

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

Lúcia 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 – 2018

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. 5, n. 1	Ilhéus	v. 5	n. 1	1-266	Bi-Anual - 2018
------------	--------	------	------	-------	-----------------

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

Revisão

Ana Paula de Amorin

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. 5, n. 1 (2018)- . – Ilhéus : FORGES, 2018- . .
v.

Bi-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

Apresentação

Sabemos da relevância da pesquisa acadêmica para a construção de conhecimento, fazendo com que os estudos realizados, em muitos campos, e as descobertas alcançadas passem a fazer parte do horizonte de sentido e se tornem suporte à ação e à inovação. A divulgação da pesquisa científica tem, por isso, enorme importância pelo impacto social e sociopolítico e é nesse entendimento que surge mais um número da Revista FORGES, a mostrar a vitalidade do trabalho dos investigadores das instituições da rede da associação Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa.

Novamente, afirma-se a importância da existência deste espaço editorial que proporciona a publicação de investigações sobre a educação terciária em português. Neste número da revista, serão apresentados doze artigos, nomeadamente:

1. *A Reforma do Estado Brasileiro: do Regulatório ao Avaliador como Precursor da Criação do Sinaes*, por Lourdes Maria Rodrigues Cavalcanti e Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra
2. *A Importância da Pedagogia na Qualidade das Instituições de Ensino Superior*, por Ana Luísa Rodrigues e Tomás Patrocínio
3. *O Terceiro Setor em Parceria com uma Instituição de Ensino Superior no Nordeste do Brasil: Notas sobre uma Experiência de Inclusão Digital*, por Cristiane Tavares Fonseca de Moraes Nunes e Jorge Luiz Cabral Nunes
4. *Uma Análise dos Sistemas de Avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil e sua Contribuição*

para a Melhoria da Qualidade dos Processos de Ensino e Aprendizagem, por Antonio Vico Mañas, Luiz Fernando Gomes Pinto e Maria José Coelho

5. *A Oferta da EJA em Municípios da Bahia: Desafios para Instituições de Ensino Superior*, por Livia Andrade Coelho
6. *Educação Superior a Distância: Desafios e Perspectivas no Brasil*, por Délia de Oliveira Ladeira e Josefa Sônia Pereira da Fonseca
7. *Educação Inclusiva: Reconhecer as Diversidades de Necessidades Especiais na Educação Superior Brasileira*, por Ricardo Soares Melo, Ítalo Brener de Carvalho e Valter Barros dos Santos Filho
8. *Do Ingresso ao Abandono Acadêmico: Caso Instituto Politécnico de Viana do Castelo*, por Ana Sofia Rodrigues, Maria Filipa Mourão, Carla Faria, Márcia Amorim e Olga Silva
9. *O Processo de Reformulação dos Cursos de Engenharia da UEZO: uma Resposta às Demandas do Mundo Contemporâneo*, por Ana Isabel de Carvalho Santana, Florêncio Gomes de Ramos Filho, Mônica Maria Ferreira da Costa, Nilton Rosembach Junior, Paula de Castro Brasil e Wilma Clemente de Lima Pinto
10. *O Ensino Superior Pode Contribuir para a Expansão do Ensino das Línguas Angolanas: Caso do Namibe*, por Teresa Almeida Patatas
11. *Impacto de Fatores não Previstos no Projeto Pedagógico no Desempenho do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade)*, segundo coordenadores de cursos, por Aldair Fernandes da Silva, Ítalo Brener de Carvalho, Ricardo Soares de Melo e Valter Barros dos Santos Filho
12. *A Pesquisa como Elemento Constitutivo na Formação de Professores em Nível Superior: uma Abordagem Teórica*, por Marilde Queiroz Guedes

Vale destacar que a edição deste número é mais uma vez apoiada pela Universidade Estadual de Santa Cruz, em Ilhéus, Bahia, à qual a direção da FORGES apresenta renovados agradecimentos à pessoa da sua Reitora, Profa. Dra. Adélia Maria Carvalho de Melo Pinheiro e da equipe.

O futuro da revista implica todos os investigadores que se interessam em estudar o ensino superior e pesquisar temas sobre as múltiplas dimensões da sua gestão, contribuindo, assim, com essas pesquisas para aprofundar a qualidade da revista. E estamos seguros que muitos contributos surgirão.

Lisboa, dezembro de 2018.

Luísa Cerdeira

SUMÁRIO

ARTIGOS

- A Reforma do Estado Brasileiro: do Regulatório ao Avaliador como Precursor da Criação do Sinaes
Lourdes Maria Rodrigues Cavalcanti
Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra 13
- A Importância da Pedagogia na Qualidade das Instituições de Ensino Superior
Ana Luísa Rodrigues
Tomás Patrocínio 33
- O Terceiro Setor em Parceria com uma Instituição de Ensino Superior no Nordeste do Brasil: Notas sobre uma Experiência de Inclusão Digital
Cristiane Tavares Fonseca de Moraes Nunes
Jorge Luiz Cabral Nunes 57
- Uma Análise dos Sistemas de Avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil e sua Contribuição para a Melhoria da Qualidade dos Processos de Ensino e Aprendizagem
Antonio Vico Mañas
Luiz Fernando Gomes Pinto
Maria José Coelho 75
- A Oferta da EJA em Municípios da Bahia: Desafios para Instituições de Ensino Superior
Lívia Andrade Coelho 103
- Educação Superior a Distância: Desafios e Perspectivas no Brasil
Délia de Oliveira Ladeia
Josefa Sônia Pereira da Fonseca 125
- Educação Inclusiva: Reconhecer as Diversidades de Necessidades Especiais na Educação Superior Brasileira
Ricardo Soares Melo
Ítalo Brener de Carvalho
Valter Barros dos Santos Filho 149

Do Ingresso ao Abandono Académico: Caso Instituto Politécnico de Viana do Castelo Ana Sofia Rodrigues Maria Filipa Mourão Carla Faria Márcia Amorim e Olga Silva	165
O Processo de Reformulação dos Cursos de Engenharia da UEZO: uma Resposta às Demandas do Mundo Contemporâneo Ana Isabel de Carvalho Santana Florêncio Gomes de Ramos Filho Mônica Maria Ferreira da Costa Nilton Rosembach Junior Paula de Castro Brasil Wilma Clemente de Lima Pinto	201
O Ensino Superior Pode Contribuir para a Expansão do Ensino das Línguas Angolanas: Caso do Namibe Teresa Almeida Patatas	219
Impacto de Fatores não Previstos no Projeto Pedagógico no Desempenho do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), Segundo Coordenadores de Cursos Aldair Fernandes da Silva Ítalo Brener de Carvalho Ricardo Soares de Melo Valter Barros dos Santos Filho	237
A Pesquisa como Elemento Constitutivo na Formação de Professores em Nível Superior: uma Abordagem Teórica Marilde Queiroz Guedes	254



Artigos

A Reforma do Estado Brasileiro: do Regulatório ao Avaliador como Precursor da Criação do Sinaes

Lourdes Maria Rodrigues Cavalcanti¹
Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra²



Resumo: Este artigo aborda a Reforma do Estado Brasileiro ocorrida no ano de 1998, quando teve início, no Brasil, a implantação do Estado regulador e avaliador, que instituiu marcos regulatórios e de avaliação direcionados à educação superior, notadamente, a do setor público. É uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e descritiva. A Reforma Administrativa do Estado Brasileiro, ocorrida no ano de 1998, foi uma modificação estrutural do Estado, além de implantar a gestão por resultados, sendo fundamental para o aperfeiçoamento da governabilidade democrática. O processo culminou com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, em 2004. O modelo de Estado Gerencial permitiu que marcos regulatórios e avaliativos direcionados à educação superior nacional fossem planejados, concebidos, implantados e aperfeiçoados, a partir da Reforma Administrativa do Estado Brasileiro, que, através das suas funções de Estado regulador e avaliador, precedeu a criação do Sinaes, para colocar desafios às Instituições de Educação Superior – IES ao mesmo tempo em que também tem desafios que deverão ser enfrentados para o seu aperfeiçoamento como sistema de avaliação. Portanto, o Estado Brasileiro segue com um modelo de avaliação, tendo como principais desafios a consolidação da cultura de avaliação, a internacionalização e acreditação do sistema educativo nacional.

¹ Mestranda em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – MPP-GAV do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, Brasil. E-mail: <lourdesrcavalcanti@gmail.com>

² Investigadora de Pós-Doutoramento pela Universidade do Porto. Professora Associada e Investigadora do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, Brasil. E-mail: <gracinhavieira@yahoo.com.br>

Palavras-Chave: Reforma; Estado Brasileiro; Educação Superior; Avaliação; Sinaes.

The Reform of the Brazilian State: From the Regulatory to the Appraiser as a Precursor of the Creation of Sinaes

Abstract: This article deals with the Brazilian State Reform, which took place in 1998, when the implementation of the regulatory and evaluating State was initiated in Brazil, which established regulatory and evaluation frameworks for higher education, notably that of the public sector. It is a qualitative, bibliographic and descriptive research. The Brazilian Administrative Reform, which took place in 1998, was a structural modification of the State, which, in addition to implementing management by results, was fundamental for the improvement of democratic governance. The process culminated in the creation of the National System for the Evaluation of Higher Education (Sinaes) in 2004. The Management State model allowed regulatory and evaluative frameworks for national higher education to be planned, conceived, implemented and perfected as of the Reformation Administrative Council of the Brazilian State, which, through its functions as regulatory and evaluating State, preceded the creation of Sinaes. The National System for the Evaluation of Higher Education poses challenges to Higher Education Institutions (HEIs) while also facing challenges that must be addressed in order to improve them as an evaluation system. Therefore, the Brazilian State follows with an evaluation model having as main challenges the consolidation of the evaluation culture, the internationalization and accreditation of the national educational system.

Keywords: Reform; Brazilian State; College Education; Evaluation; Sinaes.

Introdução

O processo de construção, concepção e evolução das políticas, regulações e mecanismos de avaliação da educação superior no Brasil teve início no final do período da Ditadura Militar, evoluindo desde então, havendo em alguns momentos um real avanço na

construção dessas políticas, e, em outros, percebeu-se que aspectos políticos, econômicos e sociais causaram retrocessos. A partir da década de 1980, o Estado Brasileiro começou a criar instrumentos e mecanismos na tentativa de regular e avaliar a educação superior do setor público, tendo como marco regulatório inicial desse período, a criação do Geres – Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior – no ano de 1986, considerado o primeiro ato concreto, por parte do Estado, voltado para a regulação e controle da educação superior no país.

A Reforma Administrativa do Estado Brasileiro, ocorrida no ano de 1998, foi uma modificação estrutural do Estado que, além de implantar a gestão por resultados, foi fundamental para o aperfeiçoamento da governabilidade democrática, pois através da instituição de mecanismos de responsabilização, avaliação e transferência da administração pública, proporcionou a participação, autonomia e a descentralização em suas diretrizes (Castro, 2007).

Conforme Werthein (2003, p. 22), a reforma gerencialista do Estado Brasileiro propôs alterações na forma de gestão das universidades, porém, por conta de sua estrutura excessivamente burocrática – houve, e ainda há – uma grande dificuldade em se implantar o modelo gerencialista de gestão, porque a pesada burocracia a transforma em estruturas conservadoras e resistentes à mudança.

O ponto de partida desta investigação é a Reforma Administrativa do Estado Brasileiro, ocorrida no ano de 1998; foram elaborados Quadros que situam historicamente a concepção, a construção e a evolução de políticas, regulações e mecanismos de avaliação da educação superior nacional, comprovando que o cenário socioeconômico e histórico da Reforma Gerencialista do Estado precedeu a criação do Sinaes.

Esta investigação, em relação à abordagem, é pesquisa qualitativa, que no dizer de Gerhardt e Silveira (2009, pp. 31-32), é uma pesquisa que busca explicar a causa das coisas, sugerindo o que é conveniente ser feito, sem quantificar valores; quanto aos objetivos trata-se de uma pesquisa descritiva, sendo que Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 102) apontam que os estudos descritivos buscam especificar propriedades, características e traços importantes de um fenômeno analisado; e quanto aos meios, é pesquisa bibliográfica, pois, conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, pp. 5-6), a pesquisa bibliográfica

remete às contribuições de diferentes autores sobre determinado tema, atentando para as fontes secundárias. Esta pesquisa utilizou fontes de materiais já elaborados, constituídos principalmente por livros, artigos e materiais disponíveis na Internet.³

1 Reforma da Administração Pública e Reforma do Estado Brasileiro: a Gestão Pública por Resultados

Segundo Abrucio (2007), para combater o legado do período militar (endividamento, politização e fragmentação das empresas públicas), as mudanças mais profundas em relação à reforma do estado brasileiro tiveram início com a promulgação da Constituição de 1988, que deu ênfase à democratização do estado, à descentralização e à profissionalização da burocracia.

Dez anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi instituída a emenda constitucional nº 19/1998, de 06 de junho de 1998, que implantou a Reforma Administrativa do Estado Brasileiro, com o objetivo de “modernizar e aumentar a capacidade da máquina administrativa estatal, visando a busca da eficiência e da qualidade no atendimento aos seus cidadãos” (Pereira, 2007), redefinindo o papel do Estado, para que fosse possível fortalecer as suas funções, na regulação dos mercados e no incentivo às atividades sociais de interesse da coletividade.

A reforma da administração pública deve ser situada como relevante dimensão de um processo mais amplo, que é o da reforma do Estado brasileiro, que compreende três componentes fundamentais: o equacionamento da crise financeira do Estado, a revisão do estilo de intervenção do Estado na economia e finalmente, a recuperação da capacidade de formulação e de implementação das políticas públicas pelo aparelho do Estado (Brasil, 1998).

³ Internet – sistema global de rede de computadores interligadas que utilizam um conjunto próprio de protocolos (*Internet Protocol Suite* ou TCP/IP), no qual milhões de empresas privadas, públicas, acadêmicas e de governo, com alcance global, estão ligadas por uma ampla variedade de tecnologias de rede eletrônica, sem fios e óticas, disponibilizam grande volume de recursos de informação e serviços.

No modelo gerencial de administração pública, de acordo com Carvalho (2009), o governo financia os resultados, além de conceder recursos, devendo adotar mecanismos de avaliação e de aferição de resultados para que, através de *rankings*⁴ classifiquem e tornem públicos os efeitos.

Ball (2004) observa que na Gestão Pública por Resultados, os Estados sofreram uma mudança em seu papel de provedores, passando para o de reguladores das políticas públicas, atuando como auditores, avaliando os resultados alcançados pelos mercados internos, em um ambiente no qual os órgãos de gerenciamento central se baseiam em sistemas de monitoramento e produção de informações, sendo um processo de pragmatismo racional, com meio e fim, privilegiando a eficiência e a produtividade. O autor afirma ainda que, para se alcançar uma boa prática de gestão pública por resultados, é preciso a implementação de mecanismos de avaliação institucional, a saber: o planejamento estratégico das ações governamentais organizadas em projetos ou em programas; a ampliação da flexibilidade gerencial; o desenvolvimento de indicadores de desempenho e, por fim, a avaliação de desempenho, que além de medir as metas estabelecidas, fornece subsídios à retroalimentação de informações para o desenvolvimento de futuras metas gerenciais.

Foi neste contexto, considerado a partir do final da Ditadura Militar no Brasil, que ocorreu a concepção, construção e evolução de políticas, regulações e mecanismos de avaliação direcionados à educação superior no Brasil, a partir da década de 1980.

2 Políticas, Regulações e Mecanismos de Avaliação da Educação Superior do Brasil: do Paru ao Sinaes

Percebeu-se pelo contexto histórico e socioeconômico, que as políticas e regulações destinadas à avaliação da educação superior, no Brasil, a partir da década de 1980, foram sendo aperfeiçoadas na medida em que ocorreu a transição da Ditadura Militar para o Estado Democrático, processo político que trouxe consigo a instituição do Estado Gerencialista, estabelecendo novos paradigmas e

⁴ *Ranking(s)* – classificação que ordenadamente segue alguns critérios específicos; posição que algo ou alguém ocupa em uma escala que destaca o mérito.

desafios para a gestão do Serviço Público, com reflexos indiscutíveis em relação à forma como a educação superior pública passou a ser vista, concebida, pensada e planejada.

O Quadro 1 esquematiza como se deu o processo de construção dos marcos regulatórios, a partir da década de 1980, do Programa de Avaliação da Reforma Universitária – Paru ao Sinaes.

ANO	MARCO REGULATÓRIO
1983	Paru – Programa de Reforma Universitária – desenvolvido no final do governo militar, por iniciativa do Conselho Federal de Educação; foi desativado um ano após sua instauração.
1985	CNRES – a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior foi instituída através do Decreto 91.177/1985.
1986	Geres – o Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior foi instituído através da Portaria 100/1986.
1993	Paiub – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras foi instituído através do Decreto 2.026/1996.
1995	ENC – Exame Nacional de Cursos – conhecido como “o Provão” foi instituído através da MP 967/1995, através da Lei 9.131/1995.
1996	LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996.
2004	Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – foi instituído através da Lei 10.861/2004.
2004	Portaria nº 2.051/2004, do MEC – regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).
2006	Portaria nº 1.027, 2006, do MEC – dispõe sobre o banco de avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação – CTAA, e dá outras providências.
2017	Decreto nº 9.235/2017 – dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação, no sistema federal de ensino.
2017	Portaria nº 1.382/2017, do MEC – aprova, em extratos, os indicadores dos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial e à distância, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes.

(Continua)

(Conclusão)

ANO	MARCO REGULATÓRIO
2017	Portaria nº 1.383/2017, do MEC – aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes.
2017	Instrução Normativa nº 1/2017, do MEC – regulamenta o fluxo dos processos que chegaram à fase de avaliação externa <i>in loco</i> pelo Inep, a partir da vigência das Portarias nº 1.382 e nº 1.383, de 31 de outubro de 2017.
2017	Instrução Normativa nº 2/2017, do MEC – regulamenta os artigos 5º, 6º, 8º, 11, 13, 16, 20, 22, 24, 27, 28, 32, 33, 34 e 40 da Portaria Normativa nº 19, de 13 de dezembro de 2017.
2017	Portaria nº 19/2017, do MEC – dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes.
2017	Decreto 9.057/2017 – regulamenta a educação superior no Brasil. Esse decreto trouxe significativa modernização com a flexibilização de procedimentos regulatórios e atribuição progressiva de prerrogativas de autonomia universitária às instituições que demonstrem elevada qualidade nos procedimentos avaliativos.

QUADRO 1 – Linha de tempo de construção e evolução de políticas, regulações e mecanismos de avaliação da educação superior no Brasil

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2018.

O Paru foi criado em 1983, no final do Regime Militar, por iniciativa do Conselho Federal de Educação, sendo desativado um ano após a sua instauração; tinha o objetivo de avaliar a Reforma Universitária de 1968.

Por sua vez, a CNRES, instituída através do Decreto 91.117/1985, produziu um Relatório intitulado *Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira*, em que foram apresentadas algumas sugestões de reformulação, através de ações pontuais, inclusive, com a proposta de algumas ações emergenciais.

Na série temporal do Quadro 1, destaca-se a criação do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior – Geres –

através da Portaria nº 100/1986, cujo ponto de partida foi o relatório da CNRES. O resultado do Geres foi apresentado em um relatório com dois anexos e dois anteprojetos (Reformulação das Universidades Federais e Reformulação das funções do CFE – Conselho Federal de Educação), motivo pelo qual o Geres é considerado o marco inicial da elaboração de normas de regulação e controle da educação superior. Sua proposta de reformulação da legislação ficou restrita apenas à educação superior do setor público, e, em relação ao ensino superior do setor privado, deixou a prerrogativa ao próprio mercado, que faria a regulação, pois esse setor depende do sucesso do seu produto para obter os recursos para a sua manutenção e expansão (Barreyro & Rothen, 2008).

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, promoveu algumas mudanças no ensino superior, dentre as quais Pereira e Forte (2008, p. 109) destacam: autorização de cursos sequenciais; liberdade de seleção de ingresso de alunos; abertura a instituições não-universitárias (centros universitários, faculdades integradas, faculdades superiores, institutos superiores e centros tecnológicos) para oferecerem educação superior; existência de universidades especializadas por campo de saber; autonomia às universidades, com permissão para a criação, organização e extinção de seus cursos de graduação, criação de processo regular de avaliação do ensino pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC/ Inep.

A regulação da educação superior encontrava-se, então, em um grau de conhecimento e maturidade adequados ao aperfeiçoamento dos instrumentos destinados a este fim, o que culminou com a criação Sinaes, através pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

O Quadro 2 contém os instrumentos do Sinaes por ocasião de sua criação, no ano de 2004.

INSTRUMENTOS DO SINAES – 2004
Autoavaliação – conduzida pela CPA (Comissão Própria de Avaliação)
Avaliação externa
Enade – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Avaliação dos cursos de graduação – IGC e CPC IGC – Índice Geral de Cursos CPC – Conceito Preliminar de Cursos

(Continua)

(Conclusão)

INSTRUMENTOS DO SINAES – 2004
Instrumentos de informação (censo e cadastro) Censo da Educação Superior Cadastro de cursos e instituições

QUADRO 2 – Instrumentos do Sinaes em 2004

Fonte: Adaptado de Brasil (2004, pp.133-140).

O Sinaes é uma política pública, criada em 2004, sendo formada por três componentes: a Avaliação Institucional das IES – AI, a Avaliação dos Cursos de Graduação e a Avaliação de Desempenho dos Estudantes.

1) A Avaliação das IES – AI – utiliza-se de dois processos, a saber: a autoavaliação conduzida pela CPA de cada instituição e a avaliação externa, realizada pelo INEP/MEC. Em relação à autoavaliação conduzida pela CPA, cada instituição realiza uma autoavaliação, que será o primeiro instrumento a ser incorporado ao conjunto de mecanismos constitutivos do processo global de regulação e avaliação. A autoavaliação articula um estudo reflexivo segundo o roteiro geral – proposto em nível nacional – acrescido de indicadores específicos, projeto pedagógico, institucional, cadastro e censo. O relatório da autoavaliação deve conter todas as informações e demais elementos constantes no roteiro comum de base nacional, análises qualitativas e ações de caráter administrativo, político, pedagógico e técnico-científico. Esses aspectos devem guiar o processo de avaliação e identificação dos meios e recursos necessários para a melhoria da IES, bem como uma análise de acertos e equívocos do próprio processo de avaliação. Por sua vez, a avaliação externa é feita por membros externos, pertencentes à comunidade acadêmica e científica, reconhecidos pelas suas capacidades em áreas específicas, portadores de ampla compreensão sobre instituições universitárias, que são designados pelo INEP/MEC.

2) A Avaliação dos Cursos de graduação é feita através da medição de dois índices: o IGC e CPC. O IGC é obtido através da média ponderada das notas dos cursos de graduação e pós-graduação de cada instituição, sintetizando num único indicador, a qualidade de todos os cursos de graduação, mestrado e doutorado da mesma instituição de ensino, sendo divulgado anualmente, pelo MEC, imediatamente após a divulgação dos resultados do Enade.

Por sua vez, o CPC é um indicador de qualidade que avalia os cursos de graduação. Seu cálculo e divulgação ocorrem no ano seguinte ao da realização do Enade, com base na avaliação de desempenho de estudantes, no valor agregado pelo processo formativo e em insumos referentes às condições de oferta – corpo docente, infraestrutura e recursos didáticos – pedagógicos – conforme orientação técnica aprovada pela Conaes – Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior.

3) A Avaliação do Desempenho dos Estudantes é feita através do Enade, que avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridos em sua formação, sendo obrigatório; a situação de regularidade deve constar no histórico escolar do aluno, tendo, entre outros objetivos, o de avaliar, comparativamente, a formação oferecida pela IES aos estudantes das respectivas áreas avaliadas. O Enade obedece a um ciclo de avaliação, por área, tendo, cada um, regulamentação específica.

É oportuno ressaltar que as duas principais funções das avaliações conduzidas pelo Sinaes são a regulação, que ocorre através das funções de supervisão, fiscalização e decisões de credenciamento, e a avaliação propriamente dita, que se orienta para a missão institucional da educação superior.

Os principais objetivos do Sinaes, são: melhorar a qualidade da educação superior e orientar a expansão da oferta; identificar mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; e promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional. A lei que o instituiu reafirmou o caráter de regulação da qualidade do ensino superior, colocado à disposição da sociedade na sua forma pública e privada, pois o credenciamento e o recredenciamento de cursos e instituições ficaram, desde então, submetidos ao Sinaes. A Lei 10.861/2004, no § 2º, do Artigo 10 determina que:

O descumprimento do protocolo de compromisso, no todo ou em parte, poderá ensejar a aplicação das seguintes penalidades: I – suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação; II – cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de cursos por

ela oferecidos; III – advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de ensino superior (Brasil, 2004, p. 139).

No Quadro 3, encontram-se elencados os instrumentos do Sinaes, em vigor após a emissão da Nota Técnica 16/2017/CGACGIES⁵/DAES⁶, em 15/12/2017:

INSTRUMENTOS DO SINAES – 2017
IAIE – Instrumento de Avaliação de Instituições de Ensino – Presencial e a Distância CIfaixa – Conceito Institucional Faixa CIcontínuo – Conceito Institucional Contínuo
IACG – Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Presencial e a Distância CCfaixa – Conceito de Curso Faixa CCcontínuo – Conceito de Curso Contínuo
Enade – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

QUADRO 3 – Instrumentos do Sinaes, a partir de 2017

Fonte: Inep, 2017.

No Quadro 4, é possível acompanhar a evolução do Sinaes, demonstrando que, como é próprio da Gestão por Resultados, o Sistema de Avaliação evoluiu, aperfeiçoando seus instrumentos e indicadores para se adequar às demandas diagnosticadas nos processos de avaliação.

EVOLUÇÃO DO SINAES	EVOLUÇÃO DO SINAES
ANO	AÇÃO
2004	Criação do Sinaes.
2005	Basis – Banco de Dados de Avaliadores.

(Continua)

⁵ CGACGIES – Coordenação Geral de Avaliação dos Cursos de Graduação e Instituições de Ensino Superior.

⁶ Daes – Diretoria de Avaliação da Educação Superior.

(Conclusão)

EVOLUÇÃO DO SINAES	EVOLUÇÃO DO SINAES
ANO	AÇÃO
2009	O Enade passou a ser censitário.
2010	Criação do BNI – Banco Nacional de Itens, que tem por objetivo armazenar questões que possibilitem estimar com maior precisão a proficiência dos estudantes com relação a conteúdos programáticos, habilidades e competências, de acordo com o previsto nas diretrizes curriculares nacionais dos respectivos cursos de graduação.
2011	Dados do Enem substituem aplicação do Enade aos ingressantes e aplicação do exame Enade para concluintes de cursos de graduação.
2012	Homologação do Novo Instrumento de Avaliação de Cursos.
2013	Revisão dos Questionários do Estudante e do Coordenador com base no instrumento de avaliação de cursos.
2014	Produção do Manual do Estudante.
2015	O Novo Instrumento de Avaliação é dividido em cinco eixos: Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional; Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional; Eixo 3 – Políticas Acadêmicas; Eixo 4 – Políticas de Gestão; Eixo 5 – Infraestrutura.
2017	Nota Técnica 16/2017/CGACGIES/DAES – instrumentos recebem nova denominação: IACG (Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Presencial e a Distância – Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento); IAIE – Instrumento de Avaliação Institucional Externa – Presencial e a Distância – Credenciamento e Recredenciamento; separação dos instrumentos por ato autorizativo; alteração de informações da seção de análise preliminar e considerações finais dos instrumentos; inserção e modificação de indicadores; criação dos conceitos: CCfaixa (conceito de curso faixa); CIfaixa (conceito institucional faixa); CCcontínuo (conceito de curso contínuo); CIcontínuo (conceito institucional contínuo).

QUADRO 4 – Evolução do Sinaes

Fonte: Adaptação Inep, 2017.

Concordamos com Werthein (2003) quando afirma que há dificuldades em se implantar o modelo gerencialista de gestão nas universidades federais nacionais, devido à pesada burocracia que permeia sua estrutura, acentuando o conservadorismo e a resistência a mudanças. É necessário enfatizar que, de acordo com Dias Sobrinho (2008, p. 81), “o conceito de autonomia passa por um processo de ressignificação e a universidade perde parte de sua legitimidade social quando não se adapta à exigência de capacitar profissionais e produzir conhecimentos financeiramente rentáveis”, e, mais adiante, diz o autor (2008, p. 81): “A avaliação da educação superior cada vez menos pertence aos educadores; faz parte do universo dos valores públicos, do controle do Estado e dos interesses diversificados da sociedade”.

Sabe-se que o setor público e o privado, no âmbito da educação superior, se constituem em arenas políticas⁷ onde se dão as disputas entre os diversos grupos⁸ envolvidos no processo de avaliação, que têm interesses, visões e noções de qualidade próprias e distintas, em relação à educação superior, tornando o cenário, além de heterogêneo, marcado por disputas internas.

As arenas se classificam em três tipos: regulatória, distributiva e redistributiva, sendo que Peixoto, Tavares, Fernandes e Robl (2016, p. 729) se detiveram nas políticas e arenas regulatórias burocráticas, pela afinidade com o Sinaes. Para Lowi (2009, p. 148), as arenas regulatórias são constituídas de políticas que trabalham diretamente com a conduta individual, onde as identidades e as questões de conformidade e não conformidade devem estar envolvidas, impondo obrigações e sanções e, se efetivamente implementadas, podem criar um ambiente favorável, ou não, à sua execução. Detalha-se, no Quadro 5, os componentes das arenas regulatórias, na concepção do referido autor.

⁷ Arenas políticas – são espaços dedicados a debates, disputas ou mesmo contendas políticas, podendo ser virtuais (campanhas políticas), reais (debates) ou midiáticos.

⁸ O setor público segmenta-se em três grupos: federal, estadual e municipal; e o setor privado, em cinco grupos: comunitários, confessionais, filantrópicos, privados sem fins lucrativos e privados mercantis, sendo que no setor privado mercantil há mantenedores com capital aberto nas bolsas de valores, além de grandes conglomerados educacionais, que detêm cerca de 40% das matrículas da rede privada. (Pellegrini, 2014).

COMPONENTES DAS ARENAS REGULATÓRIAS			
<i>Policy makers</i> – são os “decisores políticos”	Arena Política	Idealizam e concebem as po- líticas públicas.	Atuam na alta burocracia estatal.
Corpo funcional dos órgãos públicos	Arena Buro- crática	São capazes de alterar o rumo das “políticas de fato”, modifican- do a sua imple- mentação.	O campo de ação é a alta burocracia estatal.
Burocratas do “nível da rua”	Arena Política	São os servidores do Estado – de escolas públicas, hospitais, profes- sores, médicos e técnicos que aí atuam – e trans- formam suas unidades de atu- ação em arenas políticas.	Estão em contato direto com o cidadão, sendo funda- mentais para a compreensão dos efeitos entre a “polí- tica de fato” e a “política em uso”.

QUADRO 5 – Componentes das arenas regulatórias, segundo Lowi

Fonte: Adaptado de Lowi (2009, p. 148).

Tendo como base as implicações das ações esquematizadas no Quadro 5, para Peixoto, Tavares, Fernandes e Robl (2016, p. 730), a burocracia é afetada, tanto de cima para baixo (autoridades e políticos) como de baixo para cima (sociedade), sendo necessário entender a dinâmica social proveniente desses processos, bem como os seus efeitos sobre o comportamento dos agentes do Estado, pois verifica-se que a burocracia estatal tem uma trajetória errática, sinuosa e contraditória, onde prevalecem os interesses de suas clientelas e o dos próprios burocratas.

Concordamos com Dias Sobrinho (2008, p. 75), quando ele afirma que mesmo que as instituições educativas estejam mergulhadas no caldo ideológico do comércio, não podem negar sua natureza educativa, e, independentemente de quem seja sua mantenedora ou de sua natureza jurídica, se pública ou privada, não podem abrir mão de sua missão fundamental, que é a de formar profissionais competentes que sejam, também, cidadãos críticos. Para ele, a avaliação

Não é somente um processo de conhecimento e juízo de valor suficiente ou encerrado em si mesmo. É também, e nisso consiste sua força política, um processo de intervenção direta sobre as decisões, tanto nos níveis mais restritos e internos quanto em termos de políticas públicas e de sistema. A avaliação da educação superior cada vez menos pertence aos educadores; faz parte do universo dos valores públicos, do controle do Estado e dos interesses diversificados da sociedade. Sendo uma prática social de interesse e sentido públicos, para além de sua dimensão meramente técnica, tem um profundo significado ético e político (Dias Sobrinho, 2008, p. 81).

O Sinaes tem uma estrutura complexa e lida com uma diversidade de formas de organização das IES – universidades, centros acadêmicos, faculdades e outras – o que provoca dificuldades em relação à proposição de políticas públicas; dessa forma, seus principais desafios são: a internacionalização e acreditação; política de egressos; inovação tecnológica com aprimoramento tecnológico na aplicação do Enade; consolidar a educação na modalidade a Distância – EaD; promover a integração entre os instrumentos de avaliação; fortalecer o ciclo avaliativo e consolidar a cultura da avaliação.

Por em questão a pertinência social de cada instituição, em particular, e de todo o sistema. Isso implica avaliar como as expectativas da sociedade estão sendo cumpridas, como se realizam as relações entre educação superior e o resto dos sistemas educativo e científico-tecnológico, os setores produtivos e, de modo especial, as categorias tradicionalmente desfavorecidas (Dias Sobrinho, 2008, p. 87).

Conforme afirma anteriormente Dias Sobrinho, o Sinaes segue como modelo de avaliação e deverá, ao longo dos anos, na medida em que a cultura da avaliação se consolidar, sofrer ajustes, aperfeiçoar os indicadores de qualidade e seus instrumentos, pois a avaliação da educação superior precisa.

Considerações Finais

O modelo de Estado Gerencial permitiu que marcos regulatórios e avaliativos direcionados à educação superior nacional, fossem planejados, concebidos, implantados e aperfeiçoados, a partir da Reforma Administrativa do Estado Brasileiro, que, através das suas funções de Estado regulador e avaliador, precedeu a criação do Sinaes.

Conforme nos diz Werthein (2003, p. 22), a Reforma Gerencialista do Estado Brasileiro propôs alterações na forma de gestão das universidades, porém, por conta de sua estrutura excessivamente burocrática – houve, e ainda há – uma grande dificuldade em se implantar o Modelo Gerencialista de gestão, porque a pesada burocracia o transforma em estruturas conservadoras e resistentes à mudança.

Por outro lado, verificou-se que, diante do contexto do Estado Gerencialista, a universidade teve que enfrentar muitos desafios, entre eles, o de conciliar os interesses, visões e noções de qualidade próprias e distintas, tanto dos organismos responsáveis pela avaliação, como das IES, em um contexto em que a burocracia estatal, de trajetória errática, sinuosa e contraditória, no dizer de Peixoto, Tavares, Fernandes e Robl (2016, p. 730), provoca efeitos sobre o comportamento dos agentes do Estado.

Concordamos com Dias Sobrinho (2008, p. 75), quando ele afirma que mesmo que as instituições educativas estejam mergulhadas no caldo ideológico do comércio, não podem negar sua natureza educativa, e, independentemente de quem seja sua mantenedora ou de sua natureza jurídica, se pública ou privada, não podem abrir mão de sua missão fundamental, que é a de formar profissionais competentes que sejam, também, cidadãos críticos.

O Sinaes tem uma estrutura complexa e lida com uma diversidade de formas de organização das IES – universidades, centros acadêmicos, faculdades e outras – o que provoca dificuldades em relação à proposição de políticas públicas e, devido a isso, seus principais desafios são: a internacionalização e acreditação; política de egressos; inovação tecnológica, com aprimoramento tecnológico na aplicação

do Enade; consolidar a educação na modalidade a Distância – EaD; promover a integração entre os instrumentos de avaliação; fortalecer o ciclo avaliativo e consolidar a cultura da avaliação.

O Sinaes segue como modelo de avaliação tendo como principais desafios a consolidação da cultura de avaliação, a internacionalização e acreditação. Desde a sua criação, até o momento, ele já passou por três reformulações, sendo que a mais recente ocorreu em 15/12/2017, com a emissão da Nota Técnica 16/2017/CGACGIES/DAES, demonstrando que evoluiu – como é próprio da Gestão por Resultados – aperfeiçoando seus instrumentos e indicadores para se adequar às demandas diagnosticadas nos processos de avaliação e deverá, ao longo dos próximos anos, continuar a sofrer ajustes e correções visando aperfeiçoar seus indicadores de qualidade e instrumentos para que possa cumprir seu papel enquanto sistema de avaliação.

Referências

Abrucio, F. L. (2007). Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. *Revista Administração Pública*. (41). Recuperada em 11 fevereiro, 2018, de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0034-76122007700005>

Ball, S. J. (2004, setembro/dezembro). Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-estar. *Educação e Sociedade*, (25)89, pp.1105-1126. Recuperada em 20 março, 2018, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

Barreyro, G. B. & Rothen, J. C. (2008, março). Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. *Avaliação*, (13)1, pp.131-152. Recuperado em 20 fevereiro, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a08v13n1>

Brasil. (1998). Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. *Os avanços da reforma na administração pública: 1995-1998*. Brasília: MARE. (Cadernos MARE da reforma do estado; c.15).

Brasil. (2004). *Sistema Sinaes: Bases para uma Nova Proposta de Avaliação da Educação Superior*. Brasília: MEC/SESu.

Bresser Pereira, L. C. (2007). Burocracia pública e reforma gerencial. *Revista do Serviço Público*. Brasília: Editora Especial, 2007.

Carvalho, E. de. (2009, setembro/dezembro). Reestruturação Produtiva, Reforma da Administração do Estado e Gestão da Educação. *Educação e Sociedade*, (30)109, pp.1139-1166. Recuperada em 15 junho, 2018, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pod=S0101-73302009000400011&lang=pt

Castro, A. M. D. A. (2007). Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In Neto, A. C., Castro, A. M. D. A, França, M. & Queiroz, M. A. de (Org.). *Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais* (Vol. 1). Brasília: Liber Livro Editora.

Dias Sobrinho, J. (2008). Avaliação da Educação Superior: avanços e riscos. *EccoS – Revista Científica*, (10), n. especial, pp. 67-93.

INEP. (2017). *Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAES*. Brasília: CGACGIES/DAES.

Gerhardt, T. E. & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre, Editora da UFRGS.

Lowi, T. J. (2009). *Arenas of power*. Paradigm publishers. USA.

Peixoto, M. do C., Tavares, M. das G., Robl, F. & Fernandes, I. A. Disputa pela Concepção de Qualidade na Educação Superior do Brasil: Outras Referências. *Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR*. Recuperado em 23 abril, 2018, de http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_3/3-003.pdf

Pellegrini, M. (2014). Ensino Superior: Prouni criou milionários em troca de má qualidade na educação. Entrevista com Wilson Mesquita de Almeida. *Carta Capital*. Online. São Paulo, 19 dezembro, 2014. Recuperada em 07 abril, 2018, de <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/11455>

Pereira, M. S. & Forte, S. H. A. C. (2008, janeiro/março). Visão Baseada em Recursos nas Instituições de Ensino Superior de Fortaleza: Uma Análise Ex-Ante e Ex-Post à LDB/96. *Revista de Administração Contemporânea* (12)1, pp. 107-129. Recuperada em 14 maio, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/rac/v12n1/a06v12n1.pdf>

Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. de & G, J. F. (2009, julho). Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais* Ano I, n.1. Recuperada em 17 junho, 2018, de <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>

Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lúcio, M. del P. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso.

Werthein, J. (2003). Universidade: Relevância e Reforma. In A Universidade na Encruzilhada. Seminário Universidade: por que e como reformar? Brasília, 6-7 ago. 2003. Brasília: UNESCO Brasil, Ministério da Educação.

A Importância da Pedagogia na Qualidade das Instituições de Ensino Superior

Ana Luísa Rodrigues¹
Tomás Patrocínio²



Resumo: A pedagogia no ensino superior tem, ao longo dos anos, sido desvalorizada, aprendendo-se a ser professor sobretudo usando a experiência de quando se foi aluno, em que se coloca a ênfase nos conhecimentos científicos. Se por um lado, verifica-se uma carência de pedagogia, a menorização da componente do ensino não tem permitido o seu desenvolvimento em prol de uma cultura académica que valorize as dimensões da docência e da pedagogia. Neste artigo pretende-se analisar a importância da pedagogia, nomeadamente ao nível das metodologias e atividades pedagógicas desenvolvidas, na qualidade das Instituições de Ensino Superior (IES), especificamente na qualidade dos processos de ensino-avaliação-aprendizagem desenvolvidos pelos docentes. Numa abordagem qualitativa, o trabalho empírico tem suporte num estudo de caso, com base na investigação da própria prática, numa turma de formação inicial de professores nas disciplinas específicas do Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade, em Portugal. Os resultados apontam para a relevância que a pedagogia e as metodologias de ensino, avaliação e aprendizagem podem desempenhar na qualidade do processo educativo nas IES, designadamente no que se refere à motivação dos estudantes e ao sucesso das aprendizagens. Salienta-se ainda a importância da utilização de metodologias ativas, que

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

² Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal.
E-mail: tpatrocinio@ie.ulisboa.pt

potenciaram a efetiva e eficaz utilização das tecnologias digitais, através da experimentação e sua integração, assim como, a construção e o incremento de competências, associadas aos conhecimentos adquiridos destes futuros professores, atestando a viabilidade da metodologia de Formação Ativa.

Palavras-chave: Pedagogia; Modelos de Formação; Formação Ativa; Qualidade; Ensino Superior.

The Importance of Pedagogy in the Quality of Institutions of Higher Education

Abstract: Pedagogy in higher education has been devalued over the years, learning to be a teacher mainly using the experience of being a student, putting the emphasis on scientific knowledge. If, on the one hand, there is a lack of pedagogy, the shortage of the teaching component has not allowed its development in favour of an academic culture that values the dimensions of teaching and pedagogy. In this article we intend to analyse the importance of pedagogy, namely in terms of methodologies and pedagogical activities developed, in the quality of Higher Education Institutions (HEIs), specifically in the quality of teaching-assessment-learning processes developed by teachers. In a qualitative approach, the empirical work was supported on a case study, based on the investigation of the practice itself, in a group of pre-service teacher training in the specific disciplines of the Master's Degree in Teaching Economics and Accounting in Portugal. The results point to the relevance that pedagogy and methodologies of teaching, evaluation and learning can play in the quality of the educational process in HEL, particularly with regard to student motivation and learning success. It is also important to use active methodologies, which have promoted the effective and efficient use of digital technologies, through experimentation and their integration, as well as the construction and increase of competences, associated with the knowledge acquired by these future teachers, attesting to the feasibility of the Active Training methodology.

Keywords: Pedagogy; Training Models; Active Training; Quality; Higher Education.

Introdução

A mensagem central apresentada no *Livro Branco da Comissão Europeia* deixa claro que os sistemas eficazes de educação e formação são o alicerce de sociedades justas, abertas e democráticas e de emprego e crescimento sustentado. O « pilar dos direitos sociais » e a recente reflexão sobre a globalização identificam a educação e as competências como uma prioridade, desempenhando o ensino superior um papel único na prossecução deste objetivo (European Commission, 2017).

A necessidade de formar pessoas altamente qualificadas e socialmente comprometidas tem aumentado e verifica-se uma alteração do padrão dos empregos, impulsionados pela tecnologia digital, necessariamente mais flexíveis e complexos, assim como, das competências exigidas, designadamente de empreendedorismo, gestão de informações complexas, comunicação, autonomia e criatividade, utilização de recursos, inclusive digitais.

Não obstante, “a estagnação da pedagogia e a secundarização do ensino têm como pano de fundo ‘ideologias de modernização’ que estão a dominar as universidades” (Nóvoa & Amante, 2015, p. 26). Nesse sentido, é referido o *produtivismo* ou cultura de “Publicar ou perecer?” que enfraquece as bases da profissão académica e que relega o ensino para segundo plano, dando pouca atenção a essa componente primordial e ao trabalho pedagógico, que pouca influência tem na carreira e prestígio dos professores universitários. O conceito de *empreendedorismo*, através do qual têm vindo a ser construídas práticas de gestão centradas em princípios de eficiência, rendibilidade e competitividade, desvalorizando o trabalho pedagógico. E ainda a *empregabilidade*, em que a educação deixa de ser um direito e passa a ser um dever e as universidades abdicaram de grande parte das suas missões educacionais e culturais, focando-se na preparação para o emprego. Esses autores consideram que a profissão académica precisa de se libertar desses constrangimentos e que “aprender deverá constituir um ato de criação cultural e científica, em liberdade” (Nóvoa & Amante, 2015, p. 27).

Nesse sentido, assume-se como fator de relevante importância a pedagogia no ensino superior, nomeadamente ao nível das metodologias e atividades pedagógicas desenvolvidas, para a qualidade

das Instituições de Ensino Superior – IES, especificamente no que diz respeito à qualidade dos processos de ensino-avaliação-aprendizagem desenvolvidos pelos docentes.

1 A Pedagogia na Qualidade das Instituições de Ensino Superior – IES

A pedagogia, concretizada através da didática, é um dos fatores que contribuem em larga medida para a qualidade do ensino desenvolvido pelos docentes nas IES.

Na União Europeia, foram estabelecidos quatro desafios para ao ensino superior, concentrando-se em quatro prioridades de ação correspondentes:

1. Ajustar as competências às necessidades futuras e promover a excelência no desenvolvimento de competências;
2. Construir sistemas de ensino superior inclusivos e conectados;
3. Garantir que as instituições de ensino superior contribuam para a inovação;
4. Apoiar sistemas de ensino superior eficazes e eficientes (European Commission, 2017, p. 4).

Melhorar a qualidade e a relevância do ensino e da aprendizagem no ensino superior esteve sempre no centro do Processo de Bolonha, segundo a European Commission/EACEA/Eurydice (2018). Para além das estratégias nacionais, a maioria das IES implementou uma estratégia ou política institucional para a renovação de métodos e metodologias de ensino-aprendizagem, sendo essa considerada comumente como uma das formas para melhorar o ensino.

No mesmo relatório, considera-se que deve ser promovida a qualidade do ensino, em particular, através da inovação pedagógica em ambientes de aprendizagem centrados no aluno e oferecendo oportunidades aos docentes do ensino superior para o desenvolvimento das suas competências pedagógicas. Estas são, ainda, muitas vezes desen-

volvidas apenas na sua prática (*learning on the job*), havendo, contudo, IES que disponibilizam cursos de formação ou atividades de *feedback* de pares (*peer feedback*) ou de equipas colaborativas (*team teaching*).

Muitas vezes se pressupõe que a qualidade da aprendizagem depende das práticas de gestão e da formação oferecida pelas universidades, assumindo-se uma visão “passiva” da qualidade, ignorando que o interesse e o comprometimento dos alunos em aprender são tão importantes quanto os contributos da Academia (Cheng, 2016).

Desse modo, a qualidade deve ser interpretada como uma virtude da prática profissional, promovendo os valores intrínsecos e o compromisso dos docentes e dos estudantes com o ensino e a aprendizagem, baseando-se na premissa de que um ensino superior bem-sucedido produz alunos intelectualmente curiosos, reflexivos e independentes.

Apesar de, na atual cultura do consumo, se entender em alguns casos que a universidade existe para produzir notas e formar estudantes para encontrar empregos, sendo esses distinguidos no mercado de trabalho com base nas notas, independentemente do que realmente aprendam. A obtenção do grau académico não deverá ser o propósito único do ensino superior, mas sim que os alunos se desenvolvam e explorem seus limites e inclinações, desenvolvendo o seu potencial e aprendendo a aprender. Ou seja, o sucesso no ensino superior deve ser alcançado com a formação de alunos intelectualmente curiosos, reflexivos e independentes (Cheng, 2016).

Todavia, apesar do ensino ser “a razão de ser da universidade, a pedagogia parece manter-se inalterada, sem capacidade para acompanhar as inovações noutros sectores. Como se tudo tivesse mudado nas universidades, menos a pedagogia” (Nóvoa & Amante, 2015, p. 23), continuando-se ainda em larga medida a privilegiar uma pedagogia transmissiva, marcada por uma relação “vertical” entre professor e alunos.

Dessa forma, segundo esses autores, é importante construir espaços de reflexão em que sejam debatidas: as concepções e as culturas em relação ao ensino e à pedagogia, às dinâmicas de aprendizagem e de avaliação dos alunos; os processos pedagógicos e os métodos de ensino; as transformações necessárias dos espaços e os ambientes universitários; as lógicas de avaliação da carreira dos professores e a relevância do trabalho pedagógico.

Cheng (2016) concluiu que os fatores humanos são muito importantes na melhoria da qualidade da educação e que a avaliação da qualidade deve constituir-se como um mecanismo de apoio para a melhoria do ensino superior, fortalecendo o profissionalismo académico e aumentando o compromisso do aluno com a aprendizagem, com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade.

2 A Integração Pedagógica das Tecnologias Digitais

No contexto educativo, e mais especificamente no que diz respeito à pedagogia “difundir a Internet ou colocar mais computadores nas escolas, por si só, não constituem necessariamente grandes mudanças sociais” (Castells, 2006, p. 19), pois a integração das tecnologias digitais dependerá da forma como as tecnologias irão ser usadas. Assim, esse autor considera que um dos aspetos-chave da atual sociedade em rede será a reconversão total do sistema educativo, com novas formas de relacionar tecnologia e pedagogia, assim como conteúdos e organização do processo de aprendizagem, ou seja, “a tecnologia, por si só, não resolve nenhum problema pedagógico” (Nóvoa & Amante, 2015, p. 25), mas permite novas formas de acesso ao conhecimento e novas práticas pedagógicas, favorecendo a autonomia do aluno e exige uma nova atitude por parte dos professores.

Também Koehler e Mishra (2009) afirmam a necessidade de interação complexa destes três corpos de conhecimento: conteúdo, pedagogia e tecnologia, que permitem, na teoria e na prática, integrar com sucesso a tecnologia no ensino. No ensino superior, para que as Tecnologias Digitais (TD) sejam usadas de maneira efetiva e eficiente nos processos de ensino e aprendizagem é necessário que existam equipamentos e *software*, infraestruturas e recursos humanos para a sua plena utilização. Além disso, relevante será analisar a forma como as TD podem ser integradas nos currículos e os resultados de aprendizagem decorrentes da integração das tecnologias avaliados (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

De acordo com Nóvoa e Amante (2015, p. 27), “hoje, são imensos os desafios que a revolução digital coloca à universidade, no que diz respeito ao acesso, à produção e à difusão do conhecimento, às

matérias relacionadas com o ensino e a pedagogia”. Por exemplo, em *e-learning* e *b-learning*, os MOOC (*Massive Open Online Courses*) e outras modalidades possíveis de ensino *online*.

Desse modo, a integração das TD no processo de ensino-avaliação-aprendizagem é, na sociedade atual, uma inevitabilidade. Para além das metodologias de ensino que cada vez mais se exigem ativas com a centralidade colocada nos alunos, também a avaliação carece de novos formatos em conformidade com a inovação das metodologias.

Assim, as práticas tradicionais de avaliação nem sempre são apropriadas para avaliar as competências, e as tecnologias podem auxiliar nesse propósito, nomeadamente com o uso de dispositivos móveis digitais pessoais, como os *smartphones* ou *tablets*, através da designada Avaliação Baseada em Dispositivos Móveis (*Mobile-Based Assessment* – MBA).

Nikou e Economides (2018) realizaram um estudo que apresenta uma revisão de 43 artigos relacionados com a avaliação baseada em dispositivos móveis, publicados nas principais sete revistas científicas da área da aprendizagem com tecnologia, entre janeiro de 2009 e fevereiro de 2018. Nessa investigação foi possível concluir que esse tipo de avaliação apresentou um impacto positivo significativo no desempenho e aprendizagem dos estudantes. Os autores descrevem o impacto positivo na motivação para a aprendizagem dos alunos e relatam atitudes e percepções positivas dos estudantes sobre a avaliação baseada em dispositivos móveis.

Numa perspetiva de avaliação formativa, outro estudo sobre o *feedback* de avaliação através da aprendizagem com dispositivos móveis e criação da respectiva estrutura (*Mobile Learning Framework for Assessment Feedback* – MLFAF), mostrou a importância da pedagogia e das práticas pedagógicas como aspecto central num ambiente que promove o uso dos dispositivos pessoais dos alunos para *feedback* de avaliação, tendo como objetivo comprometer e fomentar a comunicação e o diálogo de *feedback* com seus alunos (Bikanga Ada, 2018). Contudo, para que esse processo seja eficaz é fundamental obter a aceitação e a adoção dos dispositivos móveis pelos professores, dar apoio e formação em tecnologias, que o ensino e a aprendizagem sejam adaptados às necessidades individuais e ao contexto, fornecer *feedback* de avaliação personalizado, integrar essas práticas no currículo e permitir escolhas e flexibilidade aos alunos.

Por outro lado, outros autores, nomeadamente Costa, *et al.* (2008) e Mishra, Koehler e Henriksen (2011), advogam que as novas tecnologias assumem uma relevância transversal no processo de ensino-aprendizagem, o que também pressupõe um bom domínio técnico e pedagógico dessas por parte dos docentes, pelo que o uso educativo das TIC veio colocar um desafio fundamental aos investigadores da educação e às instituições de formação, que exigem mudanças tanto na forma de aprender como de ensinar (Voogt, Erstad, Dede, & Mishra, 2013).

Area, Hernández, e Sosa (2016) consideram que ainda há um longo caminho até uma mais completa integração das TD no ensino, identificando no seu estudo dois padrões de uso pedagógico das TD nas aulas: um modelo fraco, no qual as TD são raramente ou pouco usadas, tendo como função basicamente a exposição e transferência de conhecimento; e um modelo intensivo, em que as TD são utilizadas todos os dias ou várias vezes por semana, numa variedade de tarefas individuais e em grupo, com pesquisa e elaboração de recursos digitais, criação de conteúdos e comunicação *online*, pelos professores e pelos alunos.

Nesse sentido, revelam-se importantes os projetos que potenciem a integração das tecnologias digitais e a análise e reflexão sobre as metodologias que facilitem esse propósito e que, simultaneamente, permitam a construção e o desenvolvimento de competências.

3 Metodologias de Ensino-Avaliação-Aprendizagem – a Formação Ativa

As metodologias e as estratégias de ensino-avaliação-aprendizagem que facilitem a integração pedagógica das TD podem ser relevantes no que diz respeito à motivação dos estudantes e ao sucesso das aprendizagens.

A metodologia de Formação Ativa (FA), definida por Rodrigues (2017), é uma possibilidade a adotar no sentido de contribuir para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem proporcionada pelas IES. Essa metodologia caracteriza-se por ser organizada à medida dos interesses dos formandos, centrada nas suas competências, com gestão flexível dos conteúdos, planificação e avaliação partilhada.

Utiliza metodologias ativas de ensino-aprendizagem, sustentadas numa relação pedagógica afetiva e de base democrática e no trabalho colaborativo e cooperativo em comunidade de aprendizagem, procurando a criação de comunidades de prática.

A FA tem por base uma perspetiva socioconstrutivista do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que advoga a autonomia e a autorregulação da aprendizagem, e ainda, que os professores devem ser os principais construtores do seu próprio conhecimento e da sua profissionalidade.

3.1 Princípios da Formação Ativa

Na construção desta metodologia foi selecionado e mobilizado um conjunto de conceitos teóricos, que apoiaram a definição dos seus princípios estruturantes, de acordo com o Quadro 1.

Princípios estruturantes da FA	Conceitos mobilizados
Princípio 1 Metodologia de formação transversal às áreas curriculares com integração pedagógica das tecnologias digitais em contexto social autêntico para o desenvolvimento humano integral e sustentável.	Transdisciplinaridade Educação para o desenvolvimento Socioconstrutivismo Contexto social autêntico Formação <i>on the job</i>
Princípio 2 Formação organizada à medida das necessidades e interesses dos formandos, diferenciada e centrada nas competências, com planificação e gestão flexível dos conteúdos.	Análise de necessidades <i>coaching</i> Ensino diferenciado Competências Gestão flexível do currículo
Princípio 3 Formação baseada numa relação pedagógica democrática e afetiva, com o formador como orientador, para a reprodução crítica e isomórfica de competências com os alunos.	Relação pedagógica democrática Afetividade Formação de adultos/Andragogia Isomorfismo

(Continua)

(Conclusão)

<p>Princípio 4 Formação teórico-prática dinâmica, sustentada no trabalho colaborativo e cooperativo em comunidade de aprendizagem, com a utilização de metodologias e estratégias ativas de ensino em sinergia com as tecnologias digitais.</p>	<p>Trabalho colaborativo Trabalho e aprendizagem cooperativa Métodos ativos Trabalho de projeto Aprendizagem baseada em problemas Investigação em grupo, discussão <i>Flipped classroom</i> (aula invertida)</p>
<p>Princípio 5 Formação para a construção e desenvolvimento de competências de reflexividade, autonomia, comunicação em rede, avaliação participada e autorregulação, para a criação de uma comunidade de prática que permita a construção social de conhecimento próprio.</p>	<p>Investigação da própria prática Reflexividade Autonomia Conectivismo Avaliação e autorregulação Comunidade de prática Construção do conhecimento</p>

QUADRO 1 – Princípios estruturantes da Formação Ativa de professores

Fonte: Rodrigues, 2017, p. 62

Na linha dos princípios enunciados, como pressupostos, a FA assume as TD como uma área de formação transversal, assim como, que a aquisição e o desenvolvimento das competências digitais devem estar presentes ao longo de toda a escolaridade, nos vários níveis de ensino, de acordo com Costa (2011).

Na FA, a transdisciplinaridade está diretamente relacionada com a metodologia a adotar e a forma de trabalho colaborativo, pelo que se prevê ser uma mais-valia, na medida em que permite a partilha de experiências enriquecedoras entre professores de diversas áreas curriculares e níveis de ensino na construção do conhecimento.

Dessa forma, a transdisciplinaridade, considerada através de uma realidade multidimensional, estruturada por múltiplos níveis, segundo Nicolescu (2006), e apoiada na pesquisa, permite que se desenvolva continuamente uma reflexão teórica, criem-se pontes entre a teoria e a prática, enriquecendo-se e encurtando os caminhos para a resolução de problemas que digam respeito à sustentabilidade da sociedade e do ser humano (Coll, 2006).

Nesta larga perspetiva, considerou-se que a FA tem como último objetivo o desenvolvimento humano integral e sustentável de todos os seus intervenientes, professores, alunos e comunidade educativa, no sentido em que se propõe uma ideia de escola como local de desenvolvimento humano (PNUD, 2015).

Nesse sentido, a FA considera o formador como um gestor e orientador da aprendizagem que procura criar um ambiente de desenvolvimento autónomo, participativo e democrático, em que a gestão flexível do currículo surge da possibilidade e capacidade autónoma que cada um, de acordo com a margem de liberdade que lhe é concedida, tem para gerir o currículo ou conteúdos em função dos interesses de uma turma específica e dos contextos educativos, fazendo a respetiva adequação e diferenciação, podendo diversificar as suas metodologias e métodos e, ainda, flexibilizar e reformular a sua prática.

A relação pedagógica democrática está diretamente relacionada com uma organização cooperada do trabalho, tal como a entende o MEM (Movimento da Escola Moderna) que, na voz de (Nóvoa, Marcelino, & Ó, 2012), defende a necessidade de construirmos ambientes cooperativos para uma mais eficaz aquisição de competências. Desse modo, enfatiza a importância da “participação democrática direta na organização e gestão do currículo e da escola enquanto formação para a vida democrática” (Nóvoa, Marcelino, & Ó, 2012, p. 360).

Assim, por oposição ao individualismo, o trabalho colaborativo e o trabalho cooperativo, em consequência e como efeito de um conceito de relação pedagógica democrática, são indissociáveis do conceito de FA, pretendendo-se ainda que, através desse, os formandos a apliquem também com os seus alunos num processo crítico e isomórfico de transferência de competências, na perspetiva de Mialaret (1990).

Segundo Hargreaves (1998), a colaboração pode fomentar o desenvolvimento profissional dos professores, podendo proporcionar situações de aprendizagem mútua e potenciar reflexões individuais, na medida em que a atividade colaborativa assenta em fatores de motivação intrínseca e apela à autonomia, podendo combinar processos de trabalho individual e coletivo.

Além disso, o ambiente de aprendizagem cooperativa permite o desenvolvimento de competências sociais, incluindo de colaboração,

e produz benefícios académicos e sociais, pressupondo um conceito de sala de aula democrática, o estabelecimento de relações intergrupais e a aprendizagem pela experiência, apresentando-se como uma das melhores formas de aprendizagem, segundo Arends (2008).

Rodrigues (2017) propõe conjuntamente uma interligação entre a teoria e a prática, entre a aquisição e a compreensão de conhecimentos e a sua aplicação, análise, avaliação e criação, através de uma formação teórico-prática dinâmica, com a utilização de métodos e estratégias ativas de ensino em sinergia com as tecnologias digitais, na medida em que se pretende utilizar as TD como meio e ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem.

O relatório da OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development] (2015) propõe a utilização de plataformas de colaboração na criação de conhecimento onde os professores possam partilhar materiais de ensino, mas ainda mais importante, que essas possam apoiar novas pedagogias centradas nos alunos como participantes ativos em espaços de trabalho colaborativos, nomeadamente na aprendizagem através da experiência e baseada em projetos.

No caso da FA, são privilegiadas as estratégias de trabalho de projeto, trabalho de grupo ou pares com pesquisa e investigação através da Internet, sala de aula invertida ou *flipped classroom*, discussão, reflexão e comunicação.

Segundo Kilpatrick (2006), a educação escolar deve estruturar-se por projetos resultantes dos interesses e das necessidades sociais dos alunos, pois assim consegue formar melhores cidadãos, mais atentos e capazes de pensar e agir criticamente na adaptação às condições sociais iminentes, assim como, permite a construção pessoal do saber de forma dinâmica, interativa, com teoria e prática desenvolvidas de forma integrada, dando ao aluno mais autonomia e responsabilidade (Leite, Malpique, & Santos, 1991).

A *flipped classroom* ou sala de aula invertida, tal como o nome indica, consiste em inverter o processo de ensino-aprendizagem, em que 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 (EDUCAUSE, 2012).

Dessa forma, esse conceito vem alterar o sentido de direção da informação, sendo os conteúdos transmitidos fora da sala de aula (entregues através de apresentações de forma *online*) e o tempo de aula útil é usado para os alunos aplicarem os conteúdos enquanto o professor os orienta, responde a perguntas e faz sugestões (Baker, 2016), sendo a sala de aula invertida geralmente motivada por um desejo de aprender através da participação e metodologias ativas (Strayer, 2007).

A discussão em sala de aula, como estratégia de ensino, ocorre quando professores e alunos falam uns com os outros e partilham ideias e opiniões, e tem como objetivos: desenvolver o pensamento dos alunos e ajudá-los a construir os seus próprios significados acerca dos conteúdos; promover o compromisso e o envolvimento dos alunos, responsabilizando-os e proporcionando-lhes oportunidades de falar em público e confrontar-se com as suas próprias ideias; e desenvolver nos alunos competências diversificadas, particularmente, competências de comunicação e processos de pensamento (Arends, 2008).

Na FA, considera-se também que a avaliação e o processo de ensino e aprendizagem devem estar profundamente interligados numa abordagem cooperada e participada, predominantemente formativa e formadora, tendo como objetivo principal melhorar as formas de aprender e de ensinar.

Considerando a avaliação formativa como um processo pedagógico essencial para “melhorar o que se aprende e, mais importante ainda, como se aprende” (Fernandes, 2006, p. 43), sendo os contextos constituídos “por múltiplos processos cognitivos, metacognitivos e sociais que interagem entre si tais como o feedback, a regulação feita por professores e alunos, a autorregulação e a autoavaliação” (Fernandes, 2006, p. 41).

Por fim, ambiciona-se a criação de uma comunidade de prática para a construção social do conhecimento próprio na escola, entendida como um grupo de pessoas com algumas características comuns, mas também como um lugar onde se aprende, constrói e gera o conhecimento, considerando a aprendizagem um fenómeno fundamentalmente social (Wenger, 1998), associada à investigação da própria prática como um processo privilegiado de construção do conhecimento e de desenvolvimento humano e profissional dos docentes (Ponte, 2002).

3.2 Método de Formação Ativa

A Formação Ativa de professores pretende ser um modelo e, em simultâneo, um método de formação e não o modelo ou o método de formação. Ou seja, não se pede que os formadores e os professores usem necessária e exclusivamente esse método, podendo conjugá-lo ou alterná-lo com outros. Pode ser usado para apenas determinado conteúdo ou unidade temática, num módulo de formação, período letivo, mas pode ser também usado durante toda a ação de formação ou ano letivo como método e modelo dominante.

Desse modo, de acordo com a Figura 1, partindo do currículo ou programa da disciplina, são, em primeiro lugar, apresentados aos formandos os domínios e os conteúdos a trabalhar.

A seguir, são formados grupos ou pares de trabalho e distribuídas as áreas temáticas a abordar e estudar, que poderão ser semelhantes, complementares ou diferentes entre os grupos de trabalho consoante o conteúdo ou área temática específica, a trabalhar preferencialmente em forma de metodologia de projeto.

Estes trabalhos de projeto podem também assumir outras formas, nomeadamente com a utilização da metodologia de sala de aula invertida (*flipped classroom*) e de *b-learning*, utilizando uma plataforma de gestão de aprendizagens.

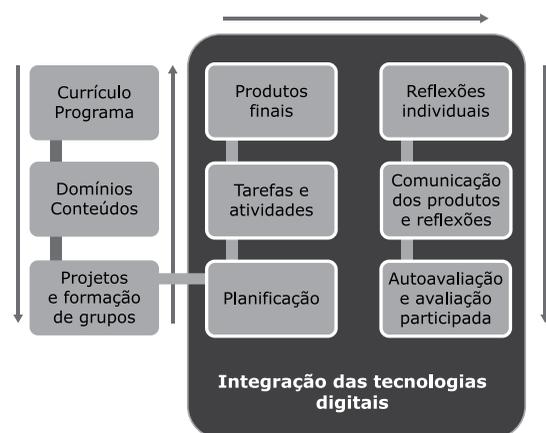


FIGURA 1 – Método de Formação Ativa de professores

Fonte: Rodrigues, 2017, p. 88.

Após definição e negociação dos projetos ou atividades a concretizar, cada grupo iniciará a planificação do trabalho com a enumeração e distribuição das tarefas, organização e planeamento do trabalho a realizar. Assim, durante a prática e a interação na execução dos projetos e das atividades, seja nas sessões de formação presenciais, seja no trabalho não presencial, será prestado apoio e orientação a cada grupo. O trabalho autónomo, não presencial, deverá estar previsto e ser acompanhado através de ensino *online*, com utilização das TD como ferramentas de suporte à aprendizagem e comunicação, tal como o trabalho presencial.

Os produtos finais de cada grupo, as reflexões individuais resultantes dos projetos desenvolvidos ou trabalhos finais individuais, assim como, a comunicação presencial e/ou *online* desses produtos e reflexões, constituirão a base da avaliação sumativa como complemento da avaliação formativa e formadora realizada ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação final deverá, ainda, atribuir uma parcela à autoavaliação e à avaliação participada, como forma de reflexão conjunta.

4 Estudo de caso no Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade

4.1 O mestrado em ensino da Economia e Contabilidade

Segundo a legislação em vigor, em Portugal, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário³, só pode exercer a profissão docente quem for portador de um mestrado em ensino, e só pode ter acesso a esse quem tiver uma licenciatura, ou seja, pelo menos 120 créditos (Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos – ECTS) na área da docência específica. Este sistema (ECTS) derivou da aplicação dos princípios da Declaração de Bolonha e foi necessário para criar uma certa uniformidade na estrutura do ensino superior, causando, contudo, grandes alterações nos sistemas educativos, segundo Cerdeira, Cabrito, Machado-Taylor e Patrocínio (2016).

³ Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, 2014.

Atualmente, a Universidade de Lisboa (ULisboa) é a única instituição que, em Portugal, confere o grau de mestre em ensino da Economia e da Contabilidade, através do Instituto de Educação (IE), conforme Despacho nº 6261/2011, da Reitoria da Universidade de Lisboa⁴.

O plano de estudos do Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade visa proporcionar formação geral e habilitação profissional para a docência no ensino secundário, nas áreas de docência de Economia e de Contabilidade. Tem a duração normal de um ciclo de estudos de 2 anos, dividido em 4 semestres. O último semestre inclui a realização do relatório de prática de ensino supervisionada (PES) com a respetiva apresentação do ato público de defesa.

4.2 Metodologia e participantes

Numa abordagem qualitativa, foi utilizada uma metodologia de estudo de caso, com base na investigação da própria prática, numa turma com sete alunos, nas disciplinas específicas do Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade, nos anos letivos de 2016/17 e 2017/18.

Apesar desse mestrado se enquadrar na formação inicial de professores, os participantes deste estudo, sete mestrandos, eram já trabalhadores-estudantes, em que apenas dois não trabalhavam na área do ensino, e os restantes lecionavam, como técnicos especializados, em Cursos Profissionais, não podendo lecionar ainda como professores nos Cursos Científico-Humanísticos nem nas disciplinas científicas dos Cursos Profissionais sem a profissionalização conferida pelo mestrado em ensino. Não podem também, sem essa formação, candidatar-se ao concurso nacional de professores dos ensinos básico e secundário.

O estudo de caso é uma metodologia amplamente adotada na investigação em educação, e também na área das tecnologias educativas (Coutinho & Chaves, 2002), designadamente quando o investigador se confronta com situações complexas nas quais é difícil selecionar variáveis, mas em que se procura descrever e analisar um fenómeno e as suas interações (Yin, 1994).

⁴ Publicado no Diário da República, 2ª série – nº 71, 11 de abril de 2011.

Sobre a investigação da própria prática, esta não se reduz ao trabalho de investigação dos professores, mas abrange principalmente a reflexão da investigação sobre a sua própria prática, ajudando a compreender os problemas com que esses se deparam como profissionais nas suas instituições, considerando-a “um discurso sobre nós mesmos e a nossa própria prática” (Ponte, 2008, p. 177).

Os instrumentos de recolha de dados consistiram na elaboração de um diário de campo através da realização de observação participante, de cenários de aprendizagem (planificações) realizados pelos mestrandos e, ainda, da captação de registos fotográficos e de vídeo. A observação participante, através de um registo sistemático, procurou consistentemente apresentar elevado nível de rigor da informação (Bogdan & Biklen, 1994), tendo sido efetuada a respetiva análise de conteúdo dos dados recolhidos.

4.3 Análise e discussão dos dados

Neste estudo, foi aplicada a metodologia de Formação Ativa, nas disciplinas específicas do Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade, onde foram desenvolvidas estratégias e atividades, como: a análise, apresentação e discussão de textos e de artigos científicos; a construção de cenários de aprendizagem de uma unidade curricular; a elaboração de materiais, recursos didáticos, e instrumentos de avaliação; a simulação de situações de ensino-aprendizagem com avaliação participada; a observação e lecionação de aulas em escola cooperante; a reflexão crítica sobre a prática profissional; a realização de trabalhos de grupo; com utilização de tecnologias digitais para comunicação, integradas num processo de ensino, avaliação e aprendizagem.

Foram também desenvolvidas sessões síncronas, em *chat*, através do *Facebook* com análise de textos científicos e debates reflexivos sobre esses. Foram ainda realizados seminários com convidados para atualização de conhecimentos nas áreas específicas e transversais.

Salienta-se que pela sua especificidade a disciplina de Iniciação à Prática Profissional, que se desenvolve em dois espaços distintos em paralelo, a instituição de ensino superior e as escolas cooperantes, através de métodos de trabalho diferenciados, mas complementares e em articulação.

Na instituição de formação, a reflexão e a discussão são elementos fundamentais do trabalho, dando-se particular atenção aos aspetos que emergem da prática de ensino supervisionada. Essas atividades desenvolvem-se em seminários, nos quais os mestrandos participam em discussões e apresentações, discutem-se os trabalhos de intervenção na escola e apoia-se a elaboração do plano e do relatório do trabalho investigativo sobre a prática de ensino.

O trabalho de campo nas escolas cooperantes, nos primeiros semestres, pode ocorrer numa ou mais turmas do professor orientador cooperante, fixando-se depois, no quarto e último semestre, numa única turma, em que o mestrando irá responsabilizar-se pela leção de aulas ou partes de aulas, do orientador cooperante. O mestrando escolhe uma unidade didática e define uma problemática de ensino relacionada com essa, que irá constituir o foco principal do trabalho a realizar, no qual irá elaborar um relatório investigativo sobre a prática. O trabalho de campo realizado é objeto pelos alunos de um diário de campo onde são descritas as atividades realizadas com a respetiva reflexão.

Nas estratégias utilizadas e nas atividades desenvolvidas nas disciplinas do Mestrado em Ensino foram utilizadas e integradas de forma intensiva as tecnologias digitais associadas a metodologias ativas, de acordo com a metodologia de Formação Ativa, seja na distribuição e organização do trabalho pelos docentes, seja no trabalho desenvolvido pelos mestrandos, com a utilização de diferentes equipamentos pessoais (computador portátil e *smartphone*), da sala FTELab e de diversos *softwares* e aplicações, nomeadamente, o Moodle, Facebook, Google Classroom, PowerPoint, Prezi, Excel, Kahoot, ClassFlow e Padlet.

Dessa forma, ao nível da aplicação da metodologia de FA, foi possível verificar: i) a possibilidade de realizar uma formação diferenciada, organizada à medida das necessidades e interesses dos formandos e efetuada em contexto social autêntico; ii) uma eficaz e inovadora forma de planificação por cenários de aprendizagem com a utilização de metodologias e estratégias ativas, sustentadas no trabalho colaborativo e cooperativo, que permitiu a construção social de conhecimento próprio desses mestrandos; iii) o desenvolvimento de competências diversificadas, designadamente competências digitais, reflexivas e de autorregulação; e ainda, iv) a reprodução crítica e isomórfica de competências para os seus alunos, observada nas aulas que os mestrandos

lecionaram nas escolas cooperantes, no âmbito da disciplina de Iniciação à Prática Profissional.

Por outro lado, verificou-se também que todos os mestrandos mostraram elevada participação e motivação ao longo dos dois anos letivos em que decorreu o Mestrado em Ensino, e efetuaram todos os trabalhos e atividades solicitadas com resultados ao nível de Muito Bom e Excelente nas várias disciplinas.

Os relatórios de prática de ensino supervisionada (PES) com utilização de estratégias ativas de ensino-avaliação-aprendizagem com integração pedagógica das tecnologias digitais desenvolvidas pelos mestrandos, demonstrando a construção e desenvolvimento de competências desses, comprovam ainda o sucesso alcançado das aprendizagens.

Conclusões

A pedagogia e a didática apresentam-se como áreas de fundamental importância para a qualidade do processo educativo nas IES. De acordo com Nóvoa e Amante (2015), é essencial a pedagogia acompanhar os processos de mudança nas universidades, de forma a conseguir ultrapassar os atuais constrangimentos económicos, corporativos e burocráticos para um exercício livre do trabalho académico e uma maior dedicação ao ensino por parte dos docentes.

Para tal, é premente uma mudança de paradigma e aceitação de novas formas de ensinar e aprender com integração pedagógica das tecnologias digitais associadas a novos modelos e metodologias de ensino, avaliação e aprendizagem.

Cheng (2016) alega que uma experiência de aprendizagem bem-sucedida depende da ambição e do comprometimento dos alunos com a aprendizagem, sendo esse um trabalho de equipa e um esforço compartilhado principalmente por três das partes interessadas no ensino superior: os docentes, as universidades e os estudantes. Assim, para além, da necessidade de mudança por parte da universidade e dos docentes, também os estudantes precisam assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem, pois com o ensino pretende-se a realização da aprendizagem, mas não quer dizer que essa seja necessariamente alcançada.

Dessa forma, a avaliação da qualidade precisa de considerar a complexidade do processo educacional e aumentar o apoio aos docentes e aos estudantes no sentido de ambos se comprometerem com o ensino e a aprendizagem. Um profundo conhecimento da natureza do trabalho académico e dos fatores que influenciam as motivações dos docentes, com um efetivo apoio a eles, serão componentes críticos para a melhoria da qualidade da educação universitária, apresentando-se como pontos-chave: a motivação dos estudantes e o sucesso das suas aprendizagens.

No que diz respeito à qualidade do processo educativo, salienta-se ainda a importância da utilização de metodologias ativas centradas nos alunos, que potenciam a efetiva e eficaz utilização das tecnologias digitais e a construção e o incremento de competências desses, através da implementação de modelos e metodologias de formação ajustadas à sociedade contemporânea, como o caso apresentado da metodologia de Formação Ativa.

Referências

- Area, M., Hernández, V., & Sosa, J. (2016). Models of educational integration of ICTs in the classroom. *Comunicar, Media Education Research Journal*, XXIV(47), pp. 79-87. Retrieved from <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=47&articulo=47-2016-08>
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7a ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Baker, J. (2016). The origins of “The Classroom Flip”. *1st Annual Conference on Higher Education Flipped Learning*, (pp. 15-24). Greeley, Colorado. Retrieved from <https://digscholarship.unco.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1058&context=heflc#page=21>
- Bikanga Ada, M. (2018). Using design-based research to develop a Mobile Learning Framework for Assessment Feedback. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 13(3), pp.. Retrieved from <https://telrp.springeropen.com/track/pdf/10.1186/s41039-018-0070-3>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Castells, M. (2006). A Sociedade em rede: do conhecimento à política. In M. Castells, & G. Cardoso (Org.), *A Sociedade em rede. Do conhecimento à ação política*. Lisboa, Portugal: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Cerdeira, L., Belmiro, B., Machado-Taylor, M., & Patrocínio, T. (2016). Transfer investment on education on a free cost basis: Some evidence from Portugal, Spain, Greece and Italy. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(93), pp. 777-803. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/310621364_Transfer_investment_on_education_on_a_free_cost_basis_Some_evidence_from_Portugal_Spain_Greece_and_Italy
- Cheng, M. (2016). *Quality in Higher Education. Developing a Virtue of Professional Practice*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Coll, A. N. (2006). *Educação e transdisciplinaridade II*. São Paulo: Triom.
- Costa, F. A. (2011). Para uma definição de metas de aprendizagem na área das TIC em Portugal. *Revista E-curriculum*, 7(1). Obtido de <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/397>
- Costa, F., Rodrigues, A., Peralta, M., Ramos, J., Sebastião, L., Maio, L., . . . Valente, L. (2008). *Competências TIC. Estudo de implementação, Vol.1*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), Ministério da Educação.

- Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), pp. 221-243. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/492>
- EDUCAUSE. (2012). 7 Things you should know about ... Flipped Classrooms. Retrieved from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli7081.pdf>
- European Commission. (2017). *On a renewed EU agenda for higher education*. Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and Committee of the Regions, Brussels. Retrieved from https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/he-com-2017-247_en.pdf
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from <http://ec.europa.eu/eurydice>
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), pp. 21-50. Obtido de <http://hdl.handle.net/10451/5495>
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Kilpatrick, W. (2006). *O método de projecto*. Viseu: Livraria Pretexto e Edições Pedagogo.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), pp. 60-70. Retrieved from <http://www.citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogical-content-knowledge>
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1991). *Trabalho de projecto 1. Aprender por projectos centrados em problemas* (2a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Mialaret, G. (1990). *La formation des enseignants*. Paris: P.U.F.
- Mishra, P., Koehler, M., J. & Henriksen, D. (2011). The Seven Trans-Disciplinary Habits of Mind: Extending the TPACK Framework towards 21st Century Learning. *Educational Technology*, v. 51 n.2, p.22-28, Mar-Apr 2011.
- Nicolescu, B. (2006). Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. In A. Coll, *Educação e Transdisciplinaridade II*. São Paulo: Triom.
- Nikou, S., & Economides, A. (2018). Mobile-based assessment: A literature review of publications in major referred journals from 2009 to 2018. *Computers & Education*, 125, pp. 101-119. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131518301490?via%3Dihub>
- Nóvoa, A., & Amante, L. (2015). Em busca da Liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), pp. 21-34. Obtido de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/956/public/956-3939-1-PB.pdf>
- Nóvoa, A., Marcelino, F., & Ó, J. (Org.) (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta-da-china.
- OECD. (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. PISA. OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- PNUD. (2015). *Work for Human Development, Human Development Report 2015*. United Nations Development Programme. Retrieved from <http://report.hdr.undp.org>
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In Ponte (Org.), *GTI, Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM. Obtido de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20(GTI).pdf)
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA*, 2(4), pp. 153-180. Obtido de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/04-Ponte-Corunha.pdf>
- Rodrigues, A. L. (2017). *A formação ativa de professores com integração pedagógica das tecnologias digitais*. Tese de doutoramento. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Obtido de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/28329>
- Rodrigues, A. L. & Patrocínio, T. (2018). *A importância da pedagogia na qualidade das Instituições de Ensino Superior*. *Revista FORGES*, 5(1).
- Strayer, J. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: a comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system*. Doctoral dissertation of Philosophy. Graduate School. The Ohio State University. Retrieved from <http://faculty.washington.edu/rvanderp/DLData/FlippingClassDis.pdf>

Voogt, J., Erstad, O., Dede, C., & Mishra, P. (2013). Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(5), pp. 403-413. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jcal.12029>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Este artigo, caso seja citado, deve ser referenciado do seguinte modo:

Rodrigues, A. L. & Patrocínio, T. (2017). A importância da pedagogia na qualidade das Instituições de Ensino Superior. *Revista FORGES*, 5(1), pp. 33-56.

3

O Terceiro Setor em Parceria com uma Instituição de Ensino Superior no Nordeste do Brasil: Notas Sobre uma Experiência de Inclusão Digital

Cristiane Tavares Fonseca de Moraes Nunes¹

Jorge Luiz Cabral Nunes²



Resumo: Uma das maiores organizações não-governamentais do Brasil, o Comitê para Democratização da Informática – CDI, juntamente com uma Instituição de Ensino Superior do Nordeste brasileiro promoveram ações de cunho educacional voltadas para a inclusão digital. Tal iniciativa, tinha o caráter de ampliar as atividades de cada uma das organizações e serviu de suporte pedagógico para que o ensino superior pudesse desenvolver um modelo de extensão universitária que fosse de promoção da cidadania e de instrumentalização das tecnologias. Segundo Roger Chartier (1991), as representações culturais possibilitam o desenvolvimento de novas concepções de processos que culminam na cibercultura, pela construção dos tempos históricos e suas modificações. Diante disso, pensamos em estabelecer um diálogo da cibercultura com as atividades e propósitos do CDI e da Instituição de Ensino Superior. A pesquisa abrange o período que vai de 1998, quando o CDI começou as atividades em Sergipe, até 2011, no momento em que a ONG parou de funcionar no estado. O estudo foi embasado por procedimentos de história oral, para isso foram realizadas entrevistas com os atores envolvidos na construção do CDI Sergipe. Além disso, a pesquisa

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Integrante do grupo de pesquisa sobre o tempo presente GET/UFS. *E-mail:* profacristavares@outlook.com

² Mestre em Engenharia da Produção pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor e Coordenador do Curso de Administração da Faculdade Estácio de Sergipe (FASE). *E-mail:* jlcnunes@uol.com.br.

utilizou documentos variados, tais como: registros contábeis, monografias, jornais, planos de aula, atas, o projeto pedagógico, manuais e material didático elaborados pelas instituições estudadas.

Palavras-Chave: Comitê para Democratização da Informática (CDI); Inclusão Digital; Organizações Não-Governamentais; Instituição de Ensino Superior.

The Third Sector in Partnership with an Institution of Higher Education in the Northeast of Brazil: Notes on an Experience of Digital Inclusion

Abstract: One of the largest NGOs in Brazil, the Committee for the Democratization of Informatics (CDI), together with a Higher Education Institution in the northeast of Brazil, promoted educational actions focused on digital inclusion. This initiative had the character of expanding the activities of each one of the organizations and served as pedagogical support so that the Higher Education could develop a model of university extension that was of promotion of the citizenship and instrumentalization of the technologies. According to Roger Chartier (1991), cultural representations enabled the development of new conceptions of processes that culminated in cyberculture, the construction of historical times and their modifications. Given this, we intend to establish a dialogue of cyberculture with the activities and purposes of the CDI and the Institution of Higher Education. The survey covers the period from 1998, when the CDI began activities in Sergipe, until 2011, when the NGO stopped working in the state. The study was guided by oral history procedures, in which interviews were carried out with the actors involved in the construction of the CDI Sergipe. In addition, the research used varied documents such as: accounting records, monographs, newspapers, lesson plans, minutes, the pedagogical project, manuals and didactic material prepared by the institutions studied.

Keywords: Committee for Democratization of Informatics (CDI); Digital Inclusion; Non Governmental Organizations; Institution of Higher Education.

Introdução

O Terceiro Setor³ foi instituído pela Lei nº 9.637, em 15 de maio de 1998, e dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona, bem como a absorção de suas atividades por organizações sociais. Logo, estabelece a qualificação da organização social para seu funcionamento para atender a sociedade, ocupando espaços não atingidos pela iniciativa pública tampouco pela iniciativa privada.

Formadas pelo conjunto de pessoas jurídicas sem fins lucrativos, compondo organizações que prestam serviços públicos que, de alguma forma, deixam de ser prestados à sociedade, ao longo do tempo, as ONGs passaram por significativas modificações. Dentre elas, uma premente necessidade de transparência na gestão, como requisito para conservação e sobrevivência.

Sobre o papel desempenhado pelas ONGs, Gohn (2002) enfatiza que elas fazem a mediação entre coletivos organizados e o sistema de poder governamental, além de atuarem entre grupos privados e instituições governamentais. Pontua, ainda, que o surgimento dessa esfera é um antídoto social à burocratização do Estado e ao seu afastamento do cotidiano dos cidadãos (Gohn, 2002, p. 303).

Sob este olhar fornecido por Gohn, podemos posicionar que as ações geradas pelo Comitê para Democratização da Informática – CDI transitaram na esfera da articulação das políticas públicas de democratização das TICs, espaço criado com o objetivo de regular as esferas da produção e da reprodução social. O conflito social deixou de ser simplesmente reprimido ou ignorado e passou a ser reconhecido, posto e reposto em pauta nas agendas de negócios. Ademais, observaremos como o CDI ganhou espaço nessas agendas públicas e reconstruiu esse tecido social que, historicamente, estava em retalhos.

O CDI começou a atuar dentro da premissa de promover a inclusão social de populações economicamente menos favorecidas,

³ O Primeiro Setor é formado pelo Estado e suas funções essenciais, tais como justiça, segurança, entre outros. O Segundo Setor são as organizações do mercado, ou seja, as empresas encarregadas da produção de bens e serviços. E o Terceiro Setor são as ONGs, sem finalidade lucrativa e de utilidade pública.

utilizando as TICs como um instrumento para a construção e o exercício da cidadania. Visava de forma continuada, desde a sua concepção, combater a exclusão digital, aliando tecnologia digital, cidadania e processos sustentáveis locais. Outrossim, entendia que era mister atuar como agente de transformação no meio em que estivesse inserido, sendo essa a sua principal bandeira.

O conjunto das técnicas utilizadas nas Escolas de Informática e Cidadania (EICs) começou a ser estruturado de forma a se criar uma metodologia para o ensino da utilização do computador, ressaltando exemplos do cotidiano da comunidade participante. Ao invés de os alunos aprenderem a digitar textos aleatórios, eram motivados a escrever sobre os problemas locais, pensando nas suas possíveis soluções.

Ao estabelecer uma parceria com uma Instituição de Ensino Superior no Nordeste do Brasil⁴, as práticas pedagógicas das EICs e do CDI puderam ser experienciadas e tiveram uma ampliação no *locus* de atuação ao permitir que novas ações educativas pudessem impactar positivamente em um número maior de pessoas, trazendo novas possibilidades no processo de formação acadêmica.

1 A Experiência do CDI por uma Instituição de Ensino Superior

Nas EICs, durante os cursos que formavam o usuário de computador, as ferramentas computacionais – como editor de textos, planilha eletrônica, gerenciador de banco de dados, entre outras – eram usadas para apoiar o trabalho de pesquisa, análise e organização dos conteúdos, permitindo que as pessoas expressassem sua própria síntese da realidade.

A motivação inicial da maioria dos educandos – aprender informática para obter um emprego – deveria se desdobrar em outras, que envolviam sua mobilidade e organização em torno da reivindicação de políticas públicas para a garantia de seus direitos, como a geração de trabalho e o investimento em projetos sociais.

⁴ A Instituição de Ensino Superior referenciada, foi a Faculdade São Luís de França, localizada em Aracaju, capital do Estado de Sergipe, situada no Nordeste do Brasil. A Instituição foi criada em 1997, pela Portaria Ministerial nº 2.067, de 31 de outubro de 1997, publicada no Diário Oficial da União, nº 212, seção I, 3 de novembro de 1997.

À medida que desvendavam o mundo ao redor, percebendo-se como sujeitos da história, os alunos descobriam também as possibilidades de uso da tecnologia. A abordagem propunha desmistificar a tecnologia, deixando de ser percebida como uma fórmula mágica para a solução de tudo.

As campanhas promovidas pelo CDI abordavam a doação de computadores, impressoras e periféricos que não eram mais utilizados pelas pessoas ou pelas empresas. O doador formalizava a entrega das máquinas e, a partir dali, seria verificado o estado de aproveitamento. Algumas vezes, o computador possuía algum problema, mas alguém vinculado ao CDI, caso não fizesse o conserto, tiraria placas e outros dispositivos da CPU e aproveitaria em outros equipamentos, como uma espécie de *recall*. E, desse modo, as máquinas iam aparecendo e, gradativamente, laboratórios de informática se transformando em EICs com toda a estrutura pedagógica e sustentava sua operacionalização.

Com as campanhas anunciadas pelo CDI, muitas pessoas enxergavam a possibilidade de descartar carcaças ou equipamentos que não tinham conserto. Isso começou a gerar um problema que os voluntários não esperavam: o que fazer com o lixo eletrônico? O assunto era muito recente, não existiam políticas de descarte, reciclagem ou reaproveitamento desse lixo. Esse foi um problema relatado pelo próprio Rodrigo Baggio (CDI, 2005, p. 25):

Eu me lembro de um fato super-relevante: um dia, uma empresa nos ligou querendo doar um caminhão de computadores. Dei pulos de alegria. Eu e um outro voluntário conseguimos um caminhão, enchemos de computadores e depois descarregamos. Um caminhão de computadores, só nós dois! Então fomos analisar os computadores e, para nossa mais profunda decepção, percebemos que tínhamos recebido puro lixo tecnológico [...].

A manutenção de computadores era um braço forte do CDI, que aproveitava cada chip, cada placa e, muitas vezes, de dois computadores quebrados surgia um em condições de uso. No entanto, componentes queimados ou deteriorados em demasia inviabilizavam qualquer aproveitamento.

Em Sergipe, o CDI mantinha sua sede regional na capital Aracaju, onde o conselho deliberativo ou administrativo era composto por um grupo de pessoas que podemos considerar como sendo a segunda geração do CDI. Foi no segundo grupo que aconteceu a formalização do CDI enquanto natureza jurídica, para que pudesse atuar de maneira mais independente da matriz no Rio de Janeiro.

Dentre esses membros, pelo menos a metade tinha vinculação a uma Instituição de Ensino Superior. Isso possibilitou que algumas ações pudessem ser promovidas por meio de uma parceria entre ambas instituições.

Tratava-se de um processo vivo, que ocorria numa relação de parceria dos atores envolvidos (equipe da EIC, CDI, acadêmicos e comunidade), criando uma corresponsabilidade pela gestão do projeto e pela busca de resultados eficazes de transformação social.

Através da disciplina Tecnologia Educacional, os alunos da faculdade foram capacitados para se apropriarem das tecnologias educacionais com o objetivo geral de atuarem como monitores dentro de uma ação da EIC. A seguir, o ônibus que a ONG disponibilizava com um laboratório de informática montado em seu interior, dentro de uma proposta de inclusão itinerante.



FIGURA 1 – Aulas no ônibus montado como laboratório de informática
Fonte: arquivo pessoal das autoras.



FIGURA 2 – Alunos da graduação recepcionando os feirantes na entrada do ônibus para as aulas de informática.

Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Operamos dentro do conceito de cibercultura, levando em consideração os aspectos que promovem a democratização da informática, em um ambiente em que a sociedade e a cultura dialogam constantemente. A grande questão da cibercultura, tanto no plano de redução dos custos quanto ao acesso de todos à educação, não é tanto a passagem do *presencial* a *distância*, nem do escrito e do oral tradicionais à *multimídia*. É a transição de uma educação e uma formação institucionalizadas (a escola, a universidade) para uma circunstância de troca generalizada dos saberes, o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências. Ademais, quando nos permitimos pensar em extensão universitária, compartilhamos esses saberes para fora dos muros das instituições. A comunidade se retroalimenta do conhecimento antes restrito e segmentado para algo democrático e descentralizado.

Tal projeto, denominado *Batismo Digital* foi oficialmente consagrado como projeto de extensão universitária nos documentos

da Instituição de Ensino Superior. Destaca-se que os alunos, então monitores, foram voluntários e atuaram ensinando as pessoas a ligarem o computador, a utilizarem alguns programas como jogos para dar habilidade ao manuseio com o mouse (sim, isso era um grande problema) até a digitação de pequenos textos. Naquela oportunidade, a Internet era um sonho para conectar os computadores, e graças a alguns parceiros locais, foi possível deixar o ônibus com *wi-fi*. E assim, aquele foi o primeiro contato com o computador para muitos que subiram no ônibus, daí o termo *Batismo Digital*⁵.

Dessa maneira, o Projeto *Batismo Digital*, como foi concebido, tinha como proposta oferecer um padrão de comportamento para a boa utilização do computador. As transformações na própria sociedade fazem com que o processo seja dinâmico e constante. Essas alterações representam a mudança legítima no seio da sociedade.

O objetivo do *Batismo Digital* era atingir as feiras livres. Nesses espaços, os alunos da graduação abordavam feirantes e outras pessoas que ali estavam consumindo sobre a utilização do computador. Quando elas diziam que não sabiam utilizar ou que nunca haviam ficado em frente para um deles, eram convidadas a entrar no ônibus e terem um primeiro contato com a, até então, desconhecida máquina.

Os alunos foram capacitados para essa abordagem a fim de que houvesse uma padronização das ações dentro do veículo quanto ao trato com aquele primeiro usuário. Havia, de igual modo, uma programação estabelecida de modo que as equipes pudessem dar cobertura a todas as feiras livres que foram visitadas.

Em cada dia, eram destinados blocos de alunos voluntários e suas atividades acompanhadas pela professora da disciplina Tecnologia Educacional, que serviu de parte da nota ou do processo avaliativo da turma. A atividade foi realizada no primeiro período do curso de Letras, da instituição referida. Ao todo, foram 43 alunos que participaram da atividade junto com o pessoal do CDI. O resultado foram experiências marcantes que os alunos da graduação jamais esquecerão.

⁵ O ônibus equipado com os computadores era cedido por Daniel Fortes, pastor, foi vereador, e, portanto, tinha as pretensões políticas, mesmo possuindo um trabalho social em algumas regiões da cidade de Aracaju/Sergipe/Brasil.

2 Elaboração de Material Didático para Professores, Pais e Alunos

Ainda no ano de 2010, o CDI Sergipe promoveu outra campanha que teve grande repercussão também, pelo Projeto *Todo Mundo Pode Mais*, e contou com o lançamento da cartilha chamada *Internet ponto a ponto*, para que as escolas e os pais pudessem utilizá-la como uma espécie de guia ou de manual para melhor utilização do computador e da Internet. O foco era ajudar o professor a inserir a utilização dos computadores em suas aulas, criando projetos e, assim, tornar as aulas mais interativas.



FIGURAS 3 e 4 – Lançamento da cartilha *Internet ponto a ponto*. Na foto, as gestoras do CDI Sergipe e a plateia presente no evento, respectivamente.

Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Esse lançamento teve o objetivo de disponibilizar a cartilha para as escolas públicas e privadas. Houve divulgação na mídia, com entrevistas nas emissoras de TV locais e rádio. O material foi formatado e desenvolvido por mim, para ser didático, com ilustrações, histórias e dicas de como utilizar o computador como ferramenta pedagógica. A ideia era que o material pudesse servir de apoio a professores e pais, na utilização segura da Internet.

Esse material foi desenvolvido pela presidente do CDI em Sergipe, conjuntamente com outros membros do conselho e professores da Instituição de Ensino Superior, a exemplo da história em quadrinhos ter sido desenhada pela professora Guadalupe de Moraes Santos Silva, funcionária da faculdade parceira do CDI. A capa foi

feita à mão, com bordados feitos pela artesã Aparecida Dias, em uma tela de tecido de aproximadamente um metro, representando o globo, e a teia que simboliza a Internet. Depois, foi fotografada e impressa. O Sebrae (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas) e o Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) fizeram a tiragem de dez mil cópias, que foram distribuídas em algumas escolas públicas e privadas de Sergipe. O CDI Matriz também recebeu uma grande quantidade desse material, que foi distribuído em outras regionais espalhadas pelo país.

Esse material pedagógico foi utilizado também como bibliografia complementar da disciplina de Tecnologia Educacional e distribuído aos alunos em formato impresso e digital. Segundo Oliveirab (2015).

Em 2010, o CDI/SE implanta o Projeto Batismo Digital, evento inédito no Estado, que tinha como objetivo, possibilitar o primeiro acesso a pessoas que nunca tiveram contato com as facilidades da comunicação digital. A ação consistia em utilizar a tecnologia para combater a pobreza e a desigualdade social e promover a inclusão digital, contribuindo para a formação de cidadãos autônomos, críticos e empreendedores. O projeto levava um ônibus (que chamávamos de Buzão Digital), totalmente equipado com mesas, cadeiras, máquinas e modem para acesso à Internet. O ônibus parava em feiras livres e povoados de difícil acesso. Com esse projeto atendemos em cinco dias um quantitativo de 927 pessoas.

Muitas ações sociais começam seu processo embrionário dentro das universidades. Portanto, motivar alunos a fazerem parte de algum projeto era uma etapa importante da formação. Em várias instituições aconteciam esse movimento, conforme o depoimento de Melo (2015):

Desde que entrei na Universidade Federal de Sergipe como estudante de Ciência da Computação, sendo essa uma universidade pública e gratuita, coloquei como meta fazer algo pelas pessoas que não tinham acesso às tecnologias como forma de retornar à sociedade aquilo

que eu estava ganhando gratuitamente pago pela própria sociedade. Aquela época, já se iniciava a nova Era da Informação, em que se começou a medir o analfabetismo pelo grau de conhecimento e envolvimento com a tecnologia da informação. Também àquela época, a tecnologia da informação era em suma o computador, e um pacote Office básico de Word, Excel e Powerpoint, com algum grau de acesso a Internet, normalmente com comunicação através de linha telefônica fixa e com velocidade medida em Bps ou quando muito em KBps.

Mesmo em uma época que o computador era um artigo de luxo, já havia uma preocupação da academia em capacitar as pessoas. Isso, principalmente, pela concepção de que o analfabetismo digital poderia ser altamente danoso para uma sociedade que estava se engajando numa cibercultura, que por definição saía mesmo das instituições de ensino. Tais iniciativas sucederam nas esferas pública e privada, vejamos o que nos diz Melo (2015):

Dentro da Universidade, e durante o período de curso, estive na coordenação de um projeto que colocava menores carentes e crianças que moravam nas ruas em laboratórios de informática para apresentar a essas crianças e jovens o mundo da informática, o que era o computador, as formas de usar, os principais aplicativos existentes, e a Internet. Diariamente essas crianças passavam a ter acesso a algo que poucas delas sequer imaginavam existir. Como professor dessas turmas, vi crianças chegarem drogadas, com cheiro de álcool, cigarro, ou mesmo, famintas, mas, dificilmente tínhamos alguma delas que deixavam de ir às aulas mesmo com todas as dificuldades que passavam. As aulas começavam às 8h da manhã, e às 7h as crianças e os jovens já estavam em fila na porta do laboratório na Universidade animados para começarem a aula.

Não devemos ser inocentes para achar que não existem empresas que buscam benefícios fiscais ou visibilidade em marketing positivo, porém, mesmo assim, isso não diminui as ações em prol de uma sociedade mais igualitária.

Seria desprezioso acreditar que empresas, cujo objetivo final é o lucro, se engajem em projetos sociais por uma responsabilidade social e/ou ambiental pura e simplesmente. Contudo, não equilibrar a balança, também pode provocar conclusões de que não existe intencionalidade em cumprir sua parte do que cabe a cada um, em algum trabalho social. Entretanto, o fato é que, originalmente, o CDI foi massificado pelas mãos das grandes marcas e empresas, como assegura Santana (2006):

Assim, compreendemos que o CDI é gestado no berço das políticas neoliberais para atender aos interesses de grandes empresas internacionais. A ida de Baggio aos EUA, em 1999, e a capacitação fornecida, principalmente pela Microsoft foram momentos decisivos que delineariam o perfil de Organização Não-Governamental que o CDI assumiria. O compromisso com as grandes marcas e com as grandes empresas da área de tecnologia marcaria a performance do movimento que se espalharia por todo o Brasil e no exterior: fomentar o processo de informatização da sociedade e divulgar as ações sociais das grandes empresas, o que é chamado de empreendimento social, contribuindo para a defesa destas marcas.

Criar uma interface entre educação, tecnologia, cidadania e empreendedorismo foi um dos méritos do CDI, o qual não conseguiria sozinho realizar e executar o plano de expansão que concebeu. As importantes contribuições de empresas e pessoas promoveram a engrenagem para o processo ser definido como exitoso, pelo menos na concepção até o seu auge.

Diante disso, não seria um pouco radical a ideia de Bauman (1999, p. 79) ao enfatizar que a globalização “deu mais oportunidades aos extremamente ricos de ganhar dinheiro mais rápido”, colocando a tecnologia como ponto para esse objetivo? Infelizmente, a tecnologia não causa impacto na vida dos pobres do mundo. De fato, a globalização é um paradoxo: é muito benéfica para poucos, mas deixa de fora ou marginaliza dois terços da população mundial (Bauman, 1999, p. 79).

O livro foi escrito há quase 20 anos, e é certo que os próprios conceitos de globalização e pobreza passaram por modificações

importantes. Aliás, o próprio Bauman (2011, p. 6) admite, já no início do seu referenciado livro:

O mundo que chamo de “líquido” [grifo do autor] porque, como todos os líquidos, ele jamais se imobiliza nem conserva sua forma por muito tempo. Destarte, algumas das suas posições, muito provavelmente, seriam refeitas ou reelaboradas pela própria dinâmica do tempo. Para resumir a história: esse mundo, nosso mundo líquido moderno, sempre nos surpreende; o que hoje parece correto e apropriado amanhã pode muito bem se tornar fútil, fantasioso ou lamentavelmente equivocado.

Stuart Hall (2006) se refere à globalização como processos atuantes que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades além-fronteiras. Talvez num texto que escreveu alguns anos depois, Bauman (2011, p. 90) tenha conseguido atribuir o processo da globalização ao da cultura, pois destaca que “a cultura se torna um armazém de produtos para consumo”. Nesse sentido, o acesso às TICs não é um processo de exclusão, pelo menos não mais na proporção do que houve há 20 anos. O que presenciamos é que o computador, em alguma fase da vida de uma criança ou jovem em fase escolar, já foi utilizado de alguma forma.

Os desafios da educação impõem ao nosso tempo outras ideias pedagógicas e até a uma revisitação ao que foi resistindo do passado, como resquício de várias contradições entre o novo e o velho, em paralelos sempre contraditórios e dicotômicos, como nossa própria caminhada ao longo da vida.

Nessa acepção, o Terceiro Setor apontou para um estado improdutivo, ineficiente, ineficaz e despótico, gastando o dinheiro público sem criar as condições do desenvolvimento (Cabral, 2015, p. 39). Não nos cabe julgar a proposta que, por certo, possui suas fraquezas e pontos negativos, mas o modelo liberal serviu aos propósitos em uma temporalidade histórica, que precisa de revisão continuamente. O fato da parceria com a Instituição de Ensino Superior ter dado frutos.

Considerações Finais

O CDI ocupou dois momentos em Sergipe. O primeiro teve à frente o grupo de idealizadores que trouxe o projeto e era formado por integrantes da ASSESPRO/SE – Associação das Empresas Brasileiras de Tecnologia da Informação, *Software* e Internet do Estado de Sergipe. Nessa ocasião, havia uma identidade, uma missão e um compromisso com a causa da inclusão. Cada um desses integrantes contribuía com aquilo que sabia fazer. Como o projeto era de inclusão digital, tais envolvidos podiam ajudar, bem como possuíam as ferramentas para que isso pudesse acontecer.

O segundo momento do CDI dizia respeito às parcerias, a uma maior preocupação com a profissionalização e a sua sustentabilidade financeira. Uma das empresas foi a Faculdade São Luís de França, referenciada no presente trabalho, que atuou como um braço de operação para a ampliação das ações do CDI e em contrapartida, para um projeto de extensão universitária que tivesse visibilidade e aplicação prática dos conteúdos ministrados em sala de aula.

Convém reafirmar que, como proposta de inclusão digital que buscou promover a cidadania, o CDI foi precursor em Sergipe e encontrou nessa instituição uma parceira na execução da sua proposta educativa, tendo em vista a proposta comum em estimular uma comunidade a exercer a cidadania partia da instrumentalização dessa consciência pelos direitos e obrigações de modo a garantir sua aplicabilidade. E, nesse sentido, as duas instituições tinham essa disposição, constitucional em sua essência, posto que o exercício da cidadania deve ser um dos maiores objetivos da educação de qualquer país.

Os esforços dos integrantes das duas instituições em democratizar a informática passou a ser um diferencial e promoveu um *empoderamento digital* nos alunos envolvidos no projeto, que acabaram reprogramando um sistema que redefiniu uma nova cibercultura, criada por uma nova plataforma de aprendizagem e de ensino.

Referências

- Bauman, Z. (1999). *Globalização: as consequências humanas* (M. Penchel Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- Bauman, Z. (2011). *44 cartas do mundo líquido moderno* (V. Pereira Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Borges, D. (2008). Pelos Excluídos no Mundo Digital. *Revista Gestão Empresarial*, ano 3, nº 9, 10-13, jul./ago./set. Recuperado em 19 de novembro, 2015, de <http://issuu.com/gestao25/docs/gestao9>
- Cabral, E. H. de S. (2015). *Terceiro setor: gestão e controle social*. 2.ed. São Paulo: Saraiva.
- Calil, E. (2007). *Trilhas da escrita*. São Paulo: Cortez.
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede* (R. V. Majer Trad.). São Paulo: Paz e Terra.
- Castells, M. (2003). *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade* (M. L. X. de A. Borges Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Castells, M., & Cardoso, G. (Org.). *A sociedade em rede: do conhecimento à ação política*. Recuperado em 21 agosto, 2015, de <http://biblio.ual.pt/Downloads/REDE.pdf>
- CDI. (2005). *Cidadania Digital: como o CDI utiliza a informática e a educação para promover a inclusão social e transformar vidas*. Rio de Janeiro: Ediouro.
- Chartier, R. (1990). *História cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel.
- Chartier, R. (1991). O mundo como representação. *Estudos avançados*, 11(5), pp. 173-191.
- Gohn, M. da G. (2002). *Teoria dos Movimentos Sociais: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola.
- Gohn, M. da G. (2016). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, 14(50), pp. 27-38, jan./mar. Recuperado em 10 de junho, 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (11a ed.). (T. T. da Silva & G. L. Louro Trad.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Halbwachs, M. (1990). *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. de A. (2000). *Metodologia científica* (3a ed.). São Paulo: Atlas.

Le Goff, J. (2003). Memória. In LE Goff, J. *História e Memória*. (5a ed.) Campinas: Editora da UNICAMP.

Lévy, P. (1993). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática* (C. I. da Costa Trad.). Rio de Janeiro: Ed. 34.

Lévy, P. (1996). *O que é o virtual?* (1a ed.). (P. Neves Trad.). São Paulo: Ed. 34.

Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. (1a ed.). (C. I. da Costa Trad.). São Paulo: Ed. 34.

Manzini Covre, M. de L. (2002). *O que é cidadania*. São Paulo: Brasiliense.

Santana, O. de C. (2006). *A proposta educativa do Comitê para a Democratização da Informática em Sergipe*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, Brasil.

Entrevistas

Barbosa, T. O. Entrevista concedida à pesquisadora. Aracaju, 28 de setembro de 2015. A entrevistada é administradora e atualmente é responsável pela área de Desenvolvimento Humano e Organizacional do Banese – Banco do Estado de Sergipe.

Brazil, O. A. V. Entrevista concedida à pesquisadora. Aracaju, 05 de agosto de 2015. O entrevistado é administrador e professor da FSLF. Foi fundador do CDI Sergipe.

Dias Filho, P. do E. Entrevista concedida à pesquisadora. Aracaju, 09 de agosto de 2015. O entrevistado é pedagogo e atualmente diretor do Senac-SE. Foi presidente do CDI Sergipe.

Gomes, M. de O. Alves. Entrevista concedida à pesquisadora. Aracaju, 03 de agosto de 2016. A entrevistada é facilitadora do CDI Comunidade de Obra Social Nossa Senhora do Rosário, no Município de Rosário do Catete/SE.

Melo, V. B. de. Entrevista concedida à pesquisadora. Aracaju, 29 de setembro de 2015. O entrevistado é bacharel em Ciência da Computação e funcionário do Banese (porém atualmente está afastado, pois reside no Canadá).

Mendonça, D. A. Entrevista concedida à pesquisadora. Aracaju, 28 de agosto de 2015. A entrevistada é administradora.

Miranda, J. T. de. Entrevista concedida à pesquisadora. Aracaju, 02 de outubro de 2015. O entrevistado é geólogo e empresário. Foi presidente do SERGIPETEC e fundador do CDI Sergipe.

Oliveiraa, J. S. de. Entrevista concedida à pesquisadora. Aracaju, 28 de outubro de 2015. O entrevistado é engenheiro civil e empresário. Já foi Secretário de Estado.

Oliveirab, M. Entrevista concedida à pesquisadora. Aracaju, 07 de setembro de 2015. A entrevistada é administradora e foi funcionária do CDI Sergipe.

Prado, R. R. S. Entrevista concedida à pesquisadora. Aracaju, 21 de setembro de 2015. A entrevistada é assistente social e foi funcionária do CDI Sergipe.

Rocha, C. Entrevista concedida à pesquisadora. Rio de Janeiro, 24 de outubro de 2016. A entrevistada é graduada em Administração de Empresas. É gerente de relacionamento na ONG Recode.

Rodrigues, G. Entrevista concedida à pesquisadora. Aracaju, 22 de setembro de 2016. O entrevistado foi o responsável pela EIC do Município de Cumbe, no interior de Sergipe, aluno e facilitador. Atualmente, trabalha no Atacadão como representante de produtos.

Santosa, J. O. Entrevista concedida à pesquisadora. Aracaju, 13 de setembro de 2015. O entrevistado é economista e professor da Universidade Tiradentes (UNIT). Foi facilitador do conselho.

Santosb, R. da C. Entrevista concedida à pesquisadora. Aracaju, 21 de agosto de 2015. O entrevistado é administrador e empresário. Foi fundador do CDI Sergipe.

Silva, J. C. da. Entrevista concedida à pesquisadora. Aracaju, 30 de setembro de 2015. O entrevistado é administrador e bacharel em Direito. Atualmente, é supervisor da corregedoria da Guarda Municipal de Aracaju.

Uma Análise dos Sistemas de Avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil e sua Contribuição para a Melhoria da Qualidade dos Processos de Ensino e Aprendizagem

Antonio Vico Mañas¹
Luiz Fernando Gomes Pinto²
Maria José Coelho³



Resumo: O estado atual do ensino superior no Brasil é a consequência de constantes discussões e mudanças reguladas por órgãos competentes sob a tutela de diversos governos federais. Enquanto os dispositivos consolidam um quadro, com todas as possíveis críticas vindas dos diversos grupos de interesse, o crescimento tem ocorrido e levado à definição de contribuições advindas de sistemas de avaliação e melhoria da qualidade. Em 2017, havia 8,29 milhões de alunos em cursos superiores no Brasil, considerando-se o ensino público e privado, distribuídos em 35.443 cursos de graduação ofertados em 2.448 instituições de educação superior no País (Inep, 2018). Desse total, o número de matrículas na modalidade a distância atingiu quase 1,07 milhão em 2017, o que representa uma participação de 33,3% do total de matrículas de ingressantes no ensino superior. Neste artigo destacam-se os dispositivos publicados e em vigor e apresenta-se o resultado obtido em uma pesquisa de campo desenvolvida em um número relevante de Instituições de Ensino Superior, representadas por seus professores, coordenadores,

¹ Professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP.

² Professor do Centro Universitário Senac.

³ Sócia proprietária da São Paulo Educação e Eventos – SPEE.

diretores e componentes das reitorias. Esta pesquisa teve como objetivo possibilitar a análise das contribuições obtidas de fato, nos sistemas de avaliação e sua contribuição para a melhoria da qualidade direcionada para o ensino e aprendizagem do caso brasileiro, considerando cursos oferecidos pela via presencial e especialmente pelo ensino *online*.

Palavras-chave: Avaliação; Qualidade; Ensino; Aprendizagem; Gestão.

Abstract: The current condition of higher education in Brazil is the consequence of constant discussions and changes regulated by competent agencies under the responsibility of several federal governments. While a set of coordinated legal actions consolidate a picture, with all the possible criticisms coming from the different interest groups, the growth has occurred and led to the definition of contributions from quality evaluation and improvement systems. In 2017, there were 8.29 million students in higher education in Brazil, considering public and private education, distributed in 35,443 undergraduate courses offered in 2,448 institutions of higher education in the country (Inep, 2018). Of this total, distance enrollment reached almost 1.07 million in 2017, representing an 33.3% share of total enrollment in higher education. In this article we highlight a set of legal actions published which are in force and are shown the results obtained in a field research developed in a relevant number of Higher Education Institutions, represented by their teachers, coordinators, directors and rector's components. The purpose of this research was to allow the analysis of the contributions really obtained in the evaluation systems and their contribution to the improvement of the quality oriented to the teaching and learning of the Brazilian case, considering courses offered by the classroom and especially by online teaching.

Keywords: Evaluation; Quality; Teaching; Learning; Management.

Introdução

O objetivo deste estudo é avaliar os sistemas de avaliação e sua contribuição para a melhoria da qualidade direcionada para o ensino superior no Brasil. O foco mais amplo deste trabalho destaca a necessidade de obter conceitos mesclados com aplicações que venham a identificar, fruto de avaliações distintas e constantes, qual

a qualidade obtida pelos estudantes enquanto frequentadores de cursos em Instituições de Ensino Superior - IES.

De acordo com as políticas vigentes, admitidas e avaliadas pelo Ministério da Educação - MEC, encontram-se parâmetros da qualidade mínima requerida. Esses pontos, ao passarem pela avaliação dos outros *stakeholders* envolvidos, passam a identificar posições que ora são vantajosas e ora não o são para aquilo que entende cada parte interessada como de sua responsabilidade e competência.

Ao desenvolver a etapa bibliográfica da pesquisa, encontraram-se esses parâmetros, suas normas e qual o grau de qualidade que representam para quem as avalia ou usufrui. Um dos pontos caracterizados leva a que se disponha de uma concentração de atenção, em especial a publicação em dezembro de 2017 do Decreto nº 9.235, referente à regulação, à supervisão e à avaliação das IES, no qual a inovação foi incluída nos instrumentos de avaliação como um dos fatores de promoção de qualidade do ensino superior.

Estes pesquisadores, então, optaram por focar a inovação nas instituições de ensino superior, definindo-a como um dos fatores de importância extrema e que servem para distinguir a qualidade do que é oferecido.

Com base na análise bibliográfica e em uma pesquisa exploratória com enfoque descritivo qualitativo, direcionada para representantes das instituições de ensino superior, verificou-se que as inovações pertinentes ao ensino superior e a aprendizagem, em especial na modalidade presencial, enfatizam o próprio uso das tecnologias da informação e da comunicação, assim como de práticas instrucionais que já são aplicadas em várias instituições de ensino no País.

No entanto, as inovações ou práticas inovadoras relatadas pelos representantes das instituições participantes da pesquisa indicam a implantação de uma nova prática para a respectiva instituição, mas não necessariamente para todo o universo de instituições de ensino, em especial das instituições sediadas em países que estão em um estágio mais avançado em termos de inovação educacional.

1 O Conceito de Qualidade

O desenvolvimento do capital intelectual é um fator estratégico cada vez mais relevante para nossa sociedade, especificamente para as organizações. Cada vez mais voltadas para atividades de serviços, processos criativos, de inovação, novas tecnologias e de empreendedorismo passam a requer indivíduos capacitados para interagir mais rapidamente, tornando-se, portanto, mais produtivos e permitindo a busca de melhores resultados. Grande parte da responsabilidade pelo desenvolvimento do capital intelectual das sociedades, segundo Langrafe e Fischmann (2014, p. 123), é atribuída às atividades de ensino, pesquisa e extensão das Instituições de ensino superior.

Dentro desse contexto, pode-se avaliar a responsabilidade das IES como enorme e complexa. Os resultados dos processos dessas instituições geram impacto na competitividade dos países em termos econômicos e sociais, melhora na condição de vida de seus cidadãos, há uma certa evolução cultural, melhor distribuição de renda, melhora nos níveis de serviços etc. São inúmeras as externalidades positivas geradas pelas IES. E para conseguir e compreender esses impactos e otimizar os recursos para conseguir resultados melhores, é necessário avaliá-los e medi-los.

Governos demandam informações sobre o desempenho da pesquisa praticada por IE; candidatos a determinado curso demandam informações sobre as condições de oferta e empregabilidade daquele curso; instituições estrangeiras demandam informações sobre a titulação dos professores de uma instituição para decidir sobre uma parceria internacional; e os administradores das IES? Dado o caráter sistêmico da atuação profissional do administrador, há a necessidade de demandar informações de todas as dimensões de uma IES, compreender as informações para promover a evolução do desempenho organizacional.

Nesse quadro, surge a proposição de uma questão. Como administrador, muitas vezes em posição de direção em mantenedoras ou grupos de investimentos, de reitoria, de pró-reitoria, diretoria e de coordenadoria de cursos e programas pode ter ciência das informações necessárias para promover o desempenho das IES?

Passaram a ser usados diversos sistemas de avaliação e quase todas as IES brasileiras passaram a utilizar um sistema de avaliação

que fornece indicadores confiáveis sobre as diferentes dimensões das instituições. São muitas as possibilidades e fontes de informações para a constituição de indicadores. O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, o Sinaes, estabelecido pelo Governo Federal, provê muitas informações que podem ajudar os administradores a compreender o desempenho de diferentes dimensões das IES.

Muitas vezes, considerado pela comunidade acadêmica como um fardo, o sistema é rico em indicadores que podem colaborar com a gestão das instituições de ensino. É possível entender isso a partir de exemplos. Um deles, bastante rico é o índice geral de cursos (IGC) com uma gama de detalhes sobre as instituições e seus cursos, permitindo uma comparação ao longo do tempo consigo próprio e com pares.

É razoável e comum que IESs queiram mais e melhores estudantes, os melhores professores e os melhores funcionários para, assim, conseguir os melhores resultados. O julgamento feito por esses atores sobre determinada instituição é determinante para decidirem se atuarão nela. Para conseguirem captar os melhores, uma prática estabelecida nas instituições é a busca por melhores indicadores dentro do Sinaes, como o do Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), realizado trienalmente por formandos de determinados cursos, assim como outras fontes de informações comparáveis, entre elas de revistas especializadas ou no cenário de competição global, dos *rankings* de universidades.

A comparação de dados disponíveis sobre um assunto de interesse geral, pode ser considerado comum em qualquer setor de atividade da economia. Porém, o uso de *rankings* é um efeito polêmico dos processos avaliativos nas IES. Desde o ambiente operacional das instituições (notas de alunos) até os mais elevados (internacionais), há dúvidas sobre a validade e a necessidade de se buscar posições cada vez mais elevadas.

Essas dúvidas são sustentadas pelo argumento de que cada instituição de ensino tem sua própria história, missão, visão e valores, sendo o posicionamento em *rankings* uma possível diminuição da complexidade das IES a alguns indicadores arbitrários. Como contra argumentação, muitos defendem que os *rankings* estimulam a competição e a busca por indicadores de qualidade e quantidade com patamares superiores, o que é revertido em impactos para a sociedade.

Há ainda que entender-se que, a presença de determinados indicadores pode ser reveladora quanto às tendências de demandas da sociedade e do país. Independentemente da posição do administrador nessa discussão, premissas sólidas são colocadas:

1- a avaliação é essencial; e

2- há necessidade de se compreender e monitorar os indicadores.

E por que indicadores? Por que avaliação é essencial? Porque, ao buscar resultados, ao ser, uma organização cobrada, ela precisa saber sobre o que está tratando e para atender a que demandas de quais participantes. Ter indicadores significa possibilitar análises de quantidade e qualidade do processo, produto, serviço, que se tem a oferecer, comparando-o com o que já existe e simulando possibilidades que levam a decisões mais próximas de uma certeza.

Avaliar quantidade tem sido uma tarefa mais simples permite evoluir para avaliação da qualidade, tanto dos próprios indicadores quanto ao que eles apresentam.

Historicamente, diz Oliveira (2011) conhecem-se três eras da qualidade. A era da inspeção. A era do controle estatístico e a era da qualidade total. Obviamente, nos enquadrados nesta última era, apesar de podermos entender que vivamos um período pós-qualidade total, nas organizações que são orientadas como empresariais, a exemplo das IES, mesmo que sejam públicas ou sem fins lucrativos, filantrópicas.

Para que a qualidade total seja desenvolvida e implantada com sucesso é necessário desenvolver uma série de princípios. Quais sejam: Total satisfação do cliente; gerência participativa; desenvolvimento de pessoas (recursos humanos); constância de propósitos; aperfeiçoamento contínuo do sistema; gestão e controle de processos; disseminação de informações; autonomia/delegação; assistência técnica; gestão das interfaces com agentes externos; garantia da qualidade.

Isso remete a abordagens distintas da qualidade. O conceito de qualidade depende do contexto em que é aplicado, podendo-se considerar diversas percepções em relação à qualidade, em face da subjetividade e complexidade de seu significado. Garvin (1992) identifica cinco abordagens para a definição da qualidade: transcendental, fundamentada no produto, fundamentada no usuário, fundamentada na produção e fundamentada no valor.

Apesar dessas abordagens, entende-se que uma IES atua com serviços, e portanto, trata de qualidade em serviços. A qualidade total aplicada ao setor de serviços está relacionada com o fornecimento do produto “serviço” com qualidade superior aos clientes, proprietários e funcionários. Com esse conceito, percebe-se que a análise não deve ser limitada aos clientes externos. É necessário levar em consideração todos os indivíduos da cadeia (rede) administrativa – funcionários e administradores –, ressaltando a importância de cada um na conquista do objetivo comum, que é a qualidade.

A área de prestação de serviços envolve a produção de serviços propriamente dita e a estruturação de métodos. Ao contrário do caso industrial, não há possibilidade aqui de se separar, com nitidez, o processo produtivo da prestação do serviço – ambos se confundem. Dessa forma, no ambiente de prestação de serviços, a gestão da qualidade centra-se fundamentalmente na interação com o usuário. É nesse processo interativo que a qualidade aparece.

Esses contatos com os clientes são também chamados de momentos da verdade. São situações em que o cliente entra em contato com algum aspecto da organização e obtém uma impressão de seus serviços. Logo, deve-se envidar o máximo empenho para que essa experiência transcorra de modo a superar as expectativas do cliente e impressioná-lo positivamente, para manter a relação já existente e possibilitar novo relacionamento comercial ou produtivo.

A percepção do cliente ao interagir com o ambiente físico, processos e procedimentos de uma organização formará sua opinião final sobre a transação comercial ou comunicacional e fará que se decida se a experiência é ou não satisfatória. Por esse motivo, deve-se buscar constantemente a perfeição nos momentos da verdade, fazendo da qualidade em serviços uma responsabilidade de toda a organização, pois o cliente é a sua força propulsora.

Volta-se, portanto, a uma questão que precisa ser respondida. Afinal, o que é qualidade? Em Vico Mañas (2004), tem-se que é necessário para obter essa resposta, ouvir diversas opiniões, dentre elas a do administrador de nível hierárquico mais amplo, estratégico. Ouvir o nível hierárquico intermediário e, conseqüentemente, o de quem faz, o operador. Só não é possível esquecer nessa visão de qualidade, que existem os consumidores, as avaliações de um público que pode ser cliente em potencial ou não.

É possível aceitar que a qualidade passa por diversas fases em sua avaliação. É preciso estar atento a:

- Decisões da alta administração sobre as especificações das características de qualidade, das peças do produto final, do desempenho dos serviços, a serem oferecidos hoje.

- Decisões da administração sobre o planejamento ou não, com antecedência, de um produto ou serviço para o futuro.

- Julgamentos dos consumidores sobre os produtos ou serviços que estão sendo oferecidos.

Nesse sentido, uma organização, qualquer que seja ela, fala sobre sua qualidade pensando no seu cliente, nos seus objetivos, nos seus proprietários, nos seus colaboradores internos e externos.

Qualquer organização, sem grandes esforços, sabe identificar um rumo para sua qualidade, desde que assim queira fazê-lo. Basta que pense, enquanto organização integrada, em aspectos tais como:

- Atendimento às necessidades do cliente (adequação ao uso do produto ou serviço por parte dele); e

- Eliminação de deficiências.

Passa-se a entender a qualidade como algo mensurável e desde que concebido do ponto de vista empresarial do conceito de produtividade. Se um produto ou um serviço encaminha os envolvidos para resultados positivos, é sinal que pode ser mensurado. Se o produto ou serviço está envolvido pelo conceito e/ou busca de custos menores continuando a atender cada vez mais as ansiedades criadas sobre ele, é sinal de que temos mensuração possível.

Havendo possibilidade de mensurar alguma coisa em relação a um objetivo, tem-se uma qualidade decifrável. Busca-se o encontro da produtividade possível ou aumentada para manter essa qualidade. Se em uma análise crítica, encarmos a qualidade como geradora complementar sistemática, perceber-se-á que algo estanque ou contínuo não pode ser tão simples nem antecipar os desejos da clientela. Ter-se-á, sempre, de entender os tentáculos, a certeza de que necessidades existirão e que não são conhecidas sequer pelos envolvidos.

A motivação pela busca constante de melhoria de produtividade, somada à busca desenfreada pela antecipação, não pode ser engessada por uma qualidade altamente padronizada/normatizada.

Há que se promover, flexibilidade, agilidade, contingencialidade, mudança constante, e a busca do novo, não só pela resolução de problemas, mas principalmente pela criatividade, pelo risco de freneticamente alcançar o novo ou no mínimo sair à frente.

2 O Conceito de Qualidade no Ensino Superior

Considerando que participamos da sociedade do conhecimento, na qual o principal recurso econômico é o capital humano e toda a heterogeneidade do tema proposto, tanto no que se refere à qualidade e, sobretudo à educação superior, que necessitam estar articuladas entre si, além de integradas em todos os seus níveis e segmentos, procura-se manter, neste texto, o espírito acadêmico-pedagógico sempre presente.

Entende-se que a tarefa da melhoria contínua da qualidade na educação superior, embora seja uma discussão bastante antiga, ainda é muito atual e cabe ao governo, aos dirigentes das IES, aos docentes, aos discentes e, até mesmo, à sociedade civil acompanhar esse processo e contribuir para sua melhoria.

A educação superior tem por finalidade desenvolver o espírito científico e o pensamento reflexivo, formar profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, incentivar a pesquisa, promover a divulgação de conhecimentos, estimular o conhecimento dos problemas do mundo atual, prestar serviços e promover a extensão aberta à participação da comunidade.

Pode-se ter como concordância neste artigo, que por ensino, tem-se a relação que envolve o professor (transmissor), o aluno (receptor) e os conhecimentos (mensagens). O termo educação remete a um processo socializador que visa possibilitar ao indivíduo sua adaptação ao meio social, mediante valores universais e específicos, ensejando também, por sua dinâmica, a constante mudança e transformação da sociedade.

Ferramentas e conceitos vêm para compor essas especificações, por exemplo metodologias ativas, aprendizagem, entre tantas outras, mas a seguir ao utilizar o termo educação, nos proporciona uma perspectiva de cunho bem mais abrangente, num contexto também bastante amplo.

A permissão de um crescimento quantitativo deve ocorrer, sobretudo, dentro de padrões mínimos de qualidade. Aperfeiçoar mecanismos de controle qualitativo deve ser a preocupação constante, uma vez que apenas disponibilizar vagas não representa concomitante melhoria no ensino superior e aqui enfatizamos o caso brasileiro, muito embora a melhoria qualitativa possa estar ocorrendo, o que é desejável e extremamente necessário ao desenvolvimento do país, talvez não o esteja num patamar esperado.

É preciso considerar que a atitude avaliativa é intrínseca ao ser humano. As comparações são inevitáveis, embora seja necessário ter em mente que avaliar por avaliar não leva a absolutamente lugar algum.

É necessário que se avalie. É necessário para que se obtenham os resultados e estes sejam utilizados como importantes *feedbacks*, que sirvam de retroalimentação para todo o processo. A avaliação não pode ser um fim em si mesma, pois esvaziaria a sua relevância.

As IES e seus cursos têm passado a ser mais flexíveis. Procuram destacar-se da concorrência e a qualidade é o ponto nevrálgico. A métrica de avaliação tem um padrão estabelecido, mas abre a perspectiva de uma avaliação institucional que passa a ser um importante instrumento de transformação, auxilia na identificação de problemas e, muitas vezes, apresenta soluções para eles. Sua implantação não é simples, como não o é qualquer mudança cultural. As resistências são naturais, porém, um trabalho bem-feito com todos os envolvidos, e nesse tipo de avaliação todos são envolvidos, pode auxiliar na quebra de paradigmas.

Instituições de ensino superior devem ser administradas como se estivessem sendo geridas por qualquer outra organização, principalmente porque os resultados que apresentam para a sociedade denotam sua grande importância.

A sala de aula não importa se presencial ou *online* deve ser muito mais um laboratório de construção de novos conhecimentos do que uma tribuna de reprodução de conhecimentos já cientificamente comprovados. Diz Pereira (2004), que hoje sabemos que avaliar o aluno pela sua capacidade de memorização é um meio tão ineficaz quanto avaliar um docente pelo mesmo critério. Adequação, garantia de cooperação, sistemas transparentes de avaliação auxiliam a preservar e melhorar a qualidade.

Um grande avanço foi a utilização das tecnologias na educação. Surgidas na década de 1960 com filmes sobre ambientes escolares,

posteriormente com a televisão educativa, os videocassetes e os computadores nos anos 70, incluindo-se as teleconferências e os sistemas de ensino por meio de inteligência artificial. Ocorre que análises têm demonstrado que a utilização dos novos meios (recursos) não tem sido absorvida tão rapidamente quanto sua criação e, quando utilizados, às vezes fogem aos fundamentos filosóficos e psicopedagógicos que os orientam, sendo usados, muitas vezes, indiscriminadamente, fora de contexto ou sem o mínimo de coerência com a aula proposta.

A evolução qualitativa é bastante grande quando comparamos a educação superior atual com o cenário de pouco mais de 20 anos atrás. A própria utilização de projeções em tela do conteúdo preparado pelo professor, contido em uma tecnologia (disquete ou transparência) evidencia que o professor hoje precisa estar bem mais preparado, pois, não necessitando transcrever no quadro-negro (ou verde, ou ainda branco) seus conhecimentos que posteriormente deveriam ser copiados pelos alunos no caderno, faz das aulas algo somente para explicações, conferindo maior dinamismo e participação dos estudantes, além de que o conhecimento destes, atualmente é bem maior que os dos de antigamente, uma vez que as informações chegam rapidamente a todos os lugares, por meio de meios de comunicação diversos e sobretudo pela internet.

Deve-se considerar que os estudantes da atualidade questionam muito mais que os de antigamente. A distância entre professor e aluno foi reduzida, embora o respeito deva continuar sendo uma constante de mão dupla. Atualmente, existe maior diálogo entre docentes e discentes, o que não ocorria com tanta frequência em um passado não muito distante.

A criação de disciplinas com ementas abertas, tais como seminários e tópicos avançados, proporciona a abordagem de temas emergentes, podendo ser renovada a cada ano ou semestre, propiciando, inclusive, o convite a palestrantes externos, que trazem sua contribuição para a disciplina, permitindo ao aluno a possibilidade de ter várias visões sobre um mesmo assunto, em uma análise mais crítica. O maior acesso aos laboratórios, à internet, facilitando pesquisas secundárias, a inclusão de disciplinas como jogos, em que simulações de situações específicas incentivam o alunado a pensar para poder tomar decisões, tal como ocorrerão

em sua vida profissional, com alto grau de variabilidade, rapidez e competitividade, simulando situações, trazendo para a sala de aula (presencial ou *online*) um pouco do que ele vivenciará ao formar-se, também elevam a qualidade da formação dos alunos.

A inserção de estudos de casos, as técnicas como o PBL, também demonstram um fator perceptível de melhora na qualidade dos cursos superiores. Com eles, pode-se fazer os estudantes refletirem sobre decisões, comparando seu raciocínio ao dos demais colegas, em uma troca de informações que oxigena e enriquece o aprendizado.

Segundo Pereira (2004), que essa flexibilidade vem sendo conquistada na medida em que Diretrizes Curriculares vão sendo aprovadas e homologadas pelo Conselho Nacional de Educação, deixando a cargo da própria instituição maior responsabilidade pelo ensino que oferece. A lógica darwiniana do mercado se incumbe da seleção natural, fazendo que a busca por melhor qualidade seja uma constante.

A qualidade nas IES deve ser entendida, como em qualquer outra área, como uma filosofia a embasar a gestão educacional, em um processo sistêmico que envolva todos os níveis hierárquicos.

Por tratar-se de questão estratégica, todo o contexto deve ser analisado, em um pensamento mais abrangente e complexo, discutindo-se o ambiente interno e externo, desde a aprovação dos candidatos no processo seletivo até o acompanhamento dos seus egressos e não somente em parte do processo ou no final dele.

A utilização do capital intelectual da instituição e de contemporâneas tecnologias informacionais devem ser efetivamente adequadas em prol da melhoria contínua da qualidade.

Toda instituição deve trabalhar para a obtenção de um padrão de qualidade que supere as expectativas e necessidades dos clientes, extrapolando as avaliações de exigências legais. Qualidade não é mais assunto para um único departamento; todos precisam estar envolvidos no processo.

É preciso considerar relacionamento com fornecedores, gestão de pessoal e qualidade do serviço prestado ao cliente, em certa convergência evolutiva às questões de responsabilidade socioambiental, em um conceito bem mais abrangente sobre a atuação ética de instituições e sua relação com seus *stakeholders*.

Transferindo o conceito de *stakeholder* do cenário empresarial para o educacional, facilmente pode-se perceber a abrangência de

nossa responsabilidade, ao lidar com docentes (entre outros funcionários), discentes, comunidade, governo e fornecedores, incluindo aqui editoras, meios de comunicação etc. Ressalta-se que, no caso dos discentes, os quais não podem ser considerados apenas clientes, mas parceiros, por fazerem parte do processo de construção do conhecimento e, portanto, não somente transmissão/recepção de conhecimentos, a responsabilidade é ainda maior, uma vez que suas ações refletirão a qualidade da formação e dos conhecimentos adquiridos em sua vida pessoal e profissional, que será refletida em tantas outras atividades e pessoas. Outro aspecto de relevância para a melhoria da qualidade na educação superior é que conceitos de responsabilidade social estão sendo agregados aos critérios de avaliação das IES, e as comissões incumbidas de visitá-las devem levar em consideração os projetos e práticas comunitários que envolvem docentes e discentes, ampliando a transmissão de conhecimentos técnicos, transmitindo também conceitos sobre valores e aplicando-os na prática, com estímulo ao trabalho social dos estudantes com a comunidade e conceitos teóricos inseridos nos conteúdos e disciplinas dos cursos.

É importante considerar também a existência de vulnerabilidade dos métodos de avaliação da qualidade na educação, em função da grande subjetividade que a envolve. Em educação não há “pacotes prontos”, manuais a serem seguidos, porque cada aluno é um indivíduo que se diferencia dos outros e cada grupo (classe/escola) é uma situação única encontrada pelo professor ao adentrar a classe. Nesse sentido, não há duas aulas, mesmo que ministradas pelo mesmo professor, que sejam iguais, pois a interação da classe conduzirá para abordagens distintas, mais ou menos aprofundadas sobre determinado tema.

É preciso preparar para o futuro, uma vez que, ao saírem da universidade, os alunos, talvez já encontrem a realidade modificada em termos de inovações tecnológicas.

Natural pensar que nem sempre existem nas IES, públicas ou privadas, a mesma tecnologia de ponta e nem é possível imaginar que são aquelas existentes nas empresas, mas são os estudantes que hoje são preparados que atuarão nessas mesmas organizações no futuro. E lá, mais que nas IES, precisarão ser muito criativos e flexíveis, pois o mundo já não é mais tão linear e previsível, apresentando-se

cada vez mais complexo. Na verdade, prepara-se jovens para atuarem em um mundo que não se sabe exatamente como será, não há como prevê com grande certeza o futuro.

3 O Ensino Superior no Brasil

No Brasil, em 2017, haviam 2.448 Instituições de Ensino Superior (IES), sendo 296 instituições públicas (22,1%) e 2.152 privadas (87,9%). Em termos de organização acadêmica, 199 eram universidades (8,1%), 189 (7,7%) Centros Universitários, 2.020 (82,5%) faculdades e 40 (1,6%) Institutos Federais ou Centros Federais de Educação Tecnológica. Vale ressaltar que 53,6% das matrículas da educação superior estão concentradas nas universidades. Em contrapartida, apesar do alto número de faculdades, nelas estão matriculados apenas 25% dos estudantes (Inep, 2018).

Do total das 296 IES públicas, 41,9% são estaduais, 36,8% federais e 21,3% municipais. A rede pública participa com 24,7% (2.045.356) no total de matrículas de graduação. Das 199 universidades, a maioria delas são públicas (53,3%), sendo que ao redor de 60% das IES federais são universidades e, 36,7% são Institutos Federais de Educação.

Entre as IES privadas predominam as faculdades (87,3%), as quais representam apenas 25% das matrículas. As IES privadas têm uma participação de 75,3% (6.241.307) no total de matrículas de graduação.

Com relação ao número de ingressantes, entre 2007 e 2017, o número de ingressos variou positivamente 19% nos cursos de graduação presencial e 226% nos cursos a distância. Em 2017, houve um crescimento de 8,1% em relação a 2016 no número de ingressantes, ocasionado, principalmente, pela modalidade a distância, que teve uma variação positiva de 27,3% entre esses anos, enquanto nos cursos presenciais houve um acréscimo de 0,5%.

Em termos de modalidade, entre 2007 e 2017, as matrículas de cursos de graduação a distância (*e-learning*) aumentaram 375,2%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 33,8% nesse mesmo período. As matrículas em cursos de graduação presencial diminuíram 0,4% entre 2016 e 2017. Em contrapartida, na modalidade a distância, houve um aumento de 17,6%.

Nos cursos na modalidade *e-learning*, mais de 46% das matrículas são de cursos tecnológicos. Entre 2007 e 2017, as matrículas na modalidade *e-learning* cresceram mais de 586% em relação à variação positiva de 54,1% no número de matrículas de cursos presenciais no mesmo período. As matrículas em cursos de graduação presenciais de grau tecnológico mantêm a tendência de queda registrada desde 2013.

O Brasil gasta com educação pública cerca de 6% do Produto Interno Bruto (PIB), enquanto os países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico gastam, em média, 5,5% do PIB. Em 2017, o Brasil investiu R\$ 117,2 bilhões em educação, sendo R\$ 75,4 bilhões com educação superior, que representa 64% do investimento total em educação e 5,3% da receita corrente líquida do País (Estadão, 2018).

Em 2016, o mercado de educação superior privado apresentou um faturamento de R\$ 54,9 bilhões, considerando-se os cursos nas modalidades a distância e presencial (Folha, 2017). As dez maiores instituições de ensino superior privadas possuem 42,2% de participação do total de matrículas. Dessas instituições, destacam-se o Grupo Kroton, que detém a primeira posição com 14,4% das matrículas com as instituições Anhanguera, Unopar, Fama, Pitágoras e Uniderp. A Estácio, incluindo-se a Uniseb, que ocupa a segunda posição com 7,2% das matrículas. E a Laureate, quarta no *ranking* com 4,1% das matrículas, que é proprietária também das instituições Anhembi Morumbi, FMU e UniNorte.

4 As Diretrizes de Qualidade para o Ensino Superior no Brasil

A expansão da educação superior no Brasil é uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional para o período de 2014 a 2024. O PNE é composto por 20 metas que contemplam desde metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, há metas que enfocam o ensino superior, que em geral são de responsabilidade dos governos federal e estaduais (Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino [SASE], 2014).

A meta 12 do PNE é elevar, até 2024, a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da po-

pulação de 18 a 24 anos” (SASE, 2014, p. 13). No entanto, segundo dados de 2015, apenas 18,1% das pessoas na faixa etária de 18 a 24 anos estavam no ensino superior, o que implica que para alcançar a meta do PNE é necessário aumentar o número de alunos em aproximadamente três milhões (Inep, 2017a).

Para que a expansão da educação superior no Brasil ocorra dentro de padrões de qualidade, em 2004 foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que tem como finalidade a melhoria da qualidade da educação nos cursos de graduação e instituições por meio de políticas públicas educacionais da educação superior direcionadas pelo princípio constitucional da garantia de padrão de qualidade, previsto no Art. 206, Inciso VII da Constituição Federal de 1988 (Inep, 2017c).

Para ofertar educação superior, as faculdades privadas devem solicitar ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao Sinaes, o seu credenciamento e posteriormente devem se submeter a processo avaliativo para obter o recredenciamento, necessário para a continuidade da oferta (Inep, 2017c).

Depois de credenciada, para poder ofertar um curso de graduação, as faculdades devem solicitar autorização para cada curso. Depois de autorizado, passados cinquenta por cento do período de integralização, os cursos passam pelo ato de reconhecimento, que possibilitará a Instituição de Ensino Superior emitir diplomas aos graduados. Posteriormente, de acordo com a legislação pertinente, as instituições se submetem a processo avaliativo periódico para obter a renovação do reconhecimento, necessário para a continuidade da oferta (Inep, 2017c).

Para realizar tais atos autorizativos, há instrumentos distintos, os instrumentos de avaliação externa para credenciamento das instituições de ensino superior e os instrumentos para autorização e reconhecimento de cursos superiores de graduação. Esses instrumentos avaliam três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e tutorial e infraestrutura. Ao final da avaliação do curso é gerado o Conceito de Curso, graduado em cinco níveis (conceitos de 1 a 5), cujo conceito 3 indica qualidade satisfatória, conceitos abaixo de 3 indicam qualidade insatisfatória e conceitos entre 4 e 5 indicam que a IES ou o curso avaliado superam a qualidade satisfatória (Inep, 2017c).

É importante destacar que, em 31 de outubro de 2017, foram publicadas as Portarias 1.382 e 1.383, relativas aos instrumentos de avaliação de cursos de graduação para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nas modalidades presencial e a distância. Com a nova portaria, há objetos de análise distintos nos instrumentos de avaliação para avaliar os cursos de graduação presencial e para avaliar os cursos a distância. Além disso, os pesos atribuídos a cada uma das três dimensões também sofreram modificações, apresentando pesos distintos para o ato de autorização e para os atos de reconhecimento e renovação (Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino superior no Estado de São Paulo [SEMESP], 2018).

Para o ato de autorização de curso, o peso da dimensão organização didático-pedagógica aumentou de 30% para 40%; por sua vez, o peso da dimensão do corpo docente e tutorial foi diminuído de 30% para 20%; e o peso da infraestrutura manteve-se em 40%. Em contrapartida, para os atos reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso o peso da dimensão organização didático-pedagógica foi reduzido de 40% para 30%; o peso da dimensão do corpo docente e tutorial aumentou de 30% para 40%; e o peso da infraestrutura manteve-se em 30%. Essas novas proporções para o cálculo do conceito de 1 a 5 permitem levar em consideração o contexto do ato autorizativo. Nos atos de autorização de curso, o corpo docente e tutorial ainda não está formalmente estabelecido, usualmente regido por uma carta de intenções de ambas as partes, entre a instituição de ensino e do docente (SEMESP, 2018).

É importante conhecer também os referenciais de qualidade específicos para a modalidade a distância (*e-learning*), visto que a ampliação da oferta de cursos nessa modalidade tem contribuído para ampliar a oferta de cursos superiores no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773, de 09 de maio de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 10 de janeiro de 2007 circunscrevem os referenciais de qualidade para a educação a distância (Secretaria de Educação a Distância, 2007).

Os referenciais de qualidade para projetos de cursos na modalidade a distância compreendem categorias que envolvem aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura. Com relação aos

aspectos pedagógicos, vale destacar que o uso inovador da tecnologia aplicado a educação a distância deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferentes culturas e de construir o conhecimento.

A interatividade entre professores, tutores e estudantes é um aspecto importante para garantir a qualidade de um curso a distância. O estudante deve ser o foco do processo educacional e a interação deve ser apoiada em um adequado sistema de tutoria e de um ambiente computacional que permita a cooperação entre os estudantes, propiciando a formação de grupos de estudos e comunidades de aprendizagem.

A estruturação curricular deve ser baseada em interdisciplinaridade e contextualização, de forma que se possa perceber não somente como os conteúdos curriculares estão relacionados ao processo de aprendizagem, mas também como se combinam e se interpenetram.

O modelo de avaliação da aprendizagem deve ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes. Para isso, devem ser articulados mecanismos de avaliação que promovam o permanente acompanhamento dos estudantes, no intuito de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2014), a inovação educacional é um outro fator importante para melhorar os resultados de aprendizagem e a qualidade da educação, tema que será abordado mais especificamente na subseção a seguir.

5 A inovação como Indutor da Qualidade no Ensino Superior

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005), com o intuito de ter um parâmetro geral para medir a inovação nos diversos setores econômicos, elaborou o Manual de Oslo com quatro parâmetros de inovação: (1) implementação de um produto ou serviço novo ou significativamente melhorado; (2) um

processo novo ou significativamente melhorado; (3) novas técnicas de *marketing*; e (4) novos métodos de práticas organizacionais, no ambiente organizacional ou nas suas relações externas.

Para adequar os parâmetros gerais as especificidades da inovação educacional, um estudo do “Centro para Pesquisa Educacional e Inovação” recomenda a inclusão de duas categorias específicas: inovações em práticas em sala de aula e práticas institucionais (OECD, 2014). As inovações em “sala de aula” contemplam três dimensões: práticas instrucionais, recursos educacionais e disponibilidade de recursos para o ensino. As práticas institucionais compreendem políticas educacionais e os tomadores de decisão da organização (reitores, diretores, conselhos). Contemplam práticas que podem afetar os alunos diretamente, como a disponibilização de programas especiais, ou indiretamente, por meio de novas práticas organizacionais ou de gestão dos recursos humanos, ou novos meios de engajamento ou relacionamento com os pais dos alunos.

De acordo com o Semesp (2018), os novos instrumentos de avaliação externa para credenciamento de instituições de educação superior, assim como para autorização e reconhecimento de cursos de graduação, favorecem a inovação nas instituições de ensino superior (IES). O Semesp elaborou uma avaliação comparativa de nuvens de palavras e relatórios estatísticos dos dados de linguagem coletados dos instrumentos de avaliação externa publicados em 2015 e 2017. A palavra “inovação” pela primeira vez está presente no instrumento de avaliação externa, são 16 citações no novo instrumento publicado em 2017 contra nenhuma do antigo instrumento publicado em 2015. A “aprendizagem”, que também aparece como “ensino-aprendizagem”, é outra palavra que se destaca na análise. Enquanto a palavra “aprendizagem” não foi utilizada nenhuma vez no instrumento publicado em 2015, aparece 53 vezes no novo instrumento publicado em 2017.

Nos glossários dos novos instrumentos de avaliação institucional externa presencial e a distância para credenciamento e reconhecimento de cursos aparece o termo “inovação tecnológica”, que trata do processo de invenção, adaptação, mudança ou evolução da atual tecnologia, melhorando e facilitando a vida ou o trabalho das pessoas. Ainda nesse instrumento aparece o termo “ação inovadora”, que está relacionado a “adoção de práticas e procedimentos que oportunizem a criação ou o desenvolvimento de novos produtos

ou ideias e permitam a melhoria de processos, apontando para ganhos de eficiência e para a adaptação inédita a situações que se apresentem” (Inep, 2017c, p. 33).

No glossário do novo instrumento de avaliação institucional externa para autorização de curso de graduação presencial e a distância publicado em 2017 (Inep, 2017b, p. 52), aparece o termo “práticas exitosas ou inovadoras”:

São aquelas que a IES/Curso encontrou para instituir uma ação de acordo com as necessidades da sua comunidade acadêmica, seu PDI e seu PPC, tendo como consequência o êxito do objetivo desejado. Podem ser também inovadoras quando se constatar que são raras na região, no contexto educacional ou no âmbito do curso. Para isso, o Curso ou a IES podem se valer de recursos de ponta, criativos, adequados ou pertinentes ao que se deseja alcançar.

Como citado na seção anterior, os instrumentos de avaliação avaliam três dimensões das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação: organização didático-pedagógica, corpo docente e tutorial e infraestrutura. Nos objetos de avaliação da dimensão 1, organização didático-pedagógica, para se obter o conceito 5 o curso deve apresentar algum tipo de prática exitosa ou inovadora. No Quadro 1, pode-se observar três objetivos de avaliação cujos critérios de análise indicam obrigatoriamente a presença de inovação para se obter conceito 5: políticas institucionais de ensino, extensão e pesquisa; práticas pedagógicas; e apoio ao discente.

Objeto de avaliação	Critério de análise (conceito 5)
---------------------	----------------------------------

Indicador 1.1 Políticas institucionais no âmbito do curso	As políticas institucionais de ensino, extensão e pesquisa (quando for o caso), constantes no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), estão previstas no âmbito do curso e claramente voltadas para a promoção de oportunidades de aprendizagem alinhadas ao perfil do egresso, <i>pressupondo-se práticas exitosas ou inovadoras para a sua revisão.</i>
Indicador 1.6 Metodologia	A metodologia, prevista no PPC (e de acordo com as DCN, quando houver), atende ao desenvolvimento de conteúdos, às estratégias de aprendizagem, ao contínuo acompanhamento das atividades, à acessibilidade metodológica e à autonomia do discente, coaduna-se com práticas pedagógicas que estimulem a ação discente em uma relação teoria-prática, e <i>é claramente inovadora e embasada em recursos que proporcionem aprendizagens diferenciadas dentro da área.</i>
Indicador 1.12 Apoio ao discente	A previsão de apoio ao discente contempla ações de acolhimento e permanência, acessibilidade metodológica e instrumental, monitoria, nivelamento, intermediação e acompanhamento de estágios não obrigatórios remunerados, apoio psicopedagógico, participação em centros acadêmicos ou intercâmbios nacionais e internacionais, e <i>ações inovadoras.</i>

QUADRO 1 – Objetos de avaliação e critérios de análise para se obter conceito 5

Fonte: Inep, 2017b.

6 Metodologia

Para o desenvolvimento deste estudo realizou-se uma pesquisa bibliográfica, acompanhada de uma pesquisa exploratória de campo, com enfoque descritivo qualitativo. A coleta dos dados se deu por meio do envio da pesquisa por e-mail a representantes de instituições de ensino de superior (Faculdades, Centros Universitários e Universidades) predominantemente do Estado de São Paulo, em

razão de ser a região onde há maior concentração de instituições de ensino superior, assim como por ser a região mais populosa e com maior representatividade no PIB. Vale destacar que, apesar do MEC permitir desde o final de 2017, a criação de cursos totalmente *online* (*e-learning*), no período de realização da pesquisa ainda não havia nenhuma instituição com tal formato.

O questionário contém perguntas fechadas e abertas e foi estruturado com duas seções, sendo uma delas para avaliar as instituições que possuem somente cursos na modalidade presencial e outra seção para aquelas que além da modalidade presencial, possui também a modalidade totalmente *online*.

Participaram da pesquisa 31 respondentes, de 19 instituições de ensino superior, sendo 7 delas universidades, 11 centros universitários e 1 faculdade. Das 19 instituições pesquisadas, 16 delas possuem cursos presenciais e na modalidade *online*; duas delas possuem cursos somente presenciais; e uma delas cursos presenciais e híbridos, isto é, parte oferecida presencialmente e parte *online*. É importante destacar que das 19 instituições pesquisadas, 18 delas são privadas e confessionais e uma delas é pública, a Universidade de São Paulo (USP).

7 Análise dos Resultados da Pesquisa

O objetivo da pesquisa descritiva qualitativa enfoca a identificação das inovações realizadas pelas instituições participantes da pesquisa e a percepção dos dirigentes dessas instituições com relação aos efeitos proporcionados por tais inovações. O enfoque a esse objeto de estudo se justifica em razão da inclusão da inovação nos novos instrumentos de avaliação como um dos fatores para promover a qualidade das instituições de ensino superior.

A análise dos dados coletados na pesquisa indica que as ações inovadoras são consideradas importantes para a qualidade, tanto para os cursos presenciais como em *e-learning*. Dos 31 participantes da pesquisa, 22 deles consideraram as ações inovadoras Importante ou totalmente Importante para a qualidade dos cursos presenciais. A mesma percepção ocorre para os cursos na modalidade *e-learning*: 23 consideraram as ações inovadoras Importantes ou totalmente Importantes para a qualidade dos cursos.

A pesquisa revela que o uso do recurso de fórum assíncrono, de biblioteca virtual e de aplicativos educacionais são os fatores mais associados a inovação relativa a recursos educacionais, tanto para cursos na modalidade presencial como para *e-learning*. Considerando-se somente os 21 representantes das 19 instituições que possuem cursos na modalidade *e-learning*, 19 dos respondentes concordam parcialmente ou concordam totalmente que o fórum é um importante recurso de comunicação para a aprendizagem do aluno; a *webconferência* é a segunda ferramenta mais importante, com 18 dos respondentes indicando que concordam parcialmente ou concordam totalmente que essa ferramenta também é um importante recurso de comunicação para a aprendizagem do aluno.

Em contrapartida, apesar da importância atribuída aos fóruns como recurso de comunicação para a aprendizagem do aluno, dos 21 respondentes da pesquisa, 17 deles indicaram que a medição dos fóruns é realizada por tutores, enquanto que somente 9 deles indicaram que é mediada por professores. As *webconferências*, apesar de não serem realizadas predominantemente por tutores, ainda apresentam uma baixa participação dos professores: somente 10 dos respondentes indicaram que são realizadas por professores, e oito que são realizadas por tutores.

Ainda com relação às instituições com cursos na modalidade *e-learning*, vale ressaltar que dos fatores que levaram essas IES a ofertar cursos na modalidade a distância, 13 dos respondentes concordam parcialmente ou concordam totalmente que a implantação ocorreu devido a oportunidade de crescimento; enquanto que somente dez dos pesquisados concordam parcialmente ou concordam totalmente que a implantação teve o objetivo de melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem.

Com relação a práticas instrucionais inovadoras, para cursos nas modalidades presencial e *e-learning*, as instituições participantes da pesquisa indicaram a implantação de metodologias ativas, como, por exemplo, sala de aula invertida. Além disso, indicou-se também o uso de gamificação, jogos de empresas e a Aprendizagem Baseada em Problemas.

Quanto à implantação de algum tipo de novas práticas organizacionais ou de gestão dos recursos humanos inovadora, foi citado

pela maioria dos respondentes o treinamento dos profissionais para a modalidade *online* e a realização de reuniões, cursos e *workshops* objetivando desenvolver o potencial de gestores, professores, auxiliares de ensino, tutores, monitores e estagiários, assim como subsidiá-los dos objetivos e propósitos da IES. Com menor destaque, citou-se também a gestão de performance por indicadores de percepção e operacionais em ciclos semestrais e a contratação de tutores terceirizados, com base em sua experiência profissional prática e aderente a disciplina.

Avaliando-se os resultados da pesquisa, apesar da importância atribuída a inovação para a qualidade do ensino, verifica-se que os tipos de inovação educacional relatados pelos pesquisados, em especial as novas práticas instrucionais e organizacionais, indicam a implantação de uma nova prática para a respectiva instituição, mas não necessariamente uma inovação considerando-se todo o universo de instituições de ensino.

Considerações Finais

O conhecimento vem transformando-se em fonte básica de riqueza nacional e pessoal concedendo aos seus possuidores e usuários, de modo correspondente, fatia muito importante dessa riqueza. Essa visão utilitarista e de sobrevivência tem feito com que as IES se tornassem empresas do conhecimento. Muda o foco de discussão sobre o mundo da educação. Preocupações distintas conduzem o tratamento dessas instituições para com os que deveriam ser os beneficiários dos produtos e serviços ofertados.

Uma IES deveria se encarregar de três responsabilidades a serem passadas aos estudantes das diversas disciplinas que as frequentam. Arranjar sistemas intelectuais de compreensão e transformação da realidade, desenvolvendo o pensamento crítico e analítico, construindo conhecimentos e aplicando técnicas, conforme as mais importantes prioridades da sociedade; avaliar moralmente as decisões e os rumos a seguir; e avaliar politicamente os meios para atingir facilmente e melhor os fins.

As IES exercem uma quantidade diversificada de funções não apenas para a subsistência concreta das pessoas. Também preser-

var o patrimônio cultural da história humana, elaborar sínteses compreensivas da sociedade, investigar e salvaguardar culturas, cultivar e vivificar os idiomas e contribuir para o fortalecimento da comunicação, bem como expandir os saberes e fazeres com todas as limitações existentes, é uma casa da sabedoria.

Sem ciência e tecnologia não nos desenvolveríamos, uma vez que se entende que a formação humana e o complexo do conhecimento (ciência, tecnologia e inovação) devem ter valor social e público. Educação não pode se restringir a projetos pedagógicos restritos.

Tudo isso, verificado nesta pesquisa, traz à tona uma nova pergunta a ser investigada: as instituições de ensino brasileiras têm se desenvolvido para a transformação da realidade, estão promovendo inovações ou acompanhando as tendências de práticas já consolidadas?

O objetivo da pesquisa descritiva qualitativa teve como foco de importância extrema e que serve para distinguir a qualidade do que é oferecido: A inovação.

A análise dessas leituras mostra que nos anos recentes as inovações pertinentes ao ensino e a aprendizagem enfatizam o uso das tecnologias da informação e da comunicação. Pouco há, na bibliografia consultada que possa ser visto como inovadora num sentido mais amplo.

A IES ou o curso ou ainda o professor que implanta novas ideias, práticas, métodos, técnicas, de fato está inovando, porém é uma inovação para si e não necessariamente é uma novidade para o ambiente educacional ou para a sociedade de maneira geral. A disrupção aparente ocorre até que ponto de fato?

Para ampliar e verificar essa tese, a pesquisa de campo, explora, via um questionário, a percepção dos respondentes que gentilmente atenderam à solicitação dos pesquisadores. Na percepção desses respondentes, os fatos apresentados colocam novas questões a partir da tabulação disponibilizada.

As respostas ao serem analisadas trouxeram a percepção das pessoas ligadas às IES exercendo suas atividades, como diretor, coordenador, professor, tutor.

Para cada um dos grupos, as percepções têm respostas que se DIFERENCIAM ou se EQUIVALEM, especificamente em relação à

qualidade que a inovação traz quando de sua aplicação, estar claro que a avaliação precisa ser feita e que deve vir acompanhada de parâmetros e, ainda, que eles vem atrelados a políticas institucionais e nacionais e traz, então, novas questões que alimentarão possíveis novas pesquisas em futuros próximos.

Entre essas questões há:

O que a IES adotou como inovação é obrigatório pelas regras/normas do MEC?

A IES utilizando essas inovações obrigatórias apoia de que maneira os envolvidos: estudantes, professores, coordenadores, tutores etc.?

Esse apoio permite utilizar a contento a inovação e, consequentemente, permite a melhor qualidade do ensino/aprendizagem?

Na percepção dos inqueridos essa qualidade obtida é superior ou não àquela obtida antes de ocorrer a inovação?

Há como separar o que de fato consuma uma qualidade efetiva para o atingimento dos objetivos? (para cada uma das partes envolvidas, caracterizadas como diretores, professores, tutores, coordenadores, estudantes)

Agreguem-se ainda as ferramentas, as responsabilidades, o material instrucional, para ficarmos em alguns itens.

Por entender que as percepções sobre inovações enfatizam as TICs, o que se obtém é um viés para a avaliação da qualidade nas modalidades *online* e híbridas.

Essa ênfase faz com que a qualidade do ensino-aprendizagem, via percepção dos respondentes recaia sobre as incorporações que as IES fizeram até o momento da pesquisa, nessa área e que nem sempre avaliam de fato os resultados (todos, se positivos ou não, obtidos).

Faz-se necessário repensar a relação entre avaliação de desempenho dos envolvidos assim como se enfatiza o do estudante, mas talvez e aí para todos, de uma forma que de fato o obrigue a mostrar o quanto estão inseridos, participam e colhem como fruto desse processo. O processo é um todo que carrega três grandes características que precisam ser verificadas, avaliadas e constantemente retomadas. Entende-se que são elas: a flexibilidade, a integração e a revisão de modelo.

Referências

- Estadão (2018, julho 22). *Muito dinheiro, educação ruim*. São Paulo: Jornal O Estado de São Paulo, 22 jul. 2018. Retirado de <https://opinio.estadao.com.br/noticias/geral,muito-dinheiro-educacao-ruim,70002410165>.
- Folha (2018, janeiro 28). *Cade reprova compra da rede de ensino superior Estácio pela Kroton*. São Paulo: Jornal Folha de São Paulo, 2017. Retirado de <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/06/1896900-cade-reprova-compra-da-rede-de-ensino-superior-estacio-pela-kroton.shtml>.
- Garvin, D. A. (1992). *Gerenciando a qualidade*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Inep (2017a, agosto 31). *Censo da Educação Superior 2016 – Apresentações*. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Retirado de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2016/apresentacao_censo_educacao_superior.pdf.
- Inep (2017b, outubro). *Instrumentos de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Retirado de <http://portal.inep.gov.br/instrumentos>.
- Inep (2017c, outubro). *Instrumento de avaliação institucional externa presencial e a distância*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Retirado de <http://portal.inep.gov.br/instrumentos>.
- Inep (2018). *Censo da Educação Superior 2017 - Notas Estatísticas*. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Retirado de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf.
- Inep (n.d.). *Educação a Distância*. Retirado de <http://portal.inep.gov.br/web/guest/ead>.
- Langrafe, T. de F. e Fischmann, A. A. (2014). *Avaliação e Indicadores em Instituições de Ensino Superior*. In: Administração de Instituições de Ensino Superior – pp. 123 – 140. Campinas SP, Alínea.
- Oliveira, D. de P. R. de (2011). *Governança corporativa na prática*. São Paulo: Atlas.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2014). *Measuring innovation in education: a new perspective*. Paris: OECD. Retirado de http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/measuring-innovation-in-education_9789264215696-en#.Wcwpy2hSyM8.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2005). *Oslo Manual: guidelines for collecting and interpreting innovation data*. Paris: OECD, 2005. Disponível em: <https://read.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/oslo-manual_9789264013100-en#page3>. Acesso em: 28 jan. 2018.

Pereira, R. da S. (2004). *Evolução Qualitativa na Educação Superior*. In: Oliveira, O. J. (org.) *Gestão da Qualidade – Tópicos Avançados* – p. 225-237. São Paulo, Cengage Learning.

Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (2014). *Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. SASE, 2014. Retirado de <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>.

Secretaria de educação a distância (2007). *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância*. Brasília: SEED – Secretaria de educação a distância. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>.

Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino superior no Estado de São Paulo (2018). *Novos instrumentos de avaliação favorecem a inovação nas IES*. São Paulo: SEMESP. Retirado de <http://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2018/01/Novos-instrumentos-de-avalia%C3%A7%C3%A3o-favorecem-inova%C3%A7%C3%A3o-nas-IES-1.pdf>.

Vico Mañas, A. (2004). *Inovação e Competitividade – Um enfoque na qualidade*. In: Oliveira, O. J. (org.) *Gestão da Qualidade – Tópicos Avançados* – p. 21-41. São Paulo, Cengage Learning.

5

A Oferta da EJA em Municípios da Bahia: Desafios para Instituições de Ensino Superior

Lívia Andrade Coelho¹



Resumo: Este artigo aborda sobre a oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA enquanto modalidade da Educação Básica, assegurada na Constituição Federal Brasileira, de 1988, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil, n. 9.394/96 e os desafios para as Instituições de Ensino Superior – IES, no que tange a formação dos docentes para atuar nessa modalidade. O estado brasileiro tem uma dívida histórica com essas pessoas que, ao longo das suas vidas, não tiveram condições de iniciar ou dar continuidade a sua progressão escolar, em razão de problemas sociais e econômicos e, mesmo após inúmeras ações implementadas pelos entes federados para promoção da escolarização da população, o número de brasileiros analfabetos com 15 anos ou mais ainda é alto, aproximadamente 8%, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2017). Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza exploratória, cujos dados foram coletados no ano de 2017, em cinco municípios localizados no sul do Estado da Bahia. Nosso objetivo foi fazer um levantamento acerca das condições de oferta, mensurando os aspectos referentes a matrícula, proposta pedagógica e formação continuada para os professores. Os resultados revelam que as condições de oferta estão distantes do cenário ideal para promoção qualitativamente da escolaridade dessas pessoas. Ausência de proposta pedagógica nas escolas, disponibilidade deficiente de material escolar, formação de professores insuficiente ou inexistente, o que se converte também em desafios para as IES, no sentido de promover formação específica para esses docentes.

¹ Professora adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz, doutora em Educação, membro do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Uesc, coordenadora do Curso de Pedagogia, ofertado na modalidade a distância.

Palavras-chave: EJA; Políticas Públicas; Educação Pública; IES.

Abstract: In this article we will discuss the offer of Youth and Adult Education - EJA as a modality of Basic Education, guaranteed in the Brazilian Federal Constitution of 1988 and in the Law of Guidelines and Bases of National Education of Brazil, n. 9,394 / 96 and the challenges for Higher Education Institutions (HEIs), regarding the training of teachers to work in this modality. The Brazilian state has a historical debt to these people who throughout their lives have not been able to start or continue their school progression due to social and economic problems and even after numerous actions implemented by the federated entities to promote schooling of the population, the number of Brazilians with 15 years or more illiterate is still high, approximately 8%, data from the Brazilian Institute of Geography and Statistics - IBGE (2017). This is a qualitative exploratory research whose data were collected in 2017 in five municipalities located in the south of the State of Bahia. Our objective was to make a survey about the supply conditions, measuring aspects related to enrollment, pedagogical proposal and continuing education for teachers. The results show that the supply conditions are far from the ideal scenario for the qualitative promotion of their education. Lack of pedagogical proposal in schools, poor availability of school material, insufficient or non-existent teacher training, which also becomes a challenge for HEIs, in order to promote specific training for these teachers.

Keywords: EJA; Public Policy; Public education; IES.

Introdução

A educação escolar institucionalmente é o *locus* para a promoção do alfabetismo da população. Pesquisas realizadas pelo Instituto Paulo Montenegro – IPM e a ONG Ação Educativa têm revelado como os *déficits* educacionais se convertem em desigualdades quanto ao acesso a vários bens sociais e culturais, a melhores postos de trabalho e ao desenvolvimento pessoal, o que tem reforçado a necessidade de uma educação escolar de qualidade, comprometida com a aprendizagem dos discentes e alinhada às mudanças ocorridas na sociedade contemporânea.

A educação escolar na sociedade contemporânea é um direito de todo cidadão, enquanto princípio legal, independentemente da

sua idade ou condição econômica. Contudo, nem sempre foi assim. Houve períodos de privação e ausência de legislação que garantisse esse direito. A partir da década de 1980, com o processo de redemocratização do país, a escolarização é garantida em se tratando de legislação – promulgação da Constituição Brasileira de 1988 – e na década de 1990 com a aprovação da Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A partir daí, ampliou-se a discussão da necessidade de investir na educação escolar pública brasileira, como fator fundamental para o desenvolvimento econômico e social do país. Isto por que,

Existe ampla evidência empírica de que a educação é o principal correlato da desigualdade de renda no Brasil, muito mais importante do que outros condicionantes, como a raça, o gênero ou a região de residências das pessoas. A educação vem se expandindo no país em todos os níveis e tem sido um canal extremamente importante de mobilidade social, que acompanhou o crescimento das cidades (Schwartzman, 2004, p. 49).

A educação de pessoas jovens e adultas – EJA está inserida nesse contexto e, ao longo do século XX, sofreu com a descontinuidade das políticas públicas do Estado brasileiro para reparar um problema que é histórico e com danosas consequências para a sociedade brasileira. O público-alvo dessa modalidade são jovens e adultos trabalhadores, que, ao longo da sua infância ou vida adulta, não tiveram as condições mínimas para frequentar ou permanecer numa escola, o que, conseqüentemente, se traduziu em dados expressivos de pessoas analfabetas ou com poucos anos de escolarização na sociedade brasileira.

A educação de jovens e adultos – EJA tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos (Arroyo, 2005, p. 221).

É importante destacar que a EJA começa a ganhar destaque e ter lugar nas políticas públicas, impulsionada pela efervescência industrial e não como um direito do cidadão. Em decorrência dessa situação é que o autor fala em *tensão* nessa modalidade de ensino, por conta de aspectos sociais, econômicos e culturais que interferem diretamente na qualidade do ensino ofertado e no rendimento dos alunos.

Ao longo dos últimos 70 anos, foi desenvolvida uma série de programas e projetos visando à escolarização dessas pessoas. Essas ações foram realizadas em todo território nacional, em regime de colaboração entre os três entes federados: estadual, municipal e federal, além de instituições de ensino superior e as mais diversas organizações da sociedade civil.

Todos os partidos que estiveram a frente do Governo Federal brasileiro nesse período, alguns numa maior proporção, outros menor número, desenvolveram alguma ação visando à redução desse quadro alarmante de pessoas com poucos anos de escolaridade ou analfabetas, seja por meio da coordenação direta de programas para alfabetização, seja por apoio financeiro às iniciativas da sociedade civil.

Nessa perspectiva, nos reportamos a Belloni (2010, pp. 165-166), quando ela afirma que:

A escola pública tem uma missão incontornável em todos os países como o nosso, onde as desigualdades sociais são muito grandes: formar o cidadão de todas as classes sociais também para a leitura e apropriação crítica e criativa de todas as mídias, funcionando desse modo, efetivamente, como dispositivo de democratização do acesso ao saber e não apenas como fator de reprodução das estruturas sociais desiguais.

Uma das tentativas para distensionar o que Arroyo (2005, p. 221) chama de “interesses menos consensual...” foi a edição do Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006, incluindo no Ensino de Jovens e Adultos a oferta de cursos técnicos profissionalizante, por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Básica (Proeja), em que a EJA tem maior destaque do que em períodos anteriores da

Nova República. Outras iniciativas na mesma direção estão o Projeto Escola de Fábrica; Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (Proeja); o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), além do Programa Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola.

Apesar de, aparentemente tantos programas voltados para a população de jovens e adultos, todos apenas amenizarem as tensões sociais, pois essas políticas mostraram-se ineficientes tanto na escolarização quanto na qualificação dessa população para o mundo do trabalho. É necessário refletirmos sobre os dados a seguir, num período de 18 anos, de 2000 até 2018, pouca coisa mudou, e a falta de política pública consistente e permanente para a população de jovens e adultos reflete, conseqüentemente, no crescimento do ensino superior privado, escondendo um sistema perverso e irônico. Os pobres pagam caro para ter acesso a cursos de qualidade questionável, considerados sofríveis, ao passo que aqueles com melhores condições financeiras frequentam as universidades públicas do país.

TABELA 1: População Total do Brasil em 2000, sua relação com o nível de instrução dos habitantes de dez anos e mais

População total	População analfabeta	População não analfabeta, sem ensino primário completo	População com ensino elementar / primário completo	População com ensino 1º. Grau / ginásial completo	População com ensino no 2º. Grau / colegial completo	População com nível superior completo	População com mestrado ou doutorado completo
169.590.693	14.994.412	49.758.085	56.955.747	21.034.423	20.957.396	5.585.835	304.795
100%	8,84%	29,34%	33,58%	12,40%	12,36%	3,29%	0,18%

Fonte: Censo Demográfico. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. *Estatísticas do século XXI*. Rio de Janeiro: IBGE, 2003 1 CD Rom.

A Tabela 1 retrata como o Governo Federal brasileiro, responsável pela implementação de políticas públicas voltadas à educação, atende a esse público. Em 2000, contávamos com uma população de 169.590.693 habitantes e apenas 20.957.396 habitantes com ensino médio completo, ou seja, (12,36% da população total do País) e somente 3,39% dessa população ingressa no ensino superior. Em 2018, segundo dados do IBGE, o Brasil chegou à marca de 208,5 milhões de habitantes, 46,4% não têm ensino médio completo e apenas 15% têm ensino superior completo. Esses dados sinalizam que, apesar dos avanços, os desafios ainda são grandes, e a agenda política do governo brasileiro não demonstra ações arrojadas, que nos permitam vislumbrar melhores dados pelos próximos 10 anos.

A tabela fornece indicadores ideológicos da política neoliberal que perpassa pela privatização do ensino superior, fazendo com que a fotografia da educação nacional seja vista como um *negócio*, incentivado por organismos internacionais e com grande anuência de nossos governos, que pouco investe na expansão do número de vagas no ensino superior público.

O Governo Federal, em seu discurso, afirma constantemente se preocupar com os elevados números de pessoas jovens e adultas analfabetas no País e, por isso, justifica o investimento em programas de curta duração, priorizando as regiões com maiores índices. No entanto, reduz a sua ação efetivamente a esses programas, deixando de apresentar uma política pública de investimento para as escolas da rede regular de ensino, para oferta da EJA e para formação específica aos docentes, o que reforça a configuração de uma ação pouco eficiente e é restrita a oferta de programas com caráter compensatórios, sem compromisso com a efetiva escolaridade desse público.

Isto posto, no segundo semestre letivo do ano de 2017, na Universidade Estadual de Santa Cruz – Uesc, situada entre os polos urbanos de Ilhéus e Itabuna, em Ilhéus-Bahia, aproximadamente 500 quilômetros de Salvador, capital do Estado da Bahia, principal instituição de ensino superior pública neste vasto espaço do território baiano, autarquia estadual, vinculada à Secretaria da Educação do Estado da Bahia, criada pela Lei nº. 6.344, de 5 de dezembro de 1991, que oferta 33 cursos de graduação na modalidade presencial, entre eles, os cursos de licenciatura para formação de professores: Química, Física, Matemática, Pedagogia, Ciências Sociais, Ciências

Biológicas, Filosofia, Geografia, História, Educação Física e Física, fizemos uma pesquisa em cinco municípios que estão localizados no entorno desta região, com o objetivo de fazer um levantamento acerca das condições de oferta em cada município pesquisado, mensurando os aspectos referentes à matrícula, proposta pedagógica das escolas e formação continuada dos professores.

Ao longo dos próximos tópicos, apresentaremos a trajetória metodológica para levantamento dos dados, a organização dos mesmos e as reflexões que elaboramos a partir dos encontrados.

2 Trajetória Metodológica

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, por considerarmos que nos permitiria uma aproximação estreita, profunda com o objeto, o qual buscava investigar. “A pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (Flick, 2009, p. 37), com natureza exploratória, que tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (Gil, 1999).

Essa pesquisa foi realizada durante o desenvolvimento da disciplina obrigatória no curso de licenciatura em Pedagogia, Educação de Jovens e Adultos, com 60h/a, ofertada no primeiro semestre letivo do ano de 2017, para 27 alunos do oitavo semestre letivo. Uma das atividades dessa disciplina era conhecer e investigar a gestão das escolas e da sala de aula da EJA, no município onde eles residiam. Os estudantes da disciplina dividiram-se em cinco grupos, cada qual assumiu um município diferente, o que nos possibilitou conhecer cinco diferentes realidades. O mais distante da Universidade fica a aproximadamente 132 km, e o mais próximo a 9 km. Para preservar a identidade desses municípios, nos referiremos a eles como município A, B, C e assim sucessivamente.

Para coleta dos dados, foi utilizada a observação nas unidades escolares, onde a estrutura física dos espaços e a entrevista de gestores e docentes, das instituições que ofertavam a EJA no município, foram anotadas. Além disso, um representante de cada secretaria

de educação, responsável pela EJA no município, foi entrevistado, assim como uma revisão na literatura, para melhor compreensão desse cenário, bem como do nacional, com vistas a reunir subsídios para as reflexões.

3 A Situação da EJA no Território Nacional: Algumas Reflexões

A educação de pessoas jovens e adultas, no Brasil, tem sua história alicerçada nos elevados índices de analfabetismo. É uma situação que possui uma longa história no País. Um dado que aponta para essa situação é segundo o documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, publicado no ano de 2008, no primeiro recenseamento nacional brasileiro que foi realizado durante o Império, em 1872, constatou-se que 82,3% das pessoas com mais de cinco anos de idade eram analfabetas. Essa mesma proporção de analfabetos foi encontrada pelo Censo realizado em 1890, após a Proclamação da República. A população nesse período era formada por camponeses, e a economia girava em torno da agricultura.

Segundo Soares (2001, p. 201), só a partir de 1930, a EJA surgiu como uma necessidade de política pública do Estado brasileiro, buscando proporcionar a escolarização da população jovem e adulta, com o objetivo de atender a uma demanda da efervescente industrialização do País. Para Ribeiro (1997, p. 19): “era urgente a necessidade de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente e também incrementar a produção”. Isso nos permite afirmar que o interesse do Estado era na formação específica para o mundo do trabalho, com vistas ao desenvolvimento econômico no País impulsionado pelo então recente processo de industrialização.

As críticas já nesse período, século passado, sinalizavam para a necessidade de superação das velhas e já desgastadas práticas pedagógicas nas atividades para alfabetização da população jovem e adulta, que se consubstanciavam em programas de curta duração, de seis a oito meses, cujas práticas pedagógicas eram assistencialistas e conservadoras. Para a Unesco (2008, p. 64), até a década de

1950, século passado, para ser considerado alfabetizado, bastava ter domínio do código da escrita. Só a partir da década de 1960 iniciou-se a construção de novas práticas, tendo como referencial o educador Paulo Freire. As ideias freireanas, contrárias à percepção marginalizadora, sobre a qual se fundamentava as campanhas para alfabetização e escolarização da população nesse período, marcavam o início de um novo momento histórico para a EJA no Brasil.

Até por que,

A alfabetização não apenas sofreu mudanças conceituais que ampliaram seu significado, como também passou a abranger novas exigências que tornaram mais complexo esse campo pedagógico. Os usos da linguagem escrita também mudaram no interior das instituições sociais, até mesmo pelas inovações tecnológicas que dão suporte a esses usos, o que atualiza, de modo constante, os saberes necessários para que todos possam usar a escrita ao longo da vida (Unesco, 2008, p. 64).

Na década de 1990, as conferências que foram realizadas para discussão dessas questões, segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), provocaram reformas educativas em países em desenvolvimento, evidenciando que a educação ganhava destaque entre as demais políticas sociais. A Declaração de Jomtien (1990), por exemplo, deu destaque à educação de jovens e adultos, incluindo metas relativas à redução das taxas de analfabetismo, além da expansão dos serviços da Educação Básica e capacitação a esse público, com avaliação sobre suas ações na sociedade. Para uma nação que almeja o crescimento econômico, conviver com essa disparidade educacional implica comprometer o projeto econômico e social projetado. Se faz necessária a implementação de políticas públicas para promoção de, entre outras questões, aumento dos anos de escolaridade, de sua população para que possa, dentre outras coisas, inserir-se no mundo do trabalho.

Podemos apontar que apesar de diagnosticada a realidade, estabelecida as metas, a conscientização da existência de um problema e seus desdobramentos danosos à sociedade, as ações visando combater essas adversidades com vistas à redução desse quadro não têm sido realizadas conforme compromissos assumidos nos fóruns internacionais e o número considerável de documentos oficiais e

legislação aprovada, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n. 9.394/96, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, Resolução CNE/CEB n. 11/2000, que a definem como modalidade da Educação Básica. Diante de tal situação, naturalmente a tendência é o agravamento da questão. É preciso repensar essas políticas, colocá-las em debate nos fóruns da EJA e demais espaços, para que sejam cobrados investimentos financeiros e ações políticas efetivamente condizentes com a demanda da realidade e de forma contínua, com foco inclusive na formação específica para os docentes capacitados pelas IES.

Como apontam Lester e Goggin (1998, apud Perez, 2010, p. 1182), “implementação de política pública é o maior problema ou dificuldade que impede de se atingir os objetivos no processo da política”. Política pública aqui entendida como “o estado em ação” (Gobert & Muller, 1987, citado por Hofling, 2001, p. 31), como “uma ação destinada a um público e que envolve recursos públicos” (Bonetti, 2006, p. 9), que demanda comprometimento com as parcerias estabelecidas, divulgação clara de todos os critérios e demais normatizações utilizadas, que compreenda e contemple, no seu processo de implementação, as demandas e as necessidades imediatas da escola, para que a mesma tenha condições de materializar as ações e as metas propostas. Historicamente, temos inúmeras pesquisas que sinalizam a ausência de cooperação entre os entes federados para implementação das políticas públicas, o que vem comprometendo consideravelmente os resultados dessas, como apontam Dalila (2007); Cunha (2009); Cury (2010) entre outros.

Nesse cenário, a escola se constitui no espaço específico para a formação do sujeito, tendo suas práticas ressignificadas quanto à formação política e social do cidadão, e a demanda por vagas aumentadas significativamente, em especial, com a mudança nos meios de produção, onde cada vez mais são utilizadas tecnologias em substituição à força braçal. Porém, as ações do governo intensificadas a partir da década de 1990, para a universalização da educação básica, não resolveram os problemas históricos que o País tem com a oferta de um ensino de qualidade, para todos os cidadãos, pois questões quanto ao seu financiamento e a má gestão dos recursos financeiros reverberam diretamente nas escolas e demais ações implementadas para resolver os problemas dessa etapa da educação,

comprometendo seu pleno funcionamento, conforme já sinalizadas em pesquisas realizadas, dentre outros, por Cury (2007); Saviani (2009); Oliveira (1997).

4 O que os Dados da Pesquisa nos Revelam

A pesquisa foi realizada em municípios localizados numa área de inserção da Universidade Estadual de Santa Cruz – Uesc, no que tange ao atendimento educacional da sua população no ensino superior: um número significativo dos estudantes residem neles; o mais distante fica a aproximadamente 132 km da Universidade, e o mais próximo a 9 km.

Quanto ao número de habitantes desses municípios, segundo o IBGE (2017), o município A tem aproximadamente 19.000 habitantes; o B, 28.000; C e D, 33.000; e o município E pouco mais de 220.000. Todos ofertam a EJA na sua rede regular de ensino, com os seguintes números de matrícula (Inep/Censo Escolar 2017):

Município A – 538 alunos matriculados no ano de 2017
 Município B – 1.003
 Município C – 586
 Município D – 512
 Município E – 1.617

Contudo, em três deles (A, C e D) não há uma proposta pedagógica específica para essa modalidade, em (B) está em fase de reformulação, e no município E a proposta foi reformulada no ano de 2017. Isso nos aponta para a necessidade ainda eminente de superar a concepção que até então se tinha da “educação de jovens e adultos como uma modalidade de ensino que não requer de seus professores, estudo e nem especialização, como um campo eminentemente ligado à boa vontade” (Guidelli, 1996, p. 126). É uma modalidade que, bem como as demais da Educação Básica, requer um disciplinamento próprio, com propostas pedagógicas pertinentes e que atendam às demandas do público-alvo dessa modalidade.

Isto porque se acredita que a proposta pedagógica não é tão somente um simples documento para cumprimento dos protocolos

institucionais, mas um referencial que deverá contemplar, entre outras questões, pressupostos teóricos e metodológicos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, a concepção de homem e o perfil dos egressos que se pretende com essa formação. São condições/questões basilares para o planejamento da gestão e coordenação pedagógica de uma unidade escolar.

Quanto à formação de professores, verificamos que, em sua maioria, a formação continuada não ocorre: nos municípios A, C e D não têm; no município E ocorre mensalmente; e no município B ocorre apenas na semana pedagógica, ou seja, uma vez ao ano quando se inicia o período letivo. Ao longo dessa última década, a formação de professores tem sido discutida numa pauta ampliada, ou seja, que extrapola o cenário nacional, estando cada vez mais em evidências nas reuniões organizadas e gerenciadas por organismos internacionais. Segundo Gatti, (2008, p. 62) isso ocorreu e ainda acontece

pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população.

Contudo, se faz necessário alargar as parcerias com as IES, que ofertam cursos para formação docente, *lócus*, por excelência, para realização desse trabalho, para que essas formações efetivamente aconteçam em todo território brasileiro, sem priorizar alguns segmentos da educação em detrimento de outros.

O fato dessa formação não ocorrer também é reflexo da ausência de uma coordenação específica no âmbito da Secretaria Municipal da Educação, que seja responsável pelo acompanhamento dessas turmas. Nos municípios B e E, a Secretaria tem essa coordenação; os A, D e C não têm, dados que nos revelam para um total descomprometimento nesses entes quanto à responsabilidade com a oferta, a manutenção e o acompanhamento desses alunos. Isso se traduz também numa total ausência ou escassez de material didático para atender às necessidades deles.

Nessa vertente, em uma pesquisa bibliográfica sobre as produções de dissertações e teses acerca da Educação de Jovens e Adultos, defendidas entre os anos de 1986 a 1998, realizada pela professora Maria Margarida Machado, apresentada na 23ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, no ano de 2000, nas análises que partiram mais especificamente de experiências escolares, destacam-se, dentre outras questões, a “necessidade de um processo de formação continuada dos professores, primando pela articulação teoria/prática, que inclua a superação da desarticulação entre as propostas pedagógicas de formação e os objetivos específicos da Educação de Jovens e Adultos” (Machado, 2000, p. 12).

Aqui se faz necessário pontuar que, ao longo da história da EJA, no Brasil, as concepções e as práticas que estruturaram e metodologicamente sustentaram as atividades desenvolvidas na educação para essas pessoas refletiram as características do seu tempo ou período histórico, e foram demandando modificações à medida que a realidade se transformou ou foi transformada. Um exemplo é que até meados de 1930, as atividades de alfabetização eram um ato *mecânico*, limitadas a decodificar e a copiar, atreladas ao ato de ler e escrever como memorização. Era um modelo de ensino apropriado às demandas de todo um contexto social, político e econômico característico da época. Além dessas questões de concepções e práticas pedagógicas, outro fato que agravou a situação dessas pessoas foi que “o adulto analfabeto era tido como incapaz e marginal, identificado psicologicamente e socialmente com a criança. A ele não era creditado à capacidade de aprender e desenvolver-se gradualmente” (Ribeiro, 1997, p. 23).

O Plano Nacional de Educação aprovado no ano de 2014, Lei n. 13.005, que estabelece as metas e as ações para a educação brasileira a ser perseguida no prazo de 10 anos, 2014-2024, traz três metas específicas para a EJA, as 8, 9 e 10, contudo, não deixa claro a responsabilidade de cada ente federado, o que mais uma vez compromete a oferta e o suporte financeiro necessários a essa modalidade. Cita a necessidade da implementação do regime de cooperação e de colaboração entre os entes federados, governos municipal, estadual e federal; sinaliza a importância da sua regulamentação, fato esse já destacado em outras leis, como, por exemplo, a carta

maior, a Constituição Federal Brasileira, aprovada no ano de 1988, no Parágrafo Único do Art. 23. Como bem sinaliza Machado (2013), a regulamentação desse regime de cooperação entre os entes por leis complementares ainda não aconteceu para a oferta de educação profissional e tecnológica, o que, conseqüentemente, posterga uma implementação efetiva e contínua para o setor educacional, que busque, entre outras questões, resolver sérias lacunas existentes no sistema educacional brasileiro, agravadas por essa situação.

5 Possíveis Contribuições das IES para Formação Docente

Historicamente, a formação dos docentes foi pensada e ofertada para que eles trabalhassem na escolaridade das crianças. Essa formação, segundo Machado (2008), tem forte influência das chamadas escolas normais, que foram o *locus* da formação de professores até o período da Reforma Universitária de 1968, na criação das faculdades de educação. O resultado das reformas no período da Ditadura Militar foi

A convivência entre um 2º grau técnico em magistério, que prepararia os professores para os anos iniciais do 1º grau e as licenciaturas curta e plena, nas universidades, que titulariam os professores das diversas disciplinas de 5ª a 8ª séries do 1º grau e os professores das diversas disciplinas do 2º grau. Esse modelo que vigorou até a LDB/1996 não previa uma formação específica para atender as diversas modalidades presentes na Educação Básica, entre elas a Educação de Jovens e Adultos (Machado, 2008, p. 164).

À medida que foi reconhecido e legitimado o direito à educação a todos, foram redesenhando a concepção pedagógica da EJA e a necessidade de investir na formação dos professores no sentido de desvelar as condições pelas quais os docentes devem apreender e organizar o trabalho pedagógico com adultos pouco escolarizados ou em processo de escolarização, assim como o compromisso com a qualidade desse processo inserido em um contexto sociopolítico, historicamente, mais amplo (Piconez, 2002, p. 28).

Nessa perspectiva, Di Pierro (2003, p. 17), aponta que os docentes que atuam com os jovens e adultos “são, em geral, os mesmos do ensino regular. Ou eles tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino-aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes”. Situação esta que destoa completamente do que preconiza a Resolução que aprovou as Diretrizes Curriculares para EJA, fruto do Parecer CNE/CEB 11/2000, que inclusive sinaliza para a importância da formação continuada dos docentes, a qual destacamos a seguir:

Pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (Parecer CNE/CEB 11/2000, p. 56).

Diante desse cenário, Soares (2002) sinaliza que as Universidades, principalmente as públicas, vêm assumindo ainda que lentamente, seu papel na formação do docente para atuar na EJA e na produção de conhecimento na área, o que vem aos poucos minimizando os efeitos dessa formação *inadequada* na qualidade do trabalho desenvolvido. Importante também destacar que as demandas para as escolas no século XXI sofreram vultosas alterações, principalmente como consequência do célere processo de tecnologização da sociedade como um todo, inclusive dos meios de produção, o que interfere diretamente no perfil dos educandos e suas expectativas quanto a escola. Quanto a essa realidade, Kenski (2007, p. 19) afirma que,

A escola representa na sociedade moderna o espaço de formação não apenas das gerações jovens, mas de todas as pessoas. Em um momento caracterizado por mudanças velozes, as pessoas procuram na educação escolar a

garantia de formação que lhes possibilite o domínio de conhecimentos e melhor qualidade de vida.

No que tange ao movimento pela formação de professores, segundo Machado (2008, p. 171), se trata de uma das reivindicações mais antigas dos fóruns, conforme se constata nos relatórios produzidos nos encontros anuais – o *Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos* (Eneja), que vem ocorrendo de forma sistemática desde 1999, importante destacar o último, para demonstrar as preocupações e as proposições já presentes em 1999 e que permanecem no século XXI:

- A criação de uma rede de formação e pesquisa deverá ser concebida com a contribuição do segmento universidades dos Fóruns de EJA, coordenação da Anped e segmento de educadores populares e professores da rede pública;
- Garantir investimentos da esfera pública, em formação inicial e continuada específica para EJA;
- O educador de EJA deve ser reconhecido como pesquisador de sua *práxis* pedagógica, sendo este o princípio orientador da formação na graduação e pós-graduação;
- Garantir o acesso dos educadores da EJA e educadores populares nas universidades, gratuitamente em cursos de licenciatura;
- Que o governo federal crie mecanismos que viabilizem o processo de formação inicial e continuada, por meio de parcerias entre as redes públicas e as instituições de educação superior, promovendo cursos de licenciatura para educadores da EJA e educadores populares (Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 2007).

O desafio, sem dúvida, não é apenas o de pensar nos professores que estão ingressando na formação inicial, na graduação. Existe, hoje, um número significativo de docentes já graduados, atuando na EJA, nas redes públicas de ensino. A eles, sem dúvida, se destinam as estratégias de formação continuada, seja no nível de

aperfeiçoamento, seja na perspectiva da pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*, e as IES têm o *locus* para atendimento dessas demandas. Se faz necessário para tanto o estabelecimento de parcerias com os entes federados, inclusive com verba assegurada para implementação dessas ações.

Considerações Finais

A EJA tem um papel fundamental numa sociedade como a brasileira, que historicamente exibiu elevados índices de pessoas jovens e adultas analfabetas e que no século XXI ainda não conseguiu resolver essa situação de forma satisfatória, conforme vem demonstrando os dados apresentados pelos Institutos de Pesquisa, a exemplo do IBGE e estudos desenvolvidos dentro das Universidades brasileiras.

Na contemporaneidade, a característica mais marcante é o célere processo de tecnologização dos espaços sociais, que alargou também as exigências e pré-requisitos para que o cidadão possa atuar ativamente nesses ambientes, tendo como característica mais marcante: a exigência de um sujeito letrado. Nesse sentido, a educação tem papel fundamental em suas vidas e cabe ao Estado assumir esse compromisso e ofertar as condições essenciais para que isso efetivamente ocorra, atendendo o cidadão nas mais variadas especificidades e modalidade de ensino.

Referências

- Arroyo, M. G. (2005). A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: Unesco, MEC, RAAAB.
- Belloni, M. L. (2010). *Crianças e mídias no Brasil: cenários de mudança*. Editora Papirus.
- Boneti, L. W. (2006). *Políticas públicas por dentro*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Brasil, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Recuperado em 30 setembro, 2018, de <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323--secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13252-parecer--ceb-2000>
- Brasil. (2000). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico. Recuperado em 30 setembro, 2018, de www.ibge.gov.br
- Cunha, L. A. (2009). As políticas educacionais entre o presidencialismo imperial e o presidencialismo de coalizão. In Ferreira, B. E., & Oliveira, D. A. (Orgs.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Cury, J. (1997). O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In Oliveira, D. A. (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes.
- Cury, J. (2007a). Impacto sobre as dimensões de acesso e qualidade: O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). São Paulo: Ação Educativa. Recuperado em 18 janeiro, 2018, de <http://www.pucsp.br/ecurriculum>
- Cury, J. (2007b). A questão federativa e a educação escolar. In Oliveira, R. P. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep – Censo Escolar 2017. Recuperado em 20 agosto, 2018, de inep.gov.br/censo-escolar.
- Di Pierro, M. C., & Galvão, A. M. de O. (2003). *Seis anos de Jovens e Adultos no Brasil: os compromissos e a realidade*. São Paulo: Ação Educativa.
- Di Pierro, M. C., & Galvão, A. M. de O. (2007). *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez. Di Pierro, M. C., Joia, O., & Ribeiro, V. M. (2001). *Visões da educação de jovens e adultos no Brasil*. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Recuperado em: 21 agosto, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>

- Flick, U. (2009). Introdução à pesquisa qualitativa (3a ed.). (J. E. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década [Versão Eletrônica]. Revista Brasileira de Educação 13(37). Recuperada em 26 novembro, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>.
- Gil, A. C. (1999). Métodos e técnicas de pesquisa social (5a ed.). São Paulo: Atlas.
- Guidelli, R. C. (1996). A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos: desacertos, tentativas, acertos. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.
- Hofling, E. de M. (2001). Estado e políticas (públicas) sociais. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55. Recuperado em 06 abril, 2018, de www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf
- Kenski, V. M. (2007). Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: São Paulo: Papirus.
- Lester, J. P., & Goggin, M. (1998). Back to the future: the rediscovery of implementation studies. Policy Currents, Albuquerque, 8(3), 1-9.
- Machado, M. M. (2000). A Prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. 23ª Reunião da ANPED. Recuperado em 10 janeiro, 2010, de <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1822t.PDF>
- Machado, M. M. (2008). Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança [Versão eletrônica], Revista Retratos da Escola, 2(2-3), 161-174. Recuperado em: 30 outubro, 2018, de <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/133/235>
- Machado, L. R. de S. & Velten, M. J. (2013). Cooperação e colaboração federativas na educação profissional e tecnológica [Versão eletrônica], Educação Sociedade, 34(125), 1113-1133. Recuperado em 28 agosto, 2018, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000400006&script=sci_abstract&tlng=pt
- Oliveira, D. A. (Org.). (1997). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, D. A. (2007). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. 7a. ed. Petrópolis: Vozes.
- Piconez, S. C. B. (2002). Educação escolar de jovens e adultos. Campinas, SP: Papirus.
- Ribeiro, V. M. M. (Coord.). (1997). Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC.
- Saviani, D. (2009). Educação: eixo do desenvolvimento nacional. Presença Pedagógica, 15, 78-80.
- Schwartzman, S. (2004). As causas da pobreza. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Soares, L. J. G. (2001). As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In Ribeiro, V. M. (Org.). Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado das Letras. (Ação Educativa).
- Soares, L. J. G. (2002). Educação de Jovens e Adultos – Diretrizes Curriculares Nacionais. Rio de Janeiro: DP&A.
- Unesco. (2008). Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática. Brasília.
- Unesco. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien. Recuperado em 01 outubro, 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

Educação Superior a Distância: Desafios e Perspectivas no Brasil

Délia de Oliveira Ladeia¹
Josefa Sônia Pereira da Fonseca²



Resumo: O avanço e o uso das tecnologias corroboram para a flexibilidade entre as dimensões do espaço e do tempo, orientando novos olhares na organização dos processos educativos que passaram, também, a operar na rede virtual. Este artigo aborda a influência dos avanços tecnológicos e dos meios de comunicação no ensino superior a distância, evidencia contextos históricos da Educação a Distância (EaD) no Brasil, a estrutura organizacional das universidades para a oferta dessa modalidade, bem como os desafios e as perspectivas da universidade brasileira com a expansão, a regulamentação e a qualidade no âmbito dessa modalidade de ensino. O estudo é um exercício analítico que traz parte do recorte teórico que se insere numa pesquisa ligada ao mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz – Uesc, sobre as contribuições de um curso de licenciatura em Matemática, na modalidade a distância. As tessituras teóricas desta abordagem bibliográfica sustentam-se, principalmente, em Belloni (2012); Peters (2012); Castells (2000, 2003); Werthein e Cunha (2000); Moran, (2002, 2014); Aretio (2002); e em dados estatísticos oficiais, assim

¹ Mestra em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Estadual de Santa Cruz – Uesc. Especialista em Docência Superior, Faculdade de Ciências da Bahia – Faciba e em Mídias na Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Uesb. Pós-Graduada em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira – Universo. Graduada em Pedagogia, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Gestão – GPEG.

² Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, da Universidade Estadual de Santa Cruz – Uesc. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação e Gestão – GPEG.

como em legislações pertinentes a EaD no Brasil. Os resultados apontam que a EaD ajuda a quebrar barreiras geográficas e temporais, fomentando a aprendizagem autônoma, a formação permanente, a ampliação do acesso e a democratização da Educação Superior.

Palavras-chave: Educação a Distância; Ensino Superior; Contextos; Desafios; Perspectivas.

Higher Distance Education: Challenges and Perspectives in Brazil

Abstract: The advancement and use of technologies corroborate the flexibility between the dimensions of space and time, guiding new looks in the organization of educational processes that have also been operating in the virtual network. This article discusses the influence of technological advances and the media in distance higher education, reveals historical contexts of EaD in Brazil, the organizational structure of universities for the offer of this modality, as well as the challenges and perspectives of the Brazilian university with the expansion, regulation and quality within this modality of education. The study is an analytical exercise that includes part of the theoretical section that is inserted in a research linked to the Master in Professional Education in the State University of Santa Cruz – UESC, about the contributions of a degree course in distance modality. The theoretical tessituras of this discursive approach are based mainly on Belloni (2012); Peters (2012); Castells (2000, 2003); Werthein e Cunha (2000); Moran, (2002, 2014); Aretio (2002) and official statistical data and legislation relevant to EaD in Brazil. The results indicate that the EDA helps to break down geographical and temporal barriers; fosters autonomous learning, lifelong learning, broadening access and the democratization of Higher Education.

Keywords: Distance education; Higher education; Contexts; Challenges; Perspectives.

Introdução

Ao longo da história da humanidade, o envolvimento do homem com as tecnologias sempre foi um divisor de águas tanto em

sua expansão como no rompimento de ciclos, seja no âmbito social, econômico, político, seja no educacional, impulsionando a sociedade de um passado para um presente-futuro.

A história da educação, propriamente dita a distância, surgiu nos últimos anos do século XIX, e teve como base o ensino por correspondência, como afirmam Aretio (2002), Belloni (2012) e Peters (2012). Nesse tipo de ensino, Belloni (2012) observa que existe uma assimetria quanto à flexibilidade entre as dimensões de espaço e tempo, bem como quanto à independência do estudante. No início, a interação entre professor e estudante era lenta, esparsa e se limitava ao sistema de correios e aos encontros previstos para os exames de avaliação em que o estudante tinha autonomia com relação ao lugar de estudo, mas estava condicionado às questões dos prazos e escolhas de currículos. Os avanços tecnológicos e a integração dos meios de comunicação no processo ensino-aprendizagem influenciaram o uso do material impresso e os meios de comunicação audiovisual de massa (rádio, telefone, televisão entre outros), mas a comunicação entre professor e estudante continuou não sendo o foco, e o processo ensino-aprendizagem, ainda, estava vinculado mais a distribuição de conteúdo e vencer as barreiras geográficas.

Os sistemas universitários, na modalidade a distância, tiveram sua origem em movimentos de extensão universitária e surgiram nos Estados Unidos, em meados do século XIX, com aspectos característicos muito marcantes do ensino por correspondência. Na Europa, os movimentos de extensão começaram uma década depois que surgiram os movimentos nos Estados Unidos, com a crença que na universidade era possível ensinar aos estudantes que não podiam assistir, regularmente, às aulas. O surgimento das instituições, tanto na Europa como nos EUA, acompanhou a evolução das tecnologias, da informação e da comunicação. Inicialmente, o uso da imprensa e dos serviços postais (correspondência); posteriormente, do telefone e das multimídias, rádio e televisão; e, mais recentemente, a Internet constituíram meios essenciais para a oferta de programas e novos cursos universitários responsáveis pela expansão da EaD, no âmbito mundial.

As Novas Tecnologia de Informação e Comunicação – NTIC vêm revolucionando a forma de pensar e agir e, assim, implicam transformações profundas também nos modos de ensinar e aprender,

inaugurando, dessa forma, uma nova era na educação a distância. A Internet, rede mundial de computadores, surgiu nos anos 60, nos Estados Unidos da América, revolucionando a comunicação mundial e permitiu que milhões de pessoas tornassem a comunicação cada vez mais rápida e eficiente, sendo considerada uma ferramenta indispensável juntamente com o computador para minimizar as distâncias entre os interlocutores.

Em decorrência das mudanças tecnológicas ocorridas no final do século XX e início do século XXI, esse período caracteriza-se por ser permeado pela convergência entre tecnologia, informação e comunicação, assegura Castells (2000). A característica da atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas justamente “a aplicação desses conhecimentos e desta informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso” (Castells, 2003, p. 51).

O desenvolvimento e a disseminação das NTIC proporcionaram, nos anos 90, o surgimento de um modelo de educação a distância sustentada na rede mundial de computadores e de telecomunicações e com incidência na comunicação em grupo e intervenção direta do professor no processo de comunicação, segundo Belloni (2012, p. 62), teve como meio

[...] unidades de curso concebidas sob a forma de programas interativos informatizados (que tenderão a substituir as unidades de curso impressas); redes telemáticas com todas as suas potencialidades (bancos de dados, e-mail, listas de discussão, sites etc.); DVDs didático, de divulgação científica, cultura geral, de *infotainment* [grifado das autoras] etc.).

O processo atual de transformação tecnológica se expande em razão de sua capacidade de criar uma interface entre campos tecnológicos mediante linguagem digital, na qual a informação é gerada, armazenada, recuperada, trabalhada e disseminada conforme evidencia os estudos de Castells (2003). A Internet apresenta as características de flexibilidade de tempo e de espaço, superando

distâncias. Ela não é uma ferramenta de libertação, mas é um poderoso instrumento para a liberdade de expressão e democratização, e o seu uso pode influenciar e transformar as diversas áreas das atividades humanas. “A Internet é um meio de comunicação que permite, pela primeira vez, a comunicação de muitos com muitos, num momento escolhido, em escala global” (Castells, 2003, p. 8).

Desse modo, a Internet passou a ser a base tecnológica para a forma organizacional da rede³. Assim, o impacto revolucionário das NTIC sobre o processo ensino-aprendizagem virtual, com o modelo atual baseado na utilização da rede, segundo Peters (2012), abriu novas oportunidades para Educação a Distância, tornando-a mais relevante que anteriormente. A EaD não só passou a ser reconhecida, mas atraiu a iniciativa pública para a implementação de políticas educacionais na modalidade de ensino a distância. Dessa forma, Peters (2012, p. 32) aborda que:

Foram criadas universidades autônomas de uma única modalidade de ensino a distância que conferem graus. Os governos as criaram principalmente afim de implementar suas políticas educacionais. Em alguns países, estas universidades aceitam até alunos que não estavam qualificados para entrar em universidades regulares. Este novo início e esta nova abordagem modificaram todo o cenário da educação a distância.

A Unesco sempre teve nas universidades e nas instituições de ensino superior um ponto de apoio de cooperação e solidariedade, uma vez que ambas cultivam o campo da educação, da ciência e da cultura em prol da luta contra a pobreza e redução das desigualdades sociais, assevera Werthein e Cunha (2000). O ensino superior

³ Castells (2003, p. 7) define uma rede como: “[...] um conjunto de nós interconectados. A formação de redes é uma prática humana muito antiga, mas as redes ganharam vida nova em nosso tempo transformando-se em redes de informação energizadas pela Internet. As redes têm vantagens extraordinárias como ferramentas de organização em virtude de sua flexibilidade e adaptabilidade inerentes, características essenciais para se sobreviver e prosperar num ambiente em rápida mutação. É por isso que as redes estão proliferando em todos os domínios da economia e da sociedade, desbancando corporações verticalmente organizadas e burocracias centralizadas e superando-as em desempenho”.

precisou repensar sua missão e redefinir suas funções diante das metas aprovadas pelo consenso das nações mundiais que integram a Unesco, bem como frente aos avanços das ciências e das NTIC que abriram outros campos de aplicação, principalmente na educação, ampliando a produção de conhecimento. A esse respeito, Hermida e Bonfim (2006, p. 167) corroboram com as ideias de Werthein e Cunha ao afirmarem que:

Nesse novo contexto, as instituições de ensino superior passaram a sofrer transformações. Os processos de crescimento, expansão, diversificação, especialização e diferenciação dos sistemas de educação superior, associados à generalização da informática e das telecomunicações – estimuladas pela tendência na modernização produtiva e a globalização dos mercados, deram espaço à emergência de novos cenários e modalidades de ensino. O desenvolvimento acelerado das ciências, associado ao das NTIC trouxe, em consequência, uma diversidade de aplicações que, ao serem utilizadas em educação, ampliaram horizontes de atuação e intensificaram a produção de novos conhecimentos. Dentre as modalidades de atuação que mais cresceram temos a Educação à Distância (sic) (EaD).

Nessa perspectiva, o ensino superior a distância, ao longo da história, vem se ajustando e se apropriando no desenvolvimento de novas tecnologias o que tem propiciado a ampliação do acesso e a democratização da Educação Superior, o surgimento de novos empreendimentos didático-pedagógicos, aplicação de novas tecnologias educacionais e modelos diferenciados de aprendizagem aberta, bem como o investimento governamental para a implementação de políticas públicas educacionais, conforme podemos observar no percurso histórico da EaD no Brasil.

2 Contextos da Educação Superior a Distância no Brasil

O histórico da Educação a Distância no Brasil seguiu, embora um pouco mais tarde, a lógica de implantação de outros países. As primeiras experiências de educação a distância aconteceram no início

do século XX e foram baseadas no modelo de ensino por correspondência, com exclusividade do recurso de material impresso, e o correio postal era o veículo para a distribuição. Posteriormente, o uso do rádio, do telefone e da televisão também foram utilizados como ferramentas para o Ensino a Distância. Com o desenvolvimento das tecnologias da informação, a partir de 1975, os avanços significativos dos microprocessadores contribuíram para a explosão do consumo e sua fabricação passa a ser em escala cada vez mais acessível como instrumento facilitador do trabalho e da aprendizagem.

O Movimento de Educação de Base – MEB⁴, idealizado a partir do método que revolucionou a alfabetização de adultos proposto pelo educador Paulo Freire, é considerado a mais importante e bem-sucedida experiência de educação popular a distância realizada no Brasil, na década de 1960, a qual empreenderia aulas radiofônicas nas áreas tidas como subdesenvolvidas do país no intuito de atender a população analfabeta do meio rural.

O Brasil iniciou a implementação da EaD como uma política pública, a partir da década de 1972, com a inclusão de algumas experiências de ensino a distância implantadas nos Planos Básicos de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – PBDCT⁵. Os PBDCT's

⁴ O Movimento de Educação de Base – MEB, entidade filantrópica, sem fins lucrativos, com prazo indeterminado, sede no Estado do Rio de Janeiro, vinculado à CNBB e com financiamento do Governo Federal foi criado pelo decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961. Em 1963, já existiam 7.353 escolas radiofônicas sintonizadas nas 29 emissoras católicas, com audiência de oito milhões de pessoas. O lema *Viver é lutar* sintetizava a ideologia do MEB que tinha como objetivo principal “desenvolver um programa de educação de base, por meio de escolas radiofônicas, principalmente nas zonas rurais das áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, além de organizar as comunidades para as reformas de base e estrutura agrária do país” (Fávero, 2006, p. 4) “como movimento educativo e organização cultural, o MEB divulgava uma concepção de mundo, em áreas de tensão social, que negava a possibilidade da conjuntura capitalista dos países subdesenvolvidos criarem um mundo para todos os homens” (Fávero, 2006, p. 271).

⁵ De acordo com o Decreto nº 75 241/75, a elaboração do PBDCT era coordenada pela Secretaria de Planejamento da Presidência da República – Sepplan, com o auxílio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Cabia também ao CNPq promover estudos e programas integrados de formação, avaliação e valorização de recursos humanos nas áreas de ciência e tecnologia o que colaborou também na oferta de projetos educacionais a distância. “Escrito em estrita coerência com as propostas de desenvolvimento nacional de então, este PBDCT daria origem a uma série de três documentos (I, II e III PBDCT) de mesmo objetivo” (Filho, 2002, p. 398).

definiam diretrizes claras sobre os rumos que deveriam tomar o desenvolvimento científico e tecnológico do País. Com PBDCT I (1972-1974), foram criados projetos, a exemplo do Projeto Sistema Avançado de Comunicação Interdisciplinar – Saci, que por meio da televisão com aulas via satélite atendiam o público das séries iniciais, tentando assim criar uma rede de ensino a distância dentro do País. No PBDCT II (1975-1979), os projetos de Desenvolvimento da Teleducação e novas técnicas educacionais para o ensino superior mantêm a ideia de criação de uma rede de ensino a distância, utilizando basicamente o meio televisivo.

Antes de a EaD ser reconhecida legalmente como modalidade a distância a Universidade de Brasília – UNB, criada em 1979, foi a primeira instituição de ensino superior a oferecer mais de 20 cursos de extensão na modalidade a distância, alguns deles trazidos da *Open University*. A partir de 1989, a UNB criou o seu Centro de Educação a Distância com o objetivo de desenvolver e viabilizar ações educativas a distância em diversas áreas do conhecimento, sendo uma das pioneiras em EaD, no Brasil, e com lugar de destaque no País, principalmente na oferta de cursos de especialização com a utilização de mídia impressa e Internet.

A partir de 1998, houve um crescente envolvimento das IES com cursos de Educação a Distância. Moran (2002) afirma que 80% das solicitações de autorização ao Ministério de Educação foram para cursos de graduação de formação de professores, principalmente de Pedagogia e Normal Superior⁶, visto que o público-alvo eram os professores do ensino fundamental que precisavam se ajustar às exigências da recente lei aprovada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394/96, cujo Art. 87, instituiu a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da sua publicação,

⁶ O Normal Superior configurou-se numa tentativa mais rápida de assegurar o ensino superior e a formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental. O curso tinha exigência de 2.800 mil horas de atividades acadêmicas e duração de 3 anos. Com as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas na Resolução CNE/CP nº 1/2006, foram instituídos princípios, condições de ensino e de aprendizagem e procedimentos a serem observados pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de Educação Superior do país, assegurando a formação de profissionais da educação prevista no Art. 64, da Lei nº 9.394/96, a partir de então, por meio de Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006. Recuperado em 12 mar. 2018, de <<http://www.extraclasse.org.br/edicoes/2001/06/a-polemica-do-normal-superior/>>

que dentro do seu caráter de vigência limitada, cessava em dezembro de 2007, e justamente no §4º desse artigo estabelecia que: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Brasil, 1996).

A exigência legal de professores habilitados, em nível superior, abriu 700 mil novas vagas no ensino superior assegura Moran (2002), o que exigiu organização mais intensa e decidida das universidades em relação à oferta de cursos de formação na modalidade EaD e à medida que as instituições desenvolviam sozinhas ou em rede, os cursos de graduação, especialização, extensão e pós-graduação *stricto sensu*, adquiriam mais competência e atraíam novos estudantes e mercados, perdendo o medo de arriscar nessa modalidade de educação. Dessa forma, paulatinamente, a EaD era legitimada, ampliando as oportunidades de acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, contribuindo na formação dos professores em várias partes do território brasileiro.

As IES do Sistema Federal de Ensino diante das demandas de democratização do acesso à educação superior e de formação dos profissionais da educação passaram a se organizar em novos arranjos institucionais na oferta de cursos na modalidade EaD sejam por meio de instituições isoladas, associações e consórcios e as instituições, exclusivamente, virtuais. As instituições isoladas se referem àquelas universidades e faculdades de ensino superior que já apresentam tradição na educação presencial e passam a ofertar cursos a distância. Geralmente, essas iniciam oferecendo cursos de extensão e, posteriormente, ampliam para cursos de especialização e graduação.

As associações e consórcios são àquelas instituições de ensino superior brasileiras seja pública, seja privada e, também, outras instituições não-educacionais como empresas, órgãos oficiais nacionais ou internacionais que se uniram para oferecer cursos a distância, em vários níveis, para os seus associados, corporações externas ou usuários individuais, cujo objetivo é aperfeiçoar recursos humanos, técnicos e financeiros, atualizar e melhorar a qualidade das formações oferecidas e, também, atender às demandas de mercado. No Brasil podem ser citados como exemplos de consórcios importantes, o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de

Janeiro – CEDERJ, formulado em 1999 e institucionalizado, em 2000, pelo governador do Estado do Rio e os reitores das universidades estaduais (Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ e Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF) e das federais do Rio de Janeiro (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UNIRIO, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Universidade Federal Fluminense – UFF e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ), e o consórcio da Universidade Virtual Pública do Brasil (Unired), primeira universidade virtual pública brasileira, lançada em agosto de 2000, através de um consórcio que reúne 68 instituições públicas de ensino superior, com o apoio dos Ministérios de Educação, de Ciência e Tecnologia e da Financiadora de Estudos e Projetos.

Vale destacar, também, dois outros consórcios que vêm atuando no Brasil nessa modalidade de ensino: a Universidade Virtual do Centro-Oeste – UniVirCO, que é uma cooperação técnica, científica e acadêmica formada por sete universidades estaduais e federais da região Centro-Oeste, e a Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior – Ricesu, rede de instituições católicas que se uniram para atuar no ensino superior a distância.

No Brasil, não existe um modelo como o da *Open University* da Inglaterra, ou a Uned da Espanha, ou seja, instituições, exclusivamente, virtuais criadas com o propósito de oferecer somente cursos a distância. O que existe no modelo brasileiro são portais ou sites que funcionam como um *campus* virtual a exemplo da universidade Virtual – Univir e da Universidade do Norte do Paraná – Unopar que através do uso de sistema de satélite, com pontos de recepção espalhados por diversos polos, é possível atender a milhares de estudantes.

Sobre as instituições no Brasil que se utilizam do nome *universidade virtual* ou *universidade online*, Peters (2012) afirma que essa é uma expressão enganosa, pois indica apenas que um professor ou uma unidade de ensino começou a fazer uso da informatização, e a rede passou a ser usada para certo número de funções pedagógicas a cumprir. Concordamos com Peters ao considerarmos que virtual refere-se a “[...] toda entidade *desterritorializada* [grifo do autor], capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular” (Lévy, 1999, p. 48). Assim,

uma universidade que desenvolve um sistema de educação na rede, mas continua a replicar nessa as formas tradicionais do processo ensino-aprendizagem e os procedimentos administrativos não pode ser considerada uma universidade virtual, visto que continua presa, demarcando o território da educação tradicional.

A demanda provocada pela oferta de cursos, principalmente de pós-graduação *lato-sensu* via Internet, a partir de 1998, propiciou o surgimento da normatização e os parâmetros de qualidade da Educação a Distância no Brasil. Com a procura das IES para a certificação oficial dos cursos de EaD, o MEC elaborou um conjunto de documentos, a exemplo do Decreto nº 2.494, de 10/02/1998, que regulamenta o Art. 80 da LDBEN nº 9.394/96, estabelecendo critérios para a certificação, credenciamento e observação dos padrões de qualidade.

O MEC, em 1998, em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (SEED), criou um documento com os Padrões de Qualidade para Cursos de Graduação a Distância o qual apresentava os critérios para elaboração de projetos de EaD e serviam também para as comissões analisarem as solicitações das instituições de ensino. Em 2003, o documento sofreu revisões e passou a chamar Referenciais da Qualidade para Cursos a Distância, o qual apontava para uma importante premissa para as IES comprometidas com a EaD (MEC, 2003, p. 3):

[...] o compromisso ético daquele que educa a distância é o de desenvolver um projeto humanizador, capaz de livrar o cidadão da massificação, mesmo quando dirigido a grandes contingentes. Para isso, é preciso ter como foco a aprendizagem do aluno e superar a racionalidade tecnológica que valoriza meios em detrimento dos fins.

Esse referencial orientava ainda que o princípio-mestre é a educação da pessoa para a vida e o mundo do trabalho e não apenas o da tecnologia ou de informação e que as instituições ao preparem cursos ou programas deveriam estar atentas aos critérios de: compromisso dos gestores; desenho do projeto; equipe profissional multidisciplinar; comunicação/interação entre os agentes; recursos educacionais; infraestrutura de apoio; avaliação contínua

e abrangente; convênios e parcerias; transparência nas informações e sustentabilidade financeira.

Em 2007, após revisado, foi publicado os Referenciais de Qualidade de 2007 o qual orienta a todos que desenvolvem projetos na modalidade a distância antes de pensar na forma de organização a distância é necessária a compreensão de educação como fundamento primeiro. Assim, os projetos de cursos na modalidade a distância devem compreender as dimensões dos aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura, e no Projeto Político Pedagógico de um curso deve estar expresso a concepção de educação e currículo no processo de ensino-aprendizagem, sistemas de comunicação, material didático, avaliação, equipe multidisciplinar, infraestrutura de apoio, gestão acadêmico-administrativa, sustentabilidade financeira. E o MEC (2007, p. 7) ainda orienta que:

[...] um projeto de curso superior a distância precisa de forte compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão.

Várias iniciativas de oferta de cursos *lato sensu*, cursos de extensão e cursos livres marcaram o início da educação em ambientes virtuais de aprendizagem, propiciando que a EaD se tornasse uma modalidade de ensino, no Brasil, capaz de atender a todos os níveis, incluindo programas formais de ensino; àqueles que oferecem diplomas ou certificados e programas de caráter não-formais; cujo objetivo é apenas oferecer capacitação para a melhoria do desenvolvimento das atividades profissionais.

A criação do Sistema UAB, por meio do Decreto nº 5.800/2006, no âmbito do MEC, respaldou o Art. 80, da LDBEN nº 9.394/96, no qual estabeleceu a Educação a Distância como modalidade educacional, com metodologia, gestão e avaliação peculiares. Ao mesmo tempo, fortaleceu a política pública do Governo Federal que, em parceria com os Estados, Municípios e Instituições de Ensino Superior, por intermédio do MEC, passou a incentivar os entes federados a garantir a formação continuada de professores.

No contexto histórico descrito, observou-se que o desenvolvimento da educação superior a distância brasileira gerou novos processos de organização, funcionamento e gestão das instituições educacionais, visto que ao implementar diferentes formatos, várias experiências foram sendo desenvolvidas para viabilizar a Educação a Distância no País. O Brasil vivenciou um processo de amadurecimento do ensino superior, a partir do ano 2000, e foi mais acelerado e dinâmico do que nas décadas anteriores a 1990. Seja por parte do governo que estabeleceu a legislação que garantiu a normatização do ensino superior a distância, seja pelas próprias IES - frente aos desafios postos pela dinâmica do contexto sociopolítico, o qual demandou novos formatos de universidade capazes de atender àqueles que não podem estudar no modelo presencial, seja também pelo avanço e desenvolvimento de pesquisas que possibilitaram a criação de modelos pedagógicos e tecnológicos que levaram a consolidação do ensino superior a distância no País.

Não obstante esse processo de amadurecimento e a dinâmica do conhecimento científico e tecnológico da atualidade, caso considerarmos a dimensão continental do País, o processo de legalização, expansão, qualidade e inovação educacional, tais elementos ainda se constituem em grandes desafios para a efetivação da Educação Superior a Distância brasileira. A seguir, discute-se alguns desses desafios.

3 Alguns Desafios na Trajetória da Educação Superior a Distância

O Censo EAD.BR 2015, da Associação Brasileira de Educação a Distância – Abed, contabilizou que cerca de 17,4% de todos os alunos da graduação estão matriculados em cursos a distância. Essa modalidade de ensino foi a que mais se expandiu no País: de 2014 para 2015, houve um aumento de 3,9% no número de matrículas em cursos EaD contra um crescimento de 2,3% entre os cursos presenciais. O perfil dos alunos dos cursos a distância é formado por 53% de mulheres e, geralmente, é um público mais velho: ele está na faixa dos 31 a 40 anos. O censo apontou também 5.048.912 alunos, sendo 1.108.021 em cursos regulamentados totalmente a distância e semipresenciais, e 3.940.891 em cursos livres corporativos.

Demonstrou ainda que a taxa de evasão nos cursos a distância é maior que nos cursos presenciais. Os cursos são oferecidos em todos os níveis e áreas de conhecimento, com destaque para 1.079 ofertas de cursos de extensão para as áreas de Ciências Sociais Aplicadas. A maioria das matrículas encontra-se nas licenciaturas, com 148.222 alunos matriculados em licenciaturas propriamente ditas, 134.262 em habilitações mistas (licenciatura e bacharelado) e 410.470 em licenciaturas semipresenciais.

Os estudos em Dourado (2008) já possibilitavam identificar no setor público uma discreta e constante evolução dos indicadores relativos à educação superior federal, intensificada a partir de 2003, mantendo uma tendência a consolidação predominantemente em universidades, cujo número de matrículas de 666 mil, em 1997, ampliou para 1.053.000, em 2006.

Os indicadores e as análises desenvolvidos sinalizam um processo de expansão da educação superior brasileira, mas indicam desafios à garantia do acesso e da qualidade. Neto (2014) argumenta que nos últimos 10 anos, com a proliferação de instituições de ensino superior, o maior desafio da universidade é a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, pois suas atividades fim (ensino, pesquisa e extensão) devem estar em consonância com o projeto institucional cuja perspectiva seja promover uma educação cidadã ampla, sem deixar de considerar, contudo, a dinâmica do conhecimento científico e tecnológico e as demandas mais urgentes do mundo do trabalho.

Nessa acepção, o MEC tem dado ênfase à regulação do ensino superior, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, criado pela Lei nº 10.861/2004, com as finalidades de: melhoria da qualidade da Educação Superior; a orientação da expansão da sua oferta; o aumento da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de Educação Superior, assegurando a qualidade dos cursos e de desempenho dos estudantes, por meio de processos avaliativos, tais como: autoavaliação institucional; avaliação institucional externa; avaliação do desempenho dos estudantes (Enade) e avaliação dos cursos de graduação.

Mesmo com as iniciativas públicas de expansão e regulamentação de processos avaliativos, o desafio da universidade brasileira contemporânea com a expansão e qualidade é muito grande frente a dinâmica do conhecimento científico e tecnológico que é exigida pelo mundo atual, e os vazios geográficos desse nível de educação no País.

De acordo com o Censo EAD.BR 2015, da Abed, a tecnologia esteve entre as maiores preocupações e representa também um grande desafio para as instituições formadoras correspondentes ao Censo. A maioria afirmou que a EaD exige um grande investimento, tanto em termos de inovação quanto de infraestrutura. As instituições de Ensino a Distância concordam que essa modalidade exige inovação nos processos administrativos, apoio ao aluno e uma administração mais complexa que a da educação presencial. Além desses fatores, foram elencadas outras preocupações que se constituem em desafios para relevância social dessa modalidade de ensino, a exemplo das taxas de evasão que nos cursos a distância é maior que as nos cursos presenciais. O Censo EAD.BR 2015 registrou uma evasão entre 26% e 50% para instituições que oferecem cursos a distância, sendo o fator tempo apontado como o mais influente no fenômeno da evasão, seguido do fator finanças.

A legislação sobre o credenciamento de EaD, segundo o censo da Abed, tende a ser vista também como empecilho para o investimento e mesmo para a inovação pedagógica. Os atos normativos impedem a expansão dos cursos de Educação Básica e Superior, provocando o impedimento, por falta de norma específica, dos mestrandos e doutorados a distância. Em 2013, a revista *Ache seu Curso a Distância* realizou uma pesquisa com base nos dados do portal eletrônico do e-MEC, referente a avaliação do conhecimento dos estudantes (Enade), do Conceito Preliminar de Curso (CPC), que é composto dos resultados do Enade e por fatores que consideram a titulação dos professores, o percentual de docentes que cumprem regime parcial ou integral (não horistas), recursos didático-pedagógicos, infraestrutura e instalações físicas; e, por fim, as notas do Conceito de Curso (CC). A pesquisa considerou apenas cursos em todo o País, pagos e gratuitos, nos graus de bacharelado, licenciatura, tecnológico e sequencial. Os resultados podem ser observados no Quadro 1 a seguir:

Nota	Cursos de EaD					Cursos presenciais						
	CC	%	CPC	%	ENADE	CC	%	CPC	%	ENADE	%	
5	07	14,58	07	2,91	15	4,5	2.232	14	400	2,3	1.310	6,15
4	30	62,5	60	25	69	20,9	7.275	45,6	3.911	22,8	4.419	20,7
3	11	22,9	134	55,8	149	45,1	6.076	38,1	8.656	50,5	9.028	42,3
2	--	--	39	16,25	95	28,7	323	2	4.024	23,5	5.560	26,1
1	--	--	--	--	02	0,6	25	0,1	121	0,7	982	4,6
1 a 5	48	100	240	100	330	100	15.931	100	17.112	100	21.299	100
3 a 5		100		83,7		70,5		97,7		75,6		69,15

QUADRO 1 – Notas dos cursos presenciais e a distância em 2013

Fonte: e-MEC (<http://emec.mec.gov.br/>). Coleta de dados realizada em 20/02/2013, pela revista *Adte Seu Curso a Distância*, e pela pesquisadora Márcia Figueiredo (CBM e ABED). Recuperado em 09 mai. 2018, de <https://jornalgggn.com.br/blog/luisnassis/curso-a-distancia-supera-presencial-em-avaliacao-do-mec>

Apesar do número de cursos avaliados em Educação a Distância ser pequeno em comparação aos presenciais, a pesquisa desenvolvida por Figueiredo (2013) revelou que não há discrepâncias entre as duas modalidades. Em todos os três indicadores, os cursos a distância aparecem com percentuais ligeiramente maiores de aprovação (notas 3 a 5) e, também, com percentuais maiores entre os cursos aprovados com a nota máxima (5). Nos indicadores CC, observa-se quase um empate, porém com vantagem para os cursos a distância. Nos percentuais de aprovação (notas 3 a 5): 100% dos cursos a distância, e 97,7% para os cursos presenciais. No indicador Enade 70,5% para cursos a distância, e 69,15% para cursos presenciais. Porém, no indicador CPC, houve uma grande diferença a favor dos cursos a distância: 83,7%, e 75,6% para os presenciais. Se forem considerados apenas os percentuais de nota 5, novamente os cursos a distância estão na frente no CC (14,58% a distância, e 14% presenciais) e no CPC (2,91%, e 2,3%), ficando atrás apenas no Enade (4,5% a distância, e 6,15% presenciais).

Dessa forma, os resultados da base de dados do e-MEC evidenciam que a EaD é uma modalidade de ensino viável, em que os cursos a distância conseguem bons percentuais de aprovação em comparação aos presenciais, demonstrando que o modelo de educação tradicional enraizado no “conceito de ensino-aprendizagem localizado e temporalizado” (Moran, 2014, p. 30) no qual o professor ensina, e o aluno aprende dentro de um tempo (horário) e espaço (sala de aula) determinados pela instituição, não é mais o único formato de educação. O equilíbrio entre a aprendizagem individual e colaborativa possibilita que os alunos de modo flexível, de qualquer lugar, aprendam em grupo, por meio da rede e com boa produtividade.

No entanto, vale ressaltar que há alguns desafios, nos cursos a distância, apontados pela Abed, como: a oferta de capacitação profissional em EaD, a criação de carreira docente em EaD na rede federal, regulamentação da função do tutor, produção de materiais e metodologias adequadas à modalidade e melhor conectividade. Além desses aspectos elencados, Peters (2012) chama atenção sobre o que ele denomina de universidade do futuro⁷, ou seja, uma universidade de

⁷ Em Peters (2012), a universidade do futuro fará uso e integrará variadas formas de apresentação face a face, a distância e informatizada, desenvolvendo novas configurações pedagógicas e não se parecerá nada com as formas tradicionais de

novos conceitos educacionais fundamentais com base na autoaprendizagem; e Aretio (2002), na teleaprendizagem, promovendo uma grande provocação na trajetória da Educação Superior.

Segundo afirma Peters (2012), em termos concretos, estamos testemunhando a mudança do ensino tradicional para o ensino em uma universidade sem paredes; de uma universidade que é fechada para muitos a uma que é aberta e de um ensino-aprendizagem exclusivamente inclusivo. “Não irão as necessidades da política educacional, tais como universidades abertas, abertura para novos grupos de estudantes e o apoio ao conceito de aprendizagem autônoma, serem impedidos pelas estruturas tradicionais?” (Peters, 2012, p. 351).

Eis aí um grande desafio para as universidades tradicionais que se propõem a potencializar o ensino a distância e também para àqueles que se responsabilizam pelo planejamento educacional de ordem financeira, legal, estrutural e institucional para uma possível universidade do futuro.

4 Tecendo Fios e Superando Desafios: Novas Perspectivas no Âmbito da Educação Superior a Distância para a Formação Docente

A universalização da Educação Básica e a formação inicial para o desenvolvimento de determinada profissão não serão mais suficientes para atender às demandas da sociedade no futuro. Certamente, como afirma Belloni (2012) que a formação profissional atualizada, diversificada e acessível a todos evitará a desqualificação da força de trabalho e a exclusão social de grande parcela da população. A modalidade EaD vem se mostrando cada vez mais eficaz na solução dos problemas relacionados ao acesso e às condições de formação de um maior número de pessoas,

ensino. Ela estará aberta para mais jovens e mais adultos que poderão começar, interromper, continuar e terminar seus estudos quando for conveniente e será variável, adaptável e flexível, fornecendo programas feitos sob medida para os seus alunos. Nesse sentido, o autor adverte que os professores precisam estar abertos a essas mudanças, mas também ficarem em alerta quando o exagero tecnológico desumanizar o processo de ensino-aprendizagem, prejudicando a educação.

uma vez que os sistemas convencionais de universidades não dão mais conta de suprir todas as necessidades e demandas de educação e formação de profissionais.

Assim, a eficácia é uma grande potencialidade na modalidade a distância, assegura Aretio (2002), uma vez que o estudante é o centro do processo de aprendizagem e o sujeito ativo de sua formação. O material didático é estruturado visando a autoavaliação, e o estudante acompanha o progresso da sua aprendizagem. Apesar do alto custo com as tecnologias, a economia é muito maior se comparada aos gastos com os profissionais do ensino presencial. O autor destaca que as possibilidades da interatividade entre estudante e professores, entre os próprios estudantes, e estes com a sua aprendizagem são, em muitos casos, maiores que no sistema tradicional de ensino.

A EaD ajuda a quebrar barreiras geográficas e temporais; possibilita democratizar o acesso à educação; propicia a aprendizagem autônoma ligada a experiência; parte de ensino inovador e de qualidade; fomenta a educação permanente e reduz custos. Sem contar que mediante a abertura oferecida na modalidade a distância é possível diversificar e ampliar a oferta de cursos para atender às atuais necessidades de formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Dada a característica de metodologia flexível da EaD, Belloni (2012), Aretio (2002) e Peters (2012) garantem que tal flexibilização permite que os estudantes façam seus estudos sem rigidez de espaço, tempo e ritmos próprios de aprendizagem, combinando estudo e trabalho, a democratização do acesso e uma perspectiva de educação, ao longo da vida. Sobre o que se ganha em termos de flexibilidade, Peters (2012, p. 251), afirma que:

O modo como os estudantes têm usado a rede para seus propósitos de aprendizagem mostra de forma veemente como o seu comportamento de aprendizagem pode ser desenvolvido e melhorado simplesmente porque *a rede permite muito mais flexibilidade* [grifo nosso] do que as formas tradicionais de aprendizagem, proporciona um espaço ilimitado e estimula os estudantes a ficarem ativos, a atentarem novas e inusitadas abordagens e a se aventurarem na autoaprendizagem.

Nesse sentido, diversos estudos vêm delineando novas perspectivas para o futuro da educação superior. Caminha-se para a “convergência dos dois paradigmas da educação de nosso século: o ensino convencional, presencial e a educação aberta e a distância, diminuindo as diferenças metodológicas entre eles no sentido de criar novos modelos” (Belloni, 2012, p. 112). Atualmente, existem modelos de EaD integrados nos quais instituições de ensino superior complementam suas atividades presenciais com atividades mediatizadas e que as instituições especializadas, em EaD, incluem atividades presenciais em seus cursos.

Desde 2004, a Legislação Brasileira permite que os cursos superiores reconhecidos podem ter até 20% de sua carga horária total ofertada na modalidade semipresencial. A portaria do MEC nº 1.134/2016, a qual revogou a Portaria nº 4.059/2004, trouxe nova regulamentação para a questão da oferta de disciplinas em EaD nos cursos superiores. O Artigo 1º desta nova portaria permite que as instituições de ensino superior que possuem pelo menos um curso de graduação reconhecido, introduzam na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, disciplinas na modalidade de Educação a Distância. Nos termos do Art. 2º, a Legislação estabelece que deve ser observado o limite de 20% da carga horária total do curso, desde que as avaliações sejam realizadas presencialmente, e a proposta metodológica inclua métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação, prevendo encontros presenciais e atividades de tutoria.

Consequentemente, com a inserção das tecnologias no processo educacional, as universidades do presente já estão passando por diversas transformações, não somente físicas, mas também na forma de ensinar, rompendo gradativamente com as estruturas que fazem parte da rotina acadêmica atual, a exemplo: conceito de turmas, disciplinas, aula, entre outros aspectos, “uma universidade virtual do futuro desta natureza inovaria e reformaria consideravelmente a educação superior” (Peters, 2012, p. 280). A universidade virtual do futuro melhora a flexibilidade pedagógica, pois proporciona preferência à aprendizagem autônoma com a mesma importância que se dá ao ensino expositivo e a aprendizagem receptiva. À medida que a universidade atinja mais estudantes, ganha mais acessibilidade e promove a essa mais autonomia sobre seu processo de aprendizagem.

5 Resultados do Estudo

O estudo evidenciou que o ensino superior a distância, ao longo da história, vem se apropriando e ajustando-se ao desenvolvimento das novas tecnologias, propiciando a ampliação do acesso e a democratização da Educação Superior, a aplicação de novas tecnologias educacionais e modelos diferenciados de aprendizagem aberta. No âmbito político e econômico, percebe-se, também, o investimento governamental para a implementação de políticas públicas educacionais nessa modalidade de ensino, uma vez que a EaD ajuda a quebrar barreiras geográficas e temporais, fomenta a aprendizagem autônoma, a formação permanente e reduz os custos operacionais.

No contexto brasileiro, o País vivenciou um processo de amadurecimento do ensino superior a distância, a partir do ano 2000. O avanço das pesquisas possibilitou a criação de modelos pedagógicos e tecnológicos suscitando o desenvolvimento da Educação Superior a Distância no que se refere aos novos processos de organização, funcionamento e gestão das IES brasileiras. O Governo Federal estabeleceu aporte legal garantindo a normatização da modalidade EaD, principalmente no que concerne a ampliação da oferta de cursos para atender às necessidades atuais de formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica, a exemplo da criação do Sistema da Universidade Aberta do Brasil.

Os resultados das avaliações dos Cursos de Graduação, o Enade, disponibilizados na base de dados do e-MEC, analisados neste estudo, comprovam também a viabilidade da modalidade EaD, demonstrando que os cursos a distância conseguem resultados, em alguns casos, com avaliação superior aos cursos presenciais.

O modelo tradicional de educação focado apenas no professor que ensina, e o estudante que aprende dentro de um determinado espaço físico, da sala de aula, que regida por horários fixos, já não é apenas considerado como espaço de aprendizagem. As tecnologias abriram caminho para a aprendizagem individual e colaborativa, na qual o estudante adquire conhecimento de modo flexível e de qualquer lugar.

Em países de dimensão continental, sujeitos a barreiras físicas, com vazios geográficos, como é o caso do Brasil, o desafio com o processo de legalização, expansão, qualidade e inovação educacional são provocações para a efetivação da Educação Superior a Distância. A exigência legal de professores habilitados, em nível superior,

ampliou o número de vagas no ensino superior brasileiro, exigindo organização mais intensa e decidida das universidades. No entanto, conforme apontou as pesquisas da Abed, em seu Censo EAD.BR 2015, a oferta de capacitação profissional em EaD; a criação de carreira docente em EaD na rede federal; a regulamentação da função do tutor; a produção de materiais e metodologias adequadas à modalidade e melhor conectividade, ainda, constituem-se nos maiores desafios das universidades brasileiras que ofertam cursos na modalidade EaD.

Considerações Finais

O cenário futuro para a Educação Superior a distância é amplo, principalmente, no que se refere ao crescente protagonismo do estudante com relação ao seu processo de aprendizagem, a flexibilização das metodologias, a democratização do acesso, oferta de novos cursos voltados para as urgências e necessidades sociais, a construção de novas culturas e novos formatos organizacionais de universidades.

No caso dos países emergentes, como é o caso do Brasil, todo esse panorama fica condicionado ao investimento e ao uso adequado das NTIC, às pesquisas de metodologias e ferramentas pedagógicas adequadas, às mudanças de paradigmas de diversos setores sociais, em especial das instituições de ensino tradicional. E, por fim, não menos importante, tal cenário se condiciona, também, ao investimento em políticas públicas que priorizem a Educação Superior, no qual o Estado, de um modo geral conceba esse investimento, não como um contrapeso no orçamento público, mas sim um importante investimento nacional a longo prazo, apontando para a melhoria da competitividade econômica, o desenvolvimento socioeducativo e cultural, conseqüentemente a equidade social.

Não se trata aqui de delegar às universidades, que busquem a inovação do ensino superior por meio das NTIC, como se fossem a solução dos problemas sociais, mas sim, acreditar no potencial e na contribuição que tais universidades podem dar nos processos formativos de bons profissionais, aptos a adquirir novos conhecimentos e novas habilidades para atuarem significativamente no mundo em constante mudança. Acreditar na universidade é reconhecer o papel e o lugar do ensino superior na sociedade, mas sobretudo, também, garantir o investimento público para que ela desempenhe com qualidade suas funções em termos de ensino, pesquisa e extensão.

Referências

- ABED. (2017). *Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015* (M. T. M. de Abreu, Trad.). Curitiba: InterSaberes.
- Aretio, L. G. (2002). *La educación a distancia: De la teoría a la práctica* (2a ed.). Barcelona: Ariel.
- Belloni, M. L. (2012). *Educação a Distância* (6a ed.). São Paulo: Autores associados.
- Castells, M. (2000). *A sociedade em rede* (R. V. Majer, Trad.). São Paulo: Paz e Terra.
- Castells, M. (2003). *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a Sociedade* (M. L. X. de A. Borges, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Decreto nº 5.800, de 08 de dezembro de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Recuperado em 2 fevereiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm
- Dourado, L. F. (2008). Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? [Versão eletrônica], *Educação e Sociedade, Revista de Ciências da Educação*, Campinas, 29(104), 891-917. Edição especial. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 ago. 2017.
- Fávero, O. (2006). *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB (1961/1966)*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Filho, S. S. (2002). Política de Ciência e Tecnologia no I PND (1972/74) e no I PBDCT (1973/74). *Revista Brasileira de Inovação*, FINEP e DPCT/UNICAMP, 1(2), 397-419.
- Hermida, J. F., & Bonfim, C. R. de S. (2006). A educação a distância: história, concepções e perspectivas [Versão eletrônica]. *Revista HISTEDBR*, Edição especial, 166-181.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura* (C. I. da Costa, Trad.). (Coleção Trans). São Paulo: Ed. 34.
- MEC. (Ministério da Educação). *Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação Brasileira. Recuperado em 28 junho, 2017, de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf
- MEC. (Ministério da Educação). *Decreto-lei nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998*. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Brasília, 1998. Recuperado em 22 março, 2017, de <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>

MEC. (Ministério da Educação). Secretaria de Educação a Distância. (2003). *Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância*. Recuperado em 20 dezembro, 2017, de <http://portal.mec.gov.br/sesu/ReferenciaisQualidadeEAD.pdf>

MEC. (Ministério da Educação). Secretaria de Educação a Distância (2007). *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Brasília: MEC/SEED. Recuperado em 20 dezembro, 2017, de <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>

MEC. (Ministério da Educação). *Portaria Normativa nº 02, de 10 de janeiro de 2007*. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. D.O.U. 8a. ed. Imprensa Nacional: Brasília, 11 jan. 2017.

MEC. (Ministério da Educação). *Sistema e-MEC*. Recuperado em 10 fevereiro, 2018, de <http://emec.mec.gov.br>

MEC. (Ministério da Educação). *Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016*. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Recuperado em 4 maio, 2018, de <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1134-2016-10-10.pdf>

Moran, M. J. (2002). A educação superior a distância no Brasil. In Soares, M. S. A. (Org.). *A Educação Superior no Brasil*. Brasília: CAPES-UNESCO.

Moran, M. J.; Massetto, T. M., & Behrens, A. M. (2014). *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (21a ed.). Campinas, SP: Papyrus.

Neto, A. B. (2014). Os desafios da qualidade com sustentabilidade para cursos de graduação na universidade contemporânea. *Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Educação Brasileira*, Brasília, 36(72-73), 58-85.

Peters, O. (2012). *A educação a distância em transição. Tendências e desafios*. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo: Unisinos.

Werthein, J., & Cunha, C. do. (2000). *Fundamentos da nova educação*. Brasília: UNESCO. (Cadernos UNESCO. Série educação; 5).

7

Educação Inclusiva: Reconhecer as Diversidades de Necessidades Especiais na Educação Superior Brasileira

Ricardo Soares Melo¹
Ítalo Brener de Carvalho²
Valter Barros dos Santos Filho³



Resumo: O atual contexto educacional brasileiro prevê à inclusão de todos os alunos sem distinção. Porém o direito fundamental à educação e a oportunidade de aprender, privilegiava originalmente o ensino jovem. Estudos que acompanhem a educação superior ainda são incipientes. As práticas inclusivas no ensino superior, que ainda despreparado para adaptações de pedagogias adequadas à diversidade de entrantes, como: (i) deficiência física, intelectual, visual, auditiva e surdocegueira; (ii) transtornos globais do desenvolvimento (TGD/TEA): autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett; (iii) ou com altas habilidades e superdotação ou (iv) discentes com dificuldades temporárias. Nordeada por um Sistema de Ensino e por Políticas Nacionais Educacionais, as práticas da educação especial vinculadas à Convenção Nacional das pessoas com deficiências aprovada pela ONU 2016 e ratificada pela legislação nacional asseguraram

¹ Bacharel em Contabilidade pela FAPAM, Graduando em Licenciatura em Matemática pela UNINTER. *E-mail:* rikardo@gmail.com

² Mestre em Administração pela Northumbria University, Doutorando em Administração na UFMG, Docente no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFETMG. *E-mail:* italobrener@hotmail.com

³ Mestrando em Filosofia pela FAJE. Professor da Faculdade Ciências Sociais Aplicadas de Belo Horizonte - FACISABH. *E-mail:* valterjr78@hotmail.com

um sistema educacional democrático como direito de todos. O objetivo deste artigo é contrapor as práticas inclusivas no ensino superior frente (i) ingressantes na formação superior; (ii) resgatar a temática da deficiência e docentes do ensino superior; e (iii) garantir o êxito dos alunos. Resultados parciais apontam que instituições que possuem canais de comunicação aos educadores de compartilhamento de práticas que promovam igualdade, equidade e, ainda, adaptação às diferenças, incentivam valores compartilhados. O uso de tecnologias móveis e a inovação tecnológica por Pessoas com Necessidades Especiais (PcNe) ou Pessoas com Deficiências (PcD) são apontados como práticas efetivas de acesso, participação, integração e desenvolvimento. Sendo necessário promover ações para a melhoria do processo ensino-aprendizagem-inclusão.

Palavras-Chave: Educação Superior; Inclusão; Plataformas de Aprendizado; Novas Práticas de Educação.

Inclusive Education: recognizing the diversities of special needs in brazilian higher education

Abstract: The current Brazilian educational context provides for the inclusion of all students without distinction. But the fundamental right to education and the opportunity to learn, originally privileged young teaching. Studies that accompany higher education are still incipient. Inclusive practices in higher education, still unprepared for adaptations of pedagogies appropriate to the diversity of entrants such as: (i) physical, intellectual, visual, hearing and deafblindness; (ii) global developmental disorders (PDD / TEA): autism, Asperger's Syndrome, Rett Syndrome, Childhood Disintegrative Disorder; (iii) or with high skills and giftedness. Based on a National Education and Policy System, special education practices linked to the National Convention of Disabled Persons, approved by the United Nations in 2016 and ratified by national legislation, ensured a democratic educational system as a right for all. The objective of this article is to counteract the inclusion practices in higher education in relation to (i) students in higher education; (ii) redeeming disability issues and higher education teachers; and (iii) ensure student success. Partial results point out that institutions that have communication channels to educators to share practices that promote equality, equity and even adaptation to differences, promote shared values. The use of mobile technology and technological

innovation by People with Special Needs (PCNe) or People with Disabilities (PCD) are identified as effective access, participation, integration and development practices. It is necessary to promote actions to improve the teaching-learning-inclusion process.

Keywords: Higher Education; Inclusion; Learning Platforms; New Education Practices.

Introdução

Os desafios de uma educação inclusiva são ainda paradigmáticos, já que a educação encontra-se inserida em um sistema tradicional de ensino perpassado por toda sua verticalidade (do ensino básico-infantil até a educação e formação superior). Questões inerentes ao acesso e permanência do aluno é uma realidade atual enquanto um movimento que viabiliza a garantia de direitos. Dessa proposição evidenciam-se muitos obstáculos e incompreensões, que dificultam o êxito de propostas de inclusão escolar.

Essas dificuldades e incompreensões promovem exclusões e estão relacionadas a diversos fatores, tais como: a presença de uma escola, de recursos direcionados as escolas já existentes, da melhoria da formação do professor e da estrutura escolar, entre outros. Uma dificuldade vem recebendo destaque nas discussões do ambiente escolar, o processo de progressão de alunos da Educação Básica que, agora, buscam acesso a Educação Superior. Essa mobilidade acarretaria uma equidade de participação nos processos educacionais e pedagógicos, mas não é isso que se verifica. Há um primeiro processo de exclusão, seguido de um processo inclusivo, a partir do estabelecimento – amparado na ciência – daquilo que é ou não normal (Foucault, 2001). A normalidade garante que todos sejam incluídos na escola, integrados em seus processos, e de uma certa forma participantes ativos de uma sociedade inclusiva; o que o panorama educacional brasileiro nos apresenta é outra realidade.

A lei garante e contribui para a construção e fortalecimento de valores que envolvam o acesso das Pessoas com Deficiência (PcD) e outras necessidades. Esses valores objetivam promover e estimular

a formação humana como componente essencial educacional, uma vez que a humanidade não nos é dada no momento da concepção; e sim, nas interações que são estabelecidas entre os pares.

Essa formação humana abarcará práticas inclusivas que fomentem a compreensão dos direitos humanos, das ações sociais e da cidadania. Para isso, compreende-se que essas temáticas são praticadas todos os dias por toda a comunidade escolar, que mesmo em sua estrutura vertical de ensino, garante a permanência e o desenvolvimento escolar dos alunos. Ou seja, a escola é o local privilegiado de práticas sociais que fomentam a relação entre a escola, a comunidade, em seu entorno, e os professores.

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, promulgada no processo de redemocratização do país, ao buscar alcançar a universalização do ensino, define, em seu Art. 6º, a educação como direito fundamental social. Porém as ações realizadas para atender à demanda de alunos com diferentes características, com distintas necessidades nas escolas brasileiras ainda são de entendimento controverso.

Procedimentos de planos pedagógicos como o currículo, que evidenciam uma escolha determinada de conteúdos e conhecimentos, a adaptação e outros procedimentos em relação à demanda existente, destacam que parte considerável dos alunos pode não estar recebendo atendimento educacional especializado, adequado e acesso a uma escolarização efetiva para essa população. O direito de educação para todos fortalece uma maior desigualdade e diferença entre todos, já que os alunos são compreendidos em condições divergentes.

Em sua obra, Hannah Arendt (2007, p.17) já discutia que “a condição humana não é a mesma coisa que natureza humana”. A condição humana diz respeito às formas de vida que esse impõe a si mesmo para sobreviver, condicionantes que tendem a suprir a existência dele, variantes de acordo com o lugar e o momento histórico do qual ele é parte. Nesse sentido, todos os homens são condicionados, pelo próprio movimento de condicionar.

A principal reflexão de Hannah Arendt (2005) sobre a educação encontra-se no ensaio *A crise na educação*, do final dos anos 50, a coletânea intitulada *Entre o passado e o futuro* onde aponta para um diagnóstico a respeito da conexão entre a crise contemporânea nos

modos de ensinar e aprender, pertinente até a atualidade, em um contexto teórico tangente à condição humana, na modernidade.

A necessidade de regulamentação e de garantia de direito à educação para as PcD possuem como bases legais: (1) as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que no período de 2001 até o ano de 2015, sofreu adequações necessárias quanto aspectos envolvendo o direito à Educação e (2) a Política Nacional de Educação Especial onde as PcD alcançaram seus direitos de cidadãos, incluindo a educação na rede regular de ensino, conjuntamente com o restante da população, com conceitos e determinações impostos pela Legislação.

Assim, este artigo propõe contrapor as práticas inclusivas no ensino superior frente (i) a realidade do número de alunos ingressantes na formação superior; (ii) resgatar da literatura a temática da deficiência e docentes do ensino superior; e (iii) propor uma discussão de preposições de como promover no ambiente universitário, estratégias, processos e ações que contribuam para garantir o êxito dos alunos.

2 Contexto do Ensino Especial Brasileiro

O sistema educacional brasileiro é constituído por uma estruturação que visa promover a integração, a acessibilidade e a qualidade de ensino para todos. Instituições educacionais especializadas direcionadas exclusivamente para as PcD como, por exemplo, Imperial Instituto dos Meninos Cegos, Instituto dos Surdos-Mudos integram essa estruturação.

De certa forma, a inserção e acesso de PcD à uma educação era restrita a essas instituições especializadas, privilegiando camadas da população que possuíam mais recursos para arcar com deslocamento e manutenção de seus dependentes. Por outro lado, uma camada pobre, com toda a dificuldade extra para acessar essas instituições, se deparava com a situação de que próximo a sua casa havia uma escola que facilitaria de sobremaneira a inclusão de um aluno, porém sem as condições necessárias para acolhê-lo.

Diante disso, percebe-se que no processo de prestação de serviços de educação a PcD, ainda é comum vermos a: (i) carência de

capacitação profissional; (ii) manutenção de uma série de preconceitos, desrespeito aos direitos e ao papel da educação; e (iii) políticas que desabonam a própria noção de inclusão, quando essa remete à construção de uma sociedade dotada da capacidade de acolher a todos e a todas, “em suas mais variadas necessidades (especiais ou não), garantindo a autonomia dos sujeitos, seus direitos, a consideração e o respeito a suas diferenças” (Xavier, 2013, p. 243).

O critério de progressão educacional toma como base dados da Educação Básica, envolvendo o ensino infantil, fundamental, médio e a EJA. A partir desses dados, pode-se destacar ou tornar previsível o número de alunos que evoluirão no processo educacional e que passariam a ter acesso ao ensino superior nas instituições particulares e públicas no Brasil.

Unidades da Federação Municipios Dependência Administrativa	Matrícula inicial													
	Educação Infantil						Ensino Regular						EJA	
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Fundamentais		Anos Finais		Médio		Funda-mental	Médio
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral		
Estadual Urbana	1.387	1.946	41.003	1.488	1.660.427	216.071	4.264.154	436.270	29.819	5.849.769	475.181	537.205	995.795	
Estadual Rural	805	51	8.713	51	127.253	18.893	221.337	29.819	286.495	24.228	52.331	35.410		
Municipal Urbana	713.961	1.286.258	2.794.255	355.031	6.447.996	1.477.645	3.226.034	637.272	40.268	1.115	967.139	13.882		
Municipal Rural	156.411	48.963	648.068	24.156	1.662.684	497.182	853.550	279.928	4.907	464	325.926	1.270		
Estadual e Municipal	872.564	1.337.218	3.492.039	380.726	9.898.360	2.209.791	8.565.075	1.383.289	6.181.439	500.988	1.882.601	1.046.357		

QUADRO 1 – Os resultados são evidenciados pelo número de alunos matriculados no ensino básico

Fonte: Censo escolar 2017 – Inep

O quadro acima é representativo do volume de matrículas no ensino regular. Esse quadro é um indicativo de quantos serão assumidos pela Educação Superior. Existem, contudo, fatores determinantes que favorecerão ou não a progressão para essa etapa. Quando se pensa nas PcD, a análise do Quadro 1 pode tornar-se aterradora. O acolhimento de pessoas com deficiência, ainda, é uma das grandes preocupações da educação brasileira.

A definição de PcD são “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas” (Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência), (Decreto nº 6.949/2009) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Compreendendo que essa definição não determina quem é a pessoa, e sim como a sociedade a compreenderá e se posicionará na organização de meios e estruturas para atendê-la.

Além desses, participam também dessa compreensão os estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), bem como os estudantes com Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância. Alunos com quadro clínico caracterizado por alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, tendo um repertório restrito e repetitivo de interesses e de atividades, representando os transtornos do Espectro Autista.

Não obstante no contraponto, têm outras alterações como altas habilidades e superdotação; características de estudantes que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, artes e psicomotora. Esses, também, apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Integram o quadro de prevalência de necessidades especiais.

De caráter permanente, as definições acima não são restritivas, vale ressaltar que situações temporárias também podem ser consideradas como necessidades especiais, e precisam constar no Projeto Pedagógico da escola, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Cabe chamar a atenção para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que se dá quando a instituição escolar possui espaços destinados à realização de AEE, com equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didáticos/pedagógicos e professor(a) com formação adequada para realizar o atendimento.

Sendo uma das preocupações da escola, o AEE fomenta a organização e a instalação das salas de recursos multifuncionais, que podem ser implementados por meio do programa federal, ou por recursos próprios. As salas de recursos multifuncionais têm como função: identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos.

As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e à independência na escola e fora dela e é realizado, prioritariamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM da própria escola, ou de outra escola de ensino regular, podendo, ainda, ser realizado em Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAEE.

3 Inclusão Educacional

Percebe-se que o processo de inclusão em ambientes universitários é divergente entre as pessoas que integram essa comunidade e as que participam de alguma forma no processo de inclusão de PcD. Há uma distância entre o discurso e o efetivo preparo da instituição em oferecer condições minimamente satisfatórias aos universitários. É verificado nesses espaços relatos de indiferença, inexistência de iniciativas ou ações inclusivas no âmbito geral da universidade ou dos cursos, voltadas a facilitar, promover ou incentivar a inclusão de PcD.

Da mesma forma que algumas instituições afirmam estar preparadas para receber alunos com deficiência, na prática, o atendimento dessas necessidades ainda não é ou está totalmente resolvido ou considerado. A falta de atenção àqueles com necessidades especiais, como também, a compreensão de que o atendimento dessas

especificidades não seria igualitário, aponta para a ausência de entendimento e de reflexão do que venha a ser um espaço inclusivo.

Fatores como a distância entre laboratórios e sala de aulas, rampas de acesso com inclinação adequada, entre tantas adaptações que, estruturalmente, não foram planejadas, tornam evidente para algumas instituições superiores a ideia de uma arquitetura inclusiva não é algo tangível. Algumas optam por um processo de resolução desses casos em separado, aplicando as conhecidas adaptações no estilo “improvisado”.

A dificuldade de locomoção ou da exposição de conteúdo, bem como a relação ensino-aprendizagem ainda são deslocadas da realidade ou das necessidades das PcD. Nos cursos de licenciatura ou de formação docente, a temática da inclusão é assunto recente, que pode ser encarado como algo acessório, trivial e secundário à formação, concretizando uma formação profissional deficitária com relação a este tipo de atendimento.

Como dito anteriormente, aqui se torna resoluto que as instituições estão ou foram preparadas para receberem os “normais”, enquanto que resta às PcD acomodar-se ao que se tem ou mesmo continuar nas unidades de atendimento especializado. Tornando-se à parte do processo educativo. O fortalecimento de algumas atitudes e o posicionamento das instituições de ensino podem fazer com que as PcD se sintam participantes nesses espaços. É o que se apresenta no Quadro 2 a seguir.

Ensino do Sistema Braille	Consiste na definição e utilização de métodos e estratégias para que o aluno se aproprie desse sistema tátil de leitura e escrita.
Estratégias para autonomia no ambiente escolar	Consiste no desenvolvimento de atividades, realizadas ou não com o apoio de recursos de Tecnologia Assistiva – TA, visando à fruição, pelos alunos, de todos os bens – sociais, culturais, recreativos, esportivos entre outros serviços e espaços disponíveis no ambiente escolar com autonomia, independência e segurança.
Ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos	Consiste no ensino da funcionalidade e da usabilidade dos recursos ópticos e não ópticos para o desenvolvimento de estratégias para promoção da acessibilidade nas atividades de leitura e escrita. São exemplos de recursos ópticos: lupas manuais ou lupas eletrônicas, lentes específicas bifocais, telescópios, dentre outros, que possibilitam a ampliação de imagens. São exemplos de recursos não ópticos: iluminação, plano inclinado, contrastes, ampliação de caracteres, cadernos com pauta ampliada, caneta de escrita grossa, recursos de informática, dentre outros, que favorecem o funcionamento visual.
Estratégias para o desenvolvimento de processos mentais	Consiste na organização de estratégias que visam o desenvolvimento da autonomia e independência do aluno frente às diferentes situações no contexto escolar. A ampliação dessas estratégias para o desenvolvimento dos processos mentais possibilita maior interação entre os alunos, o que promove a construção coletiva de novos saberes na sala de aula comum.
Técnicas de orientação e mobilidade	Consiste no ensino de técnicas e desenvolvimento de atividades para a orientação e mobilidade do aluno com deficiência visual, proporcionando-lhe o conhecimento dos diferentes espaços e ambientes, viabilizando a sua locomoção com segurança e autonomia.
Ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	O ensino de Libras consiste no desenvolvimento de estratégias pedagógicas para a aquisição das estruturas gramaticais e dos aspectos linguísticos que caracterizam essa língua.
Ensino do uso da comunicação alternativa e aumentativa – CAA	Consiste na organização de atividades que ampliem os canais de comunicação com o objetivo de atender às necessidades comunicativas de fala, leitura e escrita dos alunos. Alguns exemplos de CAA são: cartões de comunicação, pranchas de comunicação com símbolos, pranchas alfabéticas e de palavras, vocalizadores ou o próprio computador, quando utilizado como ferramenta de voz e comunicação.

(Continua)

(Conclusão)

Estratégias para enriquecimento curricular	Consiste na organização de práticas pedagógicas exploratórias suplementares ao currículo, que objetivam o aprofundamento e a expansão nas diversas áreas do conhecimento com o desenvolvimento de projetos de trabalho, com temáticas diversificadas, como artes, esporte, ciências e outras. Tais estratégias podem ser efetivadas pela articulação dos serviços realizados na escola, na comunidade, nas instituições de educação superior, na prática da pesquisa e no desenvolvimento de produtos.
Ensino das técnicas de cálculo no Soroban	Consiste na utilização de técnicas de cálculo que possibilitem ao aluno a realização de operações matemáticas com o uso do Soroban.
Ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível	Consiste no ensino das funcionalidades e da usabilidade da informática como recurso de acessibilidade à informação e à comunicação para promover a autonomia do aluno. São exemplos desses recursos: leitores de tela e sintetizadores de voz, ponteiras de cabeça, teclados alternativos, acionadores, <i>softwares</i> para a acessibilidade, dentre outros.
Ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita	Desenvolvimento de atividades e de estratégias de ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita como segunda língua, para alunos usuários de Libras, voltadas à observação e análise da estrutura da língua, seu sistema linguístico, funcionamento e variações, tanto nos processos de leitura como na produção de textos.

QUADRO 2 – Técnicas de formação que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem

Fonte: Censo escolar 2015 – Inep.

De certa maneira, em virtude daquilo que falta ou sobra em um indivíduo, para que essas pessoas se encaixem num plano de normatividade biomédica, elas passam a conviver com um ostracismo que as empurram para fora do convívio social e as fazem excluídas dentro mesmo da vida em sociedade (Ortega, 2008).

De acordo com as orientações da DPEE/SECADI/MEC, as pessoas que apresentam as características relacionadas a seguir, Quadro 3, devem ser categorizadas no Censo Escolar da Educação da seguinte forma:

ADNPM – Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor	Para os estudantes com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, geralmente esse atraso não está, necessariamente, associado a alguma deficiência. Se houver deficiência como a intelectual ou a física, o estudante deve ser cadastrado no Censo com a deficiência correspondente.
TID – Transtorno Invasivo do Desenvolvimento	Trata-se de outra denominação de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD/TEA). Para informar no Censo Escolar, estudantes com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento é preciso categorizar entre as opções Autismo Infantil, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância.
DPAC – Déficit no Processamento Auditivo Central	Os estudantes com <i>déficit</i> no processamento auditivo central, quando apresentarem perda auditiva, devem ser classificados como estudantes com deficiência auditiva. Se o <i>déficit</i> gerar dificuldades de leitura, escrita etc., trata-se de um transtorno funcional específico e, nesse caso, não é público da Educação Especial e não é coletado pelo Censo Escolar.
Déficit cognitivo e da independência e déficit intelectual	Para estudantes com <i>déficit</i> cognitivo e da independência ou com <i>déficit</i> intelectual, deve ser avaliado se o estudante apresenta deficiência intelectual. Neste caso, deve ser classificado como estudante com deficiência intelectual.
Hidrocefalia e microcefalia	Em alguns casos, essas condições podem ocasionar deficiência. O estudante deve ser classificado no Censo de acordo com a deficiência que apresentar. Se hidrocefalia ou microcefalia não ocasionarem deficiência, ele não deve ser classificado como estudante com deficiência no Censo Escolar.
Síndrome de Williams e/ou Síndrome de Silver	No Censo Escolar, deve ser registrado o tipo de deficiência, e não a origem dela. Caso o estudante com Síndrome de Williams e/ou Síndrome de Silver tenha algum tipo de deficiência – física, intelectual, sensorial – transtorno global do desenvolvimento (TGD/TEA) e altas habilidades/superdotação, cabe à escola registrar no Censo. Se não houver manifestação, não deve ser informado.
Síndrome de Down	Geralmente, as pessoas com Síndrome de Down apresentam deficiência intelectual, mas podem apresentar também outras deficiências, algum tipo de transtorno global do desenvolvimento (TGD/TEA) e altas habilidades/superdotação. Sendo assim, deve ser informado ao Censo o tipo de deficiência, e não a origem dela. Na inexistência da deficiência, nenhuma opção deverá ser informada.

(Continua)

(Conclusão)

Atraso neuropsicomotor secundário por anoxia perinatal	Caso o estudante necessite de atendimento educacional especializado, levando-se em consideração os apoios que devem ser disponibilizados para a quebra de barreiras e acesso ao currículo, deve ser registrado no Censo Escolar, no campo deficiência física.
Mudez	O estudante com mudez, deficiência no sistema fonador e/ou respiratório, quando necessitar de atendimento educacional especializado, levando-se em consideração os apoios que devem ser disponibilizados para a quebra de barreiras e acesso ao currículo, deve ser registrado no Censo Escolar, no campo deficiência física.

QUADRO 3 – Denominações e características na educação especial

Fonte: Censo escolar 2015 – Inep

Porém observa-se que a atual política de educação especial, as pessoas que apresentam transtornos funcionais específicos, tais como: TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, discalculia ou dislexia não são considerados público-alvo da educação especial.

Por fim, segundo Batista e Nascimento (2018), as perspectivas e os entraves da educação inclusiva no nível superior dependeriam de: (i) percepções a respeito do processo de inclusão universitária; (ii) redes de sociabilidade como facilitadoras do processo inclusivo; (iii) desconhecimento e insuficiência de atuação do Núcleo de Acessibilidade; (iv) Alienação de direitos: a deficiência como problema do “outro”.

Considerações Finais

Este artigo discute o processo de inclusão de estudantes em contextos universitários. A presença de alunos com algum tipo de deficiência tem felizmente aumentado em ambientes universitários. A partir desse fato, vale destacar que políticas institucionais e o papel do docente em intermediar a integração do aluno com algum tipo de deficiência são necessários. Os agentes envolvidos na educação superior desconhecem a legislação, assim como das políticas que regem ou direcionam a inclusão de PcD.

Com base nos estudos realizados neste trabalho, podemos afirmar que a percepção de um lugar adequado e reservado para alunos portadores de deficiência no ensino superior, bem como o

desafio de consolidar o processo de inclusão educacional por meio de políticas públicas que foram garantidos, nos últimos anos, o direito à “inclusão” confunde-se com a garantia de vaga e/ou acesso à universidade, não avançando para além disso.

Resultados parciais apontam instituições que possuem canais de comunicação no intuito de possibilitar e de oportunizar aos educadores práticas que promovam igualdade, equidade e, ainda, adaptação às diferenças. Por intermédio desses, acontece a promoção de valores compartilhados entre pessoas com necessidades especiais ou deficiências e as práticas efetivas de acesso, participação integrada ao desenvolvimento coletivo e especial.

Torna-se cada vez mais urgente que as instituições assumam uma arquitetura inclusiva, juntamente com espaços destinados prioritariamente ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa nova organização implicará na decisão por equipamentos, mobiliários, recursos e materiais pedagógicos que tragam em si o caráter primordial da acessibilidade. A formação do professor será afetada diretamente por essa nova estruturação. De nada adiantará modificar e adaptar as estruturas físicas, se as estruturas humanas não passarem por esse processo de ressignificação.

No que tange às salas de recursos multifuncionais, estas podem ser implementadas por meio do programa federal, ou por recursos próprios. Tendo como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos.

As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e à independência na escola e fora dela e é realizado prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM da própria escola ou de outra escola de ensino regular, podendo, ainda, ser realizado em Centros de Atendimento Educacional Especializado.

A utilização de aplicativos e inovações tecnológicas ou adaptações que visem facilitar a acessibilidade podem contribuir mesmo diante de sua desafiadora utilização. Isso confirma o pensamento de Rocha e Miranda (2009), ao sugerirem que no espaço da universidade em toda sociedade brasileira, ainda nos deparamos com práticas segregadoras, as quais são realizadas sem a presença ou real inclusão de uma PcD.

Referências

- Arendt, H. (2005). *Entre o passado e o futuro* (5a ed.). (M. W. Barbosa, Trad.). São Paulo: Perspectiva.
- Arendt, H. A. (2007). *Condição humana* (10a ed.). (R. Raposo, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Batista, L., & Nascimento, E. H. (2018). A deficiência vai à universidade: perspectivas e entraves do processo inclusivo na educação superior brasileira. *Educação Unisinos*, 22(2), 120-127.
- Brasil. (2008). Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília.
- Brasil. (2015) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: *Censo escolar da educação básica 2015*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/matricula_inicial/2015/documentos/caderno_instrucoes.pdf. Acesso em: 15 de outubro de 2018.
- Brasil. (2017). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: educacenso. 2017. Recuperado em 15 outubro, 2018, de <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>
- Constituição da República Federativa do Brasil 1988*. (1988). Brasília. Recuperada em 15 outubro, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.Htm
- Foucault, M. (2001). *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ortega, F. (2008). *O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (2009)*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília.
- Rocha, T. B., & Miranda, T. G. (2009). Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. *Revista Educação Especial*, 22(34), 197-212.
- Xavier, M. P. (2013). Psicologia e nova práticas de subjetivação: um olhar ético político para as diferenças. In: R. T. Cruz, & E. E. Gusmão (Org.). *Psicologia: conceitos, técnicas e pesquisas* (Vol. 2, 1a ed.). Curitiba: CRV.

8

Do Ingresso ao Abandono Acadêmico: Caso Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Ana Sofia Rodrigues¹
Maria Filipa Mourão²
Carla Faria³
Márcia Amorim⁴
Olga Silva⁵



Resumo: A análise do abandono académico tem vindo a ganhar cada vez mais importância nos atuais sistemas de ensino em Portugal, quer pelos custos para o futuro dos estudantes, quer pelas implicações para as IES. O Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC) preocupa-se com este problema e neste trabalho procura-se identificar, caracterizar e analisar os fatores que estão na origem do abandono de estudantes nesta instituição, utilizando dados recolhidos entre os anos letivos 2013/2014 e 2016/2017. Nos últimos quatro anos analisados, verifica-se uma tendência de redução no abandono no IPVC, de 16% em 2013/14 para 14% em 2016/17. Os resultados permitem concluir que o abandono académico ocorre, principalmente, no género masculino,

¹ Instituto Politécnico de Viana do Castelo: pró-presidente, gestora institucional da qualidade. *E-mail:* qualidade@ipvc.pt

² Instituto Politécnico de Viana do Castelo: PhD em Engenharia Industrial e de Sistemas, gestora da qualidade na Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG), coordenadora do Mestrado em Gestão das Organizações: Ramo Gestão de Empresas (ESTG)

³ Instituto Politécnico de Viana do Castelo: PhD em Psicologia, gestora do Processo de Formação na Escola Superior de Educação (ESE), coordenadora da Licenciatura em Educação Social Gerontológica

⁴ Instituto Politécnico de Viana do Castelo: observatório. *E-mail:* observatório@ipvc.pt

⁵ Instituto Politécnico de Viana do Castelo: observatório. *E-mail:* observatório@ipvc.pt

entre os estudantes do 1º ano curricular, no caso dos CTeSP e licenciaturas, enquanto nos mestrados se observa, tendencialmente, no 2º ano curricular. Conclui-se, também, que, nas licenciaturas, o abandono é menor nos estudantes que ingressaram via 1ª fase CNA comparativamente às outras fases ou outros regimes de ingresso. Outro fator analisado foi a atribuição de bolsa aos estudantes e concluiu-se que a percentagem de bolsistas que abandona o ensino no IPVC é reduzida, cerca de 5%. Em contrapartida, verifica-se uma elevada taxa de abandono nos trabalhadores-estudantes, com cerca de 20% entre 2013/14 e 2015/16, verificando-se em 2016/17 uma redução para os 14% de abandono. Os cursos da área científica de Ciências da Saúde são os que apresentam a menor taxa de abandono. Recorrendo aos resultados do inquérito aos estudantes sobre a *satisfação na qualidade do ensino*, verifica-se que não existe correlação entre os índices de satisfação e o abandono académico. Em entrevista efetuada aos estudantes sinalizados como tendo abandonado o IPVC, as principais causas apontadas são problemas financeiros, condições pessoais, distância da residência, insucesso académico e insatisfação com o curso/instituição.

Palavras-chave: *Drop-Out*; Ensino Superior; Qualidade; Satisfação.

From Admission to Academic Abandonment: Case of Polytechnic Institute of Viana do Castelo

Abstract: The analysis of the academic abandonment/drop-out has been eventually gaining more importance in current education systems in Portugal, both by the costs for the future of the students and by the implications for the EIS. The IPVC is concerned with this problem therefore, in this study, we sought to identify, characterize and analyze the factors that are the origin of the abandonment of students in this institution, using data collected between the school years 2013/2014 and 2016/2017. In the last four years analyzed, there was a trend of reduction in abandonment in IPVC, from 16% in 2013/14 to 14% in 2016/17. The results achieved allowed us to conclude that academic dropout occurs mainly in the male gender, among the students of the 1st year of curriculum in the case of CTeSP and Bachelor degree courses, while the tendency in the Masters is in the 2nd year of the curriculum. It is also concluded that, in degree courses, the abandonment is lower among students who joined via 1st CNA compared to the other CNA phases or other schemes for admission. Another factor examined was the award of scholarship to students and concluded that the percentage of grantees who abandon the graduate studies in the IPVC is reduced, appro-

ximately (5%). In contrast, there is a high rate of abandonment in working students, with approximately 20% between 2013/14 and 2015/16, verifying in 2016/17 a reduction to 14% of abandonment. The courses of the scientific area of Health Sciences are those which have the lowest rate of abandonment. Using the results of the survey made to the students, on the “satisfaction in the quality of education”, it shows that there is no correlation between the indices of satisfaction and academic abandonment. In an interview made to students flagged as having abandoned the IPVC, the main causes identified are, financial problems, personal conditions, distance from the residence, academic failure and dissatisfaction with the course/institution.

Keywords: Drop-Out; Higher Education; Quality; Satisfaction.

Introdução

O ensino superior (ES) politécnico é uma identidade educativa com uma cultura própria, orientada para o desenvolvimento de competências humanas, científicas e técnicas de pessoas capazes de responder aos novos desafios colocados pelo surgimento de uma nova sociedade mais moderna, complexa e exigente. O Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC) é uma instituição pública de ensino superior, ao serviço do desenvolvimento da pessoa e da sociedade, que cria e partilha conhecimento, ciência, tecnologia e cultura. Promove a formação integral dos estudantes ao longo da vida, combinando ensino com investigação, numa atitude pró-ativa de permanente inovação, cooperação e compromisso, centrado no desenvolvimento da região e do país, e na internacionalização.

O ingresso no ES pode fazer emergir processos de desenvolvimento deficitários pela maior exigência de autonomia e esforço, num ambiente mais diversificado em termos académicos, culturais e sociais. Paralelamente, é reconhecido que o ES tem vindo a ser marcado por elevadas taxas de reprovação e de abandono académico. Em março de 2018, a DGEEC-MEC realizou um estudo sobre abandono no ES, que remete para valores a nível nacional de 29% de abandono em licenciaturas, sendo que apenas 46% de estudantes terminaram o curso (de 3 anos) nos quatro anos seguintes. Nesse cenário, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm de ser

capazes de responder às exigências, designadamente ao nível do acolhimento e integração dos novos estudantes, da reorganização curricular dos cursos, dos *learning outcomes* e das metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação, e, paralelamente, num esforço de prevenção do abandono com mecanismos de monitorização, de atender à diferenciação dos estudantes quanto às suas dificuldades e potencialidades e promoção do sucesso académico.

Nesse contexto, o IPVC procura intervir junto da comunidade académica no sentido de promover o bem-estar e a qualidade de vida da população, mas também de prevenir comportamentos de risco e otimizar o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes ao longo da sua experiência no ES. Procura implementar mecanismos de sinalização preventiva de potencial abandono para atuar mais eficazmente, e monitorizar continua e sistematicamente o sucesso e o abandono e implementar formas de mitigação, ancoragem dos estudantes ao IPVC e, no caso de abandono efetivos, procurar, com esses estudantes, possibilidades de retorno.

Assim, o abandono académico pode ser perspetivado como a face mais visível do insucesso académico, sendo assumido como um fenómeno multidimensional, multifatorial, sistémico, com fortes implicações individuais (estudantes do ensino superior), institucionais e sociais e, por isso, altamente complexo.

Ao nível individual, o abandono académico está provavelmente associado a emoções de inadequação/dúvidas pessoais/desintegração (cf., por exemplo, Edwards & Cangemi, 1990), fragilizando o sentido de competência e eficácia pessoal. Além disso, o abandono, quer se trate de abandono formal ou de transferência, é inevitavelmente sinónimo de desperdício de recursos pessoais, tempo, dinheiro e de frustração de um projeto pessoal de vida futura.

Ao nível institucional, as consequências do abandono podem ser divididas em económicas e académicas. O abandono significa perda de receitas para as IES. Quando o financiamento das instituições se baseia no número de estudantes e no seu desempenho, como acontece em muitos países europeus, a perda do ponto de vista económico é ainda superior. Além disso, dentro de uma perspetiva pedagógica em que o objetivo das IES é fazer com que o maior número possível de estudantes conclua a sua formação superior com êxito, o abandono deve inevitavelmente ser visto de forma negativa.

Do ponto de vista da academia, o abandono académico pode ter consequências indesejáveis. O abandono é indesejável na medida em que significa a perda de valiosos contributos académicos dos estudantes que desistiram (Larsen, 2000).

Ao nível social, o abandono tem consequências socioeconómicas, porque a oferta de pessoas com formação superior afeta tanto os retornos da educação como o crescimento económico geral (Bound & Turner, 2011). Como já referido, o abandono representa um consumo de tempo dentro do sistema educativo. Além disso, cada caso específico de abandono representa custos de oportunidade significativos, porque significa uma oportunidade perdida para cada estudante concluir a sua formação. Além disso, estudos internacionais mostraram (Larsen, 2000) que pessoas sem formação superior apresentam, em média, oito anos a menos no mercado de trabalho, uma vez que, muitas vezes, lutam contra o desemprego e, mais frequentemente, acabam com reforma precoce ou a depender de benefícios sociais.

Apesar das implicações negativas e de ser transversal a instituições (universitárias Vs politécnicas; privadas Vs públicas), áreas de formação (ciências exatas, humanidades ciências sociais etc.) e níveis de formação (1^o, 2^o ou 3^o ciclos de estudos), são escassos os estudos sobre o abandono académico nas IES portuguesas. Em Portugal, o interesse tem-se focado maioritariamente no estudo do abandono da escolaridade obrigatória (abandono escolar) (Pordata, 2017; Comunidade Europeia, 2018).

Nesse contexto, recorreu-se à literatura internacional para encontrar referenciais conceptuais e estudos para situar o abandono académico. Assim, definir abandono académico tem-se revelado difícil e complexo, no entanto uma definição que, atualmente, se assume como relativamente consensual é a proposta por Tinto (1993) que define abandono académico como a situação em que o estudante ingressa no ES, mas não finaliza a sua formação nem reingressa posteriormente. Especificamente, abandono académico refere-se aos estudantes que não regressam à instituição de ES onde estavam a realizar a sua formação, não possuem planos futuros de regresso, e não se transferiram para outra instituição de ES.

É a partir da década de 1970 que podemos encontrar os primeiros modelos explicativos do abandono académico (ex., Tinto, 1975; Astin, 1985, 1993, 1999; Terenzini & Reason, 2005; Kuh, Kinzie,

Buckley, Bridges, & Hayek, 2006; Soares, Almeida, Dinis, & Guisande, 2006), sendo o modelo de Tinto, *Student Model Integration*, central na medida em que define um conjunto de aspetos estruturantes para explicar o abandono académico. O núcleo do modelo é o nível de integração social e académica do estudante, acompanhado pelo nível de envolvimento com os seus objetivos (realização) e com a instituição de ES (comprometimento). Paralelamente, características pessoais do estudante, como atributos individuais (raça, género, competência académica), experiências pré-ensino superior (tipo e qualidade do percurso escolar) e antecedentes familiares (estatuto socioeconómico, valores e expectativas), influenciam o compromisso individual e institucional. O autor salienta que “seria de esperar que aqueles que estão mais comprometidos com a meta prevista estivessem mais propensos a concluir o ensino superior do que outros menos comprometidos com esse objetivo” (Tinto, 1975, p. 93). Isto é, prevê-se uma relação entre as expectativas educativas do estudante e a probabilidade de permanecer na instituição. De acordo com o autor, os estudantes que valorizam o ES são significativamente mais propensos a persistir e a permanecer apesar dos problemas académicos e sociais. Além disso, as características individuais e a integração social e académica são determinantes para o compromisso individual com o objetivo de finalizar a formação superior, já o compromisso com a IES específica é que efetivamente determina se o estudante desiste ou não. Para o autor existe uma relação entre as características institucionais e o abandono, ou seja, o abandono é o resultado de um processo multidimensional que envolve a interação entre o estudante e a IES, razão pela qual é possível encontrar taxas distintas de abandono em função das características da IES, designadamente: recursos; instalações; estruturas e membros. Assim, o modelo de Tinto aponta três fatores principais para o abandono: (1) dificuldades académicas, incapacidade do estudante (2) para concretizar os objetivos educativos e ocupacionais, e (3) para continuar na vida académica e social da instituição. Nesse sentido, podemos assumir que para os estudantes permanecerem/persistirem na IES é fundamental assegurar a integração académica e social.

Nas décadas seguintes surgiram modelos relevantes para a compreensão do abandono académico, nomeadamente o modelo de Astin (1985), o modelo de Pascarella e Terenzini (1991), o modelo de

Terenzini e Reason (2005) e o modelo de Kuh e colaboradores (2006). Todos estes modelos partem da proposta de Tinto (1975) e procuram estruturar uma leitura que permita compreender a multiplicidade de fatores associados ao abandono. Assim, assumindo perspetivas psicológicas, sociológicas, organizacionais, económicas e culturais, globalmente esses autores destacam características individuais dos estudantes (sociodemográficas, académicas e desenvolvimentais), características institucionais (infraestruturas, recursos e serviços) e a interação entre elas como centrais no abandono.

Do ponto de vista da investigação, se num primeiro momento o foco de interesse se orientou para a identificação e monitorização do número de estudantes que abandona o ES, rapidamente se estendeu à sua caracterização no sentido de identificar características que predisponham os estudantes ao abandono. Mais recentemente, os estudos têm procurado identificar e compreender os motivos do abandono com vista ao desenvolvimento de intervenções de retenção dos estudantes (Hoyt & Winn, 2004; Porter, 2002; Perrine, 2001). Com base nos resultados da investigação, atualmente os estudantes que abandonam o ES não são encarados como grupo homogéneo, mas muito diversificado, chegando-se à definição de uma tipologia de abandono estabelecida com base em características específicas e nos motivos do abandono: *drop-outs*, *stop-outs*, *opt-outs*, *transfer-outs*. Assim, *drop-outs* são os estudantes que ingressam no ES e que não regressam ou não completam a sua formação; enquanto os *stop-outs* são os estudantes que não completam o seu plano de estudo dentro do tempo previsto, tendo-se ausentado ou falhado um ou mais períodos (semestre, ano letivo) e depois regressado (Tinto, 1993). Ou seja, *stop-outs* são os estudantes que iniciam um plano de estudos, abandonam o ES por um período de tempo, e têm intenção de regressar para completar o seu plano de estudos (Gentemann, Ahson, & Phelps, 1998). Já os estudantes que abandonam o ES por considerarem que atingiram a finalidade que os levou a ingressar, mesmo não tendo obtido um certificado ou diploma superior são os *opt-outs*. Eles podem ter ingressado no ES por objetivos vocacionais ou para frequentar disciplinas específicas e escolheram abandonar o ES após completarem os seus objetivos educativos (Bobham & Luckie, 1993). Por fim, os *transfer-outs* são aqueles que iniciam o seu percurso académico numa instituição de ES e depois transferem-se

para uma outra instituição a fim de dar continuidade à sua formação (Hoyt & Winn, 2004).

No que se refere aos motivos subjacentes ao abandono, a literatura no domínio tem identificada uma diversidade de razões, explicações múltiplas, de cariz individual, estrutural, pedagógico, organizacional e institucional, razões de caráter académico e não académico. Ferrão e colaboradores (2000), num estudo aplicado à realidade portuguesa, identificam um conjunto de oito blocos analíticos correspondentes a agrupamentos lógicos de causas para o abandono: fatores individuais; aspetos socioculturais; aspetos económicos; condições do agregado familiar; mercado de trabalho; ambiente social; acessibilidade; e escola. Berge e Huang (2004) estruturam-nas em: (1) variáveis individuais, (2) variáveis institucionais e (3) variáveis contextuais. As variáveis individuais dizem respeito a características sociodemográficas, como: idade, etnia, estatuto socioeconómico, instrução parental, expectativas parentais, características individuais como competências e capacidades académicas, motivação, objetivos e compromissos pessoais; e experiências educativas prévias, isto é, padrão de desempenho escolar/académico e experiências escolares anteriores. Já as variáveis institucionais referem-se às dimensões da organização e funcionamento da IES, como: variáveis administrativas (missão e política, orçamento e financiamento, consciência institucional e participação), variáveis académicas (sistema estrutural, sistema normativo) e variáveis sociais (sistema social, mecanismos para a integração social). Por fim, as variáveis contextuais dizem respeito às características de natureza macro, nomeadamente às interações institucionais (interações administrativas, interações académicas, interações sociais) e às interações externas à instituição (circunstâncias de vida, profissionais, familiares/socioeconómicas do estudante). A este propósito importa destacar que uma variável analisada tem sido a satisfação dos estudantes quer com o seu desempenho e percurso, quer com as condições, relações e recursos institucionais disponíveis (Kuh, Bridges, & Hayek, 2006; Astin, 1985). Globalmente, os estudos que têm analisado os motivos subjacentes ao abandono a nível internacional sugerem que 77% dos motivos do abandono decorrem de características da instituição de ES frequentada pelo estudante, 41% por motivos de natureza

pessoal, 34% por motivos familiares e 32% por motivos profissionais/de trabalho (Willging & Johnson, 2004).

Bourdages (1996) refere que os estudantes das áreas da saúde têm, face às restantes, taxas de sobrevivência muito mais elevadas, já os de áreas como direito, ciências e engenharia têm taxas superiores de abandono. De acordo com o mesmo estudo, os homens apresentam maior probabilidade de abandono do que as mulheres; quanto maior a distância entre o fim do secundário e a entrada no ensino superior, maior a probabilidade de os estudantes abandonarem o ensino superior. Por cada ano de idade adicional, na entrada no ensino superior, aumenta a probabilidade de abandono, mas essa probabilidade é superior nas escolas politécnicas, face às universitárias. Ou seja, adiar a entrada no ensino superior tem um efeito positivo e crescente na probabilidade de abandono. Também os estudos HEFCE (2005, 2007) apresentam resultados similares no que diz respeito à idade, com os estudantes mais jovens a apresentarem taxas de conclusão superiores.

Lassibille e Gómez (2008) referem que a permissividade nos critérios de entrada, para dar resposta a um desafio político de aumento das qualificações, aumenta o risco de abandono, e verificaram que os estudantes do ensino superior que concluíram o ensino secundário vocacional (com critérios de entrada no ensino superior menos apertados do que os alunos que concluíram o ensino secundário geral) é bastante superior ao apresentado pelos estudantes do ensino superior que concluíram o ensino secundário geral. Os mesmos autores concluíram que os estudantes que entraram num curso que não constituía a sua primeira opção apresentavam também maior probabilidade de o abandonarem face àqueles que frequentavam o curso que era a primeira escolha, e que os estudantes cujos pais não possuíam ensino superior apresentavam maior risco de abandono. Estes autores também verificaram que estudantes não residentes na proximidade territorial da IES que frequentam (distância do local de residência) tinham maior probabilidade de abandono do que àqueles que residiam em zonas próximas.

Bourdages (1996) refere que no caso específico dos doutoramentos (e o mesmo se poderá aplicar aos mestrados com tese), as dificuldades decorrentes da investigação e redação da tese (no que se convencionou designar, na expressão inglesa, por *all but dissertation*-ABD,

que significa que o estudante interrompeu o curso na fase da redação da tese), estão relacionadas com as escolhas dos estudantes, mas também com o empenho dos orientadores, e a orientação do departamento e a estratégia da IES nesta área de gestão de orientação de teses e ligação a linhas de investigação. A literatura revela que a grande percentagem do abandono nos doutoramentos se verifica no momento da tese, ou seja, no momento da sua preparação e redação (Bourdages, 1996). Sternberg (1981) desenvolve um modelo para explicar o abandono no momento da tese – *Mah's Attrition Process Model*. Com esse modelo, o autor conclui que, em geral, são os estudantes mais distantes do curso frequentado os que sentem maiores dificuldades em responder às exigências do orientador e cuja obtenção de um diploma já não constitui uma prioridade no seu projeto de vida.

Lassibille e Gómez (2008) referem que os estudantes cujos estudos são financeiramente apoiados pelo setor público apresentam, em qualquer período do seu programa de estudos superiores, um risco de abandono muito menos elevado do que àqueles que não têm qualquer apoio a esse nível. Estas conclusões estão alinhadas com os resultados do estudo HEFCE (2005, 2007), que aponta também para o facto de os estudantes com financiamento público, controlando o efeito de outras características, terem maior probabilidade de conclusão do respetivo programa de doutoramento. Também Abedi e Benkin (1987), no estudo sobre estudantes de doutoramento, concluem que a fonte de financiamento dos estudantes é determinante no sucesso em termos de conclusão, mas também no tempo de demora a concluírem. Os estudantes que autofinanciam os seus estudos de doutoramento são quem mais demora a completar o programa, seguidos daqueles cujos estudos de doutoramento são suportados financeiramente pela família. Os estudantes que têm bolsas são os que concluem os programas mais rapidamente, seguidos dos que têm empréstimos como principal fonte de financiamento.

Em Portugal, só muito recentemente é que o interesse sobre este fenómeno se tem revelado de um modo sistemático e consistente, sendo que o conhecimento a este respeito (percentagem de abandono, características dos estudantes que abandonam e motivos de abandono) é ainda residual.

O conceito de satisfação dos estudantes ganhou ênfase com o

aumento do abandono académico e estudantes menos satisfeitos, repercutindo-se na fidelização dos mesmos (Wiers-Jansen, Stensaker, & Groggaard, 2002; Elliott & Shin, 2002). Assim, as IES perceberam a importância de gerir o processo de fidelização, desde que o estudante ingressa até à obtenção do grau (Seymor, 1993). Mavondo e Zaman (2000) demonstram que estudantes satisfeitos recomendam a IES ou curso a futuros estudantes. Assim, as IES analisam os dados da satisfação dos estudantes para compreenderem as necessidades e melhorarem o ambiente da sua instituição, desenvolvendo a sua capacidade para dar resposta a novos cenários (Belyukova & Fox, 2002; Rowley, 2003). Trata-se de um indicador que permite avaliar e dar resposta às suas necessidades, constituindo uma medida de eficácia institucional (Hallenbeck, 1978; Low, 2000; Nichols, 1985; Upcraft & Schuh, 1996). É fundamental para a manutenção e aumento das taxas de ingresso, para a gestão do abandono e para a fidelização dos estudantes.

O IPVC concorda com a filosofia de Mayondo e Zaman (2000) e, semestralmente, avalia a satisfação dos seus estudantes com o objetivo de atender às suas sugestões de melhoria.

Face ao exposto, o presente artigo tem como objetivo apresentar o trabalho desenvolvido no IPVC ao nível da avaliação do abandono e da satisfação com a instituição, procurando explorar eventuais razões de abandono e sua relação com perfil do estudante e com níveis de satisfação com o curso e com a instituição IPVC.

1 Materiais e Métodos

O estudo focou-se na análise do abandono para cursos de tipologia CET – Curso de Especialização Tecnológica (a funcionar no IPVC até 14/15), CTESP – Curso Técnico Superior Profissional (a funcionar no IPVC desde 15/16), licenciaturas e mestrados, cursos esses em funcionamento nas seis unidades orgânicas (UO) do IPVC (ESA – Escola Superior Agrária, ESCE – Escola Superior de Ciências Empresariais, ESDL – Escola Superior de Desporto e Lazer, ESE – Escola Superior de Educação, ESTG – Escola Superior de Tecnologia e Gestão, ESS – Escola Superior de Saúde). A recolha de dados foi sustentada pelo recurso a dois inquéritos. O “Inquérito de avaliação

da satisfação qualidade ensino” (IASQE) é aplicado semestralmente a todos os alunos, via *online*, em plataforma desenvolvida pelo IPVC para o efeito, sendo usados para este estudo os resultados dos anos letivos 2013/14 a 2016/17. E o inquérito “(In)sucesso e abandono escolar no IPVC”, aplicado no final de cada ano letivo, através de uma entrevista telefónica realizada pela equipa do Observatório e Gabinete de Saúde do IPVC, com o propósito não só de avaliar os motivos e tipos de abandono académico, mas também verificar a possibilidade de reverter essa decisão. Os estudantes, contactados telefonicamente, são devidamente esclarecidos relativamente aos objetivos do estudo e questões relativas à confidencialidade dos dados. Todos eles participaram voluntariamente, e a aplicação do questionário só foi efetuada após obtido o consentimento informado.

A análise dos dados foi realizada utilizando o *software* Microsoft Excel, versão 2010 e o IBM SPSS® versão 24. A análise dos dados inclui o cruzamento entre as variáveis que serviram de suporte à identificação e à análise dos objetivos pretendidos.

Adotaram-se metodologias descritivas de análise estatística, bem como técnicas inferenciais, o que permitiu não apenas a caracterização geral das variáveis, mas também a avaliação dos motivos associados ao abandono académico e sua significância estatística.

No presente estudo, definiu-se que o ABANDONO para o ano letivo se refere à inativação de matrícula, a qual pode dever-se a anulação de matrícula no ano letivo a decorrer ou não renovação no ano letivo seguinte. Assim, considerou-se que:

Abandono Curso – inclui os estudantes do IPVC que abandonaram o curso em que se encontravam matriculados (ex: anulação de matrícula, mudança de curso para outro curso do IPVC ou para outra IES, transferência etc.).

Abandono IPVC – inclui os estudantes do IPVC que abandonaram o Instituto. Não se consideram os estudantes que efetuaram mudança de curso dentro da instituição. (NOTA: considerando a definição de abandono assumida pelo IPVC, o valor de Abandono-Curso é sempre maior ou igual a Abandono-IPVC).

2 Resultados

2.1 Caracterização do abandono no IPVC

Através da análise realizada ao abandono curso Vs abandono IPVC nos últimos 4 anos letivos, é possível verificar uma tendência significativa de redução do abandono (Gráfico 1). Também se verifica que entre 1,2% a 2% dos estudantes que abandonam um curso do IPVC vão para outro curso da instituição.

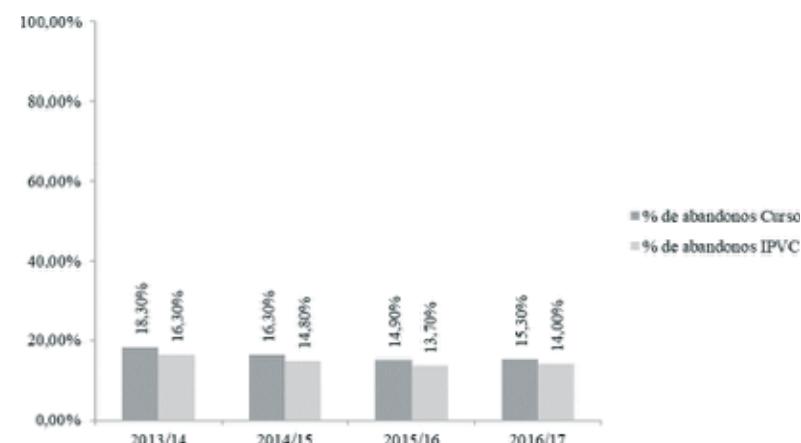


GRÁFICO 1 – Evolução do abandono no IPVC

Após uma extensa caracterização dos estudantes, verifica-se que, quanto ao género, tanto no Abandono-Curso como no Abandono-IPVC, a predominância do abandono foca-se no género masculino (Gráfico 2), resultados concordantes com Bourdages (1996).

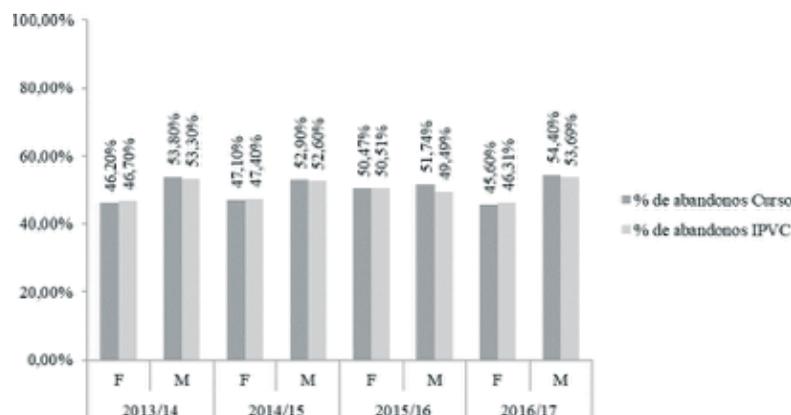


GRÁFICO 2 – Evolução do abandono por género (F-feminino; M-masculino)

No total dos cursos, verifica-se uma *redução nas taxas de abandono* nos últimos 4 anos. Os valores mais elevados ocorrem nos mestrados, seguido dos CTeSP (Tabela 1). Ferreira (2014), num estudo aplicado à Faculdade de Economia da Universidade do Porto, conclui-se que as licenciaturas têm taxas superiores de abandono relativamente aos mestrados. Os CTeSP (cursos de 2 anos em funcionamento desde 15/16) que vieram substituir os CET's (cursos de 1 ano e que funcionaram até 14/15) parecem apresentar tendencialmente uma menor taxa de abandono do que os CET's.

TABELA 1 – Evolução do abandono-curso por UO (Escolas do IPVC) e tipologia de formação (CET, CTeSP, Licenciatura e Mestrado)

UO do IPVC	Tipologia curso	% de abandono-curso			
		2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017
ESA	CET	31,70	34,40	-	-
	CTeSP	-	-	20,00	22,80
	Licenciatura	12,80	12,70	11,90	11,70
	Mestrado	28,60	30,50	39,40	43,30
	CET	40,50	20,90	-	-

(Continua)

(Conclusão)

UO do IPVC	Tipologia curso	% de abandono-curso			
		2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017
ESCE	CTeSP	-	-	35,00	9,80
	Licenciatura	19,00	20,80	18,70	15,70
	Mestrado	33,30	19,00	37,80	42,90
ESE	CTeSP	-	-	-	8,33
	Mestrado	30,00	19,40	27,70	28,30
	CTeSP	-	-	31,00	19,10
ESS	Licenciatura	10,80	11,20	12,90	15,60
	Mestrado	29,10	17,10	27,90	17,20
ESTG	CTeSP	-	-	-	17,24
	Licenciatura	4,60	4,70	5,90	4,90
	Mestrado	27,93	27,07	33,02	3,31
ESTG	CET	39,10	31,10	-	-
	CTeSP	-	-	34,80	19,20
	Licenciatura	11,60	14,50	9,10	11,70
ESTG	Mestrado	45,10	19,60	21,70	37,40

Os cursos na área das Ciências da Saúde, lecionados na ESS-I-PVC, têm apresentado os índices médios mais baixos de abandono, o que é concordante com o referido por Bourdages (1996).

Analisando a taxa de abandono-curso por ano curricular (Tabela 2), os resultados permitem concluir que o abandono académico ocorre principalmente entre os estudantes do 1º ano curricular, no caso dos CTeSP e Licenciaturas, o que coincide com resultados de estudos elaborados pela UTAD (2017) e, também, por Rego e colaboradores (2017). Nas licenciaturas, verifica-se uma tendência para o aumento de abandono novamente no 3º ano ainda assim com valores inferiores ao 1º ano. Nos mestrados do IPVC, verifica-se tendencialmente maior abandono no 2º ano curricular, o que corrobora o observado por outros estudos (Sternberg, 1981; Bourdages, 1996) e, possivelmente, associado ao fenómeno designado por *all but dissertation-ABD* e já explicado também em doutoramentos pelo modelo *Mah's Attrition Process Model*. Esse fenómeno de abandono durante a tese parece estar relacionado com vários fatores, desde a definição do tema, a gestão da orientação, as condições de investigação e a pesquisa e a gestão do tempo.

TABELA 2 – Evolução da percentagem de abandono por ano curricular (% de distribuição)

Tipologia	2013/14				2014/15				2015/16				2016/17			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
CET	100,0	-	-	-	100,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CTeSP	-	-	-	-	-	-	-	-	100,0	-	-	-	-	-	-	-
LICENCIATURA	60,9	15,2	23,9	0,0	66,0	14,8	19,2	0,0	57,8	20,9	20,9	0,30	49,3	20,1	30,0	0,5
MESTRADO	50,8	49,2	-	-	47,7	52,3	-	-	44,7	55,3	-	-	39,7	60,3	-	-
MÉDIA IPVC (%)	70,57	32,20	23,90	0,00	71,23	33,55	19,20	0,00	67,50	38,10	20,90	0,30	55,77	34,03	30,00	0,50

Tentando perceber o abandono-curso por área CNAEF (para o ano letivo 16/17), verifica-se que esse é predominante nas áreas de Informática, Eletricidade e Energia, Ciências da Educação, Tecnologia dos Processos Químicos. Em sentido contrário, encontram-se as áreas de Formação de Educadores de Infância, Enfermagem e Enquadramento na Organização/ Empresa (Gráfico 3). Apesar de existirem diferenças no abandono por área CNAEF, essas não são estatisticamente significativas (análise ANOVA com $p\text{-value}=0,934 > 0,05$).

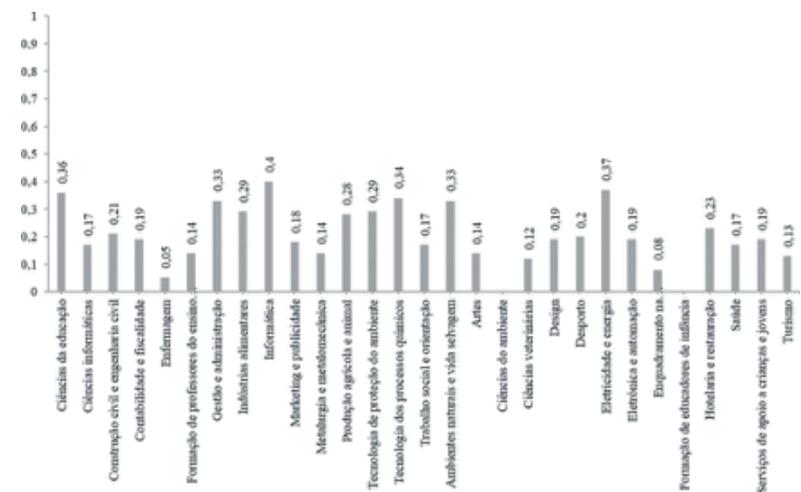


GRÁFICO 3 – Distribuição do abandono por áreas de formação CNAEF

O maior número de estudantes do IPVC é o que se encontra inscrito em cursos de licenciatura, sendo que são os que mais recorrem a apoio de bolsas de estudo, contribuindo mais no peso percentual do total de percentagem de abandono, tanto com bolsa (52,6% em 16/17) ou bolsa indeferida (63,2% em 16/17) (Tabela 3).

TABELA 3 – Evolução do peso percentual de abandono por tipologia de curso e por distribuição por estudantes bolsheiros e não bolsheiros

Ano	2013/14				2014/15				2015/16				2016/17			
	% c/ bolsa	% Bolsa	Indeferida	% s/ candidatura a bolsa	% c/ bolsa	% Bolsa	Indeferida	% s/ candidatura a bolsa	% c/ bolsa	% Bolsa	Indeferida	% s/ candidatura a bolsa	% c/ bolsa	% Bolsa	Indeferida	% s/ candidatura a bolsa
Tipologia de curso/ com ou sem bolsa e sem candidatura a bolsa																
CET/CTESP	25,6	20,9	19,9	19,9	25,0	15,0	18,3	19,6	19,6	19,7	19,7	9,0	17,9	20,6	13,4	13,4
Licenciatura	39,0	62,7	47,0	47,0	37,5	55,0	54,6	53,3	53,3	54,1	54,1	49,2	52,6	63,2	51,4	51,4
Mestrado	35,4	16,4	33,1	33,1	37,5	30,0	27,2	27,2	27,2	26,2	26,2	41,8	29,5	16,2	35,1	35,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0												

O número de candidatos a bolsa e bolsheiros (bolsas DGES-MCTES) tem vindo a aumentar no IPVC (Tabela 4), o que demonstra bem o perfil de estudantes que ingressam na instituição com claras necessidades de apoio financeiro (e que cada vez mais solicitam também alojamento nas residências do IPVC, como se pode verificar na Tabela 5). Do total de bolsheiros, apenas entre 4,5% a 5,5% abandonam o curso, o que é concordante com os resultados de Abedi e Benkin (1987), Lassibille e Gómez (2008) e com o estudo HEFCE (2005, 2007), que apontam também para o fato de os estudantes com bolsa terem menor risco de abandono, mas também o tempo médio de conclusão do curso ser menor e, portanto, apresentam um melhor nível geral de sucesso académico.

TABELA 4 – Evolução de abandono em estudantes bolsheiros do IPVC

Estudantes com Bolsas de estudo DGES- MCTES que abandonaram Curso	2013/14 2014/15 2015/16 2016/17			
	Nº candidatos a bolsa	1.980	2.032	2.086
Nº bolsheiros DGES	1.555	1.605	1.685	1.797
Nº bolsheiros DGES que abandonou curso	82	72	92	95
% bolsheiros DGES que abandonou curso	5,3%	4,5%	5,5%	5,3%

O número de alojados nas residências do IPVC tem vindo a aumentar (Tabela 5). Do total de abandono IPVC, verificamos que cerca de 99,5% se situa nos estudantes sem alojamento nas residências do IPVC. O abandono entre os alojados nas residências é residual (quase sempre abaixo de 1%).

TABELA 5 – Evolução do abandono em estudantes alojados nas residências do IPVC

Estudantes com alojados que abandonaram Curso	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Nº Alojados	385	422	439	449
Nº de não alojados	3.939	3.964	3.811	4.004

(Continua)

(Conclusão)

Estudantes com alojados que abandonaram Curso	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
% Alojados (em relação ao total de estudantes IPVC)	8,9%	9,6%	10,3%	10,1%
Nº Alojados que abandonaram	3	3	26	4
Não alojados que abandonaram	702	644	558	620
% abandono (alojados que abandonaram/total alojados)	0,8%	0,7%	5,9%	0,9%
% abandono (não alojados que abandonaram/total não alojados)	17,8%	16,2%	14,6%	15,5%
% abandono nos alojados/total abandono IPVC	0,4%	0,5%	4,5%	0,6%
% abandono nos não alojados/total abandono IPVC	99,6%	99,5%	95,5%	99,4%

No que se refere à escolaridade dos pais dos estudantes que abandonaram o IPVC, constatamos que a maior taxa de abandono se verifica em estudantes com pais sem formação superior (em particular, verifica-se uma maior percentagem no pai sem formação superior) (Tabela 6).

TABELA 6 – Evolução do abandono segundo escolaridade dos pais

Escolaridade dos Pais	2013/14		2014/15		2015/16		2016/17	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
c/ Formação superior	4,30%	11,50%	7,40%	10,20%	8,40%	10,60%	7,50%	11,20%
s/ Formação superior	95,70%	88,50%	92,60%	89,80%	91,60%	89,40%	92,50%	88,80%
Total	100,00%							

Verificamos que, ao longo dos anos, o número de estudantes inscritos com estatuto de trabalhador estudante (TE) tem vindo a diminuir (em 13/14 representavam quase 12%, e em 16/17 representam 9,6%), consequentemente, pela positiva, o número de TE que abandona o IPVC também tem vindo a reduzir significativamente assim como a taxa de abandono (Tabela 7).

TABELA 7 – Evolução do abandono nos trabalhadores estudantes

Abandono nos trabalhadores estudantes	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Nº Total de Abandonos-Curso no IPVC	790	714	648	682
Nº Total de Inscritos IPVC	4324	4386	4250	4453
Total de TE inscritos	510	486	498	427
Nº TE no IPVC	11,8%	11,1%	11,7%	9,6%
Nº TE que abandonaram	98	96	101	60
% TE que abandonaram (em relação a total Abandono)	12,4%	13,4%	15,6%	8,8%
% TE que abandonaram (em relação total Inscritos)	2,3%	2,2%	2,4%	1,3%
% TE que abandonaram (em relação a TE inscritos)	19,2%	19,8%	20,3%	14,1%

No caso específico das licenciaturas, verificam-se diferenças significativas na taxa de abandono nas licenciaturas, em função do regime de ingresso (Tabela 8), com o abandono nas licenciaturas a ser inferior nos estudantes que ingressam na via 1ª fase do CNA, sendo em 16/17 apenas de 5,4%, são os que tendencialmente menos abandonam em relação a outras fases do CNA, e em relação aos que ingressam via >23 anos e via CET's. No caso dos >23 anos, é interessante verificar que nos anos em que há mais procura por este regime de ingressos, a taxa de abandono diminui.

TABELA 8 – Evolução do abandono em licenciaturas em função do ingresso

Regime de ingresso nas licenciaturas vs. abandono no 1º ano curricular	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Matriculados na 1ª fase CNA	422	405	450	479
Matriculados na 1ª fase CNA que abandonaram no mesmo ano	50	49	51	26
% Matriculados na 1ª fase do CNA que abandonaram no mesmo ano	11,8%	12,1%	11,3%	5,4%
Matriculados CNA	613	615	630	670
Matriculados CNA que abandonaram no mesmo ano	218	227	162	162
% Matriculados CNA que abandonaram no mesmo ano	35,6%	36,9%	25,7%	24,2%
Matriculados via CET	395	312	293	413
Matriculados via CET que abandonaram no mesmo ano	35	53	96	93
% Matriculados via CET que abandonaram no mesmo ano	8,7%	17%	32,8%	22,5%
Matriculados via >23	68	311	298	108
Matriculados via >23 que abandonaram no mesmo ano	53	37	39	42
% Matriculados via >23 que abandonaram no mesmo ano	77,9%	11,9%	13,1%	38,9%

2.2 Avaliação da satisfação com ciclos de estudos do IPVC

Verifica-se que o grau médio de satisfação dos estudantes com os cursos ministrados no IPVC é de 3,02 (numa escala de 1 a 5) na média dos 4 anos letivos de 13/14 a 16/17, sendo a média mais baixa nas licenciaturas (2,89), e a mais alta nos CTeSP's (3,11). Os resultados médios da satisfação com qualidade de ensino IPVC, e por tipologia de curso, resumem-se no geral na Tabela 9, e por ano letivo nas Tabelas de 9.1 a 9.4.

TABELA 9 – Resultados médios (anos letivos de 13/14 a 16/17) do grau de satisfação, obtidos através do Inquérito à Qualidade de Ensino (IASQE-IPVC)

Critérios de Avaliação da Satisfação com Qualidade de Ensino IPVC Geral (Inquérito IASQE)	Média IPVC		Média	Média	Média
			CTESP's		
			Licenciaturas	Mestrados	
Grau de satisfação com a Escola (locais de trabalho, biblioteca, meios informáticos, laboratórios, regulamentos)	2,80	±0,146	2,91	2,64	2,86
Grau de satisfação com integração, ambiente académico, serviços académicos, serviços cantina/bar e comunicação de informação	2,88	±0,091	2,97	2,79	2,88
Grau de satisfação com o curso	3,00	±0,110	3,13	2,94	2,94
Grau de satisfação com UC's 1º semestre	3,04	±0,107	3,10	2,92	3,11
Grau de satisfação com UC's 2º semestre	3,08	±0,102	3,17	2,97	3,11
Grau de satisfação com Docentes 1º semestre	3,18	±0,138	3,24	3,02	3,27
Grau de satisfação com Docentes 2º semestre	3,13	±0,158	3,26	2,96	3,18
Média GERAL de Satisfação IASQE-IPVC (4 anos em estudo)	3,02		3,11	2,89	3,05

Em 13/14, (Tabela 9.1), o valor de menor satisfação ocorreu nas licenciaturas e em particular no contexto escola. Os valores mais altos de satisfação ocorrem com os docentes dos CTESP e dos mestrados.

TABELA 9.1 – Resultados médios (ano letivo de 13/14) do grau de satisfação, obtidos através do Inquérito à Qualidade de Ensino (IASQE-IPVC)

Critérios de Avaliação da Satisfação com Qualidade de Ensino IPVC 2013/14 (Inquérito IASQE)	Média GERAL IPVC		Média	Média	Média
			CTESP's		
			Licenciaturas	Mestrados	
Grau de satisfação com a Escola	2,86	±0,181	2,92	2,66	3,00
Grau de satisfação com integração, ambiente académico, serviços de apoio e sistema de informação	2,89	±0,151	2,96	2,72	2,99
Grau de satisfação com o curso	2,96	±0,141	3,12	2,90	2,86
Grau de satisfação com UC's 1º semestre	3,06	±0,119	3,11	2,93	3,15
Grau de satisfação com UC's 2º semestre	3,02	±0,159	3,03	2,85	3,17
Grau de satisfação com Docentes 1º semestre	3,15	±0,128	3,20	3,00	3,24
Grau de satisfação com Docentes 2º semestre	3,05	±0,243	3,23	2,77	3,14
Média GERAL de Satisfação IASQE-IPVC (13/14)	3,00		3,08	2,83	3,08

Em 14/15, (Tabela 9.2), mantém-se o valor de menor satisfação novamente nas licenciaturas e em particular no contexto Escola, e os mais altos continuam a ocorrer com docentes dos Mestrados, mas também com o curso nos CTESP's.

TABELA 9.2 – Resultados médios (ano letivo de 14/15) do grau de satisfação, obtidos através do Inquérito à Qualidade de Ensino (IASQE-IPVC)

Critérios de Avaliação da Satisfação com Qualidade de Ensino IPVC 2014/15 (Inquérito IASQE)	Média GERAL IPVC		Média	Média	Média
			CTESP's	Licenciaturas	Mestrados
Grau de satisfação com a Escola	2,69	±0,115	2,81	2,58	2,68
Grau de satisfação com integração, ambiente académico, serviços de apoio e sistema de informação	2,72	±0,060	2,79	2,68	2,71
Grau de satisfação com o curso	3,05	±0,163	3,23	2,97	2,93
Grau de satisfação com UC's 1º semestre	3,02	±0,111	3,06	2,89	3,10
Grau de satisfação com UC's 2º semestre	3,06	±0,112	3,19	3,02	2,98
Grau de satisfação com Docentes 1º semestre	3,10	±0,158	3,17	2,92	3,22
Grau de satisfação com Docentes 2º semestre	3,04	±0,127	3,16	3,04	2,91
Média GERAL de Satisfação IASQE-IPVC (14/15)	2,95		3,06	2,87	2,93

Em 15/16, (Tabela 9.3), mantém-se o valor de menor satisfação nas licenciaturas e em particular com Escola, sendo a maior satisfação com os docentes dos CTESP's e Mestrados.

TABELA 9.3 – Resultados médios (ano letivo de 15/16) do grau de satisfação, obtidos através do Inquérito à Qualidade de Ensino (IASQE-IPVC)

Critérios de Avaliação da Satisfação com Qualidade de Ensino IPVC 2015/16 (Inquérito IASQE)	Média GERAL IPVC		Média	Média	Média
			CTESP's	Licenciaturas	Mestrados
Grau de satisfação com a Escola	2,77	±0,170	2,87	2,58	2,88
Grau de satisfação com integração, ambiente académico, serviços de apoio e sistema de informação	2,91	±0,090	2,99	2,81	2,91
Grau de satisfação com UC's 1º semestre	2,99	±0,109	3,08	2,87	3,03
Grau de satisfação com UC's 2º semestre	3,10	±0,137	3,25	3,00	3,04
Grau de satisfação com Docentes 1º semestre	3,15	±0,149	3,21	2,98	3,26
Grau de satisfação com Docentes 2º semestre	3,17	±0,227	3,30	2,91	3,31
Média GERAL de Satisfação IASQE-IPVC (15/16)	3,01		3,12	2,87	3,05

Em 16/17, (Tabela 9.4), mantém-se a menor satisfação nas licenciaturas, em particular com escola, mas melhor que anos anteriores. A maior satisfação continua a ocorrer com docentes dos mestrados e dos CTESP's, sendo os mais altos dos últimos 4 anos.

(Conclusão)
TABELA 9.4 – Resultados médios (ano letivo de 16/17) do grau de satisfação, obtidos através do Inquérito à Qualidade de Ensino (IASQE-IPVC)

Critérios de Avaliação da Satisfação com Qualidade de Ensino IPVC 2016/17 (Inquérito IASQE)	Média GERAL IPVC		Média	Média	Média
			CTESP's	Licenciaturas	Mestrados
Grau de satisfação com a Escola	2,89	±0,157	3,04	2,73	2,89
Grau de satisfação com integração, ambiente académico, serviços de apoio e sistema de informação	3,00	±0,119	3,13	2,95	2,92
Grau de satisfação com o curso	2,99	±0,048	2,99	2,95	3,04
Grau de satisfação com UC's 2º semestre	3,15	±0,125	3,21	3,01	3,24
Grau de satisfação com Docentes 1º semestre	3,30	±0,117	3,36	3,17	3,38
Grau de satisfação com Docentes 2º semestre	3,28	±0,155	3,35	3,10	3,38
Média GERAL de Satisfação IASQE - IPVC (16/17)	3,10		3,18	2,99	3,14

Como se pode observar, o grau de satisfação com contexto a Escola e a integração (ambiente, infraestruturas, serviços de apoio etc.), são os que apresentam os valores médios mais baixos apesar de se notar uma tendência de subida. O grau de satisfação com os docentes é o parâmetro que apresenta os valores médios mais elevados e tem vindo a subir nos últimos 4 anos.

2.3 Associação entre abandono e grau de satisfação com ciclos de estudos do IPVC

A análise seguinte permite avaliar se existe uma associação entre o abandono académico no IPVC e o grau de satisfação expresso pelos estudantes nas respostas ao IASQE. Começa-se por analisar o grau de associação entre as variáveis “abandono” e “satisfação global com a qualidade do ensino” (Tabela 10).

TABELA 10 – Associação entre abandono e grau de satisfação global

Modelo ^a	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,082 ^a	,007	-,001	6,607

a. Preditores: (Constante), grau de satisfação total com o curso.

Pelo coeficiente de correlação de Pearson, verifica-se que não existe uma relação linear entre as variáveis ($R=0,082$) e que somente 0,7% do abandono é explicado pelo grau de satisfação com o curso. Com um nível de significância de 5% e para um $p\text{-value}=0,346$ conclui-se que, de fato, a correlação entre as variáveis não é significativa.

Atendendo a questões específicas do IASQE (item em avaliação no IASQE: escola, integração, ambiente académico, serviços de apoio curso, docentes e UC's), efetuou-se o estudo da possível relação entre abandono académico e as questões apresentadas na tabela resumo do modelo. Conclui-se que o grau de satisfação dos estudantes, demonstrado nas respostas obtidas no inquérito também não está associado ao abandono (Tabela 11).

TABELA 11 – Relação entre abandono e grau de satisfação específico (por cada item em avaliação no IASQE)

Modelo ^a	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,311 ^a	,097	,066	6,577

a. Preditores: (Constante), Grau de satisfação com Docentes 2º semestre; grau de satisfação com Docentes 1º semestre; Grau de satisfação com o curso no final do 2º semestre; Grau de satisfação com UC's 2º semestre; Grau de satisfação com a Escola, Grau de satisfação do estudante; Grau de satisfação com UC's 1º semestre.

Conclui-se que não existe uma relação linear entre a satisfação com qualidade de ensino, obtida no IASQE, e o abandono académico. Contudo, quando analisadas individualmente, verificam-se diferenças significativas, entre anos letivos, no abandono académico, no grau de satisfação com o curso, com as UC's e Docentes no 2º semestre (Tabela 12).

TABELA 12 – Variação de níveis abandono e graus de satisfação específicos

Variáveis em estudo (Abandono/Satisfação)	Sig.
Abandono escolar no ano letivo	0,000
Grau de satisfação com a Escola	1,000
Grau de satisfação com integração, ambiente académico, serviços de apoio e sistema de informação	1,000
Grau de satisfação com o curso	0,000
Grau de satisfação com UC's 1º semestre	1,000
Grau de satisfação com UC's 2º semestre	0,039
Grau de satisfação com Docentes 1º semestre	1,000
Grau de satisfação com Docentes 2º semestre	0,000

Discussão e Conclusão

Globalmente, os resultados apresentados permitem verificar que o abandono académico no IPVC parece apresentar uma tendência significativa de redução nos últimos anos, apesar de se verificarem algumas especificidades. Assim, o abandono é superior em estudantes: do género masculino, com uma tendência de aumento; do 1º ano curricular, em particular nas licenciaturas para estudantes que entraram por outros regimes que não a 1ª fase do CNA; do 2º ciclo de estudos (mestrados) seguido dos CTeSP's; de cursos Informática, Eletricidade e Energia; com pais sem formação superior. Um resultado interessante é que, no caso dos estudantes do 1º ciclo de estudos (licenciaturas), o abandono é superior em estudantes sem bolsa de estudos. Além disso, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no abandono em função das áreas de formação de acordo com a CNAEF. No que se refere ao grau de satisfação dos estudantes do IPVC, importa destacar in-

dicadores médios/altos de satisfação e ausência de associação entre o abandono e o grau de satisfação com o curso. Já no que se refere a indicadores mais específicos de satisfação, foi encontrada diferença estatisticamente significativa, entre anos letivos, no abandono académico em função do grau de satisfação com a Escola, estudante, UC's do 1º semestre e Docentes do 1º semestre.

Esses resultados parecem reforçar a natureza complexa, multi-dimensional e multifatorial do abandono académico já identificado na literatura internacional. Assim, podemos encontrar associado ao abandono no IPVC características individuais dos estudantes, como o género ou o estatuto socioeconómico (inferido a partir do nº de bolsas e escolaridade dos pais), características institucionais, como o ano, nível e a área científica de formação, e características contextuais como a condição de residência (deslocado/a residir no IPVC). Além disso, os nossos resultados parecem reforçar também a natureza interativa deste fenómeno na medida em que foram identificadas diferenças no abandono tendo em conta o grau de satisfação dos estudantes com aspetos institucionais como a satisfação com o curso, a escola, as UCs e os docentes.

À semelhança do que foi proposto por Tinto (1975), Astin (1985), Pascarella e Terenzini (1991), Terenzini e Reason (2005) e Kuh e colaboradores (2006), a permanência dos estudantes no ES depende de aspetos da dimensão formal (caraterísticas pessoais e institucionais) e da dimensão informal (clima relacional e atividades extracurriculares).

Parece-nos fundamental uma atenção particular aos estudantes do 1º ano, pois tendo em conta os nossos resultados, o 1º ano de formação pode constituir-se como um período crítico ou uma janela de oportunidade. A maior perda de estudantes no 1º ano poderá decorrer de dificuldades ou problemas ao nível da transição e adaptação ao ES ou indeferimento de bolsas, processos já muito documentados na literatura (Cabrera, Collins & Salgado, 2006; Carini, Kuh & Klein, 2006; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, & Hayek, 2006; Reason, Terenzini, & Domingo, 2006, 2007). Frequentemente, os estudantes do 1º ano experienciam um desfasamento significativo entre os seus recursos, experiências prévias e expectativas e as exigências e caraterísticas do ES, acabando, por avaliar, os desafios e as exigências do 1º ano como excessivos face aos seus recursos internos e externos, o que

conduz ao abandono. Nesse contexto, importa desenvolver medidas de integração académica, nomeadamente ao nível da promoção de programas de apoio à aprendizagem, assessoria académica e não académica, tutorias entre pares, práticas de indução, orientação e reforço de competências e conhecimento no caso de estudantes com *défices* a este nível. A dimensão relacional tem-se mostrado central para o sucesso no ES, particularmente nos estudantes do 1º ano. Como refere Felten e colaboradores (2016), as relações sociais, relações estudante-docente, estudante-colaboradores e estudante-estudante, são essenciais na medida em que comunidades vibrantes e inclusivas emergem da qualidade das relações entre os membros da comunidade académica. Nesse sentido, as IES fortes valorizam relações fortes, pelo que essas relações têm de ser cultivadas e alimentadas intencionalmente em todos os níveis da formação superior. Por outro lado, é também fundamental que as IES promovam a articulação entre o ES e o ensino secundário através, por exemplo, de divulgação, de informação e de apoio na preparação para o acesso ao ES (ações de orientação vocacional e intervenções académicas), atividades de vinculação dos estudantes do ensino secundário ao ES e reconhecimento de aprendizagens prévias. O momento em que os estudantes chegam à IES não deve ser o primeiro contato que têm com o ES. É fundamental que o estudante do 1º ano tenha já algum conhecimento sobre a instituição, o curso, o seu funcionamento, as dinâmicas formais e informais, os recursos, para que possa rápido e facilmente ativar recursos e estratégias face às necessidades e exigências sentidas.

Um outro aspeto relevante parece ser a necessidade de diferenciação na intervenção em função do nível de formação dos estudantes (CTeSP, licenciatura, mestrado), uma vez que o abandono é superior nos mestrados. Muito provavelmente a este nível será útil desenvolver práticas curriculares para a redução do abandono, nomeadamente flexibilizar os planos de estudos (criar comunidades de aprendizagem, seminários académicos etc.), implementar metodologias que promovam a aprendizagem ativa (aprendizagem baseada em problemas/projetos, *service learning* etc.), assim como metodologias de avaliação alternativas (ex., projetos, trabalhos transdisciplinares). É fundamental uma atenção particular aos estudantes do 2º ano de mestrado, fase de elaboração da disserta-

ção, nomeadamente em termos da relação mestrando-orientador e da consequente gestão da orientação, bem como a interação do trabalho de investigação do mestrando em linhas de investigação institucional.

Por fim, importa também desenvolver políticas e medidas de gestão institucionais, como: linhas de apoio financeiro, seja por bolsas de apoio social ou de mérito; programas de incentivo ao acesso ao ES, em especial junto de estudantes de meios socioeconómicos menos favorecidos; aceitar e valorizar a heterogeneidade dos estudantes; criar/estabelecer procedimentos e indicadores para integrar a redução do abandono nos sistemas internos de qualidade; disponibilizar estruturas e serviços institucionais de qualidade; capacitar os recursos humanos (docentes e não docentes); e desenvolver espaços formais (salas de aula e laboratórios) e informais (espaços de convívio) ecologicamente facilitadores.

As IES são responsáveis pela adequação dos seus programas, cursos, infraestruturas e recursos humanos àquilo que são as exigências da sociedade, as características e as necessidades dos seus estudantes, de forma a reduzirem as taxas de abandono.

O exposto leva-nos a considerar que as medidas, os apoios e os serviços existentes nem sempre estão direcionados para as maiores necessidades e dificuldades com que os estudantes se deparam ao longo do seu percurso no ES.

Em síntese, centrando-se este trabalho num caso concreto – o IPVC, os resultados obtidos referem-se a uma realidade muito específica, no entanto podemos considerar que podem contribuir para a compreensão de outras realidades noutras IES, e que já demonstram que algumas das iniciativas entretanto tomadas pelo IPVC, como: as bolsas de apoio social complementares; o BUS-Académico para ajuda no transporte dos deslocados; o plano institucional de pagamento fracionado de propinas; o reforço de espaço de estudo e lazer e de laboratórios; as melhorias nas cantinas; a plataforma on.ipvc.pt que facilita a gestão da informação; o reforço de tutorias para estudantes com dificuldades em áreas específicas, medidas que parecem dar alguns sinais de melhoria nos índices de abandono. Além disso, espera-se ter contribuído para potenciar processos de reflexão que promovam a adoção de medidas que previnam o abandono no ensino superior e, mais especificamente, no IPVC.

Referências

- Abedi, J. & Benkin, E. (1987). The effects of student's academic, financial and demographic variables on time to doctorate. *Research in Higher Education*, 17, 3-14.
- Astin, W. (1985). *What matters in college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beelyukova, S. & Fox, C. (2002). Student satisfaction as a measure of student development: towards a universal metric. *Journal of College Student Development*, 43(2), 1- 12.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T. & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola. O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século
- Bound, J., & Turner, S. (2011). Dropouts and Diplomas: The Divergence in Collegiate Outcomes. In E. Hanushek, S. Machin, & L. Woessmann, (Eds.), *Handbook of the Economics of Education* (pp 573-613). London: Elsevier.
- Bourdages, L. (1996). La persistance au doctorat, une histoire de vie, Thèse de doctorat inédite, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal. L. Bourdages (2001), *La persistance aux études supérieures: le cas du doctorat*. Édition revue et augmentée. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Cabrera, A., Collins, W., & Salgado, J. (2006/7). Determinants of individual engagement in knowledge sharing. *The International Journal of Human Resource Management*, 17(2), 245-264.
- DGEEC (2018). *Ensino Superior: Percursos no ensino superior: situação após 4 anos dos alunos inscritos em licenciaturas de 3 anos*. Consultado em 19/10/2018, [http://www.dgeec.mec.pt/np4/414/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=902&fileName=D_GEEC_SituacaoApos4AnosLicenciaturas.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/414/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=902&fileName=D_GEEC_SituacaoApos4AnosLicenciaturas.pdf)
- Comunidade Europeia (2018). Educação e formação 2020 Política educativa: uma abordagem escolar integrada para a prevenção do abandono escolar. Recomendações sobre política educativa. Consultado em 19/2018 http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/early-leaving-policy_pt.pdf#schools
- Elliott, K. & Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(1), 197-210.
- Felten, P., Gardner, J., Schroeder, C., Lambert, L., Barefoot, B. (2016). *The undergraduate experience: Focusing institutions on what matters most*. San Francisco: Jossey-Bass, 5-6.
- Ferrão, J., André, I. M., & Almeida, A. (2000). Abandono Escolar Precoce: Olhares Cruzados em Tempo de Transição. *Revista Sociedade e Trabalho*, 10, 9-21.
- Ferreira, F. M. C. (2014). *Entre o abandono e o risco do abandono-Um estudo de caso no ensino superior*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Gemme, E. M. (1997). Retaining customers in a managed care market, *Marketing Health Services*. Outono, 19-21.
- Hallenbeck, R. (1978). College student satisfaction: an indication of institutional vitality. *N.A.S.P.A. Journal*, 16(2), 19-24.
- HEFCE (2005). *PhD Research Degrees: Entry and Completion*. London: Higher Education Funding Council for England.
- HEFCE (2007). *PhD Research Degrees: Update*. London: Higher Education Funding Council for England.
- Kuh, G., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., & Hayek, J. (2006). *Final report for the National Postsecondary Education Cooperative and National Center for Education Statistics*. Bloomington, Indiana: Indiana University Center for Postsecondary Research.
- Larsen, U. (2000). *Dismissal and Study Environment*. Aarhus: Student Council of Aarhus University.
- Lassibille, G., & Gomez, L. (2008). Why do higher education students drop out? Evidence from Spain. *Education Economics*, 16, 89-105.
- Lei n.º 105/2019 de 14 de Setembro – Diário da República (Consultado em 20/07/2018)
- Mavondo, F., & Zaman, M. (2000). *Student satisfaction with tertiary institution and recommending it to prospective students*. Bathurst: Charles Sturt University.
- Nichols, H. (1985). *Black college student satisfaction as a measure of effectiveness of higher education*. Tese de Doutoramento não publicada, Kent State University, Kent, Ohio, EUA.
- Pires, E. L., Fernandes, A. S., & Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da educação Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Pordata (2017). *Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo – Portugal*. Recuperado em 19 de outubro, 2018. <https://www.pordata.pt/MicroPage.aspx?DatabaseName=Portugal&MicroName=Taxa+de+a+bandono+precoce+de+educa%C3%A7%C3%A3o+e+f+orma%C3%A7%C3%A3o+total+e+p+or+sexo&MicroURL=433&>

Rego, M., Almeida, L., Pereira, E., Leite, C., & Rocha, C. (2017). *Estudo interinstitucional do sucesso académico no Ensino Superior*, in Livro de resumos CNaPPES 2017. Sessões paralelas VI.1.3, 173.

Rowley, J. (2003). Retention: rhetoric or realistic agendas for the future of higher education. *The International Journal of Educational Management*, 17(6), 248-253.

Seymour, D. (1993). *On Q: Causing quality in higher education*. Phoenix, AZ: Oryx.

Soares, A., Almeida, L., Dinis, A., & Guisande, M. (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 24(1), 29-38.

Sternberg, R. J. (1981). Intelligence and nonentrenchment. *Journal of Educational Psychology*, 73(1), 1-16.

Taylor, J., Brites, R., Correia, F., Farhangmehr, M., Brites Ferreira, J., Machado, M. L., Sarrico, C. & Sá, M. J. (2008). Strategic Enrolment Management: Improving Student Satisfaction and Success in Portugal. *Higher Education Management and Policy*, 20(1), 129-145.

Terenzini, T. & Reason, D. (2005). *Parsing the first year of college: A conceptual framework for studying college impact*. Paper presented at the annual meeting of the Association for the Study of Higher Education, Philadelphia. PA.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.

Upcraft, M., & Schuh, J. (1996). *Assessment in student affairs: A guide for practitioners*. San Francisco: Jossey-Brass.

UTAD (2007). *Abandono escolar na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – 2015/2016*. Observatório Permanente do Abandono e Promoção do Sucesso Escolar.

Vasconcelos, R., Almeida, L., & Monteiro, S. (2009). O Insucesso e Abandono Académico na Universidade: Uma Análise sobre os Cursos de Engenharia. *VI International Conference on Engineering and Computer Education*, 457-461.

Wiers-Jenssen, J., Stensaker, B., & Groggaard, J. (2002). Student satisfaction: Towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8(2), 183-195.

9

O processo de Reformulação dos Cursos de Engenharia da UEZO: uma Resposta às Demandas do Mundo Contemporâneo

Ana Isabel de Carvalho Santana¹
Florêncio Gomes de Ramos Filho²
Mônica Maria Ferreira da Costa³
Nilton Rosembach Junior⁴
Paula de Castro Brasil⁵
Wilma Clemente de Lima Pinto⁶



¹ Doutora em Engenharia Metalúrgica e de Materiais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Adjunta da Escola de Engenharia da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO). *E-mail*: isabelcarvalho.uezo@gmail.com

² Doutor em Ciência e Tecnologia de Polímeros pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor Adjunto e Vice-Diretor da Escola de Engenharia da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO). *E-mail*: florenciogr@yahoo.com

³ Doutora em Informática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora Adjunta da Escola de Engenharia da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO). *E-mail*: monica.mfcosta@gmail.com

⁴ Doutor em Química Orgânica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor Adjunto da Escola de Engenharia da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO). *E-mail*: niltonrosenbach@uezo.rj.gov.br

⁵ Doutora em Arquitetura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Adjunta da Escola de Engenharia da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO). *E-mail*: paulabrasill@gmail.com

⁶ Doutora em Química Inorgânica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Adjunta e Diretora da Escola de Engenharia da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO). *E-mail*: wilma.clemente@gmail.com

Resumo: A Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO) é uma instituição de ensino superior criada com o objetivo de atender às demandas do setor industrial da Zona Oeste, da cidade do Rio de Janeiro, onde está localizada. Sua proposta inicial era o oferecimento de cursos superiores na modalidade tecnológico. Entretanto, em face da constatação de que os cursos criados não atenderam às expectativas do setor industrial regional, acarretando baixa empregabilidade de seus egressos e grande evasão dos estudantes em formação, esses cursos passaram por cuidadoso processo de reformulação, que deu origem a bacharelados em Engenharia. O processo de criação dos novos cursos revelou-se como uma excelente oportunidade de se colocar a premente discussão sobre *o que e como* ensinar. No que diz respeito a *o que* ensinar, a consideração das características da chamada indústria 4.0, constantemente modificada por tecnologias emergentes e progressivamente mais automatizada, foi elemento norteador para a construção dos novos cursos. O perfil esperado dos estudantes que serão formados para atuar nessa indústria, o conjunto de habilidades fundamentais que devem desenvolver, alvo de estudos por respeitadas instituições ao redor do mundo, também foi tema central da discussão. No que concerne ao *como* ensinar, o processo de reformulação dos cursos, envolveu a investigação de metodologias ativas que possam promover nos alunos habilidades necessárias à sua atuação no mundo contemporâneo, bem como promover maior efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Além da descrição do processo de reformulação dos cursos, o presente trabalho relata uma experiência concreta dele resultante.

Palavras-Chave: Cursos de Engenharia; UEZO; Metodologias Ativas na Educação; Mundo Contemporâneo; Indústria 4.0.

Redesigning uezo engineering courses: a response to the contemporary world's demands

Abstract: UEZO is a higher education institution created to meet the demands of the West Zone of the city of Rio de Janeiro, where it is located. The initial proposal for the creation of UEZO was to offer higher education courses in the technological modality. Despite their quality, these courses did not meet the expectations of the regional industrial sector, resulting in low employability of graduates and great evasion of students in training. As a result, these courses were carefully redesigned and bachelor degrees

in Engineering were created. The process of creating the new courses proved to be an excellent opportunity to put the pressing discussion on «what» and «how» to teach. Regarding «what» to teach, the consideration of the characteristics of the so-called 4.0 industry, constantly modified by emerging technologies and progressively more automated, was a guiding element for the construction of the new courses. The expected profile of the students who will be trained to work in this industry, the set of fundamental skills that must be developed, studied by respected institutions around the world, was also a central theme for the discussion. As for how to teach, the process of redesigning the courses involved the investigation of active learning methodologies that can promote in the students the skills necessary for their performance in the contemporary world, as well as greater effectiveness of the teaching-learning process. In addition to the description of the redesigning of the courses, the present work reports a concrete experience resulting from it.

Key words: Engineering Courses; UEZO; Active Learning Methodologies; Contemporary World; Industry 4.0.

Introdução

Diante das rápidas e profundas mudanças da sociedade observadas no mundo contemporâneo, do acesso direto às informações por meio das tecnologias e dos meios de comunicação, as instituições de ensino em todos os níveis no Brasil têm refletido a respeito de seu papel e, particularmente, sobre *o que e como* ensinar. O trecho a seguir é evidência da preocupação com o que ensinar (Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica [MEC/SEMTEC], 1999):

Mesmo considerando os obstáculos a superar, uma proposta curricular que se pretenda contemporânea deverá incorporar como um dos seus eixos as tendências apontadas para o século XXI. A crescente presença da ciência e da tecnologia nas atividades produtivas e nas relações sociais, por exemplo, que, como consequência, estabelece um ciclo permanente de mudanças, provocando rupturas rápidas, precisa ser considerada.

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Engenharia (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais [Inep], 2001) estabelecem que:

o perfil dos egressos de um curso de engenharia compreenderá uma sólida formação técnico científica e profissional geral que o capacite a absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade.

Compartilhando da visão expressa nessas diretrizes, no que diz respeito ao *o que ensinar*, a Escola de Engenharia da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO) entende que o engenheiro deve ter uma formação técnico-científica geral que o qualifique, não apenas a aplicar, mas a propor e desenvolver inovações e tecnologias em favor das transformações da sociedade, considerando as suas várias dimensões.

Entretanto, os alunos encontram-se em estágios de desenvolvimento cognitivo distintos e situações socioeconômicas e culturais diferentes, o que têm grande impacto sobre seu processo de aprendizagem. Assim, torna-se ainda mais relevante a reflexão sobre o *como ensinar*.

O presente trabalho apresenta o processo de reformulação de alguns cursos oferecidos pela UEZO, que envolveu não apenas a redefinição sobre *o que ensinar*, mas também a investigação de metodologias ativas que possam potencializar o *como ensinar*, promovendo maior efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Ao final deste trabalho, relata-se uma experiência concreta resultado desse processo.

1 O Processo de Reformulação dos Cursos de Engenharia da UEZO

A proposta inicial de criação da UEZO era o oferecimento de cursos superiores na modalidade tecnólogo, visando atender à

demanda do setor industrial regional por mão de obra qualificada, garantindo assim a empregabilidade dos egressos. Entretanto, apesar de sua reconhecida qualidade, os cursos concebidos mostraram não atender às expectativas do setor industrial em questão, o que se revelou na baixa empregabilidade dos alunos formados e acarretou grande evasão daqueles em formação. Após levantamento das necessidades da indústria regional e reconhecendo a relevância de formação científica mais ampla para a atuação em um mundo em constante transformação, constatou-se então que, ao invés de tecnólogos, bacharelados em engenharia seriam mais adequados. Deu-se início, portanto, a um cuidadoso processo de revisão dos cursos de tecnólogos em Polímeros e em Processos Metalúrgicos para elaboração de bacharelados em Engenharia de Materiais e Engenharia Metalúrgica.

O processo de criação dos novos cursos revelou-se como uma excelente oportunidade de se colocar a premente discussão sobre *o que e como ensinar*. A consideração das características da chamada indústria 4.0, constantemente modificada por tecnologias emergentes e progressivamente mais automatizada, foi elemento norteador para a construção dos novos cursos. O perfil esperado dos estudantes que serão formados para atuar nessa indústria, o conjunto de habilidades fundamentais que devem desenvolver, alvo de estudos por respeitadas instituições ao redor do mundo, também foi tema central da discussão. Cientes de que os problemas do mundo contemporâneo se apresentam cada vez mais complexos e de que as soluções para os mesmos devem mobilizar conhecimentos de diversas áreas, os docentes dos dois cursos trabalharam de forma colaborativa, buscando conceber os novos cursos de forma a privilegiar possíveis integrações. Com essa perspectiva em mente, uniram-se à discussão os professores do curso de Engenharia de Produção, já existente, mas que também foi alvo de reformulação.

Além de matrizes curriculares mais integradas, o processo de reformulação dos cursos criou espaço para a experimentação de tecnologias emergentes através do vislumbre de soluções criativas e inovadoras para problemas de engenharia, como pretende a disciplina intitulada Tecnologias Exponenciais nas Engenharias.

2 Metodologias Ativas Estudadas no Contexto da Reformulação dos Cursos de Engenharia da UEZO

Nos últimos anos, as discussões a respeito de metodologias ativas de ensino têm crescido nas universidades do Brasil. Essas metodologias têm como objetivo a atuação do estudante como protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Berbel (2011), a utilização de metodologias ativas pode estimular a autonomia do estudante, uma vez que elas trazem para o ambiente de aprendizagem elementos antes desconsiderados. Esse é o estímulo inicial para que ele deixe a condição de agente passivo no processo para atuar de forma efetiva na construção do próprio conhecimento.

Apesar da recente popularidade do termo metodologias ativas, o assunto reside no meio acadêmico há algum tempo, e alguns teóricos como Dewey (1959), Rogers (1973) e Novack (1999), entre outros, já enfatizaram a importância de se superar a educação tradicional, centrada na atuação do professor, e focar o processo de ensino-aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele (Figura 1).

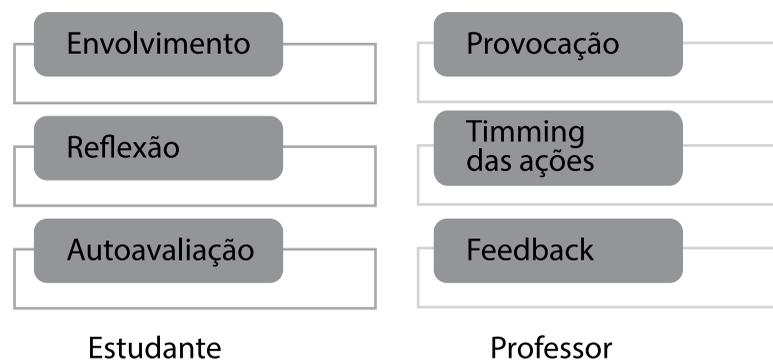


FIGURA 1– Diálogo entre alunos e professores – metodologias ativas
Fonte: Autores.

Como mostra o quadro a seguir, (Quadro 1), além de deslocar o centro do processo do professor, que deixa de ser transmissor de conhecimentos e passa a atuar como orientador e mentor, para o aluno, que passa a ser o principal agente de sua aprendizagem, as metodologias ativas diferem do modelo tradicional em vários outros aspectos. O currículo deixa de ser organizado por conteúdos e passa a ser organizado por competências (Roegiers & De Ketele, 2004). Além disso, a colaboração entre os diversos atores no processo passa a ser essencial. A colaboração entre professores e alunos torna esses últimos (co)responsáveis por seu processo de ensino-aprendizagem. A colaboração entre alunos é elevada a novo patamar, e a colaboração entre professores potencializa a melhoria de suas práticas e a solução de problemas, além de permitir o compartilhamento de recursos.

Metodologias Tradicionais	Metodologias Ativas
Centradas no professor	Centradas no aluno
Organização do currículo por conteúdos	Organização do currículo por competências
Observação passiva do estudante	Participação ativa do estudante
Transmissão de informação, memorização	Construção do conhecimento, desenvolvimento de habilidades e competências
Trabalho isolado	Trabalho colaborativo
Valorização do resultado	Valorização do processo
Avaliação somativa	Avaliações formativas, com <i>feedback</i> imediato

QUADRO 1 – Metodologias tradicionais e ativas – características

Fonte: Autores.

As metodologias ativas que, frequentemente, se beneficiam das tecnologias educacionais, além de estimular a autonomia do estudante e promover a colaboração entre pares, facilitam a inserção da pesquisa no processo de ensino-aprendizagem, potencializam o desenvolvimento cognitivo e da expressão, estimulam o pensamento crítico, a análise e a resolução de problemas, e proporcionam a aprendizagem por meio de experimentações.

Existem diversas metodologias ativas na Educação, entretanto, elas ainda são pouco utilizadas nas universidades brasileiras. Numa perspectiva de melhorar a qualidade do ensino e formar jovens melhor preparados para atuar no mundo contemporâneo, a Escola de Engenharia da UEZO tem estudado algumas dessas metodologias a fim de compreender quais seriam mais adequadas à utilização em seus cursos. As metodologias estudadas são apresentadas a seguir.

2.1 Sala de aula invertida

Uma das metodologias estudadas, a sala de aula invertida (*flipped classroom*) permite ao aluno construir o seu próprio conhecimento, tendo o professor como mediador desse conhecimento (Bergmann & Sams, 2016). Essa abordagem recebe esse nome pois, ao contrário do modelo de aula tradicional em que o professor apresenta um novo tema aos alunos e, em seguida, passa exercícios a serem realizados em espaço e tempo alheios à escola, aqui essa lógica se inverte. O professor dá aos alunos norteadores para a sua pesquisa e, possivelmente, indica materiais de referência a serem consultados autonomamente pelos estudantes fora da escola. A presença do professor no precioso tempo do posterior encontro presencial é melhor explorada, já que, ao invés de fazer longas exposições, ele promove e participa de discussões, auxilia os alunos em atividades práticas e na resolução de problemas, tira dúvidas, orienta. Essa metodologia permite acomodar as particularidades dos alunos, que estudam o material indicado cada um em seu próprio ritmo, e manifestam suas dificuldades no contato com o professor, permitindo a esse último estabelecer estratégias individualizadas quando necessário.

Segundo Barseghian (2011, como citado em Trevelin, Pereira & Neto, 2013, p. 5)

A definição mais ampla para *Flipped Classroom* – ou sala de aula invertida – é aquela que enfatiza o uso das tecnologias para o aprimoramento do aprendizado, de modo que o professor possa utilizar melhor o seu tempo em sala de aula em atividades interativas com seus alunos ao invés de gastá-lo apenas apresentando conteúdo em aulas expositivas tradicionais.

Apesar das várias vantagens da adoção dessa abordagem, algumas possíveis dificuldades merecem ser destacadas. A curadoria de material para indicação aos alunos, além de ser tarefa que consome muito tempo, pode não resultar em sucesso, exigindo do professor que prepare seu próprio material didático, o que nem sempre é viável. Além disso, frequentemente, o acesso ao material indicado requer recursos tecnológicos específicos, como o acesso à Internet, por exemplo, o que pode não ser uma realidade para todos os alunos. Sem se engajar nas atividades requeridas com antecedência, um aluno não poderá participar de maneira ativa durante o encontro presencial.

2.2 Peer Instruction (Instrução por Pares)

A sala de aula tradicional tem o aluno como agente passivo, por ser o receptor de informações transmitidas integralmente pelo professor. Ao contrário do modelo tradicional, *Peer Instruction* (PI) é uma metodologia participativa, proposta pelo professor Eric Mazur, da Universidade de Harvard (Mazur, 1997), e que, de certa forma, se soma à estratégia apresentada no item anterior.

Araujo e Mazur (2013, p. 367) descrevem o PI como sendo:

[...] um método de ensino baseado no estudo prévio de materiais disponibilizados pelo professor e apresentação de questões conceituais, em sala de aula, para os alunos discutirem entre si. Sua meta principal é promover a aprendizagem dos conceitos fundamentais dos conteúdos em estudo, através da interação entre os estudantes. Em vez de usar o tempo em classe para transmitir em detalhe as informações presentes nos livros-texto, nesse método, as aulas são divididas em pequenas séries de apresentações orais por parte do professor, focadas nos conceitos principais a serem trabalhados, seguidas pela apresentação de questões conceituais para os alunos responderem primeiro individualmente e então discutirem com os colegas.

O objetivo do PI é envolver o aluno e concentrar a sua atenção em conceitos principais. Diferentemente da abordagem detalhada

dos livros didáticos, a metodologia consiste em apresentações curtas, de aproximadamente 15 minutos, sobre pontos-chave, cada uma delas seguida de um *ConcepTest* com questões em formato múltipla escolha sobre o assunto discutido, para serem resolvidas em 6-10 minutos (Quadro 2).

Peer Instruction – ConcepTest	
1. Colocação da pergunta	1 minuto
2. Tempo para os alunos pensarem na pergunta	1-2 minutos
3. Alunos registram e reportam suas respostas individuais	
4. Alunos discutem suas respostas	2-4 minutos
5. Alunos registram e reportam as respostas discutidas	
6. <i>Feedback</i> para o professor: perguntas se necessário	
7. Professor explica a resposta correta	2 minutos +
TOTAL	6-10 minutos

QUADRO 2 – Metodologia *Peer Instruction* – estrutura didática

Fonte: Autores, adaptado de Araujo e Mazur (2013).

Este método obriga os alunos a refletirem sobre os conceitos abordados e construir seus próprios argumentos para a discussão com seus pares, o que permite uma melhor compreensão desses conceitos. (Figura 2)

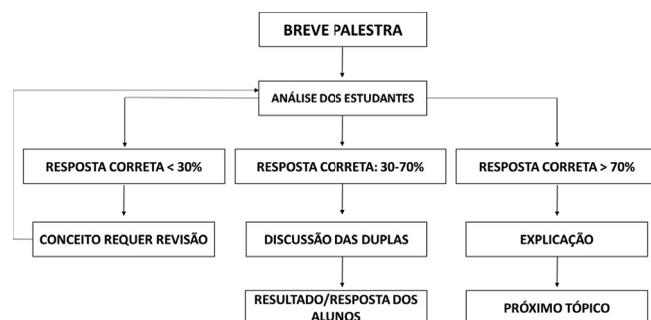


FIGURA 2 – Diagrama da metodologia

Fonte: Autores, adaptado de Araujo e Mazur (2013).

Como mostra a Figura 2, após colocada a pergunta, se a maioria dos alunos escolher a resposta correta no *ConcepTest*, a aula prossegue para o próximo tópico. Se a porcentagem de respostas corretas após a discussão for muito baixa (menos de 30%), retorna-se ao tema, que passa a ser tratado com mais detalhes (ilustrações, esquemas, gráficos), e a compreensão dos alunos é reavaliada com outro *ConcepTest*. Se, por outro lado, a porcentagem de respostas corretas estiver entre 30 e 70%, os alunos passam então a discutir as respostas com seus pares e reportam nova resposta, resultado dessa discussão.

A abordagem de repetição, quando necessária, impede o desenvolvimento de um abismo entre as expectativas do professor e a compreensão dos alunos.

Deslauriers, Schelew e Wieman (2011) compararam o aprendizado de dois grupos de estudantes de Física ensinados por 3 horas de aula tradicional dada por um professor experiente, e 3 horas de aula dada por um professor com menor experiência, porém utilizando estímulos cognitivos e *Peer Instruction*. O trabalho relatou maior frequência dos alunos, maior envolvimento e melhores resultados quanto aos níveis de aprendizagem na experiência que envolve *Peer Instruction*.

2.3 Design Thinking

A metodologia surgiu em 1973 na área de design, proposta por Tim Brown, CEO da empresa Ideo, para conseguir expressar a diferença entre ser designer e pensar como designer (Brown, 2018). O *Design Thinking*, ao contrário de abordagens lineares de pensamento, propõe uma abordagem estruturada para a geração e o aprimoramento de ideias que alterna fases de pensamento divergente e convergente, potencializando a criatividade e valorizando a empatia e a colaboração. É amplamente utilizado para atacar desafios de forma inovadora e, embora se valha de técnicas e ferramentas utilizadas pelos designers para vislumbrar soluções criativas, se aplica a qualquer área.

Na Educação, pode ser utilizado não apenas pelas instituições de ensino a nível de gestão, mas também pelos professores como método trabalhado junto aos alunos para a resolução de problemas.

Atenta a suas aplicações na Educação, a própria Ideo contextualizou o processo para essa área, gerando material que vem sendo utilizado por professores de todo o mundo, inclusive do Brasil (Instituto Educadigital, 2018). Embora originalmente concebido tendo-se em mente o Ensino Fundamental e Médio, o material pode ser facilmente utilizado em cursos de ensino superior, em especial nas Engenharias.

Na abordagem proposta pela Ideo para a Educação, uma vez definido um desafio, sua solução através do *Design Thinking* se estrutura em cinco etapas, a saber: Descoberta, Interpretação, Ideação, Experimentação e Evolução.

Na primeira fase, a Descoberta, deve-se certificar de que a compreensão acerca do desafio a ser encarado é compartilhada por toda a equipe, bem como estabelecer o público que será impactado pelo desafio em questão. Nessa fase, deve-se também preparar a pesquisa a ser conduzida, estudando-se o contexto, selecionando-se possíveis entrevistados e definindo-se perguntas.

Na fase de Interpretação, procura-se significado no que foi descoberto na fase anterior, vislumbrando oportunidades de ação e convergência de pensamento até que se estabeleça uma direção clara para a próxima fase, a Ideação.

Enquanto na fase anterior deve-se promover a convergência, assim como a primeira fase, a Ideação deve, inicialmente, estimular a expansão do pensamento e a geração de uma ampla gama de soluções. Privilegia-se a quantidade e não a qualidade. Ideias não devem ser descartadas *a priori* e, mesmo que pareçam absurdas, devem ser consideradas no rol de soluções possíveis. Posteriormente, novamente deve-se promover a convergência e, através de algum critério de seleção, estabelecer aquelas ideias que são mais promissoras para serem testadas.

A fase de Experimentação envolve a construção de protótipos de soluções promissoras para que se tornem tangíveis e se aprenda mais sobre elas, além do compartilhamento desses protótipos para *feedback*.

A Evolução é o desenvolvimento do conceito, ao longo do tempo, e envolve o planejamento dos próximos passos, o compartilhamento da ideia com pessoas que para elas possam contribuir, e a documentação do processo, para que a evolução seja percebida e para que se faça o seu acompanhamento.

O *Design Thinking*, juntamente com estratégias mão na massa, vem sendo amplamente utilizado em instituições de ensino, como forma de promover a resolução de problemas de forma criativa, a colaboração, a construção autônoma do conhecimento, a comunicação, e tantas outras habilidades fundamentais à atuação dos jovens no mundo contemporâneo.

3 Uma Experiência da Utilização de Metodologias Ativas nos Cursos de Engenharia da UEZO

No contexto atual de desenvolvimento tecnológico a que alguns atribuem a força de uma revolução – a Quarta Revolução Industrial, não há acordo sobre as suas consequências para o mundo do trabalho no que diz respeito às suas oportunidades. Alguns antecipam um mundo com reduzidas possibilidades de emprego ou até mesmo o fim do emprego como hoje o conhecemos. Outros, mais otimistas, anteveem um mundo de abundância com oportunidades para todos. Em meio a essas especulações, uma constatação é consenso: o ritmo exponencial da evolução tecnológica e a conseqüente necessidade de proatividade e autonomia de cada indivíduo ao perseguir continuamente a sua formação. O “aprender a conhecer”, apontado já na década de 1990 por Jacques Delors como um dos quatro pilares da Educação para o Século XXI (Delors, 1998), ganha ainda mais sentido. Outra constatação comum daqueles que se ocupam de tentar antever os impactos dessa revolução concerne à própria natureza do trabalho. As chamadas tecnologias exponenciais criam um cenário onde ganham destaque a criatividade e o pensamento complexo. Valoriza-se o trabalho criativo, que não pode ser substituído pela máquina, valoriza-se a aplicação do saber à resolução de problemas em novas situações de trabalho. Evidencia-se a relevância de outro dos quatro pilares enunciado por Jacques Delors: o “aprender a fazer” (Delors, 1998).

Diante desse panorama, a Universidade vê-se compelida a reagir, refletindo sobre qual deve ser o seu papel na formação do jovem profissional. Uma das respostas a essa reflexão nos cursos de Engenharia, da UEZO, foi a incorporação do ensino de Programação de Computadores em seu ciclo básico, reconhecendo-a não

como um fim em si mesmo, mas como um meio de se promover o pensamento computacional ou complexo, a resolução de problemas e a criatividade. Mas, para que essa iniciativa tenha efetividade, inspirando-se no modelo TPACK (Koehler & Mishra, 2009), vem-se trabalhando em um cuidadoso equilíbrio entre conteúdo, pedagogia e tecnologia. No que diz respeito ao conteúdo, concentra-se no ensino da Lógica de Programação com desenho, uma abordagem lúdica, que não apenas pretende despertar o interesse, mas também a criatividade dos alunos. Além disso, os problemas que envolvem desenho impelem o aluno a lançar mão de conhecimentos básicos de matemática, muitas vezes, arquivados, mas sobre os quais nunca houve reflexão acerca de reais aplicações. Além de promover-se o “aprender a fazer”, cria-se a oportunidade de se pensar sobre o significado do *saber* e, remetendo-se à Taxonomia de Bloom, sobre os diversos níveis de cognição. Estimula-se o “aprender a conhecer”.

Pedagogia e tecnologia são indissociáveis na abordagem aqui apresentada. Adota-se como principal prática pedagógica a “sala de aula invertida” (ver seção 2.1). Utilizando-se um ambiente virtual de aprendizagem, conceitos e técnicas são introduzidas aos alunos antes do encontro em sala de aula. Neste mesmo ambiente, atividades lhes são atribuídas para que possam experimentar e levantar questões sobre o que aprenderam. O professor, durante esse processo e ainda antes do encontro presencial, pode acompanhar as atividades dos alunos, interagindo com eles e identificando dificuldades na aprendizagem, que poderão ser melhor trabalhadas durante a aula. Além disso, no ambiente virtual, o professor tem acesso a dados importantes para acompanhar o interesse dos alunos, tais como, a frequência e o tempo que cada um deles se dedica às lições virtuais e às atividades. Através de outra ferramenta, uma ferramenta de comunicação específica para a Educação, o professor pode enviar mensagens de estímulo ou material suplementar a toda a turma ou a alunos individualmente. Além disso, os alunos podem se comunicar com o professor, enviando dúvidas, por exemplo. Vale dizer que o ambiente virtual de aprendizagem utilizado, incorpora elementos de gamificação tal como um sistema de recompensas com pontuação, badges e a possibilidade de escolha de avatares, mas esses recursos não são explorados na experiência aqui apresentada.

Nos encontros presenciais, retomam-se conceitos e técnicas apresentados no ambiente virtual de aprendizagem, e os alunos resolvem problemas assistidos pelo professor. Conceitos estruturantes do conteúdo são alvos de avaliações formativas, realizadas através de outra ferramenta digital. Nessa ferramenta, as questões são apresentadas uma a uma a toda a turma e, através de seu painel de controle, o professor tem acesso à resposta de cada um dos alunos. Imediatamente, após cada questão, observando as respostas dos alunos, o professor pode retrabalhar os conteúdos para os quais ainda apresentem dificuldades. Aqui cabe observar que, embora a metodologia *Peer Instruction* não seja aplicada com todos os detalhes como foi concebida (ver seção 2.2), tanto ao responderem questões conceituais como ao resolverem problemas, os alunos são estimulados a interagir entre si. A ferramenta de avaliação formativa utilizada permite que os resultados de cada teste sejam armazenados, possibilitando ao professor analisá-los posteriormente para formular novas intervenções e abordagens para toda a turma ou para alunos específicos.

É importante salientar, portanto, que o *mix* de ferramentas utilizado provê dados, funcionalidades e recursos que facilitam a adoção de práticas de individualização e diferenciação, atendendo melhor às necessidades particulares de cada aluno ou de grupos de alunos. Além daqueles já apresentados, merece destaque o conjunto de conteúdos contemplados pelo ambiente virtual de aprendizagem adotado, que, afora aqueles relacionados à programação de computadores propriamente dita, oferece conteúdos de matemática e física, tão necessários não só à programação, mas à resolução de problemas de engenharia em geral. Esses conteúdos podem ser recomendados individualmente àqueles alunos que apresentem dificuldades relacionadas a eles.

Cabe dizer que ainda não há análises sistemáticas do sucesso da abordagem adotada. Observações empíricas, entretanto, revelam o aumento do índice de sucesso e do interesse dos alunos pela disciplina, que, sujeita a abordagens tradicionais apresentava índices de retenção altíssimos.

Em estágios mais avançados de sua formação, os alunos dos cursos de Engenharia podem mobilizar os conhecimentos de Programação de Computadores adquiridos e, na disciplina batizada

de Tecnologias Exponenciais nas Engenharias, utilizando o *Design Thinking* (ver seção 2.3), dedicarem-se à resolução de problemas através de tecnologias, tais como, a Internet das Coisas, a Robótica e a Realidade Aumentada.

Considerações Finais

O processo de reformulação dos cursos de Engenharia, da UEZO, embora disparado por necessidades específicas, não deve ser encarado como encerrado. No que diz respeito ao *o que ensinar*, sua revisão deve ser constante, para que se mantenham, em compasso, com a evolução científica e a evolução tecnológica, marcada por um ritmo jamais experimentado anteriormente. Já no que concerne ao *como ensinar*, embora o presente relato se concentre em apenas três metodologias ativas, espera-se que o processo vivenciado até aqui seja seminal para uma mudança de postura dos professores, que deve ser gradual, mas que não deve deixar de perseguir a revisão e a inovação de suas práticas. Espera-se também que tal postura contamine os demais professores da UEZO e que, trabalhando de forma colaborativa, possam elevar ainda mais a qualidade dos cursos, formando jovens aptos a lidar com o dinamismo e as incertezas do mundo contemporâneo.

Referências

- Araujo, I. S., & Mazur, E. (2013, agosto). Instrução pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 30(2), 362-384.
- Berbel, N. A. N. (2011, janeiro/junho). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Anais da Semana: Ciências Sociais e Humanas*, 32(1), Brasil, 25.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2016). *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC.
- Brown, T. (2017). *Design Thinking: uma metodologia poderosa para declarar o fim das velhas ideias*. Rio de Janeiro: Alta Books.
- Delors, J. et al. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez.
- Dewey, J. (1959). *Vida e Educação* (5a ed.). (A. Teixeira, Trad.). São Paulo: Nacional.
- Deslauriers, L., Schelew, E., & Wieman, C. (2011, may). Improved Learning in a Large-Enrollment Physics Class. *Science*, 332(6031), 862-864.
- Instituto Educadigital. *Design Thinking para Educadores: versão em português*. Recuperado em 26 outubro, 2018, de <https://www.dtparaeducadores.org.br/site/material/>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep. (2001). *Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB*. Brasília, DF.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Mazur, E. (1997). *Peer instruction: a user's manual*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – MEC/SEMTEC. (1999). *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília, DF.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1999). *Aprender a aprender* (2a ed.). Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Roegiers, X., & De Ketele, J. M. (2004). *Uma pedagogia da integração: competências e aquisições no ensino* (2a ed.). Porto Alegre: Artmed.

Rogers, C. (1973). *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Ed. Interlivros.

Trevelin, A. T. C., Pereira, M. A. A., & Neto, J. D. O. (2013). A utilização da “Sala de aula invertida” em cursos superiores de tecnologia: comparação entre o modelo tradicional e o modelo invertido “Flipped Classroom” adaptado aos estilos de aprendizagem. *Revista de Estilos de Aprendizagem*, 11(12), 1-14.

10

O Ensino Superior pode Contribuir para a Expansão do Ensino das Línguas Angolanas: Caso do Namibe

Teresa Almeida Patatas¹



Resumo: Angola é um país com um vasto património linguístico, que nem sempre foi devidamente valorizado. As línguas autóctones passaram de um decurso de exclusão do ensino formal (época colonial), para a sua recente e gradual integração no ensino formal (após a paz nacional). O português é a língua oficial e a língua de ensino da República de Angola. Contudo, devido à realidade multilingue do local, a língua portuguesa foi considerada insuficiente pelos presidentes da República e recomendável uma complementaridade entre essa e as línguas angolanas. Este artigo teve como objetivo mostrar o percurso das línguas angolanas na educação formal, a evolução do ensino dessas línguas no caso da província do Namibe, e como o Ensino Superior pode contribuir para essa evolução. Para este estudo de caso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica complementada com uma pesquisa documental. Na parte empírica utilizou-se entrevistas com: o diretor Provincial da Educação; responsável pelo Gabinete das Línguas de Angola no Namibe; diretores de escola; subdirectores Pedagógicos; e, professores das línguas nacionais em três escolas diferentes. Para um recolhimento de dados mais completo realizaram-se grupos focais a alunos dessas escolas, de níveis escolares e faixas etárias diferentes. Os resultados demonstram que, na perceção de todos os intervenientes mencionados, o ensino das línguas é muito importante em múltiplas áreas e traz várias vantagens.

¹ Investigadora de Pós-doutoramento em Educação Comparada. Doutorada em Educação pela Universidade Lusófona, Lisboa-Portugal. Professora e Chefe de Biblioteca da Escola Superior Politécnica do Namibe - Angola. Investigadora Associada do Centro de Estudos Interdisciplinar de Educação e Desenvolvimento (CeIED). *E-mail:* teresapatatas.angola@gmail.com.

O ensino superior pode ser mais interventivo, nos vários modos aqui sugeridos, e contribuir assim para a expansão do ensino das línguas angolanas, a valorização e a difusão desse inigualável património.

Palavras-Chave: Línguas Angolanas; Língua Portuguesa; Educação Formal; Ensino Superior; Namibe.

Higher education can contribute to the expansion of the teaching of angolan languages: the case of namibe

Abstract: Angola is a country with a vast linguistic heritage, which has not always been properly valued. Indigenous languages went from continuing exclusion from formal education (colonial time period), to its recent and gradual integration in the current programme (after national peace). Portuguese is the official language of the Republic of Angola and it is also the language of education. However, due to the multilingual reality, the Portuguese language was considered insufficient by Angolan Presidents, thus a complementarity between Portuguese and indigenous languages was recommended. This article aims to show the integration of Angolan languages in formal education, the evolution in teaching these languages regarding the case of the Namibe province, and how Higher Education can contribute to this evolution. For this case study, a bibliographical research complemented with a documentary research was carried out. Regarding the empirical part, interviews were carried out with the following: Provincial Director of Education; Head of the Angolan Languages Department in Namibe; School Directors; Pedagogical assistant directors; and professors of national languages from three different schools. In order to thoroughly collect data, focal groups of students from these schools were gathered, from different levels of education and age groups. The results show that according to the perception of all the intervening parties, teaching indigenous languages is very important in multiple areas and brings many advantages. Higher education can intervene more, in the many ways suggested here, and thus contribute to the expansion of the teaching of Angolan languages, and to the valorisation and diffusion of this unique heritage.

Keywords: Angolan Languages; Portuguese Language; Formal Education; Higher Education; Namibe.

Introdução

O património linguístico de um país é uma riqueza inestimável, que deve ser preservado, transmitido e divulgado. Angola tem uma herança multilingue, existindo mais de 60 línguas autóctones. Há ainda muito a ser feito para que elas sejam continuamente preservadas, sendo um dos meios para esse propósito a sua transmissão, pelo ensino formal, à geração mais nova.

Uma pesquisa bibliográfica (Moutinho, 2000; Kukanda, 2000; Quintas, Brás & Gonçalves, 2017; Vilela, 2001) revela que as línguas autóctones foram desconsideradas durante os anos da colonização, nesse período foram excluídas da educação formal e o português, língua trazida pelo colono, estranha para os nativos, era a única língua do ensino e da administração.

Uma língua “não serve apenas para a comunicação, ela pode ser vista como língua de prestígio, língua de expansão, língua de subjugação cultural ou língua de unidade nacional, em função do interesse político em fixar a norma.” (Quintas, Brás & Gonçalves, 2017, p. 140). Foi essa situação que aconteceu com a língua portuguesa em Angola, alternando de funções nos vários períodos históricos: de língua de amizade nas relações iniciais dos tripulantes das caravelas com os nativos, para uma língua de exploração e de dominação, abrangendo a escravidão, depois para a língua da colonização, e por fim para a língua “de experiência comum entre todos os angolanos” (Quintas, Brás & Gonçalves, 2017, p. 140).

Após a Independência de Angola a língua portuguesa continuou como língua de ensino, contudo as línguas autóctones foram ganhando maior reconhecimento como património a ser preservado e transmitido. Depois da paz nacional, foi programada a introdução dessas no sistema educativo. Cada província teve o seu crescimento nessa área. O ensino superior, na sua função de formador de Quadros e no cumprimento da extensão universitária, pode ser mais interventivo na expansão e transmissão das línguas angolanas.

Desse modo, este artigo tem como objetivo mostrar o percurso das línguas angolanas na educação formal, a evolução do ensino dessas línguas no caso da província do Namibe, e, como o ensino superior pode contribuir para essa evolução.

Para concretização desse objetivo, fez-se uma pesquisa bibliográfica. Trata-se de um estudo de caso: a província do Namibe, no litoral sul do país. Assim, foi realizada também uma pesquisa documental na Direção Provincial da Educação do Namibe.

Para o recolhimento de dados empíricos foram feitas entrevistas a indivíduos com poder de decisão e intervenção na área: diretor Provincial da Educação e o responsável pelo Gabinete das Línguas de Angola no Namibe. O recolhimento de dados centrou-se no município sede, em três escolas diferentes, onde foram entrevistados diretores de escola, subdirectores pedagógicos e professores das línguas nacionais. Posteriormente, foram feitos grupos focais com alunos dessas línguas.

1 Línguas Angolanas Rejeitadas no Ensino Formal

Antes da colonização do território angolano, um espaço multilingue, as línguas nativas eram ensinadas de forma oral pelos mais velhos aos mais novos.

1.1 Na época colonial

Segundo Vilela (2001, p. 33), “as potências coloniais aplicaram nos respectivos territórios, que dominavam, políticas linguísticas mais ou menos propícias à instalação e expansão das suas próprias línguas”. A Política Linguística (apresentação de medidas) e a Planificação Linguística (aplicação das medidas) num Estado solidificam as práticas linguísticas em todas as culturas e níveis sociais. As políticas educativas de cada país determinam a(s) língua(s) a ser usada(s) na educação formal e quando aplicadas transformam-se em norma, que vai influenciar os contextos socioculturais.

Após a colonização por Portugal, o português foi imposto em Angola, em agosto de 1845 (Kukanda, 2000) e as línguas nacionais “foram menosprezadas em favor da Língua Portuguesa que se tornou a única língua de trabalho na administração e no sistema de educativo.” (Quintas, Brás & Gonçalves, 2017, p. 140).

As missões religiosas eram as responsáveis pelo ensino dos

nativos. E nesse ensino (educação formal) as línguas nativas foram rejeitadas. No Decreto nº 77 do alto-comissário em Angola² é dito: “Artº 2º não é permitido ensinar nas escolas das missões línguas indígenas, Artº 3º o uso da língua indígena só é permitida em linguagem falada na catequese e, como auxiliar, no período do ensino da língua portuguesa.” (Vilela, 2001, p. 33). Moutinho (2000, p. 72) explica que o colono avaliava as línguas nativas como “simples dialectos, formas de comunicação rudimentares, em oposição à língua [portuguesa] que seria uma forma superior”.

1.2 Após a Independência

De acordo com Vilela (2001, p. 33), após as independências nacionais dos países africanos, as línguas dos colonizadores “foram conservadas (...) com o estatuto de ‘línguas oficiais’, ou seja, línguas que permitem aos novos estados, maiores aberturas para o mundo”. A adoção de uma língua oficial foi justificada como um meio de facilitar a comunicação e a unificação entre povos de cultura e línguas diferentes. Fonseca (2012, s.p., citado por Ludi, s.d., pp. 3-4) explica que a existência de mais de uma língua não iria constituir “uma nação coesa política e culturalmente e que pudesse dialogar com o mundo, dentro e fora de África, sobretudo porque, a partir da independência teriam de dialogar com diversas organizações internacionais e diferentes Estados”.

A Constituição da República Angolana (2010, p.11), Artigo 10, confirma essa realidade “a língua oficial da República de Angola é o português”. Como aconteceu com as demais ex-colónias portuguesas, a língua portuguesa permitiu a Angola, por exemplo, a entrada na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

Depois da Independência, a língua portuguesa continuou como a língua do ensino: “o Ensino deve ser ministrado em português.” (Lei 17/16, de 7 de outubro, Artigo 16º, alínea 1, p. 3995). Apesar das diversas línguas autóctones, e de ser a primeira língua de apenas 30% dos angolanos. Vale ressaltar que não foi levado em conta o fato

² Na época era Nórton de Matos.

de que em muitas zonas rurais, essa língua não conseguiu entrar e, ainda hoje, há muitos grupos étnicos que não a utilizam. Para Ludi (s.d.) a língua colocada de modo exclusivo no ensino pode ser um obstáculo à ideia de autoridade e dos procedimentos de identificação de uma pessoa no seu lugar de pertença. Corre-se o risco de diglossia ao privilegiar uma língua despreciando as restantes.

Pensava-se que o bilinguismo podia trazer o tribalismo e isso dificultaria a unidade nacional que se pretende numa Angola em reconstrução, após uma longa guerra civil. Ludi (s.d., p. 2) contradiz essa ideia, afirmando que “pelo contrário, é um dos elementos para potenciar o indivíduo social e culturalmente”. O autor (s.d., p. 6) enfatiza que:

Um povo não se desenvolve sem olhar para o seu passado, para que consiga projectar o futuro. E para se conservar a tradição, é preciso conhecer a língua, que é o elemento básico para a sua efectivação. Esta visão situa-nos na ideia de que a língua estrangeira é uma janela para o mundo e a língua nacional é o que caracteriza o indivíduo no seu lugar de pertença.

Angola tem mais de 60 dialetos (James, 2004), por isso, sem retirar o lugar da língua portuguesa, justifica-se a integração de uma educação bilingue para a preservação dos valores socioculturais dessa nação multilingue.

2 Línguas Angolanas Entram no Ensino Formal

O reconhecimento da utilidade das línguas angolanas e sua importância tornaram-se notórios. Kukanda (2002, p. 110) advoga a complementaridade das línguas visando o desenvolvimento nacional “não há saída com uma só língua”.

A favor deste argumento, tem-se a evidência de que a língua portuguesa é considerada insuficiente numa nova Angola, pelos seus dirigentes, que alertam para a necessidade de utilização das línguas angolanas:

1. O primeiro Presidente da República de Angola³, no seu discurso na tomada de posse, afirmou “o uso exclusivo da língua portuguesa como língua oficial, veicular e utilizável actualmente, na nossa literatura, não resolve os nossos problemas. (...) Tanto no ensino Primário como provavelmente no Médio, será preciso utilizar as nossas línguas” (Direção Provincial da Educação do Namibe, 2017, s.p.).

2. O segundo Presidente da República⁴, no seu discurso, em 2004 (dois anos após a paz), no II Encontro sobre a cultura nacional, referiu que “uma atenção deve ser dada às diversas línguas faladas em Angola, pois é através delas que se estabelecem as formas de comunicação e integração das populações no todo nacional” (Direção Provincial da Educação do Namibe, 2017, s.p.).

3. O terceiro, e atual, Presidente da República⁵, no seu discurso sobre o Estado da Nação⁶, salientou que “os sectores da cultura e da educação devem andar de mãos dadas no quadro do reforço do sentimento nacional desde tenra idade. Neste quadro, uma das tarefas a não esquecer tem a ver com o esforço do papel das línguas nacionais no sistema de ensino” (Angop, 2017, s.p.).

O ensino das línguas autóctones torna-se então o passo necessário. Na Constituição da República (2010, p. 11), Artigo 19º, é dito que “o Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola”. Ainda, segundo a Lei 17/16, de 7 de outubro, Artigo 16º, alínea 2:

O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e generalização da utilização no ensino, das demais línguas de Angola (...) como complemento e instrumento, podem ser utilizadas línguas de Angola nos diferentes subsistemas de ensino, nos termos a regulamentar em diploma próprio

³ António Agostinho Neto.

⁴ José Eduardo dos Santos.

⁵ João Manuel Gonçalves Lourenço.

⁶ No dia 16 de outubro de 2017.

Ludi (s.d.) sugere que a palavra “podem”, que está na citação legislativa acima, precisaria ser substituída por “devem”, de modo a criar uma obrigatoriedade a ser efetivada em normativos próprios.

O governo escolheu, dentre todas, seis línguas para serem línguas oficiais na educação, nomeadamente: “Kikongo, Kimbundu, Chokwe, Umbundu, Mbundu and Kwanyama.” (James, 2004, p. xxxviii). E, pela Lei 3/87 de 23 de maio, foram aprovados, a nível experimental, os seus alfabetos. Kukanda esclarece que atualmente “línguas nacionais são entendidas como todas as línguas autóctones faladas como línguas maternas veiculares... com a função interétnica”⁷, e pode-se usar o termo *línguas nacionais*, como *línguas de Angola* ou *línguas angolanas*.

A Paz Nacional, em 2002, permitiu a programação da aplicação da vontade política do ensino das línguas angolanas, e, em 2008, começaram a ser integradas no ensino formal, de modo particularizado em cada uma das 18 províncias de Angola.

2.1 Línguas angolanas no ensino formal no Namibe

Cada província teve uma evolução diferenciada neste desafio de integração do ensino das línguas angolanas. Nesta pesquisa foca-se a província do Namibe, localizada no litoral sul do País.

Nessa província, segundo os resultados do Censo 2014, “o português é falado por mais de metade da população (68%) com maior predominância nas áreas urbanas, onde 88% da população fala a língua portuguesa, contra somente 32% na área rural” (Instituto Nacional de Estatística – INE, 2016, p. 38). Ainda, segundo a mesma fonte, as línguas nacionais faladas são: Còkwe, Kwanyama, Fiote, Kikongo, Kimbundu, Nganguela, Luvale, Muhumbi, Nyaneka e Umbundo (ou Umbundu).

A seguir ao português “o umbundo é a segunda língua mais falada com 20%, seguindo-se as línguas Nyaneka e Muhumbi com 12% e 11% respectivamente.” (INE, 2016, p. 38). Perante este fato, e obedecendo às medidas do Ministério da Educação, nas quais determinam que a língua a ser ensinada deve ser “a predominante

⁷ Vatomene Kukanda, chefe do Departamento das Línguas Africanas, da Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto (UMN), em Luanda, entrevistado em 01 de junho de 2018.

na zona onde a escola estiver implantada” (Ludi, s.d., p. 8), nesta província foram escolhidas o Umbundo e o Nyaneka. A introdução do ensino dessas línguas nas escolas não foi simultânea e procedeu-se gradualmente nos 5 municípios provinciais: Kamucuio, Bibala, Virei, Tômbua (ou Tômbwa) e Moçâmedes (município sede).

A integração linguística começou em 2012 no Ensino Primário em três destes municípios (Moçâmedes [na altura denominada Namibe], Bibala e Kamucuio), com um total de 26 professores e 1.305 alunos. Em 2014, iniciou-se no Tômbua. Em 2015, o ensino é expandido ao Ensino Médio nos primeiros três municípios iniciais. No Virei o ensino das línguas teve início somente em 2017. Nesse ano, a evolução na província é evidente, pois totalizava 12.990 alunos no Ensino Primário e 1.148 no Ensino Médio, instruídos por 175 professores formados para essa finalidade.

3 Percepção de Diferentes Intervenientes

Para saber a percepção da importância e as vantagens deste ensino e aprendizagem (das línguas angolanas), foram recolhidos dados empíricos, sendo este ato autorizado pelo diretor Provincial da Educação. A esta entidade máxima na educação formal na província foi inquirido⁸ a importância e as vantagens do ensino das línguas nacionais, a que respondeu: *É importante no combate ao analfabetismo; também permite uma comunicação mais lacta entre as diferentes comunidades; é um apoio ao combate à pobreza e, nas campanhas de sensibilização, por exemplo: vacinação e informação sobre doenças; assim como contribui para a manutenção da paz.*

Foi elaborada uma entrevista estruturada e aplicada ao responsável pelo Gabinete das Línguas de Angola no Namibe (em março de 2018), a três directores das escolas onde as línguas são ensinadas⁹,

⁸ Entrevista em maio de 2018.

⁹ Escola do Ensino Primário Nº 24 N Kumangala; Instituto das Ciências Religiosas de Angola (ICRA); e, Escola de Magistério Primário Nº 78 – Júlia Lopes. Essas escolas foram selecionadas tendo como base a sua singularidade: uma escola primária pública, para abarcar o nível de ensino inicial; o Ibra, um instituto com base religiosa, ao nível do Ensino Médio; e, o Magistério Primário pela formação de professores.

dois sub-diretores pedagógicos¹⁰ e duas professoras¹¹ (em abril de 2018). Infelizmente, por dificuldades de deslocamento. Esta pesquisa limitou-se ao município sede, Moçamedes. Assim, deixa-se, em aberto, a necessidade de aprofundar esses dados e descobrir se são similares as percepções nos demais municípios.

Sobre a importância de ensinar e aprender as línguas angolanas obtiveram-se diversas respostas, colocam-se aqui extratos destas:

O responsável pelo Gabinete das Línguas de Angola no Namibe diz: *As línguas são portas do conhecimento e do saber, cria atitudes, competências e inovação, para abrir as consciências e para o autorreconhecimento.*

Do Instituto das Ciências Religiosas de Angola (Icra), temos que:

Ensinar línguas é educar o povo, a língua é a riqueza do país, faz parte do mosaico cultural de um povo (diretor); “As línguas nacionais são um vetor para o desenvolvimento humano, contribuem para esse desenvolvimento” (sub-diretor pedagógico); e, “Aprender línguas nacionais facilita a comunicação e é importante para o resgate dos valores culturais” (professora).

Da Escola do Ensino Primário N° 24N Kumangala, responderam:

As línguas nacionais têm muito da história de Angola, têm muita coisa que traduz a nossa realidade, tradições, valores e raciocínios, que não aparecem na língua portuguesa. Aprender as línguas é repor alguns elementos perdidos durante a colonização quando era proibido usar essas línguas.”(diretor). Acrescentaram que “a língua é um bem público. As línguas nacionais são bens do Estado, uma riqueza, um valor que o país tem que tem de ser preservado, valorizado e protegido pelo Estado” (diretor); “é importante aprender para valorizar as raízes e começar quando são pequenos, pois têm menos problemas em articular as diferentes sonoridades” (professora).

¹⁰ Não foi possível entrevistar o sub-diretor pedagógico da escola do Ensino Primário N° 24N Kumangala.

¹¹ Na Escola de Magistério Primário N° 78 – Júlia Lopes, não estava presente nenhum professor, no momento que foi permitido o recolhimento de dados empíricos.

Da Escola de Magistério Primário N° 78, replicaram:

A língua faz parte da identidade cultural de um povo e os angolanos perderam muitos desses fatores pela guerra e colonização. É importante sabermos da nossa cultura e identidade e aprofundar os conhecimentos interativos (diretora). “A língua é referência dos angolanos, não só dentro da própria comunidade, mas também nas famílias. Temos de expandir a língua para nos comunicarmos, é a nossa essência” (sub-diretora pedagógica).

Para conhecer a percepção dos alunos dessas escolas, foram selecionadas três turmas, uma em cada escola, abrangendo as várias faixas etárias e níveis de ensino, conforme Tabela 1:

TABELA 1 - Alunos Inquiridos

ESCOLA	CLASSE	FAIXA ETÁRIA	GÉNERO		TOTAL DE ALUNOS
			M	F	
Escola do Ensino Primário N°24N - Kumangala	6ª	10 a 13 anos	18	10	28
Escola de Magistério Primário N°78 – Júlia Lopes	12ª	17 a 40 anos	06	24	30
Instituto das Ciências Religiosas de Angola (ICRA)	13ª	18 a 28 anos	14	18	32
TOTAL			38	52	90

Fonte: Dados empíricos recolhidos nas diferentes escolas.

Com esses alunos foram realizados, em abril de 2018, nas suas salas de aulas, grupos focais, com a presença de responsáveis pelos mesmos (alunos) e do responsável pelo Gabinete das Línguas de Angola no Namibe. Quando questionados sobre a importância de aprender as línguas angolanas, as respostas foram diversificadas e foram escolhidos extratos dos depoimentos considerados mais significativas, separando-os por género:

Dos alunos: *Permite a identificação cultural de um determinado povo. Pois, um povo sem cultura é como um livro sem grafia e um livro sem grafia é como um livro sem tema (ditado*

popular) (A2); e, “O ensino das línguas é um meio de preservar a nossa cultura para a geração vindoura” (B4).

Das alunas: *Uma língua caracteriza uma cultura (B8); “Quem não sabe da sua cultura é um vazio cultural, a falta de prática de uma língua é a falência de uma aprendizagem” (A6); “A língua é um intercâmbio de comunicação cultural do nosso país” (C1); e, “a língua ajuda a comunicar com os mais velhos, é um regresso às raízes e nossas culturas” (C10).*

Aos alunos foram inquiridas as vantagens dessa aprendizagem e as suas respostas foram resumidas, na seguinte lista:

- Partilha de valores realmente angolanos;
- Permite a identificação e preservação cultural e nacional;
- Interesse e valorização na variedade cultural angolana;
- Comunicação e interação com outros povos;
- Redução de conflitos;
- Destrução de barreiras étnicas;
- Resgate e valorização dos valores culturais;
- Regresso às origens, ao «nosso»;
- Falar com os mais velhos ou com quem vive nas zonas onde não se fala português.

Algumas dessas vantagens também foram apontadas pelos demais intervenientes. O responsável pelo Gabinete das Línguas de Angola no Namibe, foca também como vantagem a empatia e a compreensão de situações culturais diferentes. Os diretores e sub-diretores pedagógicos acrescentam ainda as vantagens: permite a identificação e a preservação cultural e nacional; facilita e satisfaz o cliente no atendimento e uso dos serviços; e, interesse e valorização na variedade cultural angolana. Os professores também responderam as vantagens: facilita a integração dos indivíduos nas comunidades e a resolução de problemas sociais locais.

4 Ensino Superior e as Línguas Angolanas

Adriano¹² (2015, p. 45, citado por Ludi, s.d., p. 9) comenta sobre a integração das línguas no ensino:

O sucesso dessa opção passa, necessariamente, por alargar a funcionalidade dessas línguas. Caso contrário, embora reconheçamos a sua externa importância como veículos de cultura, identidade e não só, as mesmas estarão condenadas a um lento desaparecimento, à medida que forem passando as gerações, uma vez que, cada vez mais os falantes se concentrarão na aprendizagem de línguas que lhe confirmam integração social, prestígio e projecção profissional...

O ensino superior em Angola pode contribuir para alargar a funcionalidade dessas línguas, assim como para a sua expansão e divulgação. Soares e Almeida (2002, pp. 22-23) advertem que a universidade deve ser mais aberta e contribuir e relacionar-se com a comunidade local:

A universidade do cultivo do ensino e da investigação e do ‘saber pelo saber’ sem relevância social e/ou económica, tem que dar lugar a um modelo de universidade mais aberto, onde o ensino e a investigação se relacionem com a comunidade, onde se insere e contribua de forma significativa, para a resolução dos problemas e para a evolução das sociedades.

Neste âmbito, Moreira e Barata-Moura (s.d., p. 95.) também incentivam a participação da universidade na comunidade e consideram-na (a universidade) como “um sistema complexo e adaptivo constituído por comunidades de agentes (...) em interacção contínua com o ambiente circundante”.

¹² Adriano, P. S. (2015). *A crise normativa do Português em Angola: Cliticização e regência verbal: que atitude normativa para o professor e o revisor?* Luanda: Mayamba Editora.

Em Angola, segundo o Decreto nº 7/09 de 12 de maio, a reorganização da rede de instituições de ensino superior e a criação de novas instituições deste nível de ensino tiveram como propósito a adaptação dessas “aos objectivos estratégicos de desenvolvimento económico, social e *cultural* [grifo nosso] do País, em conformidade com os programas do Governo” (p. 1855). Desse modo, o apoio ao desenvolvimento cultural do país faz parte do propósito universitário angolano.

De modo conciso, a seguir, apresentaremos os meios de como este apoio poderia ser feito, referidos nas entrevistas a Kukanda e aos diretores de escola:

- A criação da licenciatura em tradução traria Quadros. Esses ampliariam a mão de obra na área que facilitaria o uso e a divulgação das línguas em conferências universitárias internacionais; aumentaria a sua funcionalidade na ligação do povo com as instituições públicas: na tradução dos programas políticos; assim como nos tribunais, hospitais, conservatórios e Assembleia Nacional;
- A investigação sobre o património linguístico é uma área a ser aprofundada no ensino superior;
- A licenciatura em linguística ajudaria nessa investigação, no aumento das obras literárias e didáticas em línguas angolanas, assim como na formação de Quadros docentes na área.

No Namibe, o diretor Provincial de Educação, quando inquirido¹³ sobre como o ensino superior podia intervir mais na área do ensino das línguas angolanas, sugeriu as seguintes possibilidades:

- Na investigação do património linguístico, com grupos interdisciplinares; e,
- Na divulgação dessa investigação;
- Dar formação profissional na área;

¹³ Entrevista em maio de 2018.

- Formar quadros em linguística, tradução e didática das línguas angolanas; e,
- Preparar professores para ensinar.

Para a mesma questão o coordenador das Línguas Nacionais do Namibe também referiu a necessidade da formação de Quadros nessa área, realizada pelo ensino superior, e de investigação linguística, nesse campo é importante focalizar no resgate do conhecimento dos mais velhos para melhorar a informação e o uso das línguas.

Considerações Finais

Desde o início da educação formal em Angola, a língua portuguesa, trazida pelos colonos e estranha para os nativos, tem sido a língua do ensino. Sem retirar o seu lugar (da língua portuguesa, a língua oficial de Angola), que permite as comunicações internas e externas do país, a realidade multilingue não pode ser subvalorizada. Após a Independência, a necessidade de complementar a língua portuguesa com as línguas nacionais foi reconhecida pelas entidades governamentais. A introdução das línguas angolanas no sistema de ensino, que foram banidas durante a colonização, veio valorizar, expandir e transmitir o património linguístico às gerações mais novas.

Na província do Namibe, começou o percurso das línguas angolanas na educação formal nas escolas primárias e já se expandiu para o ensino médio. Apesar de não ser um processo simultâneo em todos os municípios provinciais, contudo tem evoluído quantitativamente e encontra-se em notável progresso. Dados empíricos revelam a percepção de diferentes intervenientes, onde consta a importância em diversos campos e várias vantagens do ensino-aprendizagem das línguas angolanas. Logo, uma iniciativa de sucesso.

E o ensino superior pode contribuir mais para a expansão do ensino das línguas angolanas, uma vez que o apoio ao desenvolvimento cultural do país faz parte do propósito universitário angolano. Para alcançar esse propósito foram apresentadas algumas sugestões de como este alvo poderia ser alcançado, com a formação de Quadros e o aumento da investigação científica na área, entre outras.

Desse modo, o ensino superior em Angola continuará a tentar realizar, o que Moreira e Barata-Moura (s.d., p. 79) apelidam de “três grandes desígnios”, nomeadamente: “a produção de novo saber (investigação), transmissão da cultura e ensino de profissões (ensino/formação) e ligação à comunidade (prestação de serviços)”. O inestimável património linguístico angolano seria, assim, mais difundido, valorizado e transmitido às gerações mais novas, num ensino formal mais próximo da realidade e das comunidades donde é parte integrante.

Referências

- Angop (2017). *Íntegra do discurso do Presidente da República sobre o Estado da Nação*. Luanda. Recuperado em 13 jun. 2018, de http://www.angop.ao/angola/pt_pt/noticias/politica/2017/9/42/Integra-discurso-Presidente-Republica-sobre-Estado-Nacao,b1c1341a-0855-441b-88c1-00a22c253307.html
- Constituição da República*. (2010). Luanda: Governo de Angola.
- Decreto nº 7/09, de 12 de maio. (2009). Diário da República. I Série – nº 87. Luanda. Estabelece a reorganização da rede de instituições de ensino superior públicas e o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto (UAN).
- Direção Provincial da Educação do Namibe (2017). *I Colóquio Provincial de Educação*. Namibe.
- Instituto Nacional de Estatística (INE). (2016). Censo 2014: Resultados definitivos: Recenseamento Geral da população e da habitação de Angola 2014 – Província do Namibe. Luanda: INE.
- James, W. M. (2004). *Historical Dictionary of Angola*. Toronto: The scarecrow Press.
- Kukanda, V. (2000). *Diversidade linguística em África*. *Africana Studia*, 3, 2000, pp. 101-117.
- Lei 17/16, de 7 de outubro, I Série – Nº 170.
- Ludi, E. D. J. (s.d.). *O futuro das línguas nacionais: Um olhar sobre o discurso da nação proferido pelo Presidente da República*. Luanda.
- Moreira, A. & Barata-Moura, J. (coord.). (s.d.). *Estudos – ensino superior e competitividade*. Vol. II. S.l.: Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior [CNAVES].
- Moutinho, M. (2000). *O indígena no pensamento colonial português – 1835-1961*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Quinta J., Brás, J. & Gonçalves, M. N. (2017). O Umbundo no poliedro linguístico angolano. *Revista Lusófona de Educação*, 35, pp. 137- 154.
- Soares, A. P. C. & Almeida, L. S. (2002). Trajectórias escolares e expectativas académicas dos candidatos ao ensino superior: contributos para a definição dos alunos que entraram na universidade do Minho. in C.C.
- Oliveira, J.P. Amaral & T. Sarmiento (Org.). *Pedagogia em campus: Contributos*. Braga: Universidade do Minho. pp. 21-34.
- Vilela, M. (2001). Reflexões sobre a política linguística nos PALOP. *Africana Studia*, 4, 2001, pp. 33-48.

Impacto de Fatores não Previstos no Projeto Pedagógico no Desempenho do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), Segundo Coordenadores de Cursos

Aldair Fernandes da Silva¹

Ítalo Brener de Carvalho²

Ricardo Soares de Melo³

Valter Barros dos Santos Filho⁴



Resumo: Este artigo proporciona uma reflexão sobre a preparação, o ajuste ou a indução da qualidade do ensino em cursos de Administração a partir de uma prática: A proposição de resgates niveladores não previstos no Projeto Pedagógico de Curso. Essa prática interfere na avaliação e na proposição de que o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que

¹ Mestre em Administração pela Fundação Pedro Leopoldo, docente no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), na FaminaS/BH (Faculdade de Minas de Belo Horizonte) e na pós-graduação do Senac/MG (Serviço Nacional do Comércio de Minas Gerais). *E-mail:* aldairh10@gmail.com

² Bacharel em Contabilidade pela FAPAM, graduando em licenciatura em Matemática, pela Uninter. *E-mail:* rikardo@gmail.com

³ Investigadora de Pós-Doutoramento em Educação Comparada. Doutorada em Educação pela Universidade Lusófona, Lisboa-Portugal. Professora e Chefe de Biblioteca da Escola Superior Politécnica do Namibe - Angola. Investigadora Associada do Centro de Estudos Interdisciplinar de Educação e Desenvolvimento (CeIED). *E-mail:* teresapatatas.angola@gmail.com.

⁴ Mestrando em Filosofia pela FAJE, professor da Faculdade Ciências Sociais Aplicadas de Belo Horizonte – Facisa/BH. *E-mail:* valterjr78@hotmail.com.

avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, às habilidades e às competências adquiridos durante a formação do aluno. Compreender que este instrumento não é um fim, mas um percurso formativo e um recurso promotor da articulação entre elementos da avaliação do curso e melhoria do ensino superior. O artigo tem por objetivo analisar por meio de análise documental exploratória, qualitativa, tratada como estudo de caso, com ênfase nos editais de convocação para o Enade 2018, na estruturação de um roteiro semiestruturado de entrevista que será aplicado durante a realização dos exames nacionais, com cinco coordenadores do curso de Administração, de cinco Instituições de Ensino Superior (IES), na cidade de Belo Horizonte, Brasil. Resultados parciais apontam que indicadores de qualidade da educação superior, compostos pela avaliação do egresso e do questionário ao estudante constituem insumos fundamentais para mensurar a qualidade dos cursos e das instituições do país, sendo utilizado tanto para o desenvolvimento de políticas públicas para a educação superior quanto como fonte de consultas pela sociedade, mas que a desatualização dos projetos pedagógicos impulsionam para uma preparação específica para o teste em detrimento do foco na formação do egresso.

Palavras-Chave: Enade; Avaliação; Curso de Administração; Indicadores da Educação Superior Brasileira.

Impact of Factors not Foreseen in the Pedagogical Project in the Performance of the National Student Performance Exam (Enade), according to Course Coordinators

Abstract: This article provides a reflection on the preparation, adjustment or induction of the quality of teaching in courses of Administration from a practice: The proposition of leveling rescues not foreseen in the pedagogical project of course. This practice interferes with the evaluation and proposition that the National Student Performance Examination (Enade), which assesses the performance of undergraduate students in relation to the syllabus, skills and competences acquired during the student's training. Understand that this instrument is not an "end", but a training course and a resource

that promotes the articulation between elements of course evaluation and improvement of higher education. The purpose of this article is to analyze, through qualitative and exploratory documentary analysis, treated as a case study, with emphasis on the convocation notices for the ENADE 2018, in the structuring of a semistructured interview script that will be applied during the national exams, with 5 coordinators of the Administration course, from 5 Higher Education Institutions (IES), in the city of Belo Horizonte, Brazil. Partial results indicate that quality indicators of higher education, composed by the evaluation of the egress and the questionnaire to the student, are fundamental inputs to measure the quality of the courses and the institutions of the country, being used both for the development of public policies for higher education and as source of consultations by society, but that the outdated pedagogical projects impel a specific preparation for the test in detriment of the focus on the formation of the egress.

Keywords: Enade; Evaluation; Administration Course; Indicators of Brazilian Higher Education.

Introdução

As Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras possuem um papel importante na formação, qualificação e preparação profissional nas mais diversas áreas do conhecimento. Acompanhar, fiscalizar, propor e desenvolver o padrão de ensino, instalações e verificar o nível de aprendizado do egresso fazem parte das medidas que constituem uma avaliação institucional e uma avaliação do curso de graduação em análise. A importância do processo de avaliação é, portanto, um indicativo de qualidade institucional e compõe indicadores que abordam a situação de um curso superior. Porém há posicionamentos relevantes que contribuem para o resultado e envolvem a comunidade acadêmica.

Um componente curricular obrigatório a todos os cursos de graduação, certificados pelo Ministério da Educação, conforme determina a Lei nº 10.861/2004, submetido a concluinte no ano de realização do acompanhamento do exame. Entende-se por *concluintes*, aqueles estudantes que tenham expectativa de conclusão do curso ou que tenham cumprido oitenta por cento ou mais da carga horária mínima do currículo do curso da IES (Santos *et al.* 2018).

O processo de implementação do sistema que constitui o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) é um desafio em situações distintas e nas dimensões do território nacional. “A preocupação fundamental é com as condições de elevação do padrão de qualidade do ensino” (Andrade & Amboni, 2004, p. 178).

Especificamente, o processo de avaliação é conduzido de diferentes formas em função de recursos, de preparo e de maturidade institucional, e considera os itens de melhorias comparando-os entre dois períodos observados nas notas dos discentes, na entrada e ao completar o curso. Segundo Carnielli, Costa e Braga (2008), uma avaliação não pode ser reduzida a um mero instrumento de medição ou verificação, sendo para além de identificar pontos fortes e pontos fracos das entidades e seus cursos, mas um instrumento permanente de constante melhoria.

Realizada em ciclos trienais, a avaliação e o acompanhamento da qualidade da educação superior no Brasil seguem um calendário agrupado por áreas do conhecimento.

Art. 1º – O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tem como objetivo geral avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, às habilidades e competências para atuação profissional e aos conhecimentos sobre a realidade brasileira e mundial, bem como sobre outras áreas do conhecimento (Portaria nº 444, de 30 de maio de 2018, Diário Oficial da União – Brasil).

O subsídio dos relatórios da avaliação nacional traduz os resultados obtidos a partir da análise dos dados dos estudantes desse curso na prova de desempenho didático, realizada por estudantes concluintes. Segundo Urbina (2014), identificar os fatores que interferem no desempenho possibilitam estabelecer ações em prol da qualidade, na formação dos estudantes universitários.

São considerados todos os resultados dos estudantes convocados e presentes para a realização do exame, composta por: “Componente de avaliação Formação Geral, componente este comum aos cursos de todas as áreas, e ainda um Componente Específico de cada

Área específica de avaliação” (Enade 2015, Relatório de desempenho de curso). E seus indicadores como Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), são normatizados pela Portaria Normativa nº 19, de 2017.

A metodologia deste estudo é exploratória, qualitativa, tratada como estudo de caso, com ênfase na pesquisa bibliográfica e documental. O objetivo deste estudo é estruturar, exploratoriamente, um roteiro semiestruturado de entrevista, a ser aplicado durante o processo de avaliação dos cursos, com data para novembro de 2018.

1 O Processo de Avaliação das IES e do Curso

A Legislação Brasileira prevê, divididas em etapas, qual a avaliação das IES deve, em sua dimensão, estruturar-se e preparar-se para, em primeiro lugar, possuir uma avaliação interna raizada por membros da própria instituição, constituindo uma Coordenação da Comissão Própria de Avaliação (CPA), que já norteia as dimensões que abrangem desde os documentos institucionais e pedagógicas ou curriculares. Quanto à Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), realizada pelos avaliadores do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Basis), preocupados com o corpo docente, infraestrutura e organização didático-pedagógica requisitos mínimos para a certificação quanto atos de autorização, reconhecimento e renovação dos cursos de graduação (Lacerda & Ferri, 2015).

Em último lugar, o objeto deste estudo, a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação por meio de provas de: (i) formação geral; (ii) específicas que compõem o Enade; e (iii) questionário avaliativo preenchido pelo discente habilitado para realização da prova.

2 Prova Desempenho em Componentes da Formação Geral

Assim como referenciado na Portaria 444, no edital de maio de 2018, em seu Art. 5º, as questões pertinentes aos componentes de formação geral possuem referência às características do concluinte elencadas taxativamente como:

- I. ético e comprometido com as questões sociais, culturais e ambientais;
- II. humanista e crítico, apoiado em conhecimentos científico, social e cultural, historicamente construídos, que transcendam a área de sua formação;
- III. protagonista do saber, com visão do mundo em sua diversidade para práticas de multiletramentos, voltadas para o exercício da cidadania;
- IV. proativo, solidário, autônomo e consciente na tomada de decisões, considerando o contexto situacional;
- V. colaborativo e propositivo no trabalho em equipes, grupos e redes, atuando com respeito, cooperação, iniciativa e responsabilidade social.

Sendo que a proposta avaliativa deste componente prevê mensurar o desenvolvimento no processo formativo as seguintes competências:

- I fazer escolhas éticas e responsabilizar-se por suas consequências;
-
- VI. promover diálogo e práticas de convivência, compartilhando saberes e conhecimentos;
- VII. trabalhar em equipe, de forma flexível e colaborativa;
- VIII. buscar soluções viáveis e inovadoras na resolução de situações-problema;
- IX. organizar, interpretar e sintetizar informações para tomada de decisões;
- X. planejar e elaborar projetos de ação e intervenção a partir da análise de necessidades, de forma coerente, em contextos diversos;
- XI. compreender as linguagens e suas respectivas variações como expressão das diferentes ma-

- nifestações étnico-culturais;
- XII. identificar representações verbais, gráficas e numéricas de um mesmo significado;
- XIII. formular e articular argumentos e contra-argumentos consistentes em situações sócio-comunicativas;
- XIV. ler, interpretar e produzir textos com clareza e coerência.

As temáticas, portanto, que baseiam a formação do instrumento de avaliação ao estudante são compostas por vários temas, segundo o Art. 7º da mesma portaria, tais como: Ética, democracia e cidadania; Estado, sociedade e trabalho; Educação e Ciência; Cultura e arte; Tecnologia e inovação; Meio ambiente: natureza e intervenção humana; Processos de globalização e política internacional; Sociodiversidade e multiculturalismo. Sendo destacados tópicos pontuais, como: solidariedade/violência, tolerância/intolerância, inclusão/exclusão, sexualidade, relações de gênero e relações étnico-raciais.

O instrumento de avaliação do ensino superior no Brasil é, segundo RochaI, Leles e Queiroz (2018), focalizado na medida de conhecimentos adquiridos pelo discente, mas que é necessária uma avaliação mais abrangente de conhecimentos, bem como as habilidades e as competências alcançadas ao longo do curso. Sendo que o Inep (Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais), órgão responsável pela condução da avaliação, afirma passar tanto pela avaliação específica como formativa.

3 Prova Desempenho em Componentes Específicos do Curso de Administração

O Enade ao aferir às habilidades e às competências adquiridas, ao longo da formação discente, na graduação em Administração contrapõe com o formato das Diretrizes Curriculares Nacionais, do Catálogo Nacional de Cursos Superiores e da legislação, que regulamentam o exercício da atividade do profissional.

Por esta razão, os estudantes do curso de graduação em avaliação, serão avaliados pelos conteúdos previstos nas respectivas dimensões de cada uma das áreas necessárias para sua formação.

Da mesma forma como a previsão delimitada dos componentes que verificam a formação geral, os componentes específicos são elencados na Portaria Normativa nº 501, de 25 de maio de 2018, pelo Art. 5º, onde possuem referência às características do concluinte elencadas taxativamente como:

- I. crítico e reflexivo acerca do fenômeno organizacional em suas dimensões histórica, social, econômica, ambiental, política e cultural;
- II. analítico na compreensão da inter-relação entre os contextos regional, nacional e global, de forma sistêmica;
- III. ético e responsável na tomada de decisões e na solução de problemas no âmbito das organizações, com atuação pautada no conhecimento científico e metodológico;
- IV. comprometido com a gestão ética pautada na consciência das demandas sociais, na diversidade e na sustentabilidade;
- V. proativo, flexível, criativo e inovador frente aos desafios organizacionais;
- VI. colaborativo e propositivo na liderança, integrando os interesses das diferentes áreas e promovendo o desenvolvimento de pessoas e equipes.

Os componentes específicos da área de Administração na Portaria Normativa nº 501, de 25 de maio de 2018, pelo Art. 6º, avaliam se o concluinte desenvolveu, durante o processo de formação, competências suficientes que compreendem:

- I. reconhecer e delimitar problemas e identificar oportunidades;
- II. planejar e implementar, com efetividade, ações alinhadas às estratégias da organização;

- III. promover a comunicação no ambiente organizacional interno e externo;
- IV. coordenar e integrar as diferentes áreas funcionais da organização;
- V. identificar e alocar recursos, pessoas e funções;
- VI. desenvolver o capital humano, mediante liderança e trabalho em equipe;
- VII. monitorar resultados e avaliar desempenho;
- VIII. lidar com mudanças e situações de risco;
- IX. promover uma gestão para a sustentabilidade, inclusão e diversidade.

Art. 7º aponta quais situações-problema e estudos de casos, envolvendo os conteúdos que contemplam:

- I. Antropologia, Sociologia, Ciência Política, Filosofia e Ética;
- II. Psicologia e Comportamento Organizacional;
- III. Sistemas de Informação e Tecnologias da Informação e Comunicação;
- IV. Ciências Jurídicas, Econômicas e Contábeis;
- V. Teorias da Administração e das Organizações;
- VI. Gestão de Pessoas;
- VII. Administração de Marketing;
- VIII. Finanças;
- IX. Operações, Logística e Gestão da Qualidade;
- X. Planejamento e Gestão Estratégica;
- XI. Gestão de Projetos e Gestão de Processos e Serviços;
- XII. Gestão da Inovação, Gestão do Conhecimento e Empreendedorismo;
- XIII. Sustentabilidade e Responsabilidade Social Corporativa;

XIV. Métodos Quantitativos Aplicados à
 Administração;

XV. Métodos Qualitativos Aplicados à Administração.

4 Questionário Socioeconômico-Avaliativo aos Estudantes Convocados

Complementando as provas aplicadas aos alunos, é exigido dele o preenchimento do questionário. O Questionário do Estudante é um dos instrumentos de coleta de informações do Enade, de caráter obrigatório, que tem por objetivo subsidiar a construção do perfil socioeconômico do estudante e obter uma apreciação quanto ao seu processo formativo (Inep), respondido eletronicamente, é após seu preenchimento obrigatório que o estudante tem acesso ao cartão de realização de sua prova, identificando a locação de realização do exame. Desse modo, respondê-lo é obrigatório, uma vez que o concluinte não responde ao Questionário do Estudante ficará em situação irregular junto ao Enade.

Assim, os instrumentos utilizados podem apresentar tanto os dados relativos aos resultados da prova quanto a opinião dos estudantes em relação a si mesmo, ao compor docente e a instituição. Sendo por meio de dados orientar as ações pedagógicas e as administrativas da instituição e do curso, uma vez que se constituem em importantes referências para o conhecimento da realidade institucional e para a permanente busca da melhoria da qualidade da graduação, aspectos que evidenciam o caráter integrativo inerente à avaliação (Santos *et al.* 2018).

As informações fornecidas pelos alunos, segundo Rothen e Barreyros (2011), são importantes, já que incorporam o aluno ao processo de avaliação, enfatizando que mesmo sendo avaliado por especialistas da área, oportuniza que o discente seja ouvido.

De forma simplificada, o questionário busca informações sobre os itens sinalizados no Quadro 1 a seguir.

DISCENTE	Status socioeconômico	Absenteísmo às aulas	Desempenho escolar anterior
	Conhecimento prévio do conteúdo	Se está empregado	Tipo de aprendizagem
	Quantidade de horas de estudo	Motivação para o curso/estudo	Avaliação da estrutura oferecida
DOCENTE	Regime de trabalho	Absenteísmo às aulas	Tipo de aprendizagem
	Nível de conhecimento	Experiência profissional prática	Titulação
	Dedicação a publicações	Motivação e didática empregada	Avaliação estrutura de recursos
IES	Tecnologias e aplicações	Política de avaliação	Coordenação
	Quantidade de professores por disciplina	Oferta de monitorias	Ambiente de estudo
	Biblioteca	Estrutura de apoio	Canais de comunicação
	Materiais de apoio	Salas de aula	Evasão

QUADRO 1 – Determinantes do desempenho acadêmico no questionário

Fonte: Adaptado pelos autores, baseado em Miranda et al. (2015); Silva, Miranda e Freitas (2017).

O questionário integra a busca por informações que se complementem e fatores de interferência no desempenho dos estudantes, ao longo de sua formação. Segundo Batista (2014), o Enade garante que a *satisfação do estudante* e a preparação desse para o exame podem impactar nos resultados obtidos.

Nesse sentido, argumenta-se que as IES têm o potencial de influenciar direta ou indiretamente alguns desses determinantes, seja na contratação de professores qualificados (ou qualificar seu quadro), seja proporcionando as condições pedagógicas e estruturas

favoráveis (salas de aula, biblioteca, materiais de apoio etc.), o que influenciaria positivamente o seu resultado futuro no Enade.

5 Metodologia

Por se tratar de um estudo exploratório, o levantamento da legislação pertinente ao Enade e ao exercício da profissão se faz necessário, sendo, portanto, um levantamento bibliográfico e documental a ser realizado.

Porém percebe-se que as provas e o questionário não são apenas instrumentos para um *fim*, mas sim um balizador de reformulações curriculares, de projetos junto ao Núcleo Docente Estruturante, que fornece indicadores para reformulação obrigatoriamente com relevância, já que os conteúdos formativos e os específicos podem passar por revisão.

As inovações, ao longo do processo, incluídas a partir de 2015, no relatório (i) um relatório específico sobre o desempenho das diferentes áreas na prova de Formação Geral; (ii) uma análise do perfil dos coordenadores de curso; (iii) uma análise sobre a percepção de coordenadores de curso e de estudantes sobre o processo de formação ao longo da graduação; (iv) uma análise do desempenho linguístico dos concluintes, a partir das respostas discursivas na prova de Formação Geral.

6 Elementos para Análise

Andriola (2009) realizou um estudo no qual buscou identificar fatores institucionais internos que apresentam relação com o desempenho dos alunos no referido exame. A amostra de seu trabalho foi composta por 1.337 estudantes, de 40 cursos de graduação, da Universidade Federal do Ceará. Os resultados apontaram diferenças no que se refere à atuação dos docentes, aos aspectos físicos e organizacionais e evidenciaram, ainda, que esses aspectos podem ter reflexo nos resultados obtidos no Enade.

Outro estudo que apoia a elaboração do instrumento de pesquisa proposto como objetivo deste artigo é o estudo adaptado de Silva, Miranda e Freitas (2017), segundo o estudo, ações institucionais preparatórias para o Enade.

As contribuições dos dois estudos norteiam a elaboração do roteiro de entrevista que irá questionar os coordenadores de curso quanto os itens elencados no Quadro 2 a seguir.

Ações	Representa a existência ou não de ações institucionais voltadas para a melhoria do desempenho discente no Enade.
Incentivo institucional	Instituições privadas, por utilizarem, com maior frequência, os resultados do processo de avaliação como instrumento de <i>marketing</i> , podem envolver mais esforços que visem à melhoria do desempenho discente no exame.
Apoio no dia da prova	Instituições organizam transporte, <i>stands</i> na frente dos locais de aplicação de prova, distribuem canetas, água, convocação dos docentes para estimular e motivar a participação dos alunos.
Aulas ou aulões de revisão pontuais, palestras, oficinas ou cursos preparatórios	Algumas vezes, como o próprio corpo docente que, pontualmente, cria aulas, aulões, maratonas de revisão, palestras ou oficinas. Pode ainda envolver contratação de docentes mais qualificados.
Olimpíadas	Instituição promove quiz, sabatinas, ou estimula uma competição de caráter ilustrativo das questões do Enade.
Capacitação dos docentes	Envolve reuniões junto ao corpo docente, preparação e desenvolvimento de diretrizes para capacitar o corpo docente e que esse esteja preparado para trabalhar em sala de aula, durante suas disciplinas, elementos avaliativos do Enade.
Benefícios ao aluno	De diversas maneiras, uma <i>barganha</i> , por benefício, é apresentada ao aluno, esse benefício varia e pode incluir eliminar a apresentação do TCC, deixar de apresentar o trabalho final, tornar a prova a avaliação final do curso, entre outros.
Campanha motivacional	Ações de sensibilização, que incluem a motivação pessoal dos discentes, bem como o destaque da nota ser um certificado de qualidade, da importância do processo e de seu caráter obrigatório.

Premiações	Pequenas premiações com brindes institucionais ou premiações maiores, que podem incluir <i>laptops</i> e viagens, reembolso de mensalidades.
Institucionaliza o exame como elemento curricular	Instituições incluem a realização da prova e responder ao questionário é parte avaliativa do semestre.
A instituição não realizou nenhuma ação	A instituição não realiza atividades preparatórias para o Enade, a realização desse pode ser de dois encaminhamentos: (i) a instituição não se preocupa com o exame; (ii) a instituição acredita que fez um bom trabalho ao longo da formação docente e não é necessário ações <i>corretivas</i> .

QUADRO 2 – Fatores elencados para análise junto aos coordenadores de curso

Fonte: Adaptação de Silva, Miranda e Freitas (2017).

Considerar que os itens elencados coadunam com as práticas institucionais são relevantes neste estudo. Respostas positivas ou negativas, a narrativa das práticas, realizadas nos últimos anos, e o esforço institucional em proporcionar reforço em algum conteúdo, ou para motivar os estudantes a empenhar-se, consideravelmente, na realização da prova.

O uso de ações preparatórias presenciais ou a distância é um relato comum, assim como a nota obtida passa a ser divulgada na promoção da qualidade da instituição. Principalmente, em localidades, onde a concorrência, na busca por novas matrículas, está na nota, podendo ser um indicador de qualidade e, portanto, influenciar a escolha da instituição.

Considerações Finais

As informações constantes deste artigo promovem uma reflexão alinhada com o edital de 2018, realização do Enade, no curso de Administração, Brasil. A realização de provas aos alunos egressos desse curso, especificamente, será realizada em todo o território nacional.

Componente obrigatório para a conclusão dos discentes e ato administrativo pertinente a autorização de continuidade de curso da IES, junto ao Ministério da Educação. A legislação pertinente ao

processo prevê a preparação, o ajuste ou a indução da qualidade do ensino em cursos de Administração a partir do indicador de desempenho de reconhecimento institucional e da graduação em avaliação.

Apesar da estrutura de avaliação da legislação e do acompanhamento das IES possuir características de processo contínuo, que vise desenvolver, unificar padronizar e propor medidas, atestando níveis de qualidade na educação superior. Infelizmente, esse processo é descrito por agentes envolvidos como uma meta de desempenho.

E, por fim, o objeto deste estudo, a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação, por meio de provas de formação geral e específica, que compõem o Enade e do questionário avaliativo preenchido pelo discente habilitado para realização da prova.

As proposições de resgates niveladores que são relatados pelos coordenadores de curso, mesmos não sendo previstos no Projeto Pedagógico de curso contribuem na objetividade de obtenção de resultados mais elevados. Ao confirmarem que o estilo de questão, a problemática e os casos interdisciplinares não são uma questão didática comumente trabalhada com os discentes, ao longo do curso.

Essa prática interfere na avaliação e na proposição de que o Enade que avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, às habilidades e às competências adquiridas durante a formação do aluno. O relato é de que não, que a preparação funcional para a prova é relevante e promove a familiarização com a avaliação.

A proposta deste artigo foi cumprida, os resultados parciais apontam que os indicadores de qualidade da educação superior, que são compostos pela avaliação do egresso e do questionário ao estudante constituem insumos fundamentais para mensurar a qualidade dos cursos e das instituições do país.

A utilização dos indicadores tanto para o desenvolvimento de políticas públicas para a educação superior como fonte de consultas pela sociedade, mas que a desatualização dos projetos pedagógicos impulsiona para uma preparação específica para o teste em detrimento do foco na formação do egresso. E por esta razão um novo estudo deve ser aplicado junto aos coordenadores de curso para que se possa preencher essa lacuna: a percepção do processo.

Instrumento de Pesquisa – Coleta

Pesquisa sobre indicadores do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade): práticas previstas

1. Você foi selecionado para participar dessa pesquisa acadêmica por cumprir com os seguintes determinantes seletivos:
2. Atualmente é coordenador do curso de Administração, com mais de 3 anos de experiência na função.
3. Atua na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais.
4. Autoriza a gravação da entrevista, sendo resguardado o anonimato pessoal e institucional.
5. Quanto tempo está na função de coordenador?
6. Já conduziu quantos processos de avaliação Enade? O que relata dessa experiência?
7. Sobre as variáveis abaixo acredita que estas estão sendo avaliadas no processo? De que forma essas variáveis afetam o desempenho do aluno no Enade?

DISCENTE	Status socioeconômico	Absenteísmo às aulas	Desempenho escolar anterior
	Conhecimento prévio do conteúdo	Se está empregado	Tipo de aprendizagem
	Quantidade de horas de estudo	Motivação para o curso/estudo	Avaliação da estrutura oferecida
DOCENTE	Regime de trabalho	Absenteísmo às aulas	Tipo de aprendizagem
	Nível de Conhecimento	Experiência profissional prática	Titulação
	Dedicação a publicações	Motivação e didática empregada	Avaliação estrutura de recursos

IES	Tecnologias e aplicações	Política de avaliação	Coordenação
	Quantidade de professores por disciplina	Oferta de monitorias	Ambiente de estudo
	Biblioteca	Estrutura de apoio	Canais de comunicação
PROVA ENADE	Ações	Apoio no dia da prova	Aulas ou aulas de revisão pontuais, palestras, oficinas ou cursos preparatórios
	Incentivo institucional	Olimpíadas	Capacitação dos docentes
	Benefícios ao aluno	Campanha motivacional	Premiações
	Institucionaliza o exame como elemento curricular	A instituição não realizou nenhuma ação	Há algo mais que você gostaria de acrescentar, comentar sobre esse tema?

Agradecemos por sua contribuição!

Referências

Andrade, R. O. B. & Amboni N. (2004). *Gestão de Cursos de Administração: metodologias e diretrizes curriculares*. São Paulo: Prentice Hall.

Andriola, W. B. (2009). Fatores institucionais associados aos Resultados do Exame Nacional de Desempenho Estudantil (Enade): estudo dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación*, 7(1), 22-49.

Batista, L. M. (2014). *Estratégias Acadêmicas na Avaliação de Desempenho nos cursos de Ciências Contábeis no ENADE em Natal*. Dissertação de mestrado em Engenharia da Produção, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.

Carnielli, B. L., Costa, C. A. & Braga, H. (2008). A avaliação da educação superior no Brasil: trajetória, intenções e realidade. *Educação Brasileira: Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras*. 30(60 e 61), 97-130.

Lacerda, L. V. & Ferri, C. (2015). Relações entre indicadores de qualidade de ensino e desempenho de estudantes dos cursos de Pedagogia do Brasil no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes [Versão eletrônica]. *Revista Brasileira Estudos pedagógicos*. 96(242), 129-145.

Miranda, G. J., Lemos, K. C. S., Oliveira, A. S., & Ferreira, M. A. (2015). Determinantes do desempenho acadêmico na área de negócios. *Meta: Avaliação*, 7(20), 175-209.

Rocha, A. L. P., Leles, C. R., & Queiroz, M. G. (2018). Fatores associados ao desempenho acadêmico de estudantes de Nutrição no Enade. *Revista brasileira Estudos. Pedagógicos*. 99(251), 74-94.

Rothen, J. C., & Barreyro, G. B. (2011). Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: "Provão II" ou a reedição de velhas práticas? *Educação & Sociedade*, 32 (114), 21-38.

Santos, J. R. C., Góes, A. O. S., Fontes, M. J. V., Almeida Santos, C. T., JÚNIOR, A. J. M., & DE Sá, C. M. B. M. (2018). O curso de Agronomia da UES sob a ótica do Enade: o processo avaliativo de 2 para 4/The Agronomy course at UESC under the optics of ENADE: the evaluation process from 2 to 4. *Brazilian Journal of Development*, 4(2), 335-347.

Silva, T. D., Miranda, G. J., & de Freitas, S. C. (2017). Ações Institucionais Preparatórias para o Enade nos cursos de Ciências Contábeis. *Revista Universo Contábil*, 13(1), 65-84.

Urbina, P. B. (2014). Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 25-39.

12

A Pesquisa como Elemento Constitutivo na Formação de Professores em Nível Superior: uma Abordagem Teórica

Marilde Queiroz Guedes¹



Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir teoricamente a importância da pesquisa na formação de professores, em nível superior, tomando como referência básica o pensamento de Paulo Freire e Henry Giroux, bem como a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno – CNE/CP 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Esse normativo dispõe, em vários de seus artigos, a prática da pesquisa nos cursos de formação, enfatizando como premissa que os egressos tenham competências para, no exercício da sua prática pedagógica, identificar os problemas socioculturais e educacionais, que porventura vierem a ocorrer, com postura investigativa, integrativa e propositiva. A curiosidade epistemológica (Freire, 1996) deve ser um dos requisitos valorizados na formação docente, uma vez que constitui uma importante dimensão da prática educativa, na perspectiva de se enfrentar os irracionalismos da contemporaneidade. A investigação da prática corrobora a compreensão e a resolução dos problemas, que, muitas vezes, afligem o trabalho docente, haja vista os desafios postos à educação e aos professores nos últimos tempos. Daí a necessidade de se pensar que educação queremos e qual profissional precisamos formar. Nesse sentido, também refletir sobre a formação que orienta os cursos e programas que formam os professores. As pesquisas têm mostrado muitas fragilidades no tocante à

¹ Doutora em Educação: currículo pela PUC/SP, professora titular da Universidade do Estado da Bahia Uneb, líder do Grupo de Pesquisa: Formação de Professor e Currículo: Forpec.

unidade teoria-prática e um distanciamento da investigação. Como propõe Nóvoa (2011), é necessário e urgente superarmos a visão dicotômica dos fenômenos educativos.

Palavras-chave: Pesquisa; Formação de Professores; Nível Superior.

Research as a Constitutive Element in Teacher Training at High Level: a Theoretical Approach

This article aims to theoretically discuss the importance of research in teacher education at the higher level, taking as a basic reference the thoughts of Paulo Freire and Henry Giroux, as well as the Resolution of the National Council of Education / Full Council - CNE / CP 2 / 2015, which defines the National Curricular Guidelines for initial training at the higher level. In many of its articles, this normative has the practice of research in the training courses, emphasizing as a premise that the graduates have the skills to identify, in the exercise of their pedagogical practice, the sociocultural and educational problems that may occur, investigative, integrative and purposeful posture. Epistemological curiosity (Freire, 1996) should be one of the prerequisites for teacher education, since it constitutes an important dimension of educational practice, in the perspective of facing the irrationalisms of contemporary times. Research into practice corroborates the understanding and resolution of problems, which often plague teacher work, given the challenges posed to education and teachers in recent times. Hence the need to think about what education we want and what professional we need to train. In this sense, we also reflect on the training that guide the courses and programs that make up the teachers. Research has shown many weaknesses with regard to practical unit theory and a distancing of research. As Nóvoa (2011) proposes, it is necessary and urgent to overcome the dichotomous view of educational phenomena.

Keywords: Research; Teacher training; Higher level.

Introdução

A temática da formação e valorização do trabalho docente tem ocupado espaços nas políticas públicas, nos fóruns de discussões das instituições educacionais, nas associações de classes e na legislação da educação. Desse modo, não se trata de um assunto novo; ao contrário, remonta ao século XIX, uma vez que o decreto de 12 de março de 1890, já prescrevia, em seus considerandos, que “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (Reis Filho citado por Saviani, 2006, p. 24).

Refletindo sobre a historicidade das propostas educativas, Pedro Goergen (2006, p. 97) no artigo *Novas competências docentes para a Educação: anotações para um currículo de formação de professores*, escreve que “as qualidades necessárias para um bom desempenho docente devem ser definidas a partir e no interior das tensões sócio-culturais de cada época”. Tensões que revelam as necessidades e as urgências de cada contexto.

Se em 1890, já sinalizavam a necessidade de professores e professoras bem preparados para atender às demandas daquela época, a contemporaneidade exige um docente não só competente no fazer técnico, mas também no fazer/ser ético-político. Uma competência profissional que reúna autonomia, generosidade, eticidade, compromisso com a mudança, freireanamente falando.

Freire (1996, p. 102) coloca, sabiamente, que “ensinar é uma especificidade humana” que “exige segurança, competência profissional e generosidade”. A competência é uma prerrogativa a qualquer profissional para exercer a sua autoridade. Ao profissional da educação, em particular, parece-nos ser condição *sine qua non*, dado seu objeto de trabalho – a transmissão, a produção e a reconstrução do conhecimento, bem como as relações educador/educando.

Nesse sentido, assevera Freire (1996, p. 103), “professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe . . . ; a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor”. Mas, adverte o autor, que não se deve transformar a competência em arrogância; autoritarismo;

mesquinhez; pretexto para exacerbar o poder frente aos educandos, pois “não há nada que mais inferiorize a tarefa formadora da autoridade que a mesquinhez com que se comporte”. Daí a necessidade de a competência profissional ser permeada da generosidade, do respeito à liberdade do outro, de uma postura democrática nas relações individuais e sociais.

1 A Importância da Pesquisa na Formação de Professores

Levar a sério a formação docente, no nosso entendimento, implica, dentre outras coisas, numa busca constante do conhecimento, na prática efetiva da pesquisa², no rigor metódico para que a curiosidade transite da *ingenuidade* para a *curiosidade epistemológica*. Essa curiosidade alimenta a experiência do educador na produção de novos saberes.

A curiosidade epistemológica deve ser um dos requisitos valorizados na formação docente, uma vez que constitui uma importante dimensão da prática educativa, na perspectiva de se enfrentar os irracionalismos da contemporaneidade. Pois “só o conhecimento poderá esclarecer-nos e apresentar significações para redirecionar nossa prática, mediadora da existência, potencializando as dimensões humanizadoras” (Severino, 2002, p. 12).

Sendo a educação uma prática de dimensão técnica e política, intencionalizada pela prática simbólica, portanto *práxis*, Severino (2002) remete à docência uma ação política, comprometida com a emancipação dos sujeitos. Logo, a importância e a necessidade de cada vez mais o docente refletir criticamente sobre sua prática.

Para explicitar a importância da pesquisa na formação profissional do professor, reportamo-nos a Freire (1996, p. 32) que afirma, categoricamente, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. É no pesquisar, conforme o autor, que conhecemos, constatamos, intervimos, educamos, construímos e/ou reconstruímos o conhecimento. No pesquisar nos educamos, como já foi lembrado, avançamos da *curiosidade ingênua* para a *curiosidade epistemológica*.

² Pesquisa aqui entendida como fazendo parte da natureza da prática docente (Freire, 1996).

A literatura em torno da discussão sobre o professor reflexivo³ é bastante conhecida, e não é propósito deste texto centrar-se nela, mas trazer, *an passim*, contribuições de alguns teóricos sobre o conceito professor reflexivo e algumas considerações do pensamento de Giroux sobre o professor transformador, que julgamos pertinentes ao contexto, haja vista a interlocução de suas ideias com o educador Paulo Freire.

Na educação, a ideologia pragmática e racionalista pretende enquadrar o trabalho docente à dimensão de meros técnicos especialistas, o que, em consonância com a burocracia das instituições escolares, tem trazido à educação, em geral, e à prática pedagógica, em especial, prejuízos imensuráveis. Na perspectiva de superar tal ideologia, Giroux (1997) tem defendido a ação dos professores como intelectuais transformadores, que conjugam a reflexão e a prática pedagógica no sentido de tornar os alunos também reflexivos, críticos e ativos. Assim, Giroux cunhou o conceito de intelectual transformador inspirado no conceito de intelectual orgânico de Gramsci.

Na nossa percepção, o pensamento de Giroux dialoga com o de Freire (1996, p. 24), que pontua: “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blablabá e a prática ativismo”. Nem a prática nem a reflexão acontecem no vazio; ambas estão mergulhadas num movimento simultâneo e contínuo que as alimenta e que gera aprendizagem. Freire (1996, p. 26), escreve que:

Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.

Para Giroux (1997), compreender os professores (e as professoras), como intelectuais transformadores consiste em ressignificar a natureza do trabalho docente. E referindo-se à categoria intelectual, que caracteriza esses docentes, assim delinea:

³ Alarcão (1996); Zeichner (1993) e Schön (1990).

Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como trabalho intelectual, em contraste com sua definição, em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas (Giroux, 1997. p. 161).

Na condição de intelectuais transformadores, os docentes devem assumir um compromisso ético-político para desenvolver uma educação contra-hegemônica, pautada por uma prática emancipadora que contribua com a formação de sujeitos autônomos, bem como transformadores da realidade na qual estão inseridos. No entanto, a viabilidade desse propósito demanda outros fatores de ordem estrutural, social e política.

Giroux e McLaren (1994) já sinalizaram sobre a necessidade de ressignificar a formação docente como uma esfera contrapública e, da mesma forma, as instituições formadoras. Os autores radicalizam essa ideia numa alusão às esferas públicas (sindicatos, cafés, grupos de vizinhos de bairros etc.), que nos séculos XVIII e XIX eram *locus* de discussões, diálogo e troca de ideias e que, frequentemente, se transformavam em força política. Essas esferas, assim como a escola, distanciaram-se do discurso da democracia, da liberdade e da luta pela construção de uma sociedade que busque a emancipação dos indivíduos.

Na visão desses autores, as instituições vigentes “estão perniciosamente destituídas não só de consciência social, mas também de sensibilidade social”. Daí a necessidade de os professores serem formados como “intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia” (p. 127).

Mas assim como a educação produz a hegemonia, ela também pode produzir a contra-hegemonia. Vai depender, naturalmente, do esclarecimento crítico e do compromisso político dos atores educacionais (Severino, 2002), pois, no pensar gramsciano, cabe ao educador crítico, ao intelectual orgânico refletir, mobilizar-se,

propor mudanças e lutar por elas, juntamente com seus educandos.

Há um consenso nas produções literárias nacionais, que a pesquisa é um elemento essencial na formação profissional do professor, e que deve ser parte integrante do seu trabalho (André, 2004).

No livro, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996), Freire já tratava dessa questão:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (Freire, 1996, p. 32).

2 O que Falam Alguns Teóricos

Historicamente, a valorização da pesquisa na formação do professor fortalece-se no final dos anos 80, e expande-se na década de 1990. No Brasil, há vários estudiosos interessados no assunto, contudo os enfoques são distintos. Numa síntese feita por André (2004), percebemos os olhares dos autores sobre a questão: Demo (1994) defende a pesquisa como princípio científico e educativo; Lüdke (1993) argumenta em favor da combinação de pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores; André (2004) discute o papel didático que pode ter a pesquisa na articulação entre saber e prática docente.

Internacionalmente, como identifica André (2004), as propostas vão da concepção do professor como investigador de sua prática (Sthensouse, 1984); a investigação-ação como espiral de reflexão para melhorar a prática, sugerida por Elliott (1996) e, ainda, a autorreflexão coletiva e a investigação ação no sentido emancipador, sugerida por Carr e Kemmis (1998).

Ao defender a pesquisa como princípio científico e educativo, Demo (2003, p. 1) destaca que “o critério diferencial da pesquisa é o questionamento reconstrutivo, que engloba teoria e prática, qualidade formal e política, inovação e ética”, ainda, que seja uma atitude cotidiana do professor.

Para o autor (2003, p. 8), “a pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade”. Assim, reforça que a característica emancipatória da educação exige a pesquisa como seu método formativo.

Por esse raciocínio, acrescentamos que para o professor assumir-se sujeito da sua prática refletida, é necessário que as políticas públicas de formação profissional, inicial e contínua, oportunizem ao professor a prática da pesquisa para que, de fato, produza conhecimentos acerca do seu trabalho e adquira autonomia de pensamento e de prática docente.

A contribuição da pesquisa no desenvolvimento da autonomia do professor é discutida por Contreras (2002), uma vez que a pesquisa, conforme o autor, permite articular conhecimento e ação como partes de um mesmo processo; possibilita modificar a maneira como os professores entendem e realizam a prática; possibilita questionar a visão instrumental da prática; tem como sujeitos os próprios implicados na prática que se investiga.

Cotejando documentos oficiais, mais precisamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em nível superior – DCN, instituídas pela Resolução CNE/CP 2/2015, constatamos a inclusão da pesquisa como elemento essencial na formação profissional dos professores, em diversos artigos. A propósito, o Art. 3º, § 5º que trata dos princípios da formação, explicita no Inciso I “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Na mesma direção, o Art. 5º, Inciso II reforça que a formação deve assegurar “a construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério [...]”.

Toda essa valorização da pesquisa na formação docente deve assegurar ao egresso condições que o permita “a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigação de interesse da área educacional e específicas” (Art. 7º, Inciso II).

Considerações Finais

Sendo assim, nota-se a consolidação e o entendimento da importância da pesquisa na formação de professores, tendo em vista a vasta literatura produzida sobre o assunto, e os normativos jurídicos que regulamentam os cursos, estabelecerem a investigação como princípio fundante da formação. No entanto, carece de um estudo mais abrangente nos cursos de formação, quanto à efetiva aplicação do que prescrevem a legislação e a teoria.

Conforme destacado neste texto, a referência à pesquisa como constitutiva da formação de professores, em nível superior, perpassa vários artigos da Resolução 2/2015. O referido dispositivo prevê um perfil profissiográfico para os egressos, que os possibilitem “identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa em face de realidades complexas” (Art. 8º, Inciso VII), o que reforça a importância da investigação.

Como se percebe, as Diretrizes Curriculares Nacionais materializam, em seu texto, uma tendência que vem sendo discutida pelos especialistas em educação, há mais de duas décadas – a pesquisa como elemento fundamental na formação do professor, uma vez tomada como princípio científico e educativo na formação do professor, a pesquisa deve constituir-se parte integrante do Projeto Político Pedagógico do Curso, experienciada por docente e discente, com a seriedade e o rigor metodológico que a mesma requer, para não cair no modismo tão comum à educação.

Referências

- André, M. (2004). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (4a ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- Demo, P. (2003). *Educar pela pesquisa* (6a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (6a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Giroux, H. & McLaren, P. (1994). Formação do professor como uma esfera contrapública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In Moreira, A. F. & Silva, T. T. da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.
- Goergen, P. (2006). Novas competências docentes para a educação do futuro: anotações para um currículo de formação. In Borba, A. M. de, Ferri, C., & Gesser, V. (Orgs.). *Currículo e avaliação: investigações e ações*. Itajaí.
- Nóvoa, A. (2011). Pedagogia: A terceira margem do rio. In Assembleia da República. Conferência. *Que currículo para o século XXI*. Lisboa: Assembleia da República.
- Saviani, D. et al. (2006). *O legado educacional do século XX no Brasil* (2a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Severino, A. J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D'água.

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 ferramenta 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 referências bibliográficas deverão seguir as Normas da American Psychological Association – APA.