

REVISTA FORGES

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

Ensino Superior



Corpo Editorial

Diretor

Rodrigo Lourenço
Instituto Politécnico de Setúbal [Portugal]

Subdiretora

Sônia Fonseca
Universidade Estadual de Santa Cruz [Brasil]

Conselho Editorial

Rodrigo Lourenço
Instituto Politécnico de Setúbal [Portugal]

Josefa Sônia Fonseca
Universidade Estadual de Santa Cruz [Brasil]

Tomás Patrocínio
Universidade de Lisboa [Portugal]

Conceição Rego
Universidade de Évora [Portugal]

Conselho Científico

Eugênio Silva
Universidade Agostinho Neto (Angola)

Mário Fresta
Universidade Agostinho Neto (Angola)

Rosário Sambo
Universidade Agostinho Neto (Angola)

Anísio Brasileiro
Universidade Federal de Pernambuco (Brasil)

Carlos Cury
Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)

Paulo Speller
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Brasil)

Maria Adriana Carvalho
Universidade de Cabo Verde

Maria José Grosso
Universidade de Macau

Joaquim Ramos de Carvalho
Universidade de Macau

Arlindo Chilundo
Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique)

Aires Bruzaca de Meneses
Universidade de São Tomé e Príncipe

António Sampaio da Nóvoa
Universidade de Lisboa (Portugal)

José Barata Moura
Universidade de Lisboa (Portugal)

Luísa Cerdeira
Universidade de Lisboa (Portugal)

Margarida Mano
Universidade Católica Portuguesa (Portugal)

Nuno Mangas
Instituto Politécnico de Leiria (Portugal)

Pedro Lourtie
Universidade de Lisboa (Portugal)

Secretariado

Sónia M. Lopes da Fonseca (Portugal)

REVISTA
FORGES

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

e-ISSN 2184-8513

Revista Forges	Lisboa	v. 7	n. 1	Abril	2021
----------------	--------	------	------	-------	------

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

Associação Fórum da Gestão do Ensino Superior
nos Países e Regiões de Língua Portuguesa
Reitoria da Universidade de Lisboa
Alameda da Universidade, 1649-004 LISBOA, PORTUGAL
Tel.: +351 912 884 097

<https://edicoes.aforges.org/index.php/revista>
www.aforges.org
Facebook: www.facebook.com/assforges
edicoes@aforges.org

Projeto Gráfico e Capa
Álvaro Coelho



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. 7 (N.º 1) - Lisboa: FORGES, 2021.

Bi-Anual.
e-ISSN 2184-8513

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

CDU 378
CDD 378

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

SUMÁRIO

1 | AS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO CRÍTICA DO ALUNO DO CURSO DE DIREITO Carlos Alexandre Hees, Leandra Aparecida Zonzini Justino, Luciane Weber Baia Hees.....	7
2 | O E-LEARNING NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE BRASIL E PORTUGAL Antonio Vico Mañas, Luiz Fernando Gomes Pinto.....	19
3 | O COMPROMISSO FINANCEIRO PÚBLICO EM RELAÇÃO AOS ESTUDANTES/FAMÍLIAS NO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE José Amilton Joaquim, Luísa Cerdeira.....	35
4 | A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO NÃO PRESENCIAL EM TEMPOS DE COVID-19: AVALIAÇÃO FEITA POR ESTUDANTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUESA Sandra Saúde, Carlos Borrhalho.....	51
5 | POLÍTICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E DIVERSIFICAÇÃO DO PERFIL DE ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS DE PORTUGAL E BRASIL António José de Oliveira, Rosário Mauritti, Eliane Ribeiro Pereira.....	73
6 | ESTRATÉGIAS PARA A RETOMADA DAS ATIVIDADES ACADÊMICAS NÃO PRESENCIAIS NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA EM TEMPOS DA COVID-19 Wilsa Maria Ramos, Danielle Xabregas Pamplona Nogueira, Lívia Veleda de Sousa e Melo.....	91
7 | CURSINHOS UNIVERSITÁRIOS POPULARES: APONTAMENTOS PARA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA Rubenilson Natividade, Ana Maria Albuquerque Moreira, Shirleide Silva Cruz.....	115
8 | PERFORMANCE FINANCEIRA E CRIAÇÃO DE VALOR: A APLICAÇÃO DO ECONOMIC VALUE ADDED (EVA®) NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS Carlos Aguiar.....	137
9 | ENSINO A DISTÂNCIA: Uma Oportunidade Para Revolucionar o Ensino Jorge Dias.....	159



Artigos

1

AS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO CRÍTICA DO ALUNO DO CURSO DE DIREITO

Carlos Alexandre Hees¹
Leandra Aparecida Zonzini Justino²
Luciane Weber Baia Hees³



Resumo: As práticas docentes universitárias são objetos de questionamentos diante das necessidades formativas, tanto dos discentes como dos próprios docentes, em decorrência de um atual contexto social altamente informatizado, dinâmico e globalizado. Diante desse cenário o uso de Metodologias Ativas, como recurso didático na formação crítica do aluno da educação superior, coloca-se como uma possibilidade que favorece uma formação crítica e reflexiva, levando ao desenvolvimento da autonomia do educando, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, sobrevivendo de atividades e práticas promovidas em contextos educacionais. O objetivo é compartilhar, através de relato de experiência, uma atividade desenvolvida no Curso de Direito com alunos do 9º semestre que contribuiu para o processo de ensino aprendizagem através de ações e vivências de modo contextualizado utilizando o júri simulado como estratégia de Metodologias Ativas.

Palavras-chave: Curso de Direito; Júri Simulado; Metodologias Ativas, Autonomia.

1.....Centro Universitário Adventista de São Paulo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2264-3459>. carloshees@gmail.com

2.....Centro Universitário das Faculdades Associadas (UNIFAE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5510-6166>

3.....Centro Universitário Adventista de São Paulo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9620-5259>. luciane.hees@gmail.com

ACTIVE METHODOLOGIES IN THE CRITICAL TRAINING OF THE LAW COURSE STUDENT

Abstract: University teaching practices are objects of questioning in front of the formative needs of both students and teachers due to a current highly computerized, dynamic and globalized social context. Given this scenario the use of Active Methodologies as a didactic resource in the critical training of the student of higher education, it is a possibility that favors a critical and reflective formation, leading to the development of the student autonomy stimulating individual and collective decision-making, coming from activities and practices promoted in educational contexts. The objective is to share through experience report an activity developed in the law course with students of the 9th semester that contributes to the teaching process learning through actions and experiences in a contextualized way using the simulated jury as a strategy of Active Methodologies.

Keywords: Active Methodologies; Law course; Simulated Jury; Autonomy.

Introdução

Com a necessidade de atender a atual realidade dos alunos universitários se faz evidente a discussão de novas práticas docentes. Ações essas que possam atender alunos inseridos num mundo no qual a informação se processa de forma extremamente rápida e dinâmica. São evidentes as mudanças sociais, éticas, políticas e econômicas e essas mudanças atingem incisivamente a educação superior, exigindo uma nova formação e atuação profissional docente para fazer frente às precisões do atual paradigma educacional. As habilidades pedagógicas dos docentes estão sendo questionadas e ameaçadas diante desse quadro, pois podem não atender o perfil do egresso que o mercado de trabalho tem exigido. Nesse contexto, a prática pedagógica deve visar o desenvolvimento profissional voltado para as dimensões éticas e humanísticas, valorizando a reflexão, o posicionamento crítico e atenção às exigências sociais para transformar realidades. Diante de tais argumentos e para contemplar essas necessidades, emergiram as Metodologias Ativas entendidas como uma concepção educacional que insere os estudantes como agentes de seu aprendizado.

Este texto foi estruturado a partir de três seções: 1. Metodologias Ativas nos processos de aprendizagem; 2. Relato de Experiência “O Júri Simulado”; 3. O Júri simulado como Metodologia Ativa e sua relação com o Arco de Magueréz. Trata-se de um estudo descritivo, que através do relato de experiência pretende-se compartilhar práticas que contribui para o processo de ensino aprendizagem, nas quais, através de ações e vivências promovidas pelo júri simulado, favorecem a formação crítica e autônoma dos alunos. Silva (2003, p. 58) afirma que “as experiências vividas são um suporte importante” para a análise do desenvolvimento profissional, trazendo uma interação entre os saberes teóricos e práticos a partir dos reconhecimentos dessas experiências. Diante disso, acredita-se que o relato de experiência contribui de forma relevante à pesquisa, resultando na construção de novos conhecimentos.

1. Metodologias Ativas nos processos de aprendizagem

As metodologias ativas são práticas de ensino nas quais a crítica e a reflexão são incentivados pelo docente que conduz a aula, mas o centro do processo é o aluno. O objetivo da metodologia ativa é promover a autonomia do aluno, para que ele seja capaz de desenvolver aspectos cognitivos, socioeconômicos, afetivos, políticos e culturais. Isso pode ser proposto através de situações nas quais os alunos superam desafios, resolvem problemas, constroem conhecimentos a partir de experiências prévias, interagem com o conhecimento através de análise, estudo e pesquisa individual e coletiva. Freire (1996) aponta o papel das Metodologias Ativas aplicadas no ensino superior, afirmando que na educação de adultos o que promove a aprendizagem é a superação de desafios, a resolução de problemas e construção do conhecimento a partir de conhecimentos e experiências prévias.

Consideradas como pontos de partida para reflexão, as Metodologias Ativas, também são destaques por promover a integração cognitiva de novas práticas. Para que o discente seja proativo e criativo, devem ser adotados procedimentos em que ele se envolva em atividades nas quais tome decisões e experimente novas possibilidades de mostrar iniciativa, assumir riscos e aprender pela descoberta. Entretanto, o aluno precisa

de orientação e acompanhamento do professor durante o processo para estabelecer conexões, mediar, analisar os processos, resultados, lacunas e superar cada etapa proposta (Morán, 2015). Bastos (2006) conceitua as Metodologias Ativas como “processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. “Nesse quadro, o professor atua como facilitador / mediador para que o aluno pesquise e desenvolva sua autonomia.

As metodologias ativas trazem alguns elementos que se configuram como aspectos característicos, entre eles cita-se a motivação dos alunos por serem significativas para eles, ensino colaborativo, alunos ativos e reflexivos, favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, desenvolvem a autonomia, aproximação com o mundo real, entre outras (Villarini, 1998).

Esta metodologia utiliza a problematização como estratégia de ensino- aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas. A problematização direciona o discente ao contato com as informações e à produção do conhecimento, principalmente, com a finalidade de solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento. Ao perceber que a nova aprendizagem é um instrumento necessário e significativo para ampliar suas possibilidades e caminhos, esse poderá exercitar a liberdade e a autonomia na realização de escolhas e na tomada de decisões (Cyrino, 2004).

Podemos citar como exemplos de Metodologias Ativas os grupos operativos, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) - Problem Based Learning (PBL), Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) - Project-Based Learning (PBL), Sala de Aula Invertida, Design Thinking, estudo de casos, portfólios reflexivos entre outros. Nesse caso, vamos fazer uso da metodologia da problematização. O Arco de Magueréz elaborado por Charles Magueréz⁴ parte da observação da realidade para identificar o que precisa ser trabalhado, investigado, corrigido, aperfeiçoado. Dessa investigação são elencados os problemas que serão estudados. Em seguida são identifica-

4..... O Arco de Magueréz, é uma base para a aplicação da Metodologia da Problematização, foi elaborado na década de 70 do século XX, e tornado público por Bordenave e Pereira (1989) a partir de 1977, mas foi pouco utilizado na época pela área da educação.

dos os pontos fundamentais, para elaboração da teorização, quando são investigados os pontos fundamentais que foram definidos. Nessa etapa são realizados pesquisas e estudos para fundamentar a situação - problema. Procede-se à elaboração de pressupostos ou hipóteses de solução. Por fim, propõe-se mudanças no contexto que possam resolver o problema elencado. Conclui-se com a aplicação à realidade, momento no qual as soluções viáveis são implementadas (Bordenave, 2014).

Para descrever essa ação metodológica que empregamos no Curso de Direito, utilizamos o relato de experiência que inclui uma introdução com marco teórico de referência para a experiência, os objetivos da vivência e a descrição das ações empregadas para realizar tal experiência, incluindo descrição do contexto e dos procedimentos e os resultados observados.

Schön (2000) argumenta que a partir da observação e da conversa reflexiva das práticas profissionais junto com outros docentes é que poderemos melhorar nossas próprias práticas e contribuir para novas decisões pedagógicas, compreensão e troca de conhecimento e experiências. Isso certamente irá promover o aprimoramento docente o que torna esse relato uma contribuição científica e social.

2. Relato de experiência “O Júri Simulado”

Júri simulado, como o nome diz, é a simulação de um tribunal judiciário, em que os participantes têm funções predefinidas e se debate sobre um determinado tema até chegar a um veredicto. Segue-se o relato da organização dessa estratégia de ensino aplicada no Curso de Direito.

No primeiro dia de aula da disciplina de Prática Penal o docente apresenta o programa de ensino que é composto por 15 peças processuais criminais que envolvem a advocacia criminal do Inquérito Policial às Ações Penais Pública e Privada, exortando os alunos a fazerem o júri simulado.

Insta ressaltar que durante a fase do Inquérito Policial, em face da sua sigilosidade e dispensabilidade, os atos dos advogados não passam de acompanhar as oitivas de testemunhas e interrogatório do acusado, e tão somente, a propositura da Revogação da Prisão Temporária, a única que efetivamente pertence ao Delegado. Data vênia, o inquérito policial não passa de poucos artigos no nosso Código de Processo Penal, e,

portanto, nossas peças são ínfimas diante da fase de instrução e recursal que se encontram no segundo semestre de prática penal.

Os alunos desenvolvem as peças que são entregues no final do semestre letivo, em mídia própria e, concomitantemente, as duas salas, manhã e noite, são convidados a desenvolverem estudos de um processo do rito do júri. O júri é um procedimento constitucional que consta em 99 artigos em nosso Código de Processo Penal.

Ousamos dizer que o judiciário, quanto ao procedimento-rito do júri, é o mais democrático, uma vez que deixa que os pares decidam acerca dos delitos contra a vida dispostos em nosso Código Penal brasileiro, são eles: o homicídio doloso, o aborto, o infanticídio e a instigação, induzimento e auxílio ao suicídio. Encontramos poucos processos levados ao Egrégio Tribunal do Júri dos delitos infanticídio, aborto e instigação, induzimento e auxílio ao suicídio.

Podemos inferir, portanto, que noventa e nove por cento dos delitos levados ao Tribunal do Júri são os de homicídio. Portanto, escolhemos sempre um homicídio doloso para que nossos alunos façam o júri simulado que mais se aproxima à realidade processual. Entre outros aspectos, podemos asseverar que essa escolha se faz de forma subjetiva, levando em conta o conhecimento e prática do docente, que nem sempre traz um processo em que já tenha atuado, mas um processo onde se encontram todos os elementos necessários a um estudo aprofundado, e onde os debates sejam ricos em todos os seus meandros.

Nesse contexto, as duas classes motivadas e desejosas, desde o júri anterior, aceitam o convite do docente e se enveredam, entre fevereiro de abril, a confecção das peças, para só depois estudar o processo que será objeto do júri simulado.

A premissa primordial para o docente é escolher um coordenador de classe, manhã e noite, para que possa gerenciar todos os assuntos relativos ao júri, sendo que, o discente detenha respeito e credibilidade diante de todos os demais. Em geral, obtivemos êxito em todas as nossas escolhas. O aluno coordenador deverá começar a oportunizar aos seus pares as inscrições para as seguintes funções (cada sala):

- 01 juiz;
- 01 acusação (MP);
- 01 assistente de acusação;
- 01 defensor (advogado);
- 02 oficiais de justiça;
- 02 escreventes;
- Cerimonial.
- Jurados (em geral, a docente gosta de intimar as salas do primeiro ano de direito, entendendo que o júri é legado do último ano e é feito para eles).

Cada função terá o seu grupo de ajuda, ou seja, é o momento de todos os alunos da sala participarem efetivamente do trabalho e, portanto, deverão auxiliar nas funções mencionadas. A título exemplificativo: o juiz escolherá seus pares para empreenderem estudos dos quase 98 artigos do rito do júri e, principalmente, na construção dos quesitos que serão aplicados quando da sala secreta.

A defesa terá também seu grupo de estudo e dentre eles escolherá o réu ou ré e as três (03) testemunhas de defesa. Limitados à acusação e defesa o número de 03 testemunhas cada um, isso por conta do júri simulado ser realizado durante o horário noturno e em tempo exíguo. A acusação terá a função de escolher a vítima, quando de um delito tentado, o assistente de acusação e as suas três (03) testemunhas, todos dentre o grupo de estudo da acusação.

Os alunos entram em acordo quanto as testemunhas que podem ser da sala da manhã e da sala da noite. Os critérios são subjetivos das partes. Os grupos, acusação, defesa e juízes terão a incumbência de assistir ao menos 03 (três) júris reais, considerando que se aprende, um pouco, quando se assiste júri. O docente ministra aula sobre o rito do júri, tanto a *fase judicium accusationes* quanto a *judicium causae*, e a observância restrita ao procedimento do júri, minuciosamente, levando em conta a prática perante o Egrégio Tribunal do Júri.

Os estudos das partes serão enviados ao docente, por e-mail, e incluem pesquisas doutrinárias e jurisprudências, para que os alunos tenham um profundo entendimento da

teoria à prática criminal, do rito mais complexo do processo penal. Durante o mês de maio o processo criminal escolhido é estudado e discutido em sala de aula. Hodiernamente todas as instruções processuais são captadas por mídia digital, e com isso, podemos analisar a postura das testemunhas reais, acusação e defesa e os interrogatórios do arguido, primeiro diante do juízo togado e posteriormente diante do Egrégio Tribunal do Júri. Ainda durante o mês de maio as partes cumprem o disposto no artigo 422, do Código de Processo Penal, ou seja, os Juizes (manhã e noite) darão vistas aos autos para que as partes ofereçam suas testemunhas, primeiro a acusação e, depois, a defesa. É nesse momento que saberemos quem são as testemunhas e se elas se encontram arroladas nos autos do processo.

Insta ainda informar que todos os nomes no processo são alterados, ou seja, a vítima, o réu ou a ré e as testemunhas de acusação e defesa terão os nomes dos alunos, tudo para resguardar a intimidade e a privacidade das partes envolvidas. Os alunos são conscientizados das premissas processuais que deverão seguir durante todo o projeto do júri simulado. Os discentes-jurados são intimados consoante as listas de chamada dos primeiros anos do Curso de Direito. Os oficiais de justiça o farão em seus horários de estudo.

As partes, acusação e defesa, levam suas teses sigilosamente, uma vez que o docente nunca sabe quais serão aventadas quando da sessão do júri. As partes têm toda liberdade de explorar as muitas teses e o docente sempre está procurado para sanar as dúvidas, mas jamais para ser cientificado. Não é desejável. Há que se confiar nos discentes escolhidos e deixá-los livres, mesmo que algumas condutas não sejam aceitas, entretanto, abomina-se a vulgaridade durante os debates e apartes desnecessários. Outrossim, as partes sabem que terão à sua disposição 03 perguntas para cada vítima, testemunhas e réu ou ré. Percebemos que eles estudam a fundo as teses de acusação e defensivas de modo a serem cirúrgicos quando da inquirição e interrogatório. Para que a sessão do júri ocorra entre o horário das 19h e 22h30m, reduzimos o disposto no Código de Processo Penal quantos aos debates, réplica e tréplica, de modo que os alunos se preparam dentro de um limite de tempo previamente estabelecido e discutido sempre em sala de aula.

Para divulgação do projeto do Júri Simulado é elaborado, filmado e editado uma chamada midiática do evento. Os alunos elaboram todo o roteiro. Em todos os júris simulados realizados pudemos perceber uma união de propósitos entre as duas salas, que não poupam esforços para a realização da atividade, e a entendem, como um legado do curso.

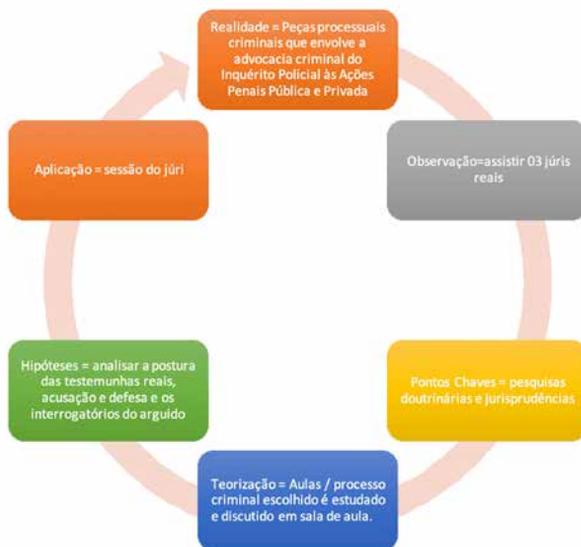
Por derradeiro, cumpre argumentar que durante todos esses anos de trabalho do júri simulado, não poucas vezes fomos interpelados com questionamentos sobre tratar-se de encenação ou combinação e quando da negativa, pensamos: atingimos nosso objetivo.

2. O Júri simulado como Metodologia Ativa e sua relação com o Arco de Magueréz

Elaborado na década de 70 do século XX, e tornado público por Bordenave e Pereira (1989) a partir de 1977, o Arco de Magueréz, é uma base para a aplicação da Metodologia da Problematização. Com a necessidade de um ensino mais voltado para a construção do conhecimento protagonizado pelo aluno, essa proposta passou a ser estudada e considerada nas no final do século XX.

Estruturado com 5 etapas bem definidas, o Arco de Magarez é uma ferramenta que propõe como ponto de partida a observação da realidade, momento que se deve identificar o que precisa ser investigado, Num segundo momento, após ter sido definido o problema que será estudado, inicia-se uma reflexão que culminará na identificação dos pontos-chave relacionados ao problema, favorecendo uma maior compreensão da complexidade do assunto. A teorização é a terceira etapa, onde os fundamentos teóricos que irão dar sustentação ao estudo e resolução do problema observado deverão ser descritos e pesquisados. Após essa etapa, a elaboração de hipóteses de solução para solução do problema observado deverão ser discutidas e elencadas e por fim, o arco fecha seu ciclo com a aplicação à realidade, que é a prática. (Berbel, 1998)

Aplicando e relacionando o Júri Simulado ao Arco de Magueréz, apresenta-se na figura seguinte a descrição das atividades desenvolvidas no júri em cada um de suas respectivas etapas.



Fonte: Elaborada por Hees, 2017.

Outro aspecto fundamental da aplicação da metodologia ativa é a autonomia do aluno que pode ser identificada em diversos momentos como:

- As partes têm toda liberdade de explorar as muitas teses e a docente sempre é procurada para sanar as dúvidas, mas jamais para ser cientificada.
- Os alunos desenvolvem as peças que são entregues no final do semestre letivo, em mídia própria e, concomitantemente, as duas salas, manhã e noite, são convidados a desenvolverem estudos de um processo do rito do júri.
- Debates em sala
- Os alunos entram em acordo quanto as testemunhas e demais participantes.
- Elaboração e confecção das peças.
- Roteiro e produção da divulgação em mídia.

Portanto, aspectos como aproximação com a realidade, autonomia e participação efetiva do aluno como protagonista

de sua própria aprendizagem são características evidenciadas nessa prática pedagógica proposta e aplicada pelo Curso de Direito.

Considerações finais

Pretendeu-se descrever e compartilhar, através desse relato de experiência, como o Júri Simulado pode ser aplicado em cada uma das etapas do Arco de Magueréz. Certamente, atividades dessa natureza favorecem uma assimilação e retenção muito maior dos conteúdos proporcionando, aos alunos, mais confiança na aplicação do conhecimento adquirido em suas práticas profissionais futuras, além de desenvolver diversas habilidades e competências necessárias e pertinentes para um profissional preparado para atuar no atual mercado de trabalho.

O Arco de Magueréz foi utilizado como estruturador do Júri Simulado e conclui-se que foi uma ferramenta que possibilitou a execução da atividade mas principalmente favoreceu o desenvolvimento de uma postura ativa e autônoma dos alunos. Isso foi constatado devido a participação dos alunos em todas as etapas da atividade, cabendo a professora apenas a mediação do processo.

Entende-se que o uso de Metodologias Ativas favorece de maneira significativa a formação crítica e reflexiva do discente do ensino superior, e se coloca como uma prática pedagógica inovadora. Prática que promove a participação coletiva e democrática dos alunos como protagonistas de sua própria aprendizagem. Essa ação promove uma aprendizagem significativa que visa, por meio da observação, problematização, teorização, e da aplicação, uma formação mais próxima da realidade e do contexto profissional.

É importante destacar que apesar de serem situações simuladas e que não são aplicadas na prática, por se tratar de contextos judiciais nos quais os alunos em formação não podem interferir ou influenciar, mas podem de forma significativa ser habilitados para num futuro próximo atuarem como profissionais competentes para tais situações. Através da utilização de práticas pedagógicas em ambientes ativos de aprendizagem poderemos promover a autonomia do egresso no pensar e no atuar, tornando-se um profissional competente

e altamente capacitado para os desafios do mundo contemporâneo, cumprido assim o papel do ensino superior na formação de sujeitos críticos e reflexivos.

Referências bibliográficas

- Bastos, C. C. (2006). Metodologias Ativas. Acedido a 7 de setembro de 2019, em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com/2006/02/metodologias-ativas.html>.
- Berbel, N. A. N. (1998). Problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 2, (2).
- Bordenave J. D.; Pereira, A. M. (2004). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 25 ed. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Cyrino, E.G. T. (2004). Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Cad. Saúde Pública*. 20 (3), 780-788.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Morán, J. M.. (2015). Mudando a Educação com Metodologias Ativas. *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto- PROEX/UEPG.
- Schon, D.. (2000) . *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Silva, Ana Maria.(2003). *Formação, percursos e identidades*. Coimbra: Quarteto.
- Villarini, A. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento sistemático y crítico. Universidad de Puerto Rico. Organización para el Fomento del Desarrollo del
- Pensamient. Acedido a 7 de setembro de 2019, em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04.pdf>

O E-LEARNING NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE BRASIL E PORTUGAL

Antonio Vico Mañas¹
Luiz Fernando Gomes Pinto²



RESUMO: Este artigo tem o objetivo de apresentar um paralelo entre o ensino superior no Brasil e em Portugal, com enfoque para a modalidade a distância (*e-learning*). O estudo baseia-se em uma abordagem qualitativa e como delineamento uma revisão bibliográfica, que apresenta os principais marcos históricos do ensino superior em ambos os países, contemplando a organização dos currículos e o sistema de avaliação. No Brasil, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que regulamentou a educação brasileira, inclusive a modalidade a distância. Em Portugal, o despacho n.º 17035/2001 foi a primeira referência reguladora para os cursos a distância, consolidando-se com o decreto-Lei n.º 133 (2019), que aprovou o regime jurídico do ensino superior ministrado a distância. A partir do estudo, verificou-se que os países integrantes do Tratado de Bolonha, do qual Portugal faz parte, organizaram seus currículos com base na definição de competências gerais e específicas, similar ao modelo adotado no Brasil. Em contrapartida, enquanto os sistemas de avaliação na Europa dão ênfase à autoavaliação institucional, no Brasil, é realizado pelo governo, que se baseia em três componentes distintos: a avaliação institucional, a avaliação de cursos e a avaliação do desempenho estudantil. **Palavras-chave:** *Educação a distância, Ensino Superior, Processo de Bolonha, Regulação Educacional, Sistemas de Credenciamento.*

1..... Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, Brasil, avicomanas@gmail.com

2..... Centro Universitário Senac, Brasil, luizfzpinto@gmail.com

E-LEARNING IN HIGHER EDUCATION: A COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN BRAZIL AND PORTUGAL

ABSTRACT: This article aims to present a parallel between higher education in Brazil and Portugal, focusing on the distance modality (e-learning). The study is based on a qualitative approach and a bibliographic review, which presents the main historical milestones of higher education in both countries, including the curriculum organization and the evaluation system. In Brazil, stands out the Law of Guidelines and Bases of Education (1996), which regulated Brazilian education, including distance learning. In Portugal, Order No. 17035/2001 was the first regulatory reference for distance learning courses, consolidating itself with Decree-Law No. 133 (2019), which approved the higher education legal regime taught at a distance. From the study, it was found that the countries that are part of the Bologna Treaty, of which Portugal is part, organized their curriculum based on the definition of general and specific competences, similar to the model adopted in Brazil. In contrast, while assessment systems in Europe emphasize institutional self-assessment, in Brazil, it is carried out by the government, which is based on three distinct components: institutional assessment, course assessment and student performance assessment. **Keywords:** *Accreditation Systems, Bologna Process, Distance Education, Educational Regulation, Higher Education.*

1. Introdução

Contatos frequentes e interesses comuns fizeram com que os autores buscassem responder a questões sobre como ocorre e evolui a educação superior no Brasil e em Portugal. O objetivo maior é, sem dúvida, obter e apresentar o entendimento de um paralelo, focando especificamente a modalidade a distância (*e-learning*). Para chegar a esse intento o estudo baseia-se em metodologias cujo teor é qualitativo e que permitiram investigações baseadas em abordagem tanto bibliográfica quanto documental que se encontram disponíveis nos dois países.

Enfatiza-se a organização dos currículos e o sistema de avaliação e verificou-se no decorrer dos trabalhos que há similaridades apesar de muitas particularidades, destacando-se a participação de Portugal do Tratado de Bolonha.

O artigo é composto por uma fundamentação teórica que expõe o ensino superior e a introdução da modalidade de ensino superior a distância no Brasil e na sequência em Portugal, enfatizando sobretudo a questão avaliativa, destacando que a utilização dessa modalidade faz chegar a considerações finais que evidenciam preocupações com a qualificação de docentes e técnicos, além da (ou talvez mais) tecnologia.

2. Fundamentação teórica

2.1.O Ensino superior no Brasil

É a partir da vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, em 1808, que inicia o ensino superior no País, colônia de Portugal na época. Nesse ano, foi criado, na cidade de Salvador, o curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia. Posteriormente, com a transferência da Corte para o Rio de Janeiro, foram criados, nessa cidade, uma Escola de Cirurgia, além de Academias Militares e a Escola de Belas Artes (Coelho, & Vasconcelos, 2011; Soares, & Oliven, 2002).

Houve poucas iniciativas para o desenvolvimento do ensino superior durante o Império, de 1822 a 1889. Nesse período, cursos viraram academias, currículos foram alterados, mas o panorama não mudou substancialmente. Até o final do século XIX existiam 24 estabelecimentos de ensino superior no Brasil com cerca de 10.000 estudantes (Coelho, & Vasconcelos, 2011).

O desenvolvimento do ensino superior se deu somente após a implantação da República Brasileira, em 1889. Esse período caracterizou-se pelo aumento da procura de ensino superior demandada pelas transformações econômicas e institucionais (Coelho, & Vasconcelos, 2011; Soares, & Oliven, 2002).

O crescimento do ensino superior permitiu a criação da primeira universidade do Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920. A universidade reunia, administrativamente, Faculdades profissionais pré-existentes: a Faculdade de Medicina, a Escola Politécnica e as duas Faculdades Livres de Direito do Rio de Janeiro, as quais possuíam uma orientação profissional destacadamente elitista e seguiam o modelo das Grandes Escolas francesas, mais voltadas ao ensino do que à pesquisa (Coelho, & Vasconcelos, 2011; Soares, & Oliven, 2002).

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), que concedeu autoridade ao Conselho Federal de Educação para autorizar e fiscalizar novos cursos de graduação e deliberar sobre o currículo mínimo de cada curso superior (Soares, & Oliven, 2002).

A LDB (1961) também estabeleceu currículos mínimos, que apresentavam o detalhamento dos componentes curriculares e cargas horárias a serem cumpridos obrigatoriamente por todas as instituições de ensino superior, visando a igualdade de formação entre os profissionais de diferentes instituições. Em 1968, no entanto, a concepção de currículos mínimos foi substituída por diretrizes curriculares que conferiam maior autonomia as instituições de ensino superior na definição do currículo de seus cursos com base em competências e habilidades, segundo o parecer n.º 776/97 do CNE/CES (Andrade, & Amboni, 2004).

Em 1968, o Congresso Nacional aprovou a Lei da Reforma Universitária (Lei n.º 5540/68), que possibilitou a profissionalização dos docentes e criou condições propícias para o desenvolvimento da pós-graduação e das atividades científicas no país. A lei estabeleceu a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores, valorizando sua titulação e a produção científica (Brasil, 1968).

Pode-se considerar que a efetiva reestruturação da educação superior no Brasil se deu com a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu em forma de lei o Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal, de acordo com o Art. 214 (Brasil, 1988).

Em 1996, foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 9.394, que em seu artigo 9.º prevê a elaboração do Plano Nacional de Educação, sancionado em 09 de janeiro de 2001, segundo a Lei n.º 10.172 (Brasil, 1996; Brasil, 2001).

A LDB (1996) foi um marco para a educação a distância, que pela primeira vez foi citada na legislação educacional brasileira. Segundo o Artigo 80.º, a LDB determina que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (Brasil, 1996).

Atualmente, o ensino superior no Brasil contempla três modalidades de educação: presencial, a distância e híbrido, sendo que esta última ainda não está formalmente regulamentada pelo Ministério da Educação - MEC. A modalidade presencial caracteriza-se como um encontro regular entre professores e alunos em um mesmo local físico, a sala de aula. Na modalidade a distância, professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo. O modelo híbrido (*blended learning*, em inglês), por sua vez, é uma modalidade intermediária entre a presencial e a distância, ou seja, é uma combinação de aulas presenciais e ensino remoto (Alves, 2011). O conceito de curso híbrido, no entanto, ainda não é reconhecido no Brasil e, na prática, geralmente caracterizam-se por cursos de graduação a distância com atividades práticas presenciais obrigatórias (Weiblein, 2019).

2.2. A Educação a distância no Brasil

A modalidade de educação a distância no Brasil se baseia no uso de meios e tecnologias de informação e comunicação (TICs) como ferramentas na mediação do processo de ensino e aprendizagem. O *e-learning* (*eletronic-learning*) e o *m-learning* (*mobile-learning*) são os dois modelos de ensino associados a utilização de TICs para a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem. A diferença entre os dois modelos, é que o *e-learning* requer o acesso a um computador que esteja conectado a uma rede com acesso à internet, enquanto o *m-Learning* caracteriza-se pelo uso de dispositivos móveis, como celulares, smartphones, tablets (Oliveira, & Mozzaquatro, 2011).

É importante destacar, entretanto, que a concepção de educação a distância não se restringe ao modelo baseado no uso da internet como ferramenta na mediação do processo de ensino e aprendizagem, mas abrange também os modelos de ensino por correspondência, pelo rádio, pela televisão (teleducção) e pelo computador por meio de CD-ROM, sem o uso da internet (Bianco, Nunes, Palhares, & Valente, 2009).

No Brasil, a modalidade de educação a distância foi definida oficialmente pelo Decreto n.º 5.622 de 19 de dezembro de 2005:

Art. 1.º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual

a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2005).

Conforme pode ser observado, a definição de modalidade de educação a distância no Brasil está associada aos modelos que se baseiam no uso das TICs como ferramenta na mediação do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, neste artigo pode-se considerar que a denominação de educação a distância está associada diretamente ao modelo de *E-learning* ou *M-learning*.

Em 2016, o Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Superior (CES) publicaram a Resolução n.º 01, que estabeleceu as diretrizes e normas Nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância (Brasil, 2016). A Resolução CNE/CES n.º 01, contempla a qualificação profissional, políticas de acesso e o acompanhamento e avaliação da modalidade a distância (EaD). Segundo o Artigo 8.º, “Os profissionais da educação, que atuarem na EaD, devem ter formação condizente com a legislação em vigor e preparação específica para atuar nessa modalidade educacional”. Por sua vez, de acordo com o Artigo 9º, determina que a modalidade EaD “(...) deve ser considerada nos processos de credenciamento e reconhecimento institucional, compondo as dimensões e índices de desempenho da IES, além de estar sujeita à avaliação institucional externa para esse fim (Brasil, 2016).

Em 2017, em conformidade com as diretrizes e normas estabelecidas na Resolução CNE/CES n.º 01, o Decreto n.º 9.057 substituiu o Decreto 5.622/2005, incluindo a qualificação profissional e avaliação na definição de modalidade a distância, conforme pode ser observado no Capítulo I, Artigo 1.º:

Para os fins desta Resolução / deste Decreto, a educação a distância é caracterizada como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educati-

vas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017).

A flexibilização da regulamentação da modalidade EaD, associado a retração econômica do País, tem contribuído para o aumento da participação da modalidade EaD nos últimos anos. Em menos de dez anos, o número de alunos matriculados na modalidade EaD quase que dobrou, passando de 838 mil matrículas, em 2009, para 1.756.982, em 2017 (INEP, 2019).

Apesar do crescimento na modalidade EaD, o acesso à educação superior no Brasil ainda é muito restrito. Em 2017, a taxa bruta de matrículas no Ensino Superior era de 34%, e a taxa líquida (população de 18 a 24 anos) de 18%. Dificilmente o País alcançará a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece que até 2024 a taxa bruta de matrícula na educação superior alcance 50% e a taxa líquida 33% (MEC/SASE, 2014).

Apesar dos desafios enfrentados no País, a educação a distância contribui para a eliminação ou ao menos para a diminuição do isolamento ou distanciamento geográfico dos grandes centros de ensino e aprendizagem, da existência de áreas desprovidas de boas oportunidades educacionais e o insuficiente número de vagas. Mesmos para os grandes centros, ela contribui para a flexibilização de horários e permite ao estudante conciliar melhor trabalho e estudo (Lessa, 2011).

2.2.O Ensino superior em Portugal e o Processo de Bolonha

A primeira universidade em Portugal foi instituída no final do século XIII, o Estudo Geral de Lisboa, cuja expressão “estudo geral” significa estudo aberto a todos do mundo cristão. De fundação régia e de caráter papal, a universidade compreendia faculdades de Artes, de Cânones, de Leis e de Medicina, tendo como objetivo proporcionar ao clero e a burguesia a possibilidade de obterem preparação adequada para o desempenho de suas funções (Torgal & Ésther, 2014).

As grandes mudanças no ensino superior português, no entanto, ocorreram a partir da década de 1970. O primeiro marco de mudança desse período se deu em 1971, com a criação da primeira universidade não estatal, a Universidade Católica Portuguesa (Torgal & Ésther, 2014). Outro marco se deu com a reinstalação da democracia no país, em 1974, que promoveu

mudanças que levaram ao aumento da procura social de educação, numa tentativa de ascensão social por meio da qualificação (Cabrito, 2011).

A partir da década de 1970 há uma expansão institucional através da criação de novas Universidades e de uma rede de Institutos Politécnicos e de Escolas Normais Superiores. O ensino universitário é orientado para a preparação científica e cultural e proporciona uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e que fomente o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica. O ensino politécnico é dirigido à compreensão e solução de problemas concretos, e visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior (David & Abreu, 2009).

As mudanças ocorridas levaram a um crescimento do ensino superior. Em 1970, a rede de ensino superior integrava apenas 4 universidades públicas, localizadas em Lisboa, Porto e Coimbra. No final da década de 90 havia instituições de ensino superior em todos os distritos e nas Regiões Autônomas dos Açores e da Madeira (Ministério da Educação, Séries Cronológicas apud Castro, Seixas & Neto, 2010).

O crescimento do número de Instituições de Ensino Superior (IES) nesse período, foi acompanhado pelo aumento de alunos efetivos no ensino superior. Nas três décadas compreendidas entre 1970 e 1990, a taxa bruta de escolarização no ensino superior português passa de cerca de 14% no ano letivo de 1985/65 para cerca de 57% em 2003/4 (Ministério da Educação, Séries Cronológicas apud Castro, Seixas & Neto, 2010).

O grande marco no ensino superior em Portugal se deu com implementação do acordo de Bolonha em algumas instituições de Ensino Superior, em 2006. O Processo de Bolonha implicou na criação de uma política educacional universitária comum aos estados membros da União Europeia, da qual Portugal faz parte, com vista à construção de um “espaço europeu de educação superior” (EEES). O EEES tem como principais objetivos garantir a liberdade competitiva e a abertura do ensino superior, visando facilitar e incentivar o traslado de estudantes, professores e pesquisadores dos países integrantes (David & Abreu, 2009).

O Processo de Bolonha é um acordo assinado em junho de 1999 pelos ministros da Educação de 29 países da Europa, inclusive Portugal, na cidade italiana de Bolonha. Segundo o estudo “European higher education in 2018” (Klemenčič, 2018), atualmente há 48 países que integram o “espaço europeu de educação superior”. O Processo de Bolonha baseia-se em seis linhas de ação: (1) adoção de um sistema de graus comparável e elegível; (2) adoção de um sistema de ensino superior baseado em três ciclos; (3) estabelecimento de um sistema de créditos; (4) promoção da mobilidade; (5) promoção da cooperação europeia no domínio da avaliação da qualidade; (6) promoção da dimensão europeia no ensino superior (David & Abreu, 2009).

Os países que assinaram a Declaração de Bolonha passaram a ter um ensino superior segundo uma mesma dinâmica, estrutura e tempo de duração, destacando-se a adoção de um sistema de créditos comum, cumulativos e transferíveis, o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS - *European Credit Accumulation and Transfer System*), visando permitir que os estudantes transitem, a seu critério, com mais facilidade entre os centros educacionais dos países participantes do Processo de Bolonha (Rocha & Vaidergorn, 2010).

Adotou-se entre os países membros um sistema de ensino superior restrito a três ciclos: (Ciclo 1) Licenciatura com duração de 6 (180 ECTS -) ou 8 (240 ECTS) semestres, que corresponde ao bacharelado no Brasil; (Ciclo 2) Cursos complementares à licenciatura, entre eles, o mestrado, com duração entre 18 e 24 meses (90 a 120 ECTS); e (Ciclo 3) – Cursos de Doutorado (Rocha & Vaidergorn, 2010).

Para se adequar ao acordo de Bolonha, aprovou-se o Decreto-Lei n.º 42/2005, que definiu os princípios reguladores em Portugal para a criação do espaço europeu de Ensino Superior. Em consequência, é publicado a Lei n.º 49/2005 que estabeleceu que no Ensino Superior português são conferidos os graus acadêmicos de Licenciado, Mestre e Doutor, integrados em ciclos (David & Abreu, 2009).

As instituições de ensino superior portuguesas destacaram-se principalmente pela reformulação realizada nos conteúdos das diversas formações e nas metodologias utilizadas no processo de ensino/aprendizagem. Com relação aos conteúdos, para a adoção dos três ciclos, reduziu o número de anos

curriculares do primeiro de 5 para 4 ou 3 anos e em compensação adotou uma formação pós-graduada (mestrado) com 1 ou 2 anos curriculares no segundo ciclo (David & Abreu, 2009).

Quanto as metodologias de ensino, aprendizagem e formação prática, procurou-se desenvolver um programa de estudos vocacionado para um determinado perfil de qualificação. Espera-se que os discentes desenvolvam capacidades executivas mais específicas, abordando o que se colocaria entre as ciências empresariais ou administrativas, entre elas: visão ética de negócios; trabalho em equipes multidisciplinares; capacidade de decisão em situação de pressão em níveis distintos; capacidade de liderança e iniciativa; sentido de avaliação de riscos; e utilização eficiente e equilibrada das TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação).

Para a implantação das reformulações requeridas pela Declaração de Bolonha, as instituições públicas e privadas portuguesas tiveram que vencer alguns desafios, dentre os quais destacam-se: (1) assegurar a qualidade em qualquer fase da vida de uma instituição; (2) colocar-se bem posicionadas frente as exigências de relevância das formações que oferecem, em especial as de curto prazo, como apontam as pressões do mercado de trabalho; (3) adequar-se a públicos diversos, com novas forma de organização e funcionamento; (4) saber e ter capacidade de atrair estudantes cada vez melhores, assim como gerar oportunidades para colaboração com outras instituições e entidades; (5) e obter a decantada sustentabilidade financeira, que causa transtornos enormes quando a oferta se torna superior à procura.

Portugal se antecipou a algumas dessas particularidades e promoveu um grande esforço para que o sistema de educação superior tivesse como finalidade a qualidade da formação colocada à disposição de cidadãos, internos e externos com a garantia de qualidade geral que obedeça a padrões internacionais adequados e relevantes.

A atração de novos públicos permitiu a Portugal o alargamento geográfico da sua área de captação de candidatos. Em décadas passadas, Portugal situava-se num patamar muito baixo na recepção de estudantes de origens diversas, o que também contribuiu para que o País revisasse as políticas internas e as instituições ampliassem seus investimentos em

qualidade, divulgação e participação em rankings, bem como a busca de estudantes em países de língua portuguesa.

O conjunto de ações demandadas no processo de reformulação proporcionou uma expansão qualitativa e a diversificação do sistema de educação superior português. Antes, promovia-se o estudo da retórica, do direito, da filosofia, entre outras possibilidades. Segundo Van Vught, (apud Lourtie, 2014), incentivou-se a diversificação institucional, passando-se a ofertar novas áreas de formação, como as tecnologias da saúde. A diversidade de áreas de formação, a massificação e as exigências de cobertura geográfica possibilitaram a criação de instituições com características distintas, como a criação dos Politécnicos.

Houve também um crescimento quantitativo da população estudantil. Em 1971, a taxa de frequência no ensino superior em Portugal correspondia a 4%, e passou para 40%, em 2012. Ao longo desse período, ocorreu uma diversificação dos perfis daqueles que chegam à educação superior, verificando-se o acesso da população sócio econômica mais baixa e de pessoas mais velhas, com experiência profissional, buscando reforço de suas competências, assim como de pessoas mais novas, tentando a ascensão social e profissional (Lourtie, 2014).

O ensino a distância vai ao encontro da necessidade de adaptação do ensino as novas necessidades. Especificamente com o modelo *e-learning*, se apoia na evolução tecnológica que viabiliza novos processos e abordagens, e que passa a ser uma nova maneira de ofertar, bem mais flexível e adaptada à diversidade da procura (Baptista, 2004).

2.2. O Ensino a Distância em Portugal

Segundo o Decreto-Lei n.º 133/2019 (Portugal, 2019), o ensino a distância caracteriza-se pelo ensino ministrado predominantemente com separação física entre os participantes no processo educativo, designadamente docentes e estudantes, em que a:

- i) A interação e participação são tecnologicamente mediadas e apoiadas por equipes online de suporte acadêmico e tecnológico; ii) O desenho curricular é orientado para a permitir o acesso sem limites de tempo e lugar aos conteúdos, processos e contextos de ensino e aprendizagem; iii) O modelo pedagógico é especialmente concebido para o ensino e a aprendizagem em ambientes virtuais.

Ainda de acordo com o Decreto-Lei n.º 133/2019 (Portugal, 2019), a entrada de instituições de ensino superior (IES) e a manutenção em funcionamento de ciclos de estudos ministrados a distância necessitam de acreditação pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, e de subsequente registo pela Direção-Geral do Ensino Superior.

Adicionalmente, para as IESs poderem atribuir graus académicos na sequência de ciclos de estudos ministrados a distância elas devem ter um corpo docente que seja qualificado e especializado na área e formação pedagógica comprovada para o ensino a distância; deve possuir um corpo de técnicos especializados em número suficiente para prestar apoio individualizado aos estudantes; e possuir uma equipe que reúna competências técnico-pedagógicas para colaborar com os docentes no desenho curricular dos planos de estudos e dos materiais dos ciclos de estudos (Portugal, 2019).

No entanto, o ensino à distância apresenta pouca representatividade no ensino superior em Portugal. Apenas 3% dos estudantes do ensino superior estavam inscritos no ensino a distância (EaD), em 2009, sendo que 90% deles na Universidade Aberta, criada em 1988, e os demais em universidades EaD com fins muito específicos (Castro, Seixas & Neto, 2010).

Apesar de ocupar um espaço menor, o ensino a distância é uma alternativa importante para o aumento da participação no ensino superior, em especial das populações adultas, permitindo a continuação de estudos e o aumento das qualificações da população economicamente ativa ao longo da vida (Castro, Seixas & Neto, 2010; Magano, Castro & de Carvalho, 2008).

Segundo o Decreto-Lei n.º 133/2019 (Portugal, 2019), o ensino a distância tem o objetivo de formar pelo menos 50 mil adultos até 2030, sustentado pela cooperação da Universidade Aberta com outras instituições de ensino superior através de redes e consórcios e ofertas de graus conjuntos.

Conclusões

Sete séculos é o que distancia o ensino superior em Portugal e no Brasil. Enquanto a primeira universidade em

Portugal foi instituída no final do século XIII, no Brasil foi criada somente no início do século XX.

Já neste século, a integração de Portugal ao Processo de Bolonha é o fator que mais diferencia o ensino superior entre os dois países. Ao criar um “espaço europeu de educação superior” o Processo de Bolonha facilitou o traslado de estudantes, professores e pesquisadores dos países integrantes. Na América Latina ainda não há uma política educacional universitária comum entre os países da região. Uma possibilidade seria a criação de um espaço comum entre os países membros do Mercado Comum do Cone Sul (MERCOSUL): Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai.

Outro ponto de diferença é o sistema de avaliação dos cursos. Enquanto o sistema de avaliação em Portugal baseia-se na acreditação por meio de uma instituição privada, no Brasil, a avaliação é realizada pelo governo.

Com relação ao ensino/educação a distância, há aspectos comuns e distintos entre ambos os países. O aspecto comum é que nos dois países o ensino a distância é uma alternativa para acesso ao ensino superior das populações adultas. No Brasil, por exemplo, 45,4% dos alunos matriculados na modalidade a distância da rede privada encontram-se na faixa etária entre 30 a 44 anos.

Por outro lado, no Brasil, a educação a distância possui uma maior representatividade no ensino superior, ao redor de 20% das matrículas, em 2018, muito acima do que em Portugal. A explicação encontra-se no menor valor da mensalidade (propina) no Brasil para os cursos na modalidade a distância, que pode chegar a ser entre 30% a 40% menor do que na modalidade presencial.

A preocupação com a qualificação dos docentes e técnicos que atuam na modalidade a distância é um aspecto comum entre o ensino superior no Brasil e em Portugal. Esse fator é fundamental para permitir o crescimento da modalidade a distância em ambos os países, mas principalmente no Brasil. A preocupação com a qualidade permite que o preço menor praticado na modalidade a distância no Brasil não seja acompanhado com uma qualidade inferior.

Referências

- Alves, L. (2011). Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, 10.
- Andrade, R. O. B. de, & Amboni, N. (2004). *Gestão de cursos de administração: metodologias e diretrizes curriculares*. São Paulo: Prentice Hall.
- Baptista, C. (2004). Os desafios do e-Learning em Portugal. *Cadernos e-Learning*.
- Bianco, Nelía R. Del. (2009). Aprendizagem por rádio. In: Litto, F. M., & Formiga, M. (Eds.). *Educação a distância: o estado da arte*. Pearson.
- Brasil (1968). Constituição da República Federativa do Brasil, de 28 de novembro de 1968. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 28 nov. 1968. Acedido em 5 junho de 2020, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540compilada.htm
- Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 05 out. 1988. Acedido em 5 junho de 2020, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.
- Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996. Acedido em 5 junho de 2020, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm.
- Brasil (2001). Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 10 jan. 2001. Acedido em 8 junho de 2020, em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm.
- Brasil (2005). Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de

- 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 20 dez. 2005. Acedido em 8 junho de 2020, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm.
- Brasil (2016). Resolução CNE/CES nº 01, de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 14 mar. 2016. Acedido em 8 junho de 2020, em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/ead/legislacao_normas/resolucao_n_1_11032016.pdf
- Cabrito, B. G. (2011). Ensino superior em Portugal: incertezas e contradições. *Revista Inter Ação*, 36(1), 1-24.
- Castro, A. M. D. A., Seixas, A. M., & Neto, A. C. (2010). Políticas educativas em contextos globalizados: a expansão do ensino superior em Portugal e no Brasil. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37-61.
- Coelho, S. S., & Vasconcelos, M. C. C. (2011). *A criação das instituições de ensino superior no Brasil: o desafio tardio na América Latina*. Acedido a 12 junho de 2020, em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/37012>
- Crosier, D., Horvath, A., Kerpanova, V., Kocanova, D., Parveva, T., Dalferth, S., & Rauhvargers, A. (2012). The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report. *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*, European Commission.
- David, F., & Abreu, R. (2009). Implementação do processo de Bolonha em Portugal. *Revista Universo Contábil*, 5(3), 139-155.
- INEP. (2019). Censo da Educação Superior 2018 – Notas Estatísticas. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)*. Acedido em 5 junho de 2020, em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censoda_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf

- Klemenčič, M (2018). *European higher education in 2018*. European Journal of Higher Education, 8:4, 375-377.
- Lessa, S. C. F. (2011). Os reflexos da legislação de educação a distância no Brasil. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, 10.
- Lourtie, P. (2014). Tendências da educação superior: diversidade, relevância e qualidade. *Revista FORGES - Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*. v. 1, n. 1, Anual - 2014, p. 175-195.
- Magano, J., Castro, A. V., & de Carvalho, C. V. (2008). *O e-Learning no Ensino Superior: um caso de estudo*. Educação, Formação & Tecnologias-ISSN 1646-933X, 1(1), 79-92.
- MEC/SASE (2014). *Planejando a Próxima Década – PNE. Ministério da Educação (MEC) / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE)*. Acedido em 5 junho de 2020, em http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf
- Portugal (2019). Aprova o regime jurídico do ensino superior ministrado a distância. Decreto-Lei n.º 133/2019. *Diário da República n.º 168/2019*, Série I de 2019-09-03. Presidência do Conselho de Ministros.
- Rocha, C. L., & Vaidergorn, J. (2010). Processo de Bolonha: a criação de um espaço superior e possíveis influências nas universidades brasileiras. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 5(2), 115-122.
- Soares, M. S. A., & Oliven, A. C. (2002). *Educação superior no Brasil*. Capes.
- Torgal, L. R., & Ésther, A. B. (2014). *Que universidade? Interrogações sobre os caminhos da universidade em Portugal e no Brasil*. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.

O COMPROMISSO FINANCEIRO PÚBLICO EM RELAÇÃO AOS ESTUDANTES/FAMÍLIAS NO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE

José Amilton Joaquim¹

Luísa Cerdeira²



Resumo: Um dos pontos críticos em relação ao financiamento do ensino superior é a acessibilidade e equidade. E o compromisso financeiro do Estado em relação aos estudantes/famílias é determinante para uma sociedade que se quer justa. O compromisso financeiro neste estudo abrange o financiamento direto, o orçamento canalizado para as instituições do ensino superior e o indireto, o apoio social para os estudantes, enquadrado no âmbito da teoria de Partilha de Custos (*Cost-Sharing*) no ensino superior. Os dados empíricos foram recolhidos por um inquérito por questionário administrado aos estudantes do ensino superior (n=607) na província de Gaza em Moçambique entre Fevereiro e Março de 2018. Assim, foi possível concluir que o peso do contributo privado feito pelos estudantes/família no financiamento do ensino superior está acima de 80%, contra os 18% do contributo público. As políticas de apoio social que deveriam garantir, não só o acesso, como também a equidade, mostram-se muito insuficientes, por não serem diversificadas, apenas a partir de bolsas de estudos e as mesmas bolsas não satisfazem as necessidades reais dos custos efetivos dos estudos no ensino superior. O que põe em causa o nível do compromisso financeiro e social do Estado em relação aos estudantes e famílias especialmente as mais carenciadas.

1..... Universidade Eduardo Mondlane-Escola Superior de Negócios e Empreendedorismo de Chibuto. ID ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2574-2644>. jhamylton@yahoo.com.br

2..... Instituto de Educação-Universidade de Lisboa. ID ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2217-7822>. jluisa.cerdeira@ie.ulisboa.pt

Palavras-chave: Compromisso financeiro no ensino superior, apoio social aos estudantes/famílias, contributo público e privado no financiamento do ensino superior.

Abstrat: One of the critical points in relation to financing higher education is accessibility and equity. And the financial commitment of the State in relation to students / families is crucial for a society that wants to be just. The financial commitment in this study includes direct funding, the budget channelled to higher education institutions and indirect, social support for students, within the scope of the Cost Sharing theory in higher education.

Empirical data was collected through a questionnaire survey administered to students of higher education ($n = 607$) in the province of Gaza in Mozambique in February and March 2018. Thus, it was possible to conclude that the weight of the private contribution made by students / family in the financing of higher education is above 80%, against 18% of the public contribution. The social support policies that should guarantee not only access, but also equity, are very reticent, as they are not diversified, only through scholarships and the same scholarships do not meet the real needs of the effective costs of studies in higher education. This calls into question the level of the State's financial and social commitment to students and families, especially those most in need.

Key-words: Financial commitment in higher education, social support for students/families, public and private contribution to higher education financing.

1. Introdução

Para qualquer tipo de instituição o valor de orçamento disponibilizado para o seu funcionamento constitui uma das bases fundamentais, quer para o bom, quer para mau desempenho do mesmo e para as instituições do ensino superior (IES), tal não é exceção.

Para Hauptman (2007) a quantidade total de recursos dedicados ao ensino superior é uma chave determinante tanto do tamanho, como da qualidade dos mesmos. No entanto para o autor uma das dificuldades em examinar o compromisso financeiro prende-se com o facto de muitas vezes não serem medidos os gastos, quer com o ensino superior, quer com a educação no geral, que provêm de fontes privadas.

Partindo do princípio, conforme referido por Johnstone (2010), quando se fala de contribuição privada na partilha de

custos no ensino superior o maior peso dessa contribuição recai para os estudantes, neste artigo pretende-se refletir sobre o nível de compromisso financeiro, público a partir do orçamento direto e indireto disponibilizado para as instituições do ensino superior, confrontando com o financiamento privado vindo dos estudantes e famílias no pagamento das despesas referente aos custos de estudos e de subsistência durante o período de formação, com as políticas de financiamento do ensino superior em Moçambique, concretamente nas instituições públicas que se encontram na província de Gaza.

2. Compromisso financeiro no financiamento do ensino superior

O financiamento do ensino superior (ES) pode ser visto em duas vertentes a partir da quantidade de verbas que são canalizadas para as instituições do ensino superior de forma direta e a partir de apoios sociais por meio de bolsas de estudos e outros de forma indireta, sendo o financiamento um dos mecanismos importantes na definição dos resultados do ensino superior, nas dimensões relacionadas com a qualidade, eficiência, acesso, equidade.

As reformas que têm vindo a acontecer no ensino superior, apesar de tenderem de alguma forma para reduzir a dependência das IES públicas em relação ao Estado, no cômputo geral ainda se questiona sobre os efeitos das reformas na qualidade dos serviços prestados e na equidade no acesso e sucesso dos estudantes. Mesmo com a expansão através da privatização das IES, a condição para o acesso é sobretudo pela capacidade de pagar pelo ensino. Estas políticas têm implicações nas questões de acesso e equidade mormente quando uma maioria da população não está em condições de pagar, mesmo quando a expansão do sector é bem-vinda.

Em relação ao contexto Africano para Pôle de Dakar (2007) para que as reformas nas IES em África consigam lograr sucesso desejado,

É necessário que as reformas no financiamento sejam acompanhadas da promoção da equidade: primeiro, em nome da justiça, uma vez que tal reforma não deve impedir que os mais pobres sigam cursos educacionais mais longo mesmo tendo capacidade para o efeito; segundo, em nome da eficiência, porque a desconsideração da equidade faz com

que qualquer reforma do financiamento da educação não seja bem-sucedida. Garantir que o financiamento das famílias contribua para fortalecer a qualidade da provisão educacional e a regulação dos fluxos, melhorando ao mesmo tempo o acesso dos mais pobres aos níveis de educação praticamente fechados é uma das chaves para o sucesso deste tipo de reforma, p.42.

No entanto, há que reconhecer que a mobilização de recursos para o ensino superior depende de vários fatores, dentre eles o nível de riqueza nacional e do desempenho macroeconómico nacional, o grau de prioridade dada à educação no geral e o ensino superior em particular (UNESCO-BREDA, 2007).

Para os países africanos, como referem Brossard e Foko (2007), mesmo com os cortes orçamentais “o sector da educação no geral em África tem recebido em média, 21% do orçamento desde 1991 que supera os países em desenvolvimento fora da África com uma proporção de apenas 19%, p. 15”. Por isso, o Pôle de Dakar (2008), justifica que o declínio do financiamento público por aluno nos últimos 15 anos deve-se mais ao aumento acentuado no número de alunos do que a uma prioridade insuficiente do orçamento público para o ensino superior nos países africanos.

No entanto, o esforço deve ser mesmo esse uma vez que, para a OCDE (2017, 174), o tamanho da população em idade escolar influencia tanto os níveis de matrícula, quanto a quantidade de recursos e esforço organizacional que um país deve investir em seu sistema educacional.

Vergheze (2013, p. 21) apesar de reconhecer o papel dos Estados em África, considera que o papel do Estado, sem dúvida, é redefinido mais em termos de desenvolvimento de uma estrutura de operação e regulação do sistema, do que em termos de financiamento, gestão e controlo de instituições de ensino superior.

No financiamento do ensino superior segundo Hauptman (2007) há que ter em atenção as estatísticas sobre o compromisso financeiro no ensino superior que muitos países tendem a apresentar de forma global na Educação, não dando a devida atenção para os gastos privados com a mesma educação.

O financiamento do ensino superior ao nível dos países Africanos tem vindo a variar com alguma tendência a crescer ao longo dos últimos anos, num intervalo que vai de um

mínimo de 0.2 a 2.73% máximo do PIB conforme as informações da UNESCO-UIS.Stat (2019) no quadro 1.

Quadro 1: Despesa do governo no ensino superior em percentagem do PIB

Países	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Benin	1.21	0.95	0.87	0.96	..	..	..
Burkina Faso	0.71	0.99	0.56	0.57	..	..	..
Burundi	1.20	1.31	..	..	..	..	..
Camarões	0.21	0.28	..	..	..	..	..
Cabo Verde	..	0.79	0.86	0.97	0.95	0.89	..
Chade	0.67	0.90	..	..	..	..	..
Congo	..	0.70	..	..	..	..	..
Costa de Marfim	1.14	1.17	0.96	1.04	..	..	..
Etiópia	2.61	1.92	2.11	2.27	..	..	..
Gabão	1.02	1.37	1.00	..	..	..	..
Gâmbia	0.30	0.29	0.47	..	..	..	..
Gana	1.47	1.18	1.12	..	..	..	..
Guiné	0.61	0.91	0.94	0.98	0.92	0.8118	..
Guiné-Bissau	0.12	0.08	..	..	..	..	..
Quênia	0.97	0.77	0.72	0.69	..	..	..
Lesoto	..	..	..	..	..	..	0.47
Libéria	0.87	..	..	..	..	..	..
Madagáscar	0.42	..	..	0.16	0.19	..	..
Malawi	..	1.53	1.04	1.36	1.10	..	..
Mali	0.71	0.62	0.78	0.78	..	..	..
Mauritânia	0.34	0.34	..	0.48	0.47	..	..
Maurícias	0.27	0.29	0.34	0.33	0.32	0.29	..
Moçambique	0.74	0.88	..	..	..	..	..
Namíbia	..	..	1.57	..	..	..	..
Níger	0.76	0.8	0.93	0.81	..	..	..
Ruanda	0.62	0.69	..	0.78	..	..	..
São Tomé e Príncipe	1.02	0.49	0.35	..	..	..	..
Senegal	1.61	2.43	2.13	2.28	1.86	..	..
Seicheles	0.04	0.04	0.04	..	0.96	..	..
Serra Leoa	0.67	0.61	0.81	..	1.60	2.73	..
África do Sul	0.76	0.74	0.73	0.74	..	0.87	..
Sudão do Sul	..	0.25	0.37	0.37	0.75	0.30	..
Togo	0.87	1.04	1.05	0.90	0.91	0.88	..
Tunísia	1.76	1.78	1.65	1.57	..	..	..
Uganda	0.34	0.35	0.36	..	..	..	..
Zimbabwe	1.44	1.40	1.26	..	..	..	..

Fonte: UNESCO - UIS.Stat (2019)

Apesar da realidade evidenciada na tabela acima, os desafios no financiamento ainda se fazem sentir de maneiras diversas. Principalmente porque diferente dos países ocidentais, que conseguem captar muito mais o investimento privado, essa realidade em África constitui ainda um grande desafio.

Os desafios que os sistemas africanos de ensino superior enfrentam em termos de financiamento público tornam-se ainda mais evidentes, quando se examinam os dados sobre as despesas do governo por estudantes do ensino superior (Zezeza, 2016).

Este indicador que também tem sido apresentado em função do PIB *per capita* para a educação de forma geral, segundo os dados da OCDE (2017, p. 174) tem-se revelado difícil de interpretar, uma vez que elas variam de país para país, quer sejam em desenvolvimento ou mesmo desenvolvidos e por vezes não tomando em consideração as condições económicas dos próprios países.

A título de exemplo, para o caso de África, em relação ao ensino superior, UNESCO-BREDA (2007), a média de financiamento por aluno é 3,7% vezes maior que o PIB *per capita*. No entanto, os países como os Camarões e a República Democrática do Congo variam em menos de uma vez do seu PIB *per capita* e outros como Ruanda, Burundi, Moçambique, Etiópia e Malawi, variam mais do que 7 vezes o PIB *per capita*, e tende a aumentar ainda mais com os estudantes matriculados nas instituições do ensino superior privado.

Para além desse indicador, Teferra e Altbach (2003), referem que podemos medir o alcance dos desafios financeiros enfrentados pelo ensino superior africano, examinando o que as universidades exigem dos seus governos e o que deles realmente recebem. Segundo Pillay (2010), às universidades na sua maioria recebem, um financiamento em grande parte *ad hoc* que não se baseia em qualquer tentativa de desenvolver uma ligação mais estreita entre o planeado ao nível sectorial e o orçamento.

3. Dotações orçamentais canalizadas para as instituições do ensino superior em Moçambique

As dotações orçamentais canalizadas para as instituições do ensino superior públicas em Moçambique são feitas tendo em conta a dimensão das mesmas em função do número de estudantes. Política essa de financiamento que tem merecido algumas críticas de Fonteyne e Jongbloed (2018), que consideram que este financiamento baseado em *input*, em que o orçamento é baseado em entrada é dividido em custos operacionais (custos de pessoal, bens e serviços, transferências correntes) e investimento (principalmente referentes a infraestrutura e equipamentos), é muito rígido e que devia ser trocado pelo financiamento baseado em resultados em que, em relação aos custos operacionais diretos e indiretos relacionados com o ensino, as instituições são solicitadas a apresentá-lo na forma das variáveis em função das seguintes componentes da fórmula [MAT, GRD, POF e PRF].

Por meio dessas quatro variáveis, o financiamento do governo é alocado para recompensar o desempenho institucional na criação de acesso para os alunos por meio de uma medida de matrícula baseada no aluno [MAT], uma medida baseada no desempenho para conclusão da graduação [GRD] e duas medidas baseadas na operação da qualidade dos programas oferecidos [POF] através de processos de autorização/concessão, e atingindo níveis mais altos de qualificação do pessoal docente [PRF] de acordo com os critérios estabelecidos por lei.

O atual sistema de financiamento pode-se considerar que sofre de uma lacuna significativa de responsabilização, uma vez que as negociações orçamentárias ignoram inteiramente o Ministério de Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional - MCTESTP encarregado de regular e supervisionar o sector de ensino superior no país.

Em meio a crise econômica e social provocada pela pandemia da COVID 19 que tem afetado principalmente o sector privado em função das medidas cautelares tomadas pelos

governos a partir do Estado de Emergência, temos assistido à importância do papel do Estado em socorrer até os sectores privados, o que vem a revelar a importância crucial do Estado em termos de compromisso financeiro e social em diversos domínios e o ensino superior não deve fugir a essa regra.

Os estudos que têm sido desenvolvidos sobre o financiamento do ensino superior e que visam trazer alguma compreensão sobre a condição social e económica dos estudantes do ensino superior, como é o caso do Relatório sobre os Custos dos estudantes do ensino superior Português CESTES 1 de Cerdeira *et al.* (2014) demonstram que um dos mecanismos para se apurar o compromisso financeiro dos estados em relação aos estudantes do ensino superior, consiste em estabelecer comparações dos pesos de contributo público, orçamento alocado às instituições do ensino superior por estudante, e o peso do contributo privado, custos de estudos e de vida acarretados pelos estudantes durante a sua formação.

Assim, em função do sistema atual de financiamento em Moçambique, recorrendo aos dados do Ministério de Economia e Finanças (2018) referente aos orçamentos públicos disponibilizados para as instituições do ensino superior públicas abrangidas pelo estudo na província de Gaza, local onde foi realizado a pesquisa empírica³, de forma acoplada que correspondem a uma estimativa de 84.000.000.00 MT, sem os valores dos salários do corpo docente e técnico administrativo. Aquele montante foi dividido pelo número global dos estudantes das instituições do ensino superior público na mesma província correspondente a 4.535⁴ permitindo ter uma ideia do investimento anual por estudante que corresponde a 18.523.00 MT conforme o quadro que se segue.

3..... O estudo foi realizado na província de Gaza entre Fevereiro e Março de 2018 , junto dos estudantes das IES públicas e privadas. Foi aplicado um questionário a uma amostra de 607 estudantes do ensino superior sendo um dos principais objectivos o de conhecer, de acordo com as percepções dos inquiridos, o montante global despendido pelos estudantes com os seus estudos, obtido através dos seus custos com a educação (taxas de matrícula, propinas, livros e outro material didáctico) e de vida (despesas de alimentação, de saúde, de transportes, de lazer).

4..... Dados fornecidos pela Direcção Provincial de Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional em 2018.

Quadro 2: Custos privados dos estudantes e custos públicos das instituições de ensino superior públicas abrangidas pelos estudos 2018

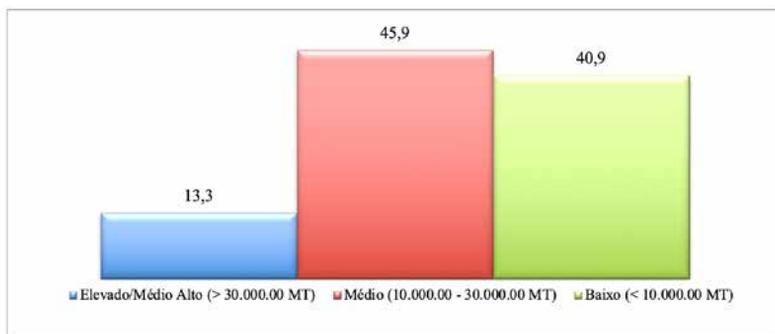
Orçamentos público das IES (sem os salários) Funcionamento e Investimento 2018		Número de alunos das IES públicas 2018 (Universitário e Politécnicos no geral)	Custos públicos por aluno	Custos privados (educação e de vida)
Das IES públicas abrangidas pelo estudo	84.000.982.23 MT	4.535.00	18.523.00 MT	81.542.12 MT
A média do custo global (Público e Privado) dos estudantes por ano			100.939.36 MT	
Peso do contributo público			18%	
Peso do contributo privado			82%	

Fonte: Elaborado a partir de informações do Ministério de Economia e Finanças (2018) e dados empíricos recolhidos pelo inquérito por questionário

Percebe-se que o financiamento público disponibilizado pelo Orçamento do Estado ascende a pouco mais de 18% do total dos gastos totais por aluno do ensino superior público correspondente a 81.542.12 MT e a menos de 82% do total dos gastos totais por aluno do ensino superior privado correspondente 136.593.33 MT valores resultantes do somatório dos custos públicos e dos gastos privados dos estudantes e as suas famílias e que mostram que, em média, os custos privados dos estudantes do ensino superior público e privado ascendem a 100.939.36 MT. Esta situação revela o fraco compromisso financeiro por parte do Estado por cada estudante do ensino superior, já que o seu compromisso para aquele montante final fica pelos 18%.

E tendo em conta que os estudantes que estão a frequentar o ensino superior provêm de realidades sociais variadas, sendo que a maioria com condições médias e baixas, conforme o gráfico 1 abaixo sobre as opiniões dos estudantes do ensino superior na província de Gaza em relação aos rendimentos dos agregados familiares, os mesmos acabam sendo mais penalizados em relação aos outros estudantes com maiores condições.

Gráfico 1: A percepção dos estudantes do ensino superior sobre o rendimento do seu agregado familiar



Fonte: Elaborado pelos autores

Em relação às IES privadas, apesar do Estado em Moçambique não as suportar a partir de um financiamento direto como acontece com as IES públicas, a comparação dos valores gastos pelos estudantes nos dois sectores públicos e privados na mesma província de Gaza, com despesas de estudo e de vida que correspondem a uma média de 100.939.36 MT, conforme se vê no quadro 3 abaixo, com o mesmo valor obtido com os gastos públicos por estudante de 18.523.00 MT, continua a mostrar que os gastos privados advindos dos estudantes e familiares tendem a ser expressivamente ainda mais altos do que o esforço público. Estando o peso do contributo público em 18% e o peso do contributo privado em 82%, como revela ainda o quadro 2 acima.

Quadro 3: Despesas totais anuais (Educação e de Vida ou de subsistência) por tipo de ensino público e privado

	Despesas totais anuais (Correntes + Educação)
	Média
Pública	81.542.12
Privada	136.593.33
Total	100.939.36

Fonte: Elaborado pelos autores

4. Políticas de apoio social a partir das bolsas de estudos

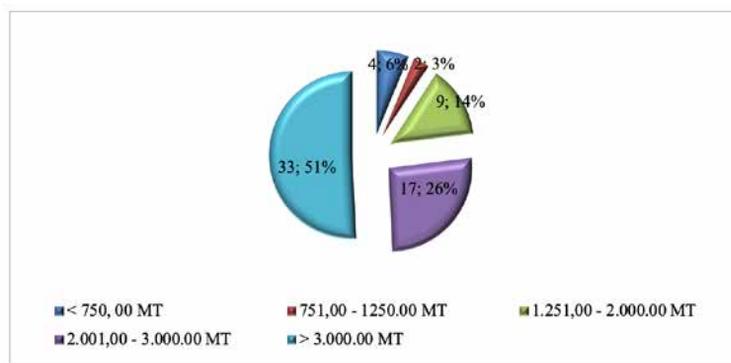
Para além de políticas educativas que visam criar condições para o acesso como a dotação orçamental direto alocado às IES, existe também o financiamento considerado indireto que também deve ser tomado em consideração a partir do apoio social, especialmente para os estudantes que provêm de famílias carenciadas financeiramente.

As bolsas de estudos como uma das formas de apoio social são promovidas pelos Estados para poder garantir o acesso e permanências dos estudantes provenientes de estratos sociais mais desfavorecidos em termos económicos (Cerdeira *et al.* 2014). Para os autores, quando se pretende investigar sobre as condições de vida dos estudantes e o papel do Estado no financiamento do ensino superior é imperioso que se olhe para todos os apoios que são disponibilizados sejam eles diretos ou indiretos. Como forma de saber o número de estudantes que têm sido beneficiados pelos mesmos apoios, qual o valor dos subsídios da bolsa e sua contribuição para o pagamento das despesas dos estudantes.

Em Moçambique o apoio social concedido aos estudantes do ensino superior é somente a partir das bolsas de estudos fornecidas em duas modalidades, a partir diretamente das instituições de ensino superior públicas e a partir da instituição que gere o maior número de bolsas ao nível nacional que é o Instituto de Bolsas de Estudos - IBE. Referir que as bolsas concedidas pelo IBE podem ser concorridas, quer pelos estudantes do ensino superior público, quer pelos estudantes do ensino superior privado.

Portanto, o maior número dos estudantes bolseiros que participou desta pesquisa refere auferir um subsídio de bolsa correspondente a 3.000.00 MT, em conformidade com o gráfico abaixo.

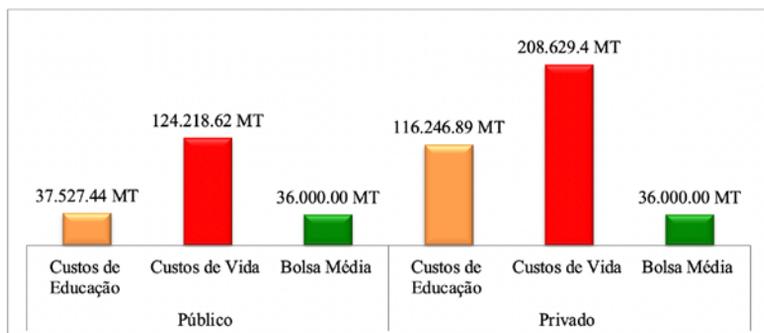
Gráfico 2: Valor mensal da bolsa dos estudantes do ensino superior



Fonte: Elaborado pelos autores

Considerando aquele valor do subsídio da bolsa indicado pelos estudantes, multiplicado por 12 meses e cruzado com a média dos custos totais de estudos e de vida dos estudantes, verifica-se que os mesmos estão muito aquém, quer dos estudantes que se encontram no ensino superior público, quer principalmente no privado, das reais despesas dos estudantes como ilustra o gráfico número 3.

Gráfico 3: Comparação dos custos de educação e de vida anual com o valor da bolsa mais auferida pelos estudantes



Fonte: Elaborado pelos autores

Apesar da lógica das bolsas de estudos *a priori* ser direcionada para as pessoas carenciadas como é o caso de Moçambique, o sistema de atribuição das mesmas bolsas não é eficiente, uma vez que não está organizado para que consiga fazer uma estratificação dos estudantes em relação a sua real condição social o que seria possível através da incorporação de um aplicativo de software para estratificar os candidatos de acordo com sua situação socioeconômica conforme referem Fonteyne e Jongbloed (2018).

Aludem os autores que após um teste piloto em pequena escala, o IBE lançou uma corrida a nível nacional com todos os alunos do 12º ano que pretendiam seguir o ensino superior. Os resultados foram misturados e muitas questões ficaram por ser resolvidas; especialmente como superar a resistência à transparência fiscal e o registo dos candidatos com o Número Único de Identificação Tributária-NUIT.

O NUIT é um número de registo que deve ser utilizado por todas as pessoas singulares ou colectivas e entidades equiparadas, mesmo que tenham rendimentos livres de impostos e deve ser usado em todos os impostos, incluindo os aduaneiros.

Referir que o sistema atual para a candidatura das bolsas solicita ao estudante que apresente um comprovativo que ateste a sua condição de pobreza. Comprovativo este que muitas vezes não pode ser confirmado ou comprovado pelo facto de não haver nas instituições de ensino superior e outras que atribuem as bolsas, como a IBE, um mecanismo que seja eficiente para o efeito. O que pode levar a que os estudantes, mesmo que não sejam carenciados, tenham as mesmas bolsas em detrimento do estudante meritório.

Assim, há necessidade de se encontrar um mecanismo de controle que seja eficiente e que vá de encontro com o contexto do país, em que a informalidade em termos de rendimentos das famílias complica o controle de quem são realmente os estudantes carenciados e os que não são. E com o agravante de não haver no país um sistema de cadastro e registo dos dados de todos os cidadãos que permita que se faça um controlo ainda mais aturado.

5. Conclusões

Em jeito de conclusão, pode-se referir, tendo em atenção a perceção que os estudantes inquiridos têm acerca dos custos de educação e de vida que realizam, que a conjugação dos custos efetivos dos estudantes do ES com as despesas de estudos e de vida, quer público, quer privado, mostram que o peso do contributo privado feito pelos estudantes/família no financiamento do ensino superior está acima de 80%, contra os 18% do contributo público por estudante. O que revela que a participação efetiva dos estudantes no financiamento do ensino superior pode estar a ser ignorada nas políticas educativas. E isso coloca em causa o nível de compromisso social do Estado em relação aos estudantes e famílias, principalmente as mais carenciadas.

As políticas de apoio social que deveriam garantir não só o acesso, como também a equidade, mostram-se muito aquém por não serem diversificadas, apenas a partir de bolsas de estudos e as mesmas bolsas não satisfazerem as necessidades reais dos custos efetivos dos estudos no ES com as despesas de estudos e de subsistência.

E como se não bastasse, os mecanismos de atribuição das escassas bolsas existentes não evidenciam um critério fiável do próprio sistema, que confirme que o estudante seja realmente carenciado e tenha o mérito de obter a mesma bolsa.

Este cenário apresentado sobre o compromisso financeiro deve servir de reflexão para o modelo de financiamento atual em Moçambique tendo em conta os reais gastos que são suportados pelos estudantes, quer com os estudos, quer com a subsistência, tendo em conta as perspectivas de modelos de financiamento do ensino superior que se pretende para o país. Uma vez que as tendências globais em termos de financiamento do ensino superior tentam para a diminuição ainda maior do financiamento público para o ensino superior e o aumento do financiamento privado a partir da introdução e aumento das propinas principalmente.

Havendo necessidade de se encontrar um meio-termo, sem descuidar das responsabilidades sociais do Estado com a educação no geral e as reais condições dos estudantes e famílias que queiram ingressar no ensino superior.

Referências Bibliográficas

- Brossard, M. & Foko, B. (2007). *Coûts et financement de l'enseignement supérieur en Afrique francophone*. Washington, D.C: Banque Mondiale/UNESCO-BREDA.
- Cerdeira *et al* (2014). *Custos dos estudantes do ensino superior Português: Relatório CESTES 1. Para compreensão da condição social e económica dos estudantes do ensino superior*. Luísa Cerdeira, Belmiro Cabrita; (org.). Tomás Patrocínio, Maria de Lourdes Machado, Rui Brites. Lisboa: Educa.
- Direcção Provincial de Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional (2018). *Tabelas para Recolha de Dados Estatísticos 2018*. Gaza: DPCTETP.
- Fonteyne & Jongbloed (2018). *Implementing the Strategy for financial reforme of higher education in Mozambique (EFES)*. Enschede: Cheps-Center of Higher Education Policy Studies.
- Hauptman, A. (2007). Higher Education Finance: Trends and Issues. In *International Handbook of Higher Education* (pp. 83–106). Dordrecht: Springer.
- Johnstone, D. B. (2010). *Financing Higher Education: Worldwide Perspectives and Policy Options*. Retrieved from <http://gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/>.
- Ministério de Economia e Finanças (2018). *Direcção Nacional de Planificação e Orçamento*. Maputo.
- OCDE (2017). *Education at a Glance 2017 OECD Indicators*. OCDE. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm>.

- Pillay, P. (2010). *HigHer education Financing in East and Southern Africa*. Somerset West: Centre for Higher Education Transformation (CHET). Retrieved from <http://www.africanminds.co.za/wp-content/uploads/2012/06/13407160372101493429>.
- Pôle de Dakar (2008). *Réformes De L'enseignement supérieur en Afrique: Elements De Cadrage*. Breda: UNESCO.
- Teferra, D., & Altbach, P. G. (2004). *African higher education: Challenges for the 21st century*. African higher education: Challenges for the 21st century.
- UNESCO-BREDA (2007). *L'urgence De Politiques Sectorielles Intégrées*. DAKAR: UNESCO/BREDA.
- UNESCO-UIS Stat. (2019). *Government expenditure on education as a percentage of GDP*. Retrieved from <http://data.uis.unesco.org/?queryid=142>.
- Varghese N.V. (2013). *Governance reforms in higher education: A study of selected countries in Africa*. Nairobi: UNESCO.
- Zezeza, P. T. (2016). *The Transformation of Global Higher Education, 1945–2015*. New York: Palgrave Macmillan.

A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO NÃO PRESENCIAL EM TEMPOS DE COVID-19: AVALIAÇÃO FEITA POR ESTUDANTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUESA

Sandra Saúde¹
Carlos Borralho²



Resumo: A situação pandémica resultante do COVID-19 forçou, em 2020, a suspensão das aulas presenciais no Ensino Superior. A totalidade, ou a maior parte, do segundo semestre letivo decorreu sob o formato não presencial, com recurso a plataformas tecnológicas diversas para assegurar o ensino não presencial. Para muitas Instituições de Ensino Superior (IES), docentes e estudantes a experiência de formação a distância foi totalmente nova. Esta comunicação apresenta e discute, sob a ótica dos estudantes de uma IES portuguesa, os efeitos induzidos no processo de aprendizagem pela experiência de educação não presencial. O estudo de caso desenvolvido baseia-se nos dados recolhidos através de questionário online, aplicado no final do ano escolar, a um grupo de estudantes a frequentar: um curso técnico superior profissional, uma licenciatura e um mestrado. Os resultados apurados indicam que, segundo os estudantes, a educação não presencial de emergência prejudicou significativamente a aprendizagem e a motivação para estudar; alguns ponderaram inclusivamente desistir do curso. Embora percebam o risco de contágio manifestam preferência pela educação presencial e/ou mista.

Palavras-chave: *COVID-19; Efeitos na aprendizagem; Educação a distância; Educação não presencial; Ensino Superior*

1..... Instituto Politécnico de Beja & CICS.NOVA - Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa, Portugal

2..... Instituto Politécnico de Beja, Portugal

THE EXPERIENCE OF NON-PRESENTIAL EDUCATION IN COVID-19 TIMES: EVALUATION MADE BY STUDENTS FROM A PORTUGUESE HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Abstract: The pandemic situation resulting from COVID-19 forced, in 2020, the suspension of face-to-face classes in Higher Education. All, or most, of the second semester took place in a non-presential format, using different technological platforms to ensure distance education. For many Higher Education Institutions (HEI), teachers and students, the experience of distance learning was totally new. This communication presents and discusses, according to the perspective of students at a Portuguese HEI, the effects induced in the learning process by the experience of non-presential education. The developed case study is based on data collected through an online questionnaire, applied at the end of the school year, to a group of students of a professional higher technical course, a degree course and a master's degree. The results obtained indicate that, according to students, non-presential education significantly impaired learning and motivation to study; some even considered dropping out of the course. Although they perceive the risk of contagion, they show a preference for presential and/or mixed education (presential and distance).

Keywords: *COVID-19; Distance Education; Higher Education; Learning effects; Non-presential Education*

Introdução

A pandemia resultante do vírus SARS-CoV-2 (COVID-19) alterou profundamente as dinâmicas sociais. Num curto espaço de tempo fomos forçados a ficar em casa e alterar profundamente os ritmos de vida e de sociabilidade. A nível educativo, as aulas presenciais foram substituídas pelo regime a distância, com recurso a plataformas e ferramentas tecnológicas variadas de apoio ao ensino, com componentes de comunicação síncrona e assíncrona. Foi uma mudança rápida e abrupta, diremos uma solução de emergência, que permitiu em condições muito específicas, e profundamente diferentes, a continuação do ano escolar.

Apesar da educação a distância (EaD) ser uma modalidade educativa comum e desenvolvida em muitos níveis

de ensino, não é passível de ser aplicada por todos de um momento para o outro. A EaD tem pressupostos pedagógicos específicos que implicam uma consistente e planeada articulação entre objetivos de aprendizagem, opções didáticas e recursos tecnológicos. O ensino não presencial e de emergência, que se desenvolveu na segunda metade do ano letivo de 2019-2020, foi a opção pedagógica possível, assumida num muito curto espaço de tempo, e desenvolvida a partir das competências tidas, ou adquiridas em formações curtas, por muitos docentes que não tinham tido até ao momento qualquer experiência de formação em modelo não presencial.

O regime de EaD obriga a que o docente, além da necessidade de se concentrar na dimensão científica e no ensino, tenha de utilizar ferramentas no apoio à aprendizagem, incluindo a utilização e criação de recursos. Implica adicionalmente um coerente planeamento e domínio de estratégias pedagógicas e de promoção de aprendizagem em ambiente tecnológico e a promoção da atenção, motivação e participação dos estudantes. É também fundamental o correto controlo e dinamização dos tempos de contacto síncrono e assíncrono, bem como, dos contextos de trabalho autónomo e supervisionado (Moore, Dickson-Deane & Galyen, 2011).

No ensino não presencial de emergência – que foi o desenvolvido na maioria das situações – o objetivo consistiu em garantir a continuidade da aprendizagem centrada nos conteúdos previamente previstos. Pela emergência da situação não foi possível garantir e dinamizar uma verdadeira EaD, proliferando as situações em que a diferença constatável foi apenas e só a forma de exploração de conteúdos e de comunicação entre estudantes e professores que, de direta, imediata e presencial, passou para a distância, imediata ou diferida, com recurso a ferramentas diversas como o Moodle, o Microsoft Teams, o Google Meet, o Zoom, o email, entre outros.

No contexto de emergência e isolamento social fez-se recurso à única opção viável para proporcionar aos estudantes a continuidade da aprendizagem. Mas, sendo a solução possível, até que ponto foi eficaz? De que forma influenciou a aprendizagem e a motivação dos estudantes? Quais os principais aspetos positivos e negativos da experiência desenvolvida? Estas são algumas das questões que merecem ser analisadas e refletidas, para que possam ser definidas ações prioritárias

tendo em vista uma melhor educação e uma melhor aprendizagem em tempos extraordinários como os que ainda, na atualidade, estamos a viver. Adicionalmente, e para além da qualificação da resposta em tempos de emergência, importa discutir a EaD como modalidade de educação complementar.

Este estudo tem como objetivo analisar, sob a ótica dos estudantes, a avaliação feita da experiência tida de ensino não presencial de emergência numa instituição de ensino superior (IES) portuguesa. O ensino superior é um dos níveis de ensino em que, a nível mundial, a oferta de EaD mais cresceu nas últimas décadas (Ebner et al., 2020). Essa constatação também se aplica a Portugal sendo já várias as IES portuguesas com ofertas formativas nesse formato (Moreira & Vieira, 2017). No caso concreto da IES a que pertencem os estudantes que colaboraram no estudo, apenas um curso dos quarenta e nove disponíveis na oferta formativa³ é garantido em formato a distância. A grande maioria dos docentes da IES nunca tinha tido experiência de lecionação em formato não presencial. Os principais recursos tecnológicos usados para apoio ao ensino não presencial foram: Moodle, Zoom e Microsoft Teams.

1. Ensino a Distância (EaD) e Ensino não presencial de emergência: significados e diferenças

A tecnologia tem diferentes formas de ser utilizada na educação. Pode ser uma ferramenta de apoio à aprendizagem em contexto escolar ou até em casa; ou pode ser a base para o desenvolvimento de uma modalidade de educação que substitui total ou parcialmente a educação presencial. Não faltam variações. Pode usar-se dentro ou fora da sala de aula, com ou sem professor, como apoio suplementar ou como substituto das aulas presenciais, como solução de estudo autónomo ou como alternativa única, escolhida ou não intencionalmente, para quem não pode aceder ao formato presencial. A forma e os pressupostos de base da relação estabelecida tecnologia – modelo de ensino-aprendizagem determinam a modalidade de educação que por sua vez se repercute na dinâmica pedagógica e no processo e envolvimento na aprendizagem. Por exemplo, os efeitos na motivação dos alunos variam fortemente entre a

3..... Total de cursos: Cursos Técnicos Superiores Profissionais, Licenciaturas, Mestrados e Pós-Graduações.

utilização da tecnologia numa sala de aula (com interação com o professor) ou da tecnologia para EaD (sem interação cara a cara com o professor) (Gordon, Grey & Brayshaw, 2015).

A EaD, no ensino superior em Portugal, surgiu em meados dos anos 80, como forma de promover a democratização do acesso à formação superior. Em 1988 foi criada a Universidade Aberta (UA), numa época em que a EaD era assíncrona e a comunicação entre professores e estudantes se fazia através da escrita (via postal) ou do atendimento telefónico, ou seja, num tempo onde as tecnologias digitais eram incipientes (Oliveira & Mântua, 2015). À época e atualmente a UA era, e ainda é, a única IES pública portuguesa de EaD, sendo acompanhada, particularmente nas últimas duas décadas, por um número crescente de IES que também garantem oferta formativa nesta modalidade (Almeida, 2017).

A rápida e vertiginosa evolução das tecnologias digitais veio permitir a conectividade instantânea entre pessoas em qualquer lugar do mundo, fazendo com que as opções de EaD se consolidassem, diversificassem e ramificassem em “novos” formatos, como são por exemplo: *e-learning*⁴, *m-learning*⁵, *u-learning*⁶ e até *b-learning*⁷.

As potencialidades da EAD são amplas. As tecnologias digitais permitiram a introdução de ambientes de aprendizagem virtuais e desmaterializados na educação. Estes “novos” ambientes desafiam a própria EaD sendo que de um modelo assente na aprendizagem individual se está a passar para um modelo de aprendizagem colaborativo realizado em salas de aula virtuais e sustentado em comunidades de aprendizagem. Mas esta realidade exige mudanças. Mudanças, não só nos pressupostos de ensino-aprendizagem, mas, também, na capacidade de resposta e de atualização das próprias infraestruturas tecnológicas de funcionamento, de modo a garantir processos educativos flexíveis e adequados a estudantes integrados numa sociedade em rede, conectada e onde o acesso à informação é total (Luís, Rocha & Marcelino, 2017).

4..... Electronic learning – aprendizagem eletrónica.

5..... Mobile learning – aprendizagem suportada em dispositivos eletrónicos móveis.

6..... U-learning – aprendizagem ubíqua ancorada em smartphones, tablets e notebooks.

7..... Blended learning – aprendizagem assente em ensino a distância e presencial.

O EaD constitui-se atualmente como uma:

“(...) modalidade educativa e formativa em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre predominantemente com separação física entre os intervenientes, designadamente docentes e alunos, em que:

i) A interação e participação são tecnologicamente mediadas e apoiadas pelo professor-tutor e por equipas educativas de ensino a distância, (...), responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem;

ii) O desenho curricular é orientado para permitir o acesso sem limites de tempo e lugar ao currículo e aos processos e contextos de ensino e aprendizagem;

iii) O modelo pedagógico é especialmente concebido para o ensino e a aprendizagem em ambientes virtuais. (...)” (Portaria n.º 359/2019 de regulamentação da modalidade de ensino a distância, Diário da República n.º 193/2019, Série I de 8 de outubro de 2019, disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/125085420/details/maximized>).

Não se pode ou deve confundir a EaD com ensino não presencial de emergência (EnpE). O EnpE ou *ensino online de emergência*, tal como designado por muitos autores,

“(...) caracteriza-se por uma separação física entre o aluno e professor, separação essa que não foi planeada e que resulta de uma emergência. A tendência, nestes casos, é de transportar para a distância os conteúdos e o formato das aulas presenciais, e manter os alunos num regime de aulas síncronas e de acordo com os horários estabelecidos para as aulas presenciais. Os materiais originalmente construídos não foram previamente preparados para um regime de distância. (...) O formato de ensino (...) é claramente um formato de *ensino online de emergência* e não se enquadra naquilo que tipifica tradicionalmente o conceito de *EaD*.” (Mineiro & Lagarto, 2020, p. 6).

A EaD é uma modalidade de educação com requisitos e pressupostos que muito difere, na forma e no conteúdo, do que foi possível desenvolver por muitos docentes e estudantes em período de ensino não presencial (Hodges, Moore, Lockee, Trust, T. & Bond, 2020). Sendo o EnpE a solução possível para garantir a continuidade do ano letivo, que avaliação fazem os estudantes dessa experiência? Essa é a resposta que procurámos neste estudo.

2. Metodologia

2.1. Objetivo e questões orientadoras do estudo

O estudo realizado teve como objetivo central: caracterizar a opinião dos estudantes, de uma IES portuguesa, sobre a experiência de ensino não presencial, vivenciada durante o segundo semestre letivo de 2019-2020 – entre março e junho –, e seus efeitos na aprendizagem.

Através de um estudo exploratório aplicado a um grupo de estudantes, selecionado intencionalmente, a frequentar diferentes níveis de qualificação (curso técnico superior profissional (CTesP) – nível 5; licenciatura – nível 6 e mestrado – nível 7) procurou-se captar as linhas tipificadoras da opinião tida sobre a experiência de “EaD de emergência” em que participaram.

Assumiram-se como questões orientadoras do estudo (QO), as seguintes:

QO1: Quais os atributos (positivos e negativos) que os estudantes associam ao EaD tendo em conta a experiência por que passaram?

QO2: Qual a avaliação feita sobre o efeito da experiência EaD na motivação para estudar?

QO3: Qual a avaliação feita sobre o efeito da experiência EaD na aprendizagem?

QO4: Qual a estratégia de educação preferida (presencial, a distância ou mista), tendo em conta a experiência vivida?

As quatro dimensões principais de análise do estudo foram operacionalizadas através de indicadores que estruturaram e fazem parte do inquérito por questionário aplicado via *online*. No total, o instrumento de recolha de dados apresentou dez perguntas divididas em 2 secções temáticas, a saber:

- Secção I: Avaliação global da experiência de EaD constituída por três questões de natureza aberta;
- Secção II: Efeitos do EaD na experiência pessoal de aprendizagem constituída por sete questões: cinco de natureza fechada - uma de resposta única e quatro em escala do tipo

Likert – e duas de natureza aberta. O questionário foi previamente validado por um painel de especialistas. A fiabilidade das quatro escalas de Likert utilizadas foi comprovada via alfa de Cronbach (0,896; 0,912; 0,946 e 0,879, respetivamente).

O questionário aplicado cumpriu as regras de proteção de dados tendo todos os inquiridos aceite participar mediante consentimento informado.

2.2. Técnica de recolha de dados e participantes no estudo

O link de acesso *online* ao questionário foi enviado por email, entre 15 e 30 de junho de 2020, a 81 estudantes –18,5% de CTesP, 56,8% de Licenciatura e 24,7% de Mestrado. Garantiu-se uma taxa de retorno de 79%, equivalente a 64 respondentes – as taxas de retorno registadas por nível qualificação dos estudantes foram: CTesP - 87%; Licenciatura - 78,3% e Mestrado – 75%. A representatividade desta *amostra a posteriori* foi comprovada estatisticamente tendo por base as variáveis de caracterização individual: sexo e idade.

2.3. Técnicas de análise de dados: procedimentos de análise quantitativa e qualitativa

Os dados recolhidos através das cinco questões de natureza quantitativa foram analisados através de estatística descritiva e testes não paramétricos com apoio do software SPSS, versão 27. Através da estatística descritiva determinaram-se os perfis de opinião dos estudantes sobre: 1) o efeito da experiência de EaD na aprendizagem; 2) o efeito da experiência de EaD na motivação para realizar os trabalhos e atividades solicitados pelos docentes; 3) o efeito da experiência de EaD na motivação para a frequência do curso; 4) o efeito da experiência de EaD na motivação para estudar as matérias das Unidades Curriculares e 5) qual a estratégia de educação preferida (EaD, Educação presencial ou mista) tendo em conta a experiência tida.

As respostas dadas às cinco perguntas abertas foram analisadas através da utilização combinada de dois CAQDAS (*Computer Assisted/Aided Qualitative Data Analysis Software*), a saber:

- 1.º momento: *Utilização do CAQDAS T-LAB com o objetivo de realizar uma análise exploratória do corpus*, extraindo as primeiras ideias, procurando perceber a relação entre palavras (lemas⁸) e palavras-chave. Foi feita uma análise de coocorrências, em particular uma “Associação de palavras” e “Análise de sequências”.
- 2.º momento: *Utilização do webQDA com o objetivo de complementar e enriquecer as as ilações retiradas na fase anterior, em que tendo por base uma análise indutiva se identificaram as dimensões estruturantes da opinião partilhada pelos estudantes sobre: 1) as principais diferenças da EaD em relação à educação presencial; 2) os atributos positivos e negativos da EaD; 3) as principais dificuldades de aprendizagem sentidas no formato EaD e 4) as razões da preferência pela EaD, Educação presencial ou por um modelo misto. Após a leitura e preparação do material (respostas/unidades sintáticas) foram identificadas as categorias e subcategorias de análise e correspondentes unidades sintáticas ou de registo.*

A utilização combinada de 2 CAQDAS justifica-se pelo facto de terem potenciais analíticos complementares, um mais na componente exploratória dos dados e outro mais na dimensão da interpretação holística do significado dos mesmos.

A análise qualitativa permitiu caracterizar melhor as dimensões estruturantes da avaliação feita pelos estudantes sobre os efeitos da experiência vivenciada de educação não presencial.

Em suma, desenvolveu-se uma abordagem metodológica mista e exploratória, que combinou a recolha e análise de dados quantitativos e qualitativos.

3. Educação não presencial em tempos de COVID-19: avaliação global da experiência e dos efeitos induzidos na aprendizagem segundo os estudantes de um IES portuguesa

8.... Rótulos atribuídos a grupos de unidades lexicais classificadas de acordo com critérios linguísticos (lematização) (Manual T-LAB PLUS 2020 - ON-LINE HELP, disponível em: https://tlab.it/en/allegati/help_en_online).

3.1. Avaliação global da experiência de EaD

Tendo em conta a experiência vivenciada de educação não presencial foi solicitado aos inquiridos que identificassem as principais diferenças entre a EaD e o modelo presencial.

Com recurso ao webQDA foi possível identificar as dimensões estruturantes da opinião partilhadas pelos estudantes. São os aspetos relacionados com a dinâmica de funcionamento da EaD que mais são destacados pela negativa como principais diferenças sentidas face ao modelo presencial:

- É baseado em maior/excessivo volume de trabalho para desenvolver:
Ex: E3: “Existe uma maior carga de trabalho no ensino à distância”.
- É baseado em maior/excessivo volume de aulas teóricas/só expositivas:
Ex: E34: “No ensino à distância, as aulas são mais exaustivas, mais teóricas”.
- Induz pior interação/relação com o professor:
Ex: E18: “Contacto com os professores é apenas feito via internet.”.
- Induz pior interação/relação com os colegas:
Ex: E2: “A dinâmica da relação entre alunos, colegas é muito prejudicada”.
- Prejudica a dinâmica relacional da turma:
Ex: E20: “A inexistência de contacto entre professor e alunos.”.
- É mais cansativo do ponto de vista físico e emocional:
Ex: E28: “(...) o ensino à distância é mais cansativo, porque passamos horas em frente ao computador e não é saudável.”.
- Dificulta a comunicação na turma/participação nas aulas:
Ex: E36: “No ensino presencial a partilha e troca de ideias é mais intensa e intuitiva.”.
- É um método muito influenciado/dependente da qualidade da internet:
Ex: E35: “(...) existem alunos e até professores que não têm as mesmas possibilidades de acesso à computadores ou à Internet, o que é um problema.”.

Adicionalmente, aspetos como:

- *Induz menor motivação para estudar;*
- *Induz menor concentração/maior distração;*
- *Dificulta a aprendizagem/dinâmica de aprendizagem.*

são também destacados, tendo influência negativa no processo de aprendizagem.

Em relação aos *aspectos positivos da experiência de EaD* são associadas como principais palavras/lemas: a) tempo; b) autonomia; c) conforto; d) casa; e) internet; f) deslocação; g) gravação; h) foco; i) família; j) conhecimento e h) matéria (Quadro 1).

Quadro 1 – Palavras mais repetidas nas unidades sintáticas registadas para os principais aspectos positivos do EaD

ITEM	OCC
TEMPO	51
AUTONOMIA	49
CONFORTO	42
CASA	34
INTERNET	32
DESLOCAÇÃO	29
GRAVAÇÃO	28
FOCO	19
FAMILIA	18
CONHECIMENTO	16
MATÉRIA	15

Legenda: Item=palavras/lemas; OCC=número de repetições

Fonte: T-LAB Plus 2018, questionário aplicado em junho 2020.

Associado à *palavra-chave “Tempo”* os inquiridos associam como *“principais ideias”* (Fig. 1):

- não ter de fazer “deslocações”, ganhando-se tempo para a “família”, para o estudo da “matéria” e para ter mais foco na “aprendizagem”. Para além disso é mais “confortável”, beneficiando o “conhecimento” adquirido. Também são associados à “característica” Tempo – a “autonomia” (que há que saber gerir melhor) e “internet” (já que a experiência de EaD assenta no uso essencial desse recurso).

No que respeita à “Autonomia” (Fig. 2), os inquiridos associam mais frequentemente esta característica com a “gravação” das aulas, ao facto de evitarem “deslocações”,

poderem ficar em “casa”, à ideia de “conforto” e de maior foco no “conhecimento”. Também está associada ao “tempo” disponível.

Figura 1- Palavras mais associadas à palavra-chave: Tempo

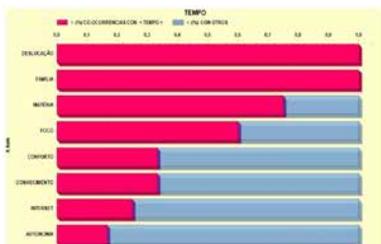


Figura 2 – Palavras mais associadas à palavra-chave: Autonomia



Legenda: O índice de associação varia entre 0 e 1.

Fonte: T-LAB Plus 2018, questionário aplicado em junho 2020

Adicionalmente, embora com menor expressividade, os estudantes também destacam como aspetos positivos da experiência de EaD desenvolvida o facto de:

- *Permitir a continuação do ano letivo/dos estudos;*
Ex: E3: “Dar continuidade do estudo para não perder o ano.”.
- *Aumentar a possibilidade de presença nas aulas;*
Ex: E4: “Quase todos os alunos conseguem assistir às aulas estando em casa.”.
- *Desenvolver competências de trabalho a distância/de instrumentos de pesquisa na internet e conhecimentos de informática;*
Ex: E18: “Considero relevante explorarmos o lado tecnológico e digital, sabermos reorganizarmos desta forma, porque permite-nos ganhar outro tipo de conhecimento e habilidades.”.

3.2. Avaliação do efeito da experiência EaD na motivação para estudar, para a realização dos trabalhos/elementos de avaliação e para a frequência do curso

De acordo com os estudantes, a experiência de EaD teve um efeito negativo na sua motivação para estudar (Fig. 3): 44,4% assume efeito “negativo a muito negativo”.

Figura 3 – Efeito da EaD na motivação para estudar



Fonte: SPSS, questionário aplicado em junho 2020.

Resultado semelhante foi apurado ao nível da motivação para a realização dos trabalhos solicitados pelos docentes, em que 43,8% dos inquiridos avalia como negativo ou muito negativo o efeito da experiência tida (Fig. 4).

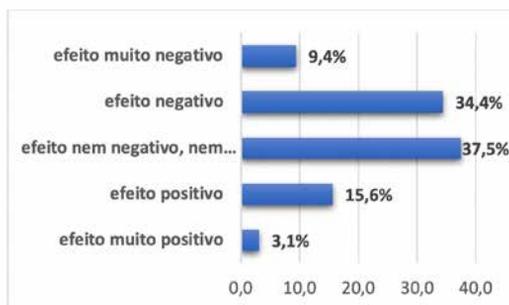
Figura 4 - Efeito da EaD na motivação para a realização dos trabalhos/ elementos de avaliação



Fonte: SPSS, questionário aplicado em junho 2020.

Quanto à motivação para a frequência do curso, o efeito também não tem avaliação positiva, na medida em que apenas 18,7% dos estudantes o qualifica como tal (Fig. 5).

Figura 5 - Efeito da EaD na motivação para a frequência do curso

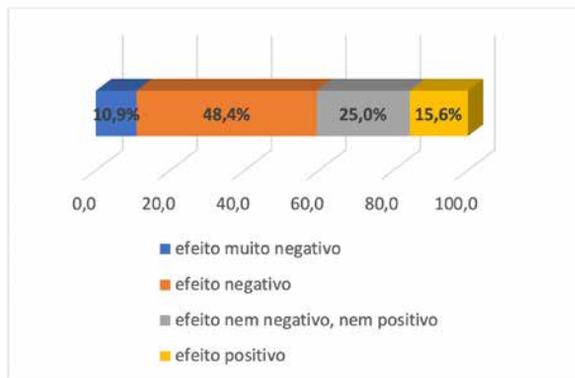


Fonte: SPSS, questionário aplicado em junho 2020.

3.3. Avaliação do efeito da experiência EaD na aprendizagem

É ao nível do efeito na aprendizagem que a avaliação dos estudantes é mais negativa; para 59,3% a experiência de EaD teve um efeito negativo a muito negativo (48,4% e 10,9%, respetivamente) (Fig. 6).

Figura 6 – Efeito da EaD na aprendizagem



Fonte: SPSS, questionário aplicado em junho 2020.

3.4. Modalidade de educação preferida

Questionados sobre a estratégia de Ensino preferida tendo em conta o seu estilo de aprendizagem e a experiência vivida, 48,4% assume preferência pelo ensino presencial e 40,6% pelo ensino misto.

Figura 8 – Modalidade de Ensino preferida



Fonte: SPSS, questionário aplicado em junho 2020.

A preferência pelo ensino presencial é justificada por:

- *Facilitar a aprendizagem;* –
Ex: E2: “A aula presencial é muito mais benéfica para mim pois ouvir os professores é mais fácil de entender a matéria.”.
- *Ser mais adequado para certo tipo de conteúdos/aprendizagens de perfil mais prático;* –
Ex: E7: “Devido à forma como as aulas são lecionadas. A matéria é menos “massuda” nas aulas presenciais.”.
- *Induzir maior atenção/menor distração;* –
Ex: E45: “O ensino presencial consegue cativar muito mais.”.

- *Induzir maior motivação para estudar;* –
Ex: E23: “Ensino presencial pois acredito que seja melhor para a minha motivação. Não andamos tão desmotivados.”.
- *Induzir melhor interação/relação com o professor;* –
Ex: E1: “Permite que tenhamos um maior apoio dos professores.”.
- *Induzir maior e melhor envolvimento/interação da turma como um todo;*
Ex: E3: “Interação com professores e colegas. O ensino presencial faz com que tenhamos mais.”.
- *Ser melhor para a realização dos elementos de avaliação;*
Ex: E11: “Vais conseguir fazer o teste normal sem problema.”.
- *Não estar dependente das condições de funcionamento da internet;*
Ex: E56: “Porque nem todos têm net com qualidade.”.

A opção pelo ensino misto é ancorada no facto de permitir:

- *que as aulas possam ser revistas, via gravação;*
- *modalidades distintas de aulas;*
- *uma melhor compatibilização do tempo académico e familiar;*
- *diferentes formatos de interação com o professor;*

e ainda por:

- *ser mais ajustado ao perfil distinto de conteúdos/aprendizagens a desenvolver;*
- *facilitar a aprendizagem dado o formato misto de ensino.*

As avaliações globais e dos efeitos induzidos na aprendizagem feitas pelos estudantes sobre a experiência de ensino não presencial não apresentam diferenças estatisticamente significativas de acordo com o sexo, a idade ou o tipo de curso; os resultados foram apurados através dos testes estatísticos: *Qui-Quadrado* (0,35, *p value*=0,949; 0,78, *p value*=0,765), *Wilcoxon-Mann-Whitney* (2,64, *p value*=0,225; 3,89, *p value*=0,345) e *Kruskal Wallis* (14,691, *p value*=0,742; 11,345, *p value*= 0,678), dada a natureza nominal e ordinal das variáveis dependentes em análise.

3.5. Discussão dos Resultados

Globalmente, os participantes fazem uma avaliação não positiva da experiência de EaD; identificam mais aspetos negativos do que positivos e também são estes os mais destacados quando comparam a EaD com o ensino presencial.

Ao detalhar a experiência tida assumem não terem gostado, particularmente, do acréscimo significativo de trabalhos e da dificuldade acrescida de concretização dos mesmos, nomeadamente os realizados em grupo. A falta de dinâmica relacional presencial com colegas e professores foi muito notada, bem como o facto de a formação *online* induzir maior distração, menor foco e até menor motivação para a aprendizagem. Entre os aspetos perturbadores também *são* destacados, por um lado, o facto de ser uma modalidade de ensino-aprendizagem muito dependente da qualidade da internet e dos recursos informáticos, o que prejudica quem tem piores condições de acesso à tecnologia, e, por outro lado, ser mais cansativo por exigir muitas horas de trabalho em frente ao computador. A maioria dos estudantes assume que a experiência prejudicou a sua aprendizagem, com influência negativa na motivação para estudar. Estes resultados corroboram as conclusões de estudos recentes desenvolvidos, em Portugal e noutros países, com objetivos semelhantes (exemplos: Alqurshi, 2020; Bergdahl, & Nouri, 2020; Ebner, Schön, Braun, Ebner, Grigoriadis, Haas, Leitner, & Taraghi, 2020; Flores & Veiga Simão, 2020; Giovannella, Passarelli & Persico, 2020; Lily, Ismail, Abunasser & Alqahtani, 2020).

Apesar de reconhecerem que a EaD é benéfica, ao melhorar a gestão do tempo (porque evita deslocações) e ao estimular a aprendizagem *online*, para a maioria dos participantes a aprendizagem foi mais difícil, cansativa, desinteressante e desmotivante; estes resultados divergem dos obtidos na múltiplas investigações que comprovam as mais valias da EaD para o sucesso da aprendizagem e para o aumento do interesse e da motivação do estudante (Arkorful & Abaidoo, 2015; Mupinga, 2005; O'Lawrence, 2005; Pearson, Singelmann, Ryan Striker, Vazquez & Swarts, 2020). Em suma, os atributos destacados pelos estudantes diferenciam-se bastante dos que caracterizam uma verdadeira experiência de EaD.

Considerações Finais

Nas últimas décadas a EaD consolidou-se como modalidade educativa alternativa. A experiência de ensino não presencial que os estudantes deste estudo vivenciaram é muito diferente do formato esperado no EaD, que entre outros aspectos, pressupõe:

- Uma correta planificação do processo de ensino-aprendizagem a desenvolver tendo em conta as características das plataformas a usar;
- Uma correta adequação de objetivos, conteúdos e trabalhos a desenvolver em formato *online*;
- O uso equilibrado das ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona;
- A existência e prévia disponibilização a todos, dos manuais de apoio à formação;
- A ponderação e gestão dos tempos de estudo autónomo e de apoio tutorial;
- O uso de estratégias pedagógicas ativas e dinâmicas, ajustadas aos objetivos da EaD;
- O estímulo à interatividade e à participação dos estudantes;
- A diversificação de atividades de aprendizagem de modo a mobilizar diferentes competências dos estudantes;
- O apoio tutorial flexível por parte do professor;
- A correta adequação dos elementos de *e*-avaliação com os objetivos e momentos de aprendizagem;
- A garantia de igual ou semelhante qualidade de acesso e domínio dos recursos tecnológicos necessários para o seu desenvolvimento (Basak, Wotto, & Bélanger, 2016).

Adicionalmente, a EaD pressupõe que os professores tenham competências para a implementação dos pressupostos pedagógicos exigidos por esta modalidade (Almeida, 2017).

Dado o confinamento obrigatório, o EnpE foi a solução possível que garantiu a continuidade das aprendizagens e do ano letivo. No entanto, face aos resultados apurados é fundamental que possamos aprender com o que correu menos bem e, sobretudo, perspetivar e incentivar a melhoria educativa. Importa consolidar a construção de modelos pedagógicos próprios, a for-

mação dos docentes, a aquisição e desenvolvimento de estruturas tecnológicas necessárias para garantir uma estratégia educativa complementar e enriquecedora do tradicional modelo presencial.

O que muitas IES e professores conseguiram desenvolver no segundo semestre letivo de 2019-2020 não foi EaD no seu verdadeiro significado; no entanto, muitas aprendizagens foram feitas, que importa agora capitalizar para mudar e melhorar práticas educativas e assim transformar o constrangimento pandêmico numa oportunidade para a renovação pedagógica nas IES.

Referências Bibliográficas

- Almeida, C. (2017). Negociação do sentido em ambientes virtuais de ensino/aprendizagem. In Moreira, J.A. & Vieira, C. (Coord.). *eLearning no Ensino Superior*. Coleção Estratégias de Ensino e Sucesso Acadêmico: Boas Práticas no Ensino Superior. (17-38). Coimbra: CINEP/IPC
- Alqurshi, A. (2020). Investigating the impact of COVID-19 lockdown on pharmaceutical education in Saudi Arabia – A call for a remote teaching contingency strategy. *Saudi Pharmaceutical Journal*, 28, 9, 1075-1083, <https://doi.org/10.1016/j.jsps.2020.07.008>.
- Arkorful, V. & Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12,1, pp: 29-42. Disponível em: https://www.itdl.org/Journal/Jan_15/Jan15.pdf#page=33
- Basak, S., Wotto, M. & Bélanger, P. (2016). A framework on the critical success factors of e-learning implementation in higher education: A review of the literature. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 10, 7, 2409-2414. Disponível em: <https://zenodo.org/record/1125677/files/10004989.pdf>.
- Bergdahl, N. & Nouri, J. (2020). Covid-19 and Crisis-Prompted Distance Education in Sweden. *Tech Know Learn*. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09470-6>
- Ebner, M., Schön, S., Braun, C., Ebner, M., Grigoriadis, Y., Haas, M., Leitner, P. & Taraghi, B. (2020). COVID-19 Epidemic as E-Learning Boost? Chronological Development and Effects at an Austrian University against the Background of

- the Concept of “E-Learning Readiness”. *Future Internet*, 12, 94. 1-20, <https://doi.org/10.3390/fi12060094>
- Flores, M.A. & Veiga Simão, A.M. (2020). *Estudo realizado sobre a adaptação dos estudantes universitários aos contextos de ensino e aprendizagem online*. Notícia acedida em 2 de novembro de 2020 em: <https://24.sapo.pt/atualidade/artigos/concentracao-e-falta-de-apoio-foram-as-maiores-dificuldades-no-ensino-superior-online>
- Giovannella, C., Passarelli, M. & Persico, D. (2020). *Measuring the effect of the Covid-19 pandemic on the Italian Learning Ecosystems at the steady state: a school teachers’ perspective*. (Preprint) Acedido em 25 de setembro de 2020 em: https://www.researchgate.net/publication/343127257_Measuring_the_effect_of_the_Covid-19_pandemic_on_the_Italian_Learning_Ecosystems_at_the_steady_state_a_school_teachers%27_perspective
- Gordon, N. Grey, S. & Brayshaw, M. (2015). *Motivating and Engaging Students Through Technology*. In Hawkins, J. (Ed.). *Student Engagement: Leadership Practices, Perspectives and Impact of Technology*. Nova Science Publishers Editors. Acedido em 24 de setembro de 2020 em: https://www.researchgate.net/publication/282155531_Motivating_and_Engaging_Students_Through_Technology
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. *EDUCAUSE Review*. Acedido em 2 de outubro de 2020 em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Lily, A., Ismail, A. Abunasser, F. & Alqahtani, R. (2020). *Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture*. *Technology in Society*, 63, 1-11, <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101317>
- Luís, C., Rocha, Á. & Marcelino, M. J. (2017). *Acessibilidade em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Accessibility in Virtual Learning Environments*. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, 25, 54-65, <https://dx.doi.org/10.17013/risti.25.54-65>
- Mineiro, A. & Lagarto, J.L. (2020). *Guia de boas práticas de ensino online em contexto de emergência para alunos surdos durante a pandemia da doença COVID- 19. Guidelines 2020 para o Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação*. Universi-

- dade Católica Portuguesa. Acedido em 29 de setembro de 2020 em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/guia_de_boas_praticas_de_ensino_online_em_contexto_de_emergencia_para_alunos_surdos_durante_a_pandemia_da_doenca_covid_19.pdf
- Moore, J., Dickson-Deane, C. & Galyen, K. (2011). E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?. *The Internet and Higher Education*. 14(2), 129-135. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>
- Moreira, J.A. & Vieira, C. (Coord.). *eLearning no Ensino Superior*. Coleção Estratégias de Ensino e Sucesso Académico: Boas Práticas no Ensino Superior. (17-38). Coimbra: CINEP/IPC
- Mupinga, D. (2005). Distance Education in High Schools: Benefits, Challenges, and Suggestions. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 78, 3, 105-109. <https://doi.org/10.3200/TCHS.78.3.105-109>
- O'Lawrence, H. (2005). A Review of Distance Learning Influences on Adult Learners: Advantages and Disadvantages. *Proceedings of the 2005 Informing Science and IT Education Joint Conference*, 125-135. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228339127_A_review_of_distance_learning_influences_on_adult_learners_advantages_and_disadvantages
- Oliveira, C. & Mântua, S. (2015). Do ensino a distância ao ensino online. *Boletim da Academia Galega da Língua Portuguesa*, 8, 35-53. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/revista/25794/A/2015>
- Pearson, M., Singelmann, M., Ryan Striker, P., Vazquez, M. & Swartz, E. (2020). *Benefits of Long-Distance Collaboration in Higher Education Institutions to Train Students in Innovation Practices*. Paper presented in the 2020 American Society for Engineering Education Virtual Conference. Disponível em: <http://www.asee.org/public/conferences/172/papers/30827/view>

Legislação

- Portaria n.º 359/2019 de regulamentação da modalidade de ensino a distância. Diário da República n.º 193/2019, Série I de 8 de outubro de 2019. Acedido em 29 de setembro de 2020 em: <https://dre.pt/home/-/dre/125085420/details/maximized>

POLÍTICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E DIVERSIFICAÇÃO DO PERFIL DE ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS DE PORTUGAL E BRASIL

António José de Oliveira¹

Rosário Mauritti²

Eliane Ribeiro Pereira³



RESUMO:No intuito de contribuirem para o desenvolvimento social e para a diminuição das desigualdades, as instituições públicas de ensino superior, têm empreendido ações que visam à inclusão de estudantes historicamente excluídos deste nível de ensino. A despeito das recentes políticas de democratização do acesso, como aquelas decorrentes da Lei de Cotas, no Brasil (Domingues, 2005; Heringer e Honorato, 2014; Oliveira e Magalhães, 2014), e das regulamentações dos Concursos Especiais para Acesso e Ingresso no Ensino Superior, em Portugal (Amaral e Tavares, 2015; Heitor e Horta, 2015; Silva e Serrano, 2015; Almeida et al 2003; Mauritti, 2002; Martins, Mauritti e Costa, 2005 e 2008), a efetiva integração dos *estudantes adultos* “não tradicionais” tem sido lenta e ainda pouco impactante na reconfiguração do perfil do corpo estudantil no subsistema público universitário. Esta investigação, de caráter quantitativo, suportada em dados de registros administrativos (DGEEC e INEP), observará a experiência em Portugal (M23) e o ingresso de estudantes com tal perfil de faixa etária na UFRJ (Brasil), tendo em vista que apesar de não haver uma política nesse sentido no Brasil, é importante iniciar uma discussão

1..... Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

2..... Instituto Universitário de Lisboa, Portugal. <https://orcid.org/0000-0001-9539-5647>

3..... Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-9539-5647>

sobre o desenvolvimento de ações institucionais no acesso deste perfil de estudante nos cursos de 1º ciclo (licenciatura/graduação).

Palavras-chave: democratização – acesso – universidade – diversificação estudantil – qualificação de adultos

ABSTRACT: In order to contribute to social development and to reduce inequalities, public institutions of higher education have undertaken actions aimed at including students historically excluded from this level of education. Despite recent policies for democratizing access, such as those stemming from the Quota Law in Brazil (Domingues, 2005; Heringer and Honorato, 2014; Oliveira and Magalhães, 2014), and the regulations for Special Tenders for Access and Admission to Education Superior, in Portugal (Amaral and Tavares, 2015; Heitor and Horta, 2015; Silva and Serrano, 2015; Almeida et al 2003; Mauritti, 2002; Martins, Mauritti and Costa, 2005 and 2008), the effective integration of adult students “ non-traditional ” has been slow and still has little impact on the reconfiguration of the profile of the student body in the public university subsystem. This quantitative investigation, supported by data from administrative records (DGEEC and INEP), will observe the experience in Portugal (M23) and the entry of students with this age group profile at UFRJ (Brazil), considering that despite there is no such policy in Brazil, it is important to start a discussion on the development of institutional actions to access this student profile in 1st cycle courses (undergraduate / graduate).

Keywords: democratization - access - university - student diversification - adult qualification

Introdução

As Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) são importantes centros de produção de conhecimento brasileiros. A dinâmica de seu funcionamento sofre influência das políticas públicas adotadas no país, tanto no que diz respeito ao repasse financeiro necessário à sua manutenção e desenvolvimento, quanto às formas de ingresso de seus estudantes. Desde o início da década de 2000 têm sido implantadas ações afirmativas no ensino superior, visando tornar seu acesso mais inclusivo. Tais ações visam à diversificação de culturas e à ampliação da representatividade dos grupos minoritários (Souza e Brandalise, 2016). Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a despeito da implantação das ações afir-

mativas a partir de 2012, quando, considerando o estabelecido na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas), o Conselho Universitário aprovou a Resolução CONSUNI nº 18/2012, definindo o percentual de vagas em 30% e 50%, respectivamente, para o ingresso nos anos de 2013 e 2014, para os candidatos oriundos de escolas da rede pública.

O debate sobre a Ação Afirmativa para grupos específicos nas universidades brasileiras é muito recente. Isto se deve ao fato de a educação formal e, principalmente, a educação superior, ter sido historicamente destinada a poucos e especialmente aos brancos; àqueles pertencentes às classes mais favorecidas ou, pelo menos, aos que estivessem inseridos na lógica da acumulação capitalista brasileira (Santos Junior, 2016). No Brasil, e como veremos adiante, também em Portugal (Almeida et al 2003; Mauritti, 2002; Martins, Mauritti e Costa, 2005 e 2008), a educação superior sempre esteve vinculada à lógica da reprodução social e da manutenção dos padrões de desigualdades sociais e das relações de dominação. A existência de uma população com pouca escolaridade é condição primária para a manutenção de uma sociedade onde predominam as relações de dominação de classe e onde alguns grupos sociais têm mais privilégios e mais direitos do que outros no acesso aos bens sociais (Bertoncelo, 2016; Martins, Mauritti, Nunes et al, 2016; Salvato, Ferreira e Duarte, 2010).

Este estudo, aqui apresentado de forma preliminar, utiliza metodologia quantitativa, suportada em dados de registros administrativos da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (Portugal), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Núcleo de Pesquisa Institucional da UFRJ (Brasil).

O tema da reserva de vagas para ingresso nos cursos de graduação nas universidades públicas se inicia, no Brasil, no final da década de 1990, com os movimentos sociais, em especial, o movimento negro, que teve importante protagonismo nesse debate (Domingues, 2005). Tais movimentos vinham se organizando pela ampliação dos direitos sociais para grupos excluídos e as reivindicações denunciavam não somente as desigualdades de ordem econômica, mas também as de ordem cultural, racial, de gênero, dentre outras. Tais movimentos

tiveram grande impacto nas políticas de Ação Afirmativa, em particular as de recorte racial, que se voltam para a ampliação da presença de estudantes pretos, pardos, indígenas e de origem popular no espaço universitário público e têm sido uma das estratégias de enfrentamento dessas desigualdades (Heringer, Honorato, 2014; Magalhães, Menezes, 2014; Oliveira, Magalhães, 2014).

Em Portugal, a ação afirmativa (Oliven, 2007) visando o alargamento da base de recrutamento dos públicos estudantis que acedem ao ensino superior, através da mitigação de barreiras, formais e informais, que constroem o acesso de segmentos de população marcados por origens sociais de desfavorecimento tende a intensificar-se, sobretudo a partir de 2006, muito em articulação com a implementação do processo de Bolonha (Heitor e Horta, 2015) e a assunção da necessidade de criar condições institucionais que permitam fazer frente ao atraso estrutural do país relativamente ao perfil qualificacional da população adulta (Amaral e Tavares, 2015; Santos e Serrano, 2015). Nesse ano é criado o concurso especialmente adequado para o ingresso de maiores de 23 anos (M23)⁴; programa que na altura veio substituir o pouco eficaz regime de exames *ad hoc* também dirigido a pessoas adultas. Através deste concurso de acesso para Maiores de 23 anos qualquer pessoa com 23 anos completos, mesmo não possuindo habilitações específicas, pode submeter candidatura para ingresso num curso de 1.º ciclo ou de Mestrado Integrado. Tal no âmbito de um processo de seleção composto por uma componente de prova prática de aferição de competências consideradas indispensáveis para o ingresso e sucesso académico no curso em que pretende ingressar (cujos termos são definidos pelas instituições em ligação com as diferentes áreas de oferta disciplinar) e uma componente de entrevista para aferição das motivações escolares e profissionais do candidato e para apreciação do seu currículo. O diploma institui ainda que as vagas alocadas a este contingente são geridas com relativa flexibilidade pelas instituições, variando entre o máximo de 20% e o mínimo (obrigatório) de 5% do número de vagas fixadas para o conjunto dos cursos de cada estabelecimento de ensino para o regime geral de acesso.

4..... Decreto-Lei 64/2006, atualizado pelo DL 113/2014 de 16 de julho.

Passados 14 anos sobre a institucionalização dos M23, o impacto do concurso na reconfiguração do perfil não apenas demográfico, mas socioeconômico dos estudantes que ingressam ano após ano no ensino superior, continua a ser muito mitigado. Como veremos adiante, a inclusão dos adultos no sistema, no geral, tem sido encarada com algum preconceito e resistência. O peso reativo dos adultos que ingressam por esta via, no global do sistema, representa hoje pouco mais do que o mínimo estabelecido na lei (6%). Ora, num contexto histórico marcado pela aposta no conhecimento como primeiro fator de competitividade internacional, o desafio de melhoria das capacidades técnicas e dos perfis qualificacionais das populações adultas se apresenta como uma missão fundamental de capacitação coletiva. Apesar da implantação das AA, muito há ainda a se fazer quando se pensa em diminuição das desigualdades e ampliação do acesso ao ensino superior por grupos minoritários. Dessa forma, esse estudo visa a uma abordagem preliminar e comparativa entre as formas de acesso de alunos com idade igual ou superior a 23 anos, na UFRJ (Brasil), com os ingressantes pelo Programa M23 em Portugal.

O ingresso na UFRJ e os candidatos Maiores de 23 anos

Para a realização do estudo, consideraram-se os ingressantes na UFRJ no período entre 2014 e 2018. Como no Brasil não há uma política voltada especificamente para a população adulta, como o Programa M23, a ideia é verificar a evolução das matrículas deste público, no período, traçando um paralelo com as ações implementadas em Portugal, dando início a uma discussão sobre o assunto, que pode indicar caminhos para atender a uma população que não se constitui como o “perfil tipo” do corpo estudantil universitário, tanto no Brasil, como em Portugal.

O quadro 1 ilustra que, apesar da implantação das ações afirmativas na UFRJ a partir de 2014, o percentual de ingresso de alunos com 23 e mais anos (M23) na graduação presencial vem diminuindo ao longo do período em referência, passando de 25,4% em 2014 para 16,5% em 2018.

Quadro 1 – Faixa etária de ingressantes por ano na UFRJ, graduação presencial

	Menos de 18 Anos	18 Anos	19 Anos	20 Anos	21 Anos	22 Anos	23 Anos ou Mais	23 Anos ou Mais	Total Ingressantes por Ano
2.014	117	1.797	2.507	1.744	1.160	822	3.704	31,3%	11.851
2.015	98	1.834	2.610	1.466	927	562	2.610	25,8%	10.107
2.016	101	1.853	2.566	1.502	847	594	2.375	24,1%	9.838
2.017	96	1.975	2.752	1.594	925	560	2.110	21,1%	10.012
2.018	81	1.952	2.866	1.594	1.057	635	2.111	20,5%	10.296
2014-2018	493	9.411	13.301	7.900	4.916	3.173	12.910	24,8%	52.104

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em dados do Núcleo de Pesquisa Institucional (NPI/UFRJ).

Por outro lado, ao se analisar a evolução dos ingressantes na modalidade de ensino à distância (EAD), no período, quadro 2, percebe-se uma franca evolução dos ingressantes M23 nessa modalidade. É certo que não é possível uma correlação direta entre as realidades, tendo em vista que a UFRJ oferece apenas 04 cursos na modalidade EAD – Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Física e Química e que não foram investigados os fatores que motivaram tais ingressos. Além disso, o ensino na modalidade EAD possui especificidades, que o distinguem do presencial, como a necessidade, apontada por alguns estudiosos, de uma maior maturidade por parte de seus estudantes, que precisam ter auto disciplina para obter bons resultados. Todavia, o elevado percentual de ingressantes com idade igual ou superior a 23 anos já acena para a importância de uma investigação mais aprofundada sobre o tema.

Na inexistência, no caso brasileiro, de um programa similar ao M23, o EAD pode se constituir como a principal política pública para acesso desta população ao ensino superior. O aumento da participação das universidades públicas nesta modalidade de ensino faz-se necessário, sobretudo, se considerarmos que mais de 90% das vagas oferecidas são vinculadas ao sistema privado (INEP, 2018).

Quadro 2 – Faixa etária de ingressantes por ano na UFRJ, graduação modalidade EAD

	Menos de 18 Anos	18 Anos	19 Anos	20 Anos	21 Anos	22 Anos	23 Anos ou Mais	23 Anos ou Mais	Total Ingressantes EAD
2014	3	58	91	70	47	56	649	66,6%	974
2015	11	96	121	87	92	69	989	67,5%	1.465
2016	8	81	150	105	80	58	907	65,3%	1.389
2017	6	100	154	110	82	64	1.025	66,5%	1.541
2018	6	75	130	110	75	97	1.250	71,7%	1.743
2014 - 2018	34	410	646	482	376	344	4.820	67,8%	7.112

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em dados do Núcleo de Pesquisa Institucional (NPI/UFRJ).

Ao se analisar o perfil dos ingressantes no período estudado, com relação ao sexo, o quadro 3 permite perceber que não houve grandes alterações nesse perfil ao longo dos anos, tendo em vista apresentarem percentuais muito próximos nos diferentes quesitos, a cada ano.

Quadro 3 – Dados dos Ingressantes por Sexo, Período de ingresso e Turno, em Cursos Presenciais, no Período 2014-2018

	Período Ingresso		Sexo		Turno					Total Ingressantes (Total Diurno + Noturno)
	1º	2º	F	M	Total Diurno	Matutino	Vespertino	Noturno	Integral	
2014	7.160	4.691	6537	5314	9.285	497	379	2.566	8.409	11.851
	60,4%	39,6%	55,2%	44,8%	78,3%	4,2%	3,2%	21,7%	71,0%	
2015	5.870	4.237	5387	4720	8.228	152	256	1.879	7.820	10.107
	58,1%	41,9%	53,3%	46,7%	81,4%	1,5%	2,5%	18,6%	77,4%	
2016	5.741	4.097	5227	4611	8.122	139	254	1.716	7.729	9.838
	58,4%	41,6%	53,1%	46,9%	82,6%	1,4%	2,6%	17,4%	78,6%	
2017	5.640	4.372	5313	4699	8.206	151	259	1.806	7.796	10.012
	56,3%	43,7%	53,1%	46,9%	82,0%	1,5%	2,6%	18,0%	77,9%	

2018	5.932	4.364	5.723	4.573	8.469	159	259	1.827	8.051	10.296
	57,6%	42,4%	55,6%	44,4%	82,3%	1,5%	2,5%	17,7%	78,2%	
2014-2018	30.343	21.761	28.187	23.917	42.310	1.098	1.407	9.794	39.805	52.104
	58,2%	41,8%	54,1%	45,9%	81,2%	2,1%	2,7%	18,8%	76,4%	

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em dados do Núcleo de Pesquisa Institucional (NPI/UFRJ).

Protagonismos de requalificação da população adulta em Portugal

Reportado à situação de Portugal, no quadro 4, também referente ao período 2014-2018, podemos observar que o sistema de ensino superior como um todo tem vindo a absorver um número crescente de estudantes (a taxa de crescimento global ronda os 22,7%). Nos dados apresentados comparamos as tendências de crescimento do Contingente relativo aos estudantes que ingressam pelo Regime Geral de Acesso (Concurso Nacional de Acesso | CNA) e os “Contingentes Especiais” envolvendo diversos segmentos que ingressam através de concursos específicos (para além dos M23, estudantes provenientes de vias profissionalizantes; candidatos a mudança do par instituição/curso; titulares de diploma, Internacionais, entre outros com presença residual).⁵

Quadro 4 – Ingressos no 1º ano em cursos de licenciatura e de mestrado integrado, no Período 2014-2018

Concurso de acesso	2014	2015	2016	2017	2018	Tx Crescimento 2014-2018
Regime Geral de Acesso (CNA)	48741	52263	53780	56739	55328	13,5
Contingentes especiais	22189	27376	24464	28424	31691	42,8
M23 / total estudantes	5199	5161	5303	5425	5416	4,2
Total de estudantes	70930	79639	78244	85163	87019	22,7
						variação p.p.
% M 23 Contingentes especiais	23,4	18,9	21,7	19,1	17,1	-6,3
% M23 total estudantes	7,3	6,5	6,8	6,4	6,2	-1,1

5..... C.f. <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/concursos-especiais>

	%	2014	2015	2016	2017	2018	variação p.p.
CNA	HM	68,7	65,6	68,7	66,6	63,6	-5,1
	H	62,8	59,5	63,0	61,1	57,9	-4,9
	M	73,7	71,1	73,7	71,5	68,5	-5,2
.Conttin. especiais	HM	31,3	34,4	31,3	33,4	36,4	5,1
	H	37,2	40,5	37,0	38,9	42,1	4,9
	M	26,3	28,9	26,3	28,5	31,5	5,2
M23	HM	7,3	6,5	6,8	6,4	6,2	-1,1
	H	8,4	7,2	7,5	7,1	6,9	-1,5
	M	6,4	5,8	6,1	5,7	5,6	-0,8

Fonte: DGEEC, dados cedidos através de pedido específico para efeitos de investigação (cálculos próprios).

Nestas tendências, no geral, francamente positivas, constata-se que os M23 têm crescido menos do que os restantes segmentos (4,2%, contra 42,8% de taxa de crescimento do conjunto de contingentes especiais), diminuindo a sua presença relativa quer na comparação com o todo de estudantes, quer com os contingentes específicos que ingressam através de concursos promovidos pelas instituições.

Mais de 2/3 dos estudantes que ingressam em cursos de 1.º ciclo e de mestrado integrado, em Portugal, fazem-no através do Regime Geral de Acesso (Concurso Nacional de Acesso | CNA). Destes, a esmagadora maioria são “estudantes a tempo inteiro” sem qualquer experiência profissional anterior, mantendo ainda uma relação de forte dependência material face à família de origem. Como se pode constatar no quadro 5, mais de 90% destes estudantes têm 18 anos de idade no ano em que ingressam. Outro dado importante tem a ver com as configurações de género que caracterizam os diversos contingentes: em todos os anos em referência, o sexo feminino é claramente prevalecente no ingresso via CNA; enquanto o sexo masculino marca maior presença nos contingentes especiais, incluindo os M23. Tais tendências afiguram-se da maior importância, sugerindo que o atraso estrutural do segmento

masculino em relação à qualificação (Mauritti et al 2020), pode ser pelo menos parcialmente compensado com ingressos (ou reingressos) em períodos mais avançados da vida adulta.

Esta caracterização é, desde logo, atenuada no segmento de contingentes especiais, ainda que também aqui as idades abaixo dos 23 anos marquem presença expressiva, numa tendência que no período em referência se vê intensificada na transição de 2014 para 2015, permanecendo até 2018 (ano em que 56,2% dos ingressos através de concursos especiais envolvem jovens com idades até 22 anos). Neste quadro os M23, apresentam uma configuração contrastante, ao contrário dos restantes segmentos, reforçado pelo peso relativo da faixa etária dos 35 e mais anos (especialmente nos anos 2017 e 2018), num protagonismo que, curiosamente, se deve, sobretudo ao sexo feminino: em 2018, no segmento feminino dos M23, 39,5% têm idades acima dos 35 anos (quadro 6). Neste mesmo quadro, podemos verificar que esta faixa etária marca presença crescente também no todo dos ingressados via concursos especiais, novamente com mais incidência no sexo feminino.

O quadro 7 apresenta dados sobre a distribuição dos estudantes por contextos de educativos, público e privado, politécnico e universitário e área de formação. Em todos os segmentos, o ensino público universitário prevalece sobre o ensino privado sobre o politécnico.

Quadro 5 – Perfil sociodemográfico dos estudantes no Período 2014-2018, comparação entre diferentes contingentes

Indicadores sociodemográficos	Concurso Nacional de Acesso					Contingentes especiais					Maiores de 23 anos									
	2014	2015	2016	2017	2018	Total	2014	2015	2016	2017	2018	Total	2014	2015	2016	2017	2018	Total		
<i>Sexo</i>																				
H	42,0	42,9	42,4	43,0	42,3	42,6	54,6	55,7	54,8	54,6	53,7	54,7	52,7	52,9	51,4	52,1	51,7	52,1	52,1	
M	58,0	57,1	57,6	57,0	57,7	57,4	45,4	44,3	45,2	45,4	46,3	45,3	47,3	47,1	48,6	47,9	48,3	47,9	47,9	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
<i>Grupos etários</i>																				
Até 22 anos	96,8	97,5	97,5	97,9	98,1	97,6	41,5	51,0	50,8	53,9	56,2	50,7	-	-	-	-	-	-	-	
23 a 34 anos	2,6	2,2	2,2	1,8	1,7	2,1	40,3	33,7	33,5	31,0	29,9	33,7	66,7	66,4	64,9	62,2	62,8	64,6	64,6	
35 e mais anos	0,6	0,3	0,3	0,3	0,2	0,3	18,3	15,3	15,8	15,1	13,9	15,7	33,3	33,6	35,1	37,8	37,2	35,4	35,4	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Média de idades	19	19	19	19	19	19	27	26	26	25	25	26	32	32	33	33	33	33	33	
Mediana de idades	18	18	18	18	18	18	24	22	22	22	22	22	29	29	30	30	30	30	30	

Fonte: DGEEC, dados cedidos através de pedido específico para efeitos de investigação (cálculos próprios).

Quadro 6 – Estrutura de idades por sexo, comparação M23 e restantes todo de contingentes especiais no Período 2014-2018

Grupos etários	Contingentes Especiais																			
	M23																			
	2014		2015		2016		2017		2018		2014		2015		2016		2017		2018	
Até 22 anos	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
	40,2	43,1	51,3	50,6	52,3	80,5	54,9	52,6	57,5	54,7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
23 a 34 anos	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
	41,0	39,4	33,8	33,6	32,7	13,7	30,9	31,2	29,9	29,8	66,7	66,6	67,2	65,4	65,1	64,7	64,3	60,0	65,0	60,5
35 e mais anos	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
	18,8	17,6	14,9	15,8	15,0	5,7	14,2	16,2	12,5	15,5	33,3	33,4	32,8	34,6	34,9	35,3	35,7	40,0	35,0	39,5
Total	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: DGEEC, dados cedidos através de pedido específico para efeitos de investigação (cálculos próprios).

No contingente geral (ingressos via exame nacional) verifica-se que os estudantes (homens) estão mais presentes do que as suas colegas mulheres quer no Universitário, quer no ensino público. Esta distribuição tem algumas variações no segmento dos M23, onde ao contrário elas, mais do que eles, reforçam o ingresso no universitário e, a partir de 2017, estão também com maior incidência no ensino Público.

Este quadro 7 permite-nos analisar, também, as orientações destes estudantes em termos de ingresso por área de estudo. No contingente geral cerca de 1/3 dos rapazes fez escolhas nas áreas de engenharias, indústrias transformadoras e construção e nas TIC's (esta uma área onde as raparigas têm uma expressão residual). Quanto ao sexo feminino, diferenciava-se nas suas escolhas pela preferência por áreas ligadas ao "cuidado" (saúde e proteção social – e nesta particularmente, enfermagem e serviço social). Mas curiosamente, a segunda área que acolhe a maior escolha por parte das estudantes é a de ciências empresariais, administração e direito (22,4% das escolhas) – num protagonismo de escolha que pode relacionar-se com a forte presença desta oferta no setor privado de educação (que elas procuram com maior frequência, como alternativa à eventual deslocação da casa familiar por motivos de estudo) (Ver Martins, Mauritti e Costa, 2005 e 2008). Nos contrastes relativos das preferências dos dois sexos, ainda em relação ao Contingente geral, ciências sociais em igualdade com Artes e Humanidades são escolhas mais femininas (14,2% elas; 8,7% e 11%, respetivamente eles), enquanto os serviços (especialmente segurança) têm maior aderência relativa por partes dos rapazes (9,5%, contra 5,5% de estudantes raparigas).

A análise das escolhas de área de formação por parte dos M23 introduz algumas variações no retrato traçado em relação aos mais novos, do Contingente geral. No segmento masculino dos adultos, a área que acolhe maiores preferências passa a ser a de Ciências empresariais, administração e direito (30% das escolhas); enquanto as engenharias e as TIC's absorvem cerca de 24%. Neste sexo, os serviços são a terceira área com maior procura (12,1%). No caso das raparigas há um claro reforço também pelas Ciências empresariais, administração e direito (35% das escolhas), seguida de Saúde e proteção social (21%). Neste conjunto de estudante M23, de forma reforçada face ao conjunto dos mais novos elas, mais do que eles aderem às Ciências sociais, jornalismo e informação (16,5%; contra 10,8% nos homens); em contrapartida, numa inversão de tendência face aos mais novos, aqui os homens, mais do que as mulheres, escolhem cursos posicionados na área de Artes e Humanidades (10%; contra 8% nas mulheres).

Quadro 7 – Contextos académicos dos estudantes do Contingente Geral e M23 no Período 2014-2018

Contextos escolares	Contingente Geral (CNA)												Maiores de 23 anos												
	2014		2015		2016		2017		2018		Total		2014		2015		2016		2017		2018		Total		
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Tipo de ensino																									
Público	85,3	84,5	82,3	84,7	81,2	81,6	79,5	81,7	79,8	83,6	81,1	88,9	57,6	58,8	58,8	61,2	59,0	55,7	60,0	57,4	59,3	58,4	59,0	41,0	
Privado	14,1	16,7	15,5	17,7	15,3	18,8	18,4	20,5	18,3	20,2	16,4	18,9	41,1	42,4	41,2	38,8	41,0	44,3	40,0	42,6	40,7	41,6	41,0	41,0	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Subsistema de ensino																									
Universitário	67,2	65,8	62,3	64,9	62,2	64,3	62,2	64,1	63,0	65,2	62,5	64,5	49,5	51,7	45,7	47,9	45,1	47,7	49,8	50,0	49,9	52,4	48,0	50,0	
Politécnico	32,8	37,2	34,2	37,7	35,1	37,8	35,7	37,8	35,9	34,8	34,8	37,5	50,5	48,3	54,3	52,1	54,9	52,3	50,2	50,0	50,1	47,6	52,0	50,0	
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
<i>Aran de formação</i>																									
Artes e humanidades	11,8	14,6	11,2	14,0	11,0	14,1	10,7	13,8	10,3	14,5	11,0	14,2	10,2	8,0	10,5	7,2	8,7	7,4	10,6	8,8	10,1	9,5	10,0	8,2	
Educação	0,4	3,5	0,4	3,4	0,4	3,6	0,5	3,2	0,4	2,2	0,4	3,2	0,8	5,2	1,0	6,3	1,0	5,5	0,7	6,4	1,2	6,5	1,0	6,0	
Ciências empresariais, administração e direito	21,3	21,5	20,7	21,8	20,2	22,0	20,7	23,2	21,0	23,5	20,8	22,4	32,7	37,5	29,7	37,3	30,1	33,9	28,1	32,5	28,9	31,9	29,9	34,5	
Ciências sociais, jornalismo e informação	9,4	14,5	8,8	14,1	8,7	14,2	8,4	14,3	8,3	13,9	8,7	14,2	10,0	16,6	9,9	15,8	11,1	16,3	11,7	16,8	11,4	17,2	10,8	16,5	
Ciências naturais, matemática e estatística	6,6	6,7	7,2	6,9	7,2	6,7	7,2	6,7	7,3	6,9	7,1	6,8	1,7	1,8	1,7	1,5	2,1	1,9	1,9	1,9	2,1	1,6	1,9	1,8	
Tecnologias da informação e comunicação	2,4	0,5	2,6	0,5	3,0	0,5	3,3	0,6	3,0	0,6	2,9	0,6	5,1	0,9	5,0	0,7	5,5	1,0	5,4	0,8	4,9	0,8	5,2	0,8	
Eng. industriais transformadora e construção	29,1	8,3	31,2	9,0	30,9	9,2	31,0	8,9	30,7	9,3	30,6	8,9	18,6	3,4	17,6	2,6	18,3	3,7	18,2	3,0	19,0	3,4	18,3	3,2	
Agricultura, silvicultura, pescas e veterinária	1,3	1,7	1,2	1,8	1,3	1,8	1,1	1,8	1,2	1,7	1,2	1,8	2,6	1,7	1,8	2,3	2,1	2,5	1,8	2,2	2,1	2,0	2,1	2,1	
Saúde e proteção social	8,0	23,4	7,5	23,0	8,1	22,7	7,7	21,8	8,0	21,8	7,9	22,5	6,7	18,8	9,2	19,6	9,0	21,7	9,9	22,4	9,0	21,7	8,8	20,9	
Serviços	9,6	5,4	9,4	9,3	5,2	9,5	5,7	9,7	5,6	9,5	5,5	11,7	6,3	13,5	6,8	12,2	6,0	11,7	5,2	11,3	5,3	12,1	5,9	12,1	
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	

Fonte: DGEEC, dados cedidos através de pedido específico para efeitos de investigação (cálculos próprios).

Conclusões

Embora envolvendo um coletivo de alunos internamente heterogêneo face às condições e orientações que enformam a procura de certificação qualificacional de nível superior, o segmento da população adulta estudantil dos “maiores de 23 anos”, no Brasil como em Portugal, tem em comum a experiência de regresso a um ambiente educacional que funciona segundo mecanismos e lógicas de ensino-aprendizagem, sobretudo, ajustadas ao coletivo prevalecente no sistema: os jovens estudantes que seguem um processo contínuo de formação. Os contrastes dos M23 com esta população são particularmente acentuados, em especial no caso português, já que a larga maioria dos jovens estudantes tem pouca ou nenhuma experiência profissional, mantendo ainda uma relação de forte dependência material face à família de origem.

No caso de Portugal, a experiência acumulada ao longo de 14 anos, sugere que as resistências por parte das instituições e dos seus representantes – em particular os docentes - face à integração destes segmentos é persistente e tem contribuído para que o potencial de crescimento do segmento de idades em referência neste estudo permaneça cerca de 70% aquém da sua capacidade. No caso brasileiro, o estudo focado na experiência da UFRJ vem chamar a atenção para a importância que assume a modalidade de EAD no acesso da população adulta à educação superior pública. Merece espaço, também, uma reflexão sobre a necessidade de se viabilizar formas específicas de acesso para essa população. Como estudos futuros, observar-se-á o impacto da criação dos cursos noturnos, decorrentes da expansão do sistema universitário do Brasil, no acesso da população adulta.

Nas experiências de regresso dos maiores de 23 anos, os desafios colocados ao nível da conciliação entre atividades de estudo e trabalho, e entre estas e as familiares, implicam recursos adicionais - de saber estar, saber fazer e aprender, saber comunicar e saber ser - ao nível de organização e gestão do tempo, que são específicos. É aqui que está o maior desafio colocado na relação destes públicos com as Instituições de Ensino que os acolhem. Os dados apresentados indicam que nos dois contextos (UFRJ, Brasil e Portugal) os adultos da faixa etária dos Maiores de 23 anos estão a marcar uma

relativa menor presença do que os mais novos. Porventura, as dinâmicas no mercado de trabalho associadas à crescente precariedade poderão, em ambos os contextos, estar também a contribuir para este decréscimo relativo na adesão ao projeto de qualificação superior. Estes são aspetos que ficam em aberto numa pesquisa que continua e tem ainda muito para explorar e aprofundar.

Referências:

- Almeida, J.F, P. Avila, J.L. Casanova, A.F. Costa, F.L: Machado, S.C. Martins, R. Mauritti (2003). *Diversidade na Universidade*, IPJ/OJ - Estudos sobre Juventude, 6, Oeiras, Celta Editora.
- Amaral, A.; Tavares, O. (2015). Bases da organização do sistema: diversidade, acesso e equidade. In: M. L. Rodrigues; M. Heitor (Org.), *40 Anos de Políticas de Ciência e de Ensino Superior (539-557)*. Coimbra: Almedina.
- Bertoncelo, E. (2016). Classes Sociais, Cultura e Educação. *Novos estudos*. CEBRAP vol.35 no.1.São Paulo, 159-175.
- Domingues, P. (2005). Ações Afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, no. 29, 164-176.
- Heitor, M.; Horta, H. Bolonha e o desafio da democratização do acesso ao conhecimento. In: M. L. Rodrigues; M. Heitor (Org.), *40 Anos de Políticas de Ciência e de Ensino Superior (558-590)*. Coimbra: Almedina.
- Heringer, R.; G. Honorato. (2014). Políticas de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da UFRJ. In: BARBOSA, M.L. (Org.). *Ensino Superior: expansão e democratização*. Rio de Janeiro, Brasil: 7 Letras.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.(2018). Sinopse Estatística da Educação Superior 2018 [on line]. Brasília: Inep. Acedido em 1 de outubro de 2020, em <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>

- Magalhães, R. P.; S.C. Menezes. (2014). Ação Afirmativa na UFRJ: A Implantação de uma política e os dilemas da permanência. In: *O Social em Questão*, Vol. 32, Rio de Janeiro, Brasil, 59-74.
- Martins, S.C., R. Mauritti, N. Nunes, A.L. Romão, A.F. Costa (2016). "A educação ainda é importante para a mobilidade social? Uma perspectiva das desigualdades educacionais da Europa do Sul no contexto europeu", *Revista Portuguesa de Educação*, 29 (1), 261-285.
- Martins, S.C., R. Mauritti, A.F. Costa (2008). *Estudantes do Ensino Superior: Inquérito às Condições Socioeconómicas*, 2007, Lisboa, DGES/MCTES, Coleção Temas e Estudos de Ação Social (vol. 7).
- Martins, S.C, Mauritti, R., Costa, A.F. (2005). *Condições Socioeconómicas dos Estudantes do Ensino Superior em Portugal*, Lisboa, DGES/MCTES e CIES Lisboa, DGES/MCTES e CIES.
- Mauritti, R. (2002). "Padrões de vida dos estudantes universitários nos processos de transição para a vida adulta", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 39, 85-116.
- Mauritti, R., M. C. Botelho, N. Nunes, D. Craveiro (2020). "Educação em tempos de austeridade", in: A.J.B. Oliveira., E. Ribeiro e R. Mauritti (orgs.) (2020), *Práticas Inovadoras em Gestão Universitária: Interfaces entre Brasil e Portugal* (123-152). Rio de Janeiro, Oficina de Livros Gráfica e Editora..
- Oliveira, A.J.B.; Magalhães, R. P. (2014). Movimentos sociais e ações afirmativas na educação superior brasileira: uma perspectiva de ampliação da cidadania na gestão universitária. In: *Anais do XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária. A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade*. Florianópolis, Brasil.
- Oliven, A. C. (2007). Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. *Educação*, Porto Alegre, 61, n. 1, 29-51.

- Salvato, M. A.; P.C. Ferreira, A.J.M Duarte. (2010) O impacto da escolaridade sobre a distribuição de renda. *Estud. Econ.* vol.40 no.4. São Paulo. Oct./Dec. 2010.
- Santos Jr., J. S. (2016). Trajetória acadêmica de estudantes de graduação: evasão, permanência e conclusão de cursos na Universidade Federal da Grande Dourados. Dissertação (Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados. Faculdade de Educação. Dourados. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/JOSE%20DA%20SILVA%20SANTOS%20JUNIOR.pdf> Acesso em: 12 abr. 2020.
- Silva, A. S. & Serrano, A. (2015). A gestão do acesso ao ensino superior: entre a massificação e a regulação. In: M. L. Rodrigues; M. Heitor (Org.), *40 Anos de Políticas de Ciência e de Ensino Superior (647-660)*. Coimbra: Almedina.
- Souza, A. C.; M.A.T. Brandalise. (2016). Avaliação da política de cotas da UEPG: desvelando o direito à igualdade e à diferença. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 415-438.

ESTRATÉGIAS PARA A RETOMADA DAS ATIVIDADES ACADÊMICAS NÃO PRESENCIAIS NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA EM TEMPOS DA COVID-19.

Wilsa Maria Ramos¹

Danielle Xabregas Pamplona Nogueira²

Lívia Veleda de Sousa e Melo³



RESUMO: No ano de 2020, em tempos de pandemia da Covid-19, a Universidade de Brasília prospectou um Plano de Ação Estratégico, contingencial e provisório, para a retomada das atividades acadêmicas, suspensas no primeiro semestre. O artigo visa analisar as ações realizadas para a retomada das atividades acadêmicas na universidade, bem como avaliar o grau de satisfação e adequação da formação continuada dos professores sob a ótica dos participantes. A formação continuada dos docentes baseou-se na criação de um ecossistema de aprendizagem online e cursos de formação continuada. Na avaliação do plano estratégico identificou-se que a universidade ofereceu suporte à comunidade universitária para a retomada das aulas e criou canais semanais para o fortalecimento de um ecossistema de aprendizagem baseado na personalização, na comunidade de práticas e no trabalho em pares. Houve adesão positiva e participação efetiva da comunidade acadêmica.

Palavras-chave: Covid-19; formação continuada; plano estratégico; personalização da aprendizagem; trabalho em pares.

1..... UnB, Brasil, wilsa@unb.br

2..... UnB, Brasil, danielle.pamplona@gmail.com

3..... UnB, Brasil, liviamelo@unb.br

STRATEGIES FOR RESUMING NON-CLASSROOM ACADEMIC ACTIVITIES AT THE UNIVERSITY OF BRASÍLIA AT THE TIME OF COVID-19.

In 2020, in a time of Covid-19 pandemic, the University of Brasília planned a Strategic Action Plan, contingent and provisional, for the resumption of academic activities, suspended in the first semester. The article aims to analyze the actions taken to resume academic activities at the university, as well as to assess the degree of satisfaction and adequacy of teachers' continuing education from the perspective of the participants. The continuing education of teachers was based on the creation of an online learning ecosystem based. In the evaluation of the strategic plan, it was identified that the university offered support to the university community for the resumption of classes and created seminal channels for the strengthening of a learning ecosystem based on personalization, the community of practices and working in pairs. There was positive adherence and effective participation by the academic community.

Keywords: Covid-19; continuing education; strategic plan; personalization of learning; work in pairs.

1 - Introdução

As instituições educativas de todo o mundo, no período de pandemia da COVID-19, enfrentaram dificuldades de execução das ações cotidianas que exigiram mudanças de procedimentos a curto e médio prazo. No caso da educação superior, o impacto abrupto dos efeitos do isolamento social exigiu redesenhar as estratégias de ensino e aprendizagem evocando processos de inovação e criatividade, tarefa essencial em um momento específico de crise da saúde pública no planeta Terra.

No Brasil, no dia 11 de março de 2020, decorrente da expansão exponencial do novo coronavírus, foi decretada a suspensão das aulas presenciais no Distrito Federal em todos os níveis e modalidades de ensino, por tempo indeterminado. O Ministério da Educação também adotou medidas semelhantes revogando as aulas presenciais e autorizando as Instituições de Ensino Superior (IES) a oferecer a modalidade de ensino remoto emergencial por meio da Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020.

Nesse contexto, as instituições educacionais foram desafiadas a elaborar estratégias para o desenvolvimento do ensino remoto emergencial, posto que, no âmbito legal e teórico, não há especificações características, tal como temos para as modalidades presencial e a distância. Admitindo, portanto, que o ensino remoto emergencial em seu caráter flexível e adaptativo às condições de cada instituição, o presente estudo levantou como problema: *quais estratégias foram desenvolvidas por instituições educacionais para o desenvolvimento do ensino remoto emergencial durante o período de pandemia da COVID-19?* Desse modo, o estudo visa analisar as atividades estratégicas para a retomada das atividades acadêmicas na Universidade de Brasília (UnB), bem como avaliar o grau de satisfação e adequação da formação continuada dos docentes sob a ótica dos participantes.

Para isso, foi realizado um estudo de caso na Universidade de Brasília por ser essa a maior universidade do Distrito Federal e com longa trajetória na educação mediada por tecnologias. Os procedimentos metodológicos contemplaram a análise descritiva das ações emergenciais adotadas pela UnB, bem como a análise da satisfação dos usuários e do quantitativo de acesso e visualização dos recursos didáticos e pedagógicos do portal do Centro de Educação a Distância da UnB (CEAD). As informações geradas decorreram das avaliações de reação respondidas pelos professores após a conclusão do curso e das informações geradas pela técnica de mineração de dados referente ao acesso à plataforma Moodle e à visualização do portal CEAD no período de março a dezembro de 2020.

Como contexto de pesquisa, vale destacar que, embora na década de 1990, a UnB tenha sido pioneira na oferta dos primeiros cursos na modalidade Educação a Distância no Brasil, atualmente, ela oferece, em grande parte, o ensino presencial, tradicional. Durante este período que antecedeu a retomada das aulas, os problemas referentes a não preparação da instituição, dos docentes e discentes para a mudança do sistema de ensino presencial para o ensino remoto, impuseram a criação de uma agenda afirmativa e formativa para os docentes.

Vale destacar que a transição compulsória do ensino presencial para o ensino remoto foi marcada por dilemas, embates e conflitos entre a gestão universitária, a comunidade docente e discente que expressavam posições contrárias quanto à forma e estratégias de retomada às aulas. Os argumentos apresen-

tados pelos representantes dos cursos, Faculdades e institutos do Conselho de Ensino de Graduação (CEPE) se embasavam em problemas que anteriormente não estavam nas prioridades da gestão universitária, como por exemplo, a necessidade de apoio financeiro aos alunos vulneráveis digitalmente, que não possuíam recursos como computador e internet de banda larga, a ausência da formação continuada do universo dos professores para o uso das TIC, a falta de domínio das plataformas Moodle e Teams usadas para as atividades síncronas e assíncronas, o despreparo estrutural do parque tecnológica da UnB para suportar o tráfego, o armazenamento, a entrega e o acesso de todos os docentes e discentes nos ambientes online, entre outros.

Nesse período que antecedeu a retomada as aulas, as ações planejadas tiveram como finalidade propor uma reflexão sobre o repensar do trabalho docente, em tempos de pandemia, dimensionado por questões técnico-pedagógicas e por questões ético-estéticas, que juntas, integram as possibilidades de assegurar as condições básicas da qualidade do ensino remoto. A dimensão ético-estética envolveu prever e planejar condições de atendimento aos perfis diferenciados dos discentes e docentes, oferecendo acolhimento e apoio socioemocional e educativo e oportunizando o acesso a todos, “ninguém a menos”.

A mobilização da universidade para a preparação da retomada das atividades acadêmicas em regime remoto exigiu a criação de um Plano Estratégico que trouxesse respostas ao complexo contexto institucional, bem como um esforço extraordinário e conjugado das instâncias responsáveis institucionalmente pela oferta da graduação e da pós-graduação.

Vale destacar que o Centro de Educação a Distância e outros órgãos responsáveis pelo ensino de graduação da universidade tiveram um papel fundamental na articulação, encaminhamento e execução de ações para o retorno em um período de três meses de preparação para atender a aproximadamente 50 mil estudantes matriculados nos cursos de graduação e de pós-graduação. O estudo em questão evidencia as principais estratégias institucionais, bem como as formas diversas de participação da comunidade docente nas ações formativas desenvolvidas.

O artigo traz, inicialmente, os marcos referenciais fundantes dos princípios educativos da formação docente. Em seguida, apresenta as atividades estratégicas implementadas

e os resultados da avaliação de reação na ótica dos professores cursistas e, por fim, tece algumas considerações finais.

2. Marcos referenciais

A suspensão das aulas presenciais causada pela declaração de pandemia, do estado de calamidade pública de alguns países e as medidas protetivas dos organismos internacionais de saúde pública implementadas reverberaram diretamente na educação do planeta. Em pesquisa realizada por Code, Ralph e Ford (2020) sobre como o sistema educacional tem se posicionando na crise e como planeja o pós-crise, podemos observar a ênfase na preparação dos professores para a organização de um sistema de educação remota contingencial e provisório e de uma aposta no ensino híbrido para o pós-pandemia. Para alguns autores, ainda há uma segunda alternativa, conforme alega Azorín (2020, s/p): “o universo escolar pós-pandêmico tem duas possibilidades abertas: o retorno à educação tradicional como de costume ou uma transformação para outra educação”. A promoção da formação profissional por meio da aprendizagem colaborativa e a provisão de recursos, plataformas de ensino podem fazer a diferença nesse momento da crise. Essas foram algumas das recomendações feitas por Azorín (2020) em um estudo que realizou sobre as consequências da crise para a educação na Espanha.

Nas últimas décadas, como consequência dos avanços dos dispositivos móveis e as TICs, surgiram novas formas de aprendizagem humana, que chamamos de uma nova ecologia de aprendizagem (Coll, 2013). Essa ecologia representa a multiplicidade de lugares para aprender, redes sociais, comunidades de práticas (Wenger, 1998) que se somam às organizações educacionais que, historicamente, foram os contextos de aprendizagem por excelência. Hoje, no Século XXI, inauguramos uma aprendizagem dissociada do espaço-tempo físico por estar conectada às plataformas, às bases de dados digitais, às redes e mídias sociais, que geram possibilidades de aprender em distintos lugares e espaços, concretos e simbólicos, ampliando a possibilidade de comunicar, representar e simular fatos e relações etc.

Neste contexto, trazemos os aportes teóricos de Wenger (1998) com o conceito de comunidades de aprendizagem e de

comunidades de práticas (CoP) destacando que aprendemos a partir da nossa participação em comunidades, entendidas como um conjunto de pessoas que compartilhem objetivos e que se relacionam para esse fim, desenvolvendo atividades práticas, que conformam sua identidade, compartilhando regras e buscando estratégias para socializar entre os participantes. As comunidades de aprendizagem (CVA) se mostraram como alternativas à necessidade de mudanças da educação escolar presencial, pondo a escola na articulação com outros cenários e práticas educativas, propondo alternativas para a organização e o funcionamento das escolas, buscando alcançar aprendizagens significativas e culturalmente relevantes (Coll, 2004).

As comunidades de prática (CoP) possuem características específicas que as diferem das comunidades de aprendizagem. O conceito de CoP (Wenger (1998) compreende um grupo de pessoas com interesses em comum e colaboradoras entre si, construindo e compartilhando conhecimento, constituindo valores enquanto comunidade, a fim de aprender coletivamente. Nesse tipo de comunidade, o trabalho em pares se torna uma metodologia essencial. Para que ele ocorra é necessário propor espaços formativos baseados na cooperação e colaboração entre os membros, introduzindo discussões em que ocorram o compartilhamento das práticas comuns e diferenciadas (Wenger, Mcdermott e Snyder, 2002). A aprendizagem coletiva ou aprendizagem social é resultado das ações conjuntas desenvolvidas em meio às relações sociais entre membros da comunidade que são denominadas de comunidades de prática (Lave & Wenger, 1991).

Também, adotamos os princípios didáticos da personalização da aprendizagem (Coll, 2019). A aprendizagem não é reprodução: ela envolve a tensão de uma produção própria ante a possibilidade de reconfigurar a aprendizagem a partir de sua experiência, retroalimentando recursivamente e recriando a sua ação docente. No campo da formação docente denominamos a metodologia da personalização da aprendizagem (Coll, 2019) não como um fim em si mesma, mas, um meio. Vários processos de aprendizagem podem ser personalizados. As características dos processos de aprendizagem que são mais favoráveis à personalização são as estratégias didáticas, metodológicas e curriculares.

Na formação continuada dos professores universitários foram aplicados os princípios da personalização do estudo, permitindo ao professor/cursista fazer as suas escolhas e tomar suas decisões durante o curso. O conceito de personalização está articulado ao aprender com sentido e com valor pessoal para o aprendiz. Assim, consideramos que a personalização do espaço de formação continuada do professor universitário responde às exigências dos tempos atuais, podendo se adaptar às expectativas dos próprios docentes.

No Século XXI, o processo educativo já integrava o uso das TICs. A crise somente acirrou e acelerou esse processo demandando a criação de contextos de aprendizagem virtuais, mediados por instrumentos e práticas de aprendizagem online. Especialmente, o olhar se debruçou sobre os ambientes virtuais de aprendizagem por nos oferecerem acesso a uma gama de recursos que podem ser convertidos em ferramentas psicológicas potentes (Coll, Bustos & Engel, 2008).

No marco da sociedade da comunicação, em tempos de crise, há que se reconhecer as comunidades virtuais de aprendizagem (CVA) e as comunidades de práticas como contextos educativos possíveis para o enfrentamento do isolamento social. Elas possuem características particulares e potentes para compartilhar e aprender distante fisicamente e temporalmente (assincronamente) e são deslocalizadas, transcendendo limitações espaço-temporal. Possibilitam ampliar o tipo, a forma e o volume de recursos para a comunidade, gerando outras formas de interação online e favorecendo a convergência dos interesses de seus membros (Coll, Bustos, Engel, 2008).

No contexto da pandemia, a criação de um ambiente ecossistêmico de aprendizagem para os professores estava tensionada pela necessidade de recriar estratégias de ensino que apresentassem soluções para a reinvenção e a criatividade no planejamento e na execução do ensino de forma remota. No plano estratégico, os entornos virtuais configurados para a formação continuada não pretendiam transformar o professor em um especialista em tecnologia, mas oferecer a ele oportunidades e possibilidades de conhecer, desenvolver e aplicar as tecnologias da informação e comunicação (TIC) de acordo com a ementa de suas disciplinas e as escolhas epistemológicas da

docência na educação superior. Não havia uma forma correta de atuar, e sim, diversas estratégias que poderiam ser apropriadas para criar o seu próprio contexto de ensino (personalização do ensino).

Esses conceitos se tornaram metodologias e conteúdos dos cursos de formação continuada dos professores, como discutimos no relato de experiências na próxima seção.

3. Análise e discussão dos resultados das estratégias de retomada às aulas.

3.1 Análise descritiva das ações colegiadas realizadas pela UnB

A Universidade de Brasília (UnB) após a suspensão do primeiro semestre de 2020 criou Comitês para planejar coletivamente e estrategicamente as próximas ações, visando retomar as aulas no segundo semestre de 2020.

Os Comitês foram destinados às diferentes áreas de trabalho visando deliberar e tomar decisões no coletivo, a partir de diferentes áreas de conhecimento. Estes funcionavam com reuniões agendadas, semanalmente, ou quinzenalmente, com atribuições de tarefas, por meio de agenda compartilhada virtualmente. Todos os encontros foram realizados por videoconferência, gravados e disponibilizados para os membros participantes e outros interessados. Foram inúmeras reuniões do Conselho Superior Universitário e outras com diretores de institutos e faculdades que versavam sobre os cenários de retomada das atividades

O primeiro grupo de trabalho criado foi o Comitê Gestor do Plano de Contingência em Saúde do Covid-19 vinculado à Reitoria, cujo objetivo foi de realizar ações, orientações e prestar consultoria à Administração Superior da Universidade de Brasília, de forma sistematizada e especializada, acerca de ocorrências relacionadas à Covid-19 na UnB, em consonância com as diretrizes da Organização Mundial de Saúde, do Ministério da Saúde, da Secretaria de Saúde do Governo do Distrito Federal e do Plano de Contingência da UnB, que deve ser atualizado constantemente.

Também foi criado o Comitê de Pesquisa, Inovação e Extensão de combate à COVID-19, com o objetivo de planejar,

sistematizar e buscar viabilizar a execução de ações institucionais de pesquisa, inovação e extensão visando ao enfrentamento, no Brasil, da emergência de saúde pública decorrente do COVID-19.

Em seguida, houve a criação do Comitê de Coordenação de Acompanhamento das Ações de Recuperação (CCAR), com o objetivo de planejar e coordenar as ações de readequação administrativa e acadêmica, visando mitigar os riscos diretos e derivados da COVID-19, na execução da missão da UnB, durante a quarta e pretensa última fase da pandemia (fase de recuperação). Entre as ações mais relevantes realizadas na gestão universitária, destacamos a Pesquisa Social, realizada pelo Subcomitê de Pesquisa Social do CCAR, visando retratar, objetivamente, a realidade da comunidade acadêmica para realização de trabalho remoto em face à necessidade de distanciamento social imposto pela pandemia. Os dados dessa pesquisa subsidiaram as ações do CEAD no planejamento dos cursos de formação docente.

Vale destacar, também, as ações de apoio psicológico e de promoção à saúde da comunidade da UnB, desenvolvidas pelo Subcomitê de Saúde Mental e Atenção Psicossocial/COES do Decanato de Assuntos Comunitários.

3.2 – Análise descritiva das ações voltadas para a formação dos docentes.

Nessa seção, vamos discorrer sobre as ações estratégicas voltadas ao apoio para a oferta do ensino não presencial. Nesse item, o CEAD foi responsável pelo planejamento e realização das atividades de formação docente. As principais atividades envolveram a criação de uma nova infraestrutura tecnológica do AVA (Moodle Aprender) capaz de suportar altas demandas de criação de salas, gestão de conteúdos e acessos simultâneos; a formação de professores para o uso das TIC; oficinas on-line para sanar dúvidas dos docentes, oferta de atendimentos on-line via *chat* e atendimentos personalizados de orientação aos docentes para o planejamento do ensino não presencial.

Uma das tarefas de maior responsabilidade e severidade foi a reorganização da infraestrutura tecnológica, do LMS Moodle e do Office 365, ambos usados na UnB. A reorganização visava dar robustez e estabilidade a esses sistemas visto

que quando retornasse as atividades acadêmicas eles deveriam suportar o acesso de milhares de usuários matriculados em disciplinas de graduação e pós-graduação e de um quantitativo elevado de acessos simultâneos à plataforma, o que exigiria qualidade no atendimento e correspondência às necessidades da comunidade acadêmica. Atualmente, o Moodle (Aprender) possui, aproximadamente, 57 mil usuários e 6 mil áreas distribuídas por quatro *campi*, faculdades e cursos.

Antes da pandemia, o CEAD estava executando dois projetos de apoio à docência: o Projeto Rotas de Inovação Universitária (RIU) e o Programa de Aprendizagem para o 3º Milênio (A3M)⁴. Ambos, visavam fortalecer as ações docentes e valorizar a inovação educativa. Durante a pandemia, esses projetos foram redesenhados, incorporando novas ações, com a finalidade de tornar-se um ecossistema de aprendizagem constituído e apoiado pela própria comunidade acadêmica. A seguir, descrevemos as ações que foram incorporadas às atividades em curso no CEAD.

3.2.1 Cursos de formação continuada: básico e intermediário, com certificação

Foram planejados cursos de formação dos docentes para o uso das plataformas oficiais da Instituição, Moodle e os recursos do pacote *Office 365*⁵ (*Teams, Stream* e outros). Os dois primeiros cursos ofertados visavam atender as necessidades iniciais de configurar os ambientes para a oferta da disciplina e de planejar sequências didáticas com o uso integrado das TICs, respectivamente: i) Oficina de Moodle Básico e ii) Curso de Recursos digitais e estratégias de aula possíveis para planejar o ensino não presencial.

4..... O Programa Aprendizagem para o 3º Milênio (A3M) é uma iniciativa institucional com o objetivo de atuar junto à comunidade UnB na identificação, valorização e promoção de ações educacionais inovadoras. A meta do A3M é disponibilizar um portfólio sustentável de metodologias, processos e aplicativos para uso nos cursos da universidade. O projeto Rotas de Inovação Universitária (RIU) faz parte do A3M e atua especificamente no propósito de estimular a formação docente e demais membros da comunidade acadêmica para o desenvolvimento de diferentes desenhos pedagógicos, considerando o uso de tecnologias educacionais, mediação pedagógica e a integração de espaços presenciais e a distância.

5..... Professores e estudantes da universidade têm acesso a 21 aplicativos da Microsoft.

A oferta desses cursos foi intensa e a cada abertura do site para formação de novas turmas havia uma procura tão alta que as vagas se esgotavam em menos de 24 horas. Para atender a demanda foram realizadas cinco ofertas da *Oficina Moodle Básico* e duas do curso de *Recursos digitais e estratégias de aula possíveis para planejar o ensino não presencial*, totalizando 1.301 vagas. As tabelas 1 e 2 trazem os dados de inscritos e concluintes dessas ações:

Tabela 1 – Número de inscritos e concluintes da Oficina Moodle Básico

Turmas	Inscritos	Concluintes
Turma 1	160	124
Turma 2	200	155
Turma 3	219	175
Turma 4	246	176
Turma 5	211	70
Total	1036	700

Fonte: CEAD/UnB,2020.

Observa-se na tabela 1 que a procura pela Oficina Moodle Básico foi crescente ao longo das ofertas, exceto a turma 5, o que se justifica por ter sido realizada no período de retomada do calendário acadêmico e das aulas na universidade. Além disso, a crescente procura também nos leva a considerar que, mesmo a UnB dispoindo de um AVA Moodle Aprender desde o ano de 2004, muitos docentes ainda não utilizavam a ferramenta, mesmo como apoio ao ensino presencial. Por essa razão, o CEAD optou por atender, prioritariamente, a formação básica dos docentes.

Sobre o curso Recursos digitais e estratégias de aula possíveis para planejar o ensino não presencial, recomendou-se como requisito ter conhecimentos básicos sobre o Moodle, trazendo um público mais restrito para essa formação. Conforme observa-se na Tabela 2, a segunda oferta também foi reduzida em razão do período de retomada das aulas e a redução da disponibilidade dos docentes.

Tabela 2 – Número de inscritos e concluintes de Recursos digitais e estratégias de aula possíveis para planejar o ensino não presencial

	Inscritos	Concluintes
Turma 1	136	102
Turma 2	129	45
Total	265	147

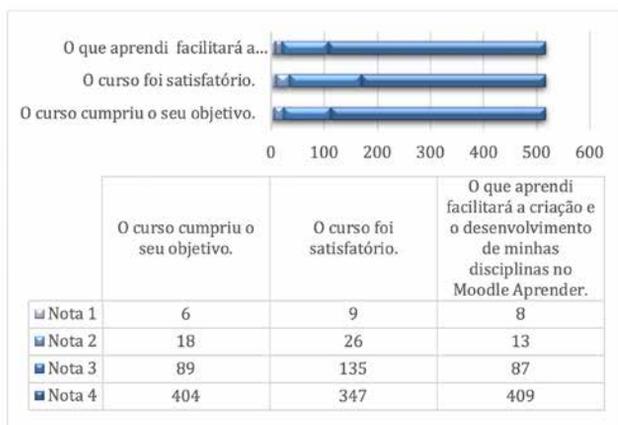
Fonte: CEAD/UnB, 2020.

Nas cinco turmas da *Oficina Moodle Básico*, aplicou-se as avaliações de satisfação dos cursistas em formulários *on-line* e de preenchimento não-obrigatório. Essas avaliações visavam levantar percepções a respeito da experiência formativa, a partir dos aspectos de satisfação com a estrutura, contribuições do curso, apoio técnico e docente, metodologia utilizada, atribuindo uma nota na escala Likert de concordância de 1 a 4, sendo 1 a menor e 4 a maior concordância (LIKERT, 1932). Dessas percepções, destacamos a avaliação quanto à satisfação com o curso, ao atendimento aos objetivos, às contribuições e à metodologia utilizada.

Os dados dos gráficos 1 e 2, referem-se às avaliações feitas pelos concluintes das cinco ofertas da Oficina de Moodle Básico, dos quais 517 (74%) responderam a avaliação, após a conclusão da oficina.

No Gráfico 1, os dados relevaram que as médias finais relativas à satisfação com a oficina foram muito boas, indicando que os cursistas se mostraram satisfeitos com a formação. Das respostas obtidas, a maior frequência de nota máxima (4) foi atribuída à efetividade da aprendizagem por facilitar a criação e o desenvolvimento de disciplinas no Moodle.

Gráfico 1 – Frequência das notas atribuídas pelos cursistas da Oficina Moodle Básico quanto à satisfação com o curso, atendimento aos objetivos e contribuições.



Fonte: CEAD/UnB,2020.

Quanto à metodologia, utilizamos os princípios da Comunidade de Práticas (CoP) e o trabalho em pares entre os professores, que foram viabilizados pelas estratégias de compartilhamento de experiências e dos conhecimentos didáticos pedagógicos entre eles.

Quanto aos princípios da personalização da aprendizagem durante a formação o professor-cursista poderia fazer escolhas acerca de recursos e ferramentas, a serem implementados no AVA Moodle em sua disciplina. Consideramos a personalização do espaço de formação continuada do professor universitário para além de uma opção, mas, uma exigência carregada da marca da autonomia e do autodidatismo do professor, frente ao seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano (Coll, 2019).

Gráfico 2 – Frequência das notas atribuídas pelos cursistas da Oficina Moodle Básico referentes à metodologia utilizada



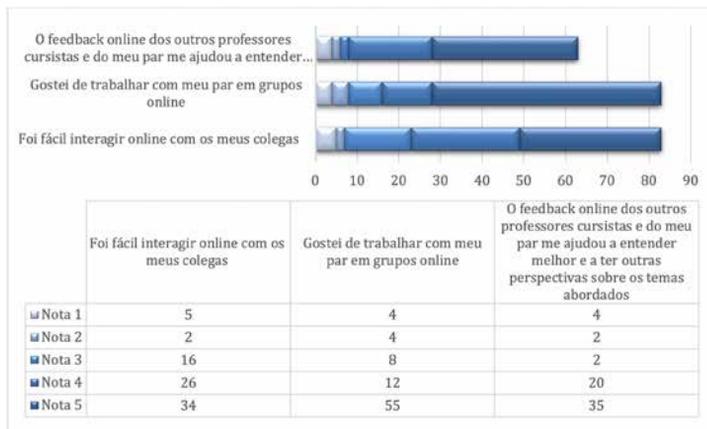
Fonte: CEAD/UnB, 2020

Embora, no Gráfico 2, aponte-se que há uma predominância dos professores-cursista que concordam plenamente que a metodologia baseada no compartilhamento de práticas, consagrada na formação pelo trabalho em pares (Wenger, Mcdermott e Snyder, 2002), tenha contribuído para o seu aprendizado no curso (194), essa metodologia não se expressa, ordinariamente, no ambiente da docência. Por isso, o item de metodologia do trabalho por pares apresenta uma questão importante para os gestores universitários refletirem acerca da ausência de uma cultura de *networking* e de colaboração entre os pares, nesse caso, os docentes. Há uma forte liberdade de cátedra, ou seja, de tomada de decisão a respeito o espaço da sala de aula, que se expressa por um trabalho muito individualizado dos docentes, em geral. Podemos encontrar professores que atuam em equipe na docência, mas o padrão é a oferta individual.

As duas turmas do curso de “Recursos digitais e estratégias de aula possíveis para planejar o ensino não presencial” também realizaram avaliação de satisfação, na qual 83 concluintes (56%) das duas ofertas atribuíram uma nota na escala Likert de concordância de 1 a 5, 1 a menor e 5 a maior concordância. Dessas percepções, destacamos a avaliação quanto à satisfação e à metodologia utilizada.

Quanto à metodologia adotada, o Gráfico 3 revela que as médias obtidas também apontam para a aprovação por parte dos cursistas, embora não represente a maioria. A maior frequência de nota máxima (5) foi atribuída ao trabalho em pares em grupos on-line.

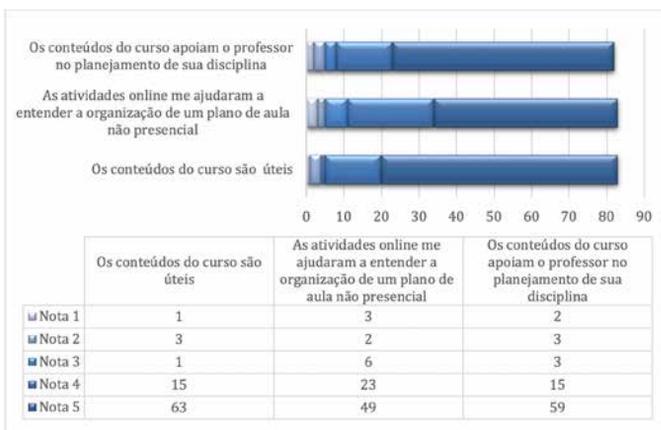
Gráfico 3 – Frequência das notas atribuídas pelos cursistas Recursos digitais e estratégias de aula possíveis para planejar o ensino não presencial referentes à metodologia utilizada.



Fonte: CEAD/UnB, 2020.

A avaliação dos conteúdos do curso, conforme Gráfico 4, obteve médias que expressam a satisfação dos cursistas no quesito utilidade dos conteúdos e aplicação no planejamento de aulas não presenciais. Dentre as respostas registradas, a maior frequência de nota máxima (5) foi atribuída à utilidade dos conteúdos.

Gráfico 4 – Frequência das notas atribuídas pelos cursistas referentes aos conteúdos do curso “Recursos digitais e estratégias de aula possíveis para planejar o ensino não presencial”



Fonte: CEAD/UnB, 2020

Como pode apreender no Gráfico 4, há uma predominância da concordância plena (5) nos três itens questionados. Em segundo lugar, está a concordância (4). Os demais níveis de concordância têm adesão diminuta. Considera-se, assim, que essa ação foi efetiva, no sentido que atingiu sua finalidade e foi executada de maneira adequada.

1.2 Oficinas e seminários virtuais em formato live síncronas, com a participação de professores da Universidade ou convidados com experiência no uso das tecnologias aplicadas ao ensino e aprendizagem

Foram realizadas 21 *lives* entre maio e setembro de 2020, com aproximadamente 21 mil visualizações (Tabela 5). O objetivo principal das *lives* foi colaborar com os processos de formação docente por meio da socialização de conhecimentos técnicos e pedagógicos e fortalecer a comunidade de aprendizagem durante o período que antecedeu ao início do semestre não presencial na UnB. Esses eventos propiciaram a formação direcionada a alguma ferramenta tecnológica, recurso didático ou metodologia, a partir do contato com especialistas nas áreas. São formações mais rápidas e direcionadas e, por isso, vinculadas a demandas pontuais.

Durante as *lives*, discutiram-se diversas temáticas pertinentes ao ensino não presencial, com foco na utilização do ambiente virtual de aprendizagem (Moodle) e metodologias e recursos educacionais possíveis para o desenvolvimento de conteúdo digital. Ademais, tratou-se de aspectos relacionados à relação professor e aluno e outros processos comunicacionais. Por serem eventos síncronos, houve interação com o público, permitindo dirimir dúvidas e compartilhar conhecimento. As *lives* foram relevantes para apoiar o professor no planejamento e na gestão do ensino não presencial.

As *lives* evidenciaram significativa adesão no conjunto das ações. As 20.587 visualizações totais no YouTube servem para reforçar essa adesão. A seletiva foi conduzida com o apoio técnico do CEAD e também com o setor de Tecnologia da Informação (TI) da Instituição. Foram utilizadas plataformas digitais para a gravação e, posterior, disponibilização dos conteúdos na rede social do YouTube. É importante destacar que as atividades síncronas exigem um maior esforço técnico

e tecnológico para sua realização. Por isso, o engajamento e a sinergia das equipes pedagógicas e da área técnica foram fatores essenciais para a efetivação e a continuidade da realização desses eventos no período supracitado.

1.3 Criação de página de conteúdos orientadores para o ensino remoto abertos à comunidade

Na situação emergencial, como foi mencionado, o CEAD aprimorou a página do projeto Rotas de Inovação Universitária (RIU)⁶ já existente para fortalecer as ações de formação docente (<https://riu.cead.unb.br/>). Atualmente, esse portal concentra conteúdos orientadores para subsidiar o planejamento e a execução do ensino não presencial – e será abordado nesta e nas seções subsequentes.

Para a construção do RIU foram convidados pesquisadores, professores e técnicos, experientes na docência on-line e comprometidos com os avanços no campo da pesquisa e do ensino. O objetivo foi a produção de conteúdos para dinamizar e ampliar a ambiência formativa, a partir de narrativas transmídias singulares e influenciadas por visões, epistemologias e metodologias diversas. Essa ação reuniu, em um único espaço digitais saberes, práticas e experiências relacionadas ao ensino não presencial. Serviu tanto como um repositório dessas informações, quanto como um espaço expositor para que eles pudessem ser conhecidos e utilizados pelos professores. Essa ação deve uma dupla finalidade: (a) ensinar a utilizar os recursos das plataformas digitais e outras ferramentas, com base em tutoriais e em textos informativos (função informativa); (b) estimular as práticas docentes e os usos didático-pedagógicos que são possibilitados, potencializados e disponíveis no AVA e em outros ciberespaços (função formativa).

Tinha como objetivo também disponibilizar parâmetros de qualidade do ensino online, com exemplos práticos e fontes de pesquisa internacional, propiciando condições para o docente iniciar o planejamento didático e a produção do conteúdo digital. Essa iniciativa teve a intenção de motivar o professor a refletir e a desenhar novas práticas, com base na sua experiência e de seus pares, fortalecendo, conseqüentemente, o sentido de comunidade de aprendizagem (WENGER, 1998).

6..... Disponível em: <https://riu.cead.unb.br/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

3.4.1 Criação de Tutoriais e pesquisa de recursos digitais disponíveis na web para a formação docente

Na página do RIU, foi desenvolvida a seção denominada Banco de soluções, com o objetivo de disponibilizar orientações de uso de ferramentas e recursos gráficos em disciplinas não-presenciais. Esse espaço está dividido em dois tópicos. A primeira parte apresenta as ferramentas e os tutoriais, a partir de diversos conteúdos em vídeo e/ou arquivos em formato PDF, acerca do uso de ferramentas e de recursos tecnológicos (<https://riu.cead.unb.br/acervo/ferramentas>). Na segunda parte, há recursos imagéticos, os quais, por sua vez, oferecem modelos de *templates* de telas em softwares de apresentações e de edição de texto, bem como *avatars*, ícones e elementos visuais para serem utilizados livremente pela comunidade acadêmica (<https://riu.cead.unb.br/acervo/recursos-graficos>).

Para expandir as concepções de ensino e de aprendizagem, a página do RIU incluiu também as experiências de outras instituições, como materiais de apoio e de suporte pedagógico. Já na área intitulada “Metodologias e Experiências”, ficaram alocadas metodologias criativas desenvolvidas especificamente por professores da UnB, contando, inclusive, com depoimentos dos professores. Outra parte do site do RIU chama-se “Janela para o mundo”. Nessa seção, há uma seleção de experiências bem-sucedidas, vivenciadas em outras instituições, do Brasil e do mundo, relacionadas ao ensino não presencial. Encontra-se também, nessa parte, uma série de e-books da temática. A última seção da página do RIU é o “Assistente virtual”. Essa seção constitui-se como um canal de comunicação com a comunidade universitária, que oferece suporte para a utilização do Moodle na UnB.

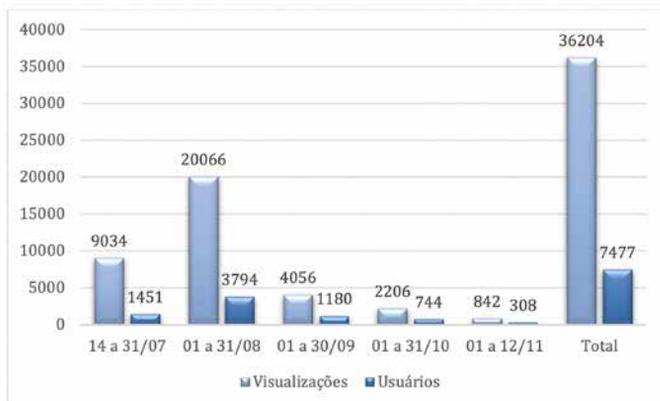
3.4.2 – Análise da visibilização das páginas do portal do CEAD

A quantidade e o período de acesso as páginas do CEAD também representam informações importantes para análise de demandas e necessidades dos professores, além de representar a atuação dos docentes na busca de outros recursos complementares aos cursos. Desta forma, foram extraídos os dados de acesso ao portal referente aos períodos de maior visualização.

Sobre as visualizações do portal RIU, o Gráfico 5 mostra que entre 14 de julho e 23 de outubro ocorreram 34.674 visualizações

contabilizando um total de 6.942 usuários. O período de maior acesso foi o que antecedeu o início das aulas e ainda segue por mais 15 dias, recordando que as aulas iniciaram dia 17 de agosto de 2020.

Gráfico 5 – Acessos e usuários na página do RIU



Fonte: CEAD/UnB, 2020.

Na página do RIU, também podemos identificar quais foram as informações mais acessadas pelos usuários, conforme dados da Tabela 3.

Tabela 3 – Links mais visualizados da página do RIU

Links	Visualizações
Recursos e estratégias para o ensino não presencial	6.423
Ferramentas	5.696
Lives	4.742
Tutoriais Moodle	3.091
Avaliação da Aprendizagem	2.973
Recursos didáticos	2.261
Metodologias e experiências	2.125
Webconferências	2.125
Formações	2.120
Assíncrono e síncrono no contexto da educação superior pós-pandemia	1.489

Fonte: CEAD/UnB,2020.

Quanto às informações mais visualizadas, destacam-se os “Recursos e estratégias para o ensino não presencial”, ferramentas e *lives*, as quais evidenciam as principais demandas da comunidade quanto à autoformação para uso das TICs. Depois de apresentadas todas as ações, podemos inferir que a comunidade universitária participou ativamente das ações estratégicas promovidas pelo Cead.

4 - Considerações finais

O estudo visou analisar as ações estratégicas para a retomada das atividades acadêmicas na Universidade, bem como avaliar o grau de satisfação e adequação da formação continuada dos professores sob a ótica dos participantes.

Reconhecemos que as ações estratégicas realizadas pela gestão universitária, por meio dos Comitês supriu a necessidade de ampliar a participação da comunidade e dar visibilidade às decisões tomadas, o que conseqüentemente, gerou maior corresponsabilidade de toda a comunidade. Não éramos apenas Faculdades e Institutos defendendo os seus pontos de vista, mas, um coletivo, com necessidades, medos e ansiedades semelhantes, buscando a sobrevivência, enquanto profissionais que lidam com a formação de pessoas, em meio a uma crise planetária.

Os resultados inéditos de participação dos docentes e de avaliação de satisfação foram decorrentes de uma situação em que somente havia uma solução para todos: o uso das TICs na oferta das aulas. Essa situação gerada pela pandemia revela que os docentes estão sensibilizados pela necessidade de repensar a presença física em sala de aula, tornando imperioso que a Universidade ocupe esse espaço fundado na crise para dar continuidade a projetos de formação permanente, não deixando uma lacuna, no período pós início das aulas. A continuidade das ações pode trazer outros benefícios, mesmo para universidades tradicionais, caracterizando novas possibilidades de formação e preparação das competências e habilidades docentes para o Século XXI diante de tantas transformações e reviravoltas que por um devir poderão afetar novamente a sociedade.

Também reconhecemos que a formação continuada ofertada pelo equipe do CEAD abriu vias seminais para a criação de um ecossistema, não somente, representado por um portal aberto, mas, por relações entre os docentes que possam dar continuidade a um trabalho em rede, resultado da adesão positiva e da participação efetiva da comunidade acadêmica às ações desenvolvidas na UnB. Pode se constatar que os elementos relacionados aos princípios e metodologias que valorizaram a personalização da aprendizagem, a colaboração e o trabalho coletivo com ênfase na aprendizagem em pares repercutiu sobremaneira na ação docente resultando em compartilhamento de experiências, ideias, soluções educacionais, o fortalecimento das comunidades de práticas de professores e o enriquecimento das distintas experiências docentes.

A promoção da formação profissional por meio da aprendizagem colaborativa e a provisão de recursos, plataformas de ensino pode fazer a diferença nesse momento de isolamento social. Destacamos que nas últimas décadas, como consequência dos avanços dos dispositivos móveis, já vínhamos utilizando as mídias e redes sociais, entretanto, houve aumento significativo do uso das TIC e suas ferramentas possibilitando a interação síncrona e assíncrona na comunidade de aprendizagem.

Reconhecemos que o futuro da educação superior está circunscrito ao reconhecimento de que a crise pode perdurar mais do que o previsto e, portanto, as instituições devem aproveitar para repensar o propósito geral, a função, o conteúdo e a oferta de educação no longo prazo preparando-se para lidar com crises futuras, considerando a complexidade que envolve os cenários educativos e aproveitando a experiência adquirida (Azorín, 2020).

Nesse sentido, entendemos que se por um prisma a crise decorrente da pandemia trouxe grandes perdas humanas, também, nos mostrou outras oportunidades de atuação e trabalho em uma multiplicidade de espaço-tempo para ensinar e aprender, ampliando os horizontes do saber docente instituído tradicionalmente nos espaços sociais escolarizados e circunscritos ao muro da universidade; também se pode apropriar de distintas formas de conexão por meio de apps, uso das redes e mídias sociais, proporcionando distintos espaços semióticos e simbólicos, para comunicar, representar, inventar e simular fatos e relações, etc.

O estudo apresenta limitações por ter sido realizado durante o processo de retomada, no momento em que ainda realizávamos algumas ações. Neste sentido, faz-se necessário retomar a pesquisa voltada para as reais necessidades de formação identificadas no pós-regresso as aulas. Por isso, recomendamos que sejam realizados outros estudos para analisar o impacto das ações formativas a médio prazo e identificar outras necessidades de formação, que possam dar respostas e preparar a Universidade para o momento pós-pandemia.

Referências

- Azorín, Cecilia. (2020). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community*. (ahead-of-print). University of Murcia, Murcia, Spain Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342488936_Beyond_COVID-19_supernova_Is_another_education_coming
- Code, J., Ralph, R. & Forde, K. (2020). Pandemic designs for the future: perspectives of technology education teachers during COVID-19. *Information and Learning Sciences Emerald Publishing Limited*. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342784190_Pandemic_designs_for_the_future_perspectives_of_technology_education_teachers_during_COVID-19. Acesso 20 set. 2020.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista. *Sinéctica*, 25, 2004, 1-24.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de innovación educativa* [Em linha] n° 219, 2013. Disponível em: <URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4144664>>. ISSN 1131-995X>. Acesso em: 10 out. 2020.
- Coll, C. (2019). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. In Coll, C. La personalización del aprendizaje. Colecciones: *Revista Dossier*. Grao.
- Coll, C., Bustos, A. & Engel, A. (2008). Las comunidades virtuales de aprendizaje. En C. Coll & C, Monereo (Eds.), *Psico-*

logía de la Educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (pp. 299-320). Madrid: Morata.

- Faustino, L. S. S., Silva, T. F. R. S. (2020). Educadores frente à pandemia: dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Ano II, vol. 3, n. 7, Boa Vista, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/boca/article/view/Faustinoetal>. Acesso em 21 set. 2020.
- Garrison, D. R.; Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education, *American Journal of Distance Education*, 15(1).
- Gauvreau, S., Cleveland-Innes, M., Hawranik, P. (2016). Online Professional Skills Workshops: Perspectives from Distance Education Graduate Students. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, Volume 17, Number 5, September.
- Heller, M. (2020). *Why informal networks will be key to the COVID-19 recovery*, *world education fórum*. Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/covid-19-why-informal-networkswill-be-key/> (accessed 30 April 2020).
- Kaloo, R. C., Mitchell, B. & Kamalodeen V. J. (2020). Responding to the COVID-19 pandemic in Trinidad and Tobago: challenges and opportunities for teacher education. *Journal of Education for Teaching*. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1800407> Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/global-literature-on-novel-coronavirus-2019-ncov/resource/en/covidwho-684416>. Acesso em 22 set. 2020.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*. n. 140, p. 44-53.
- Reimers, F. M. y Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 *Pandemic of 2020*. OECD. Retrieved April, 14, 2020.
- Tartavulea, C.V., Albu, C.N., Albu, N, Dieaconescu, R.I. and Petre, S., (2020). Online Teaching Practices and the Ef-

fectiveness of the Educational Process in the Wake of the COVID-19 Pandemic. *The AMFITEATRU ECONOMIC journal*, Academy of Economic Studies - Bucharest, Romania, vol. 22(55), pages 920-920, August.

UNESCO (2020). *COVID-19 Education Response, Preparing the reopening of schools*. UNESCO, Paris.

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.

CURSINHOS UNIVERSITÁRIOS POPULARES: APONTAMENTOS PARA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Rubenilson Natividade¹
Ana Maria Albuquerque Moreira²
Shirleide Silva Cruz³



RESUMO: A democratização do acesso à educação superior no Brasil é questão central nas políticas educacionais que objetivam a redução das desigualdades que marcam a estrutura social, econômica e educacional brasileira. Tais políticas focam na ampliação do número de vagas, nas ações compensatórias no acesso, com as cotas sociais e/ou raciais, e no suporte à permanência dos estudantes em situação vulnerável em Instituições de Educação Superior (IES). Entretanto, as desigualdades que precedem à etapa do acesso persistem e afastam muitos jovens da possibilidade de cursar uma graduação, com inúmeras consequências, entre elas, a manutenção do ciclo da pobreza. É nesse cenário que os Cursos Universitários Populares (Cups) ganham relevância, ao atuarem na preparação de jovens em vulnerabilidade econômica e social para os exames de seleção para as IES. O objetivo deste artigo, desenvolvido por análise documental, é mostrar a evolução dos CUPs no país, por meio da associação das instituições voluntárias à rede nacional Brasil Cursos Universitários Populares (BC), que unifica os CUPs de IES públicas federais ou estaduais, e sua importância para a democratização do acesso à educação superior. Hoje, são 16 cursos

1..... Universidade de Brasília, Brasil

2..... Professora Adjunta do Departamento de Planejamento e Administração - Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-0332-8741>

3..... Professora Associada no Departamento de Planejamento e Administração - Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-4639-8400>

atuando nas cinco regiões brasileiras e que já proveram o acesso de mais de 3.500 estudantes à educação superior.

Palavras-chave: Educação. Cursos universitários populares. Democratização à educação superior. Desigualdade social. Educação superior.

POPULAR UNIVERSITY COURSES: NOTES FOR DEMOCRATIZING ACCESS TO BRAZILIAN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: The democratization of access to higher education in Brazil is a central issue in educational policies that aim to reduce inequalities that mark the Brazilian social, economic, and educational structure. Such policies focus on expanding the number of vacancies, compensatory actions on access, with social and/or racial quotas, and on supporting the permanence of students in vulnerable situations in Higher Education Institutions (HEIs). However, the inequalities that precede the access stage persist and many younger generations are staying away from the possibility of pursuing a degree, with numerous consequences, including the maintenance of the poverty cycle. It's in this scenario that the Popular University Courses (Cups) gain relevance, by working to prepare young people with economic and social vulnerability for the selection exams for the HEIs. The aim of this article, developed by documentary analysis, is to show the evolution of CUPs in the country, through the association of voluntary institutions with the national network called "Basil Cursos" (BC), which unifies the CUPs of federal or state public HEIs, and their importance for democratizing access to higher education. Today, 16 courses are working in the five Brazilian regions and already provided access for more than 3,500 students to higher education.

Keywords: Education. Democratization to higher education. higher education. Popular university courses. Social inequality.

Introdução

O presente artigo tem por principal objetivo apresentar o histórico de constituição e de evolução dos Cursos Universitários Populares (CUPs) no Brasil, destacando sua importância para a democratização do acesso à educação superior no Brasil.

No cenário educacional brasileiro, marcado por históricas desigualdades educacionais, observadas desde a educação básica e que afetam diretamente as condições para os jovens em situação de vulnerabilidade econômica e social ingressem em instituições de educação superior (IES) na faixa de idade considerada adequada (18 a 24 anos), o estudo mostra a importância dos Cursos Universitários Populares. Com a mobilização e a organização de estudantes universitários, os cursos vêm se constituindo em importante mecanismo para a ampliação de oportunidades educacionais. Essa perspectiva é apoiada na visão de Ristoff (2008), segundo a qual, democratizar significa “criar oportunidades para que os milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes das escolas públicas tenham acesso à educação superior” (Ristoff, 2008, p. 45).

A complexidade da temática abordada no trabalho convida ao diálogo distintas áreas disciplinares do conhecimento, essencialmente, a educação, a sociologia e a ciência política. Sem perder de vista essa multidisciplinaridade, o estudo foi desenvolvido por abordagem qualitativa, utilizando a técnica de análise documental para realizar o levantamento de elementos históricos das organizações que, hoje, integram o Movimento de Cursos Universitários Populares (MCUPs) no Brasil. Foram estudados os seguintes documentos: último edital de filiação, publicado em 2019 pela Brasil Cursos (BC), a qual define e descreve os requisitos necessários para compor a Rede de MCUPs. Assim como, foram utilizados documentos históricos de fundação fornecidos pela gestão vigente da instituição, como por exemplo, Estatuto Social, slides, documentos de planejamento estratégico e artigos escritos com a definição de propósito, missão, visão e valores da Brasil Cursos e da Rede de CUPs, da mesma maneira que definidos os critérios para a caracterização do curso popular ser definido como universitário.

Como aspecto de formação da Brasil Cursos e da Rede de Cursos Universitários Populares, a pesquisa traz um corte temporal de 2014, momento este de planejamento de fundação, até dados de 2020 correspondentes ao avanço e fortalecimento do Movimento. Tais dados foram tratados pelos autores da pesquisa após pelo levantamento e disponibilidade

realizados pela Instituição ao decorrer do mesmo ano da pesquisa. Além disso, vale justificar que por ser um Movimento relativamente novo, a análise documental foi feita baseada em documentos internos e, em alguns casos, sem publicação pública. Os documentos foram selecionados e tratados de acordo com a sua função para a Rede e sua importância para o entendimento de seu funcionamento enquanto organização universitária.

Na seção seguinte a esta introdução, será apresentada a caracterização do contexto educacional brasileiro, a partir de 2009, no qual os cursinhos universitários populares justificam sua criação e inserem sua relevante atuação. Para isso, foram levantados dados sobre a escolarização dos jovens brasileiros. Em seguida, o relato dos cursinhos universitários populares evidencia como esse movimento se consolida em uma rede de atuação, com 16 cursinhos, que alcança todas as regiões brasileiras e, na conclusão, destaca-se o papel desse movimento para a democratização do acesso à educação superior no país, contribuindo para a inclusão de mais de 3.500 estudantes em situação de vulnerabilidade social em cursos de graduação.

Contextualização do estudo: as desigualdades da educação brasileira

As desigualdades no acesso à educação superior no Brasil constituem objeto de distintas discussões e análises, seja no campo acadêmico por pesquisadores em busca de novas formas de compreensão teóricas e alternativas de aproximação entre as políticas públicas e a população, seja em demandas que partem da própria sociedade civil e de organizações educacionais descentralizadas (formais e não formais) na busca de maiores oportunidades educacionais ou de melhora na aplicabilidade dessas políticas para beneficiar toda a população do país.

Um dos aspectos que merecem destaque nessa discussão diz respeito ao ensino médio, última etapa da educação básica na estrutura educacional brasileira e que antecede diretamente a educação superior. Somente em 2009, a Emenda Constitucional 59 (EC 59/2009) alterou o Inciso I do Artigo 208 da Carta Magna do Brasil e ampliou a obrigatoriedade do ensino para as pessoas entre 4 e 17 anos, passando a incluir

a etapa do ensino médio. Esse foi um importante passo para o Direito à Educação no Brasil, revelado também no Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014 (PNE/2014), que estabeleceu, especificamente na terceira meta, a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, até 2016, e a elevação da taxa líquida de matrícula no ensino médio para 85% até o final da vigência do plano, em 2024.

Entretanto, após uma década da aprovação da EC 59/2009 e mais de seis anos da vigência do PNE/2014, dados oficiais mostram os desafios existentes. A universalização do atendimento educacional da população jovem não foi atingida e permanece distante: a taxa de frequência escolar bruta para as pessoas no grupo de idade de 15 a 17 anos estava em 89,2% em 2019, tendo subido apenas dois pontos percentuais em relação ao registrado em 2016, de 87,2% (SIS, IBGE, 2020)⁴. Importante destacar que, desse grupo, uma parte significativa não estava frequentando a escola na etapa considerada adequada, parâmetro medido pela taxa ajustada de frequência escolar líquida⁵. No ano de 2019, a taxa ajustada de frequência escolar líquida para os jovens na faixa de 15 a 17, no ensino médio, estava em 71,4%: em 2016, era de 68,2%. Vale salientar que o percentual verificado em 2019 encontrava-se em 13,2 pontos percentuais abaixo do que é estabelecido na meta 3 do PNE para 2024. (IBGE, 2020).

Uma análise detalhada da taxa ajustada de frequência escolar líquida de 71,4% para o grupo de 15 a 17 anos por algumas características aponta as desigualdades existentes. A primeira delas, a regional: os resultados mais baixos foram observados nos estados do Norte e no Nordeste do País, com valores entre 48% e 69,3%, as únicas exceções foram registradas em Roraima e Fortaleza, em até 75,3%.

Além das desigualdades regionais, características socioeconômicas desse grupo – verificadas por situação do domicí-

4.... A Síntese dos Indicadores Sociais (SIS) é publicada anualmente e reúne informações sobre as condições de vida da população brasileira, incluindo a Educação. A principal fonte de informação para as análises é a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, também realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

5.... A taxa ajustada de frequência escolar líquida (TAFEL) mede a frequência à escola na etapa considerada adequada para uma determinada faixa etária.

lio, cor ou raça e rendimento domiciliar per capita - mostram que jovens que moram em zona rural, negros e com renda mais baixa encontram as maiores dificuldades para conclusão do ensino médio na idade adequada. Por situação de domicílio, a taxa ajustada de frequência escolar líquida de quem vivia em zona rural em 2019 estava em 73,7% contra 60,2% de quem morava na zona rural. Para os estudantes brancos, a taxa estava em 79,6%, enquanto que para os pretos e pardos⁶ estava em 66,7%. As maiores desigualdades dizem respeito à renda: a taxa ajustada de frequência escolar líquida, por quintos de rendimento mensal domiciliar per capita, foi de 90% para os mais ricos (5º. quinto) e de 57,5% para os mais pobres (1º. quinto).

Em síntese, os dados mostram as barreiras existentes para o cumprimento do direito à educação em termos de atendimento do ensino. Essas barreiras impactam no acesso e na permanência na educação superior. A meta 12 do PNE/29014 estabelece o objetivo de elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público. Os resultados mostram que a taxa de matrícula na graduação subiu 1,4 ponto percentual de 2016 a 2019, passando de 36%, em 2016, para 37,4% em 2019. Por rede de ensino, no mesmo período, a taxa bruta de matrícula variou de 26,7% para 27,5% na rede privada e se manteve estável de 9,3% a 9,9% na rede pública. (INEP, 2020).

Com relação à população de 18 a 24 anos, a taxa de frequência escolar bruta se manteve praticamente a mesma, de 32,8%, em 2016, e 32,4% em 2019. Já a taxa ajustada de frequência escolar líquida aumentou em 1,6 ponto percentual, passando de 23,9%, em 2016, para 25,5% no ano de 2019.

A diferença no comportamento desses dois indicadores explica-se pelo fato da elevação da proporção de frequência a cursos de nível superior ter ocorrido simultaneamente à redução da frequência de pessoas dessa faixa etária a modalidades do ensino básico – a proporção de jovens de 18 a 24

6..... O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) pesquisa a cor ou raça da população brasileira com base na autodeclaração. Ou seja, as pessoas são perguntadas sobre sua cor de acordo com as seguintes opções: branca, preta, parda, indígena ou amarela.

Fonte: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>

anos frequentando escolas em etapa anterior ao nível superior declinou de 12,3%, em 2016, para 11,0% em 2019. (IBGE, 2020, p.88).

Vale destacar que, a despeito do aumento verificado na taxa ajustada de frequência escolar líquida para a população de 18 a 24 anos, a meta prevista no PNE permanece um grande desafio. Na desagregação, as desigualdades são mais evidentes. A oferta de cursos superiores no Brasil permanece mais concentrada nas regiões do centro-sul do País.

As desagregações, segundo as mesmas características utilizadas para analisar o grupo de 15 a 17 anos, mostram, primeiramente, que para aqueles de 18 a 24 anos que estão no ensino superior, 28,1% reside em zona urbana e 9,2% em zona rural. No que tange à renda, as discrepâncias são mais acentuadas: 61,5 % são mais ricos, no quinto da população de maior rendimento domiciliar per capita, e somente 7,6% mais pobres, no quinto mais baixo. Em raça ou cor, predominam os brancos com participação mais alta, em 35,7%, contra pretos ou pardos, em 18,9%.

Ademais dos dados verificados nas estatísticas nacionais, em pesquisas que tratam da educação no cenário internacional, como o Relatório da Diretoria de Educação e Habilidades da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)⁷, é possível verificar que mais da metade dos brasileiros não possuem diploma de educação superior (OCDE, Education at a Glance, 2018). Vale ressaltar que apenas 17% dos jovens - adultos, na faixa etária de 25 a 29 anos, atingiram o nível superior no Brasil, segundo dados do mesmo relatório. Tais dados implicam no processo de transição da educação para o mercado de trabalho, além de ressaltar as diferenças econômicas e sociais no próprio território nacional (OCDE, Education at a Glance, 2018). Ressalta-se, ainda, as disparidades existentes entre o Brasil e os demais países que compõem a OCDE quanto às matrículas ativas na educação superior: somente 69% de jovens entre 15 e 19 anos e 29% entre 20 e 24

7..... Os indicadores da OCDE em estudos comparados internacionais têm o objetivo de incentivar políticas sociais e econômicas entre os países que compõem o grupo. Os dados estão disponíveis no Relatório “Education at a Glance 2018” no link: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2018/EAG_Relatorio_na_integra.p df. Acessado em 20 de outubro de 2020.

anos possuem matrículas ativas no Brasil contra a média de todos os países que fica entre 85% e 42%, respectivamente.

Em síntese, os dados sobre estudantes no ensino médio e na educação superior revelam que, a despeito das políticas de ampliação do atendimento, implementadas nas últimas décadas, o impacto das desigualdades econômicas, sociais e raciais é elevado. A população branca, de renda mais alta e residente em zona urbana encontra oportunidades mais favoráveis a sua formação escolar e cultural. Nos sistemas de ensino, as desigualdades determinam os filtros para acesso a níveis de escolarização mais elevados.

Segundo Fresneda (2009), as distintas oportunidades em ter acesso à educação e aos sistemas educacionais na formação dos indivíduos “afetam a integração e competitividade do jovem no mercado de trabalho, resultam em diferentes tipos de qualificação individual e, agregadamente, levam a processos de transição diferentes” (p. 4). E é partindo dessa premissa que se nota a importância, não apenas de um diploma, mas por tudo o que ele significa na concepção de liberdades individuais.

Tais liberdades que, Segundo Sen (2010), são relacionadas ao alcance, ou a falta dele, de condições básicas para que os indivíduos possam gerar seus próprios desenvolvimentos e o crescimento de suas capacidades individuais. Segundo o mesmo autor, “essas capacidades podem ser aumentadas pela política pública, mas também, por outro lado, a direção da política pública pode ser influenciada pelo uso efetivo das capacidades participativas do povo” (Sen, 2010, p. 33). Sen destaca, ainda, que a pobreza não se refere apenas a uma baixa renda, mas também à privação de liberdades e direitos básicos, como a própria educação aqui analisada.

Na perspectiva da democratização da educação superior, é fundamental que o acesso dos jovens, em especial aqueles em situação de maior vulnerabilidade social e econômica, ocorra em instituições de ensino superior de qualidade mais elevada, verificada nas avaliações oficiais (Dias Sobrinho, 2010). Nas políticas com esse foco, implementadas nas últimas décadas, vêm alcançando bons resultados, tendo em vista que, na comparação do perfil de renda dos estudantes matriculados em instituições de educação superior públicas e privadas, a participação é de 9,7% e 5,5%, respectivamente, daqueles com os menores rendimentos.

Com relação a esse cenário na última década no Brasil, é relevante destacar, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), iniciado em 2008, ampliando significativamente a oferta de vagas públicas nas IES brasileiras; o suporte à permanência dos estudantes de baixa renda em cursos de graduação com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), em 2010, e a Lei de Cotas (Lei Nº 12.711/2012), que reserva 50% das matrículas em cursos de instituições federais para alunos oriundos de escolas de ensino médio públicas, de famílias de baixa renda, pretos, pardos e indígenas. A implementação dessas políticas resultou numa tendência de democratização, com a mudança de perfil dos estudantes das instituições federais. Na V Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES (2018) registra-se a participação de estudantes com renda mensal familiar per capita de 1,5 salário-mínimo em 70% e a presença de pretos e pardos em 51% (FONAPRACE/ANDIFES, 2018). “A entrada desses estudantes deu nova cor e cara às universidades federais. Se não eliminou por completo as barreiras históricas para o acesso e a permanência de sujeitos abstraídos em um direito social, tornou as universidades federais mais democráticas.” (Nogueira *et al.*, 2020, p. 14).

A despeito da tendência de democratização no acesso às instituições federais, os dados nacionais sobre perfil dos estudantes brasileiros mostram que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que jovens em situação de vulnerabilidade econômica e social ingressem na educação superior (IBGE, 2020) Segundo Schwartman (2006), o fator determinante do impedimento de entrada e/ou concorrência às vagas nas universidades brasileiras se dão não só apenas pelas condições econômicas, mas também agregado-se à configuração da qualidade de ensino oferecido nas escolas. Além disso, o autor afirma que o acesso à educação superior e a garantia de um diploma universitário simboliza um fator gerador de oportunidades e riquezas, possibilitando, portanto, a mobilidade social que tantos jovens almejam.

Partindo desse ponto norteador, nota-se que há grandes desafios na educação brasileira até o processo de democratização de acesso à educação superior. Assim também, nas suas consequências com a geração de novas oportunidades a jovens

em situação de vulnerabilidade econômico-social. Com isso, e com a tentativa de contribuir para a melhora desse cenário, surgem novos atores sociais com o objetivo de promover ações em prol desses grupos. Tal como, as atuações no campo de políticas públicas para a promoção de educação passam a deixar o protagonismo menos polarizado, como era de exclusividade do primeiro setor (Governo), e compartilham responsabilidades em âmbitos mais cívicos como no terceiro setor (Organizações não-governamentais, Organizações da sociedade civil e Empresas Sociais) e em muitos casos com a parceria e/ou financiamento do segundo setor (empresas privadas) como também, com as próprias universidades públicas brasileiras que também assumem protagonismo social frente aos desafios encontrados na sociedade mas, marcadamente, na situação educacional do país, e em especial, por meio de projetos de Extensão.

Apresentaremos a seguir o relato de alguns elementos históricos do processo de constituição e organização dos cursinhos universitários populares evidenciando como esse movimento se consolida em uma rede de atuação social frente à construção da melhoria do acesso à educação superior.

Cursinhos Universitários Populares como atores na promoção e democratização do acesso à educação superior brasileira

De acordo com Siqueira (2011), o surgimento dos cursinhos populares parte de um contexto de desapontamento relacionado às ações governamentais gerando também a mudança de pensamento geralmente direcionado a grupos que buscavam se contrapor à ausência do Estado, chamando-os de desordeiros, uma vez que em muitos casos, protestos públicos eram empreendidos, porém, que não se valeram apenas destes instrumentos reivindicatórios, mas, se tornaram mais propositivos.

Se antes eram marcantes as passeatas, os protestos públicos e as ocupações, esse instrumento de reivindicação torna-se menos comum. Isso não significa afirmar que essas ferramentas deixaram de ser utilizadas, mas tornaram-se menos generalizadas e massivas.[...] Nesse sentido, se insere

o surgimento dos cursinhos populares, sendo esta uma ação dos movimentos sociais que tem um caráter operacional e propositivo. Ou seja, a exemplo das associações de bairros, se articulavam para reivindicar saneamento básico e demais infraestruturas e agora passam a se reunir e pensar soluções para si. Isso ocorre por um estímulo ao pensamento “neoliberal” de resolver seus problemas locais, usando a máxima “Pensar globalmente e agir localmente” e devido à dificuldade de mobilização do povo (Siqueira, 2011, p.13).

De ordem, nota-se que o movimento vindo da sociedade para a melhora da própria sociedade é marcado por um período onde reivindicações e ações tendem a caminhar juntas, especialmente ao campo da educação popular. Assim como a própria proposta de educação popular que tem papel determinante em boa parte das conquistas sociais, econômicas e políticas no Brasil. De acordo com Pini (2012), tal educação popular expressa na práxis social aquela educação não institucionalizada e que parte da iniciativa de grupos sociais com o objetivo de contrapor à educação tradicional/oficial ofertada pelo governo e que, em muitos casos, não atende às necessidades de toda a população, principalmente as camadas sociais mais vulneráveis. É exatamente nesta lacuna que processos de educação popular são empreendidos e sistematizados tendo como principais referências teóricas os estudos de Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, por exemplo.

Os movimentos de educação popular que começaram a tomar o país nas décadas de 1940, 1950 e 1960 se fortaleceram e fazem parte do mundo contemporâneo na busca de igualdade e educação democrática. Desta feita, pesquisadores de diferentes áreas do saber que têm se dedicado à investigação dos cursinhos populares e sua forma de gestão na promoção da inserção de jovens socioeconomicamente desfavoráveis na educação superior no Brasil, também tem tomado o referencial teórico-prático da educação popular para pensar e constituir suas práticas. Contudo, contemporaneamente, no contexto dos cursinhos populares vale salientar que embora surgidos no âmbito comunitário, os cursinhos universitários passaram por grandes mudanças internas não apenas em relação à estrutura, mas em ideologias e atores centrais de ação. Muito destes cursinhos populares têm sido idealizados e organizados dentro das próprias universidades, liderados por jovens uni-

versitários, que a despeito do reconhecimento do privilégio de ocuparem vagas nas universidades públicas, conforme perfil de estudantes que têm acesso ao ensino superior apresentado neste artigo: população branca, de renda mais alta e residente em zona urbana; engajam-se em propostas educativas somando-se ao enfrentamento das desigualdades de oportunidades e, conseqüentemente, sociais de outros jovens brasileiros terem acesso ao ensino superior.

Vale salientar, a diferenciação entre os Cursinhos Populares e Cursinhos Universitários Populares (CUPs). Como o próprio nome indica, os CUPs possuem características específicas de formação universitária e estão dentro de um movimento nacional que abarca universitários que estão atuando em educação popular. Para explicar melhor sobre o Movimento de Cursinhos Universitários Populares (MCUPs), primeiramente é preciso entender que os CUPs que serão citados fazem parte de uma Rede nacional, denominada Brasil Cursinhos, que atua com estudantes universitários de instituições públicas, sejam em Universidades ou Institutos Federais no preparo de jovens de baixa renda, conforme perfil já discutido neste texto, para a realização dos exames de ingresso na educação superior no país.

Segundo a Rede Brasil Cursinhos (2019), a organização representa o movimento universitário de cursinhos populares (MCUPs) do Brasil inteiro formados por voluntários estudantes com o objetivo e o propósito de mudar o cenário brasileiro no campo educacional por meio do duplo impacto em duas linhas centrais. A primeira é “transformar sonhos de jovens de baixa renda em realidade” e a segunda linha de atuação baseia-se em “desenvolver universitários líderes capazes de transformar o Brasil no futuro” (BRASIL CURSINHOS. 2019, p.1)

Antes de dar início a discussão da Rede Brasil Cursinhos e sua importância para os cursinhos universitários populares (CUPs), é importante ressaltar um outro momento anterior que deu início a Rede. No ano de 2014, e segundo relatórios da Rede Brasil Cursinhos, foi iniciado um momento de início de integração do, até então, trabalho isolado em que os cursinhos universitários existentes faziam em todas as regiões do país. Essa relação começou a ser estabelecida de maneira mais pontual, especialmente para trocas de experiências. A partir destas inquietações e vontade de compartilhar mais experiên-

cias, surge então, o Movimento de Cursinhos Universitários Populares - MCUP (BRASIL CURSINHOS, 2019).

Os cursinhos que fazem parte da Rede possuem essa qualificação em contraponto aos Cursinhos Populares tradicionais por atenderem a critérios específicos segundo Edital de filiação da Rede Brasil Cursinhos:

O Cursinho Universitário Popular deve possuir alinhamento quanto ao duplo impacto que é estabelecido entre os membros da Rede Brasil Cursinhos; Possuir processo seletivo para; Alunos – o processo seletivo deve conter critérios socioeconômicos como avaliação de renda, ou pelo menos, ser restrito a alunos oriundos de escolas públicas. Professores – o processo seletivo deve ser público e divulgado em todas as mídias a fim de alcançar um público diversificado e ampliar o voluntariado no âmbito universitário. E, garantindo, portanto, a transparência na seleção; Equipe administrativa – igualmente processo seletivo de professores; Ter uma estrutura organizacional que contenha: Um diretor presidente que deverá ser selecionado por meio de processo seletivo.

Possuir departamentos estruturados – estrutura organizacional e divisão clara de tarefas. O cursinho deve ser universitário, e, portanto: Ter no mínimo 70% dos membros do CUP (professores e os demais atuantes na área administrativa) alunos na graduação. Ter no mínimo 70% dos membros administrativos alunos que estejam na graduação.

O presidente deve ser aluno de graduação. O cursinho deve ser popular, então ter no máximo 25% de cotas de alunos que não foram selecionados pelos critérios socioeconômicos (alunos oriundos de escolas públicas ou que passaram por algum critério de avaliação econômica como o CadÚnico). Ter uma cobrança máxima de 1,5 salário mínimo ao ano⁸. Somando todas as taxas como: matrícula, materiais, mensalidades e afins, ao longo do ano. O CUP não pode ter vinculação ou filiação a partidos políticos; Deve ser transparente financeiramente. (BRASIL CURSINHOS. 2019, p.4)

Como destacado, o Movimento de Cursinhos Universitários Populares possuem características bem distintas de um curso popular tradicional, em especial pela exigên-

8..... Embora todos os cursinhos não tenham fins lucrativos, alguns CUPs que compõem a rede cobram uma taxa mensal aos alunos para estudarem no cursinho, como o caso do Cursinho da Poli – um dos cofundadores da Rede.

cia do corpo de voluntários ser necessariamente majoritário formado por universitários e recém-formados. Tais características, posicionam a Rede como uma ponte entre a universidade e sua atuação social como previsto no que entende-se como Extensão Universitária⁹. Assim como, desempenha seu papel para a contribuição na formação de itinerários formativos dos estudantes universitários, estimulando, portanto, sua formação como cidadão crítico e responsável (Brasil, 2018).

Inicialmente a Rede foi criada por quatro cursinhos universitários com o mesmo propósito de estreitar as relações entre eles e trocar experiências: i) CASD – Curso Alberto Santos Dumont, geridos por alunos do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) e localizado em São José dos Campos (SP); ii) Galt Vestibulares, gerido por alunos da Universidade de Brasília (UnB) e localizado em Brasília (DF); iii) Cursinho Einstein Floripa a qual é gerido por alunos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e localizado na cidade de Trindade, em Florianópolis (SC) e, por fim, iv) o Cursinho da Poli gerido e fundado em 1987 pelos alunos de Engenharia da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP), localizado em 3 cidades de São Paulo (SP).

No primeiro momento, as primeiras ações conjuntas seriam para a criação da Rede que abarcaria todos os cursinhos universitários populares a qual se juntariam ao MUC após um processo de filiação e, a outra para a realização do primeiro simulado com abrangência nacional dos cursinhos fundadores pensando no formato do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) daquele ano. Logo, no ano de 2016, foi criada a Rede Brasil Cursinhos (BRASIL CURSINHOS, 2019).

A partir deste momento, também foi pensado em um encontro anual em que não somente os líderes dos cursinhos, mas toda a equipe de voluntários poderia se reunir e trocar experiências de vida, acadêmicas e profissionais constituindo práticas coletivas de aprendizagem sobre a natureza da orga-9..... A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192 Com acesso em 23 de abril de 2021.

nização social dos cursinhos populares⁴. Foi então que a Rede deu início ao Encontro Nacional de Cursinhos Universitários Populares – ENCUP, realizado uma vez por ano, desde então, na cidade de São Paulo.

Os desafios de realizar um trabalho voluntário no Brasil com outras atividades enquanto estudante universitário sempre foram presentes nos cursinhos e a Rede poderia ser um facilitador para seu desenvolvimento e para a captação de mais voluntários. Segundo relatório *Outras Formas de Trabalho*, do IBGE com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), em 2016, ano de fundação da Rede, os desafios de captar voluntários nas regiões nas quais os cursinhos fundadores são sediados, por exemplo, apresentam-se como menor atuação de voluntariado, especialmente pela queda da cultura do voluntariado tanto no Sudeste (menor índice do país) quanto no Sul. Já o Centro-Oeste se mantinha como a região com maior índice de voluntários de acordo com o mesmo relatório.

Com esse fator importante, os cursinhos iniciaram as atividades para contato com os demais universitários do Brasil. No ano de 2017 a Rede cresceu e começou a integrar mais cursinhos do país (Brasil Cursinhos, 2019). Com isso, viu-se a necessidade de repensar o modelo de gestão e o perfil que de fato, o MUC e a Brasil Cursinhos iriam atuar para estabelecer um propósito comum.

A partir do primeiro ENCUP, realizado em 2017, em São Paulo, segundo o Brasil Cursinhos (2019), os líderes de todos os cursinhos da Rede se reuniram para definir critérios e alinhamentos quanto aos membros e, neste momento, foi referendado que apenas cursinhos com vinculação universitária (ou pelo menos os líderes obrigatoriamente deveriam ser universitários) poderiam compor a Rede. Além disso, foi definido o propósito que move a Rede desde então: “Melhorar a educação no Brasil através do duplo impacto” (BRASIL CURSINHOS, 2019).

Segundo o Estatuto Social (2019b) da Rede, o conceito de “duplo impacto” é entendido como o propósito de ter uma troca entre os agentes de mudança (docentes, gestores e equipe administrativa) com os atendidos (estudantes de baixa renda). Os cursinhos partem do princípio de que atuar em educação

é uma das formas de gerar desenvolvimento humano e profissional, e, portanto, há um duplo impacto ao ensinar e ao mesmo tempo aprender com essa experiência, visto que a maioria ainda está em processo de formação universitária.

Com o objetivo claro de transformar os sonhos de jovens de baixa renda em realidade e desenvolver universitários líderes capazes de transformar o Brasil no campo da educação, a Brasil Cursinhos passou de 5 para 10 cursinhos universitários. Em 2018, a Rede já contava com 14 cursinhos universitários populares filiados e com mais de 1.000 voluntários em todo o país e cerca de 2.500 alunos de baixa renda atendidos ao ano em todos os CUPs filiados (BRASIL CURSINHOS, 2019).

O Movimento de Cursinhos Universitários estabeleceu, ainda em 2017, segundo documento de planejamento estratégico da Rede, metas para serem cumpridas até 2020 e a Rede Brasil Cursinhos entra nesse processo como um ator facilitador para seu cumprimento em: a) Representar os cursinhos perante parceiros e governo; b) Liderar os cursinhos para o cumprimento do propósito comum; c) Desenvolver ações de impacto entre os membros e, por fim, e, d) integrar os atuais e futuros cursinhos dentro da Rede.

Atualmente, em 2020, segundo dados da organização, a Rede possui dezesseis (16) cursinhos filiados que possuem as condições básicas de dar suporte preparatório a estudantes de baixa renda para a realização de exames de acesso à educação superior. Seja por meio de vestibulares tradicionais ou por seleção em nível nacional como o Enem. Atendendo, cerca de 3.500 estudantes de baixa renda desde o início da criação da Rede com ações conjuntas entre os Cursinhos Universitários Populares da Brasil Cursinhos no Movimento de Cursinhos Universitários Populares (MCUP).

Os CUPs hoje que compõem o Movimento de Cursinhos Universitários Populares (MCUP) estão presentes em praticamente todas as regiões do Brasil: Norte (N), Nordeste (NE), Centro-Oeste (CO), Sudeste (SE) e Sul (S), conforme demonstrado na Tabela 1.

CURSINHOS UNIVERSITÁRIOS POPULARES: APONTAMENTOS PARA
DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Tabela 1- Resumo por CUPs selecionados

CUP	IES Vinculada	Região	Cidade	Estado	Quantidade de estudantes	Total de voluntários	Total de membros administrativos	Fundação	Preparatório
Paulo Freire	Universidade Federal do Ceará (UFC)	NE	Fortaleza	Ceará	120	61	22	2000	Enem
CASD	Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA)	SE	São José dos Campos	São Paulo	760	90	11	Década de 1970 e depois em 1997	Enem e Vestibular tradicional ITA
MedAprova	Universidade Federal do Acre (UFAC)	N	Rio Branco	Acre	82	19	5	2009	Enem
Einstein Floripa	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	S	Florianópolis	Santa Catarina	120	72	23	2015	Enem
Galt Vestibulares	Universidade de Brasília (UnB)	CO	Brasília	Distrito Federal	185	130	21	2015	Enem, Vestibular tradicional UnB e PAS
Arcadas	Universidade de São Paulo (USP)	SE	São Paulo	São Paulo	148	106	8	2011	Enem e Vestibular tradicional
CAAI	Universidade Federal de Itajubá (Unifei)	SE	Itajubá	Minas Gerais	110	60	38	2002	Enem
CATS	Universidade Federal de Itajubá (Unifei)	SE	Itajubá	Minas Gerais	107	128	88	-	Enem
Cursinho da Poli	Universidade de São Paulo (USP)	SE	São Paulo	São Paulo	155	85	8	1987	Enem e Vestibular tradicional
EACH	Universidade de São Paulo (USP)	SE	São Paulo	São Paulo	126	115	86	2016	Enem e Vestibular tradicional
FEA/USP	Universidade de São Paulo (USP)	SE	São Paulo	São Paulo	480	72	60	2000	Enem e Vestibular tradicional
Garra Vestibulares	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	SE	Juiz de Fora	Minas Gerais	65	34	16	2017	Enem
GeraBixo	Universidade Estadual de São Paulo (UNESP)	SE	Sorocaba	São Paulo	140	46	30	2006	Enem e Vestibular Tradicional
Marie Curie (MacVest e MacVestinho)	Universidade de São Paulo (USP)	SE	Lorena	São Paulo	130	106	62	-	Enem e Vestibular Tradicional
MedEnsina	Universidade São Paulo (USP)	SE	São Paulo	São Paulo	260	196	16	2002	Enem e Vestibular Tradicional
Quantum	Faculdade Israelita de Ciências da Saúde Albert Einstein (FICSAE)	SE	São Paulo	São Paulo	30	-	10	2017	Enem e Vestibular Tradicional
Iny Vestibulares	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	CO	Campo Grande	Mato Grosso do Sul	50	21	11	2017	Enem

Fonte: Dados de 2020 fornecidos pela Rede Brasil Cursinhos. Adaptado e organizado pelos autores.

Conclusão

Ao decorrer do artigo notou-se que a atuação de instituições não governamentais se torna essencial em alguns âmbitos sociais no Brasil. Aqui, dando relevância na área da educação, os últimos dados apresentados no quadro dos CUPs da Rede Brasil Cursinhos demonstram que houve a expansão do MCUP para todas as 5 regiões do Brasil desde a sua fundação em 2016. Nota-se também que os anos de fundação do CUPs possuem espaçamentos significativos entre os mais antigos e os mais atuais demonstrando que há influência não apenas nos próprios movimento sociais, mas na organização de instituições universitárias a partir do momento que há mudanças e avanços na forma de ingresso de estudantes nas universidades e institutos federais no Brasil. Acredita-se, também, que o surgimento do Movimento, ainda pouco estudado na academia, demonstra a relevância da compreensão de novos atores que surgem para a contribuição de setores ainda defasados no Brasil, como a área da educação e, em especial, ao acesso à educação superior conforme debatido neste artigo.

Embora haja políticas públicas com o propósito de democratizar o acesso à educação superior no Brasil como; o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Programa Universidade para Todos (Prouni), Financiamento Estudantil (FIES), o preparo de estudantes para a realização dos exames necessários para ingressar nas universidades, a conclusão da educação básica, marcadamente, do ensino médio, na idade considerada adequada, ainda se apresenta como um grande obstáculo a ser vencido. E é neste cenário que os Cursinhos Universitários Populares surgem com universitários engajados em transformar a sua própria universidade em um lugar mais múltiplo, diverso e democrático.

Portanto, o âmbito da educação popular vai cada vez mais se ampliando ao abranger não só os movimentos sociais tradicionais de base comunitária, fortalece o vínculo das universidades com a comunidade e a sociedade de modo geral. Este movimento não é novo mas, se apresenta em diferentes frentes, fazendo com que universitários passem a criar e a se engajar em espaços de atuação social nas instituições universitárias com protagonismo e proatividade trazendo implicações significativas para sua formação. Tal realidade traz à luz novos

aspectos de investigação social sobre o ensino superior e as ações diretas de impacto social nas comunidades que cercam as IES. Do mesmo modo, o próprio Movimento (MCUP) e a Rede Brasil Cursinhos, que, em menos de 5 anos, já impacta e contribui de maneira direta e indireta no preparo, no empoderamento e na inserção de jovens de baixa renda promovendo acesso à educação superior nas IES públicas (universidades e institutos federais) no Brasil, pode ser um campo empírico relevante para novos estudos investigativos.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: Acendido a 17 de janeiro de 2019, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.
- BRASIL. Resolução nº 07, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/201 que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014 - 2024 e dá outras providências. Brasília, DF, 18. Dez. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192 . Com acesso em 23 de abril de 2021.
- . Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília – DF: 11 nov. 2009. Acendido a 16 de Julho de 2019, em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm.

- BRASIL CURSINHOS (2019). Edital de Filiação de Cursos Universitários Populares. Edital de Filiação [da] Brasil Cursos, São Paulo - SP, p. 1-17. BRASIL CURSINHOS (2019b). Estatuto Social [da] Brasil Cursos, São Paulo-SP, p. 1-24.
- DIAS SOBRINHO, J. (2010). Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1223-1245. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400010>
- FONAPRACE/ANDIFES. (2018). *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos da IFES*. FONAPRACE/ANDIFES, Brasília. Acendido em 20 de outubro de 2020, em <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>
- FRESNEDA, B. (2009). Transição da escola para o trabalho e estratificação social. *Segurança Urbana e Juventude*. Araraquara, v.2, n.1/2. Acendido a 20 de outubro de 2020, em: <http://seer.fclar.unesp.br/seguranca/article/view/2383> com acesso em 20 de outubro de 2020.
- IBGE. (2020). Síntese de indicadores sociais : uma análise das condições de vida da população brasileira / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro. Acendido em 20 de outubro de 2020, em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>
- INEP (2020). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020: sumário executivo. Brasília, 2020. Acendido em 20 de outubro de 2020, em: <file:///C:/Users/faxde/Downloads/Relat%C3%B3rio%20do%203%C2%BA%20ciclo%20de%20monitoramento%20das%20metas%20do%20Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202020%20-%20Sum%C3%A1rio%20Executivo.pdf>
- NOGUEIRA, D. X. P.; MOREIRA, A.M.A.; SANTOS, C.A.; LOZZI, S. (2020). As políticas de austeridade e a educação superior: a presença de estudantes de escolas públicas e o futuro das universidades sob risco. *Jornal de Políticas Educacionais*, [S.l.], v. 14. Acendido em 20 de outubro de 2020, em <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/70093>

- OECD (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.. Acendido a 20 de outubro de 2020, em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>. ISBN (print) 978-92-64-30338-6. http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2018/EAG_Relatorio_na_integra.pdf
- PINI, F. R. O. (2012). *Educação popular e seus diferentes espaços: educação social de rua, prisional e do campo*. IV Congresso Internacional de Pedagogia, São Paulo, SP, Brasil. Acendido a 22 de outubro de 2020, em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v1/32.pdf>
- RISTOFF, D. (2008). *Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização*. Bittar, M.; Oliveira, J.F. de; Morosini, M. (eds.). *Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília: INEP, p. 39-50.
- SCHWARTZMAN, S. (2006) . *A questão da inclusão social na universidade brasileira*.
- PEIXOTO, M.C.L.; ARANHA, A.V. (eds.) *Universidade pública e inclusão social*. Belo Horizonte: UFMG.
- SEN, A. (2010). *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SIQUEIRA, C. Z. R. (2011). *Os cursinhos populares: estudo comparado entre MSU e EDUCAFRO – MG*. Viçosa. Minas Gerais. Dissertação (Mestrado). Acendido em 21 de outubro de 2020, em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/3435>

PERFORMANCE FINANCEIRA E CRIAÇÃO DE VALOR: A APLICAÇÃO DO ECONOMIC VALUE ADDED (EVA®) NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Carlos Aguiar¹



Resumo: As Instituições de Ensino Superior (IES) têm vindo a enfrentar um ambiente de mudança e incerteza, pelo que o setor, tradicionalmente baseado no serviço público, tem vindo a transformar-se num serviço orientado para o mercado. As abordagens baseadas na criação de valor começam a surgir no planeamento estratégico das IES, contudo, suportadas por indicadores de natureza orçamental que não são os mais adequados para avaliar o seu desempenho.

Através da definição do conceito de University Economic Value Added (UEVA), pretende-se estender às IES a metodologia do Economic Value Added (EVA®). Considerando as dimensões operacionais da sua atividade (ensino, investigação e recursos), procura-se ainda determinar quais poderão ser os principais indutores de criação de valor nas universidades portuguesas.

Os resultados exploratórios evidenciam que algumas universidades têm vindo a desenvolver esforços para criar valor financeiro. No período em análise, o valor criado tende a ser maior entre as universidades de menor dimensão e não encontramos diferenças económica ou estatisticamente significativas, entre o valor criado pelas universidades no regime de direito público e no regime fundacional.

Palavras-chave: Criação de Valor; Custo do Capital; Desempenho Financeiro; Instituições de Ensino Superior; Valor Económico Adicionado

Abstract: The Higher Education Institutions (HEIs) sector is facing a dynamic and changing environment in which institutions are shifting from a public service to a market-oriented service. A value-oriented
1..... Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Portugal

approach is beginning to take part in their strategic plans, however based on budgetary and traditional ratio measures, which fail to assess value creation performance.

Under the University Economic Value Added (UEVA) concept, this paper extends to the context of public HEIs the concept of Economic Value Added (EVA®). Considering the operational dimensions potentially related to value creation (education, research and resources), the study also seeks to determine which may be the main drivers of value creation in Portuguese universities

The exploratory results suggest that some universities have been developing efforts to create financial value. In the study time horizon, we can observe that value creation do not differ significantly between the foundational regime universities and the public law regime universities and that large size HEIs tend to generate less value than medium and small size universities.

Keywords: *Cost of Capital; Economic Value Added; Financial Performance; Higher Education Institutions; Value Creation.*

1. Introdução

Impulsionado pela crise económica, pelas mudanças das dinâmicas demográficas e sociais na população, pela diminuição do financiamento público e pela competição global, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm enfrentado na última década um ambiente turbulento e com um significativo grau de incerteza. Face à pressão para aumentar a sua resiliência e sustentabilidade financeira, o ensino superior encontra-se em mutação, de um serviço público para um serviço orientado para o mercado (Asif & Searcy, 2014; Bowman, 2011).

Em Portugal, as IES são predominantemente públicas e financiadas maioritariamente pela administração central do Estado, assentando a sua governação num modelo tradicional de direito público ou num modelo fundacional. Com a adoção, no início dos anos 90, dos princípios da Nova Gestão Pública, as IES portuguesas viram-se obrigadas a aumentar o seu nível de excelência e a serem inovadoras, enquanto que a sua avaliação de desempenho tende a ser definida pelo conceito de *value for money* (Mano & Marques, 2012). Os indicadores de desempenho financeiro das IES atualmente em uso, assentam em sistemas de *scorecard* compostos por medidas baseadas na contabilidade orçamental em regime de caixa. Contudo, esses indicadores são incapazes de avaliar adequadamente o desem-

penho baseado na criação de valor (Chen et al., 2006; Leal et al., 2012; Prowle & Morgan, 2005; Pursglove & Simpson, 2001; Taylor, 2014).

Neste artigo, questiona-se se os atuais métodos e critérios de avaliação do desempenho financeiro das IES são adequados aferir o desempenho através do modelo de *Public Finance Management* previsto na nova Lei de Enquadramento Orçamental (LEO). A metodologia do Economic Value Added (EVA®), como métrica privilegiada de avaliação de desempenho financeiro, apresenta a capacidade de integrar os princípios subjacentes ao modelo de *Public Finance Management* no processo de tomada de decisão estratégica, das IES.

Partindo da aplicação do conceito de University Economic Value Added (UEVA), este estudo estende o uso da metodologia EVA® para o setor do ensino superior público. Partindo uma reorganização do conceito tradicional de resultado residual, sobre o qual se apresentam os princípios gerais para o seu cálculo, testa ainda os potenciais indutores de criação valor nas IES. Para o efeito, foi constituída uma amostra não balanceada com 10 universidades públicas portuguesas, tendo em conta os dados publicamente disponíveis nos respetivos relatórios de gestão e contas consolidados. Os resultados do estudo exploratório sugerem a dificuldade das IES portuguesas em criar valor financeiro, situação mais evidente nas entidades de maior dimensão.

2. Revisão da literatura

Esta seção compreende o enquadramento teórico sobre duas temáticas principais: a criação de valor nas organizações sem fins lucrativos e o método EVA®.

2.1. As organizações sem fins lucrativos e a criação de valor

As organizações sem fins lucrativos podem definir-se como organizações com características predominantemente não comerciais, que podem fornecer serviços, bem como educar, defender e envolver as pessoas na vida cívica e social, desempenhando assim uma variedade de papéis sociais, económicos e políticos na sociedade (Boris & Steuerle, 2006; FASB, 1980).

Em Portugal, como em muitos países, as universidades são “*charities by decree*”, ou seja, não precisam de gerar lucro para distribuir aos acionistas (Pursglove & Simpson, 2001).

O atual regime jurídico das IES em Portugal introduziu um novo quadro de autonomia e novos modelos de estrutura de governação. Embora conceptualmente baseada no conceito de *value for money*, a avaliação financeira do governo das IES públicas baseia-se essencialmente na premissa de que, anualmente, as IES deverão manter um superavit consistente, ou, pelo menos, espera-se que apresentem uma execução orçamental equilibrada. Conforme refere Pardal (2005), no Setor Público ou em organizações fortemente burocratizadas, os orçamentos incorporam frequentemente ineficiências passadas, folgas, e muitas vezes um sentimento de legitimação das despesas, as quais a confirmarem-se, não são, normalmente, objeto de formulação de qualquer juízo de valor nas perspetivas de economia, eficiência e eficácia, princípios que constituem um dos pilares da política orçamental, conforme estabelecido no artigo 18º da LEO, que define os princípios e as regras orçamentais aplicáveis ao setor das administrações públicas. Consequentemente, qualquer conjunto de indicadores de desempenho financeiro que sejam baseados exclusivamente no regime de caixa, são inadequados para avaliar a economia, eficiência e eficácia, e, por conseguinte, a criação de valor.

A literatura recente realça um novo paradigma na medição do desempenho financeiro que as IES deveriam observar e aprender com o setor com fins lucrativos, nomeadamente através do estabelecimento de um conjunto de medidas baseadas na criação de valor (Chen et al., 2006). Taylor (2014) observa que o desempenho da gestão financeira das IES se deve concentrar na alocação eficiente de recursos para garantir a relação de custo-benefício, na transparência para garantir a responsabilidade pública e boa governança, e na sustentabilidade para garantir estabilidade, investimento e substituição de ativos, oportunidade, exploração e sobrevivência.

A ideia da criação de valor enquanto objetivo final da organização e de responsabilidade primária do gestor, tem vindo a ganhar ampla aceitação, até então, as decisões de gestão eram baseadas em resultados de curto prazo. Rappaport (1998), discute a extensão da teoria de criação de valor, do modelo do acionista para o modelo das partes interessadas,

afirmando que as organizações são ecossistemas muito para além da sua propriedade de capital, onde funcionários, clientes, fornecedores, governos ou comunidades periféricas têm algum tipo de interesse em determinada organização, a fim de desenvolver ou maximizar decisões de gestão socialmente responsáveis, garantindo assim, a continuidade das mesmas. No entanto, ao nível dos serviços públicos, as diversas partes interessadas poderão ter agendas e expectativas de desempenho diferentes ou conflitantes (Gomes & Yasin, 2013).

Considerando que as medidas tradicionais têm sido criticadas pela sua unidimensionalidade e incapacidade de incorporar o custo total do capital, não devendo ser usadas para medir o desempenho financeiro (Sharma & Kumar, 2010), verifica-se assim uma oportunidade de explorar a aplicação do modelo baseado no EVA® no terceiro setor, e em particular na Administração Pública (Aguiar, 2017; Romão et al., 2019; Aguiar & Gama, 2020; Jara et al., (2020). Subedi e Farazmand (2021), mostram que, na China, a utilização do indicador de desempenho EVA incentiva as administrações públicas a aumentar a sua eficiência global. Sousa et al. (2020), concluem com base no indicador EVA que as autoridades portuárias brasileiras revelam deficiências na capacidade para remunerar o capital investido. Jara et al. (2021), mostram que, com base numa amostra de universidades Chilenas, existe uma associação positiva e estatisticamente significativa entre a criação de valor nas universidades e a responsabilidade máxima da instituição ser assumida por nomeados por comissões externas e não como resultado de eleição pela comunidade académica.

2.2.O Economic Value Added (EVA®)

O conceito de Economic Value Added apareceu na literatura no início de 1990, mas não era totalmente inovador. Na verdade, suas raízes remontam ao século XVIII por meio de uma medida de desempenho chamada resultado residual. Uma das primeiras referências ao conceito de resultado residual surgiu com Hamilton em 1777 (Neves, 2005) e, posteriormente, com Marshall em 1890, quando definiu o lucro económico como o ganho líquido total menos os juros sobre o capital investido à taxa atual (Makelainen, 1998). O resultado residual pode ser definido como o rendimento operacional menos custo imputado ao investimento (Chen & Dodd, 1997),

baseando-se na premissa de que, para que uma organização possa criar riqueza, deverá conseguir gerar mais rendimentos sobre o seu capital investido do que o custo desse capital (Biddle et al., 1999).

Na década de 90, a Stern Stewart & Co. reinventou este conceito e o renomeou-o como Economic Value Added ou EVA®, definindo-o como o lucro operacional subtraído do custo do capital empregue para produzir esses lucros. Segundo Stewart (1991), a ideia de criação de valor para o acionista está baseada no diferencial entre a taxa de retorno do capital investido, que também pode ser definida como a taxa de rentabilidade da empresa, e o custo das diferentes fontes de financiamento, património líquido e dívida, pelo que, desta forma, o EVA® é um resultado residual.

O EVA® pode ser calculado para um horizonte temporal definido de uma das seguintes formas (Stewart, 1991):

$$(i) \quad \text{EVA}^{\circledR} = [\text{EBIT}_n \times (1 - t)] - (\text{WACC}_n \times \text{IC}_{n-1})$$

onde:

EBIT_n = Earnings Before Interest and Taxes no ano n

t = Taxa de imposto sobre o rendimento societário

WACC_n = Weighted Average Cost of Capital no ano n

IC_{n-1} = Capital Investido no final do ano n-1

A principal diferença entre EVA e resultado residual está nos potenciais ajustes identificados por Stewart às demonstrações financeiras produzidas de acordo com os Princípios Contabilísticos Geralmente Aceites (PCGA) com o objetivo de mitigar as distorções introduzidas pelas convenções contabilísticas em base de acréscimo, tanto nos resultados contabilísticos como no capital investido, de forma a medir o verdadeiro fluxo de caixa económico gerado pelas atividades. (Chen & Dodd, 1998; Young, 1997).

Contudo, diferentes autores, questionam se é aceitável fazer a totalidade destes ajustamentos. Chen e Dodd (1997), apresentam algumas evidências que demonstram que estes ajustamentos não produzem uma vantagem competitiva significativa sobre as medidas de desempenho tradicionais. Young (1997), observou que a maioria das empresas limitam o número de ajustamentos para menos de dez, de forma a

diminuir a complexidade da aplicação da adoção do EVA®, enquanto outras, não fazem tão pouco qualquer ajustamento, uma vez que a sua generalidade não é de todo relevante para o cálculo do EVA®. Por fim, Neves (2005), argumenta que os analistas externos apenas têm acesso a informações públicas disponíveis em relatórios corporativos, enquanto os analistas internos têm acesso a todas as informações necessárias para fazer os ajustamentos propostos, afirmando ainda que, citando Bauman (1999), “os ajustamentos ao balanço e demonstração de resultados se compensam e acabam por dar estimativas de valor atual do EVA idênticas”.

3. A aplicação do University Economic Value Added (UEVA) às IES portuguesas

O UEVA poderá definir-se como uma medida ou indicador de avaliação do desempenho económico e financeiro das IES públicas, que permite aferir o valor financeiro gerado para o detentor de capital público, neste caso o ‘Estado’, deduzido do custo de oportunidade do capital investido nas atividades desenvolvidas, podendo ser aplicado à IES como um todo, ou apenas a segmentos de atividade específicos.

Neste contexto, entendemos que para as IES portuguesas, quando estas apresentam as suas contas no normativo Sistema de Normalização Contabilística para as Administrações Públicas, não é necessário efetuar qualquer ajustamento material. Quando as suas contas são apresentadas no normativo Plano Oficial de Contabilidade Pública para o Sector da Educação, impõem-se dois ajustamentos materialmente relevantes no que diz respeito aos subsídios ao investimento, nomeadamente os que respeitam ao financiamento competitivo de investigação ou de investimento em ativos (Aguiar & Gama, 2020).

O primeiro diz respeito ao reconhecimento na rubrica de proveitos extraordinários da demonstração de resultados dos subsídios ao investimento. Uma vez que os custos de depreciação gerados pelos ativos subsidiados afetam o resultado operacional, verifica-se assim um desequilíbrio, pelo que deverão ser reclassificados como um proveito operacional. De igual forma, recomenda-se que outros proveitos ou custos extraordinários que tenham alguma relação com a atividade

operacional, também devem ser considerados no cálculo do resultado operacional.

O segundo, refere-se ao montante dos subsídios ao investimento que se encontram reconhecidos no balanço como passivos diferidos. Uma vez que no futuro vão incorporando os fundos próprios à medida da ocorrência das depreciações geradas pelos respetivos ativos, deverão ser reclassificados numa rubrica de fundos próprios.

O custo de capital poderá ser definido como o retorno mínimo aceitável sobre o investimento (Stewart,1991), contudo, o custo do capital das entidades do setor público é discutido há vários anos na literatura.

A posição dominante defende que o custo de capital do Estado deverá seguir uma abordagem financeira em vez de uma abordagem baseada no mercado, por forma a suprir as distorções e incompatibilidades subjacentes ao equilíbrio competitivo entre Estado e entidades privadas (Arrow, 1965; Bailey & Jensen, 1972; Kask, 2014; Lind, 1990; Moszoro, 2014; Spackman, 2004). Estes autores, sugerem que a taxa de financiamento de longo prazo do Estado é um bom indicador para o custo do capital público, correspondendo à taxa livre de risco, que representa o retorno de um ativo livre de risco ou carteira não relacionada a outros fatores económicos, acrescida do *spread de default* do país, representativo do risco sistemático e não sistemático.

Desta forma, consideramos que o custo do capital público deverá ser representado pela taxa de rendibilidade média das obrigações soberanas portuguesas de taxa fixa, denominadas Obrigações do Tesouro (OT), com maturidade indexada ao horizonte temporal do capital investido ou do período em análise. Contudo, dado o comportamento atípico induzido pela crise financeira internacional que exponenciou o risco de *default* de Portugal no período de 2011 a 2013, consideramos que será mais adequada a utilização da *yield* média das OT com maturidade de dois anos no horizonte temporal do estudo, uma vez que induzem um comportamento mais estável do custo do capital público.

Partindo de uma abordagem derivada da metodologia EVA®, a criação de valor nas IES determinada pelo UEVA poderá definir-se de acordo com a seguinte expressão:

$$(ii) \quad UEVA_{i,n} = EBIT_{i,n} - (K_{i,n} \times IC_{i,n-1})$$

onde:

$EBIT_{i,n}$ = Earnings Before Interest and Taxes ou Resultado Operacional da IES i no ano n

$K_{i,n}$ = Custo do Capital Público no ano n

$IC_{i,n-1}$ = Capital Investido da IES i no final do ano $n-1$

Na equação anterior, a taxa de imposto não foi considerada, uma vez que as IES públicas portuguesas, apesar de serem sujeitos passivos, estão isentos de imposto sobre o rendimento.

O UEVA é uma métrica expressa em valores absolutos, podendo ser apurado com base em valores anuais ou agregados numa base plurianual, permitindo assim avaliar ciclos políticos ou de gestão, cujo resultado tem a seguinte interpretação:

Se $UEVA > 0$: significa que a IES criou valor financeiro efetivo, na medida em que o seu desempenho operacional excede a remuneração dos capitais públicos investidos, gerando assim um resultado excedentário.

Se $UEVA = 0$: significa que o investimento público realizado pela IES foi adequadamente compensado pelo capital público investido, sendo que, apesar de um desempenho operacional positivo, não se verifica a criação de valor financeiro efetivo.

Se $UEVA < 0$: significa que não foi alcançada qualquer rendimento residual real, pelo que os capitais públicos investidos não foram devidamente compensados e, por conseguinte, há uma destruição total de valor em todas as perspetivas de gestão (operacional, financeira e de investimento).

Desta forma, concluímos que o UEVA poderá assumir-se como um instrumento chave de apoio à tomada de decisão estratégica e de avaliação do desempenho económico e financeiro das IES públicas, na medida em que poderá contribuir para:

- i. o reforço da *accountability* das IES, promovendo ainda uma maior transparência do desempenho da gestão pública às partes interessadas;
- ii. o reforço da responsabilização financeira, através de uma mudança de uma cultura essencialmente legalista e assente em pressupostos formais da gestão pública, para uma cultura baseada em indicadores de resultado material, onde, “o bom gestor será aquele que incrementar o valor

público, e não o que gere bem os meros fluxos de caixa” (Lobo, 2017);

- iii. um maior controlo financeiro, por via do reforço da avaliação da economia, eficiência e eficácia da despesa pública, bem como das decisões de gestão baseadas numa relação custo-benefício, ou ainda, da introdução no processo de definição de *overheads* da componente de custo do capital;
- iv. a implementação do modelo de modelo de *Public Finance Management* subjacente à LEO, nomeadamente como indicador-chave do sistema de informação de desempenho previsto no n.º 5 do artigo 5º do preâmbulo da LEO;
- v. a introdução de incentivos baseados no desempenho nos processos orçamentais das IES, quer ao nível da distribuição de *plafonds* governamentais, quer ao nível das distribuições internas de cada IES, baseados em de diferenciação positiva em função do desempenho medido pelo UEVA.

4. Resultados da aplicação do UEVA nas universidades públicas portuguesas

Neste seção começamos por apresentar a evolução histórica do UEVA, seguida de um estudo exploratório quanto aos possíveis indutores de criação de valor tendo em conta as diferentes dimensões de atividade das universidades públicas portuguesas.

4.1. Evolução do UEVA das universidades públicas portuguesas – 2013-2017

Considerando o setor das IES em Portugal e restringindo às entidades de natureza pública, existem 35 instituições, divididas em universidades (15) e institutos politécnicos (20). Por forma a manter a comparabilidade, o estudo empírico incidirá apenas sobre o subsetor universitário, no horizonte temporal de 2013 a 2017, sob a perspetiva do analista externo. Dado que, nem todos os respetivos relatórios de gestão e contas estavam disponíveis no horizonte temporal em análise, a amostra é não balanceada, constituída por 10 instituições com base em contas consolidadas.

A tabela 1 apresenta o UEVA apurado relativamente às IES que compõem a amostra, nos quais é observável um padrão de destruição de valor, uma vez que a média anual do UEVA é negativa. Globalmente, embora eficientes do ponto de vista operacional uma vez a média anual do EBIT é positiva, a típica universidade pública portuguesa não é capaz de gerar resultados suficientes para compensar o custo do capital público investido. No período em análise, a média do retorno dos capitais investidos (0,52%) é inferior à média do custo do capital (1,19%), pelo que se verifica uma destruição total de valor em todas as perspetivas de gestão.

Uma vez que as universidades, por força da regulamentação da LEO (Lei de Enquadramento Orçamental), estão focadas na obtenção de resultados orçamentais ou de tesouraria, a avaliação do impacto do custo de capital não é considerado quer nas suas atividades, quer nas suas decisões de investimento, pelo que se poderá concluir que não há genuinamente uma dimensão ou estratégia de criação de valor.

O estudo sugere ainda diferenças importantes entre as entidades que compõem a amostra. Enquanto que a Universidade de Coimbra apresenta uma tendência clara para a criação de valor, o que ocorreu em 2017, a maioria das restantes universidades apresentam uma tendência oposta, à exceção da Universidade de Aveiro.

Tabela 1 – UEVA das universidades públicas portuguesas – 2013-2017

UEVA (valores em euros)	2013	2014	2015	2016	2017
Universidade de Coimbra	-3 592 412	-3 801 167	-1 846 515	-259 471	660 752
Universidade Aberta	829 022	-551 341	-40 582	98 367	-1 216 774
Universidade de Aveiro	1 791 613	-186 691	3 250 283	-152 545	4 277 836
Universidade da Beira Interior	-3 265 905	-2 475 033	-1 541 087	-2 338 477	-2 470 113,05
ISCTE	-509 171	-758 429	-159 206	122 468	-498 999
Universidade de Lisboa		-3 905 675	-3 414 327		
Universidade do Minho	-3 246 336	-4 104 755	6 252 985	-5 447 325	
Universidade Nova de Lisboa	-1 931 910	-1 882 634	-3 263 845	-5 739 158	-6 037 174
Universidade do Porto	-2 248 188	-2 743 667	-8 184 923	-8 209 546	-10 652 985
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	549 607	-1 323 461	1 130 891	-903 956	-463 717
Total	-11 623 680	-21 732 852	-7 816 327	-22 829 644	-16 401 174
Média	-1 291 520	-2 173 285	-781 633	-2 536 627	-2 050 147

Fonte: elaboração própria com base em dados recolhidos nos relatórios de gestão e contas consolidadas das universidades públicas portuguesas

4.2. Indutores da criação de valor nas universidades públicas portuguesas – 2013-2017

Para estudar a relação entre a criação de valor, medida pelo UEVA, e as atividades-chave de cada universidade, procedeu-se à recolha de dados estatísticos constantes dos relatórios de gestão disponíveis ao público das entidades que compõem a amostra. Foram observados os indicadores de atividade que constam na Tabela 2.

Tabela 2 – Indicadores de atividade das universidades públicas portuguesas

Dimensão	Indicador
Educação	CUR Número de cursos
	STD Número de alunos
	GSR Rácio de inscritos/diplomados
	RKG Posição inversa relativa no ranking CWUR
Investigação	PRJ Número de projetos de investigação
	PAT Número de patentes
	PUB Publicações indexadas - Web of Science (últimos 5 anos)
	SIR Posição inversa relativa no Scimago Institutions Ranking
Recursos	NTR Número de docentes e investigadores
	DIV Diversificação do financiamento
	TYR Resultado da execução orçamental
	BUD Orçamento

Fonte: elaboração própria

A tabela 3 evidencia as correlações entre os indicadores de atividade e o UEVA. Os resultados evidenciam a tendência para uma correlação negativa entre o UEVA e os diferentes indicadores, com exceção do número de publicações (PUB) que é indiferente de zero, e da diversificação do financiamento (DIV) com sinal positivo.

Tabela 3 – Correlação do UEVA e variação do UEVA com os indicadores de atividade das universidades públicas portuguesas

		UEVA	CUR	STD	GSR	RKG	PRJ	PAT	PUB	SIR	NTR	TYR	DIV	BUD
UEVA	Pearson Correlation Coefficient	1	-.681**	-.513**	-.402*	-.407*	-.496*	-.718**	0,099	-0,228	-.612**	-0,182	.375*	-.608**
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,001	0,028	0,012	0,014	0,000	0,558	0,127	0,000	0,255	0,016	0,000
	N	49	33	40	30	37	24	32	37	46	44	41	41	38
	Spearman's Correlation Coefficient	1	-.656**	-.548**	-.463*	-.381*	-.635**	-.645**	-0,063	-.491**	-.593**	-0,254	.354*	-.505**
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	0,010	0,020	0,001	0,000	0,710	0,001	0,000	0,109	0,023	0,001
	N	49	33	40	30	37	24	32	37	46	44	41	41	38

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

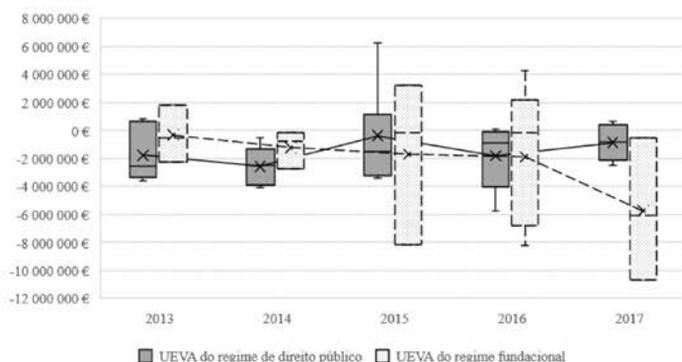
* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Fonte: SPSS com base nos dados recolhidos nos relatórios de gestão e contas consolidados das universidades públicas portuguesas

Para analisar a evolução temporal de cada variável com a criação de valor, procedeu-se, em cada ano e para cada variável, à segmentação da amostra em dois grupos, superior e inferior, calculando-se seguidamente o valor médio do UEVA para cada um destes segmentos.

Partindo do pressuposto que o regime fundacional tem associado um maior grau de autonomia administrativa, patrimonial e financeira face ao regime de direito público, pretende-se também aferir se o mesmo poderá igualmente apresentar uma vantagem competitiva quanto à criação de valor. A figura 1, apresenta a evolução do UEVA médio em cada grupo, sugerindo que o UEVA médio das universidades em regime de direito público é ligeiramente favorável, contudo, não difere significativamente das universidades em regime fundacional.

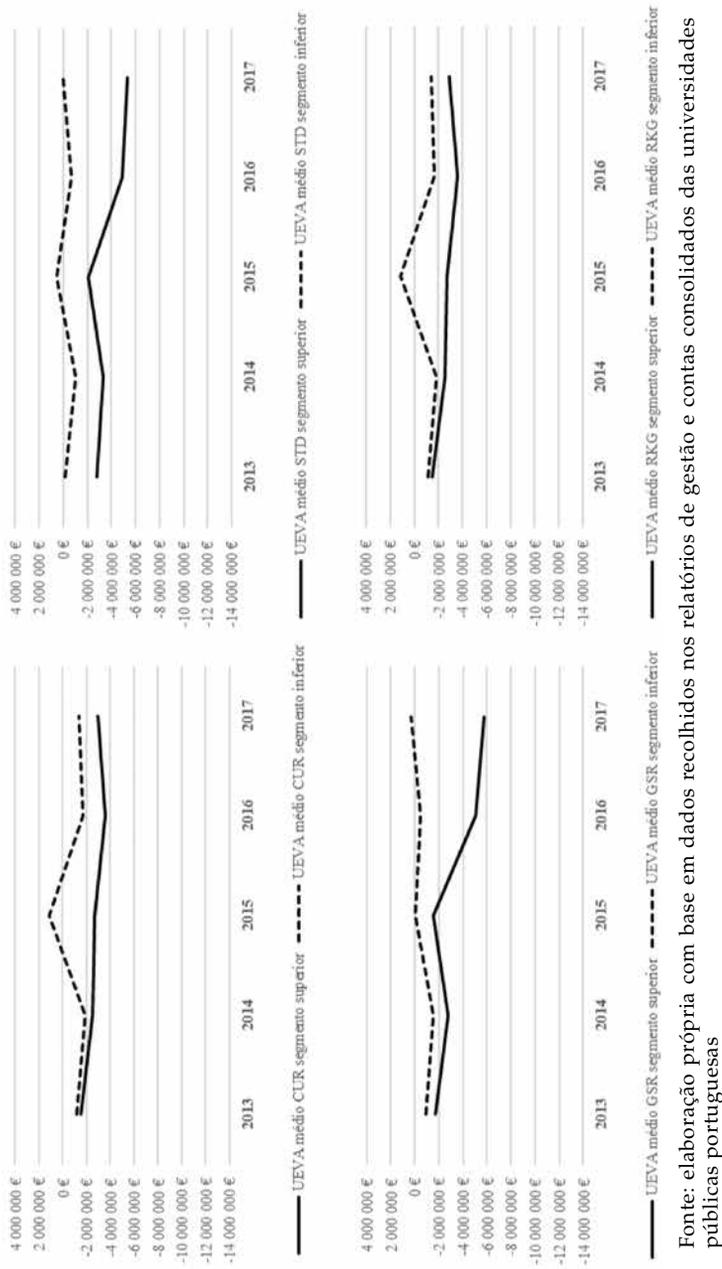
Figura 1 – UEVA das universidades em regime fundacional vs regime de direito público



Fonte: elaboração própria com base em dados recolhidos nos relatórios de gestão e contas consolidados das universidades públicas portuguesas

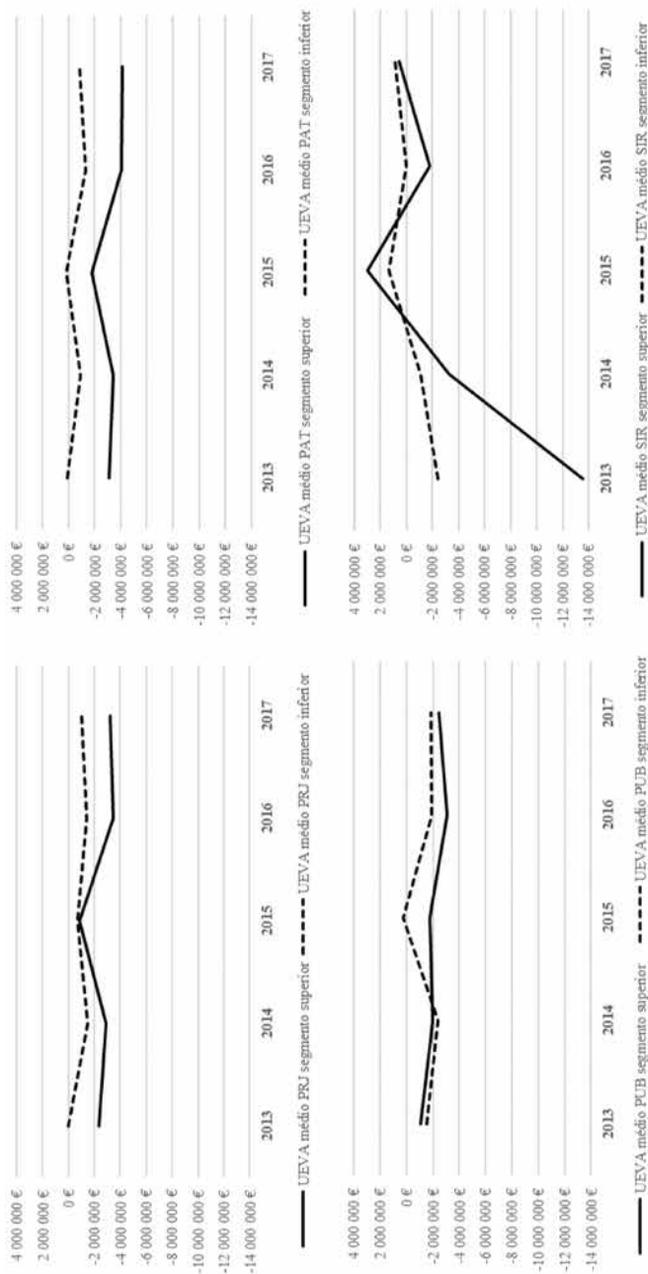
As figuras 2 a 4 apresentam os resultados obtidos, podendo-se observar que as universidades do segmento inferior tendem a gerar uma maior UEVA do que as universidades do segmento superior, resultado que corrobora a análise de correlação anterior. É igualmente observável uma tendência de divergência entre os segmentos ao longo do horizonte temporal para cada uma das variáveis, pelo que a dimensão ou escala não constitui um fator determinante para a criação de valor, pelo contrário.

Figura 2 – UEVA médio das variáveis da dimensão educação por segmentos



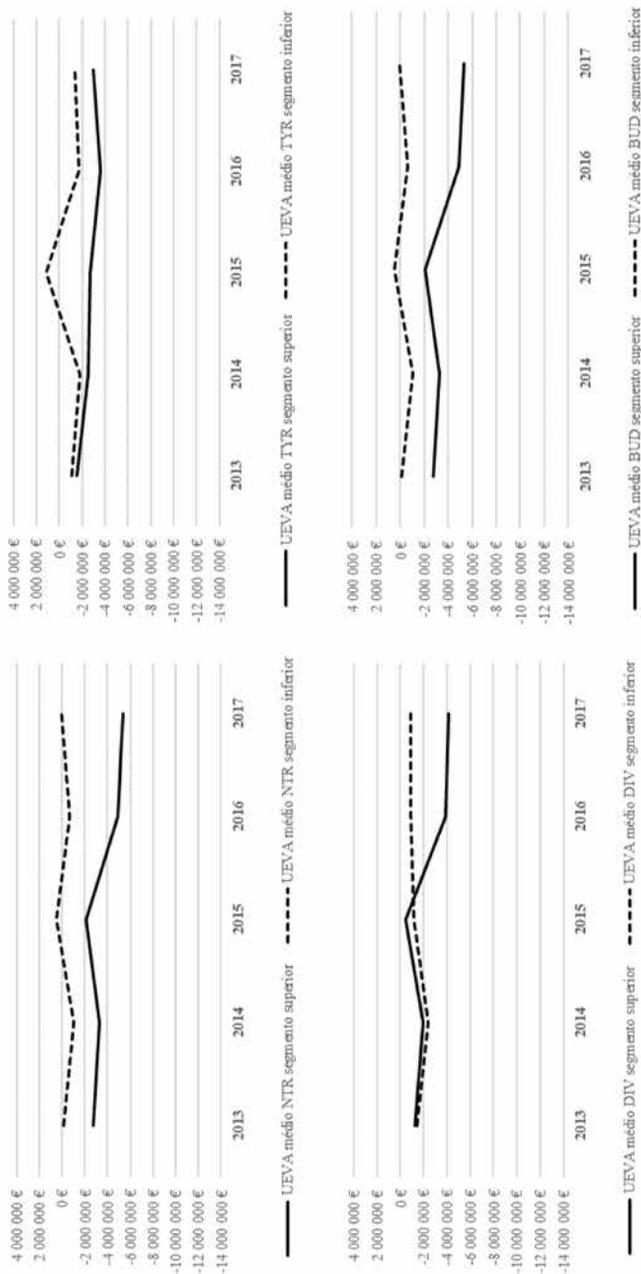
Fonte: elaboração própria com base em dados recolhidos nos relatórios de gestão e contas consolidados das universidades públicas portuguesas

Figura 3 – UEVA médio das variáveis de investigação por segmentos



Fonte: elaboração própria com base em dados recolhidos nos relatórios de gestão e contas consolidadas das universidades públicas portuguesas

Figura 4 – UEVA médio das variáveis da dimensão recursos por segmentos



Fonte: elaboração própria com base em dados recolhidos nos relatórios de gestão e contas consolidados das universidades públicas portuguesas

5. Conclusões

Sob a formulação de UEVA, este estudo pretende demonstrar a exequibilidade da aplicação do conceito de EVA® ao contexto de IES públicas. Assumindo-se como um instrumento chave de apoio à tomada de decisão estratégica e financeira, poderá contribuir para a implementação do modelo de modelo de *Public Finance Management*, para o reforço da *accountability* e do controlo financeiro das decisões de gestão, bem como para a introdução de medidas ou incentivos baseados na criação de valor nos respetivos processos orçamentais.

Neste estudo exploratório é proposto um modelo de estimação do UEVA para as IES portuguesas e procura-se determinar quais as variáveis das diferentes dimensões de atividade poderão potenciar a criação de valor nas universidades.

Os resultados sugerem que, apenas excepcional e pontualmente, a universidade pública portuguesa é capaz de criar valor financeiro. Uma vez que as universidades estão focadas na obtenção de resultados orçamentais ou de tesouraria, a avaliação do impacto do custo de capital não é considerada. Quer nas suas atividades, quer nas suas decisões de investimento, pelo que se poderá concluir que não há genuinamente uma dimensão ou estratégia de criação de valor.

Considerando as medidas que poderão induzir valor nas universidades, o estudo sugere uma associação negativa entre a UEVA e todas as variáveis de dimensão, sugerindo que um aumento da atividade operacional e dos níveis de recursos tende a reduzir a criação de valor. De maneira geral, observa-se que as universidades no segmento inferior em cada medida de desempenho tendem a gerar um UEVA maior do que as universidades no segmento superior, pelo que a dimensão ou escala não é determinante na criação de valor.

Por fim, ao comparar o regime fundacional com o regime de direito público, observa-se que em ambos os regimes o valor criado não difere significativamente, contudo, o regime fundacional apresenta, em média, tendência a gerar menos valor do que o regime de direito público.

Este estudo foi limitado pela escassez de informação pública disponível, quer financeira quer não financeira, pelo que, não foi possível obter uma amostra balanceada e embora

seja relativamente representativa, não é a população do setor das IES em Portugal.

Para investigação futura, recomenda-se aprofundar a temática do custo do capital público, em particular quanto à definição de um modelo para entidades híbridas que comportam tanto atividades de financiamento público ou governamental (sem fins lucrativos), como atividades em economia de mercado (com fins lucrativos).

6. Referências

- Aguiar, C. (2017). *Measuring Public Higher Education Institutions Financial Performance: An application of the EVA® approach*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Portugal.
- Aguiar, C. & Gama, P. (2020). Public Universities Financial Performance and Value Creation: An application of the University's Economic Value Added approach. In P. da Silva, P. Jorge, P. Sá (Ed.), *Emerging Topics in Management Studies* (pp 143-166). Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arrow, K. (1965). Criteria for social investment. *Water Resources Research*, 1 (1), 1–8.
- Asif, M. & Searcy, C. (2014). A composite index for measuring performance in higher education institutions. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 31 (9), 983–1001.
- Bailey, M.J. & Jensen, M.C. (1972) Risk and the Discount Rate for Public Investment. In M. C. Jensen (Ed.), *Studies in the Theory of Capital Markets*. New York: Praeger Publishers.
- Bauman, M. (1999). Importance of of Reported Book Value in Equity Valuation. *The Journal of Financial Statement Analysis*, (winter), 31-40.
- Biddle, G.C., Bowen, R.M. & Wallace, J.S. (1999). Evidence on EVA. *Journal of Applied Corporate Finance*, 12 (2), 69–79.
- Boris, E.T. & Steuerle, E. (2006). Scope and Dimensions of the Nonprofit Sector. In Walter, W. & Steinberg, R. (Ed.), *The Nonprofit Sector: A Research Handbook* (2nd ed.) (66–88). Yale University Press.

- Bowman, W. (2011). Financial capacity and sustainability of ordinary nonprofits. *Nonprofit Management and Leadership*, 22 (1), 37–51.
- Chen, S. & Dood, J.L. (1997). Economic Value Added (EVA™): An Empirical Examination of a New Corporate Performance Measure. *Journal of Managerial Issues*, 9 (3), 318–333.
- Chen, S. & Dood, J.L. (1998). *Usefulness of Accounting Earnings, Residual Income, and EVA?: A Value-Relevance Perspective*. Working paper, Drake University, Iowa.
- Chen, S.H., Yang, C.C. & Shiau, J.Y. (2006). The application of balanced scorecard in the performance evaluation of higher education. *The TQM Magazine*, 18 (2), 190–205.
- FASB (1990). *Concepts Statement No. 4 - Objectives of Financial Reporting by Nonbusiness Organizations*. Financial Accounting Standards Board.
- Gomes, C.F., & Yasin, M. (2013). An assessment of performance-related practices in service operational settings: Measures and utilization patterns. *The Service Industries Journal*, 33 (1), 73–97.
- Jara, S., Tapia, O., Guerra, J., & Cortes, T.. (2020). Factores determinantes para la creación de valor en las universidades chilenas. *Formación universitaria*, 13 (6), 3-12.
- Jara, S., Tapia, O., Guerra, J., & Cortes, T.. (2020). Gobierno corporativo y desempeño en las universidades chilenas. *Formación universitaria*, 14(1), 3-12.
- Kask, K. (2014). Conceptual Framework for Measurement and Application of Public Sector Opportunity Cost of Capital. *International Journal of Trade, Economics and Finance*, 5 (1), 114–117.
- Lei n.º 151/2015, de 11 de setembro. Diário da República n.º 178/2015 - I Série, 7566–7584.
- Leal, C., Carvalho, J. & Santos, C. (2012). The Contribution of Accounting for the Definition of Performance Indicators: The Case of Higher Education Institutions. *Journal of Modern Accounting and Auditing*, 8 (4), 537–548.
- Lind, R.C. (1990). Reassessing the government's discount rate policy in light of new theory and data in a world economy

- with a high degree of capital mobility. *Journal of Environmental Economics and Management*, 18 (2), 8–28.
- Lobo, C.B. (2017). Public Finance Management em Portugal: a verdadeira reforma do Estado. *Revista Contabilista*, 213, 22-25.
- Makelainen, E. (1998). Economic Value Added as a management tool. Acedido a 23 de outubro de 2016, em <http://www.evanomics.com/evastudy/evastudy.shtml>
- Mano, M. & Marques, M.C. (2012). Novos modelos de governo na universidade pública em Portugal e competitividade. *Revista de Administração Pública*, 46 (3), 721–736.
- Moszoro, M. (2014). Efficient Public-Private Capital Structures. *Annals of Public and Cooperative Economics*, 1 (85), 103–126.
- Neves, J.C. (2005). *Avaliação e Gestão da Performance Estratégica da Empresa* (1ª Ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Pardal, P. (2005). *Quo Vadis Orçamento*. Semanário Económico. 13, xx e 27 de maio.
- Prowle, M. & Morgan, E. (2005). *Financial management and control in higher education*. London: Routledge.
- Pursglove, J. & Simpson, M. (2001). A model of university financial performance. *International Journal of Business Performance Management*, 3 (1), 1-15.
- Rappaport, A. (1998). *Creating shareholder value: A guide for managers and investors*. Rev. and updated. New York: Free Press.
- Romão, A., Catarino, J., Ribeiro, P. (2019). Economic Value Added (EVA®) como instrumento de avaliação do desempenho financeiro das Entidades Públicas. Acedido a 28 de julho de 2020 em https://www.occ.pt/dtrab/trabalhos/xviicica/finais_site/260.pdf.
- Sharma, A.K. & Kumar, S. (2010). Economic Value Added (EVA) - Literature Review and Relevant Issues. *International Journal of Economics and Finance*, 2 (2), 200-220.
- Sousa, E., Neto, F., Andriotti, R., Campagnolo, R. (2021). Economic Assessment of Brazilian Public Ports: Value-Based Management. *BBR. Brazilian Business Review*, 17 (4), 439-457.

- Spackman, M. (2004). Time Discounting and of the Cost of Capital in Government. *Fiscal Studies*, 25 (4), 467–518.
- Stewart, G.B. (1991) *The quest for value: A guide for senior managers*. New York: HarperBusiness.
- Subedi, M., Farazmand, A. (2020). Economic Value Added (EVA) for Performance Evaluation of Public Organizations. *Public Organiz Rev*, 20, 613–630.
- Taylor, M. (2014). What is good university financial management? *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 17 (4), 141–147.
- Young, D. (1997). Economic value added: A primer for European managers. *European Management Journal*, 15 (4), 335–343.

9

ENSINO A DISTÂNCIA: Uma Oportunidade Para Revolucionar o Ensino

Jorge Dias¹



RESUMO: A crise de origem pandémica, a COVID-19, que o mundo está a enfrentar é, provavelmente, um dos grandes desafios que a sociedade tem vivido nas últimas décadas pelos efeitos transversais que está a provocar a nível socioeconómico e no ensino. Cabo Verde não constitui exceção, não estando imune aos efeitos da pandemia. Em março de 2020, com o surgimento dos primeiros casos do novo Coronavírus, o Governo decretou a situação de risco de calamidade e determinou o encerramento dos serviços como medida preventiva. Neste sentido, as Instituições de Ensino Superior suspenderam as aulas presenciais no âmbito do plano de contingência. Com este cenário, as universidades depararam-se com um momento de incerteza e, principalmente, de interrogações. Dada a conjuntura, esta poderá ser uma oportunidade de revolucionar o ensino, com recurso ao regime de Ensino a Distância. Assim, o presente trabalho pretende analisar esta oportunidade, descrevendo as Bases Legais que estabelecem as regras do Ensino Superior a Distância em Cabo Verde, indicar os requisitos tecnológicos e pedagógicos imprescindíveis à implementação eficaz do Ensino a Distância e refletir sobre a experiência e necessidades das instituições do ensino superior em Cabo Verde.

Palavras-Chaves: COVID-19, Ensino a distância, Requisitos tecnológicos.

1..... Agência Reguladora do Ensino Superior – Cabo Verde. E-mail: jorge.dias@ares.cv

DISTANCE TEACHING: An opportunity to revolutionize teaching

ABSTRACT: The pandemic crisis, COVID-19 that the world is facing, is probably one of the great challenges that society has been experiencing in the last decades due to the transversal effects that it is causing in the socioeconomic and teaching level. Cape Verde is no exception and is not immune to the effects of this pandemic. In March 2020, with the emergence of the first cases of the new Coronavirus, the Government decreed the situation of risk of calamity and determined the closure of services, as preventive measures. In this sense, Higher Education Institutions suspended face-to-face classes under the contingency plan. With this scenario, universities are facing a moment of uncertainty and mainly questions. Given the current situation, this could be an opportunity to revolutionize teaching, using the Distance Learning regime. Thus, the present work intends to analyze this opportunity, describing the Legal Bases that establish the rules of Distance Higher Education in Cape Verde, indicate the technological and pedagogical requirements that are essential for the effective implementation of Distance Learning and reflect on the experience and needs of the institutions higher education in Cape Verde.

1. ENQUADRAMENTO

A Pandemia COVID-19 e o Ensino Superior em Cabo Verde

A crise de origem pandémica, a COVID-19 que o mundo está a enfrentar, é possivelmente um dos grandes desafios que a sociedade tem vivido nas últimas décadas pelos efeitos transversais profundos que está a provocar a nível económico e, particularmente, no ensino (International Association of Universities, IAU, 2020; Crawford et al., 2020). Cabo Verde não constitui exceção, não estando imune aos efeitos desta pandemia. Em março de 2020, logo após o surgimento dos primeiros casos do novo Coronavírus - SARS COV-2, o Governo determinou a situação de risco de calamidade. Posteriormente, o Presidente da República de Cabo Verde declarou o primeiro Estado de Emergência que determinou o encerramento de todos os serviços e empresas públicas por um período de três semanas em defesa da vida, saúde e do bem-estar das pessoas. Neste sentido, as Instituições de Ensino Superior (IES) - públicas e

privadas - suspenderam as aulas presenciais como medida preventiva no âmbito do plano de contingência.

Com a evolução/aumento constante de casos positivos de COVID-19, com foco sobretudo nas ilhas de Boavista e Santiago, o país enfrentou mais três fases, sucessivas, de prorrogação de Estado de Emergência por mais de dois meses. Com efeito, as Instituições de Ensino Superior (IES) ficaram sujeitas ao incumprimento dos seus planos académicos, potenciando perdas substanciais em termos económicos e afetando cada vez mais o calendário para a conclusão do corrente ano letivo. Esta realidade conduziu à necessidade de aumentar esforços ao nível do sistema de ensino, tais como desdobramentos ou mudanças provisórias das modalidades e metodologias de abordagens.

À semelhança do que ocorreu noutras países, com este cenário, as universidades deparam-se com uma situação de incerteza e imprevisibilidade, confrontando-se principalmente, com muitas interrogações sobre o modo como darão continuidade ao calendário académico, em virtude da suspensão das aulas presenciais (IAU, 2020; Crawford et al, 2020).

Dada a conjuntura, a literatura indica que, sendo uma situação de enormes desafios, também poderá ser uma oportunidade de revolucionar o ensino (IAU, 2020), recorrendo ao regime de Ensino a Distância (EaD) para dar continuidade à formação dos estudantes, de forma a minimizar os prejuízos causados pela COVID-19.

Ensino a Distância vs. Aprendizagem a distância e aberta - da perspetiva idiossincrática tradicional à visão holística e integradora

O termo “educação ou ensino a distância” é um termo genérico e abrangente, sendo usado como sinónimo de outros termos semelhantes, tal como o termo aprendizagem a distância e aberta. No entanto, muitos autores consideram que são conceitos diferentes (e.g., Buzkurt, 2019; Volery & Lord, 2000): o termo ensino a distância refere-se principalmente à metodologia de ensinar e aprender a distância, enquanto o termo “aprendizagem a distância e aberta” reflete uma perspetiva política educacional de remover barreiras à educação.

Especificamente, a terminologia “ensino a distância” é descrita, das várias definições existentes na literatura (Buzkurt, 2019), como a separação dos estudantes no tempo e no espaço de outros estudantes, das fontes de aprendizagem e dos professores; enfatiza a instrução estruturada, planeada e baseada na instituição; e assume a tecnologia como uma qualidade intrínseca da EaD (Buzkurt, 2019; Casey, 2008).

Por seu lado, “aprendizagem a distância e aberta” é principalmente um objetivo ou uma política educacional, pretendendo remover os obstáculos na aprendizagem – a ninguém pode ser negado o acesso a um programa de aprendizagem aberta e, logo, as tecnologias têm de estar disponíveis a todos e devem ser usadas por todos (Bates, 2005; Buzkurt, 2019). De forma simplista, pode afirmar-se que o EaD é mas um método de ensino, enquanto a ADA é uma filosofia de ensino.

Não sendo o foco do presente trabalho o debate entre as terminologias, pretende-se clarificar o que consideramos ser idealmente o “ensino a distância” para Cabo Verde. Assim, assume-se uma perspetiva holística e integradora: assumir uma filosofia educacional de remover as barreiras e de acesso a todos (ADA), sem desconsiderar a tecnologia, o método e o sistema (EaD). Especificamente: o uso da tecnologia não é o objetivo final mas deve ser considerado como um meio para transmitir o conteúdo de aprendizagem; enfatiza-se não só o ensino mas principalmente a aprendizagem; prioriza-se o papel dos estudantes e dos docentes mas, de igual modo, se deve priorizar o sistema em que tudo assenta.

Neste sentido, adotamos o termo EaD mas sob esta perspetiva holística e integradora, procurando que EaD reduza não só a distância e o isolamento geográfico psicossocial, económico e cultural (Landim, 1997) mas que promova o acesso à educação por todos e possibilite os recursos necessários para que tal seja possível (Bates, 2005).

2. OBJETIVOS

Considerando, por um lado, os efeitos da pandemia COVID-19 nas instituições do Superior em Cabo Verde e, por outro, a política educacional que pretendemos veicular no que consideramos ser EaD, o governo de Cabo Verde depara-se

com o desafio de transformar a situação de crise numa oportunidade para transformar o Ensino Superior.

Assim, o presente artigo tem por objetivos: (1) descrever as principais informações de suporte legal e recursos tecnológicos indispensáveis à implementação do Ensino a Distância (EaD); (2) refletir sobre os requisitos para o desenvolvimento de cursos a serem ministrados em regime de Ensino a Distância, com uso de várias tecnologias que permitam a rápida difusão desta modalidade; e (3) descrever a experiência e as principais necessidades das Instituições de Ensino Superior em Cabo Verde.

Sintetizando, os objetivos postulados concretizam-se numa questão central: as Universidades e Institutos Públicos de Formação Superior de Cabo-Verde, bem como, o corpo docente e discente, estão equipados, organizados e preparados para ministrar/frequentar cursos/aulas em regime de Ensino a Distância, com garantia de qualidade?

3. MÉTODO

Da diversidade de meios disponíveis para a elaboração do presente trabalho optou-se por três grandes métodos de recolha e análise de informações: (a) adotando uma metrologia mista (quantitativa e qualitativa), administrou-se um questionário exploratório e uma entrevista semiestruturada aos responsáveis pelas diferentes instituições do ensino superior, bem como ao pessoal docente; (b) foi efetuada uma pesquisa documental, estudos e relatórios de trabalhos desenvolvidos em matéria de educação a distância, bem como, do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior que prevê a modalidade de ensino superior a distância; (c) Pela consulta de revistas e artigos científicos em matéria do Ensino a distância.

3.1 Procedimentos de recolha de dados metodologia de análise

Na primeira etapa do trabalho realizou-se a recolha de dados a nível nacional, com apoio de representantes dos principais intervenientes no sistema de ensino (Equipas técnicas da administração das IES) e de informações disponíveis nos

sítios das IES, de forma a compreender como estão a organizar para recuperar os prejuízos causados pelo novo coronavírus.

Numa segunda etapa foi analisada a articulação entre as metodologias de implementação e de acompanhamento do EaD, o feedback dos seus intervenientes, bem como a análise de linhas estratégicas para a efetivação de um alargado Plano Operacional de trabalho.

Os dados dos questionários foram analisados recorrendo ao SPSS e os dados das entrevistas foram analisadas qualitativamente, recorrendo à análise de conteúdo no software Nvivo 10.

É de referir que, por questões de limitação de espaço, proceder-se-á descrição mais global e qualitativa dos resultados.

4. RESULTADOS

Os resultados são apresentados seguindo os 3 objetivos acima referidos.

4.1 Informações de suporte legal e recursos tecnológicos indispensáveis à implementação do Ensino a distância (EaD): Bases Legais que estabelecem as regras do Ensino Superior a distância em Cabo Verde

O presente tópico fornece um breve resumo do suporte legal que sustenta o regimento do sistema educativo em Cabo Verde no qual se encontram as regras gerais de implementação do EaD dentro de um quadro legal para a garantia de qualidade, há muito presentes no regimento das Instituições Públicas de Ensino Superior. O que há de novo é a questão de como este processo pode ser regulamentado ou deverá ser feito, visando um EaD de qualidade para todos. Ou seja, em que contexto legal o plano curricular de um curso a ser ministrado em regime de EaD deve ser operacionalizado.

Com relação a isso, a Lei de Bases do sistema educativo (LBSE) aprovada pela Lei nº 103/III/90 de 29 de dezembro, com alterações que lhe foram introduzidas pela Lei nº 113/V/99, de 18 de outubro e Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de maio (que a republicou) e o Regime das Instituições de Ensino Superior (RJIES) aprovado pelo Decreto-Lei nº 20/2012, de 19 de julho, com as altera-

ções que lhe foram introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 12/2015, de 24 de fevereiro (que o republicou), já preveem a modalidade de Ensino a distância, remetendo para a regulamentação efetiva das normas próprias a serem concebidas.

Ao abrigo do disposto nos artigos 51.º da LBSE em vigor², 39.º do RJIES³ e no uso da faculdade conferida pela alínea b) do artigo 205º, e pelo n.º 3 do artigo 264.º da Constituição da República de Cabo Verde, o Governo, através do Ministério da Educação, estabelece as regras do ensino superior a serem ministradas em regime de Ensino a distância e em rede, cujo diploma, suporte legal, encontra-se especificado no Boletim Oficial, Série I, n.º 44, de 29 de julho, Portaria n.º 25/2016 do Ministério da Educação, que estabelece as regras de orientação do ensino ministrado em regime de ensino superior a distância e em rede a serem definidas e reconhecidas em conformidade com regulamentação a estabelecer previamente.

Do ponto de vista legal as normas enquadradoras do reconhecimento e atribuição de graus académicos em regime de ensino superior a distância, bem como os requisitos essenciais que, cumulativamente, deverão ser cumpridos, estão previstos no Decreto-Lei n.º 22/2012, de 7 de agosto.

Neste contexto as Universidades e Institutos Públicos de Formação Superior devem dispor de um corpo docente com formação pedagógica especializada para o regime de ensino a distância e em rede e disponham ainda de uma equipa científico-pedagógica de tutores que tenham formação específica no domínio científico das unidades curriculares onde prestam serviços para além de formação própria em ensino a distância e em rede, nomeadamente plano pedagógico⁴.

2..... BO. I Série n.º 80 - 7 de dezembro de 2018

3..... BO. I Série n.º 14 - 24 de fevereiro de 2015

4..... Em Cabo Verde, o Ensino Superior surgiu a partir de 1979 para fazer face à situação de aguda carência de quadros superiores em diversas áreas do desenvolvimento económico-social e educação. Neste sentido, em 1990, foi aprovada a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que regula genericamente o Ensino Superior. Na segunda metade da década de 2000 se procede a uma regulação parcial com a aprovação do estatuto do ensino superior privado e dos estatutos da universidade pública

Porém, o referido Decreto-Lei não apresenta os procedimentos de orientação que estabelecem os critérios de avaliação da modalidade de implementação do Ensino a distância. E é ao abrigo desse decreto-lei que a Agência Reguladora do Ensino Superior (ARES)⁵ vem trabalhando no sentido de criar regras essenciais respeitantes aos procedimentos de avaliação dos cursos a serem conferidos pelas Instituições do Ensino Superior no âmbito da modalidade de EaD que garantam o nível e a qualidade da formação.

4.2 Requisitos tecnológicos e pedagógicos imprescindíveis à implementação eficaz do Ensino à Distância

Dos vários aspetos que permeiam a organização do Ensino a distância, estão relacionados com a montagem de infraestruturas tecnológicas nos campi universitários providos de um ambiente virtual de aprendizagem com um sistema tecnológico capaz de configurar um campus virtual com funcionalidades de interação pedagógica. Para além disso, o campus deverá conter um sistema integrado de gestão académica que assegure a tramitação de todos os processos académicos, bem como uma organização logística que permita o acesso permanente dos estudantes aos laboratórios virtuais, repositórios e bibliotecas digitais.

Neste sentido, e considerando a pertinência desta modalidade de ensino, particularmente a nível do aumento das competências dos estudantes, três principais requisitos são recomendáveis, desde que: (i) Estejam disponíveis recursos e tecnologias para o ensino e colaboração a distância, nomeadamente: plataformas (e.g., Colibri/zoom, Microsoft Teams) que permitam aulas síncronas e assíncronas; sistema de suporte ao ensino (LMS - Learning Management System, Hangouts Google) *on-line* que permita a partilha de documentos e a interação entre docentes e estudantes, incluindo a submissão

5.....A ARES é uma autoridade administrativa independente de base institucional com autonomia administrativa, financeira e patrimonial criada para exercer funções reguladoras sobre o sistema de ensino superior em Cabo Verde, nomeadamente criar um sistema de garantia de qualidade das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos. Tem como missão garantir o cumprimento da lei e das normas vigentes e a serem produzidas para garantir a qualidade do Ensino Superior, através da: (a) Regulação; (b) Supervisão; (c) Sancionamento de infrações no âmbito das Entidades de Ensino Superior.

de trabalhos/testes por parte dos estudantes e a avaliação por parte dos docentes, rigorosa e justa das atividades propostas; (ii) Seja dada formação a docentes e estudantes sobre o uso dos recursos e tecnologias a usar no EaD (ministrada a distância e disponibilizando manuais) e (iii) Exista um serviço de apoio com técnicos especializados ou com prática no uso dos recursos e tecnologias a adotar pelas Instituições de Ensino Superior, que assegure a formação dos docentes e estudantes e os auxilie na superação das dificuldades.

Diante dessas condições, as Universidades e os Institutos Públicos de Formação Superior estão aptos para participarem ativamente do processo de idealização, planeamento, execução e sustentabilidade de desenvolvimento de cursos em regime de ensino a distância e em rede. Porém, a fixação das áreas de formação em cada estabelecimento de ensino superior que confere graus académicos, total ou parcialmente, em regime de educação a distância e em rede são reconhecidas mediante seguintes requisitos: (a) Infraestruturação de escolas / instituições / campi universitários: instalação de laboratórios devidamente equipados com meios e contexto tecnológicos que integrem as plataformas e/ou diferentes aplicações especialmente dedicadas para a mediação das interações de ensino e aprendizagem no regime de Ensino à Distância e em rede; (b) Capacitação de Professores: promoção de ações de formação de qualificação pedagógica de docentes em metodologia de formação a distância e (c) Formação de Tutores: promoção de formação técnica de tutores em práticas pedagógicas para exercer funções de acompanhamento dos estudantes.

4.3 Descrição da experiência e das principais necessidades das Instituições de Ensino Superior em Cabo Verde.

Com o objetivo de rastrear como as Universidades e Institutos Públicos de Formação Superior estão equipados e organizados para implementar a modalidade do Ensino a distância (EaD) foi administrado um Inquérito Exploratório às instituições certificadas em Cabo Verde. Os resultados mostram que, de uma forma geral, as Universidades e Institutos Públicos de Formação Superior, com a exceção do Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais (ISCJS) e do Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais (ISCEE), adotaram durante o contexto da COVID-19 um sistema de

contactos com os estudantes que recorreu a recursos tecnológicos para dar continuidade às atividades académicas. Os resultados do inquérito indicam, também, que os principais sistemas de ensino utilizados pelos docentes para manter contactos frequentes com os estudantes foram : *Zoom, Moodle, E-learning, Sistema Misto e Google Classroom*. Além destes, recorreram também a redes sociais virtuais, tais como o *Facebook, Messenger, Viber, mensagem, Whatsapp e Skype*.

No que se refere aos constrangimentos com quem se depararam, os dados do inquérito indicam a existência de dificuldades relevantes, nomeadamente: o acesso à Internet e o custo extremamente elevado deste serviço, articulado com o custo do gasto energético. No entanto, para os entrevistados, se ultrapassadas estas dificuldades, as novas tecnologias de informação e comunicação poderão constituir um recurso importante para a implementação do EaD, uma vez que oferecem, tanto aos estudantes, como aos docentes, ferramentas de trabalho que permitem lidar com os efeitos da pandemia. Uma outra dificuldade indicada prende-se com a fraca familiarização dos docentes no manuseamento da plataforma digital e as dificuldades por parte dos estudantes no acesso aos Programas no portal Web (e.g., Colobri/Zoom, Microsoft Teams). É de destacar que todos estes constrangimentos decorrem do facto das Instituições de Ensino Superior não terem tido tempo para preparar a transição efetiva do ensino presencial para a modalidade do ensino a distância.

Analisadas as informações das entrevistas adicionais dirigidas às Universidades, via telefone, foi possível constatar que nem todas estão suficientemente equipadas com as infraestruturas e sistemas tecnológicos capazes de configurar eficazmente os espaços de aulas em regime de ensino a distância. Além disto, aparentam não estar devidamente organizadas com um sistema integrado que permita a interação desejada com os estudantes. Foram ainda referenciados constrangimentos relacionados com a fraca velocidade da internet que garanta o melhor ambiente virtual de aprendizagem⁶, bem como com o facto de não disporem de uma equipa científico-pedagógica preparada para o regime de EaD.

6..... “ferramentas utilizadas para apoiar e orientar indivíduo, equipe e a comunidade e o contexto tecnológico que integra plataformas e/ou diferentes aplicações especialmente dedicadas para mediação das interações de ensino e aprendizagem no regime de Educação á distancia e em rede”.

No que se refere aos docentes, os dados revelam que uma percentagem significativa não tem uma formação na modalidade do Ensino a distância nas áreas científicas da oferta formativa, nem tem experiência prática necessária para o manuseamento das Plataformas Digitais *on-line* - o que impossibilita que os docentes consigam criar um contexto de ensino que promova a interação e participação digital com os estudantes e, conseqüentemente, inviabiliza a avaliação do processo de aprendizagem dos seus estudantes.

5. DISCUSSÃO

Considerando a descrição das bases legais, dos requisitos tecnológicos e pedagógicos para o EaD em Cabo Verde e, principalmente, a descrição da experiência e das principais necessidades das instituições do ensino superior, Cabo Verde depara-se com o desafio urgente de, face aos efeitos da pandemia COVID-19, lidar/ultrapassar os constrangimentos referenciados pelas instituições do ensino superior (e.g. acesso à internet, falta de recursos tecnológicos, falta de formação dos docentes e dos próprios estudantes).

Relembrando a questão - “As Universidades e Institutos Públicos de Formação Superior de Cabo-Verde, bem como, o corpo docente e discente, estão equipados, organizados e preparados para ministrar/frequentar cursos/aulas em regime de Ensino a distância, com garantia de qualidade?” – podemos indicar que, se as barreiras não forem removidas, o ensino superior corre o risco de contribuir para o oposto do que pretende com o EaD: corre o risco de aumentar o isolamento, aumentar a distância e aumentar as desigualdades e dificultar o acesso à aprendizagem e educação por todos. Assumindo uma perspectiva holística e integradora, o EaD veicula uma filosofia educacional de remover as barreiras do acesso à educação, sem desconsiderar a tecnologia, o método e o sistema. Os resultados indicam que existem fragilidades significativas no sistema e tecnologias, pelo que é essencial facultar os recursos necessários para que o Ensino a Distância seja possível.

É de referir que no presente trabalho os estudantes não foram o alvo dos inquéritos. No entanto, as condições socioeconómicas de Cabo Verde permitem especular que a maioria dos estudantes não tem um computador ou tablete em casa. Assim,

três questões de investigação serão focadas num próximo estudo: (i) Que recursos tecnológicos possuem e qual a relação dos estudantes com a Internet e com os dispositivos móveis? (ii) Como utilizam os dispositivos para aceder à Internet? (iii) Quais as expectativas dos estudantes sobre a utilização de dispositivos móveis para a aprendizagem em regime do ensino a distância? Com estas questões pretende-se consciencializar as Universidades e Institutos Públicos de Formação Superior para a desigualdade de oportunidades de acesso às informações (aulas) por parte dos estudantes, sobretudo os que residem nas localidades menos favorecidas de informações / que não têm cobertura de sinais de rádio, televisão e internet, o que se reflete, sem dúvida, o nível desigual de acesso ao processo de aprendizagem.

Por fim, no intuito de promover o Ensino a Distância, salientam-se três principais condições como requisitos para garantir a qualidade dos programas de estudo em regime de EaD (IAU, 2020): (i) Disponibilização de recursos e tecnologias para o ensino e colaboração a distância, nomeadamente, de plataformas (e.g., Colobri/Zoom, Microsoft Teams) que o possibilitem (ii) Capacitação dos docentes e outros colaboradores no uso dos recursos e tecnologias, para desenvolverem aulas síncronas (aulas em tempo real realizadas através de uma plataforma que permita a colaboração de estudantes e docentes em tempo real) e atividades assíncronas (atividades que promovam o reforço e aplicação dos conhecimentos dos estudantes sem ser em tempo real); (iii) Disponibilização de um sistema de suporte ao ensino, *on-line* que permita a colaboração, partilha de documentos e interação entre docentes e estudantes, incluindo a avaliação rigorosa e justa das atividades dos estudantes (e.g. Moodle). Além disto, deve existir um serviço de apoio que assegure que as perguntas e dúvidas dos estudantes e docentes sejam respondidas de forma expedita e completa.

Neste sentido e visando alertar os decisores políticos para a necessidade de tomada de medidas adequadas, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), deixa 10 recomendações⁷ sobre a importância do Ensino a distância, apontando que cada país deve procurar desenvolver e estruturar de forma pragmática os melhores mecanismos tecnológicos e os recursos humanos

7..... Fonte: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706691>

possíveis para auxiliar os estudantes a cumprirem as suas atividades letivas, recorrendo às tecnologias mais adequadas de acordo com os serviços de comunicação da sua área. Isso pode incluir plataformas na internet, vídeo-aulas, transmissão de aulas através da televisão ou rádio, aplicativos de comunicação virtual, entre outras.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O efeito da COVID-19 veio mostrar que o Ensino a distância poderá ser uma oportunidade de revolucionar o ensino em Cabo Verde. Perspetiva-se uma mudança de paradigma na opção e uso da tecnologia digital, além de fazer com que as Instituições de Ensino Superior repensem as práticas/metodologias de ensino-aprendizagem dada a conjuntura vivida.

Estudos publicados, quer nos *websites das Universidades*, como na imprensa *on-line* procuram mostrar que a modalidade de Ensino a distância e a presencial podem conviver em perfeita harmonia, aproveitando o que de melhor cada uma oferece. Esta combinação do avanço tecnológico e comunicação poderá analisar a diferença entre o acesso ao ensino a distância e a inclusão social, sobretudo da população estudantil menos favorecida que vive de parcos recursos económicos, prosseguindo desta forma para o modelo que Nunes (2010) enfatizou de democratização no processo de acesso à educação dos que vivem com menos quantidade de recursos financeiros. Porém, não há um modelo único de educação a distância. Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens, recursos educacionais e tecnológicos.

O desenvolvimento da tecnologia instituiu novos conceitos, comportamentos, atitudes e relações sociais e gerou uma nova ordem social, na qual não se consegue mais conceber a vida quotidiana desprovida do fator tecnológico. A educação também foi uma das áreas que obteve mudanças motivadas pela tecnologia. No presente, a distância entre as instituições de ensino e as pessoas não é mais um obstáculo. Com a tecnologia e os meios de comunicação, a Educação a distância (EaD) tornou-se uma alternativa para quem está à procura de conhecimento e cursos formais.

Estamos perante uma aproximação, sem precedentes, de duas modalidades de ensino com o mesmo fim: levar o ensino

a qualquer ponto do país ao mesmo tempo, permitindo uma maior rapidez nos processos de mudança, sejam eles políticos, económicos, educacionais ou sociais. Com isto perspetiva-se uma mudança de paradigma na opção e uso da tecnologia digital, além de fazer com que as Instituições de Ensino Superior repensem as práticas/metodologias de ensino-aprendizagem dada a conjuntura vivida.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bates, T. (2005). *Technology, E-learning and Distance Education*. Nova Iorque: Routledge.
- Boletim Oficial. (2015) *I Série n° 14, de 24 de fevereiro*. Ministério da Educação, Portaria n° 39°/2015.
- Boletim Oficial. (2016) *I Série n° 44, de 29 de julho*. Ministério da Educação, Portaria n° 25°/2016.
- Boletim Oficial. (2018) *I Série n° 80, de 07 de dezembro*. Ministério da Educação, Portaria n° 51°/2018.
- Bozkurt, A. (2019). From Distance Education to Open and Distance Learning: A Holistic Evaluation of History, Definitions, and Theories. In S. Sisman-Ugur, & G. Kurubacak (Eds.), *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism* (pp. 252-273). Hershey, PA: IGI Global.
- Casey, D. M. (2008). The Historical Development of Distance Education through Technology. *TechTrends*, 52(2), 45–51. doi:10.1007/11528-008-0135-z
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., ... , & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of applied learning & Teaching*, 3 (1), 9-28.
- International Association of Universities, IAU (2020). The impact of COVID-19 on higher education around the world. IAU: Unesco House, Paris.
- Landim, F. (1997). *Educação a distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro.

- Nunes, C. S. (2010) *Análise da criação e compartilhamento do conhecimento no curso de administração a distância da UFSC*. Trabalho de conclusão de curso em Administração. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (2020). COVID-19: *Recomendações sobre ensino a distância devido ao novo coronavírus*. <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706691>
- Volery, T., & Lord, D. (2000). Critical success factors in online education. *International Journal of Educational Management*, 14(5), 216–223. doi:10.1108/09513540010344731



NORMAS

Antes de submeter o seu artigo é importante observar que:

- para garantir a integridade da revisão de submissões, é obrigatório assegurar que as identidades dos autores e revisores não são conhecidas entre si (revisão cega); assim, os autores, editores e revisores (que carregam documentos como parte da sua revisão) têm de garantir que as seguintes etapas foram consideradas em relação ao texto e às propriedades do ficheiro:

- Os autores do documento eliminaram os seus nomes do texto, com “Autor” e com o ano usado nas referências e notas de rodapé, em vez do nome do autor, título do artigo, etc.
- Em documentos do Microsoft Office, a identificação do autor também deve ser removida em Propriedades do Ficheiro
- Em documentos PDF, a identificação do autor também deve ser removida das Propriedades do Documento.

- o número de autores por artigo é de 03 (três), no máximo, sendo que um dos autores deve possuir o grau de doutor.

1. Atenta a natureza da Associação FORGES, são aceites artigos redigidos em língua portuguesa. Os artigos devem incluir também o título, o resumo e as palavras-chave em língua inglesa.
2. Os artigos devem ter, no mínimo, 3.000 palavras, e, no máximo, 7.000 palavras, incluindo as referências bibliográficas e as notas, organizado em secções e apresentando, necessariamente, uma secção final com as conclusões (para a contagem deve ser utilizada a ferramenta do processador de textos Microsoft Word).
3. O resumo não poderá exceder as 200 palavras, quer na língua portuguesa quer na língua inglesa, e deve ser apresentado num parágrafo único devendo fazer referência a introdução, objetivo(s), metodologia, suporte teórico(s) e resultados/conclusões. As palavras-chave deverão ser no máximo cinco.

4. Todos os quadros, tabelas e figuras devem estar devidamente numerados, indicando as respectivas fontes, se assim for o caso, e todas as siglas e acrónimos devem ser descodificados na primeira ocorrência.
5. Os agradecimentos devem ter, no máximo, 50 palavras.
6. A seleção de artigos para publicação toma como critérios básicos a linha editorial da Revista, a sua contribuição para a gestão das instituições de ensino superior, a originalidade do tema, assim como a consistência e o rigor da abordagem teórico-metodológica.
A publicação de artigos está condicionada a pareceres de membros do Conselho Editorial ou dos avaliadores ad hoc/referees.
7. Sempre que o(s) autor(es) não redijam o(s) artigo(s) conforme o Acordo Ortográfico de 1990 devem fazer expressamente essa referência.

FORMATAÇÃO

O texto do artigo deve ser redigido na fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento entre linhas simples, com as páginas no formato A4 e com as seguintes margens: superior 3,0 cm; inferior 2,5 cm; direita e esquerda 2,5 cm.

1. As notas devem ser redigidas na fonte Times New Roman, tamanho 10, espaçamento entre linhas simples.
2. O título do artigo, e o complemento de título, deve ser redigido em letras maiúsculas, tamanho 12, a negrito.
3. Os subtítulos das secções devem ser redigidos com a letra inicial em maiúscula e as seguintes em minúsculas, tamanho 12, a negrito.
4. Os parágrafos devem ser assinalados com um toque de tabulação e com um Enter no final.
5. Os títulos de secções devem ser separadas do texto principal com um duplo Enter.
6. As transcrições devem ser redigidas na fonte Times New Roman, tamanho 11; adicionalmente, devem ser separadas do texto principal com um duplo Enter e introduzidas com dois toques de tabulação.
7. Para destaques ou ênfases, no interior do texto principal, utilizar apenas o itálico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

As referências bibliográficas devem seguir as normas APA, de acordo com os seguintes exemplos:

- **Monografias**

Apelido do autor, maiúsculas das iniciais dos primeiros nomes. (data). Título do livro: subtítulo. (edição). Local de edição: Editor.

Ex.: Cantor, C.R. & Smith, C.L. (1999). Genomics: the science and technology behind the Human Genome Project (2.nd ed.). New York: John Wiley & Sons.

- **Partes ou artigos de monografias**

Apelido do autor, maiúsculas das iniciais dos primeiros nomes. (data). Título do capítulo/parte da obra. In Maiúsculas das iniciais dos primeiros nomes Apelido (Ed./Coord./Ed. Lit./etc.), Título da obra completa: subtítulo, (edição) (paginação). Local de publicação: Editor.

Ex.: Reilly, P. R. (1997). Laws to regulate the use of genetic information. In M. A. Rothstein (Ed.), Genetic secrets: protecting privacy and confidentiality in the genetic era (369-391). New Haven: Yale University Press.

- **Artigos de publicações em série**

Apelido do autor, maiúsculas das iniciais dos primeiros nomes (data). Título do artigo: subtítulo do artigo. Título da revista, vol. (n.º ou supl.), páginas.

Ex.: George, A. L. Jr. & Neilson, E. G. (2000). Genetics of Kidney Disease. American Journal of Kidney Diseases, 35 (4), 160-169.

- **Manuscritos ainda não publicados (tais como dissertações)**

Apelido do autor, maiúsculas das iniciais dos primeiros nomes. (data). Título da obra: subtítulo. Dissertação/Tese, Instituição, Localidade, País.

Ex.: Horta-Monteiro, M.C.S.M. (1994). Utilização de Água Residual Urbana na Cultura de Azevém (*Lolium multiflorum* Lam.). Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Agronomia – Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.

Ex.: Tingle, C.C.D. (1985). Biological control of the glasshouse mealybug using parasitic hymenoptera. Ph.D. Thesis, University of London, London, United Kingdom.

- **Recensões**

Ex.: Baumeister, R. F. (1993). Exposing the self-knowledge myth [Recensão a *The self-knower: A hero under control*, by R. A. Wicklund & M. Eckert]. *Contemporary Psychology*, 38, 466-467.

- **Documentos eletrónicos**

Apelido do autor, maiúsculas das iniciais dos primeiros nomes ou autor coletivo (data). Título do artigo. Título da publicação. Numeração, Localização na publicação. Disponibilidade e acesso.

Ex.: Fine, M. & Kurdek, L. A. (1993). Reflections on determining authorship credit and authorship order on faculty-student collaborations. *American Psychologist*, 48, 1141-1147. Acedido a 7 de junho de 1999, em <http://www.apa.org/journals/amp/kurdek.html>.

Apelido do autor, maiúsculas das iniciais dos primeiros nomes ou Autor coletivo (data). Título do livro: subtítulo. Disponibilidade e acesso.

Ex.: Bryant, P. (1999). *Biodiversity and Conservation*. Acedido a 4 de outubro de 1999, em <http://darwin.bio.uci.edu/~sustain/bio65/Titlepage.htm>.

- **Legislação ou normas**

De acordo com as normas oficiais da entidade emissora.

e-ISSN 2184-8513

