

Belmiro Cabrito, Jussara Marques de Macedo,  
Luísa Cerdeira  
(Orgs.)

**ENSINO SUPERIOR  
NO BRASIL E EM PORTUGAL:  
atualidades, questões e inquietações**

  
EDUCA  
Lisboa, 2018

Biblioteca Nacional de Portugal – Catalogação na Publicação

ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E EM PORTUGAL

EDUCA - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa  
Alameda das Universidades, 1649-013 Lisboa  
Tel.: 217 943 600  
Fax: 217 933 408  
educa@ie.ulisboa.pt

ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E EM PORTUGAL:  
atualidades, questões, inquietações

© EDUCA e autores  
Orgs.: Belmiro Cabrito, Jussara Marques de Macedo e Luísa Cerdeira

Capa e Arranjo Gráfico: Ana Nascimento

Setembro 2018  
Impressão e Acabamentos: GUIDE, Artes Gráficas, Lda  
Rua Heróis de Chaimite, 14, 2675-374 Odivelas  
Depósito Legal:440067/18  
ISBN: 978-989-8272-33-1

“Que o futuro nos traga dias melhores e a capacidade de construir a Universidade que está nos nossos corações, nas nossas mentes e nas nossas necessidades”.

(Florestan Fernandes, 1994)



## ÍNDICE

|                           |    |
|---------------------------|----|
| <b>Prefácio</b> .....     | 7  |
| <b>Apresentação</b> ..... | 11 |

### Parte I – Desafios na Educação Superior

|  |    |
|--|----|
| <b>Educação superior brasileira: principais tendências num contexto de golpe</b> ..... | 21 |
|--|----|

Deise Mancebo

|  |    |
|--|----|
| <b>O Ensino Superior em Portugal: O impulso de Bolonha e os desafios presentes e futuros</b> ..... | 45 |
|--|----|

Maria José Sampaio de Sá, Maria de Lourdes Machado-Taylor, Teresa Carvalho

|  |    |
|--|----|
| <b>Organismos Internacionais e a dualidade educacional no Ensino Superior tecnológico brasileiro</b> ..... | 71 |
|--|----|

Bruno de Oliveira Figueiredo, Célia C. Pereira da Silva Veiga, Thiago de Jesus Esteves

|  |    |
|--|----|
| <b>Políticas de financiamento e gestão no ensino superior português: tendências emergentes</b> ..... | 95 |
|--|----|

Ana Nascimento, Belmiro Cabrito

|  |     |
|--|-----|
| <b>Origem social e fenômenos regionais no meio juvenil popular: as insistentes desigualdades no Ensino Superior Público brasileiro</b> ..... | 123 |
|--|-----|

Adalberto C. Ribeiro, Natália Alves

|  |     |
|--|-----|
| <b>Ensino Superior e a cooperação entre os países de língua portuguesa: onde estão as “salas de aula”?</b> ..... | 149 |
|--|-----|

Conceição Rego, Isabel Joaquina, Maria Raquel Lucas, Maria Freire

## Parte II – Formação para o Trabalho Docente

### **Impactos do estágio supervisionado em gestão educacional na construção da identidade profissional do pedagogo: A experiência da UFRJ e da UFRRJ ..... 173**

Jussara Marques de Macedo, José dos Santos Souza

### **A formação docente em Portugal: o papel das instituições do ensino superior na formação dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário ..... 207**

Pedro Ribeiro Mucharreira, Belmiro Cabrito, Luísa Cerdeira

### **Institutos Federais: desafios da formação docente para a educação profissional no Brasil ..... 227**

Célia Regina Otranto, Anderson Boanafina

### **Metodologias de ensino, avaliação e aprendizagem na formação de professores: a construção do modelo de formação ativa ..... 253**

Ana Luísa Rodrigues, Tomás Patrocínio

### **A nova política de formação e professores em nível superior no Brasil: enquadramentos da base nacional comum curricular e o Programa de Residência ..... 283**

Marilde Queiroz Guedes

### **O olhar de professores universitários sobre o clima organizacional: impasses e desafios ..... 299**

Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino, Maria Auxiliadora Monteiro de Oliveira

### **Sobre os autores ..... 329**

**ENSINO SUPERIOR E A COOPERAÇÃO ENTRE OS PAÍSES DE LÍNGUA  
PORTUGUESA: ONDE ESTÃO AS “SALAS DE AULA”?**

*Conceição Rego*

*Isabel Joaquina Ramos*

*Maria Raquel Lucas*

*Maria Freire*

**Introdução**

*I am emphasizing human capital, and not machinery and physical capital, although you need this in any modern economy. You need good machines, equipment and plants. But you need the good workers and the good managers, and innovator entrepreneurs along with the right and sound structure, to utilize these machines effectively. There are many examples in the world where we have first-class machinery and third-class ways of production. This happens because the workers do not work the machinery effectively, the managers do not utilize the machinery to produce useful products, and the regulatory structure discourages workers from working very hard or managers from managing very effectively.*

*(Gary Backer, 2002)*

O investimento em capital humano é determinante para o desenvolvimento das nações. Em geral, as estatísticas dos diversos países e das organizações internacionais mostram que nos casos em que os níveis de desenvolvimento humano e social são mais elevados o nível de escolaridade da população é também maior.

A melhoria dos níveis de escolaridade da população implica sempre um elevado investimento, público e privado. Dadas as características de “quase bem público” associadas ao ensino bem como as externalidades que a melhoria da educação gera na sociedade, o investimento público é determinante e fundamental. Além deste, também as famílias ao manterem os filhos, durante mais anos, no sistema educativo, estão a contribuir para a melhoria global do capital humano. Contudo, o investimento em educação, ao contrário de muitos outros, não gera efeitos sociais imediatos. Para se fazerem sentir na sociedade os benefícios de uma geração ter permanecido um maior número de anos no sistema educativo, é necessário esperar até que esta chegue ao mercado de trabalho. Por isso, o chamado custo de oportunidade do investimento em educação pode ser considerado alto, não obstante apresentar retornos, públicos e privados, geralmente elevados,

Nos países onde os níveis de desenvolvimento globais ainda são baixos (como, em especial, em diversos dos países africanos de língua portuguesa ou em Timor-Leste), com recursos financeiros escassos e com necessidade de realização de investimentos públicos elevados em diversos domínios básicos da política pública, a afetação de recursos à educação, em especial ao ensino superior, nem sempre é bem compreendida pela população.

A cooperação entre países com sistemas de ensino superior, em níveis distintos de desenvolvimento, apresenta-se, por norma, como um “jogo de soma positiva”: ganham os países com sistemas de ensino superior robustos e consolidados, na medida em que acedem a novos públicos e ampliam a respetiva procura e, por outro lado, ganham também os países com sistemas de ensino superior ainda em desenvolvimento na medida em que lhes é possível proceder, de forma mais rápida, à qualificação não apenas dos membros do sistema de ensino superior como



também da população em geral, com possibilidade de integrar este nível de ensino. Depois de uma primeira fase, neste processo de cooperação, em que estudantes de países menos desenvolvidos se deslocavam para realizarem as suas formações superiores, de graduação e pós-graduação, na atualidade, a par desta modalidade que continua em crescimento, as instituições de ensino superior (IES) deslocam-se elas próprias para lecionarem em IES dos países terceiros ou, com o apoio das novas tecnologias de informação e comunicação, promovem formações à distância ou mistas. A mobilidade entre os estudantes do ensino superior é um fenómeno muito relevante para as IES dos vários países (no caso da Europa este comportamento é fortemente estimulado pelo Programa ERASMUS). No caso português, o volume de estudantes provenientes de países terceiros que escolhem Portugal para estudar é muito significativo e tem vindo a aumentar ao longo dos últimos anos. No ano letivo 2016/2017, por exemplo, estudaram em Portugal mais de 37 mil alunos estrangeiros. Embora estes estudantes fossem oriundos maioritariamente do Brasil e de países da União Europeia, muitos deles também eram provenientes de países de língua oficial portuguesa como Angola, Moçambique ou Cabo Verde (Lucas *et al.*, 2017).

A cooperação no ensino superior pode, assim, concretizar-se não apenas através do reforço das tradicionais formas de inter-relação, como por via da criação de novas “salas de aula”, entendidas estas como locais ou estruturas de aprendizagem, presenciais ou digitais, onde se fomenta o 'aprender fazendo' em países terceiros e, desta forma, contribuindo para a melhoria do conhecimento e do nível de capital humano, mas também com possibilidade de colaborar na resolução de problemas reais que podem beneficiar as comunidades locais, com particular interesse para os países em desenvolvimento.

As IES portuguesas têm vindo, de forma mais intensa nos últimos anos, a cooperar com diversos países de língua portuguesa, em virtude da diversidade das características e das necessidades dos vários sistemas. Em Portugal, o sistema de ensino superior tem vindo a consolidar-se nas últimas quatro décadas, quer pelo aumento do número de instituições, do número de alunos, da diversidade das

formações oferecidas como também pelo aumento, em quantidade e em qualificação, do número de docentes (Rego *et al.*, 2015a, 2015b). Esta evolução permite que, neste momento, o sistema dê resposta adequada às necessidades de formação superior da população portuguesa bem como tenha capacidade para cooperar com outros países. Entre os outros países de língua portuguesa, o nível de desenvolvimento dos sistemas de ensino superior e as necessidades de apoio de países terceiros são distintos. Neste conjunto, podem identificar-se dois grupos: o dos países africanos e Timor-Leste e o Brasil. No primeiro grupo estão os países com sistemas de ensino superior ainda pouco robustos e poucas instituições, abrangendo uma pequena proporção da população e com necessidades de formação dos seus recursos docentes em tempo rápido (Rego *et al.*, 2015 a, 2015 b). No caso do Brasil, o sistema de ensino superior está já bastante consolidado e a política pública alargou a rede de instituições para regiões e Estados onde ainda não estava presente. Contudo, dada a excessiva pressão da procura relativamente à oferta instalada, devido ao facto de a população ser muito jovem e estar a chegar ao ensino superior a um ritmo muito intenso, as IES brasileiras têm dificuldade em satisfazer todas as necessidades de formação quer dos seus recursos docentes quer da população em geral.

Neste artigo apresentam-se alguns exemplos de cooperação, no ensino superior, decorrentes de atividades já desenvolvidas ou concebidas para se virem a desenvolver pela Universidade de Évora (UE), em diversos países de língua portuguesa, através de cursos presenciais, à distância ou mistos, de pós-graduação. O trabalho, depois desta breve introdução, organiza-se em duas secções principais: uma componente de revisão bibliográfica, na secção 1, e uma componente de descrição de estudos de caso, relacionados com a cooperação no ensino superior, realizados pela Universidade de Évora na secção 2. Conclui-se com uma secção de notas finais.

## 1. Revisão da literatura

A educação em geral, e o ensino superior em particular, estão entre as atividades sociais que mais contribuem para a melhoria do desenvolvimento dos países e da respetiva qualidade de vida. Esta premissa, sendo válida para todas as sociedades, é mais relevante ainda no caso dos países em desenvolvimento. Do facto de a educação ser generalizada a toda a população, durante um elevado número de anos, decorrem benefícios, para os indivíduos e para a sociedade em geral. Este efeito tem significado genericamente na melhoria do capital humano, que se traduz, do ponto de vista económico, por exemplo, em ganhos salariais, em aumentos de produtividade e de competitividade. Contudo, muitas outras dimensões pessoais e sociais estão integradas neste conceito da melhoria do capital humano: melhor saúde pública, estilos de vida mais saudáveis, níveis de participação cívica mais elevados e índices de criminalidade mais baixos, entre outros.

A melhoria do nível geral de educação, além de implicar uma opção clara, em termos políticos e financeiros, da política pública, depende também significativamente das opções educativas das famílias e os seus efeitos são sempre diferidos no tempo. A educação é, tipicamente, um investimento de carácter intergeracional: os filhos trilham, pelo menos em alguma medida, o percurso educativo que os pais determinam; a prossecução de estudos, e mesmo o acesso à educação, no caso dos países menos desenvolvidos revela, antes de mais, a importância que os pais atribuem à educação e à formação (Thomas, 1995; Lopes, 2001). Este investimento, pode, sob determinadas condições, apresentar custos de oportunidade, no curto prazo, relativamente elevados, na medida em que o facto de as crianças e os jovens permanecerem no sistema educativo afasta-os do mercado de trabalho e, conseqüentemente, da contribuição para o rendimento familiar. As vantagens associadas à inserção no sistema educativo apenas são visíveis quando as crianças/jovens chegam ao mercado de trabalho, vários anos mais tarde, dotadas com um conjunto de competências e conhecimentos mais robustos, que lhes permitem uma mais fácil integração e níveis remuneratórios mais elevados, traduzidas em

maiores prêmios salariais. Se no caso dos países desenvolvidos, na atualidade, a educação e a formação constituem importantes argumentos contra o desemprego, no caso das economias em desenvolvimento a existência de melhores níveis educativos torna-se uma condição essencial à sustentabilidade do processo de desenvolvimento humano e social, associada ao crescimento económico.

No mundo globalizado atual, onde a concorrência à escala global envolve todos os países, a exclusão de indivíduos e países é um risco associado aos baixos níveis de escolaridade (Conceição & Heitor, 2001). Sociedades com menor capacidade de aprendizagem arriscam ficar com as respetivas capacidades e competências desatualizadas, o que se traduzirá numa crescente desigualdade de rendimentos e oportunidades. A melhoria do desenvolvimento humano e do respetivo capital social, a longo prazo, podem estar comprometidas se uma parte importante da população permanecer afastada do progresso económico e social. Daí que a UNESCO defenda a cooperação internacional como forma solidária de uma maior aproximação relacional e inserção entre os povos e um fator fundamental ao progresso económico e social integrador e comprometido com os direitos humanos e a diversidade de cada país neste contexto global

No caso concreto das IES, a internacionalização não só tem assumido uma importância estratégica crescente devido à concorrência e às necessidades de ajustar as competências dos estudantes a um contexto cada vez mais dinâmico, volátil e global, como é um desafio de envolvimento a nível mundial e de ligação local e uma das tendências de evolução do ensino superior, embora o seu progresso seja condicionado por fatores sociais, políticos e económicos, entre outros.

São considerados elementos chave para a cooperação internacional das IES, a identidade nacional, a história e a cultura (Qiang, 2003), o incentivo à superior preparação de estudantes, a internacionalização dos *curricula* e da instituição e o fortalecimento da investigação e da produção de conhecimento (Hénard, *et al.*, 2012), e os processos de configurações diferentes, não mutuamente exclusivos, de mobilidade física ou virtual dos estudantes (Knight, 1999; Morosini, 2006; Domingues

& Araújo, 2010; OECD, 2015), consequentes do desenvolvimento tecnológico, da criação de redes e da crescente interconexão e interdependência das IES (MADR/MEC, 2014). Igualmente importante é o relativamente recente conceito de *comprehensive internacionalization*, resultante da introdução e comparação de experiências internacionais nos processos de ensino-aprendizagem (Mazzorol *et al.*, 2003). Na perspectiva dos estudantes, a escolha e a lealdade a uma IES é dependente da forma como estes a percebem e valorizam as suas distintas valências (Lucas *et al.*, 2017).

Quanto aos desenvolvimentos pedagógicos consequentes da atualização necessária face à internacionalização, embora os especialistas procurem sistematicamente novos paradigmas, aparentemente, a componente educacional permanecerá posicionada na consolidação local e global, atendendo ao contexto cultural e à preservação da identidade da formação (Chigisheva, 2015).

## **2. Experiências de Cooperação no Ensino Superior**

Como anteriormente referido, a cooperação no ensino superior concretiza-se quer pelo reforço das tradicionais formas de inter-relação, quer como pela criação de novas “salas de aula”. Os esforços e as experiências de cooperação e parcerias entre IES concentram-se, em geral, em torno de três tipologias (Chapman & Sakamoto, 2010; Sakamoto & Chapman, 2010; Inese *et al.* 2016): 1) a colaboração internacional na prestação de formação superior, incluindo mecanismos diversos de mobilidade de estudantes e de programas conjuntos de graduação; 2) a deslocalização dos programas de ensino ou do desenvolvimento de planos curriculares conjuntos, através da criação de polos ou de parcerias com IES nos países de destino; 3) o ensino à distância, estreme (*e-learning*) ou misto (*b-learning*), ou seja, conjugando uma componente *on-line* e outra presencial. Cada uma dessas formas de colaboração, que oferece benefícios, mas também apresenta desafios e riscos, pode ser operacionalizada de formas distintas. Apenas para a segunda e terceira tipologia serão apresentadas algumas experiências de atividades desenvolvidas e propostas

pela Universidade de Évora, nos países de língua portuguesa, através de cursos de pós-graduação, presenciais em ensinos deslocalizados e à distância, suportados em protocolos especificamente assinados para o efeito.

### **2.1. O Mestrado em Economia e Gestão Aplicadas**

As experiências de cooperação ao nível dos ensinos deslocalizados são analisadas ao nível de uma formação de segundo ciclo, designado genericamente de MEGA (Mestrado em Economia e Gestão Aplicadas), desenvolvidos em dois países diferentes, Angola e Timor-Leste e do mesmo projeto expandido para o regime à distância e misto (*e-learning* com o Brasil e Angola e *b-learning* com São Tomé e Príncipe). Como fontes de informação foram usadas as académicas na Universidade de Évora, obtidas a partir do Programa para a Promoção da Qualidade da Universidade de Évora (PROQUAL) e as recolhidas através de uma entrevista *on-line* aos alunos e responsáveis das instituições de acolhimento em Angola e Timor-Leste. As questões foram intencionalmente escolhidas de forma a abranger diferentes âmbitos e perspetivas, com implicações na cooperação, no curto e longo prazo. Foi ainda solicitado a opinião dos docentes que lecionaram no MEGA sobre organização e funcionamento, horário das aulas presenciais ou do lançamento das atividades *on-line*, espaços e estruturas de apoio à docência e aos alunos nos ensinos presenciais deslocalizados e dos equipamentos (em ambas as situações), formação de base dos discentes, interesse, motivação, empenhamento e resultados da avaliação, apreciação global do curso evidenciando pontes fortes e pontos fracos deste tipo de cooperação internacional e vantagens na sua manutenção e sugestões para ultrapassar os pontos fracos e para a eventual manutenção do protocolo de cooperação e/ou continuidade do projeto educativo pós-graduado.

O MEGA (Mestrado em Economia e Gestão Aplicadas) é uma formação de 2º ciclo instituída pela Universidade de Évora (UE) em 2008, a partir da adequação do Mestrado em Economia Agrária a Bolonha e posteriormente reformulado em

2010<sup>1</sup> e 2016<sup>2</sup>, assegurada pelos Departamentos de Economia e de Gestão da Escola de Ciências Sociais. Para a obtenção do grau de mestre, do total dos 120 ECTS<sup>3</sup> necessários distribuídos em 4 semestres, 66 correspondem à componente curricular (48 ECTS em unidades curriculares obrigatórias e 18 ECTS em optativas) e 54 à dissertação/estágio/trabalho projeto e devem ser reunidos nas áreas científicas de economia e gestão ou ainda em outras.

O plano de estudos estrutura-se num tronco comum e em três áreas de especialização: Recursos Naturais e Ambiente (RNA), Agronegócio (AN) e Economia e Gestão para Negócios (EGN). Ao abrigo de um Protocolo de Cooperação entre a UE e a UMA (Universidade Metodista de Angola), no ano letivo 2009/2010 funcionaram, em Luanda, as áreas de especialização RNA e EGN e, ao abrigo do Protocolo de Cooperação entre a UE e a UNTL (Universidade Nacional de Timor Lorosae), no ano letivo 2011/2012 e 2014/2015 funcionaram, em Díli, as áreas de especialização de AN e de EGN. No ano letivo 2015/16 e 2016/17 (EGN) e 2017/18 (AG) o curso funcionou em regime de *e-learning* com Angola e o Brasil e em *b-learning* com São Tomé e Príncipe, estando prevista a continuidade destas duas modalidades e países no ano letivo de 2018/19 na especialização de EGN.

Em todas as situações, o MEGA pretendeu responder às necessidades de formação de recursos humanos com competências simultâneas nas áreas tecnológicas e da economia e da gestão, que privilegiassem a aplicação aos problemas do ARN, ao NA e à EGN. Compreender e resolver problemas de natureza interdisciplinar e propor soluções inovadoras e sustentáveis face aos desafios das diferentes organizações e ao contexto de cada um dos países, era o esperado como resultado da aprendizagem. O pessoal docente envolvido na lecionação das unidades curriculares incluiu três professores catedráticos, três professores associados e quatro professores auxiliares no MEGA-Angola; um professor catedrático, três

1 Despacho nº 4057/2010, publicado no Diário da República n.º 45, 2.ª série, de 5 de Março de 2010, retificado pelo Diário da República, 2.ª série — N.º 220 — 16 de Novembro de 2011.

2 Diário da República, 2.ª série — N.º 27 — 9 de fevereiro de 2016.

3 ECTS – *European Credit Transfer System*.

professores associados e cinco professores auxiliares no MEGA-Timor; e um professor catedrático, dois professores associados e seis professores auxiliares nos regimes *e-learning* e *b-learning*. Todos são docentes, a tempo integral, na Universidade de Évora, estão associados a centros de investigação de referência.

Sobre as condições de acesso, os candidatos e os recursos materiais, no caso dos ensinos deslocalizados e, em todos os casos, sobre o processo de seriação dos candidatos, este teve em linha de conta as habilitações literárias (65%) e a avaliação curricular (35%), havendo lugar a uma entrevista, presencial ou *on-line*, quando julgado necessário. De acordo com a legislação em vigor, foram aceites os titulares do grau de licenciado (ou equiparados, nos termos legais) em área científica considerada adequada, em número de 50 no MEGA-Angola, 45 no MEGA-Timor na primeira edição e 45 na segunda edição e, de 46, 36 e 48 candidaturas nas edições mais recentes em *e-learning* e *b-learning*, respetivamente em 2015/16, 2016/17 e 2017/18. Destes, apenas 32 efetivaram a sua matrícula no MEGA-Angola, 19 na área de especialização em EGN e 13 em RNA. No projeto MEGA-Timor, foram admitidos 40 alunos na primeira edição (14 AN, 26 EGN) e 32 na segunda edição (32 EGN) dos quais se matricularam, respetivamente, 33 (14 NA, 19 EGN) e 32 (EGN), tendo concluído a componente curricular e inscrevendo-se em dissertação apenas 6 de AN e 8 de EGN na primeira edição, e 22 (EGN) na segunda edição. No ensino à distância foram admitidos 22, 25 e 35 alunos, dos quais se matricularam, nas três edições, respetivamente 15, 22 e 35, dos quais apenas dois se inscreveram em dissertação e obtiveram o grau de mestre. Os 35 da última edição ainda se encontram a terminar o plano curricular do curso.

No que diz respeito à idade dos mestrandos, a dominante encontra-se compreendida entre os 25 e os 34 anos no MEGA-Angola e os 34-50 anos no MEGA-Timor. No ensino à distância a idade varia entre os 25 e os 55. Quanto ao género, 25 e 23 eram do sexo masculino e os restantes 7 e 9 do sexo feminino no MEGA-Angola e MEGA-Timor, respetivamente. No ensino à distância existe relativa equidade entre géneros. Embora com alguma heterogeneidade, a formação de base dominante é



essencialmente de Economia e Gestão (56%) no MEGA-Angola e de Economia, Gestão e Agronomia (65%) no MEGA-Timor. No ensino à distância a diversidade de formações é superior, integrando Economia e Gestão (50%), Agronomia (25%), Relações Internacionais (15%) e outras (10%).

Nos projetos deslocalizados (MEGA-Angola e MEGA-Timor), as instalações físicas afetadas e utilizadas pelo ciclo de estudos, nomeadamente os espaços letivos, eram adequados, assim como os equipamentos disponibilizados na sala de computadores e o apoio administrativo. Já a biblioteca não existia no projeto de Timor e era muito incipiente em termos de fornecimento de literatura base de Economia e Gestão, assim como de obras mais especializadas, no projeto de Angola. Estas últimas eram, na maioria dos casos, disponibilizadas pelos docentes. Quer nos edifícios da UMA quer da UNTL existem razoáveis espaços de estudo para os alunos e salas de informática com acesso livre ou moderadamente condicionado para os alunos do MEGA. Os serviços de reprografia também estavam à disposição assim como, no caso da UMA, o Bar/Cantina. Em ambos os casos existia ainda um Secretariado de apoio aos mestrados, com horário alargado e funções essencialmente administrativas e de apoio logístico. No caso do ensino à distância, as instalações físicas não são relevantes e o equipamento de apoio, individual, que permitiu o acesso aos materiais na plataforma *Moodle* e às sessões síncronas realizadas por alguns docentes, funcionaram sem problemas.

Nos projetos com ensino deslocalizado, as aulas funcionavam diariamente em horário pós-laboral, o que correspondia a que os estudantes, embora muito motivados e sedentos por novos conhecimentos, estivessem, na maioria dos dias, muito fatigados. Houve uma boa articulação das deslocações dos docentes garantindo o normal funcionamento das aulas, onde é de salientar o grande interesse e motivação demonstrada pelos discentes e da forma como valorizam a sua formação pós-graduada e, especialmente, o facto de se tratar de uma universidade portuguesa reconhecida internacionalmente. No ensino à distância, as atividades letivas eram lançadas em dias alternados, havendo igualmente articulação entre os docentes nos

momentos de avaliação. Alguns discentes eram mais ativos *on-line* do que outros, embora todos manifestassem grande interesse e motivação na formação pós-graduada oferecida e, especialmente, no facto de se tratar de uma universidade portuguesa de referência internacional. No caso do *b-learning*, os momentos de ensino presencial foram previamente planeados e acordados com os alunos, de modo a garantir a sua presença e a evolução desejável do processo de ensino-aprendizagem. Esta modalidade de ensino, com a ocorrência das sessões presenciais após as atividades disponibilizadas e apoiadas *on-line*, foi avaliada de modo muito positivo pelos alunos de São Tomé e Príncipe e permitiu, de forma decisiva, um melhor desempenho do processo de ensino-aprendizagem com a recuperação de alguns discentes desmotivados a ponderar desistir e, em consequência dos resultados finais. As entrevistas aos docentes levam a considerar as experiências de cooperação em análise muito positivas, sobretudo pelas oportunidades criadas no estabelecimento, incremento e aprofundamento de relações com profissionais no terreno e pela possibilidade de estruturação e desenvolvimento de projetos transnacionais de investigação fundamental e aplicada em áreas de relevância científica. A principal limitação é a biblioteca e a necessidade das instituições ou locais de acolhimento terem uma estrutura para estudos avançados, com uma componente *on-line* e acesso a bases bibliográficas relevantes. Em relação aos processos, o funcionamento das sessões presenciais, síncronas ou *on-line*, não registou problemas, sendo o planeamento do dia e horário de realização/lançamento das sessões considerado apropriado em virtude de os alunos estarem a trabalhar durante o dia.

A eficiência formativa dos projetos foi analisada pelo número de graduados em relação aos inscritos, verificando-se que 12 concluíram o ciclo de estudos no tempo previsto no MEGA-Angola e seis em semestres adicionais, havendo dois que desistiram ficando apenas com o diploma de pós-graduação ou de curso de especialização. O número de graduados é igual em ambas as áreas de especialização (8 graduados) embora tal represente uma maior taxa de sucesso (graduados em relação aos inscritos) na área de especialização de Recursos Naturais e Ambiente

(46% contra 32%). No caso do MEGA-Timor, condicionalismos operacionais diversos levaram a que a formação fosse descontinuada na primeira edição, após conclusão da parte letiva, com retoma no início de 2014. Em relação aos inscritos, o número de alunos que terminou a componente letiva em relação aos inscritos foi sensivelmente o mesmo (43% NA e 42% em EGN). Na segunda edição, a taxa de sucesso é, até ao momento, de 36%. Da primeira edição do MEGA em *e-learning* apenas dois alunos se graduaram, o que representa apenas 14%, ficando os restantes apenas com o diploma de pós-graduação. Nas outras edições, as dissertações encontram-se em fase de desenvolvimento.

A avaliação dos docentes e dos cursos pelos alunos evidencia a qualidade dos projetos e dos docentes, nomeadamente o seu empenhamento e dedicação, capacidade de motivar e captar alunos e de os acolher, esclarecer dúvidas e/ou reforçar falhas em conhecimentos de base e, de um modo geral, de os acompanhar na sua formação. Com algumas exceções pontuais, os alunos realçam ainda como muito favorável, a comunicação quase em tempo real entre os docentes e discentes, nos cursos em *e-learning* e *b-learning*.

Todas as experiências de cooperação tiveram um impacto positivo no que respeita ao estabelecimento de parcerias de pesquisa e de investigação e candidatura a projetos internacionais, assim como na promoção de relacionamentos do ponto de vista da aprendizagem intercultural. Do MEGA-Angola foram produzidos e publicados vários artigos, estabelecidas parcerias de investigação com instituições locais e candidatas a financiamento propostas de projetos de investigação. Do Mega-Timor resultou a publicação de um capítulo de um livro internacional e de diversos artigos científicos, assim como a candidatura e aprovação de um projeto transnacional. Todas as teses de mestrado foram publicadas na *Revista Veritas*, da UNTL. No âmbito do MEGA em *e-learning* com o Brasil e Angola, estão a ser desenvolvidos protocolos de cooperação para realização das teses em contexto organizacional. Quanto ao MEGA-São Tomé e Príncipe (*b-learning*) estão planeados cinco artigos científicos e foram realizados três protocolos de parceria de investigação com organizações locais e igual

número de acordos específicos para realização das teses de mestrado.

As atividades de pesquisa realizadas no contexto das dissertações já concluídas no MEGA-Angola e MEGA-Timor e as projetadas para o MEGA-Brasil-Angola e MEGA-São Tomé e Príncipe são relevantes por várias razões: i) em termos académicos pelo contributo valioso para o desenvolvimento da investigação nos países em causa; ii) do ponto de vista social e económico, pela capacitação e consequente melhoria dos indicadores de desenvolvimento humano e pelas parcerias e transferência de conhecimento daí resultantes para a resolução de problemas concretos; iii) e também pelo maior reconhecimento e estatuto social relacionado com a obtenção do grau de mestre.

De uma forma global, a avaliação do funcionamento do MEGA em ambas as instituições e regimes de funcionamento é bastante positiva. Tal resulta, fundamentalmente, da boa articulação das deslocações dos docentes garantindo o normal funcionamento das aulas nos ensinamentos deslocalizados e do acompanhamento dos alunos nos ensinamentos à distância (*on line*, em sessões síncronas e presenciais do *b-learning*), dos projetos terem sido ajustados às necessidades do mercado, do grande interesse e motivação dos alunos, e das oportunidades de parcerias criadas e desenvolvidas. São fundamentalmente quatro os pilares sustentadores do sucesso das relações de cooperação da Universidade de Évora nos projetos analisados em contextos geográficos e continentes diversos, nomeadamente, a partilha da língua (menos evidente na situação de Timor-Leste), a proximidade cultural, a qualidade dos projetos e o compromisso e empenhamento dos docentes que determinam a capacidade de captar alunos e de os acolher e do efeito positivo do testemunho e do *worth of mouth* dos primeiros graduados.

Mesmo considerando as carências e fragilidades encontradas nos países em estudo na implementação dos projetos e a dificuldade em avaliar a eficácia do projeto MEGA em *b-learning* por estar em progresso, deduz-se que existe um vasto campo de atuação onde a Universidade de Évora pode realizar os propósitos enunciados nos acordos de cooperação estabelecidos com os países da CPLP.

## 2.2. Proposta de curso de formação contínua Laboratório Paisagem

No curso de formação contínua *Laboratório Paisagem*, em *b-learning*, recentemente criado na Universidade de Évora e em fase de promoção da oferta formativa em IES de países de expressão portuguesa, observa-se que, ao papel de cooperação entre instituições de ensino superior, acresce o papel que tais instituições podem ter na resolução de problemas reais, junto das comunidades.

O curso apresenta características que lhe permite constituir uma oferta, não só como formação contínua no contexto de profissionais com várias áreas do conhecimento no seio das IES como também se pode enquadrar em programas e/ou atividades integrados em unidades curriculares de cursos de licenciatura, mestrado ou mesmo de doutoramento.

O ensino, a investigação e extensão/prestação de serviços à comunidade são funções associadas à atividade das IES que globalmente se valorizam quando desenvolvidas de forma complementar. *A integração das mencionadas funções obriga, pois, a novas formas de ensino-aprendizagem, formação e investigação, que deixam de ser eminentemente teóricas para passarem a ser centradas numa componente aplicada e prática, aprendendo, transmitindo e desenvolvendo saber técnico e científico de forma complementar, criando conhecimento “com” e “para” a sociedade* (Freire *et al.* 2017, p.3). Esta circunstância gera, assim, a oportunidade de constituição de novas “salas de aula”.

Acresce que a ligação à comunidade, através de ações de prestação de serviços e a investigação, em articulação com o ensino, é uma prática essencial na perspetiva de interdisciplinaridade, que é fundamental nalgumas áreas do conhecimento (Freire *et al.* 2017). No contexto dos países com níveis de desenvolvimento mais baixos e com crescentes problemas e limitações orçamentais significativas, de entre essas áreas de conhecimento encontram-se os domínios do ordenamento do território, do desenvolvimento regional e urbano, da conservação da natureza, do urbanismo e da qualificação dos espaços abertos públicos urbanos – no seu conjunto áreas com evidente interesse para as comunidades, logicamente

variável em função de cada país e do enquadramento económico, sociocultural e político do momento.

O curso Laboratório Paisagem constitui então uma oportunidade de reflexão e/ou de resposta efetiva nesses domínios, dado o carácter prático em que assenta, uma vez que visa promover a resposta a um problema real identificado pela comunidade, num dado momento, assentando na interdisciplinaridade. Assegura assim contributos importantes ao nível da formação, do ensino, da investigação e da prestação de serviços às comunidades.

O curso Laboratório Paisagem<sup>4</sup> desenvolve-se, portanto, no âmbito da construção e transformação da paisagem – estudo, projeto ou plano – o campo de ação do ensino da arquitetura paisagista, onde são consideradas fundamentais a abordagem holística, a aproximação do ensino à prática profissional e a interdisciplinaridade (Freire, 2011).

São objetivos do curso: tomar consciência do conceito de paisagem (enquanto sistema dinâmico, resultante da inter-relação de fatores ecológicos, culturais, económicos, sociais e estéticos); adquirir sensibilidade para a compreensão da intervenção na paisagem, para o seu desenho e/ou gestão; aumentar o conhecimento e a capacidade de colaboração com profissionais em domínios de intervenção afins e complementares; melhorar o conhecimento das paisagens, ponderando os valores que lhe são atribuídos pelos diferentes intervenientes; e experimentar a resolução de problemas relacionados com a transformação da paisagem, o seu estudo ou gestão.

O curso está organizado em regime misto (*b-learning*) num total de carga de trabalho para os alunos de 156 horas (6 ECTS) e de 40 horas de docência. Compreende uma primeira parte curricular com carácter mais teórico de *Introdução à Intervenção na Paisagem* (em regime *on-line* e com a duração de 4 semanas), e uma

---

4 Este curso assenta em experiências anteriores ligadas ao curso intensivo ERASMUS (*Landscape Authorship* e *Landscape Ambassador*), que envolvia docentes e discentes de diversas áreas disciplinares e diferentes atores, com o objetivo de resposta a um problema concreto de uma comunidade local (Freire & Ramos, 2012 e 2013; Michelin *et al.*, 2008; Pinto-Correia, 2008).

segunda parte prática de *Estudo de Intervenção na Paisagem* (em regime presencial e com duração de 6 semanas - ou em regime intensivo de 6 dias consecutivos). As duas partes são obrigatórias e estão organizadas de forma sequencial ao longo de 10 semanas em regime *on-line* e presencial. Os conteúdos disciplinares da primeira parte compreendem os conhecimentos que sustentam a elaboração do trabalho prático.

As estratégias de ensino e aprendizagem incluem, por isso, a leitura de bibliografia orientada face ao trabalho prático a desenvolver, de acordo com um processo que suscita a participação ativa e maior interesse dos alunos. Criam-se condições, oportunidades e constrangimentos mais reais de trabalho, onde são implicados atores verídicos (técnicos, políticos, população em geral), num contexto de colaboração entre profissionais e/ou alunos com domínios de formação e intervenção afins e complementares, de onde resulta uma maior responsabilização de todos os envolvidos (Freire *et al.* 2017).

### **Notas finais**

A cooperação entre Portugal e os países da CPLP ao nível do ensino (neste caso do ensino superior) é uma realidade que tem vindo a consolidar-se ao longo do tempo e que se reveste de grande importância para as diferentes IES, embora careça de melhoria na partilha de informação e na recolha e divulgação de dados estatísticos. Mais informação e melhor comunicação sobre a diversidade de ensino superior nos países da CPLP e as atividades de cooperação são necessárias para conseguir mais sinergias, melhor coordenação e intercâmbios de melhores práticas e experiências.

Várias são as modalidades que podem ocorrer, seja através da mobilidade de estudantes para Portugal, docentes portugueses que se deslocam aos diferentes países para lecionar e/ou, mais recentemente, a utilização de novas tecnologias e formas de ensino à distância que permitem o acesso a um maior número de interessados. Sobretudo ao nível pós-graduado, onde a maioria dos estudantes já se encontra no mercado de trabalho, esta possibilidade é uma alternativa muito positiva na medida em que permite a permanência no país de origem, frequentando as aulas

numa “sala virtual” onde quer que se encontre. É assim possível ao aluno manter o seu rendimento e diminuir drasticamente os custos decorrentes da deslocação e viver num outro país durante o tempo de estudo. Por outro lado, por parte da IES que proporcionam o ensino, os custos existentes são também bastante reduzidos e o tempo do(s) docente(s) otimizado, na medida em que não têm que se ausentar da IES por períodos de tempo alargado. Diminuem-se, assim, custos para ambas as partes, permitindo uma maior oferta formativa a um público mais alargado.

Contudo, e apesar destas vantagens, perde-se o contato direto entre docentes e alunos, fundamental na prossecução dos estudos, e perde-se também a experiência cultural proporcionada pela vivência noutra país. Acresce que a possibilidade de ensino estritamente à distância não é possível em todas as áreas de ensino, nomeadamente nas que incluem ou dependem de uma componente aplicada e/ou prática, como o caso do curso Laboratório Paisagem apresentado ou outras noutras áreas do saber (*e.g.* curso com exigências de trabalho laboratorial). Nestes casos, o sistema misto que se propõem será o mais adequado, mantendo-se as vantagens apontadas.

Refira-se, ainda, que a implementação deste sistema de ensino passa necessariamente pelo reforço das redes de comunicação e plataformas de acesso digital, sem o que não é possível a sua concretização. Apesar do esforço financeiro inicial, o seu retorno será breve e com benefícios a curto prazo.

Estas novas formas de ensino-aprendizagem permitem, assim, uma melhor gestão dos recursos humanos por parte das IES a par de uma maior captação de alunos e de mais diversidade de formações, tanto ao nível graduado como pós-graduado, em contexto de formação académica ou profissionalizante. No caso concreto das experiências de ensino à distância descritas, suportadas em cursos de pós-graduação conducentes à obtenção de grau de mestre, a cooperação entre as IES permitiu não apenas a qualificação de recursos humanos e graduação de um número considerável de indivíduos mas também, melhorar o desempenho de outros níveis educativos, consolidar as IES parceiras e criar laços com a indústria e outras



organizações públicas e privadas com impactos diversos: na própria cultura de trabalho das IES, na criação de uma base nas universidades de acolhimento em ciências aplicadas, a servir a vida profissional e a melhorar a sustentabilidade da região em causa. Cuidar das competências dos recursos humanos locais, criar empatia pela partilha da língua e proximidade cultural e oferta de projetos de qualidade e equipas empenhadas que determinem a capacidade de captar alunos e de os acolher em boas condições de acompanhamento da formação, estabelecem a base sólida para os processos de cooperação serem bem-sucedidos. As experiências levadas a cabo e as propostas, pelas autoras, permitem afirmar que esta é uma possibilidade estratégica fundamental de aproximação dos diversos países de língua oficial portuguesa, permitindo a concretização de mecanismos efetivos de partilha de ensino (e investigação), ou seja, promovendo a cooperação com vista ao desenvolvimento. Uma grande ênfase deve ser dada ao desenvolvimento da investigação com dupla função, contribuição para a criação e troca de conhecimento e como forma de capacitação e apoio ao desenvolvimento das IES.

Num mundo cada vez mais interdependente e interconectado, a cooperação entre os países da CPLP, da Europa, África, Ásia e América do Sul deve ser cada vez mais intensificada de modo a fazer face a desafios globais como o desenvolvimento sustentável, a energia, as alterações climáticas, a segurança e a migração. Uma forma estratégica de enfrentar esses desafios é através ensino superior, onde as IES e a cooperação entre elas, sobretudo ao nível da educação e da investigação, são um imperativo fundamental que não deve excluir regiões, territórios ou países no mundo. Como existem muitos atores e modalidades de cooperação universitária, a criação de uma plataforma de diálogo entre os países da CPLP poderia ser estabelecida de modo a facilitar a comunicação, a partilha de experiências e práticas educativas, a identificação de sinergias e a possibilidade de novas formas de cooperação que podem passar pelo reconhecimento mútuo de graus e de mecanismos de garantia de qualidade institucional, entre outras.

## Referências bibliográficas

- Chapman, D. W. & Sakamoto, R. (2010). The Future of cross-border Partnerships in Higher Education. In: Sakamoto, R. & Chapman, D. W. (Eds.). *Cross-Border Partnerships in Higher Education Strategies and Issues*. New York, NY: Routledge.
- Chigisheva, O. (2015). Transformation of Pedagogical Theory and Methodology in the Focus of Globalization, *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 180: 262 – 267.
- Conceição P. & Heitor, M. (2001). Uma interpretação sobre a influência das dinâmicas de mudança tecnológica na inovação em Portugal. Comunicação apresentada na *IV Conferência sobre a Economia Portuguesa*, ISEG, Lisboa.
- Domingues, J. & Araújo, E. R. (2010). Hibridismo y Transnacionalidad en contexto Erasmus: el caso de los estudiantes Erasmus en la Universidad de La Coruña. Paper apresentado no *X Congreso Español de Sociología*. Pamplona.
- Freire, C., Ramos, I. J., Rego, C. & Lucas, M. (2017). Razões para o ensino superior ativar o serviço comunitário. In: *Atas da FORGES 7.ª Conferência*, Maputo – Moçambique, O papel do Ensino Superior para o desenvolvimento dos países de Língua Portuguesa”. Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, Moçambique, 29-30 de novembro e 1 de dezembro. ISBN 978-989-97890-7-4.
- \_\_\_\_\_. (2012). Towards a different approach in teaching landscape design. A cross educational, cultural and disciplinary strategy. In: J. Burley, L. Loures & T. Panagopoulos (Eds.). *Proceedings of 5th WSEAS International Conference on Landscape Architecture (LA'12)*, Universidade do Algarve, Faro, Maio 2-4, pp. 66-71.
- Freire, M. & Ramos, I. (2013). Paisagem. Ensino tradicional em mudança? In: *Actas da II International Conference “Learning and Teaching in Higher Education” and “Learning Orchestration in Higher Education”*, Universidade de Évora, Évora, pp. 233-246.
- Freire, M. (2011). *Para uma diferente aproximação ao ensino do projeto de arquitetura paisagista*. Tese de doutoramento. Universidade de Évora, Évora.
- Gary Backer (2002). *Human Capital*. [Disponível em [www.um.edu.uy/docs/revistafcee/2002/humancapitalBecker.pdf](http://www.um.edu.uy/docs/revistafcee/2002/humancapitalBecker.pdf), consultado em 12/07/2018].
- Hénard, F., Diamond, L. & Roseveare, D. (2012). Approaches to Internationalization and their Implications for Strategic Management and Institutional Practice, *A guide for higher Eduations Institutions*. OECD.
- Inese, B.P., Punya, M. & Giridhar, S. (2016). By design and by chance: the story of one international partnership. In Blessinger, P. & Cozza, Barbara. (Ed.) *University Partnerships for Academic Programs and Professional Development: Innovations in Higher Education Teaching and Learning, Volume 7*, Emerald Group Publishing Limited, pp.159– 179.
- Knight, J. (1999). *Internationalisation of Higher Education: Quality and Internationalization in Higher Education*. OECD. ISBN: 92-64-17049-9.
- Lopes, R. (2001). *Competitividade, inovação e territórios*. Lisboa, Celta Editora.
- Lucas, M. R., Rego, C., Baltazar, M. S., Freire, M., Dionísio, A. & Ramos, I. J. (2017). Mobilidade Internacional e Escolhas dos Estudantes no Ensino Superior. O Programa Erasmus Em Portugal, *Revista FORGES*, vol. 5, nº 2, pp. 159-185. ISSN 2183-2722.

- MADR/MEC (2014). *Uma Estratégia para a Internacionalização do Ensino Superior Português. Fundamentação e recomendações*. Relatório do Grupo de trabalho. [Disponível em <https://www.portugal.gov.pt/media/1545745/201450926%20mec%20Internacionalizacao%20Ensino%20Superior.pdf>, consultado em 12/07/2018].
- Mazzarol, T., Soutar, G. N. & Seng, M. S. (2003). The third wave: future trends in international education. *International Journal of Educational Management*, Vol. 17 (N. 3), pp. 90-99.
- Michelin, Y., Gustavsson, R., Pinto-Correia, T., Briffaud, S., Geelmuyden, A. K., Konkolyne-Gyuro, E. & Pirnat, J. (2008). The landscape ambassador experience: towards a new educational approach for improving landscape planning and management with farming systems and the European Landscape Convention in mind. Comunicação apresentada no *8th European IFSA Symposium em Clermont-Ferrand*, France, 6-10 July.
- Morisini, M. C. (2006). Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. *Educar*, Curitiba, N. 28, pp. 107-124.
- OECD (2015). Education at a Glance 2015: OECD indicators. [Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>, consultado em 22/06/2017].
- Pinto-Correia, T. (Coord.), (2008). *Final Report of the International Intensive Program Landscape Ambassador – New Insights for Old Rural Landscapes: the multifunctional challenge*. Montemor-o-Novo, Portugal.
- Qiang, Z. (2003). Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education*, Vol. 1 (N.º 2), pp. 248-270.
- Rego, C., Lucas, M. R., Ramos, I. J., Silva-Carvalho, M. L. & Baltazar, M. S. (2015a). Sistemas de ensino superior nos países de Língua Portuguesa. In: Mano, M. (Coord.). *Roteiro do planeamento estratégico, percursos e encruzilhadas do ensino superior no espaço da Língua Portuguesa*, Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 30-38. [Disponível em <http://dx.doi.org/14195/978-989-26-1101-3>, consultado em 22/05/2018
- \_\_\_\_\_. (2015b). Ensino superior nos países de Língua Portuguesa: contributos para o diagnóstico no início do século XXI, *Revista FORGES*, vol 2, nº 2, pp. 11-35. ISSN: 2183-2722.
- Sakamoto R. & Chapman D.W. (2010). Expanding across borders: Growth of cross-border partnerships in higher education. In: Sakamoto R., & Chapman, D. W. (Eds.), *Cross-border partnerships in higher education strategies and Issues*. New York, NY: Routledge.
- Thomas, D. J. (1995). Education and the role of the university in economically developing regions, *Higher Education Policy*, vol. 8, nº 2, pp. 51-62.