

REVISTA FORGES

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

Ensino Superior



Corpo Editorial

Diretor

António Correia e Silva
Universidade de Cabo Verde [Cabo Verde]

Subdiretora

Conceição Rego
Universidade de Évora [Portugal]

Conselho Editorial

António Correia e Silva
Universidade de Cabo Verde [Cabo Verde]

Conceição Rego
Universidade de Évora [Portugal]

Sônia Fonseca
Universidade Estadual de Santa Cruz [Brasil]

Maria de Lourdes Machado-Taylor
Universidade de Lusófona [Portugal]

Tomás Patrocínio
Universidade de Lisboa [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. 9	n. 1	Novembro	2023
----------------	--------	------	------	----------	------

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. 9 (N.º 1) - Lisboa: FORGES, 2023.

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

Editorial	6
Artigos	
1 PROPOSIÇÕES SOBRE O ENSINO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO A DISTÂNCIA: EXPERIÊNCIA BRASILEIRA COM O CONSÓRCIO CEDERJ Georgia de Souza Assumpção, Carolina Maia dos Santos, Alexandre de Carvalho Castro.....	11
2 QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR? POLISSEMIA CONCEITUAL À LUZ DA VISÃO DE MEMBROS DO FORGES – FÓRUM DA GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA Adolfo-Ignacio Calderón, Maynara de Oliveira Ribeiro, Joaquim Mourato, Nobre Roque dos Santos, Alfredo Gabriel Buza, Margarida Mano.....	33
3 PLÁGIO NO ENSINO SUPERIOR: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS POTENCIAM OU INIBEM A SUA PRÁTICA? Carlos Borralho; Sandra Saúde	57
4 ENSINO SUPERIOR E OS NOVOS CONTEXTOS SOCIAIS E GEOPOLÍTICOS: O REFORÇO DA CULTURA DAS SOFT SKILLS NO PROCESSO APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA Marcos Santos, Maria da Saudade Baltazar	81
5 ESTUDAR DENTRO OU FORA? UMA ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS DE ENGAJAMENTO E PERCEPÇÕES DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCACIONAIS Carla Cristina Vilarinho de Sousa Queiroz.....	109
Reflexão Crítica UNIVERSIDADE DO FUTURO NO BRASIL Naomar de Almeida Filho, Soraya S. Smaili	138
Entrevista a António Nóvoa por Arnaldo Brito ENSINO SUPERIOR, CONHECIMENTO E DESAFIOS DO DESENVOLVIMENTO	144



Editorial

Na sua filosofia editorial, a Revista FORGES inscreve a possibilidade de dar à estampa tanto artigos que resultam de projetos de investigação aplicada, como os que decorrem de exercícios reflexivos ou mesmo de opinião, desde que estes últimos se destaquem pela profundidade e consistência. Não é por acaso que fazem parte da comunidade de potenciais colaboradores desta Revista não só académicos que adotaram o ensino superior como objeto das suas pesquisas, como, também, especialistas e consultores que produzem estudos para a tomada de decisões ou até mesmo gestores e fazedores de políticas públicas neste domínio.

Chegados a este Volume 9, é preciso que se diga que almejamos alargar e consolidar esta coligação de atores e vontades fazendo deste espaço cada vez mais um lugar de encontro de diversidades. Diversidades nacionais, evidentemente, visto que sem descurar as preocupações globais, o nosso interesse é a realidade dos países e regiões que têm o português como idioma de ensino superior. Esta é a nossa opção constituinte. Diversidade também de disciplinas, correntes, ângulos de abordagem e já agora, por se tratar de revista, de tipos de textos. De resto, neste número, fomos já sinalizando alguma inovação neste sentido, ao abrirmos espaço a uma entrevista feita pelo nosso colega Arnaldo Brito, da Universidade de Cabo Verde, ao Professor Doutor António Sampaio da Nóvoa, figura de proa na área de estudos que é a nossa, bem como uma reflexão dos não menos referenciais Professores Doutores Naomar de Almeida Filho e Soraya Samili, do Brasil.

Esta aposta na Revista FORGES é tanto mais importante quando se sabe que rareiam no espaço da língua portuguesa publicações que se dedicam inteiramente ao ensino superior, e quando se tem também consciência do caráter cada vez mais estratégico deste nível de ensino para se vencerem os desafios que enfrentam as sociedades cujos Estados pertencem à

CPLP. Referimo-nos aos desafios da construção de sociedades inclusivas, com oportunidades partilhadas por todos, e a economias cujo dinamismo assenta na inovação e que sejam dotadas de práticas amigas do ambiente e do controlo do risco climático. Quedemo-nos apenas por estes desafios, já que são de grande abrangência e amplitude. Hoje é mais consensual a ideia de que os referidos desafios não são sequer enfrentáveis, ao menos de forma credível, se não se colocar no centro da agenda social e política o desenvolvimento de ensino superior. É pela sua importância estratégica que este nível de ensino se tornou objeto de problematização, de interpelação, de debate e de questionamento. Há quem diga que a essência de uma época reside nos seus dilemas. Assim sendo, constitui nossa vocação captar os dilemas que este subsistema educativo enfrenta nas nossas sociedades, na fronteira deste tempo que parece ser simultaneamente de avanço e de regressão.

Como é de esperar, a cada número queremos que a nossa revista reflita as agendas científicas e as preocupações de gestão que estão a ser vividas pela comunidade de atores à qual pertencemos. Se virmos bem, foi isso que aconteceu neste número. Georgia de Souza Assumpção, Carolina Maia dos Santos e Alexandre de Carvalho Castro, docentes do Centro de Educação Tecnológica *Celso Suckow da Fonseca*, do Rio de Janeiro, abordam o tópico de ensino a distância, cuja relevância cresceu com a pandemia COVID 19, numa área do conhecimento (a engenharia de produção) não tradicionalmente propensa a aderir a esta metodologia de ensino que se, por um lado, se mostra atrativa pelo potencial de inclusão que possui, por outro, inspira cautelas, pois é preciso salvaguardar diversos aspetos, para não se pôr em causa a qualidade. Enfim, a questão tem os seus dilemas. Os autores rastreiam criteriosamente a experiência brasileira nesta matéria. Em seguida, um grupo de investigadores que labora a partir da rede colaborativa proporcionada pela FORGES, constituída por Adolfo Ignacio Caldéron e Maynara de Oliveira Ribeiro, ambos da Pontifícia Universidade de Campinas (Brasil), Joaquim Morato, do Politécnico de Portalegre (Portugal) [à data da edição deste

número Diretor Geral do Ensino Superior em Portugal], Nobre Roque dos Santos, da Universidade Pedagógica de Maputo (Moçambique), Alfredo Gabriel Buza, da Universidade de Luanda (Angola) e Margarida Mano, da Universidade Católica Portuguesa, discutem o polissémico conceito de qualidade no ensino superior, realçando a complexidade do objeto eleito como tema e mostrando as diferentes concepções e ferramentas a partir das quais o tópico tem sido abordado nas ciências sociais. Por sua vez, Carlos Borrallho e Sandra Saúde, docentes do Instituto Politécnico de Beja (Portugal), trazem-nos uma reflexão sobre o impacto das tecnologias digitais nas práticas de ensino superior, interrogando-se até que ponto tais tecnologias potenciam ou inibem o plágio e outros ilícitos académicos. Sendo a adequação entre o ensino superior e a sociedade algo sempre buscado e nunca conseguido plenamente, Maria da Saudade Baltazar e Marcos Olímpio Santos, dois investigadores da Universidade de Évora (Portugal) abordam a responsabilidade das instituições de ensino superior na criação das chamadas *soft skills* que potenciam a empregabilidade dos seus formandos, num estudo assente tanto na análise teórica e bibliográfica como no recurso a um estudo de caso. Por fim, mas não menos importante, Carla Queiróz do Instituto Superior Técnico de Administração e Finanças (Angola), versa o dilema entre estudar fora ou no país. Este é um assunto que marca muitos países do Sul, nos quais existe a perceção de que o ensino superior ainda não está consolidado. Contudo, este entendimento nem sempre se faz acompanhar de evidência demonstrada.

Não poderíamos fechar este texto de abertura sem manifestar, à comunidade de potenciais participantes, a nossa disponibilidade em dar à estampa os produtos do seu labor investigativo e reflexivo sobre o ensino superior nos países e regiões de língua portuguesa, e sem também incentivar uma maior presença de autores dos países africanos e de Timor-Leste, cuja produção é ainda sub-representada nas nossas páginas.

António Correia e Silva
Maria Conceição Rego



Artigos

PROPOSIÇÕES SOBRE O ENSINO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO A DISTÂNCIA: EXPERIÊNCIA BRASILEIRA COM O CONSÓRCIO CEDERJ

Georgia de Souza Assumpção¹

Carolina Maia dos Santos²

Alexandre de Carvalho Castro³



Resumo: O impacto da pandemia de covid-19 intensificou as discussões em relação ao ensino superior em todo o mundo. No contexto do Brasil, faz-se relevante analisar a história recente a fim de identificar iniciativas de políticas de educação que possam servir como referencial para avanços futuros. A modalidade de educação a distância tem sido uma das políticas públicas adotadas como forma de ampliação do ensino superior no país, desde 1996. A oferta de cursos a distância precisa ser acompanhada com cautela e atenção, porque, nos últimos anos, houve relevante crescimento e espera-se que este esteja apoiado em critérios de qualidade. Este trabalho tem por objetivo analisar a formação em engenharia de produção a distância que, em pouco mais de uma década, apresentou um expressivo aumento no número de novos cursos. No período estudado, o consórcio Cederj é um exemplo de cooperação entre instituições públicas, que têm colaborado na

1.....Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); <https://orcid.org/0000-0002-7293-9418>; georgiasa@gmail.com

2.....Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ) <https://orcid.org/0000-0001-8341-3828>; cmaias@ymail.com

3.....Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ) <https://orcid.org/0000-0002-8140-3738>; alexandre.castro@cefet-rj.br

formação de milhares de pessoas e as estatísticas oficiais mais atuais permitem identificar as boas repercussões do projeto Cederj. As conclusões dessa pesquisa apontam a necessidade de atenção aos cursos a distância ofertados no Brasil, já que os melhores resultados vêm das iniciativas públicas, mas essas são em muito menor número no país.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Educação em Engenharia, Educação a distância, *b-learning*, Cederj.

PUBLIC POLICIES IN DISTANCE EDUCATION IN BRAZILIAN HIGHER EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE EXPERIENCE OF THE PRODUCTION ENGINEERING COURSE IN THE CEDERJ CONSORTIUM

Abstract: The impact of the covid-19 pandemic has intensified discussions regarding higher education around the world. In the context of Brazil, it is relevant to analyze recent history to identify education policy initiatives that can serve as a reference for future advances. The distance education modality has been one of the public policies adopted as a way of expanding higher education in the country since 1996. The offer of distance courses needs to be accompanied with caution and attention, because, in recent years, there has been significant growth and it is expected that this is supported by quality criteria. The objective of this work is to analyze distance training in production engineering which, in just over a decade, has seen a significant increase in the number of new courses. During the period studied, the Cederj consortium is an example of cooperation between public institutions, which have collaborated in the training of thousands of people and the most current official statistics allow identifying the good repercussions of the Cederj project. The conclusions of this research point to the need for attention to the distance courses offered in Brazil, since the best results come from public initiatives, but these are in much smaller numbers in the country.

Keywords: Public Policy, Engineering Education, Distance Education, *b-learning*, Cederj.

1 Introdução

Após os grandes impactos causados pela covid-19, observou-se o movimento de retorno às atividades educacionais em ambientes presenciais, o que aconteceu em diferentes momentos pelo mundo e vem gerando uma série de discussões em relação ao ensino em todos os seus níveis.

Presencia-se um momento em que são suscitados importantes desafios e discussões porque professores e estudantes passaram pela experiência de utilizar as tecnologias de informação e comunicação durante a adoção do ensino remoto emergencial. O ensino remoto iniciou-se em 2020, teve diversas configurações e estendeu-se em alguns países por quase dois anos. Em alguns contextos educacionais, as atividades passaram a ser realizadas através da Internet, ocasionando dúvidas em relação a educação a distância. Apesar das diferenças que precisam ser destacadas e levadas em consideração, tanto em relação ao contexto em si quanto às estratégias pedagógicas adotadas, no Brasil, há algum tempo, a educação a distância é um modelo estabelecido para formação no ensino superior. Bem antes da pandemia, muitos profissionais de variadas áreas e especialidades estavam sendo formados através de cursos de graduação a distância. Talvez por isso tenha havido tanta confusão entre as propostas. Apesar da aparente consolidação no sistema educacional do país, o desenvolvimento da educação a distância ocorreu sem uma evolução dos debates em torno da qualidade do aprendizado. No final, o que se percebe é que “a pandemia apenas tornou inevitável o que já era necessário” (Novoa, 2022, p.24), as mudanças no modelo escolar e o amplo debate sobre o tema.

É dentro desse contexto que se desenvolve o presente trabalho. Seu objetivo é analisar a formação em engenharia de produção a distância que, em pouco mais de uma década, apresentou um expressivo aumento no número de novos cursos. Para atingir tal propósito, é preciso também verificar a história recente do cenário brasileiro de educação a distância, a fim de identificar iniciativas de políticas de ensino superior que possam servir como referencial para avanços futuros não só no Brasil como também nos demais países de língua portuguesa.

Dentro desse amplo cenário, a presente discussão pretende apresentar o contexto da formação de engenheiros de produção a distância, com especial ênfase na experiência de um curso oferecido por um consórcio de instituições de ensino superior (IES) públicas brasileiras, especificamente do Estado do Rio de Janeiro, o Cederj. O interesse nesse foco se justifica porque, dentre as principais habilitações/áreas da engenharia, a engenharia de produção foi aquela que mais cresceu na modalidade a distância, principalmente a partir de 2018, com grande elevação no número de matrículas (Autor, 2020, Autor, 2022). Em pouco mais de uma década, percebeu-se um aumento de mais de 450% do número total de novos de cursos engenharia de produção em funcionamento no Brasil (Autor, 2021). Assim, para atingir o propósito desejado, é preciso também verificar a história recente do cenário brasileiro de educação a distância.

2 Revisão de Literatura

A revisão de literatura ora apresentada tem o propósito de mostrar, de forma panorâmica, estudos e investigações que lidam com contextos e áreas de interesse convergentes em educação a distância para, assim, situar as contribuições deste trabalho a partir da explicação prévia dos cenários antecedentes.

2.1 Características gerais do sistema de ensino superior no Brasil

Antes de concentrarmos o foco na educação a distância, é preciso apresentar rapidamente o sistema de ensino superior. O Brasil é um país de contrastes e, como tal, para propor qualquer tipo de análise, é preciso primeiro observar o ensino superior brasileiro diante de suas peculiaridades, que muitas vezes implicam na convivência de realidades bastante distintas.

É possível dizer que o Brasil estruturou seu sistema de ensino superior em dois segmentos bem definidos e distintos: um público e um privado. O segmento público é formado de IES públicas, de responsabilidade dos governos federal, estadual e municipal, e privadas, sejam elas confessionais, particulares, comunitárias ou filantrópicas. Essa estrutura foi posteriormente formalizada na Constituição Federal de 1988 e

normatizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/1996). Enquanto as IES privadas cobram mensalidades de seus estudantes, a gratuidade do ensino nas IES públicas foi garantida constitucionalmente (Brasil, 1988, Artigo 206) (Neves, Martins, 2014).

Dentre as singularidades do ensino superior no país, podemos apontar essa coexistência do ensino público, minoritário, com o ensino privado, amplamente majoritário em termos de matrículas e do número de IES. Observa-se também que o regime de financiamento se mostra incapaz de sustentar um processo consistente de inclusão social e há uma desigualdade incontestável em termos de qualidade entre as instituições (Neves, Martins, 2014).

Vale ressaltar que a questão do dualismo público e privado está aqui pontuada porque vai além do financiamento, refletindo e produzindo grande variedade interna com relação a cursos, contratação e regime de dedicação de professores, presença ou não de pesquisa e pós-graduação, existência ou não de fins lucrativos (Sampaio, 2011).

Outra característica importante no Brasil é que cada área de conhecimento é regulada por um documento de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que orientam a organização dos currículos da formação em nível de graduação superior, de modo a garantir que cursos em regiões diferentes do país possam ofertar formações equivalentes. Esta condição emergiu a partir da LDB/1996 e, por isso, as DCN dos cursos de engenharia só foi estabelecida há pouco mais de 20 anos.

Em 2002, foi instituída as DCN para os cursos de engenharia através da Resolução nº 11 do Conselho Nacional de Educação (CNE). O documento elaborado nesse período estruturava os currículos dos cursos de acordo com três conjuntos de disciplinas, denominados Núcleo de Conteúdos Básicos, Núcleo de Conteúdos Profissionalizantes e Núcleo de Conteúdos Específicos (Brasil, 2002). Em abril de 2019, novas DCN foram homologadas. A proposta dessas novas DCN foi elaborada tendo como base a ideia de que o currículo proposto no documento anterior não mais atenderia às necessidades de qualificação exigidas pelo exercício profissional dos engenheiros na atualidade (ABENGE, 2018). Desse modo, tanto cursos presenciais como cursos oferecidos a distância devem atender às novas exigências de formação em engenharia.

2.2 Políticas Públicas de Educação Superior a distância

A expressão “Políticas Públicas” tem forte caráter polisêmico (Chrispino, 2016) e seu sentido poderá ser tão diverso quanto os valores, ideologias e contextos daquele que as formula. Ainda assim, como um metaconceito, pode-se entender as Políticas Públicas em termos de ações intencionais de governo a fim de atender às necessidades da coletividade.

A modalidade de educação a distância tem sido uma das políticas públicas adotadas no campo da Educação como forma de ampliação do ensino superior no Brasil. Desde 1996, com a promulgação da nova LDB (Lei 9.394/96), um grande número de legislações favoreceu a oferta de cursos pelas IES. A Figura 1 apresenta um panorama geral das principais leis, decretos e portarias promulgados desde então.

Figura 1: Principais Dispositivos Legais sobre educação a distância no Brasil



Fonte: Desenvolvido pelos autores

O marco da regulamentação da EAD no Brasil ocorre a partir do Decreto nº 5.622 no ano de 2005, definindo a EAD

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).

Apesar de ser denominado como EAD, o modelo de ensino-aprendizagem previsto por esta regulamentação caracterizava-se de fato como semipresencial uma vez que previa a obrigatoriedade da existência de atividades presenciais como avaliações, seminários e atividades laboratoriais. Isto porque, em um país de grandes dimensões, ainda marcado pelas desigualdades do sistema educacional desde a educação de nível básico, pelas dificuldades de acesso à Internet e às tecnologias da informação e comunicação em algumas regiões do país, ter uma unidade de apoio mais próxima é fundamental para garantir a continuidade do aprendizado e da motivação através dos encontros entre professores e estudantes. Assim, as “unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas” (MEC, 2007, p. 32) denominadas como polos tornam-se elementos fundamentais no ecossistema da EAD no Brasil.

Entretanto, o Decreto nº 9.057, promulgado em 2017, revogou o decreto anterior e é hoje o novo marco regulatório da EAD no país, trazendo mudanças significativas no estabelecimento de novos cursos de graduação dessa modalidade (Brasil, 2017).

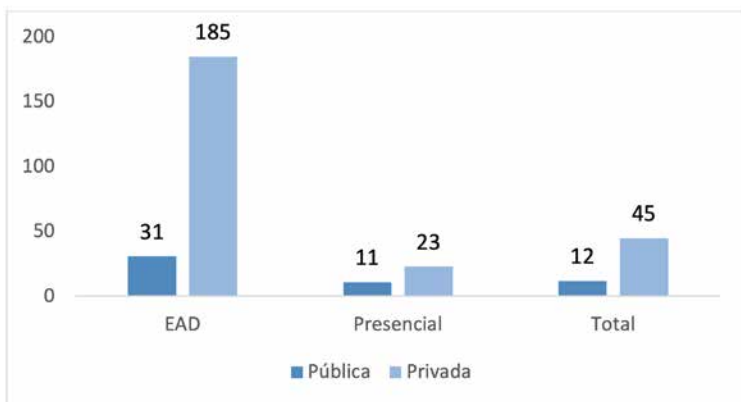
Dentre outras orientações, o Decreto nº 9.057 permitiu o credenciamento de instituições de ensino para oferta de cursos de graduação e pós-graduação exclusivamente para a modalidade a distância. Além disso, retirou a obrigatoriedade de atividades presenciais nos cursos a distância, apesar de ter conferido maior autonomia às IES para abertura de novos polos (Brasil, 2017). O que os levantamentos de dados indicam é que, a partir desse momento, houve um rápido crescimento no número de novos cursos.

Do ponto de vista das políticas de ensino superior, o aumento desses cursos precisa ser acompanhado em função do intenso crescimento com alta concentração nas instituições de ensino privadas. É possível perceber esse fenômeno através das informações retiradas do último Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), instituição ligada ao Ministério da Educação brasileiro. Do total de 16.884.427 novas vagas para o ensino superior oferecidas em 2021, 96,19% (16.237.583) eram em IES privadas e destas, 79,16% (12.854.563) foram em cursos de graduação a distância. As IES privadas respondem

por quase 77% de todas as matrículas de educação superior no país (INEP, 2022).

Assim, ao mesmo tempo em que vemos o aumento da oferta de cursos superiores e a criação de novas vagas na educação a distância, alguns estudos recentes apontam preocupações relativas à qualidade da formação. O professor Carlos Bielschowsky (2018) identifica que a maioria dos estudantes de EAD está frequentando cursos mal avaliados segundo o critério do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). E um fato contraditório e alarmante é que as mesmas IES que, de maneira geral, têm cursos a distância mal avaliados, apresentam resultados do Enade para seus cursos presenciais superiores àqueles obtidos em seus cursos em EAD. Tal situação indica que as instituições não tratam as duas modalidades com o mesmo critério de responsabilidade (Bielschowsky, 2018). Um exemplo relevante sobre essa diferença é a razão estudante-docente no ensino presencial e no ensino a distância, como pode ser visualizado na Figura 2, adaptada dos resultados do censo da educação superior de 2021, do INEP (2022). A questão é que, nestas condições, a expansão da modalidade a distância pode estar desenvolvendo o efeito contrário ao planejado inicialmente ao colaborar para a reprodução das desigualdades do país, no sistema de educação superior (Bertolin et al, 2021).

Figura 2: Razão docente-estudante na educação superior de graduação no Brasil por rede e modalidade de ensino

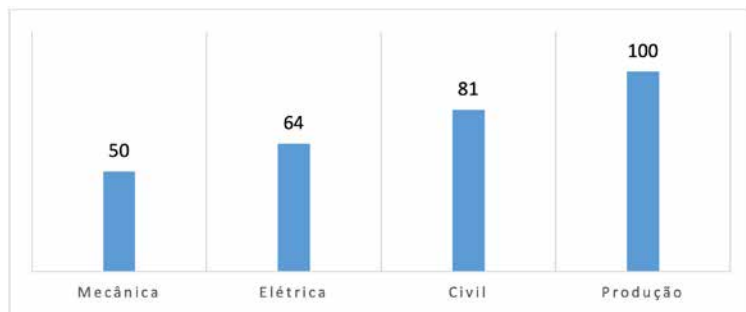


Fonte: Adaptado dos resultados do Censo da Educação Superior de 2021, do INEP (2022)

2.3 Os cursos de engenharia a distância

No Brasil, a expansão da educação a distância desenvolveu-se a partir da necessidade de formar, em nível superior, professores para a educação básica. Porém, ao longo do tempo, os cursos ofertados a distância cresceram e se diversificaram chegando às mais diversas áreas de conhecimento, inclusive às engenharias. Dentro do cenário amplo do ensino superior, esta pesquisa foca na formação em engenharia de produção, já que, em pouco mais de uma década, percebeu-se um grande aumento no número total de novos cursos autorizados no país, situação que se mantém em levantamentos mais recentes (Autores, 2020, Autores, 2021). Através da Figura 3, é possível verificar a quantidade de cursos a distância nas quatro habilitações/áreas de engenharia mais expressivas em termos quantitativos, no ano de 2020.

Figura 3: Quantitativo de cursos de engenharia a distância em cada uma das principais habilitações/áreas de engenharia no ano de 2020



Fonte: Adaptado de Autor, (2022)

Dentre as principais habilitações/áreas da engenharia, a engenharia de produção é uma das que mais cresceu na modalidade a distância, principalmente a partir do ano de 2018, com uma grande elevação do número de matrículas. Um dado que nos chama a atenção é a queda nas matrículas no ensino presencial desde 2016, enquanto o número de estudantes em cursos a distância segue em crescimento desde o início da oferta em 2008 (Autor, 2020).

Além disso, juntamente com a engenharia ambiental e computação, a engenharia de produção é uma das poucas habilitações/áreas ofertadas nessa modalidade por instituições públicas de ensino. Neste segmento, encontra-se o curso de engenharia de produção ofertado através do Consórcio Cederj. Ele é um dos únicos cursos em uma IES pública, apresentando avaliação de qualidade acima da média, conforme será apresentado na análise do estudo de caso

3 Metodologia

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa. Pode-se considerá-lo um estudo exploratório, já que o conhecimento acumulado sobre o assunto ainda é pequeno (Vergara, 2010). Também é possível identificar esse trabalho como documental, pela consulta a diferentes dispositivos legais brasileiros, relacionados à educação a distância. Além disso, tem um caráter bibliográfico, pois apresenta estudos já realizados anteriormente sobre a temática.

Boa parte da discussão realizada apoia-se nos dados de dois importantes levantamentos feitos pelo Ministério da Educação do Brasil: as Sinopses Estatísticas da Educação Superior do INEP e as estatísticas do Enade.

Ainda é possível considerá-lo um estudo de caso, pois além de um panorama geral, pretende-se discutir uma experiência individual, o curso de engenharia de produção do Consórcio Cederj. Partindo da análise de diversos autores, Ventura (2007) interpreta que o estudo de caso pode ser entendido como uma metodologia ou escolha de um objeto de estudo a partir do interesse em casos particulares, permitindo a investigação de forma delimitada e contextualizada em tempo e lugar.

4 Análise do caso em estudo

No campo dos estudos sobre educação a distância, o estudo de caso consiste em uma relevante estratégia de abordagem qualitativa, sobretudo porque permite elucidar aspectos práticos da temática analisada. Nesse sentido, destacar-se-á tanto o Cederj, quanto o curso de engenharia de produção.

4.1 O consórcio Cederj

O Cederj — Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro — é um exemplo de cooperação entre instituições públicas de ensino, sendo formado por universidades do Rio de Janeiro, de âmbito federal e estadual. Apesar da participação de diferentes IES, o Consórcio é mantido pelo governo estadual e tem por objetivo oferecer cursos de graduação a distância de modo a atender pessoas que não têm a oportunidade de frequentar um curso de graduação presencial, seja pela distância de suas casas, indisponibilidade de tempo nos horários convencionais de uma instituição presencial ou mesmo pela falta de recursos financeiros. O consórcio Cederj tem sido responsável pela formação de milhares de pessoas ao longo de mais de 20 anos. Uma das grandes preocupações das instituições consorciadas é manter o nível de qualidade dos cursos ofertados pelo Cederj comparável com os cursos que elas ofertam presencialmente (Autor, 2018). Ou seja, além de contribuir para a expansão do número de pessoas com formação superior no país, importa fundamentalmente que seja formação que agregue valor à vida desses cidadãos.

Desde o seu início, o Cederj adotou um modelo de educação a distância semipresencial, mais recentemente entendido como *blended learning*, uma opção muito utilizada hoje, mas quase inexistente nos modelos de educação a distância da época (Bielschowsky, 2017). É importante ressaltar que o Rio de Janeiro é um estado com aproximadamente 43.780 km², que pode ser comparado ao tamanho de alguns países como a Dinamarca ou Holanda. Desde sua criação, o Cederj mantém centros de apoio presencial em diferentes regiões do estado, valendo-se de estruturas municipais, cujo objetivo é o desenvolvimento descentralizado das atividades pedagógicas e administrativas relacionadas com os cursos e programas oferecidos a distância pelas universidades.

Esses centros de apoio presencial são um elemento indispensável para muitos estudantes que não possuem recursos tecnológicos em suas próprias casas, já que permitem que pessoas que não teriam acesso ao ensino superior consigam permanecer estudando em localidades afastadas geograficamente. O funcionamento dos polos foi afetado durante o período de 2020 a 2022, em função da pandemia de covid-19, mas as atividades foram plenamente retomadas a partir de 2023.

É preciso mencionar uma importante interface do Cederj: o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB (Costa, 2007). Isso porque o consórcio Cederj foi um dos quatro projetos considerados como seminais para o estabelecimento da UAB. De fato, a UAB foi um projeto criado pelo MEC e a Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino (Andifes), no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, no ano de 2005. Tinha como objetivo a oferta de cursos e programas de educação superior a distância, em parceria com universidades públicas, por meio de consórcios com municípios e estados da Federação. O projeto compunha o conjunto de políticas públicas desenvolvidas para a área da educação, e era voltado especialmente para a expansão da educação superior, a fim de ampliá-la e interiorizá-la, preocupando-se com a qualidade e gratuidade (Mota, 2007).

O modelo da Universidade Aberta do Brasil, contudo, é um modelo em construção, motivado por outras organizações internacionais, como por exemplo a experiência espanhola da *Universidad Nacional de Educación a Distancia* e *The Open University*, do Reino Unido (Matias-Pereira, 2008). De qualquer forma, pode-se dizer que o sistema UAB não configura uma unidade de ensino, e nem possui uma estrutura física (Sembay, 2009). Ou seja, não se trata de uma nova universidade, mas de um programa que congrega o conjunto das atividades de algumas IES.

4.2 O Curso de engenharia de produção do Cefet/Cederj

O curso de graduação a distância de engenharia de produção, oferecido em parceria por duas IES do consórcio Cederj, o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ) e Universidade Federal Fluminense (UFF), tem por objetivo possibilitar uma sólida formação nas áreas de conhecimento da engenharia de produção, de forma que os futuros engenheiros sejam capazes de atuar no planejamento, implantação, acompanhamento, manutenção, avaliação e melhoria de sistemas produtivos de bens e serviços, tomando em consideração os mais diversos aspectos, como os político-econômicos, sociais, ambientais e culturais, e preocupando-se em não se distanciar de uma visão ética e humanística. É preciso ressaltar que estes elementos se alinham às exigências de formação colocadas pelas DCN dos cursos de engenharia do Brasil.

Um dos aspectos a destacar é que a figura do consórcio permite que um curso seja estruturado valendo-se dos conhecimentos do corpo docente e das estruturas de mais de uma IES ao mesmo tempo, sendo essa a situação do curso apresentado. De acordo com o polo presencial a que o estudante está vinculado, sua titulação será de responsabilidade da UFF ou do Cefet/RJ, mas todos os recursos físicos e humanos são igualmente partilhados pelos estudantes. Os primeiros estudantes ingressaram no curso no ano de 2015 (Autor, 2017).

O curso de engenharia de produção a distância certificado pelo Cefet/RJ foi reconhecido mediante avaliação realizada pelo MEC em 2022. Nessa avaliação, recebeu nota 5 – a pontuação máxima de Conceito do Curso (CC). Esse processo é conduzido por uma comissão de especialistas do MEC e considera três dimensões: a organização didático-pedagógica, o corpo docente e tutorial, além da infraestrutura ofertada aos estudantes.

Em 2022, foi a terceira vez que o curso a distância de engenharia de produção do Cefet/RJ atingiu pontuação máxima em avaliações do MEC. Anteriormente, o curso já havia recebido conceito 5 no Enade – que contribuiu para obter a nota máxima também no Conceito Preliminar de Curso (CPC). Esse outro indicador considera, além do Enade, o perfil dos professores e o olhar dos estudantes sobre o seu próprio aprendizado, entre outros parâmetros. Para Maurício Motta, diretor-geral do Cefet/RJ na época da avaliação, “a nota máxima ajuda a quebrar o estigma de que ensino a distância não tem a mesma qualidade do presencial e coloca o nosso curso entre os melhores do país” (Cefet/RJ, 2022).

5 Discussão

O surgimento e, mais tarde, o elevado crescimento do número de estudantes e cursos de graduação na modalidade a distância no Brasil começou a provocar discussões em diferentes áreas do conhecimento, sobre a formação de profissionais nesse contexto. Algumas controvérsias interessantes ocorrem no âmbito de alguns Conselhos Profissionais. Mais especificamente no âmbito do Sistema Conselho Federal de Engenharia e Agronomia/ Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (CONFEA/CREA), desde 2014, a partir da instituição de

um Grupo de Trabalho (GT), temos notícias sobre discussões em torno do assunto (Autor, 2020). Fora do âmbito do CONFEA/CREA, é possível mencionar também dois Projetos de Lei, apresentados em 2016 e 2019, que defendem a proibição de incentivos públicos ao desenvolvimento e veiculação de cursos de educação a distância em algumas áreas, entre elas, as engenharias.

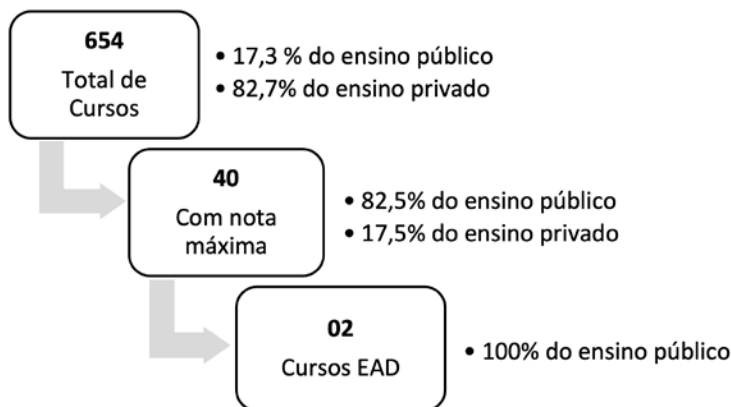
Nesse ponto da discussão é possível questionar: tais preocupações são legítimas? Devem ser acompanhadas? No entendimento dos autores, tais pontos são fundamentais e a argumentação será realizada a partir de algumas questões.

Primeiramente, é preciso ter em mente o aspecto da qualidade dos cursos ofertados a distância. E nesse ponto, é preciso destacar “(...) a perspectiva da qualidade social precede a toda e qualquer alusão ao indicador, portanto, a díade qualidade social versus indicador é tomada aqui como necessária, talvez não suficiente para se pensar a consolidação da oferta com qualidade da EAD (...)” (Lima, Alonso, 2019).

Os resultados do Enade, nos levam a algumas reflexões, já que ele é um importante instrumento de avaliação do ensino no Brasil. O Conceito Enade estipula um comparativo entre um curso de uma IES e os demais. Ele é concedido a todas as instituições que tiverem dois ou mais estudantes participantes no exame e é calculado considerando-se o desempenho médio nacional. Com essas médias em mãos, o INEP separa as IES em diferentes grupos de acordo com o desempenho de seus estudantes. As instituições são então classificadas com conceitos que variam do 1 ao 5. As IES com conceito Enade 4 ou 5 são consideradas instituições com rendimento superior à média esperada. Enquanto as IES com conceito Enade 4 ou 5 são tidas como exemplares para o INEP, aquelas com uma nota igual ou inferior a 2 podem sofrer sanções do MEC. Os resultados de 2019 do curso de engenharia de produção permitem exemplificar o sucesso do projeto Cederj. Do Enade específico da engenharia de produção participaram estudantes de 654 cursos presenciais e a distância. Deste total de cursos, 113 eram de instituições públicas, o que representa apenas 17,3%. O conceito 5 foi atingido por 40 cursos, representando 6,1%. E desses 40 cursos com conceito máximo, 33 eram de instituições públicas, ou seja, 82,5% dos cursos de engenharia de produção. E dentre esses, os dois únicos cursos a distância com nota

máxima eram os oferecidos pelo Cederj (Autor, 2021). A Figura 4 esquematiza melhor estes números.

Figura 4: Dados do Enade de engenharia de produção do ano de 2019



Fonte: INEP, 2020

Mesmo diante de resultados favoráveis e encorajadores, não é possível deixar de apontar algumas fragilidades identificadas no consórcio Cederj que, indubitavelmente, influenciam cada um dos cursos que é por ele ofertado.

Desde antes de 2015, o Estado do Rio de Janeiro passa por uma crise fiscal e os problemas orçamentários acabam por se refletir principalmente nas áreas de Saúde e Educação. Tais questões causaram, ao longo desses anos, problemas no pagamento dos profissionais. O trabalho de atendimento aos estudantes, seja na mediação de atividades, dúvidas e avaliações presenciais e a distância, é realizado por tutores. Esses profissionais atuam nos cursos do Cederj sem vínculo de trabalho efetivo, sendo bolsistas. Os valores das bolsas são considerados baixos e os tutores não têm direito a nenhum tipo de benefício. Importante ressaltar que o processo seletivo é realizado através de análise de currículo, onde a titulação acadêmica e a experiência profissional são pontuadas e muito relevantes. A grande maioria dos tutores são especialistas, mestres e doutores nas áreas dos cursos onde atuam (Autor, 2017).

Outro aspecto importante a ressaltar é que o “desenho instrucional” dos cursos em geral, e em particular o de engenharia de produção, ainda apresenta grande influência fordista em sua concepção, seja nas unidades curriculares ou nos materiais. Uma educação de massa, com fundamentação behaviorista e centrada na instrução (Palange, 2015). O ponto de vista aqui defendido é que a educação não deve ser circunscrita a uma visão hegemônica de produção em série. Nossa preocupação é que essas características possam ser revistas a partir de um pensamento mais aberto e flexível, com uma visão mais humanista, contextualizada nos problemas e desafios do nosso tempo e focadas na maior interação entre os atores do processo.

De forma geral, além dos resultados revelados pelas estatísticas, é preciso também ressaltar que, no Brasil, os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância foram estabelecidos em 2003 e depois revisados em 2007. Mas de lá para cá, 17 anos se passaram e muita coisa mudou. E apesar deste ser um documento que não tem força de lei, ele é um “referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada” (BRASIL, 2007, p. 2). Assim, identifica-se uma urgente necessidade de revisão dos Referenciais de Qualidade para EAD para refletir as mudanças da sociedade, relações, recursos tecnológicos, aspectos extremamente relacionados na modalidade. Até o momento, não foram identificados dados oficiais que indiquem a revisão dos referenciais estabelecidos em 2007.

Alguns outros pesquisadores observam o tema da formação superior. Bertolin et al. (2021), apontam que estudantes que se formam em universidades intensivas em pesquisa tendem a desenvolver melhores habilidades e adquirir mais conhecimento. Marginson (2004) fala que o prestígio das universidades é um fim em si mesmo. Os “bens posicionais” produzidos no ensino superior são oportunidades educativas escassas que se considera conferirem aos estudantes vantagens sociais potenciais ou efetivas. Tomás e Silveira (2021) falam de “(...) diplomas de segunda classe” que não possuem condições de competir verdadeiramente com os diplomas de elite, independentemente do esforço e desempenho do aluno durante sua trajetória (...)”

Ainda é possível destacar novamente a preocupação recente do conselho profissional que “defende uma fiscalização e regulamentação mais criteriosas por parte do MEC com relação às graduações em geral, sobretudo dos cursos que dispõem de ensino à distância” e que “(...) não deve ser permitida a formação em engenharia totalmente on-line, mas um modelo híbrido poderia ser alinhavado com a garantia de uma carga horária mínima presencial” (Clube de Engenharia, 2023).

Para finalizar as discussões, é preciso mencionar a ocorrência da pandemia de covid-19 e os possíveis impactos ocasionados pela necessidade de isolamento social e ampla adoção do ensino remoto. Apesar de ainda não ser possível analisar de maneira aprofundada, uma investigação inicial realizada por Autor (2022) demonstrou que, comparando os dados de 2019 e 2020 das Sinopses Estatísticas do Ensino Superior do INEP, houve um crescimento da quantidade de habilitações/áreas de engenharia que ofertam cursos na modalidade a distância. Tudo indica que a pandemia de Covid-19 acentuou ainda mais o crescimento dos cursos de engenharia a distância, o que ainda será mais bem identificado nos próximos anos. Porém, é provável que cada vez mais novos estudantes de engenharia estejam sendo formados por cursos a distância. Aliado ao cenário existente antes mesmo da pandemia, urge discutir propostas pedagógicas adequadas às especificidades da educação a distância, mas também da área de conhecimento visando a adequada formação de profissionais de engenharia para o desenvolvimento social do país.

Considerações Finais

O objetivo desta pesquisa foi analisar a formação em engenharia de produção a distância que, em pouco mais de uma década, apresentou um expressivo aumento no número de novos cursos. Para atingir tal propósito, também foi necessário verificar a história recente do cenário brasileiro de educação a distância, a fim de identificar iniciativas de políticas de ensino superior que possam servir como referencial para avanços futuros. Dentro desse amplo cenário, a presente discussão considerou a formação de engenheiros de produção a distância, com especial ênfase na experiência de um curso oferecido por um consórcio de IES públicas brasileiras, o Cederj.

Enquanto estudo de caso, estruturado a partir de dados documentais, esta pesquisa qualitativa construiu um quadro analítico que mostra o curso de engenharia de produção a distância do Cederj como um exemplo de êxito e sucesso. A análise retratou um modelo de cooperação entre instituições públicas que têm colaborado na formação de milhares de pessoas, em especial, daquelas que vivem longe dos grandes centros urbanos, destacando que muito embora o maior número de iniciativas venha do âmbito privado, as iniciativas públicas são as que têm melhor resultado. Esse é o dado que deve ser ressaltado como maior contribuição desta investigação e que ainda traz algumas reflexões: Se as iniciativas públicas atingem melhores resultados, por que a iniciativa privada é a que mais cresce?

Enfim, os resultados da pesquisa indicam um aumento da oferta de cursos de engenharia de produção a distância, mas igualmente ressaltam que o destaque de qualidade recai nas iniciativas públicas, como o Cederj, fato relevante diante dos desafios globais atualmente suscitados, mas que ainda representa uma das poucas iniciativas existentes no país. Assim, entendemos que acompanhar esse cenário e seus desdobramentos é essencial para as discussões sobre as políticas públicas não só no Brasil, mas também em países da comunidade de língua portuguesa, na medida em que permite perceber os resultados alcançados pelas experiências realizadas e que tem ampla relação com a necessidade de democratização do ensino superior.

Um projeto pioneiro de curso público a distância no país, merece ser pesquisado. Apesar dos seus desafios, a iniciativa vem apresentando resultados positivos e, por isso, deve ser debatida já que há uma tendência de contínuo crescimento da formação de engenheiros a distância no Brasil e, possivelmente, em outras regiões do mundo.

Referências Bibliográficas

- ABENGE. (2018). Inovação na Educação em Engenharia: Proposta de Diretrizes para o Curso de Engenharia. Brasília, 2018. Acedido a 09 abr. 2018, em: http://www.abenge.org.br/file/PropostaDCNABEN-GEMEI_CNI.pdf.
- Autor. (2017).
- Autor. (2018).
- Autor. (2021).
- Bertolin, J., McCowan, T. & Bittencourt, H.R. (2021). Expansion of the Distance Modality in Brazilian Higher Education: Implications for Quality and Equity. *High Educ. Policy*. <https://doi.org/10.1057/s41307-021-00252-y>.
- Bielschowsky, C. E. (2017). Consórcio Cederj: A História da Construção do Projeto. *Revista EaD em Foco*, 7(2). <https://doi.org/10.18264/eadf.v7i2.652>.
- Bielschowsky, C. E. (2018). Qualidade na Educação Superior a Distância no Brasil: Onde estamos, para onde vamos? *Revista EaD em Foco*, v. 08, n. 01. <https://doi.org/10.18264/eadf.v8i1.709>.
- Brasil. (1996). Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. Acedido a 16 dez. 2015, em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Brasil. (2002). Ministério da Educação. Resolução CNE/CES 11 de 11 de março de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Brasília, 2002. Acedido a 09 abr. 2018, em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES112002.pdf>.
- 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, Brasília, DF, 20 dez. Acedido a 18 dez. 2015, em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>.
- Brasil. (2017). Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017b. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Seção 1, p. 3, Brasília, DF, 26 mai. 2020.

- Chrispino, A. (2016). *Introdução ao estudo das políticas públicas*. Rio de Janeiro: FGV/FAPERJ.
- Costa, C. J. (2007). Modelos de Educação Superior a distância e implementação da Universidade Aberta do Brasil. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 15, n. 2. Acedido a 10 dez 2015, em: <http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/rbie/15/2/002.pdf>.
- Cefet/RJ. (2022). *Curso de Engenharia de Produção EAD recebe nota máxima em avaliação feita pelo MEC*. Acedido em: <http://www.cefet-rj.br/index.php/noticias/6861-curso-de-engenharia-de-producao-ead-recebe-nota-maxima-em-avaliacao-realizada-pelo-mec>.
- Clube de Engenharia. (2023). Ensino à distância de Engenharias cresce e acende polémica sobre sua qualidade. *Clube de Engenharia em Revista*, 3ed, 6 ABR. Acedido em: <https://engenhariaemrevista.com.br/artigo/ensino-a-distancia-de-engenharias-cresce-e-acende-polemica-sobre-sua-qualidade/>.
- Autor. (2022).
- INEP (2022). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2021: Divulgação dos Resultados. Brasília, 2022. Acedido a 30 de abril de 2023, em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf
- INEP (2020). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior: Graduação. Brasília, 2020.
- Lima, D., Alonso, K. (2019). Qualidade e educação a distância: do referencial teórico à sua proposição. *EccoS – Revista Científica*, 0(51), e15250. doi: <https://doi.org/10.5585/eccos.n51.15250>
- Matias-Pereira, J. (2008). Políticas públicas de educação no Brasil: a utilização da EAD como instrumento de inclusão social. *Journal of Technology Management & Innovation*, v. 2, p. 44-55. Acedido a 03 dez. 2015, em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/3680>.
- Marginson, S. (2004). Australian higher education: National and global markets, in P. Teixeira, B. Jongbloed, D. Dill and A. Amaral (eds.) *Markets in Higher Education Dordrecht*: Springer, pp. 207–240.
- MEC. (2007). Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*. Acedido a 10 maio 2023, em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>

- MEC. (2007). Ministério da Educação. Portaria Normativa 40 de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Acedido a 10 maio 2023, em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/legislacao/2007/portaria_40_12122007.pdf.
- Mota, Ronaldo. (2007). Universidade Aberta do Brasil. *ABRAEAD*. Acedido a 22 mai. 2023, em: <https://www.abed.org.br/censoead/anuario2007.pdf>.
- Neves, C. E. B., Martins, C. B. (2014). Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. Versão modificada do capítulo Transformações recentes do ensino superior. In Martins, C. B. , Vieira, M. M.. Educação Superior e os Desafios no Novo Século: contextos e diálogos Brasil-Portugal. Acedido a 05 mai. 2023, em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9061/1/Ensino%20superior%20no%20Brasil.pdf>
- Nóvoa, António. (2022). *Escolas e professores proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT.
- Palange, Ivete. (2015). Produção de design instrucional para EAD: aprendizagem autodirigida, aprendizagem colaborativa, conectivismo e modelo ADDIE. In: *Design instrucional para cursos on-line*. Vania Moreira Kenski. São Paulo. Editora Senac: São Paulo.
- Sampaio, H. (2011). O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. *Revista Ensino Superior Unicamp*, Volume 4, Edição 1, Páginas 28-43.
- Autor. (2019).
- Autor. (2020).
- Sembay, M. J. (2009). *Educação a Distância: bibliotecas de polos de apoio presencial e bibliotecários*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Ventura, M. M. (2007). O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Rev. SOCERJ*; 20(5): 383-386, set. -out.
- Vergara, S. C. (2010). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*, 12ª ed., São Paulo, Editora Atlas.

QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR? POLISSEMIA CONCEITUAL À LUZ DA VISÃO DE MEMBROS DO FORGES – FÓRUM DA GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Adolfo-Ignacio Calderón¹

Maynara de Oliveira Ribeiro²

Joaquim Mourato³

Nobre Roque dos Santos⁴

Alfredo Gabriel Buza⁵

Margarida Mano⁶



Resumo: Este estudo parte do consenso na literatura científica quanto à polissemia do conceito de qualidade vinculado às formas de avaliação do Ensino Superior (ES). Teve por objetivo estudar as concepções de qualidade no ES existentes entre os membros do Eixo Qualidade do Ensino Superior da Academia FORGES, aqui considerados, em termos bourdieusianos, como especialistas e detentores de capital científico nos espaços em que interatuam. Além da pesquisa bibliográfica, este estudo qualitativo realizou a análise de conteúdo das discussões que perme-

1.....Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil

2.....Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil

3.....Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal

4.....Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique

5.....Universidade de Luanda, Angola

6.....Universidade Católica Portuguesa, Portugal

aram o 1º Encontro anual do Eixo supracitado, do qual participaram especialistas de diversos países lusófonos. No tocante às tendências, verificou-se que, independentemente do conceito utilizado, predomina a dicotomização epistemológica entre o objetivismo e o subjetivismo e entre as abordagens empírico-rationais e as sócio-críticas, embora haja evidências de abordagens híbridas que se colocam num meio termo, revelando a complexidade existente por trás da qualidade do ES. A ausência de consenso decorre da pluralidade de contextos em que indivíduos estão inseridos, os quais, individualmente, dedicam seu trabalho acadêmico e prático ao estudo e à procura de chamada qualidade no ES. **Palavras-chave:** Qualidade no Ensino Superior; Avaliação Educacional; Ensino Superior; Academia FORGES; FORGES.

QUALITY IN HIGHER EDUCATION? CONCEPTUAL POLYSEMY IN THE LIGHT OF THE VISION OF MEMBERS OF FORGES - HIGHER EDUCATION MANAGEMENT FORUM IN PORTUGUESE SPEAKING COUNTRIES AND REGIONS

Abstract: This study starts from the consensus in the scientific literature about the polysemy of the concept of quality linked to the forms of evaluation of Higher Education (HE). It aimed to study the conceptions of quality in HE among the members of the Quality Axis of Higher Education of the FORGES Academy, considered here, in Bourdieusian terms, as experts and holders of scientific capital in the spaces in which they interact. In addition to the bibliographic research, this qualitative study carried out a content analysis of the discussions that permeated the 1st Annual Meeting of the Axis, in which experts from several Portuguese-speaking countries participated. Regarding trends, it was found that, regardless of the concept used, the epistemological dichotomization between objectivism and subjectivism and between empirical-rational and socio-critical approaches predominates, although there is evidence of hybrid approaches that place themselves in a middle ground, revealing the complexity existing behind the quality of ES. The lack of consensus stems from the plurality of contexts in which individuals are embedded, who individually devote their academic and praxis work to the study and the search for so-called quality in ES.

Keywords: Quality in Higher Education; Educational Assessment; Higher Education; FORGES Academy.

Introdução

O FORGES – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, fundado em 2010, é uma “associação de direito privado constituída em conformidade com a lei portuguesa, por tempo indeterminado, com sede na Reitoria da Universidade de Lisboa”, que tem como principal objetivo, de acordo com os estatutos presentes em sua página eletrônica (Forges, 2023), “[...] a promoção de uma Rede de Estudo e Investigação na área da gestão e das políticas de ensino superior no âmbito dos países de língua portuguesa”. Conta com associados individuais e institucionais, estando composto por pesquisadores, professores universitários, gestores universitários e gestores públicos vinculados à gestão do Ensino Superior (ES) de oito países lusófonos (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Macau, Moçambique, Portugal e Timor-Leste).

A Academia FORGES, conforme suas normas, se constitui em uma estrutura de formação da FORGES (2023), que permite desenvolver ações de formação de diferentes tipologias sobre variados temas, de acordo com as necessidades identificadas, que proporcionem o desenvolvimento profissional de técnicos, gestores, professores e investigadores na área do ES nos países de língua portuguesa. Nesse sentido, em 15 de junho de 2021, tendo na presidência do FORGES a Dra. Margarida Mano, deu-se início às atividades do Eixo “Qualidade no Ensino Superior” (EQNES) com o objetivo de “refletir sobre princípios, normas e procedimentos a três níveis: processos internos de qualidade das IES; processos de avaliação externa de qualidade; funcionamento de agências de acreditação”.

A primeira equipe de coordenação do EQNES estava composta por quatro membros: além de Joaquim Mourato (Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal), coordenador da equipe, também faziam parte Adolfo Ignacio Calderón (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil), Alfredo Buza (Universidade de Luanda, Angola) e Nobre Roque dos Santos (Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique). Foi essa equipe que conduziu a realização do 1º Encontro

anual do EQNES, de forma *online*, em 24 de novembro de 2021, durante a 11ª Conferência FORGES, que teve como tema: A cooperação no Ensino Superior dos países e regiões de Língua Portuguesa perante os desafios globais.

O Encontro foi realizado justamente para discutir a concepção de qualidade existente entre os membros que compõem o EQNES, muitos dos quais possuem em suas bagagens o fato de assumirem elevados cargos em importantes instituições governamentais no campo da gestão da qualidade, regulação e acreditação em âmbito nacional, e/ou, dependendo do caso, sua atuação como docentes, pesquisadores e/ou gestores universitários de destaque em seus países. Nesse sentido, trata-se de acadêmicos considerados especialistas no estudo e/ou gestão do ES que, em uma visão bourdieusiana (Bourdieu, 2004), seriam detentores do conhecimento científico simbólico, fundado no reconhecimento atribuído pelos seus pares, que se expressariam em termos de capital institucional, do qual fariam parte aqueles membros do EQNES que desempenham ou desempenharam cargos de destaque na vida pública ou acadêmica, ou conquistaram espaço no campo supracitado seja a partir de produção de textos acadêmicos-científicos, seja a partir das suas comunicações orais em conferências e congressos acadêmicos.

Participaram desse evento, um total de 10 expositores, além de três dos quatro membros da equipe de coordenação, totalizando 13 membros do EQNES, conforme se observa no quadro 1, no qual não estão os professores de Angola, Alfredo Buza, Jesus António Tomé e Rui Franganito, que, embora constem na programação do evento, não puderam comparecer e contribuir com a discussão.

Quadro 1 - Membros do Eixo “Qualidade no Ensino Superior” da Academia FORGES participantes como expositores no 1º Encontro anual do EQNES, realizado em 24 de novembro de 2021, em Cabo Verde.

País	Expositor	Formação Acadêmica	Vinculação institucional	Atividade profissional de destaque exercida ou em exercício
Cabo Verde	José Jorge Dias	Aconselhamento Psico-social. Doutor em Psicologia Aplicada	Agência Reguladora do Ensino Superior (ARES)	Administrador da ARES
Brasil	Adolfo-Ignacio Calderón	Ciência Sociais. Doutorado em Ciências Sociais	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Pesquisador Produtividade Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
	Márcia Ângela Aguiar	Pedagogia. Doutora em Educação	Universidade Federal de Pernambuco	Presidente da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). Ministério da Educação
	Samile Andra de Souza Vanz	Biblioteconomia. Doutora em Comunicação e Informação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Pesquisador Produtividade Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Moçambique	Ana Maria Nhampule	Mestrado em Educação. Doutorado em Educação	Universidade Joaquim Chissano	Vice-Reitor da Universidade Joaquim Chissano
	Nobre Roque dos Santos	Ensino de Português. Doutorado em Linguística/Discurso	Universidade Pedagógica de Maputo	Reitor da Universidade Zambeze
Portugal	António Ramos Pires	Engenharia Eletrotécnica. Doutor em Engenharia Industrial	Rede de Investigadores da Qualidade (RIQUAL)	Coordenador da RIQUAL
	Dora Maria Ramos Fonseca	Organização e Desenvolvimento Curricular. Doutorado em Ciências de Educação	Universidade de Aveiro	Professora do Departamento de Educação e Psicologia
	Joaquim Mourato	Organização e Gestão de Empresas. Doutorado em Ciências Económicas e Empresariais	Instituto Politécnico de Portalegre	Diretor-geral do Ensino Superior
	Maria de Lourdes Machado-Taylor	Economia. Doutorado em Administração de empresas	Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES) e Universidade Lusófona	Pesquisadora associada sénior do CIPES e diretora do gabinete de desenvolvimento institucional da Universidade Lusófona
	Olimpio Castilho	Direito. Mestrado em Direito	Instituto Politécnico do Porto	Presidente do ISCAP-Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (2010-2018)
	Pedro de Sousa Gomes Ferreira da Silva	Não localizado	Universidade Católica Portuguesa	Membro do Sistema Interno de Garantia da Qualidade (SIGIQ), atuando desde 2020 no Conselho da Qualidade da UCP, na Comissão da Qualidade da UCP e Comissão da Qualidade dos Serviços Internos da UCP
	Rodrigo Lourenço	Gestor de Empresas. Doutor em Gestão de Empresas	Instituto Politécnico de Setúbal	Vice-Presidente Conselho Directivo do Instituto Politécnico de Setúbal (Escola Superior de Tecnologia de Setúbal)

Fonte: autoria própria.

Quanto ao tema discutido neste artigo, isto é, a Qualidade no ES, tem-se que, de acordo com Rodrigues e Patrocínio (2018, p. 36), o Processo de Bolonha, oriundo da Declaração de Bolonha assinada por diversos países da Europa, concebe em seu centro a ideia de “melhorar a qualidade e a relevância do ensino e da aprendizagem no ensino superior” a partir da adoção de estratégias por parte das Instituições de Ensino Superior (IES) para além do nacional. Além disso, a qualidade deve ser promovida por meio da “inovação pedagógica” e de oportunidades de desenvolvimento. O Processo citado exemplifica a relevância teórica e prática de se refletir sobre as diversas formas de avaliação e o decorrente conceito de qualidade para a educação.

Apesar da centralidade que assume cada vez mais a questão da qualidade no ES, vive-se uma situação paradoxal na medida em que existem dissensos sobre o que é e como pode ser avaliada, mas há um consenso na literatura académica em relação à essa polissemia do conceito de qualidade, o qual assume diversos significados em termos epistemológicos, dependendo do lugar ocupado pelos atores no âmbito do chamado ciclo das políticas públicas, bem como de acordo com os fins perseguidos em termos macrosociedadeiros.

Neste artigo parte-se do pressuposto de que o fato de participarem do mesmo Eixo da Academia FORGES, não significa que todos os seus membros participam de uma mesma comunidade epistémica ou que partilham valores em comum em torno do que seria a Qualidade no ES. Nesse caso, entende-se por comunidade epistémica a visão de Haas (1992), para quem implica na existência de uma rede de profissionais com reconhecida especialização e competência num domínio específico que compartilham um conjunto comum de crenças, normas e princípios, provendo uma racionalidade valorativa na ação de seus membros, servindo de base para a ação política e os resultados desejáveis.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo foi estudar as concepções de qualidade no ES existentes entre os membros do EQNES da Academia FORGES – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, aqui considerados, em termos bourdieusianos, como especialistas e detentores de capital científico nos espaços em que interatuam.

Para tanto, em termos metodológicos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o conceito de qualidade na literatura acadêmica internacional e foram analisados as discussões e os conceitos que permearam o 1º Encontro anual do Eixo da Academia FORGES “Qualidade no Ensino Superior”, realizado em 2021. Nesse sentido, destaca-se a análise de conteúdo do discurso de cada um dos expositores que participaram no referido encontro, cujos nomes foram detalhados no início desta introdução.

Qualidade à luz da literatura acadêmica

Há consenso na literatura de que o conceito de qualidade é altamente polissêmico que não consegue reunir consensos no campo educacional diante de sua complexidade para avaliar as IES (Calderón & Borges, 2020; Dias Sobrinho, 2008; Mañas & Adami, 2019; Sousa, 2009). Essa discussão, de acordo com Santos (2020, p. 123), acompanha a criação da universidade, mas foi por meio do “surgimento de avaliações através de mecanismos dos rankings acadêmicos” que o debate mudou de rumo para focar na problematização ou na defesa de indicadores enquanto ferramentas de avaliação e acreditação de instituições, cursos e programas.

A partir desse pressuposto em que a qualidade da educação apresenta um viés mutável, diversificado e polissêmico, Sousa (2009) corrobora com o conceito de qualidade ser relativo ao passo que acompanha as ideias e vivências adquiridas durante a constante evolução dos indivíduos. O autor Dias Sobrinho (2008, p. 824), por exemplo, argumenta com base na abordagem sócio-crítica que “sem pertinência e relevância social não há qualidade em educação” e que a avaliação regulatória mensurável é fruto do Ensino Superior (ES) enquanto mercadoria, envolvendo a padronização de modelos preestabelecidos que cancelam o selo de qualidade do produto ou serviço. Em contrapartida, Hazelkorn (2019) reconhece que “as classificações se tornaram uma ferramenta importante para medir a qualidade e a excelência educacional”, característica da abordagem empírico-racionalista.

As abordagens empírico-racionalista (objetivista) e a sócio-crítica (subjativista) permitem compreender dicotomicamente a polissemia do conceito de qualidade dentro de um

confronto teórico-epistemológico (Fernandes, 2010), representando respectivamente, métodos quantitativos com postura neutra e técnica frente a métodos qualitativos com postura comprometida com um envolvimento ativo dos avaliadores (Calderón & Borges, 2020).

Diante da polissemia, entende-se que a história da qualidade da educação evidencia a flexibilidade adotada diante de diferentes contextos e experiências, não se podendo ignorar que o século XXI trouxe consigo um novo desafio já inserido nas discussões, o de considerar “as demandas locais num contexto global” (Morosini, 2014, p. 386). Essa reconstrução contínua do conceito ocorre, de acordo com Gomes (2005), por meio da pressão exercida pela sociedade civil em geral e pelos indivíduos e agentes diretamente envolvidos com o ensino superior e sua avaliação, situação que intensificou os debates entre a abordagem empírico-racional (sistêmica, mensurável, liberal e neutra) e a abordagem sócio-crítica (marxista, subjetiva e interpretativista).

A discussão epistemológica também pode ser dicotomicamente tratada dentro do campo da sociologia da educação por meio da dicotomização entre o paradigma do consenso e o paradigma do conflito. Abordados por Sander (1984), o primeiro seria aquele em que as pessoas são unidas por valores comuns acordos por um contrato social para tentar manter o equilíbrio e a racionalidade do sistema e dos serviços, enquanto o segundo defende na existência de uma imposição de valores por força e coerção, em que há diversas críticas e embates contra o Estado e o mercado na busca por mudanças sociais. No campo educacional, Biondo (2023) associa abordagens que se enquadram no paradigma do conflito (autoavaliação concebida como emancipatória e suas ferramentas que considerem o contexto social, com foco na aprendizagem) e no paradigma do consenso (processos de avaliação e regulação com critérios bem definidos por meios de interesses vigentes com foco nos resultados e no desempenho acadêmico).

Na contramão da dicotomia epistemológica apresentada, Rothen et al. (2019) sistematizam o conceito de qualidade no sentido operacional ao analisarem legislativamente como ele foi adotado pelo Estado entre 2003 e 2013, definindo cinco categorias: 1. qualidade como base para a fundamentação legal (jurídico); 2. qualidade tendo como referência a avaliação ins-

titucional (autoavaliação); 3. qualidade como relevância social (equidade); 4. quando a qualidade é excelência (gerencialista); e 5. qualidade baseada em índices e indicadores (mensuração). Ainda no sentido da caracterização do termo por meio de critérios operacionais, tem-se o estudo de Sarmiento (2021), que dicotomizou o conceito de qualidade entre aquela que emprega a lógica do mercado, denominando-a de qualidade ranqueável e aquela que chama qualidade pedagógica, representando as ferramentas de avaliação atentas às demandas sociais.

Para além das teorias apresentadas e das recorrentes dicotomias, Morosini (2014) aponta três concepções de qualidade no ensino superior, os quais: 1. Isomorfismo, a qualidade predominante na sociedade, pois avalia de modo externo por meio de indicadores padronizados para medir níveis de desenvolvimento e inovação para o mercado transnacional; 2. Diversidade, em que se busca a qualidade respeitando as diferentes especificidades de cada contexto, desde os mais variados cursos até o processo de integração entre países; e 3. Equidade, concepção de qualidade que integra as ferramentas quali-quantitativas, internas e externas, para atender às necessidades de aprendizagem e desempenho de cada aluno dentro da IES e na sociedade.

Nesse sentido, a qualidade isomórfica tende a ser oposta à qualidade da diversidade, considerando que, enquanto a primeira representa o modo neoliberal com o objetivo de atender às demandas do mercado e prestar contas da produção, a segunda pode ser tratada como o modelo tradicional voltado ao bem-estar social dos indivíduos com o objetivo de possibilitar a aprendizagem contínua do saber científico pelos estudantes (Morosini, 2014). A primeira é guiada por tendências internacionais de padronização e competição, guiando as discussões para seu meio mais representativo do século XXI, os rankings, índices e tabelas classificatórias como formas de avaliar, acreditar e publicizar os resultados de desempenho por meio da regulação do ensino superior na busca pela excelência. O segundo, ainda na ótica subjetivista, vai ao encontro do conceito de qualidade social proposto por Belloni (2003) ao partir da busca pela justiça social por meio da educação, com um discurso de igualdade de acesso, permanência e inserção no mercado de trabalho, ou seja, objetiva formar cidadãos.

O século XXI, para Morosini (2014), acaba imbricando a qualidade isomórfica e a qualidade da equidade, mas ressalta que quando a qualidade da equidade é dominante, tem-se os chamados contextos emergentes, ou seja, eles se encontram no centro das discussões dicotômicas, geralmente localizados em países subdesenvolvidos em vias de fortalecer uma identidade própria e o desenvolvimento socioeconômico. Desse modo, partindo do consenso de que qualidade envolve não apenas a educação em si, mas toda a sociedade na busca por uma vida melhor, concorda-se com Morosini (2009, p. 184) quando relata que a qualidade é, então, “um construto imbricado no contexto das sociedades e consequentemente nos paradigmas de interpretação da sociedade e do papel da educação superior na construção de um mundo melhor”. Por fim, ainda afirma que “o futuro tende a nos apontar a manutenção da complexidade da qualidade da educação superior com tensões e lutas simbólicas na busca do domínio do campo científico nos contextos emergentes” (Morosini, 2014, p. 400).

Portanto, “falar em qualidade da educação, significa então compreender sua polissemia nas discussões acadêmicas” (Ribeiro, 2023, p. 30), atendendo a que mesmo com as diversas terminologias adotadas epistemológica e operacionalmente, o conceito de qualidade no ES está diretamente relacionado à dicotomia entre a qualidade social subjetivista e a qualidade isomórfica ranqueável. Vale destacar que essa última foi popularizada no contexto da geopolítica do conhecimento⁷, ou seja, ganhou destaque no campo educacional transnacional ao contribuir significativamente com os princípios e concepções do mercado, em que o foco está em ter maior, de acordo com Biondo (2023), “competitividade, eficiência e produtividade”.

Qualidade à luz da visão de membros do Eixo Qualidade no Ensino Superior

A análise do discurso dos participantes do EQNES em seu 1º Encontro anual permitiu agrupar os discursos em 8 categorias nos termos de concepção da qualidade, como consta no quadro 2, com as abordagens sistematizadas na figura 1.

7..... Contexto em que o conhecimento se torna uma mercadoria valorizada mundialmente.

Quadro 2 – Tendências das abordagens e aspectos sobre o conceito de qualidade no ES à luz dos membros do EQNES.

Abordagem	Aspectos enfatizados sobre a qualidade no ES por categorias	Autores
Empírico-racional (Paradigma do consenso)	Sistemas de avaliação transnacional	Olímpio Castilho
	Sistemas nacionais de garantia da qualidade e agências de regulação	Jorge Dias
	Sistemas internos de garantia da qualidade	Maria de Lourdes Machado-Taylor
	Avaliação da qualidade por meio de rankings, índices, tabelas classificatórias e indicadores de qualidade	Samile Vanz Adolfo Ignacio Calderón
Abordagem híbrida (Empírico-racional e Sócio-crítica)	Centralidade da formação adequada dos estudantes que atenda as demandas da sociedade	Rodrigo Lourenço
	Melhoria contínua intrínseca aos cursos e integrada às demandas da sociedade	António Ramos Pires Pedro Ferreira da Silva
	Cooperação e complementariedade entre as múltiplas ferramentas e concepções de avaliação da qualidade no ES	Joaquim Mourato Nobre dos Santos
Sócio-crítica (Paradigma do conflito)	Função e compromisso social das universidades e questionamento aos modelos hegemônicos dos países centrais	Márcia Ângela Aguiar Ana Maria Nhamphule Dora Fonseca

Fonte: autoria própria.

Incumbido da fala de abertura do evento, o professor Joaquim Mourato afirma que esse primeiro encontro anual possuiu um propósito: a cooperação, a partilha entre todos, procurar construir o futuro desta academia e deste eixo em conjunto, propósito com o qual se guiou para sua fala e para suas pesquisas na área da avaliação do ES, como quando alega a importância do grupo que se formou no EQNES e a necessidade de haver “mais partilha, mais colaboração” para que “possamos fazer mais coisas juntos”. Ele destacou que o I Encontro do EQNES serviu para falar “sobre a qualidade e a evolução do conceito da qualidade no passado, presente e futuro no ES”. Em estudos realizados, o professor Mourato tem defendido que o desempenho das instituições de qualidade tem na base um processo de cooperação, em rede, entre diferentes universidades e institutos politécnicos, públicos e privados, e organizações sem fins lucrativos, enfatizando a necessidade da “complementaridade entre indicadores de índole quantitativa e qualitativa” para que seja possível uma avaliação que contemple diversos âmbitos dentro do contexto de cada IES (Patrocínio et al., 2018, p. 86). Desse modo, caracterizou-se a visão sobre qualidade, do professor Joaquim Mourato, como focada na cooperação e complementariedade entre as múltiplas concepções de qualidade do ES.

Nessa mesma linha de pensamento se encontra o discurso do professor Nobre dos Santos, ao concluir que o conceito de qualidade, “como dito, é um conceito bastante polissêmico [...], porque aqui os referenciais serão distintos conforme a direção que pretendemos, ou seja, temos que olhar para os nossos países, temos que olhar para o nosso ensino superior”. Como sugestão para o grupo, ainda pontua a necessidade de olhar para “as regiões em que estamos inseridos e, sobretudo, temos que olhar para as metas que nós traçamos, pensando na melhor forma de potencializar isso, que é através da cooperação, através da internacionalização, através do intercâmbio”. Além disso, em um de seus escritos, afirma que “é neste contexto que a FORGES deverá desempenhar o seu papel de catalisador das relações e influenciar para as boas práticas como a de gestão e democraticidade nas IES, respeitando evidentemente as leis e políticas de cada país membro” (Santos, 2020, p. 122). Assim, como pôde-se observar, a posição do professor Nobre dos Santos, apresenta certo alinhamento com o discurso adotado pelo professor Mourato, centrado na cooperação e complementariedade entre as múltiplas concepções de qualidade do ES.

Dentro das múltiplas concepções defendidas, encontra-se uma diferenciação nos discursos relacionados às formas de avaliação externa das IES, como é o caso do discurso do professor Olímpio Castilho a partir de uma publicação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de 2021 sobre a possibilidade de se encontrar um modelo global de controle da qualidade, apontando os desafios e as tendências para as IES, os avaliadores e as próprias agências. Como breve conclusão desse documento, o professor argumenta que “a avaliação externa se torna necessária para atender as necessidades da população institucional e então tenderá a aumentar o desenvolvimento de sistemas internos de garantia da qualidade, o que irá colocar as IES no centro do controle dos processos de qualidade”.

Embora o discurso do professor Olímpio Castilho aborde os instrumentos de avaliação externa de qualidade, dentro da lógica do aprimoramento dos sistemas e dos modelos de avaliação, tanto de avaliação da aprendizagem quanto da avaliação institucional, evidenciou-se nele, maior destaque no que diz respeito à preocupação da internacionalização como

prioridade política. Isso pois na medida em que mais acontece, aumenta a necessidade de questionar os obstáculos impostos para a circulação e mobilidade de estudantes, assim como a importância da autonomia institucional dentro de um contexto de modelos altamente homogeneizantes. Desse modo, o professor Olímpio Castilho, trás para o debate sobre a qualidade no ES as discussões sobre a criação e funcionamento dos sistemas de avaliação transnacional.

Para além disso, se discutiu também a categoria aprimoramento dos sistemas internos de garantia da qualidade, presente na visão da professora Maria de Lourdes Machado-Taylor, que apresentou uma preocupação muito clara do modelo de avaliação das IES, problematizando esse alinhamento com as práticas europeias, a preocupação dela está com o próprio sistema interno de garantia da qualidade, pois, segundo ela, “em suma, procuramos considerar se de fato os sistemas internos de garantia da qualidade resultam ou não de uma verdadeira cultura de qualidade das instituições”. Para ela, uma opção estratégica é definir políticas para as instituições com práticas de qualidade sempre bem definidas e institucionalizadas, afirmando que embora haja formalismos, eles não são cumpridos. Sua preocupação é excepcional, mas ainda é dentro da perspectiva macro, do país como um todo dentro do contexto de uma união europeia que exige alinhamento de práticas.

Nesse mesmo sentido, o professor Jorge Dias contextualiza sua preocupação na busca por discutir os desafios para potencializar as agências da garantia da qualidade, ressaltando que “apesar dos avanços [...] que as universidades têm conquistado, a questão da qualidade continua ainda a ser controversa com alguma ambiguidade, quer a nível da sua definição quer a nível da forma como é avaliada”. Para ele, mesmo que a literatura e especialistas reconheçam seu caráter multidimensional, vê-se um esforço para uniformizar as práticas que garantam a questão da qualidade do ES, priorizando a cultura de investigação, experimentação e inovação como medidas fundamentais para acelerar a questão do desenvolvimento do capital humano.

O professor Jorge Dias apresentou preocupações com a padronização, justamente pelo cenário global em que cada um dos países está inserido. Mesmo se tratando apenas do espaço lusófono, os países membros possuem sistemas nacionais de garantia da qualidade em estágios de desenvolvimento muito

diferentes, ou seja, há a existência de sistemas emergentes que ainda não têm mecanismos consolidados. O professor ainda apresenta o caráter multidimensional da qualidade a partir das diversas interpretações possíveis, colocando como desafio a ser superado a apropriação de todas as plataformas digitais para produzir os processos avaliativos nos respectivos países com foco na investigação, na inovação pedagógica e na avaliação do papel dos pesquisadores nos sistemas de ciência. Por fim, pode-se dizer que a fala do professor Jorge Dias reside na preocupação e no desafio do aprimoramento de sistemas nacionais de garantia da qualidade e agências de regulação.

Cabe relembrar que o objetivo do encontro envolveu identificar e discutir as múltiplas concepções de qualidade adotadas pelos seus respectivos membros, o que envolve, dentro da exposição sobre sistemas de avaliação e regulação, a criação e metodologia dos rankings acadêmicos, tão popularizados e problematizados no século XXI. Os rankings acadêmicos, nesse campo de disputas, representam exatamente diversos mecanismos de chancela da qualidade para a recente economia do conhecimento, em que as principais universidades do mundo estão nos países desenvolvidos que investem altos recursos para que elas sejam as melhores, considerando que essa atribuição leva mais serviços e conhecimentos para além das suas fronteiras, além de se fortalecerem nos mercados transnacionais.

Essa abordagem leva à exposição da professora Samile Andrea de Sousa Vanz sobre seu campo de expertise, pois atua com indicadores, buscando transformar todas essas percepções dos sistemas de avaliação de qualidade em indicadores concretos. A preocupação dessa professora está nos múltiplos aspectos que envolvem a qualidade dos indicadores utilizados nas avaliações externas enquanto um campo do conhecimento de atuação muito específica, visto que há cientistas que trabalham justamente no refinamento dos indicadores. Esse discurso se faz presente quando afirma que há “sistemas aí com uma coleta de dados bastante complexa, através de formulários, através de entrevistas. Aqui no Brasil nós temos algumas plataformas públicas em que a gente consegue verificar esses dados e reutilizá-los para pesquisa ou para outras avaliações”. Ela argumenta que “é fundamental que a gente possa aprofundar o conhecimento acerca dos indicadores já utilizados

em outros contextos de outros países para poder sem dúvidas melhorar os nossos”. Essas preocupações para compreender teórica e tecnicamente os rankings acadêmicos também ficam evidentes na discussão sobre o conceito de qualidade apresentado pelo professor Adolfo-Ignacio Calderón, que em seus estudos (Calderón et al., 2019), aborda os rankings, índices e tabelas classificatórias (Rankintacs) enquanto instrumentos de avaliação externa da qualidade que, com suas limitações, potencialidades e fragilidades, vem sendo adotados como ferramentas auxiliares na governança universitária e de chancela da qualidade nos mercados nacional e transnacional de ES. Nesse sentido, tanto a professora Samile Vanz quanto o professor Adolfo-Ignacio Calderón mostram preocupações por entender o funcionamento dos Rankintacs e indicadores de qualidade.

Questionando as preocupações sobre os sistemas de avaliação e os rankintacs, mas ainda no contexto global e de cooperação, a professora Dora Fonseca faz uma fala crítica reflexiva de problematização da hegemonia e homogeneização desses processos e a questão da transnacionalização da educação numa perspectiva mercantilista com seu conceito de qualidade implícito. Ela se preocupa com “a ciência cidadã e humanista”, dizendo que “não podemos esquecer que a universidade tem esse grande contributo muito importante para a nossa ação na sociedade, que é a visão humanista e de emancipação dos sujeitos que não podem estar atrelados só à lógica mercantilistas”, ressaltando a necessidade de se pensar na realidade dos diferentes países para que seja possível realizar “um mapeamento, em termos estratégicos, com o levantamento das necessidades, potencialidades e desafios específicos das distintas instituições do espaço lusófono”.

Dentre as estratégias, ela sugere “mais encontros dessa natureza para podermos debater, mas os tais espaços de reflexão para a desconstrução de alguns conceitos que estão naturalizados, como a própria eficiência e eficácia na ciência”. Dentre os mecanismos sugeridos, destaca-se a “criação de fundos para a investigação no espaço lusófono, especialmente para as áreas que não estão contempladas pelas agendas globais”, além de outros para “minimizar a pressão externa nessa lógica da mensurabilidade, dos controles excessivos numa lógica que reforça muito mais a centralidade de alguns países”. Em síntese, o

cerne do discurso da professora Dora Fonseca sobre qualidade reside no questionamento aos modelos hegemônicos dos países centrais.

Ainda nessa abordagem, a professora Márcia Ângela Aguiar deixou claro que acredita “que não há uma única maneira de conceber a qualidade, muito menos uma única visão de qualidade que se resuma por exemplo a rankings ou índices, não, isso é bem mais complexo”, porque “nós estamos no meio do terreno em que há disputas por parte dos diversos segmentos sociais que estão tentando influenciar os demais”, então “a nossa preocupação deveria ser de explicitar de que qualidade estamos falando e como é que isso é visto em cada país para que seja facilitado o diálogo”. Para ela, há “grupos poderosos que são nacionais e internacionais e que eu entendo que não atendem o bem comum, porque é uma situação muito mais de buscar lucros para os seus empreendimentos”, o que a leva a questionar “quais são de fato os objetivos e as finalidades maiores de qualquer que seja o país em termos educacionais, que projetos de desenvolvimento têm esses países, quais são os aspectos culturais, econômicos e políticos que estão inseridos nesse momento que a gente está debatendo qualidade”.

A professora Márcia Ângela Aguiar, em seu discurso, ainda dialoga diretamente com a perspectiva apresentada pela professora Dora Fonseca, pois as duas acadêmicas abordam o conceito de qualidade mais em termos de princípios e elementos epistemológicos, elementos éticos e filosóficos, enquanto os demais mantiveram suas abordagens mais no campo pragmático, técnico e operacional. Nesse sentido, os setores oprimidos socialmente vulneráveis pressionam a universidade para questionar a ciência e o ensino que estão sendo realizados num contexto em que há, de acordo com as professoras, a mercantilização do ES que não atende o bem comum ao buscar um sistema homogeneizante lucrativo.

No mesmo sentido, mas com o intuito de propor um foco em comum sobre o papel das IES, a professora Ana Maria Nhampule convidou os demais membros, de forma direta, a enxergar a qualidade sob outro ângulo, que envolve focar na comunidade e na solução dos problemas locais de cada universidade, apresentando que “um ES de qualidade tem que olhar em primeiro lugar para a formação, investigação e o serviço à comunidade como um meio de prover conhecimento científico

ao serviço do desenvolvimento do país”. Sua fala ainda resalta que isso já está previsto em todo o continente Africano por meio do documento “A África que queremos”, que deve ser consistente com os padrões internacionais de qualidade, assim como se vê acontecendo também na Europa. Isso leva os membros do grupo a questionar a hiper valorização dada às tendências de avaliação da qualidade em termos homogeneizantes. Em síntese, sua fala sobre a qualidade se concentra na discussão sobre o compromisso social das universidades.

Essa preocupação revela que, embora todos os aspectos sejam importantes, não se pode perder o foco do ES, contribuição feita pela professora Ana Maria Nhampule ao lembrar que o EQNES, embora aborde a internacionalização, a solidariedade e a cooperação, deve pensar na integração do espaço lusófono para importantes aspectos como é a validação dos títulos acadêmicos em todos os diversos entes nacionais. Diante da problemática, a professora apontou um caminho na medida em que afirmou que o sistema de qualidade deve atender realmente às necessidades nacionais que são, de fato, gritantes em diversos países que possuem um contexto de sociedades altamente desiguais.

Desse modo, as três professoras trazem para a discussão o questionamento sobre o que está por trás da promoção desses modelos hegemônicos pelos países centrais, os impactos deles nos sistemas nacionais e até que ponto eles são relevantes para o ES de acordo com as preocupações pontuadas pelos membros do EQNES.

Nessa busca pela qualidade, o professor Antônio Ramos Pires pensa que “a qualidade não está essencialmente quando começamos a prestar o serviço, quando já estamos a lecionar ou pesquisar”, considerando que a discussão sobre ela está presente desde o desenho dos cursos. Esse ponto resulta na concepção de inovação e a melhoria contínua da educação como elementos estruturantes da ideia de qualidade para atender às demandas da sociedade, pois, de acordo com sua fala, “quando desenhamos os cursos, é aí que começa a qualidade e talvez já podemos chamar de qualidade intrínseca ao curso”. Ele acredita que, para haver inovação e melhoria contínua do ES, é necessário realizar a integração dos conhecimentos, pois “a melhoria contínua acredito que todos nós estamos de acordo, mas a inovação, penso que seja uma outra

palavra-chave que temos de fato no ES e temos que usar todos os conhecimentos para melhorar nossos serviços na educação a toda a sociedade”. Ao falar de qualidade, o professor Antônio Ramos Pires assume a postura de destacar a importância de potencializar os intercâmbios e os projetos em conjunto, assim como a valorização da Língua Portuguesa pelo espaço dos países lusófonos. Em síntese, o cerne de sua fala reside na busca pela melhoria contínua intrínseca aos cursos e integrada às necessidades da sociedade.

A melhoria contínua, nesse sentido, parte das práticas das IES na tentativa de atender as múltiplas partes interessadas e, com isso, repensar e pautar melhor sua atuação a partir desses princípios, perspectiva presente na fala do professor Pedro Ferreira da Silva, cujo discurso também é centrado na busca pela melhoria contínua intrínseca aos cursos e integrada às necessidades da sociedade. O discurso do professor Pedro Ferreira da Silva chama a atenção para o foco central das discussões, ao afirmar que sempre se fala teoricamente “sobre as dimensões da qualidade, as estruturas em termos de garantir a qualidade do ES, mas às vezes sinto que se perde, se fica demasiado tempo centrado nessa questão e muitas vezes não nos ajuda a avançar depois numa implementação real”. Para ele, “temos uma preocupação da forma como as IES conseguem procurar atingir e obter essa melhoria contínua. E, portanto, sempre fazendo uma análise da situação atual do ponto onde se pretende chegar e da forma como fazer essa passagem”.

Finalmente, a fala do professor Rodrigo Lourenço foi contundente com essas pautas da melhoria contínua e do foco do ES, abordando os estudantes como foco principal das IES, porque, para ele, “é muito evidente onde é que eu tenho que trabalhar na qualidade do ES, é numa lógica operacional, no estudante. [...] Este é um trabalho de qualidade profundo, que envolve estar permanentemente atento, [...] é sobre o que nos propomos a fazer pela sociedade”. Desse modo, a qualidade está relacionada com todos os processos realizados pelas instituições para poder atingir realmente a sua missão institucional, o que evidencia a relevância de se abordar tudo isso, a contribuição do ES para as comunidades de seu entorno territorial, seja “tudo isso é qualidade, é uma instituição centrada no estudante, não só o ensino”.

Para que isso seja possível, o professor Rodrigo Lourenço ainda sugere que o grupo pesquise em conjunto os níveis de cultura de qualidade das suas respectivas IES, argumentando que está, inclusive, elaborando um instrumento para coleta de dados ou um indicador para pensar nisso ao dizer que “precisamos fazer a partilha uma investigação em conjunto. Se alguém quiser se associar, vamos montar um grupo e fazer, vamos perceber que tipo de qualidade é que nós temos nas nossas instituições e como é que nós podemos partilhar essas investigações e podemos aprender”. A ideia aparenta ser uma primeira estratégia concreta operacional que pode ser pensada e aplicada nas universidades presentes nos mais diversos contextos e realidades para conceber as culturas de qualidade dos países lusófonos, pois “[...] fazer um formulário interno sobre a cultura de qualidade, [...] poderia ser muito interessante saber as múltiplas culturas de qualidade, múltiplas perspectivas”. Assim, o professor demonstra diretamente sua preocupação direcionada à qualidade na formação adequada dos estudantes que atenda as demandas da sociedade.

Considerações finais

Este estudo revela o consenso existente entre os membros do EQNES em dois aspectos: a) todos de uma ou outra forma mostram preocupação ou atuam na procura da qualidade no ES e b) todos reconhecem a polissemia do conceito de qualidade, considerada multidimensional.

No tocante às tendências apresentadas, conforme se observa no quadro 2, há uma predominância da dicotomia epistemológica entre o objetivismo e o subjetivismo, entre as abordagens empírico-rationais e sócio-críticas, em que as primeiras tendem a receber mais críticas pelo crescimento e destaque que vem adquirindo no século XXI por predominar na avaliação de sistemas de ES, IES e cursos de diversos países com indicadores homogeneizantes que, em tese, não consideram as particularidades de cada um. Nesse cenário, o estudo evidencia a existência no EQNES de pesquisadores que defendem explicitamente abordagens sócio-críticas, dentro do paradigma do conflito, que alertam para os perigos de adotar de forma acrítica abordagens hegemônicas, pautadas em visões mercantis da ES em contextos transnacionais, que se

distanciam da função e compromisso social das universidades, daí a necessidade de questionar os modelos hegemônicos dos países centrais.

Nesse cenário de confronto e dicotomização epistemológica, o estudo permite captar um conjunto de visões, que conforme o quadro 2, podemos denominar de abordagens híbridas, síntese de elementos das abordagens empírico-racional e sócio-crítica, nas quais as preocupações de alguns membros do EQNES passam a ser a centralidade da formação adequada dos estudantes que atenda às demandas da sociedade e a procura pela melhoria contínua intrínseca aos cursos e integrada às demandas da sociedade, defendendo a cooperação e complementariedade entre as múltiplas ferramentas e concepções de avaliação da qualidade no ES.

Figura 1 – Abordagens teóricas predominantes.



Fonte: autoria própria.

Como observado na figura 1, essas abordagens híbridas acabam colocando em seu cerne a centralidade na formação do aluno, mas muitas vezes acaba se perdendo dentro da polarização teórica. Entretanto, apesar do exercício teórico de sistematizar as abordagens predominantes no EQNES, nota-se um certo reconhecimento de que todas as ferramentas de avaliação possuem potencialidades e fragilidades, o que permite utilizá-las em conjunto na busca por resultados que atendam vários objetivos dentro do que os diversos países e IES se propõem a fazer, dentro do que Morosini (2014) chama de contextos emergentes. Essa combinação de ferramentas, no entanto, não exige os embates sobre como melhor avaliar a qualidade do ES, considerando que assim como o próprio conceito, as preocupações e percepções também estão em constante construção na sociedade.

Tomando como referência o I Encontro do EQNES, ora analisado, constata-se que as diversas posições ocupadas pelos especialistas participantes, seja no âmbito acadêmico ou governamental, acabaram determinando, de certa forma, as múltiplas preocupações que cada um apresentou sobre o que é qualidade e como avaliá-la. Em nenhum momento, se está afirmando que a visão dos especialistas analisados se reduz a determinadas abordagens ou de que são contrários a outros tipos de abordagem teórica, uma vez que também não lhes foi consultado sobre o que pensa de outras abordagens existentes além daquelas que expressaram durante o evento. Por fim, evidencia-se o caráter multidisciplinar do eixo, que possui membros professores de diversas áreas de formação acadêmica (Administração de Empresas, Ciências Sociais, Comunicação e Informação, Direito, Educação, Engenharia, Linguística e Psicologia Aplicada), predominando, dentro das atividades exercidas, a de gestão (9 membros do eixo), seguida pela pesquisa acadêmica (3) e, ainda, uma professora que atua nas duas atividades concomitantemente, ou seja, há múltiplas vozes que podem contribuir para a melhor compreensão do conceito de qualidade.

Pode-se concluir que as discussões teóricas e práticas acerca das múltiplas concepções de qualidade no ES apontaram não para o início de um consenso, mas para a riqueza de se ter e manter essa diversidade de abordagens no EQNES, constatando-se que a ausência de consenso é fruto da pluralidade de vivências individuais e visões de mundo. Portanto, espera-se ter contribuído com as discussões a respeito do conceito de qualidade para que, independentemente da abordagem utilizada, os membros do EQNES aprendam a viver juntos, considerando a complexidade inerente à tão almejada qualidade no ES.

Referências

- Belloni, I. (2003). Educação. In: Bittar, J. (Org.). *Governos estaduais: desafios e avanços: reflexões e relatos de experiências petistas*. Fundação Perseu Abramo.
- Biondo, L. H. D. (2023). *A Qualidade dos cursos de graduação em Direito: Um estudo sobre a excelência do ensino à luz dos Rankings, Índices e Tabelas Classificatórias nacionais e internacionais*. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas]. Repositório Institucional PUC-Campinas. <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/>
- Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Unesp.
- Calderón, A. I. & Borges, R. M. (2020). Avaliação em larga escala na Educação Básica: usos e tensões teórico-epistemológicas. *Meta: Avaliação*, 12, 28-56. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i34.2281>
- Calderón, A. I., Wandercil, M., & Martins, E. C. (Orgs.). (2019). *Rankings acadêmicos e governança universitária no espaço do ensino superior de língua portuguesa: Angola, Cabo Verde, Macau, Moçambique, Portugal e Brasil* (1ª ed). Anpae. <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/RANKINGS-ACADEMICOS-E-GOVERNANCA-UNIVERSITARIA.pdf>
- Dias Sobrinho, J. (2008). Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. *Avaliação (Campinas)*, 13(3), 817-825. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000300011>
- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: Esteban, M. T. & Afonso, A. J. (org.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. (pp. 15-44). Cortez.
- Forges. (2023). *Página inicial do Fórum*. Fórum de Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa - FORGES. <https://www.aforges.org/>
- Gomes, C. A. A. (2005). *A educação em novas perspectivas sociológicas*. EPU.
- Haas, P. (1992). Introduction: Epistemic Communities and International Policy Coordination. *International Organization*, [S. l.], 46(1), 1-35.

- Hazelkorn, E. (2019). Como os rankings estão remodelando o ensino superior. In Calderón, A. I., Wandercil, M. & Martins, E. C. (Orgs.). *Rankings acadêmicos e governança universitária no espaço do ensino superior de língua portuguesa: Angola, Cabo Verde, Macau, Moçambique, Portugal e Brasil*. (pp. 22-32). Anpae. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfefindmkaj/https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/RANKINGS-ACADEMICOS-E-GOVERNANCA-UNIVERSITARIA.pdf
- Mañas, A. V. & Adami, F. A. C. (2019). Ambientes de aprendizagens em EaD – Blended-Learning e o conceito de qualidade. *Revista FORGES - Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*, 6(1), 51-82. <https://edicoes.aforges.org/index.php/revista/issue/view/1/1>
- Morosini, M. C. (2009). Qualidade na educação superior: tendências do século. *Estudos em Avaliação Educacional*, 20(43), 165-186. <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2043>
- Morosini, M. C. (2014). Qualidade da Educação Superior e contextos emergentes. *Revista de Avaliação*, 19(2), 385-405. <https://www.scielo.br/j/aval/a/qZF8Fpz8MjgWHNdC38frh5Q/abstract/?lang=pt>
- Patrocínio, M. T., Alves, J. E., Alves, E., Mourato, J., Santos, P. & Valente, R. P. (2018). Avaliação do desempenho da investigação aplicada no ensino superior politécnico: construção de um modelo. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 86, 69-89. <https://journals.openedition.org/spp/4053#quotation>
- Ribeiro, M. O. (2023). *Rankings acadêmicos na educação superior: Mapeamento e tendências nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas]. Repositório Institucional PUC-Campinas. <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/16791>
- Rodrigues, A. L. & Patrocínio, T. (2018). A importância da Pedagogia na qualidade das Instituições de Ensino Superior. *Revista FORGES - Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*, 5(1), 33-56. <https://edicoes.aforges.org/index.php/revista/issue/view/2/2>

- Rothen, J. C., Borges, R. M., Souza, A. C., Bernardes, J. S. & Botiglieri, P. C. (2019). Concepções de qualidade nos documentos oficiais sobre a Educação Superior. *Comunicações*, 26(1), 5-26. <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v26n1p5-26>
- Sander, B. (1984). *Consenso e Conflito: Perspectivas Analíticas na Pedagogia e na Administração da Educação*. Pioneira.
- Santos, N. R. (2020). Gestão, democraticidade e avaliação do Ensino Superior em Moçambique. *Revista FORGES - Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*, v. 20(Número Especial), 115-24. <https://edicoes.aforges.org/index.php/revista/issue/view/6/6>
- Sarmiento, C. T. M. (2021). *ENADE: para quê e para quem? As finalidades do Exame no entendimento de docentes e gestores de Pedagogia de uma IES de Campinas (SP)*. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas]. Repositório Institucional PUC-Campinas. <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/16560?locale-attribute=en>
- Sousa, J. V. (2009). Qualidade na educação superior: lugar e sentido na relação público-privado. *Cadernos CÊDES*, 29(78), 242-256. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/DRPk59FDMcGJtNYjY-fpXGYF/abstract/?lang=pt>

PLÁGIO NO ENSINO SUPERIOR: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS POTENCIAM OU INIBEM A SUA PRÁTICA?

Carlos Borralho¹

Sandra Saúde²



Resumo: Numa sociedade globalizada, alicerçada no uso de tecnologias digitais, e com um ensino massificado, o acesso e a cópia de informação ficaram facilitados. Consequentemente, a utilização fraudulenta dessa informação tornou-se uma ameaça incontornável. Através de uma revisão sistemática de literatura, baseada no protocolo PRISMA (Principais Itens para Relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises), este artigo discute o papel das tecnologias digitais na prevenção e/ou potenciação do plágio em instituições de ensino superior. A revisão da literatura considerou artigos científicos indexados à SCOPUS e EBSCO, publicados nos últimos 10 anos (de 2012 a 2021). Conclui-se que o papel das tecnologias digitais nas estratégias e práticas das instituições de ensino superior para combater o plágio continua a ser muito diversificado. São sinalizados diferentes estádios de maturidade e é vincado o papel das tecnologias digitais na deteção da apropriação fraudulenta de conteúdos, bem como, da capacitação para a reflexão ética e crítica sobre os múltiplos efeitos nefastos da opção por caminhos fraudulentos e adulteradores da construção do conhecimento, meios que podem contribuir para a minimização do problema.

Palavras-chave: Plágio, Tecnologias digitais, Internet, Ensino Superior

1.....Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Beja & CEOS. PP, Portugal, cborralho@ipbeja.pt; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3868-9715>

2.....Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação de Beja & CICS.NOVA, Portugal, ssaude@ipbeja.pt; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0935-1133>

PLAGIARISM IN HIGHER EDUCATION: DO DIGITAL TECHNOLOGIES ENHANCE OR INHIBIT ITS PRACTICE?

Abstract: In a globalized society, based on the use of digital technologies, and with the mass education, access and copying of information was facilitated and its fraudulent use became an unavoidable threat. Through a systematic literature review, based on the PRISMA protocol (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), this article discusses the role of digital technologies in the prevention and/or potentiation of plagiarism in higher education institutions. The literature review considered scientific articles indexed to SCOPUS and EBSCO, published in the last 10 years (from 2012 to 2021). It is concluded that the role of digital technologies in the strategies and practices of higher education institutions to combat plagiarism remains very diverse. Different stages of maturity are identified, and it is highlighted the role of digital technologies in detecting the fraudulent appropriation of content, as well as of the training for ethical and critical reflection on the multiple harmful effects of the option for fraudulent and adulterating ways of building knowledge, means that can contribute to minimize the problem.

Keywords: Plagiarism, Digital technologies, Internet, Higher Education

1. Introdução

As tecnologias digitais tiveram um estrondoso crescimento nas últimas três décadas. A internet encurtou distâncias, de espaço e de tempo, ao permitir acesso rápido, quase imediato e permanente, e de uma forma massiva, a conteúdos que antes não eram acessíveis à generalidade da população. Além disso, a quantidade de dados, de informação e de documentos armazenados em repositórios digitais cresceu bastante (Jereb, et al., 2018).

Copiar informação, nem sempre pautada pelo respeito pelos normativos éticos e legais, tornou-se um procedimento simples e rápido. No entanto, se, por um lado, a evolução tecnológica fez aumentar a probabilidade de fraude, nomeadamente em âmbito académico, constituindo, para muitos, um atalho para “compor” trabalhos, por outro lado, também veio reforçar a capacidade de identificação e exposição das práticas de plágio, sustentada pela possibilidade de pesquisa cruzada

e comparada via internet e/ou pela aplicação de *software* anti-plágio, entre outros recursos. Pode-se assumir que as tecnologias digitais têm um potencial efeito amplificador das práticas de plágio: por um lado, potenciam-nas e por outro contribuem, simultaneamente, para a sua mitigação/prevenção.

O plágio constitui uma das várias situações identificáveis como de fraude académica.

Em Portugal, e de acordo com o Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos (1985), o plágio é entendido como uma violação de direitos de autoria.

A Biblioteca do Conhecimento Online (2021, p. 1) define plágio como “a apropriação indevida da obra intelectual de outra pessoa, assumindo a autoria da mesma”; isto é, materializa-se no uso de obra, ou parte de obra, por outrem, que não o(a) autor(a), sem que tenha ocorrido a sua efetiva referência. Para evitar o plágio é fundamental que as fontes usadas sejam citadas ou parafraseadas.

Editoras como a Elsevier, a Taylor and Francis, Springer, Wiley-Blackwell ou Sage, no âmbito dos seus normativos de publicação, identificam, por sua vez, como plágio qualquer tipo de coincidência de ideia e/ou de expressão linguística com texto/obra já existente (Ferreira & Persike, 2018), independentemente de ser feita citação direta ou indireta da autoria, entrando-se, assim, numa discussão mais ambígua e difícil sobre a diferença entre original e cópia. Sabendo-se que a evolução científica nunca parte de uma base zero e que se sustenta, também, na validação ou refutação de conceitos ou teorias previamente existentes, torna-se, no mínimo, muito discutível associar “original” à assunção fechada de não existência de qualquer tipo de coincidência com fundamentos/reflexões já previamente explanados; uma característica intrínseca da ciência é o facto de ser uma construção humana, coletiva e gradativa.

Apesar do debate existente sobre a relação: “original *versus* cópia ilícita” e/ou da constatação de interpretações ainda algo distintas, em diferentes latitudes e comunidades académicas, sobre a panóplia de práticas enquadráveis na situação de plágio (Saraiva, 2018), existe, no entanto, na academia o consenso de que, em termos básicos, o plágio se traduz numa utilização/apropriação abusiva e fraudulenta de trabalho, ou parte dele, sem a devida identificação da sua autoria. É com

base neste conceito de plágio que desenvolvemos a nossa investigação e assumimos a seguinte questão de partida:

As tecnologias digitais potenciam ou inibem as práticas de plágio em âmbito académico, no contexto de ensino superior?

Interessou-nos, em particular, identificar, sistematizar e caracterizar as conclusões alcançadas por estudos feitos neste domínio nos últimos anos. Para o efeito, recorreu-se a uma revisão sistemática da literatura com especial enfoque na descrição dos efeitos induzidos pelas tecnologias digitais ao nível da potenciação ou mitigação do plágio.

Enquadrada e problematizada a temática, expressos a questão de investigação e os objetivos, são apresentados nas secções seguintes: o método usado, os principais resultados e as conclusões extraídas.

2.Método e dados

A presente revisão sistemática de literatura assume a metodologia PRISMA 2020. Trata-se de uma metodologia que enumera um conjunto de itens baseado em evidências assumindo um formato estruturado (BMJ, 2021; Page, et al., 2021).

A aplicação da abordagem PRISMA permite a apresentação de uma sequência explícita e reproduzível de procedimentos de sistematização dos trabalhos produzidos (Okoli & Schabram, 2010; Wee & Banister, 2015; Fisch & Block, 2018). Especificamente, os elementos considerados no presente texto são os enumerados na tabela seguinte (Tabela 1).

Tabela 1 - Itens de verificação PRISMA 2020 aplicados

Tópico	Item	Item da lista de verificação
TÍTULO		
Título	1	O trabalho é identificado como uma revisão sistemática.
RESUMO		
Resumo	2	Explicita o objetivo e a questão de investigação que suportam o trabalho; Declara as fontes de dados usadas, bem com o enquadramento temporal do estudo; Especifica o tratamento de dados e enquadra o risco de viés; Declara os estudos incluídos e sistematiza os resultados.

INTRODUÇÃO		
Lógica	3	Descreva a revisão no contexto do conhecimento existente.
Objetivos	4	Fornece uma declaração explícita dos endereços de revisão.
MÉTODOS		
Critérios de elegibilidade	5	São apresentados os critérios de inclusão e exclusão na revisão.
Fontes de informação	6	Especifica todas as fontes consultadas para identificar estudos, bem como os momentos.
Estratégia de pesquisa	7	Enumera filtros e limites da pesquisa.
Processo seletivo	8	Especifica os critérios de decisão para inclusão na revisão.
Processo de coleta de dados	9	Especifica o processo de recolha de dados.
Itens de dados	10a	Lista os resultados dos dados procurados.
	10b	Descreve, quando aplicável, suposições feitas sobre qualquer informação perdida.
Estudo risco de avaliação de viés	11	Especifique procedimentos de avaliação do risco de viés.
Métodos de síntese	13a	Descreve os processos utilizados para decidir quais os estudos elegíveis.
	13b	Descreve o processo de preparação de dados.
	13c	Descreve procedimentos para exibir visualmente os resultados dos estudos.
Avaliação de viés de relatório	14	Declara o risco de viés.
Avaliação de certeza	15	Circunscreve os resultados apresentados.
RESULTADOS		
Seleção de estudos	16a	Descreve os resultados de procura e seleção, desde o número de registos identificados até ao número de estudos incluídos, com recurso a um diagrama de fluxo.
	16b	Indica e fundamenta os estudos excluídos.
Características do estudo	17	Cita cada estudo incluído e apresente suas características.
Risco de viés em estudos	18	Apresentar avaliações de risco de viés para estudos incluídos.

RESULTADOS		
Resultados de estudos individuais	19	Recorre a tabelas estruturadas para sistematizar os resultados.
Resultados de sínteses	20	Para cada síntese, resumir brevemente as características e o risco de viés dos estudos.
Relatar vieses	21	Apresenta avaliação de risco de viés devido à falta de resultados.
Certeza das evidências	22	Apresentar avaliações de confiança, sempre que aplicável.
DISCUSSÃO		
Discussão	23a	Proporciona uma interpretação geral dos resultados.
	23b	Discute limitações das evidências incluídas na revisão.
	23c	Discute quaisquer limitações nos processos de revisão utilizados.
	23d	Discute implicações dos resultados e em pesquisas futuras.
OUTRA INFORMAÇÃO		
Registo e protocolo	24	A revisão não foi registada.
Apoio financeiro	25	Não são declaradas fontes de financiamento, por serem não aplicáveis, inexistentes.
Interesses concorrentes	26	Não declara quaisquer interesses concorrentes, por serem inexistentes.
Disponibilidade de dados	27	Declara as fontes de dados.

Fonte: Adaptado de BMJ, (2021).

A revisão sistemática de literatura efetuada encontra-se alinhada com o objetivo de compreender se as tecnologias digitais potenciam ou inibem as práticas de plágio em âmbito académico, no contexto de ensino superior, tendo por base as conclusões alcançadas por estudos feitos neste domínio nos últimos dez anos.

A revisão de literatura teve como fontes de dados as bases indexadas à SCOPUS e à EBSCO. A estratégia de pesquisa adotada utilizou:

- a) a busca booleana, com recurso ao operador “e”,
- b) o campo resumo, e

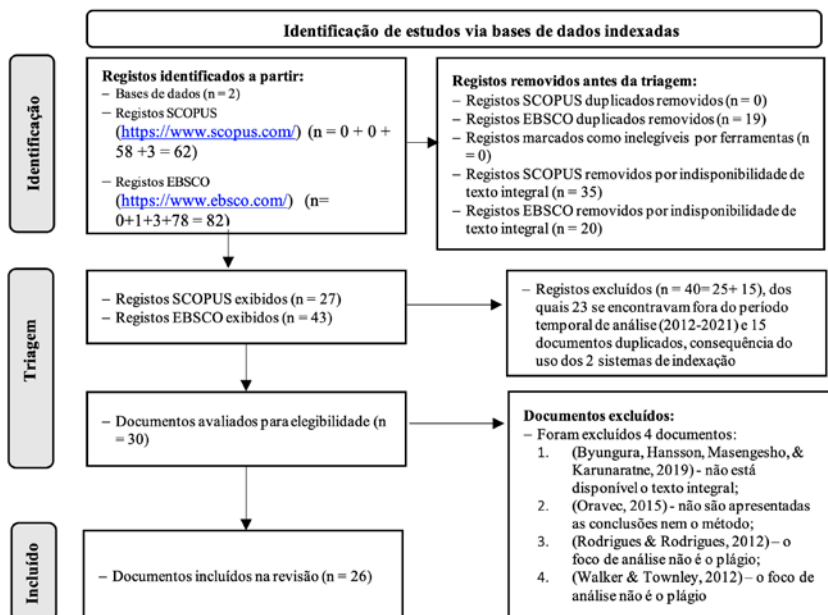
c) as seguintes combinações de palavras-chave:

- “plágio” e “tecnologias digitais” e “ensino superior”, sendo depois a pesquisa repetida em inglês, com recurso às expressões “plagiarism” e “digital technologies” “higher education”;
- “plágio” e “internet” e “ensino superior”, sendo depois a pesquisa repetida em inglês, com recurso aos termos “plagiarism” e “internet” “higher education”.

Foram apenas considerados os textos integrais disponíveis em acesso aberto e com data de publicação situada entre 2012 e 2021.

O trabalho foi suportado no diagrama de fluxo que seguidamente se apresenta (Figura 1).

Figura 1 – Diagrama de fluxo



Fonte: Adaptado de BMJ, (2021).

No que respeita ao risco de viés, naturalmente, ao não serem considerados todos os documentos e apenas aqueles que se encontravam disponíveis em texto integral, tal risco existe e é declarado. Assim, nesta revisão de literatura o rácio de documentos elegíveis face aos registos identificados, excluindo

documentos duplicados e documentos não compreendidos no horizonte temporal de análise, é de 0,717 (tal que $0,717=61/[62+82-19-40]$).

No que respeita à análise de dados, o trabalho efetuado foi suportado em análise categorial de conteúdo. Tal como referido por Bardin (1977, p. 153) “no conjunto das técnicas da análise de conteúdo, a análise por categorias (...) é a mais antiga; na prática é a mais utilizada”.

A análise de conteúdo foi desenvolvida em três fases:

- 1) a pré-análise - implicou a preparação do material de acordo com os pressupostos da abordagem PRISMA 2020;
- 2) a exploração do material tendo por base as categorias pré-definidas de acordo com a questão e os objetivos de investigação assumidos, a saber:
 - i) *efeito potenciador* das tecnologias digitais nas práticas de plágio em âmbito académico em contexto de ensino superior;
 - ii) *efeito inibidor* das tecnologias digitais nas práticas de plágio em âmbito académico em contexto de ensino superior;
 - iii) *efeito neutro (efeito nulo)* das tecnologias digitais nas práticas de plágio em âmbito académico em contexto de ensino superior
- 3) a análise dos resultados – feita em função da expressividade maior ou menor das categorias de análise.

Assumiram-se como unidades de registo a frase/frases.

3. Resultados e análise

A tabela seguinte sistematiza os trabalhos elegíveis.

Tabela 3 – Identificação, enquadramento e classificação de artigos

Autor(es)	Título	Enquadramento e conclusões	Categoria e unidade(s) de registo
(Baird & Dooley, 2014)	Ensuring Effective Student Support in Higher Education Alleged Plagiarism Cases	Esta investigação procurou entender o funcionamento da Curtin Business School no que respeita à forma como lida com o plágio e como tais procedimentos afetam os alunos e os professores envolvidos na resolução de uma alegação de plágio. Destaca o papel da Internet no aumento do acesso a documentos, vinca a importância de comportamentos educativos, que vão além da mera penalização.	Efeito potenciador “O acesso rápido aos recursos baseados na Internet ajuda as práticas de escrita académica. No entanto, a falta de reconhecimento não intencional, ou por vezes deliberada, da propriedade intelectual por parte de alguns estudantes resulta em alegações de plágio.”
(Cilliers, 2017)	Evaluation of information ethical issues among undergraduate students: An exploratory study	O trabalho realizado aborda várias práticas de fraude, do plágio ao uso indevido de software não licenciado. O trabalho conclui que plágio é um problema efetivo, onde alunos de zonas rurais indicaram que as seguintes ações não são, segundo eles, antiéticas, entre outras: comprar um artigo online e enviá-lo como se fosse seu; copiar linhas de uma fonte impressa sem reconhecer essa fonte; alterar algumas palavras num parágrafo copiado e colado da Internet.	Efeito neutro “Os estudantes do ensino superior são frequentemente confrontados com três categorias de violação da ética da informação: pirataria de software, plágio e batota.” “A recomendação do estudo é que a ética da informação deve ser incluída no currículo da licenciatura...”
(Chankova, 2020)	Teaching Academic Integrity: The Missing Link	A fraude académica é percebida como mera prática mercantil, com raros questionamentos éticos ou morais. Sinaliza ainda que o uso das TIC tende a distorcer a perceção do valor da informação.	Efeito potenciador “... ter acesso a enormes quantidades de informação sem restrições e sem censura, o que há apenas trinta anos não era o caso dos estudantes búlgaros, parece ser percebido pela geração digital. O plágio e a batota no contexto búlgaro são sintomáticos de uma fenda no envolvimento dos alunos na sua aprendizagem.”

Autor(es)	Título	Enquadramento e conclusões	Categoria e unidade(s) de registo
(Dhillon & Murray, 2021)	An Investigation of EAP Teachers' Views and Experiences of E-Learning Technology	O artigo assume 4 questões de investigação: como é que os professores de inglês, para propósitos académicos, usam as tecnologias de e-learning? Quais são as percepções desses professores sobre valor dessas ferramentas? Como é que esses professores desenvolvem competências no uso de tecnologia de e-learning? Como pode a competência desses professores, no uso de tecnologia de e-learning, ser desenvolvido de forma mais eficaz? É sinalizada a importância do software antiplágio como uma das tecnologias, com 75% dos questionados a indicar um elevado nível de uso.	Efeito inibidor “... os professores de inglês para fins académicos inquiridos utilizaram uma gama de ferramentas online, tais como vídeo, software antiplágio...”
(Elshafei & Jahangir, 2020)	Factors affecting plagiarism among students at Jazan University	A investigação realizada conclui que a Internet tem um impacto efetivo sobre o plágio. A gestão do tempo e a pressão social, são também aqui motivações declaradas para a concretização do plágio.	Efeito potenciador “Os principais resultados deste trabalho de investigação indicam que as novas tecnologias e a Internet têm um impacto claro e importante no plágio.”
(Eret & Ok, 2014)	Internet plagiarism in higher education: tendencies, triggering factors and reasons among teacher candidates	O trabalho alerta para a gravidade do problema do plágio da Internet no ensino superior e assume as seguintes questões: Qual é o nível de tendência dos candidatos a professores para o plágio na Internet? Quais os fatores que afetam a tendência dos candidatos a professores para plagiar, com uso da Internet? Que motivos relatam para efetuar plágio a partir da Internet? O trabalho conclui que a tendência dos candidatos a professores para o plágio na Internet é baixa, mas o plágio existe. Já quanto aos principais motivos para o plágio da Internet, o trabalho sinaliza restrições de tempo (prazos), sobrecarga de requisitos, dificuldade nas atribuições e desejo de obter notas mais altas dos cursos.	Efeito potenciador “Em conclusão, as taxas de tendência do plágio da Internet entre os candidatos a professores que participaram neste estudo foram consideradas baixas...”

PLÁGIO NO ENSINO SUPERIOR:
AS TECNOLOGIAS DIGITAIS POTENCIAM OU INIBEM A SUA PRÁTICA?

Autor(es)	Título	Enquadramento e conclusões	Categoria e unidade(s) de registo
(Ferreira & Persike, 2014)	O tratamento do plágio no meio académico: o caso USP	O trabalho teve como objetivo entender as concepções de plágio na Universidade de São Paulo. Lista distintas definições e acaba por assumir plágio como referência indevida, errada. Conclui ainda que o plágio é tratado de forma superficial, quer no que respeita à sua definição, como no que respeita a ações educativas e punitivas para o combater.	Efeito potenciador “...o nível de uso através da internet atingiu níveis alarmantes, pois podem sinalizar uma tendência na forma como o plágio é tratado... não existindo ações educativas e punitivas para o seu combate...”
(Foltynek, Kravjar, & Glendinning, 2014)	Case study: policies, strategies, and responses to plagiarism in Slovakia	É sinalizado que o recurso a software antiplágio não significa unificação de políticas e procedimentos para lidar com plágio. Ainda que os alunos possam estar convencidos de que existem políticas claras e, consequência disso, pensam duas vezes antes de cometer plágio. Refere, no entanto, que, independentemente disso, existe ainda um longo caminho no combate a este flagelo. Quanto às motivações para a prática do plágio, o trabalho destaca: a falta de noção quanto a penalidades; pressuposto de que o seu trabalho escrito não é bom o suficiente; incapacidade de expressar as ideias de outra pessoa por palavras próprias; falta de controlo de professores sobre plágio; impreparação relativa à forma como citar e fazer referência; falta de entendimento quanto às consequências do plágio.	Efeito potenciador “A baixa consciência dos direitos de autor, dos direitos de propriedade intelectual e da ética académica aliada a um número crescente de internautas, estudantes e instituições de ensino superior criaram um terreno fértil para a disseminação do plágio em documentos escritos em Instituições de Ensino Superior...”
(Gómez-Espinosa, Francisco, & Moreno-Ger, 2016)	The Impact of Activity Design in Internet Plagiarism in Higher Education	A investigação procurou compreender a natureza do plágio no Ensino Superior, a partir da análise de um curso online, com o intento de perceber quais as tarefas com maior propensão para plágio. O estudo conclui que é possível reduzir o plágio com recurso a atividades que estimulem os alunos a proporem suas próprias ideias.	Efeito potenciador “... muitos dos nossos alunos ainda não entendem as implicações éticas do plágio, e a Internet aparece como um grande repositório de informação facilmente acessível.”

Autor(es)	Título	Enquadramento e conclusões	Categoria e unidade(s) de registo
(Han, 2017)	Design and Implementation of a Campus-Wide Online Plagiarism Tutorial: Role Played by the Library in an Emerging Research Institution in Saudi Arabia	O artigo aborda o conceito de plágio, diferenciando plágio e violação de direitos de autor, bem como formas de evitar o plágio, com particular destaque para o uso do software Turnitin.	Efeito inibidor “O sucesso resultou de se conseguir este tutorial online aprovado e mandatado como tutorial obrigatório que favorece a maior consciência sobre a facilidade de identificação das práticas de plágio”
(Harji, Ismail, Chetty, & Letchumanan, 2017)	Technical and Non-Technical Programme Students’ Attitudes and Reasons for Plagiarism	O trabalho abordou a perceção, práticas e atitudes dos alunos e as razões para o plágio. A falta de habilidades de escrita e a gestão do tempo, seguidos da oportunidade de plagiar da internet são alguns dos fundamentos apresentados.	Efeito potenciador “...a disponibilidade de materiais disponíveis na internet, que é a terceira razão mais citada, justifica a opção dos estudantes por formas mais fáceis de construção dos trabalhos.”
(Heckler, Rice, & Bryan, 2013)	Turnitin Systems: A Deterrent to Plagiarism in College Classrooms	O trabalho discute a eficácia da tecnologia na deteção de plágio, nomeadamente através do software Turnitin. Conclui que à medida em as tecnologias digitais apresentam maior nível de desenvolvimento e onde as possibilidades de realizar, como de detetar, plágio aumentam, o papel dos docentes. É assumido que o corpo docente tem um papel fundamental na prevenção do plágio no ensino superior.	Efeito inibidor “Turnitin é o software mais avançado para detetar formas semiautomáticas de plágio, e a SafeAssignment é a melhor opção para detetar o plágio web.”

PLÁGIO NO ENSINO SUPERIOR:
AS TECNOLOGIAS DIGITAIS POTENCIAM OU INIBEM A SUA PRÁTICA?

Autor(es)	Título	Enquadramento e conclusões	Categoria e unidade(s) de registo
(Ison, 2015)	The Influence of the Internet on Plagiarism Among Doctoral Dissertations: An Empirical Study	A investigação considerou teses de doutoramento apresentadas em universidades dos Estados Unidos da América e Canadá. Assumiu uma amostra de 384 teses analisadas com recurso ao software de deteção de plágio Turnitin. Conclui que mais da metade das dissertações analisadas apresentavam evidências de plágio, ainda que com níveis variáveis e em alguns casos como resultado de erros na referênciação. Contudo os resultados deste estudo sugerem que a Internet pode não ter tido um efeito negativo significativo sobre a conduta de plágio. Indica a existência de um índice de similaridade médio de 14,53% para dissertações pré-Internet e 12,32% para dissertações pós-Internet.	Efeito neutro “Para além da evidência de que as novas dissertações podem ter mais incidências de pontuações extremas, ou de pontuações mais estranhas, os índices de semelhança média e frequências de ocorrência de plágio descontam a noção de que a Internet é o instigador...”
(Ison & Szathmary, 2016)	Assessing Academic Integrity Using SafeAssign Plagiarism Detection Software	Estudo descritivo que procurou identificar situações de plágio em trabalhos desenvolvidos numa pós-graduação numa instituição de formação de profissionais na área da aviação. Para o efeito, fez-se recurso à aplicação SafeAssign. O artigo conclui terem sido encontrados valores de plágio expressivos, comparativamente a estudos similares e alerta para a falta de monitorização dos índices e, com isso, a legitimação de más condutas.	Efeito potenciador “... O plágio foi elevado e com alegações de que a disponibilidade de fontes, comumente acessíveis na Internet, tem piorado a incidência do plágio...” “... estabelecer uma norma para formatação, referências e citação é um primeiro passo, garantindo que os docentes dispõem dos instrumentos para corrigir os erros dos alunos nas paráfrases e citações...”
(Jereb, et al., 2018)	Factors influencing plagiarism in higher education: A comparison of German and Slovene students	A investigação assumiu como objetivo responder às seguintes questões: Quais os fatores que influenciam o plágio no ensino superior? Os autores concluem que as novas tecnologias e a Web têm uma influência forte e significativa no plágio, contrariamente aos fatores de género e socialização, que não apresentam contributo significativo.	Efeito potenciador “... fácil acesso à informação eletrónica através da Internet e das novas tecnologias, são razões para impulsionar o plágio” “...este trabalho de investigação indica que as novas tecnologias e a Web têm uma forte e significativa influência no plágio...”

Autor(es)	Título	Enquadramento e conclusões	Categoria e unidade(s) de registo
(Kravjar & Dušková, 2012)	Centralised National Corpus of Electronic Theses and Dissertations	Trabalho descritivo que sinaliza o problema do plágio. O mais fácil acesso a documentos e à informação potencial o plágio. O artigo conclui que existem grandes reservas no combate ao plágio na educação.	Efeito potenciador “As TIC e a penetração da Internet, a baixa consciência dos direitos de autor e o rápido crescimento do número de instituições de ensino superior e estudantes no nosso país contribuíram para a expansão do plágio.”
(Levine & Pazdernik, 2018)	Evaluation of a four-prong anti-plagiarism program and the incidence of plagiarism: a five-year retrospective study	O trabalho assumiu um estudo de caso, no âmbito de um programa de doutoramento em Fisioterapia. Nesse caso foram detetadas várias situações de plágio e aplicadas diferentes medidas, da redução da nota até à reprovação. Foi usado o software Turnitin. O uso massivo da Internet aumenta a facilidade para localizar conteúdo, o que pode tornar o plágio tentador. Conclui ainda que os alunos continuam a enviar trabalhos plagiados, mesmo sendo disponibilizados conteúdos educacionais focados no combate ao plágio, bem como para o uso de software de deteção de plágio. Alertam ainda para o possível aumento da fraude contratual, ou seja, o recurso a terceiros que elaboram trabalhos em nome dos alunos. Particularmente porque a Internet também facilita o acesso a terceiros que, mediante pagamento, tornam possível o aumento da fraude.	Efeito potenciador “...a facilidade de localizar informação na Internet torna mais tentador para os alunos copiar e colar informações e submeter conteúdo plagiado...”
(Măi ț, Laz ț r, & Ghiăț ț u, 2020)	Exploring academic dishonesty practices among science education university students	A investigação mediu práticas de desonestidade em ambiente online no contexto do ensino superior romeno. O trabalho recorreu a um modelo multidimensional e hierárquico onde foram explorados fatores que contribuem para a prática de atos de desonestidade académica entre estudantes universitários.	Efeito potenciador “O uso antiético da Internet tornou-se uma grande preocupação para o ambiente académico.” “Nem todas as universidades têm cursos obrigatórios de ética e uso de informação, e muitas dessas unidades curriculares não incluem o uso adequado da Internet ...”

Autor(es)	Título	Enquadramento e conclusões	Categoria e unidade(s) de registo
(Mellar, Peytcheva-Forsyth, Kocdar, Karadeniz, & Yovkova, 2018)	Addressing cheating in e-assessment using student authentication and authorship checking systems: teachers' perspectives	A investigação recorreu a questionários, para responder a 4 questões: quão preocupados estão os professores com o plágio? Que plágio os professores observaram? Qual a perceção de impacto no plágio que os professores associam à introdução de avaliação eletrónica nos cursos que ministram? Como é que os professores percebem a autenticação dos alunos? Todos os docentes assumiram a fraude e o plágio como um problema sério e generalizado. Já os tipos de fraude indicados como usuais foram o plágio, seguidos de cópia e comunicação com outras pessoas durante as avaliações.	Efeito inibidor "... A tecnologia criou novas oportunidades de controlo (aplicações antiplágio) que podem ajudar a limitar a batota..." "...professores, em todos os quatro contextos, sentiram que um maior uso da avaliação eletrónica aumenta a prevenção dos casos de fraude..."
(Okada, et al., 2019)	Pedagogical approaches for e-assessment with authentication and authorship verification in Higher Education	O projeto abordou a fraude em avaliação eletrónica no ensino superior através do uso de um sistema para autenticação de alunos e verificação de autoria integrado em ambientes de aprendizagem virtuais. O estudo examinou preocupações e práticas de 108 professores que usaram o TeSLA – Adaptive Trust-based e-Assessment System em seis países: Reino Unido, Espanha, Holanda, Bulgária, Finlândia e Turquia. O projeto assume a fraude e o plágio online como um flagelo a combater.	Efeito potenciador "...verificar a identidade dos estudantes e a autoria online é uma grande preocupação no Ensino Superior, devido à crescente quantidade de plágio e batota através da Internet."
(Olivia-Dumitrina, Casanovas, & Capdevila, 2019)	Academic Writing and the Internet: Cyber-Plagiarism amongst University Students	Os resultados deste estudo coincidem com os obtidos em contextos semelhantes, reconhecendo uma alteração de estado motivada pelo advento da Internet. Destaca-se o facto de, neste estudo, 39,2% dos alunos não identificarem o "copiar e colar" como plágio, assumindo igualmente, 68,3%, que parafrasear não se trata de plágio. O artigo sinaliza a falta de consciência que o plágio é a apropriação de ideias. O artigo sinaliza que as causas do plágio são inúmeras. Da falta de consciência dos atos até à falta de alfabetização tecnológica.	Efeito potenciador "...39,2% dos alunos acreditam que podem tirar informação diretamente da Internet para elaborar as suas tarefas académicas..." "...a Internet abriu novas soluções para executar tarefas académicas..."

Autor(es)	Título	Enquadramento e conclusões	Categoria e unidade(s) de registo
(Palmer, 2021)	Investigating staff views on plagiarism in transnational higher education	O artigo relata o resultado da aplicação de questionários e entrevistas realizadas a discentes, docentes e outros profissionais de ensino superior. Conclui que existe muita dificuldade na compreensão dos aspetos complexos do plágio, especialmente em relação ao autoplágio. O estudo sugere a necessidade de uma interação mais efetiva e integrada entre a instituição, funcionários e alunos, por forma a aclarar uma conduta académica que minimize equívocos. Todos os entrevistados indicaram uma forte relação entre as tecnologias digitais e o plágio, dado que torna o plágio mais fácil.	Efeito potenciador “... Turnitin® não resolve o problema, encoraja os estudantes a encontrar sinónimos ou a alterar a ordem das palavras...”
(Pitchford, 2012)	Mouse click plagiarism: Can technology help to fight back?	O estudo procura entender o impacto da internet e, particularmente, do recurso ao computador, no plágio. Focado na experiência e perceções dos alunos sobre referênciação, plágio e uso da aplicação Turnitin, o estudo constatou que a maioria dos alunos chega à universidade habituada a usar a internet como principal fonte de informação e sem nenhuma experiência no âmbito da referênciação. Adicionalmente não identifica as paráfrases enquanto possível forma de plágio.	Efeito potenciador “O estudo conclui que a maioria dos estudantes vêm para a universidade habituados a adotar a internet como a sua principal fonte de informação, sem experiência prévia no âmbito do uso de um sistema formal de referênciação.”
(Sentleng & King, 2012)	Plagiarism among undergraduate students in the Faculty of Applied Science at a South African Higher Education Institution	Foram ponderadas diferentes causas para o plágio, nomeadamente: poucas habilidades de escrita; falta de capacidade para referenciar; métodos de ensino e aprendizagem; preguiça e má gestão do tempo; incapacidade de identificar as atribuições; custos com a educação; pressão da família e amigos; pressão para obter melhores notas; má compreensão do plágio; imitação por se assumir uso generalizado. O trabalho concluiu que a maioria dos alunos estavam cientes do plágio e, mesmo assim, a maioria dos alunos cometeu alguma forma de plágio durante os seus estudos, principalmente com o uso da internet, como fonte para redação de trabalhos e uma possível fonte de plágio.	Efeito potenciador “...os estudantes pensavam que a informação da Internet era do domínio público, com possibilidade de uso sem restrições, sem exigência de citação...”

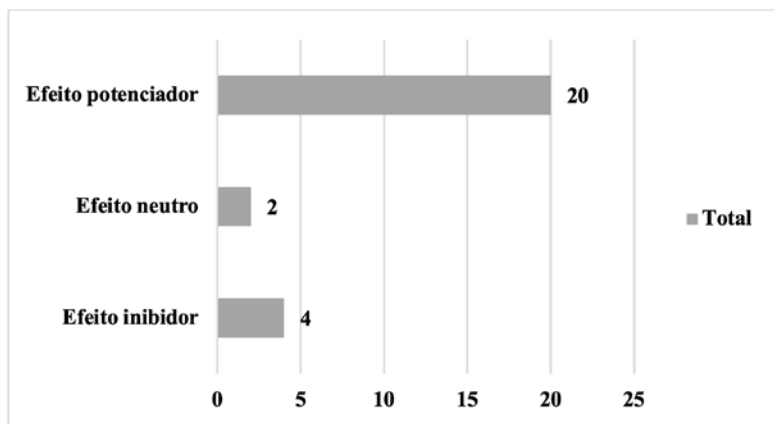
Autor(es)	Título	Enquadramento e conclusões	Categoria e unidade(s) de registo
(Tayan, 2017)	Academic Misconduct: An Investigation into Male Students' Perceptions, Experiences & Attitudes towards Cheating and Plagiarism in a Middle Eastern University Context	O estudo foi feito com uma amostra de estudantes do género masculino do primeiro ano de licenciatura em administração de empresas. O trabalho conclui que o plágio e a fraude parecem ser comuns entre os alunos. Refere que a massificação do uso da Internet e de tecnologias digitais é acompanhada de casos de fraude e plágio em contextos de ensino superior.	Efeito potenciador “... muitos estudantes participam em atividades fraudulentas devido à sinalização de reduzida gravidade, ausência de qualquer punição ou aumento de facilidade de acesso a dados...”
(Tran, Huynh, & Nguyen, 2018)	Academic Integrity in Higher Education: The Case of Plagiarism of Graduation Reports by Undergraduate Seniors in Vietnam	Foi feita uma análise a trabalhos apresentados por estudantes em formação graduada em contabilidade utilizando para o efeito o software Turnitin. O estudo alerta para o facto de que o recurso a software antiplágio, ainda que necessário, é insuficiente para mitigar o problema.	Efeito potenciador “...a principal fonte deste problema é o uso de informação da internet sem citação dos autores originais...”

Fonte: Elaboração própria

Os artigos analisados mostram que o plágio no ensino superior é motivado por múltiplos fatores, desde a falta de políticas claras e assumidas, por parte das instituições de ensino superior, no que respeita à penalização do plágio, passando pela inexistência de programas curriculares que capacitem os estudantes sobre o que é o plágio e porque e como o devem não fazer, bem como, pela desvalorização dos princípios éticos da construção científica tendo os docentes/os formadores dos futuros investigadores um papel fundamental a desempenhar. Entre os principais fatores potenciadores do plágio é claramente destacada a enorme facilidade de acesso e uso de informação potenciada pela internet (Sentleng & King, 2012; Baird & Dooey, 2014; Ferreira & Persike, 2014; Foltynnek, Kravjar, & Glendinning, 2014; Ison & Szathmary, 2016; Măță, Lazăr, & Ghițău, 2020; Pitchford, 2012)). A estes fatores outros podem ainda ser adicionados, desde a influência da cultura, a impreparação dos alunos que acedem atualmente a um ensino

superior massificado, até à incapacidade de gerir o tempo face às múltiplas solicitações académicas, entre outros (Kravjar & Dušková, 2012; Harji, Ismail, Chetty, & Letchumanan, 2017; Măță, Lazăr, & Ghiațau, 2020).

Figura 2 – Efeitos gerados pelas tecnologias digitais nas práticas de plágio, sinalizados pela literatura



Fonte: Elaboração própria

A maioria dos artigos objeto de análise, concretamente 77%, enfatizam o efeito potenciador das tecnologias digitais no plágio. No entanto essas tecnologias, suportadas pela internet, podem igualmente ser usadas para detetar plágio que, de outra forma, seria dificilmente assinalado. Na atualidade qualquer *software* antiplágio tem obrigatoriamente de usar a internet, trata-se de um requisito básico de eficácia, e ainda que a eficácia da aplicação de *software* antiplágio nunca possa ser total, o facto do foco dos estudos analisados ainda estar centrado no efeito potenciador pode ser interpretado como um indicador de que ainda existe um longo caminho a percorrer, desde a adoção de procedimentos e regulamentos que tornem o uso de *software* antiplágio uma prática regular do quotidiano de todas as instituições de ensino superior, até à necessidade de uma maior consciencialização de todos os atores (desde estudantes, a docentes até gestores das instituições) sobre os nefastos impactes estruturais à evolução científica da não

adoção de comportamentos e procedimentos que penalizem e evitem as práticas de plágio.

As tecnologias digitais, com particular destaque para a internet, poderiam ter um efeito neutro no plágio, na medida em que se por um lado, o acesso fácil e rápido a conteúdos passíveis de utilização aumentou, por outro lado, também existem mais recursos e formas de fiscalização, quer por via da comparação cruzada (isto é, verificação de “*matching*” de conteúdos via google, por exemplo), quer, sobretudo, via softwares antiplágio que proliferaram particularmente na última década. Facto é que, nas academias, nem todos os seus membros valorizam os mesmos objetos ou situações. O plágio não escapa a isso. E quando não existem diretrizes claras e uniformes sobre como atuar e/ou não é suficientemente valorizado o investimento na adoção de recursos tecnológicos, nomeadamente *software* antiplágio, orientados para a prevenção e penalização deste tipo de fraude académica e de construção científica, o crescimento das práticas de plágio na era das tecnologias digitais não será surpresa (Pitchford, 2012; Levine & Pazdernik, 2018; Tran, Huynh, & Nguyen, 2018; Dhillon & Murray, 2021).

A revisão da literatura efetuada relevou a existência de três grandes fatores potenciadores do plágio, a saber: 1) o acesso fácil a conteúdos, potenciado pelas tecnologias digitais; 2) as atitudes dos alunos, onde os limites éticos são ténues; 3) as atitudes de docentes e dirigentes das academias, onde o alinhamento no tratamento a dar às situações de plágio e emissão de regras claras, nem sempre ocorre. Estes fatores apresentam importância relativa variável, consoante o contexto académico em análise, e não são mutuamente exclusivos.

4. Conclusões

O facto da maioria dos estudos analisados sinalizar um efeito potenciador das tecnologias digitais nas práticas de plágio, em contexto de ensino superior, parece revelar a prevalência de muitas fragilidades na academia ao nível da consciência dos múltiplos efeitos nefastos, em termos éticos e comportamentais, que este tipo de fraude tem, pondo inclusive em causa o pleno cumprimento da missão educativa.

No domínio da prevenção e mitigação do plágio no ensino superior destacam-se como principais lacunas (ainda

presentes), as seguintes: a) a falta de aposta na capacitação e consciencialização dos estudantes, e inclusive docentes, sobre o valor absoluto da adoção de práticas eticamente corretas na produção académica e científica, bem como, da necessidade de aplicação de procedimentos e regras de referenciação; b) a não adoção de políticas claras, e amplamente difundidas pelas academias, relativamente ao tratamento a dar aos casos de plágio detetados; c) a utilização ainda incipiente, particularmente em alguns contextos académicos, de *software* orientado para a identificação de plágio.

Para além do efeito eminentemente potenciador das práticas de plágio gerado pelas tecnologias digitais há que saber explorar e potenciar as suas iguais capacidades para a deteção e mitigação deste tipo de fraude académica. Importa saber aliar os novos recursos e potencialidades abertas pelos avanços tecnológicos (nomeadamente os que já estão a ser construídos e explorados atualmente via Inteligência Artificial (IA)) a ações e procedimentos que reforcem e consolidem, na academia, a capacidade de reflexão ética e crítica sobre os múltiplos efeitos da opção por caminhos fraudulentos e adulteradores da construção do conhecimento e da verdade científica.

Em síntese, é possível constatar que existe ainda um percurso considerável a percorrer pelas instituições de ensino superior no que diz respeito à promoção da aprendizagem e à implementação de métodos que assegurem o uso mais eficaz e adequado das capacidades em constante evolução das tecnologias digitais em benefício da mitigação/inibição das práticas de plágio.

Agradecimentos

Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto «UIDB/04647/2020» do CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa.

Referências

- Abelha, M., Fernandes, S., Mesquita, D., Seabra, F., & Ferreira-Oliveira, A. T. (2020). Graduate Employability and Competence Development in Higher Education - A Systematic Literature Review Using PRISMA. *Sustainability*, 12, 2-27.
- Baird, C., & Dooley, P. (2014). Ensuring Effective Student Support in Higher Education Alleged Plagiarism Cases. *Innov. High Educ.*, 387-400. doi:10.1007/s10755-014-9285-4
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Biblioteca do Conhecimento Online. (2 de outubro de 2021). *Plágio*. Obtido de b-on: <https://www.b-on.pt/boas-praticas/plagio/>
- BMJ. (3 de setembro de 2021). *PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews*. Obtido de Prisma statement: <http://www.prisma-statement.org/>
- Byungura, J. C., Hansson, H., Masengesho, K., & Karunaratne, T. (2019). Plagiarism Tendencies and Contributing Factors in e-Learning Environments: Rwandan Higher Education Context. *18th European Conference on e-Learning - ECEL 2019*, (p. 109). Copenhagen.
- Chankova, M. (2020). Teaching Academic Integrity: the Missing Link. *Journal of Academic Ethics*, 18, 155-173. doi:<https://doi.org/10.1007/s10805-019-09356-y>
- Cilliers, L. (2017). Evaluation of information ethical issues among undergraduate students: An exploratory study. *South African Journal of Information Management*, 26(3), 1-6. doi:10.1080/1360080042000290267
- Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos. (1985). CDCA-DC. *Decreto-Lei n.º 63/85, de 14 de Março*.
- Dhillon, S., & Murray, N. (2021). An Investigation of EAP Teachers' Views and Experiences of E-Learning Technology. *Education Sciences*, 1-16. Obtido de <https://www.mdpi.com/journal/education>
- Elshafei, H. A., & Jahangir, T. M. (2020). Factors affecting plagiarism among students at Jazan University. *Bulletin of the National Research Centre*, 44(71), 1-5. Obtido de <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

- Eret, E., & Ok, A. (2014). Internet plagiarism in higher education: tendencies, triggering factors and reasons among teacher candidates. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(8), 1002-1016. doi:http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2014.880776
- Ferreira, M. M., & Persike, A. (2014). O tratamento do plágio no meio acadêmico: o caso USP. *Signótica*, 26(2), 519-540. doi:https://doi.org/10.5216/sig.v26i2.30312
- Ferreira, M. M., & Persike, A. (2018). As concepções brasileira e anglófona de plágio: um estudo preliminar. *Signótica*, 30(2), 149-181.
- Fisch, C., & Block, J. (2018). Six tips for your (systematic) literature review in business and management research. *Manag Rev Q*, 68, 103-106. doi:10.1007/s11301-018-0142-x
- Foltynek, T., Kravjar, J., & Glendinning, I. (2014). Case study: policies, strategies and responses to plagiarism in Slovakia. *ERIES Journal*, 7(1), 19-25.
- Gómez-Espinosa, M., Francisco, V., & Moreno-Ger, P. (2016). The Impact of Activity Design in Internet Plagiarism in Higher Education. *Media Education Research Journal*, 39-47. doi:http://dx.doi.org/10.3916/C48-2016-04
- Han, L. Y. (2017). Design and Implementation of a Campus-Wide Online Plagiarism Tutorial: Role Played by the Library in an Emerging Research Institution in Saudi Arabia. *IATUL Proceedings*, (pp. 1-12). Oslo.
- Harji, M. B., Ismail, Z., Chetty, T. N., & Letchumanan, K. (2017). Technical and Non-Technical Programme Students' Attitudes and Reasons for Plagiarism. *Innov High Educ*, 10(11), 141-155.
- Heckler, N. C., Rice, M., & Bryan, C. H. (2013). Turnitin Systems: A Deterrent to Plagiarism in College Classrooms. *Journal of Research on Technology in Education*, 229-248.
- Ison, D. C. (2015). The Influence of the Internet on Plagiarism Among Doctoral Dissertations: An Empirical Study. *J. Acad. Ethics*, 13, 151-166.
- Ison, D. C., & Szathmary, K. J. (2016). Assessing Academic Integrity Using SafeAssign Plagiarism Detection Software. *Collegiate Aviation Review International*, 35-54. doi:https://doi.org/10.22488/okstate.18.100466

- Jereb, E., Perc, M., Èmmlein, B. L., Jerebic, J., Urh, M., Podbregar, I., & Sprajc, P. (2018). Factors influencing plagiarism in higher education: A comparison of German and Slovene students. *PLOS ONE*, 1-16. doi:<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202252>
- Kravjar, J., & Dušková, M. (2012). Centralised National Corpus of Electronic Theses and Dissertations. *Fourteenth International Conference on Grey Literature*, (pp. 1-13). Roma.
- Levine, J., & Pazdernik, V. (2018). Evaluation of a four-prong anti-plagiarism program and the incidence of plagiarism: a five-year retrospective study. *Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1094-1105. doi:10.1080/02602938.2018.1434127
- Măță, L., Lazăr, I. M., & Ghiațău, R. (2020). Exploring academic dishonesty practices among science education university students. *Journal of Baltic Science Education*, 19(1), 91-107. doi:<https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.91>
- Mellar, H., Peytcheva-Forsyth, R., Kocdar, S., Karadeniz, A., & Yovkova, B. (2018). Addressing cheating in e-assessment using student authentication and authorship checking systems: teachers' perspectives. *International Journal for Educational Integrity*, 14(2), 1-21. doi:10.1007/s40979-018-0025-x
- Okada, A., Noguera, I., Alexieva, L., Rozeva, A., Kocdar, S., Brouns, F., . . . Guerrero-Roldán, A.-E. (2019). Pedagogical approaches for e-assessment with authentication and authorship verification in Higher Education. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 3264–3282.
- Okoli, C., & Schabram, K. (2010). A Guide to Conducting a Systematic Literature Review of Information Systems Research. *Sprouts: Working Papers on Information*, 10(26), 1-50. Obtido de <http://sprouts.aisnet.org/10-26>
- Olivia-Dumitrina, N., Casanovas, M., & Capdevila, Y. (2019). Academic Writing and the Internet: Cyber-Plagiarism amongst University Students. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(2), 12-125. doi:10.7821/naer.2019.7.407
- Oravec, J. A. (2015). The Moral Imagination in an Era of “Gaming Academia”: Implications of Emerging Reputational Issues in Scholarly Activities for Knowledge Organization Practices. *Knowl. Org.*, 42(5), 316-323.

- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., . . . Lalu, M. M. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting. *BMJ*, 71, 1-9. doi:http://dx.doi.org/10.1136/bmj.n71
- Palmer, A. (2021). Investigating staff views on plagiarism in transnational higher education. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 4(2), 1-15.
- Pitchford, K. T. (2012). Mouse click plagiarism: Can technology help to fight back? *Practitioner Research in Higher Education*, 6(2), 58-68.
- Rodrigues, M. E., & Rodrigues, A. M. (2012). Analyzing the Performance of an Institutional Scientific Repository – A Case Study. *Liber Quarterly*, 22(2), 98-117.
- Saraiva, R. A. (2018). *O efetivo combate ao crime de plágio: o respeito à função social da propriedade imaterial e a produção científica como foco*. Porto: Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Fernando Pessoa.
- Sentleng, M. P., & King, L. (2012). Plagiarism among undergraduate students in the Faculty of Applied Science at a South African Higher Education Institution. *Libs & Info Sci*, 78(1), 57-67.
- Tayan, B. M. (2017). Academic Misconduct: An Investigation into Male Students' Perceptions, Experiences & Attitudes towards Cheating and Plagiarism in a Middle Eastern University Context. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 158-166. doi:http://dx.doi.org/10.5539/jel.v6n1p158
- Tran, U. T., Huynh, T., & Nguyen, H. T. (2018). Academic Integrity in Higher Education: The Case of Plagiarism of Graduation Reports by Undergraduate Seniors in Vietnam. *Journal of Academic Ethics*, 16, 61-69. doi:DOI 10.1007/s10805-017-9279-9
- Walker, M., & Townley, C. (2012). Contract cheating: a new challenge for academic honesty? *J. Acad. Ethics*, 27-44. doi:10.1007/s10805-012-9150-y
- Wee, B. v., & Banister, D. (2015). How to Write a Literature Review Paper? *Transport Reviews*, 1-11. doi:10.1080/01441647.2015.1065456

ENSINO SUPERIOR E OS NOVOS CONTEXTOS SOCIAIS E GEOPOLÍTICOS: O REFORÇO DA CULTURA DAS SOFT SKILLS NO PROCESSO APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Marcos Santos¹

Maria da Saudade Baltazar²



Resumo: O presente artigo³ surge num contexto em que tem vindo a ser debatida crescentemente a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior (IES) na cultura de *soft skills* (competências não técnicas para a empregabilidade). Pretende-se assim fundamentar a relevância das *soft skills* a cultivar por estudantes do Ensino Superior (bem como profissionais de organismos públicos e de organizações sem fins lucrativos), e apresentar uma proposta, para inclusão no processo de Aprendizagem ao Longo da Vida. As opções metodológicas consistem numa pesquisa bibliográfica e documental e ainda a aplicação de um inquérito por questionário a estudantes universitários, docentes e profissionais da área social e do setor público. O suporte teórico assenta no significado de *soft skills*, respetiva origem e fundamentação, experiências de aplicação do conceito, e relacionamento com conceitos afins, para alicerçar a proposta de

1.....Universidade de Évora, mosantos@uevora.pt

2.....Universidade de Évora, Departamento de Sociologia e CICS. Nova.U ÉVORA, baltazar@uevora.pt

3..... Este texto tem por base a comunicação apresentada na 12.ª Conferência FORGES “Desafios do ensino superior em novos contextos sociais e geopolíticos”, realizada em 23 e 25 de novembro / 2022 - Cidade da Praia – Cabo Verde.

operacionalização deste tipo de competências. Conclui-se que: i) tem vindo a ser conferido um destaque crescente ao tema, ii) existe uma reflexão e aplicação das *soft skills* em IES, iii) verifica-se que por parte de respondentes, incluídos nesta pesquisa exploratória, há uma significativa predisposição para preparação de competências não técnicas, através de iniciativas diversas algumas das quais são explicadas neste artigo para posterior aplicação.

Palavra-chave: competências não técnicas; habilidades não técnicas, Instituições de Ensino Superior; aprendizagem ao longo da vida.

HIGHER EDUCATION AND NEW SOCIAL AND GEOPOLITICAL CONTEXTS: REINFORCENING THE CULTURE OF SOFT SKILLS IN THE LIFE-LONG LEARNING PROCESS

Abstract: This paper comes in a context in which the responsibility of Higher Education Institutions (HEIs) in the culture of soft skills (non-technical skills for employability) has been increasingly debated. The aim is to substantiate the relevance of soft skills to be cultivated by Higher Education students (as well as professionals from public bodies and non-profit organizations), and present a proposal for inclusion in the Lifelong Learning process.

The methodological options consist of bibliographical and documentary research and also the application of a questionnaire survey to university students, teachers and professionals in the social area and the public sector. The theoretical support is based on the meaning of soft skills, their origin and foundation, experiences of applying the concept, and relationship with related concepts, to support the proposal for operationalizing this type of skills. It is concluded that: i) the topic has been given increasing prominence, ii) there is a reflection and application of soft skills in HEIs, iii) it appears that on the part of respondents, included in this exploratory research, there is a significant predisposition to prepare non-technical skills, through various initiatives, some of which are explained in this article for later application.

Keyword: non-technical skills; Higher Education Institutions; life-long learning

1. Introdução

As pessoas são contratadas pelos suas *hard skills* e são demitidas pela ausência das suas *soft skills*! (esta é uma frase atribuída a Peter Drucker amplamente citada e comprovada), pelo que já foi constatado que nove em cada 10 profissionais são contratados pelo perfil técnico e demitidos pelo comportamental (Balieiro, 2022).

Estes breves enunciados destacam a importância das competências não técnicas (também designadas por competências transversais ou *soft skills*), e (na perspetiva dos autores), invoca a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior (IES) neste âmbito, temática aqui desenvolvida.

As atuais exigências do mundo do trabalho, face às especificidades do mundo em que nos encontramos e desafios globais, remetem para a busca de competências humanas que possam fazer a diferença competitiva entre os trabalhadores de uma empresa ou organização, quer seja pública ou de terceiro setor. As competências e as capacidades de cada indivíduo, no âmbito profissional, são tidas como fundamentais e remetem para o seu contínuo aperfeiçoamento.

Se os novos requisitos de trabalho exigem que cada indivíduo desenvolva as suas competências técnicas (*hard skills*) para executar determinada tarefa, que embora fundamentais para o trabalho estas não são garante de sucesso profissional. Este tipo de habilidade corresponde às qualificações de um currículo, como seja o nível de formação académica e a experiência de trabalho (Robles, 2012).

Com as inúmeras mudanças no mundo do trabalho, reforça-se o papel das capacidades de agir e de responder rápida e eficientemente a um determinado objetivo, isto é, as competências não técnicas são muito valorizadas porque correspondem à capacidade de competir entre o comportamento profissional de cada indivíduo e a sua personalidade – habilidades⁴ para a vida (Banco Mundial, 2018). São as habilidades que estão mais relacionadas com quem as pessoas são, do que e com o que elas sabem fazer.

Dessa forma, são habilidades que acompanham o desenvolvimento da pessoa, pois esta evolui a cada experiência adquirida. Embora estas designações sejam as mais frequentes, 4..... Conceito que por vezes é utilizado como sinónimo de competências, sendo este referido mais frequentemente.

a diversidade de competências não se esgota com as já evocadas, a título de exemplo refira-se ainda *power skills* ou *meta skills*, ou ainda habilidades sociais, habilidades socioemocionais, habilidades maleáveis e habilidades comportamentais.

Esta diversidade de designações corresponde de igual modo a um reforço do seu uso, particularmente desde o último quartel do século passado. Já desde 1974 que o tema tem vindo a ser abordado em publicações científicas e não científicas, embora com várias designações, constituindo atualmente objeto de uma significativa atenção atingindo já o expressivo número de 724 000 000 textos (alguns provavelmente repetidos), dos quais 437 000 relacionados com o Ensino Superior, alguns redigidos em português, suscetíveis de ser recuperados em motores de busca (neste caso com recurso ao Google).

A relevância do tema suscita o interesse dos autores (tendo em atenção as funções de docência universitária e de investigação que desempenham), visando proporcionar através de iniciativas que promovam a cultura de competências não técnicas no processo ensino aprendizagem ministrado pelas IES, o seu contributo para a formação de estudantes universitários, de recém-graduados que ingressaram no mercado de trabalho e, para o incremento da qualificação de dirigentes e pessoal técnico de organismos públicos e organizações sem fins lucrativos (OSFL), com atuação na área social, em particular na sociologia.

O trabalho desenvolvido junto da comunidade, com destaque no âmbito de projetos de intervenção social e desenvolvimento local, levou à sinalização de várias insuficiências (sobretudo de natureza não técnica) quer na equipa de investigadores, quer nos representantes das organizações envolvidas, bem como bolsеiras/os e tarefeiras/os que integram o grupo de colaboradores nos projetos, as quais consideramos serem passíveis de serem atenuadas.

Face ao exposto intenta-se com o presente texto alcançar os seguintes objetivos: i) fundamentar a relevância das *soft skills* a cultivar por estudantes do Ensino Superior (assim como dirigentes e profissionais de organismos públicos e de OSFL), num contexto volátil, incerto, complexo e ambíguo, ii) efetuar um contributo para o Estado da Arte nos PALOP (em países da CPLP) nomeadamente Portugal e no Brasil, iii) apresentar uma

proposta que tem vindo a ser desenvolvida pelos autores, para inclusão no processo de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Os resultados da pesquisa são apresentados através dos seguintes pontos: Metodologia, Enquadramento, Revisão da literatura, Resultados, Proposta suplementar ao contributo de IES para formação sobre soft skills e, Conclusões.

2. Metodologia

Para consecução dos objetivos estabelecidos, foi aplicada uma estratégia de investigação fundamentalmente qualitativa (aplicada à informação disponível) e complementada com um inquérito por questionário aplicado a 23 inquiridos(as) (16 discentes, três docentes e quatro representantes de organismos públicos e OSFL).

O trabalho realizado assume o formato de pesquisa básica estratégica, uma vez que visa desenvolver conhecimentos que possam eventualmente ser utilizados para a solução de problemas conhecidos (Moretti, 2021), neste caso, colmatar uma insuficiência de preparação em competências não técnicas por parte de discentes e docentes do Ensino Superior e por parte de dirigentes e pessoal técnico de organismos públicos e OSFL.

A pesquisa decorreu como indicado na Fig. 1, e como se segue.

Figura 1 - Fases e etapas metodológicas seguidas na pesquisa

Fase exploratória	
<i>Etapa 1 – enunciação da questão inicial</i>	Decorrente da reflexão conjunta por parte dos autores do que resultou uma identificação de palavras chave e delimitação provisória do problema a aprofundar.
<i>Etapa 2 - exploração do tema</i>	Efetuada através de uma pesquisa preliminar sobre informação disponível de acordo com as palavras chave identificadas.
<i>Etapa 3 - formulação da problemática</i>	Etapa na qual foi ultimada a delimitação do tema, estabelecido o foco para a pesquisa e, traçados os objetivos a alcançar.
<i>Etapa 4 – delineamento de um modelo de pesquisa</i>	Que consistiu na elaboração de um projeto de pesquisa e do roteiro com as tarefas e prazos a cumprir.

Fase analítica	
<i>Etapa 5 - recolha de informação</i>	A recolha de informação disponível, foi efetuada através de pesquisa bibliográfica e documental A informação provocada foi recolhida através de questionário aplicado a 23 respondentes.
<i>Etapa 6 – tratamento e análise da informação recolhida</i>	A informação disponível foi agrupada inicialmente por palavras chave, após o que se procedeu a uma análise de conteúdo para efeitos de seleção de excertos relevantes e de comparação entre esses excertos e decisão sobre o teor dos parágrafos a incluir na comunicação. A informação provocada foi objeto de contagens de estatística descritiva das respostas por cada categoria das questões colocadas.
Fase conclusiva	
<i>Etapa 7 - elaboração das conclusões, incluindo indicação de futuras linhas de pesquisa</i>	Resultou da releitura dos pontos do trabalho, o que permitiu selecionar as ilações mais relevantes e no seguimento de uma reflexão crítica identificar os tópicos que devem ser aprofundados posteriormente.

Fonte: elaboração própria a partir das sequências propostas por Santos & Lima (2019) e por Gerhardt & Silveira (2009)

Atendendo ao exposto, a pesquisa pode ser considerada descritiva (Triviños, 1987; Chemin 2015), pois descreve um fenómeno (as *soft skills*) e explicativa (Gil, 2007; Chemin 2015) visto que procura identificar os fatores que determinam, ou, que contribuem para a ocorrência do fenómeno estudado.

3. Revisão da literatura

3.1. Os contextos sociais e geopolíticos

Os seres humanos em geral e, em particular os que se encontram na sua fase de formação escolar, assim como dirigentes e pessoal técnico, nomeadamente quem desempenha funções em organismos públicos e OSFL deparam-se com um contexto que se tem vindo a modificar aceleradamente nos últimos 30 anos e que apresenta hoje traços diversificados, dos quais há autores que destacam vários ou destacam um deles.

De entre as designações unidimensionais (uninominais) são referidas com frequência designações como Sociedade do conhecimento (Tunnermann Bernheim & Chaui, 2008), sociedade da pós verdade (Barbosa, 2023; Carvalho 2023). De entre as plurinominais realce para a designação mundo VI²RCA²S - Volatilidade, Incerteza, Ruído, Complexidade, Ambiguidade e Simultaneidade de disparidades associados ao Imediatismo e Aceleração (daí os quadrados em I e A (Urarte, 2021). Num contexto como o referido os seres humanos são frequentemente confrontados com desafios às suas capacidades técnicas e capacidades não técnicas pelo que, como diz Toffler (1973), no século XXI, o analfabeto já não será quem não consegue ler e escrever, mas quem não consegue aprender, desaprender e reaprender, o que remete para a Aprendizagem ao Longo da Vida, conceito no qual se inclui a melhoria das competências não técnicas.

Nos atuais contextos sociais e geopolíticos caracterizados pela Volatilidade, Incerteza, Complexidade e Ambiguidade é exigido aos seres humanos que, para a respetiva inserção na vida ativa dominem não só as designadas competências técnicas (*hard skills*) que lhe são transmitidas pela educação formal, mas que também cultivem as competências não técnicas (*soft skills*).

3.2. Definição de *soft skills* e o contributo das IES

Embora sendo várias as definições recenseadas de *soft skills*, no fundamental há uma considerável consonância entre as diferentes definições (Dochevska, 2021; Polakovah et al, 2023).

As *soft skills* são competências relacionadas com o saber ser, ou seja, todas as habilidades que estão relacionadas com maneira com que nos comunicamos, nos expressamos e colaboramos com o outro, e que, por conseguinte, não se encontram dentro de uma amplitude simplesmente técnica.

Podem assim ser consideradas como capacidades subjetivas, que atuam no espectro comportamental e social do ser humano, não dependendo somente de diplomas ou certificados. Remetem para a capacidade das pessoas se relacionarem e interagirem entre si e na forma como agem perante os desafios do seu trabalho. Envolvem aptidões mentais, emocionais e sociais pelo que estão mais relacionadas com quem as pessoas são do que o que elas sabem fazer.

Estão sempre presentes uma vez que, em qualquer situação, os seres humanos interagem com as pessoas ao seu redor, e estas são essenciais para o desenvolvimento pessoal e social. A atitude passou a ser um fator diferenciador nas pessoas (Calil, 2021).

Os pressupostos teóricos e conceptuais defendidos por Marin-Zapata et al. (2022) remetem para a importância dos fatores contextuais no desenvolvimento das *soft skills*, fatores que interagem continuamente com as características inatas individuais (p. ex. personalidade e capacidades). Ou seja, em ambientes organizacionais, a interação entre competências transversais e programas de formação são tidos como fundamentais para melhorar o desempenho profissional.

Por seu turno, a literatura destaca o papel das instituições educativas, e em particular das IES, e os métodos de aprendizagem (aprendizagem ativa, e-learning e aprendizagem experiencial) na persecução destas competências (Paschek, 2019; Belchior-Rocha, 2022). E acresce ainda que as IES devem antecipar e adaptarem-se à evolução das necessidades educativas da sociedade à medida que acompanham a transição para um mundo ciberfísico e com profissionais proficientes nas competências do local de trabalho do séc. XXI (Saniuk et al, 2022; Musa et al, 2012). Enfatiza-se o nível de aprendizagem do “aprender a aprender”, uma vez que a tarefa permanente da educação é a de preparar para a vida (Argos & Ezquerro, 2014), que significa sobretudo a promoção da capacidade de viver diariamente em paz com a incerteza e a ambiguidade” (Bauman, 2008).

3.3. Importância dessas competências

Conforme referido entre outros, por Lopes (2021), Miranda (2020) e Ribeiro (2017), pessoas providas com *soft skills* bem desenvolvidas, percebem os seus pontos fortes e pontos fracos, sabem trabalhar com outras pessoas, e trazem soluções criativas que vão garantir um valor acrescentado no trabalho que desempenham, pelo que na generalidade destacam-se como melhores líderes, comunicadores, colegas, amigos e, por conseguinte, como melhores profissionais. Tanto mais que muito dessas habilidades lhes permite aprender a lidar com frustrações, evidenciar capacidade de comunicação,

de organização, de escuta, desempenhar trabalho em equipe e, também exercitar a resolução de problemas.

Daí que, de acordo com uma pesquisa conduzida pela Universidade de Harvard, se conclua que cerca de 80% das conquistas obtidas ao longo de uma carreira são influenciadas pelas *soft skills* e apenas 20% pelas *hard skills*, pelo que aquelas concorrem efetivamente para aprimorar habilidades técnicas e, assim impactar positivamente nos resultados de uma organização. Portanto, para além de constituir um potencial diferenciador dos humanos, as *soft skills* constituem uma condição essencial para a empregabilidade (Lopes, 2021; Ribeiro, 2017)

3.4. Quantas e quais são as *soft skills* recenseadas nos textos consultados

O número e as listagens recenseadas oscilam entre três e 25, porém são reproduzidas seguidamente as 10 enunciadas pelo Fórum Económico Mundial (World Economic Forum / WEF), ao longo de três momentos.

Figura 2 – Listagem de *soft skills*

2015	2020	2025
Resolução de problemas complexos	Resolução de problemas complexos	Inovação
Capacidade de trabalhar em equipa	Pensamento crítico	aprendizagem contínua
Gestão de pessoas	Criatividade	Resolução de problemas complexos
Pensamento crítico	Gestão de pessoas	Pensamento crítico
Negociação	Capacidade de trabalhar em equipa	Criatividade
Controlo de qualidade	Inteligência emocional	Liderança
Orientação para o cliente	Tomada da decisão	Controlo tecnológico
Tomada da decisão	Orientação para o cliente	Programação de tecnologia
Escuta ativa	Negociação	Resiliência
Criatividade	Flexibilidade cognitiva	Capacidade de raciocínio

Fonte: adaptado de WEF, 2020

Esta matriz constitui a base, a partir da qual se poderá reduzir ou ampliar o número e nomenclatura para aplicação a situações específicas, como por exemplo o campo temático (Tecnologias de Informação e Comunicação, Marketing, Ensino e Formação profissional)

3.5. Desenvolvimento das *soft skills* em Portugal e no Brasil

A pesquisa possibilitou aceder a diversas experiências recensadas em Portugal e no Brasil, ainda que em diferentes fases diferentes do respetivo ciclo de vida

Sobre as experiências ocorridas em Portugal foi possível recolher os contributos de Agostinho (2018); Ferradosa (2023); Gabinete de Imagem e Comunicação do IPS (2019); Gonçalves, Lucas, Moura & Sá (s.d.); Lopes (2021); Ribeiro (2017); Silva & Nascimento (2014); Sista (2022), Travassos (2019).

Identificaram-se opiniões (favoráveis) de alunos e empregadores acerca da importância das competências não técnicas em geral e, de quais dessas competências são consideradas mais relevantes por respondentes dos vários conjuntos auscultados, assim como foram inventariadas metodologias utilizadas para fomento das referidas competências (matéria que será retomada no ponto seguinte).

Quanto às experiências acontecidas no Brasil, há a referir autores(as) como: Fragoso, Valadas & Paulos (2019); Miranda (2020); Pantin Filho (2022), Pearson Higher Education (2022), Teixeira (2021); Telesapiens Edtech (2022).

Da leitura das publicações consultadas (as quais remetem para muitas outras que se debruçam sobre o mesmo tema), retira-se que tem vindo a crescer significativamente o espaço ocupado por contributos que aprofundam o conhecimento sobre as *soft skills* e tópicos associados, sobressaindo da análise a importância destas competências para um relacionamento harmonioso nas diferentes esferas da vida dos seres humanos e consequentemente para o seu sucesso profissional.

3.6. A situação na Universidade e no concelho de Évora

Na Universidade de Évora (UE) é evidente o empenho que tem sido conferido à divulgação, promoção e desenvolvimento das *soft skills*, o que pode ser verificado atra-

vés da leitura de publicações sobre o tema, com destaque para os 14 artigos publicados no número 26/2022 da revista TREZE (da responsabilidade da Divisão de Inovação Cooperação Empreendedorismo e Empregabilidade - DIC2E), que incidem nomeadamente sobre a importância e desenvolvimento das referidas competências.

Também nos documentos disponibilizados para apresentação de vários cursos dos três ciclos de ensino (entre os quais, Sociologia, Economia, Filosofia, Gestão), é possível verificar alusões por exemplo, a competências orientadas para a empregabilidade (Sociologia), contributo para uma reflexão crítica (Filosofia, Ciências da Educação) avaliação crítica (Economia), e também outros tais como capacidade de problematização, análise, raciocínio crítico e síntese, curiosidade, comunicação e trabalho em equipa, bem como a autoaprendizagem e gestão da aprendizagem ao longo da vida.

No que se refere à situação, no âmbito de organismos públicos e de OSFL fundamentalmente localizados no concelho de Évora, refira-se que por parte da Fundação Eugénio de Almeida têm sido promovidas desde há vários anos diversas iniciativas (oficinas, *bootcamps*, concursos, *roadshows*, nomeadamente relacionados com a comunicação, o empreendedorismo, a inovação, o voluntariado, etc.) que convocam várias *soft skills* (como Trabalho em equipa, Inteligência Emocional, Resiliência, Liderança).

Também o Núcleo de Évora EAPN - Rede Europeia Anti-Pobreza, tem vindo a promover uma sequência de sessões (debates temáticos. encontros, seminários, *webinars*), sobre temas de interesse para pessoal técnico e dirigentes de OSFL que igualmente suscitam a utilização de *soft skills* (Comunicação, Trabalho em equipa, Resolução de problemas, Adaptação).

Assim face ao que se conhece sobre o tema, justifica-se que seja desenvolvido o tema “Ensino Superior e os novos contextos sociais e geopolíticos: o reforço da cultura das *soft skills* no processo Aprendizagem ao Longo da Vida”.

Em conformidade, consta no próximo ponto os resultados da pesquisa, com especial incidência em Portugal e no Brasil, realizada sobre a formação em *soft skills* ministrada nas IES para o segmento estudantil em geral e sobre a formação para outros públicos.

4. Análise e discussão dos resultados

São agora apresentados os resultados alcançados com: i) experiências que as IES, nomeadamente no Brasil e em Portugal têm levado a cabo para promover a cultura das *soft skills* junto do segmento discente, ii) a formação para interessados, dirigentes e pessoal de organismos públicos e OSFL, que a título informativo as IES podem tomar em consideração para se consciencializarem sobre o trabalho que que está a ser feito e que deve ser tomada em conta para melhorar o seu contributo neste âmbito, iii) os resultados de um pré teste aplicado a discentes e docentes do curso de Sociologia da UE, e a decisores e pessoal técnico de organismos públicos e de OSFL, para posterior recolha de informação visando o alargamento da cultura das *soft skills*.

4.1. Os resultados da pesquisa obtidos para Portugal e Brasil

Os textos analisados permitiram constatar que são enfatizadas a hierarquização da importância atribuída a diferentes *soft skills* para integrar o mercado de trabalho e fomentar a empregabilidade dos indivíduos e a diferenciação dessas competências efetuada por homens e mulheres e, os papéis que as Instituições de Ensino Superior podem assumir neste domínio.

Sobre as metodologias utilizadas para promoção das *soft skills* verifica-se que há sugestões a concretizar através de: i) “cursos e *workshops* de promoção de desenvolvimento de competências de empregabilidade, e criação no *curriculum* de unidades curriculares opcionais de competências transversais; ii) incentivo à participação em atividades extracurriculares, e iii) estágios ao longo da formação” (Agostinho, 2018, p. 243).

Também foram evidenciadas iniciativas que englobam: i) propostas de trabalhos solicitados pelos professores ao longo de cada semestre, ii) modalidade de ensino híbrido, iii) metodologias de ensino utilizadas pelos professores e, iv) atividades extracurriculares (Sista, 2002).

Há ainda autores que defendendo a aposta na integração das *soft skills* por parte das IES em planos curriculares de cada curso, são de opinião que se deve considerar a oferta de momentos de resolução de situações-problema em grupo, debates, *bootcamps* e *roleplays*, o que poderá atenuar algumas lacunas existentes e assim proporcionar aos/às estudantes a confiança de que precisam aquando da entrada no mercado de trabalho. (Rosa & Zibaia, 2022).

Na Universidade do Minho onde foi lançado um programa de competências transversais, pioneiro no ensino superior nacional, designado por “B-Side – Academia de *Soft Skills*” o qual ao complementar a formação dos estudantes contribui assim para melhorar a sua empregabilidade, inclui casos, *instant challenges*, desafios em grupo e *role play*, contando com formadores certificados pelo Torrance Center Portugal (Gabinete de Comunicação, Informação e Imagem, s.d.).

Isto na vertente interna, enquanto na vertente externa é defendida a adoção de modalidades tais como: “participação cívica na comunidade e nos órgãos de gestão da universidade (e.g. delegado de curso), a colaboração em associações, núcleos e clubes de estudantes, ou mesmo em projetos extracurriculares de empreendedorismo e inovação, a realização de programas de intercâmbio e/ou estágios de verão, a participação em programas de voluntariado são formas de experienciar e ganhar competências como trabalho em equipa, criatividade, resiliência, gestão de projetos, ou capacidade de falar em público” (Patrocínio & Mendes, 2022).

Já na UE, a DIC2E tem tido a preocupação de desenvolver ações no sentido de preparar a entrada no mercado de trabalho aos estudantes e recentes *Alumni*, através de, designadamente, aconselhamento de carreira e formação complementar. Entre outras ações de formação, tem vindo a ser organizado um conjunto de *workshops* que focam as *soft skills*. (Queiroga, 2022).

Portanto, sendo as IES responsáveis pelo desenvolvimento de *soft skills* para a empregabilidade dos seus estudantes, essa responsabilidade pode ser assumida através de meios internos, como o método de Ensino-Aprendizagem, mas também pelo incentivo a meios externos, como seja por exemplo o trabalho voluntário (Miranda, 2020).

Complementarmente há quem sugira a criação de uma empresa de serviços vocacionada para o desenvolvimento de competências transversais e fundamentais, não só em contexto de trabalho, mas para a vida, na sequência da identificação de uma lacuna no que se prende com a oferta de repostas a estas competências tão necessárias e que mantêm uma relação de complemento com as *hard skills*. (Ribeiro, 2017).

Esta fórmula abarcaria para além do público estudantil, também outros públicos já antes referidos neste texto, ou seja, decisores e pessoal técnico de organismos públicos e OSFL, que podem ter acesso a ações de formação promovidas por organizações empresariais (ou da Economia Social), largamente referidas na internet.

Constata-se assim que para reforço das *soft skills* por parte do corpo discente das IES, algumas destas têm vindo a acionar meios internos e incentivar meios externos. Para os restantes públicos a oferta de formação é disponibilizada fundamentalmente pelo setor privado, havendo, no entanto, alguma oferta por parte de IES (caso do Instituto Politécnico do Porto e da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), que assim contribuem a qualificação de recursos humanos.

4.2. Os resultados da pesquisa obtidos através de um pré-teste exploratório aplicado em Évora

Perante o exposto e tencionando os autores contribuir em Évora para o incentivo das *soft skills* junto de estudantes universitários e de dirigentes e pessoal técnico de organismos públicos e OSFL, decidiram, após auscultações junto de testemunhas privilegiadas integrantes dos referidos públicos, aplicar para pré teste um inquérito por questionário a membros desses públicos com a finalidade de recolher informação que possibilitasse delinear uma proposta visando colmatar algum espaço por preencher neste âmbito. Os resultados obtidos são os seguintes.

Tabela 1– Respostas de 16 discentes

Q1 - Importância da preparação em competências não técnicas																			
4				3				2				1				0			
Máxima				Elevada				Intermédia				Reduzida				Nula			
10				06				---				---				---			
Q2 - que modalidades?																			
Atividades extracurriculares				Unidade curricular optativa				Em algumas unidades curriculares como um objetivo pedagógico a desenvolver nos pontos do programa				Em algumas unidades curriculares com estrutura modular							
Escala por ordem decrescente (4 – a modalidade mais preferida ... 1 – a modalidade menos preferida)																			
4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1				

Nº de respostas obtidas por cada ponto da escala															
4	3	5	4	3	3	3	7	2	7	4	3	7	3	4	2
Pontuação global atingida por cada modalidade (Σ de cada ponto da escala x respetivo nº de respostas)															
16 + 9 + 10 + 4				12 + 9 + 6 + 7				8 + 21 + 8 + 3				28 + 9 + 8 + 2			
39				34				41				47			
(3 ^o)				(4 ^a)				(2 ^a)				(1 ^a)			

Q3 - Disponibilidade para acompanhar a reflexão e implementação experimental da aplicação de competências não técnicas?				
4	3	2	1	0
Elevada	Razoável	Intermédia	Reduzida	Nenhuma
1	8	6	1	---

Fonte: Pré teste

Tabela 2 – Respostas de três docentes

Q1 - Importância da preparação em competências não técnicas						
4	3	2	1	0		
Máxima	Elevada	Intermédia	Reduzida	Nula		
3	---	---	---	---		
Q2 - que modalidades?						
			1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
Atividades extracurriculares			3			
Unidade curricular optativa			---	---	---	---
Em algumas unidades curriculares como um objetivo pedagógico a desenvolver nos pontos do programa				2	1	
Em algumas unidades curriculares com estrutura modular			---	---	2	1
Cursos de duração variável com creditação			---	1		2
Q3 - Disponibilidade para acompanhar a reflexão e implementação experimental da aplicação de competências não técnicas?						
4	3	2	1	0		
Elevada	Razoável	Intermédia	Reduzida	Nenhuma		
4	---	---	---	---		

Fonte: Pré teste

Tabela 3 – Respostas de quatro dirigentes e técnicos(as) de organismos Públicos e OSFL

Q1 - Importância da preparação em competências não técnicas				
4	3	2	1	0
Máxima	Elevada	Intermédia	Reduzida	Nula
3	---	1	---	---

Q2 - que modalidades?				
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
Ações de formação de curta duração presenciais	2	1		1
Ações de formação de curta duração em e-learning		2	1	1
Ações de formação de curta duração em b-learning	1		2	1
Outra	---	---	---	---

Q3 - Disponibilidade para acompanhar a reflexão e implementação experimental da aplicação de competências não técnicas?				
4	3	2	1	0
Elevada	Razoável	Intermédia	Reduzida	Nenhuma
1		2	1	

Fonte: Pré-teste

Os resultados quanto à primeira questão são esclarecedores e expressivos, situando-se nos dois pontos mais elevados da escala de cinco pontos. Sobre a segunda questão os resultados obtidos permitem testemunhar que cada conjunto indica modalidades diferentes, como seja “Em unidades curriculares com estrutura modular” (discentes), “Atividades extracurriculares” (docentes) e “Ações de formação de curta duração presenciais” (dirigentes e pessoal técnico de organismos públicos e de OSFL). Quanto ao interesse em “acompanhar a reflexão e implementação experimental da aplicação de competências não técnicas”, as respostas obtidas são menos eloquentes, embora positivas, e são os docentes os que mais se exprimiram favoravelmente.

5. Proposta suplementar ao contributo de IES para formação sobre *soft skills*

Como corolário, é apresentada uma proposta que os autores deste artigo se propõem testar, com a finalidade de difundir ou reforçar a disseminação da cultura das *soft skills* nos seguintes públicos: i) discentes / estudantes universitários, a quem se coloca com especial acuidade o desafio da empregabilidade (e docentes) dos três ciclos do ensino superior, ii) dirigentes e pessoal técnico de organismos públicos e de OSFL.

Para a população discente poderá haver três vias para fomentar a cultura das *soft skills*.

Uma primeira via através de: i) uma unidade curricular optativa, ii) unidades curriculares como um objetivo pedagógico a desenvolver nos pontos do programa e, iii) unidades curriculares com estrutura modular.

Uma segunda via a considerar, poderá consistir no reforço da adequação de questões colocadas em instrumentos de avaliação, visando a exercitação de *soft skills* tais como capacidade de resolver problemas, espírito crítico, pensamento analítico, pensamento criativo, estas aplicáveis nas respostas a testes e trabalhos práticos individuais. Para além dessas, outras como empatia e escuta ativa, ética, organização ou planeamento, orientação para resultados, relacionamento interpessoal, aplicáveis na elaboração de trabalhos práticos de grupo (com recurso a *softwares* colaborativos).

Para além destas, outra via poderá ser concretizada através de atividades extracurriculares, como por exemplo ações de formação, suscetíveis de ocorrer no formato presencial, em *e-learning* ou *b-learning* (dependendo de situações ocasionais) e, com uma carga horária mínima de seis horas.

Haverá, porém, iniciativas que podem ser dirigidas aos vários públicos alvo, e assumir, portanto, um tronco comum, conforme proposta apresentada na figura seguinte.

Figura 3 - Proposta base para formação de discentes, adaptável a outros públicos

Propedêutica / Parte teórica

Contexto atual e exigência em termos de competências para o desempenho de atividades profissionais

Contexto

Competências técnicas significado e exemplos

Competências não técnicas significado e exemplos

Aplicação integral ou parcelar

Realização de um processo de planejamento estratégico pessoal⁵ elaborado com base nas principais *soft skills*;

Elaboração de um *Futurum Vitae* (percurso profissional almejado) e, importância das *soft skills* nas diferentes fases desse pretendido percurso profissional;

Operacionalização do desenvolvimento progressivo e disciplinado (autônomo ou tutelado) de *soft skills*, concretizável de acordo com um programa previamente estabelecido.

Fonte: Elaboração própria

Para além das ações de formação, é de toda a conveniência apostar junto de potenciais destinatários(as) no exercício de aplicação de algumas *soft skills* ao longo da preparação, implementação e avaliação de iniciativas pontuais ou frequentes, como seja realização de reuniões, concretização de iniciativas conjuntas, ou até mesmo na elaboração de comunicações e outros trabalhos técnico-científicos.

Poderá neste caso ser preparada uma listagem de *soft skills* e, enviá-la com antecedência aos participantes para que a tenham presente durante a iniciativa, a sigam e procedam

5..... O Plano Estratégico Pessoal, no entendimento de Kayser (2023), Machado (2019) e Marcondes (2022), consiste no procedimento de estabelecer objetivos pessoais, metas, meios e estratégias para atingir algo que uma pessoa pretenda e, que julgue necessário para sua vida pessoal e profissional, o que deverá ser sistematizado num plano de ação. A elaboração e concretização de um processo deste tipo, deverão ser assistidas por um tutor (que poderá ser um docente com conhecimentos sobre o tema) e acompanhadas construtivamente por colegas interessados, para recolha de sugestões úteis.

depois à sua avaliação, de forma a melhorarem as competências mobilizadas e reflitam individual ou conjuntamente (de preferência) sobre outras que, não tendo sido utilizadas possam ser evocadas e trabalhadas para aplicação em outras circunstâncias ou melhoradas concetual e/ou metodologicamente.

Figura 4 - Competências mais importantes para 2023 e em ascensão até 2027

Fase da iniciativa	Preparação	Implementação	Avaliação
Competência mobilizada (mobilizável)			
Capacidade de resolver problemas			
Colaboração			
Comunicação eficaz			
Curiosidade e Aprendizagem Contínua			
Empatia e Escuta Ativa			
Espírito crítico			
Ética			
Flexibilidade			
Liderança e influência social			
Motivação e Autoconhecimento			
Organização ou planeamento			
Orientação para resultados			
Pensamento analítico			
Pensamento criativo			
Proatividade			
Relacionamento interpessoal			
Resiliência, Flexibilidade, Agilidade			
Trabalhar sob pressão			
Visão geral			

Fonte: World Economic Forum (2020); Nor (2022), Sales (2022)

De acordo com vários autores, e conforme já referido na revisão bibliográfica, estas, ou algumas destas *soft skills*, podem também ser desenvolvidas continuada e autonomamente, o que requer perseverança (esta também uma *soft skill*), assim como o autoconhecimento ou autoconsciência dos respetivos pontos fracos e pontos fortes (o que poderá ser conseguido

através da designada análise SWOT⁶) e de delineamento de um processo de Planeamento Estratégico Pessoal, ou de um Plano de Desenvolvimento Individual⁷, (sendo o Plano de Desenvolvimento Individual mais adaptado a profissionais de organismos públicos e OSFL).

Na sequência de um exercício desta natureza é sugerido que, quem está na fase de formação:

desempenhe atividades de voluntariado, o que permitirá adestrar competências tais como empatia, resolução de problemas, trabalho em equipa, ou resiliência.

investa na aprendizagem contínua (procurando com frequência publicações disponíveis online que tragam aportações sobre aprimoramento de algumas competências, especialmente as mais estruturantes ou motrizes, caso por exemplo do espírito crítico e do pensamento criativo).

antecipe situações relevantes (associadas à mobilização algumas competências fundamentais), de forma a exercitar respostas a possíveis circunstâncias invulgares, como por exemplo, as suscetíveis de ocorrer em entrevistas de emprego, ou durante a apresentação de propostas para resolução ou atenuação de problemas locais (ou mais amplos) que afetem, quer a qualidade de vida de alguns segmentos populacionais, quer o bem-estar animal, quer preservação do património natural.

Sendo importante o reforço de *soft skills* por parte dos públicos acima referidos, atribui-se neste texto um especial destaque aos discentes (os futuros quadros técnicos e decisores), que embora apresentem especificidades, permitem, no

6..... Análise SWOT, ou matriz SWOT, é a abreviatura das palavras em inglês: Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats, que significam Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças.

7..... De acordo com Bastos (2023), Boaventura (s.d.) e Pedra (2023), consiste numa ferramenta que proporciona às organizações e colaboradores a identificação de conhecimentos, habilidades e, a mensuração do desempenho do profissional. Trata-se, portanto, de um roteiro vocacionado para direcionar uma carreira a curto, médio e longo prazo, auxiliando qualquer profissional a atingir o nível que pretende alcançar. Geralmente este documento é balizado por um horizonte temporal periódico (trimestral, semestral ou anual, por exemplo), e é elaborado conjuntamente por responsáveis e colaboradores(as), sendo, portanto, mais direcionado para as organizações, embora possa ser adaptado para a realidade académica em situações particulares, caso de um estágio que seja tutelado por um(a) docente.

entanto, que algumas das propostas que lhe são aplicáveis, sejam generalizadas aos restantes destinatários.

Assim para além da utilização de itinerários académicos, circunscritos ao corpo estudantil, há um acervo de meios que possibilitam atuar simultânea e sinergicamente (aproveitando as experiências colhidas em diversos tabuleiros) de forma a que possa ser cumprida a função social do Ensino Superior de qualificação da população ativa através da cultura das *soft skills*.

6. Conclusões

Tendo em consideração os objetivos traçados para o presente artigo com destaque para apresentação de uma proposta que tem vindo a ser desenvolvida pelos autores, para inclusão no processo de Aprendizagem ao Longo da Vida, concluímos através dos resultados de um inquérito, aplicado a 16 discentes e três docentes que o reforço da cultura das *soft skills* junto da população discente das IES é considerada pertinente e que poderá ser concretizado através de vias formalizadas, como seja: i) uma unidade curricular optativa, ii) unidades curriculares como um objetivo pedagógico a desenvolver nos pontos do programa e, iii) unidades curriculares com estrutura modular.

Poderá também decorrer em momentos de avaliação como seja testes e trabalhos práticos individuais, visando o reforço de competências fundamentais tais como o Raciocínio crítico, Pensamento analítico, Curiosidade, Aprendizagem Contínua e Ética.

Deverão também ser considerados os momentos de avaliação efetuados através de trabalhos práticos em grupo, de forma a incentivar competências tais como Comunicação eficaz, Capacidade de resolver problemas, Colaboração, Empatia, Orientação para resultados e Liderança.

Atendendo às exigências colocadas pelo contexto, concluímos que é também indispensável o reforço da cultura das *soft skills* por parte de dirigentes e pessoal técnico de organismos públicos e OSFL (em sintonia com as respostas de quatro desses inquiridos/as), as quais podem ser transmitidas através de ações de formação de curta duração, mas também durante

a preparação, implementação e avaliação de iniciativas realizadas com alguma frequência, que envolvem diversos atores.

Estas conclusões decorrem de constatações retiradas da pesquisa bibliográfica que possibilitou reconhecer a ocorrência, nomeadamente em Portugal e no Brasil de um significativo contributo sobre experiências de melhoria das *soft skills* direcionadas para a população estudantil das IES, assim como de dirigentes e pessoal técnico de organismos públicos e de OSFL.

As conclusões anteriores decorrem da análise de um já vasto acervo concernente à importância das *soft skills* bem como das temáticas relacionadas (o que são, quais são, importância na vida em geral e no mercado de trabalho, designações alternativas, conceitos relacionados, desenvolvimento).

A pesquisa bibliográfica permitiu ainda verificar a consistência de uma ampla opinião sobre a importância das *soft skills*, num contexto em que estas competências têm vindo a assumir uma relevância cada mais visível, evidenciada por trabalhos académicos e textos sem revisão por pares, relevância resumida na asserção de Drucker, autor que chama a atenção para que as pessoas são contratadas pelas suas *hard skills* e, geralmente são demitidas pela ausência das suas *soft skills*.

Foi também possível concluir que existe consenso sobre o conceito de *soft skills*, assentando em quatro palavras chave tais como: Habilidades comportamentais, Competências subjetivas, Competências pessoais e, Habilidades não cognitivas.

Já sobre quantas e sobre quais são essas *soft skills*, constata-se que há uma pluralidade de posições (desde três a 25), sendo possível identificar um núcleo comum onde sobressaem as seguintes: Comunicação eficaz, Pensamento criativo, Resiliência, Empatia, Liderança, Ética no trabalho.

Face a estas conclusões ressalta a pertinência de se dar continuidade a este trabalho para aprofundar o conhecimento sobre os seguintes tópicos (que decorrerão em simultâneo):

Identificar em Évora, junto de docentes universitários e responsáveis representantes de organismos públicos e de organizações sem fins lucrativos, um núcleo das *soft skills* consideradas estruturantes, a fim de aprofundar a respetiva operacionalização e processamento, com e por destinatários(as).

Efetuar mediante recolha de informação disponível (e efetivação de alguns contatos pessoais), um levantamento sobre boas práticas respeitantes à aplicação de *soft skills* nos países da CPLP, com a finalidade de disponibilizar e potenciar a respetiva aplicação.

Trabalho que contribuirá para consolidar o papel das IES na Aprendizagem ao Longo da Vida, e especificamente sobre a cultura das *soft skills*.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto «UIDB/04647/2020» do CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa.

Bibliografia

- Agostinho, R. (2018). *Adaptabilidade de carreira e competências na transição do ensino superior para o mercado de trabalho: uma perspetiva construtivista*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia, Lisboa, Portugal. Acedido a 8 de junho de 2023, em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/36927/1/ulsd732620_td_Rute_Agostinho.pdf
- Argos, J. & Ezquerro, P. (2014). Universidade e Competências para a empregabilidade. *Procedia - Ciências Sociais e Comportamentais*, 139, 290 – 296.
- Balheiro, D. (2022). *Quase a totalidade dos profissionais são contratados pelo perfil técnico e demitidos pelo perfil comportamental*. Acedido a 12 de julho de 2023, em <https://agronews.tv.br/quase-a-totalidade-dos-profissionais-sao-contratados-pelo-perfil-tecnico-e-demitidos-pelo-perfil-comportamental/>
- Banco Mundial (2018). *Competências e Empregos: uma agenda para a juventude*. Acedido a 8 de junho de 2023, em <https://atlas-dasjuventudes.com.br/biblioteca/competencias-e-empregos-uma-agenda-para-a-juventude/>

- Barbosa, T. (2023). *Reflexos da pós-verdade em nossa sociedade: como a verdade deixou de ser relevante e o que podemos fazer a respeito*. Acedido a 21 de julho de 2023, em <https://www.linkedin.com/pulse/reflexos-da-p%C3%B3s-verdade-em-nossa-sociedade-como-verdade-barbosa/?originalSubdomain=pt>
- Bastos, A. (2023). *Saiba como elaborar planos de desenvolvimento individual (PDI) em tecnologia*. Acedido a 29 de julho de 2023, em <https://www.alura.com.br/empresas/artigos/pdi-plano-de-desenvolvimento-individual>
- Bauman, Z. (2001). *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Belchior-Rocha, H.; Casquilho-Martins, I. & Simões, E. (2022). Transversal competencies for employability: from higher education to the labour market, *Education. Sciences*, 12 (4): 255. <https://doi.org/10.3390/educsci12040255>
- Boaventura, M. (s.d.). *PDI: Entenda o que é o Plano de Desenvolvimento Individual e como montar o seu*. Acedido a 3 de agosto de 2023, em <https://aceleradordcarreiras.com.br/como-fazer-seu-plano-de-desenvolvimento-individual/>
- Calil, A. (2021). *Conheça as Soft Skills mais importantes para as empresas e saiba como desenvolvê-las*. Acedido a 8 de junho de 2023, em <https://www.alura.com.br/empresas/artigos/soft-skill-o-que-sao-e-como-desenvolver>
- Carvalho, D. (2023). *A Era da Pós-Verdade: Desafios e Perigos na Era Digital*. Acedido a 19 de agosto de 2023, em <https://www.linkedin.com/pulse/era-da-p%C3%B3s-verdade-desafios-e-perigos-na-digital-moreira-de-carvalho/?originalSubdomain=pt>
- Chemin, B. (2015). *Manual da Univates para trabalhos acadêmicos: planejamento, elaboração e apresentação* - 3. ed. Lajeado: Ed. da Univates.
- Dochevska, Y. (2021). Defining transversal skills: perspectives and development. *Trakia Journal of Sciences*, Vol. 19, Suppl. 1, 621-625. doi:10.15547/tjs.2021.s.01.097
- Ferradosa, B. (2023). *Academia Soft Skills do ISCAL está de volta com novos desafios. Mais Superior*. Acedido a 14 de julho de 2023, em <https://maissuperior.com/2023/03/07/academia-soft-skills-do-iscal-esta-de-volta-com-novos-desafios/>

- Fragoso, A.; Valadas, S. & Paulos, L. (2019). Ensino superior e empregabilidade: percepções de estudantes e graduados, empregadores e académicos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.40, e0186612.
- Gabinete de Comunicação, Informação e Imagem. (s.d.). *Universidade do Minho tem academia pioneira de soft skills*. Acedido a 29 de junho de 2023, em <https://www.dicas.sas.uminho.pt/noticias/academia/2020/09/universidade-do-minho-tem-a-academia-pioneira-de-soft-skills>
- Gabinete de Imagem e Comunicação do IPS. (2019). *Setúbal em projeto europeu Soft Skills*. Acedido a 7 de junho de 2023, em <https://arquivo.ensino.eu/ensino-magazine/julho-2019/politecnico/setubalemprojeto.aspx>
- Gerhardt, T. E. & Silveira, D.T. (2009). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Gonçalves, I.; Lucas, A.; Moura, G. & Sá, S. (s.d.). *Desenvolvimento de Soft Skills no ensino superior – Três modelos numa escola de engenharia (Simpósium Soft – skills no Ensino Superior)*. Acedido a 2 de agosto de 2023, em <https://nda.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/40/apresentacao-do-artitgo.pdf>
- Kayser, M. (2023). *Planejamento estratégico pessoal (PEP): o que é, para que serve e como fazer*. Acedido a 9 de julho de 2023, em <https://scopi.com.br/blog/meu-planejamento-estrategico-pessoal/>
- Lopes, C. C. G. P. (2021). *Re(pensar) a empregabilidade: a importância das soft skills*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Gestão – Business & Economics School, Portugal. Acedido a 2 de agosto de 2023, em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/37281/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20CI-C3%A1udia%20Lopes_17junho2021.pdf
- Machado, W. (2019). *Aprenda a fazer seu planejamento estratégico pessoal em 5 passos!* Acedido a 28 de julho de 2023, em <https://www.voitto.com.br/blog/artigo/planejamento-estrategico-pessoal>
- Marcondes, J. (2022). *Planejamento Estratégico Pessoal: O que é? 7 Etapas para fazer*. Acedido a 19 de julho de 2023, em <https://gestaodesegurancaprivada.com.br/planejamento-estrategico-pessoal-o-que-e-7-etapas-para-fazer/>

- Marin-Zapata, S.I., Román-Calderón, J.P.; Robledo-Ardila, C.; & Jaramillo-Serna, M.A. (2022). Soft skills, do we know what we are talking about? Review of Managerial Science, (4): 969–1000.
- Miranda, B. (2020). *O papel das Instituições de Ensino Superior no desenvolvimento de soft skills para a empregabilidade*. Monografia submetida para a obtenção do Grau de Bacharel. Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal Fluminense, Brasil. Acedido a 9 de julho de 2023, em <https://app.uff.br/riuff/handle/1/25115>
- Moretti, I. (2021). *Pesquisa Aplicada: o que é, como fazer e exemplos*. Acedido a 11 de julho de 2023, em <https://viacarreira.com/pesquisa-aplicada/>
- Musa, F.; Mufti, N.; R.A. Latiff, R.A.; & Amin, M.M. (2012) Project-based learning (PjBL): inculcating soft skills in 21st century workplace, *Procedia - Soc. Behav. Sci.* 59, 565–573.
- Nor, B. (2022). *Soft skills: o que são, sua importância, exemplos e como desenvolver*. Acedido a 6 de agosto de 2023, em <https://thinkworklab.com/guias/soft-skills-o-que-sao/>
- Pantin Filho, R. (2022). *Soft skills - habilidades e competências na era da disruptura!* Acedido a 30 de junho de 2023, em <https://www.linkedin.com/pulse/soft-skills-habilidades-e-compet%C3%A2ncias-na-era-da-pantin-filho/?originalSubdomain=pt>
- Paschek, D.; Mocan, A. & Draghici, A. (2019). Industry 5.0 – the expected impact of next industrial revolution. Thriving on future education, industry, business and society, *Proceedings of the MakeLearn and TIIM Int. Confer.* 2019: 125–132.
- Patrocínio, C. & Mendes, B. (2022). As competências e a entrada no mercado de trabalho. *TREZE* nº 26, 13-14. Acedido a 2 de agosto de 2023, em <https://www.uevora.pt/download/file>.
- Pearson Higher Education. (2022). *Soft skills no ensino superior é estratégia para a competitividade*. Acedido a 24 de julho de 2023, em <https://hed.pearson.com.br/blog/higher-education/soft-skills-no-ensino-superior-estrategia-para-competitividade>
- Pedra, D. (2023). *Como fazer um PDI - plano de desenvolvimento individual*. Acedido a 2 de agosto de 2023, em <https://www.siteware.com.br/gestao-de-equipe/plano-desenvolvimento-individual-pdi/>

- Poláková, M., Suleimanová, J.; Madzík, P.; Copús, L.; Molnárová, I. & Polednová, J. (2023). Soft skills and their importance in the labour market under the conditions of Industry 5.0. *Heliyon* (9):1-20. DOI:<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18670>
- Queiroga, C. (2022). Soft-skills fundamentais para o mercado de trabalho, mas não só... *TREZE* nº 26, 17-18. Acedido a 19 de julho de 2023, em <https://www.uevora.pt/download/file>
- Ribeiro, E. M. de P. (2017). *Soft skills no mundo laboral atual. A criação de uma nova empresa*. Projeto/Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Portugal. Acedido a 18 de julho de 2023, em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/18347/1/Disserta%-C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Robles, M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, v. 75, n. 4, 453-465.
- Rosa, A. & Zibaia, B. (2022). A destreza de pensar fora da caixa: jovens e a transição para o mercado de trabalho. *TREZE* nº 26, 11-12. Acedido a 17 de julho de 2023, em <https://www.uevora.pt/download/file>
- Sales, (2022). *A importância das soft skills na indústria 4.0*. Acedido a 19 de julho de 2023, em <https://blog.acoplastbrasil.com.br/soft-skills-na-industria/>
- Saniuk, S; Grabowska, S. & Grebski, W. (2022). Knowledge and skills development in the context of the fourth industrial revolution technologies: interviews of experts from Pennsylvania state of the USA, *Energies* 15 (7): 2677 <https://doi.org/10.3390/en15072677>.
- Santos, L.A.B., & Lima, J.M.M. (Coord.) (2019). *Orientações metodológicas para a elaboração de trabalhos de investigação* (2.^a ed., revista e atualizada). Cadernos do IUM, 8. Lisboa: Instituto Universitário Militar.
- Silva, R. & Nascimento, I. (2014). Ensino Superior e Desenvolvimento de Competências Transversais em Futuros Economistas e Gestores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. Vol. 15, No. 2, 225-236.

- Sista, I. (2022). *Formação e desenvolvimento das soft skills pelos estudantes do Politécnico do Porto*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, Portugal. Acedido a 12 de julho de 2023, em [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/22348/1/In%C3%AAs Sista MACD 2022.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/22348/1/In%C3%AAs%20Sista%20MACD%202022.pdf)
- Toffler, A. (1973). *O Choque do Futuro*. (5ª ed.). Rio de Janeiro: Artenova.
- Tunnermann Bernheim, C. & Chaui, M. (2008). *Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Acedido a 18 de julho de 2023, em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134422_por
- Teixeira, I. (2021). *Desenvolvimento de Soft Skills em Estudantes de Computação: Um Estudo de Caso no Centro de Informática da UFPE*. Monografia de Licenciatura, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. Acedido a 11 de julho de 2023, em https://www.cin.ufpe.br/~tg/2020-2/TG_EC/tg_iast.pdf
- Telesapiens Edtech. (2022, janeiro 18). *O que são soft skills e sua importância na Educação 5.0*. Acedido a 16 de julho de 2023, em <https://telesapiens.com.br/2022/01/18/o-que-sao-soft-skill-e-sua-importancia-na-educacao-5-0/>
- Travassos, V. (2019). *A importância das soft skills nas competências profissionais*. Projeto/Dissertação de mestrado. Instituto Politécnico de Coimbra. Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra, Coimbra, Portugal. Acedido a 1 de agosto de 2023, em [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/31936/1/Vasco Travassos.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/31936/1/Vasco%20Travassos.pdf)
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas,
- Urarte, M. (2021, janeiro 29). *Evolución del mundo VUCA al VI²R-CA²S*. Acedido a 12 de julho de 2023, em <https://exporrhh.com/evolucion-del-mundo-vuca-al-vi%C2%B2rca%C2%B2s/>
- WEF / World Economic Forum. (2020). *Future of Jobs Report*. WEF. Geneva. Switzerland. Acedido a 11 de julho de 2023, em https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf

ESTUDAR DENTRO OU FORA? UMA ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS DE ENGAJAMENTO E PERCEPÇÕES DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Carla Cristina Vilarinho de Sousa Queiroz¹



Resumo: Apesar da suposição geral de que estudar em instituições do ensino superior no exterior do país é uma experiência educacional mais positiva e enriquecedora, poucas evidências empíricas conseguem provar a diferença existentes entre ambas opções. Tal comparação, não é um mero exercício de identificação de diferenças, mas traz ao debate discrepâncias entre a narrativa universal do acesso e da qualidade do ensino superior entre os países do Norte Global e do Sul Global. Este artigo apresenta os resultados de um estudo sobre as experiências de engajamento e percepções da qualidade do ensino superior, incluindo o grau de satisfação, de estudantes angolanos “em casa” (no país de origem Angola) e “no exterior” (em Cuba, Portugal e no Reino Unido). O estudo foi desenvolvido com base nas perspectivas da teoria sistêmica socioecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979; 2005), e usa como fundamento os conceitos centrais, pressupostos e pesquisas sobre o engajamento dos estudantes no ensino superior. Este estudo utilizou uma abordagem quantitativa e envolveu estudantes (n=1010), que frequentam os cursos de licenciatura em Direito, Enfermagem, Contabilidade, Psicologia e Educação. O inquérito explorou, de forma abrangente, nove escalas

1.....<carla.queiroz@isaf.co.ao>

psicométricas sobre o engajamento dos estudantes em aprendizagem efectiva, adaptadas do *National Survey on Student Engagement* (NSSE). Os resultados mostram diferenças estatisticamente significativas em todas as nove escalas, com os estudantes angolanos que estudam “no exterior” (em Cuba, Portugal e Reino Unido) a apresentarem avaliações mais positivas. Estas diferenças foram predominantemente em relação (a) percepção da qualidade do ensino, currículo e avaliação (Angola 54,2 contra 81,3 no contexto internacional); (b) percepção da qualidade dos recursos institucionais e infra-estruturas (Angola 32,3 comparada com 78); (c) satisfação geral com a experiência educacional (Angola 53,9 comparado a 73,4).

Abstract: Despite the general assumption that studying at higher education institutions abroad is a more positive and enriching educational experience, little empirical evidence can prove the difference between the two options. Such a comparison is not merely an exercise in identifying differences but brings to the debate discrepancies between the universal narrative of access to and quality of higher education between the countries of the Global North and the Global South. This article presents the results of a study into the engagement experiences and perceptions of the quality of higher education, including the degree of satisfaction, of Angolan students “at home” (in their country-of-origin Angola) and “abroad” (in Cuba, Portugal and the UK).

The study was developed based on the perspectives of the socio-ecological systemic theory of human development (Bronfenbrenner, 1979; 2005), and uses the core concepts, assumptions and research on student engagement in higher education as its foundation. This study used a quantitative approach and involved students (n=1010) attending degree programmes in Law, Nursing, Accounting, Psychology and Education. The survey comprehensively explored nine psychometric scales on student engagement in effective learning, adapted from the National Survey on Student Engagement (NSSE). The results show statistically significant differences in all nine scales, with Angolan students studying “abroad” (in Cuba, Portugal and the UK) presenting more positive evaluations. These differences were predominantly in relation to (a) perceived quality of teaching, curriculum and assessment (Angola 54.2 compared to 81.3 in the international context); (b) perceived quality of institutional resources and infrastructure (Angola 32.3 compared to 78); (c) overall satisfaction with the educational experience (Angola 53.9 compared to 73.4).

Palavras-chave: Engajamento dos estudantes, Estudantes Internacionais, Estudantes Internacionais Negros Africanos, estudantes angolanos, escalas psicométricas

Introdução

Medir o sucesso dos estudantes no ensino superior tem sido um processo realizado pela maioria das instituições de ensino superior. Normalmente as instituições utilizam métricas tradicionais ou indicadores de resultados (Kuh et al., 2006), como taxas de matrícula, taxas de persistência, taxas de conclusão e graduação, ou outros como os resultados de exames de admissão, o progresso dos estudantes nos cursos ou disciplinas e as taxas de emprego e rendimentos auferidos pelos graduados. Esses indicadores são considerados medidas padrão da eficiência dos sistemas de ensino superior (OCDE, 2019), e são amplamente utilizados para medir a qualidade institucional e o sucesso dos estudantes (Kuh et al., 2007; Conti, 2000; Araújo, 2017).

Estudos mais recentes demonstram outras formas que permitem avaliar o sucesso e os níveis de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior. São descritos na literatura as seguintes: (a) avaliação do nível de satisfação dos estudantes (Tinto, 1993; Astin, 1993); (b) análise de indicadores de persistência do aluno e a sua integração académica e social na universidade (Tam, 2004; Astin, 1993); (c) medição dos ganhos da experiência dos estudantes na universidade (Kuh, 2001; Kuh 2005; Pascarella & Terenzini, 2005); assim como (d) avaliação do nível de engajamento dos estudantes (Coates, 2005; Kuh, et al., 2007; Kahu, 2013; Zepke, 2016; Bryson, 2016).

Estudos realizados nas últimas duas décadas, principalmente em países Ocidentais sobre o engajamento dos estudantes em processos de aprendizagem efectiva, demonstram a importância deste conceito na formulação de políticas e na garantia da qualidade do ensino superior. Porém, de acordo com Coates (2005), a maioria das decisões tomadas no ensino superior continuam a ser feitas sem informações sobre como os estudantes estão engajados em processos de aprendizagem ou sem um conhecimento sobre as condições reais que existem nas IES para uma aprendizagem eficaz. Esta é uma realidade também muito visível em muitos países e sobretudo nos Contextos Emergentes de ensino superior, particularmente nos países com sistemas de educação com pouca tradição e com desarticulações e pouca qualidade.

Este estudo enquadra-se no contexto do ensino superior em Angola que experimentou um crescimento massivo e rápido ao longo dos últimos cinquenta anos. De uma única universidade, criada em 1962 pelo sistema colonial português, passou para setenta e duas IES em 2017. A população de estudantes passou de 531 matriculados em 1964 (Liberato, 2012) para 261.214 em 2017 (MESCTI, 2018). Apesar desse crescimento massivo, a qualidade do ensino superior no país tem sido constantemente questionada por académicos e profissionais (Ministério da Educação ([MED], 2005; Nascimento, 2007; da Silva, 2016; Ministério do Ensino Superior [MES] , 2014; Fonteyne & Langa, 2017; Kokoswski & Marande, 2017).

Dados sobre a eficácia do ensino superior no país revelam baixas taxas de retenção e de promoção no ensino superior no país (Nascimento, 2007); altas taxas de desistência (Ditutala, 2015); e baixas taxas de promoção (Queiroz, 2020). De 2002 a 2016 o número de licenciados em todo o país totalizou apenas 62.407 (Jornal de Angola, 2016), representando uma média anual de apenas 4400 graduados, o que é bastante baixo para as necessidades do mercado de trabalho. Em 2017, o número relatado de graduados foi de 21.310, representando apenas 9,8% do total de estudantes matriculados no ensino superior naquele ano. As taxas de conclusão do ensino superior em Angola são muito baixas, referentes ao período de 2014 a 2017, estimadas em apenas 9,6% (Queiroz, 2020). Outros estudos levantam também preocupações em relação à baixa relevância e as baixas taxas de desempenho dos diferentes cursos, com uma oferta deficitária de cursos importantes para o desenvolvimento económico do país (Governo de Angola, 2013; Kokoswski & Marande, 2017). Outras preocupações com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem apontadas estão relacionadas com (a) currículos de formação desalinhados, não actualizados e não aprovados; (b) abordagens de ensino e procedimentos de avaliação que não seguem as boas práticas e não promovem bons resultados de aprendizagem (c) deficiências na acção pedagógica dos docentes e maus hábitos de estudo e aprendizagem dos estudantes (MES, 2014, pp. 17-19).

Com base neste cenário, devido aos problemas de instabilidade, de acesso e a qualidade da educação, milhares de estudantes angolanos deslocam-se para fora do país a procura de melhores condições para sua formação e qualificação profissional.

Com base nos problemas identificados, este estudo levanta a seguinte questão de pesquisa: Até que ponto os estudantes angolanos a frequentarem o ensino superior em Angola (contexto C1) e no exterior do país (contexto C2) estão engajados em processos de aprendizagem efectiva?

1. Enquadramento Teórico

O engajamento dos estudantes é um conceito complexo que tem sido considerado um dos metaconceitos no ensino superior (Macfarlane e Tomlinson, 2017; Bryson, 2014). Também é visto como um metaconstruto abrangente que incorpora uma variedade de noções que ajudam a compreender os níveis e processos de aprendizagem, bem como o sucesso dos estudantes (Fredricks, Blumenfeld e Paris, 2004; Kuh et al., 2007).

O conceito de “*student engagement*” (engajamento dos estudantes) é entendido como um conceito abrangente e amplo (Kepke, 2016; Bryson, 2014; MacFarlane, 2017); é considerado como uma das principais áreas de pesquisa sobre o sucesso dos estudantes (Kuh, 2005, 2007); é um grande medidor da qualidade de ensino e da aprendizagem no ensino superior (Zepke, 2017); e um indicador de desempenho institucional e um elemento-chave de medição da qualidade do ensino superior (McCormick, Kinzie, & Gonyea, 2013; Kuh, 2009).

A origem do termo “engajamento” (“*engagement*”, em inglês) data da década de 1620 e o seu significado esteve relacionado com uma “promessa formal”. Na década de 1660 o significado foi associado a “uma batalha ou luta entre exércitos ou frotas”, mas em 1806, o termo “engajamento” foi associado ao significado de “compromisso, que mais tarde, 1863 foi associado à ideia de um anel de noivado (Online Etymology Dictionary, 2019). De acordo com Axelson e Flick (2010), por centenas de anos, o termo engajamento esteve relacionado com uma obrigação moral, muitas vezes legal, e apenas recentemente a palavra foi relacionada à ideia de “ocupar a atenção de”, o que implica a noção de engajamento como condição ou acto de estar muito ocupado, ou estar “inteiramente presente e não em outro lugar”.

No campo da educação superior, a aplicação contemporânea do conceito de engajamento dos estudantes é considerada relativamente nova e tornou-se mais perceptível no final da

década de 1990 (McCormick, Kinzie & Gonyea, 2013). O uso do conceito de engajamento dos estudantes está situado, originalmente, no contexto do ensino superior dos EUA e está mais explicitamente ligado aos desenvolvimentos em 1998, e mais além no trabalho de George Kuh e colegas da Universidade de Indiana, que propuseram uma Pesquisa Nacional sobre o Engajamento dos Estudantes (NSSE) (McCormick, Kinzie & Gonyea, 2013).

De acordo com Kuh *et al.* (2007, p. 44), o engajamento dos estudantes define-se como “a participação dos estudantes em práticas educativas eficazes, tanto dentro como fora da sala de aula, o que leva a uma série de resultados mensuráveis”. Os autores englobam duas componentes importantes: o que os estudantes fazem para aprender – ou seja, a quantidade de tempo e esforço que dedicam às atividades educacionais; e como as instituições oferecem oportunidades e condições de aprendizagem que incentivam a participação e o sucesso dos estudantes.

Esta definição é considerada uma das explicações mais conhecidas e provavelmente mais usadas (MacFarlane, 2017; Bryson, 2014). Outras definições e conceituações sobre o engajamento dos estudantes são encontradas, por exemplo, em Bryson (2014), Zepke (2015; 2016), Kahu (2013), Lawson e Lawson (2013); McCormick, Kinzie, & Gonyea (2013); Harper & Quayle (2009); Krause, Coates (2001). Estes consideram o engajamento dos estudantes como uma prática educacional viável e uma base importante para iniciativas de políticas públicas no ensino superior. Está associada a uma vasta gama de intervenções e significados, como parte de estratégias institucionais de garantia de qualidade e práticas de ensino, ou com modelos de desenvolvimento curricular e lógicas de formação centradas no aluno, ou ainda como estratégia individual para uma aprendizagem efetiva (ver entre outros, Dune, & Owen, 2013; Kuh, 2007).

A pesquisa sobre engajamento estudantil entrelaça diferentes áreas do conhecimento (Psicologia, Educação, Sociologia, Antropologia e Filosofia), e diferentes correntes de pensamento e paradigmas de ensino e aprendizagem. O envolvimento dos estudantes está positivamente correlacionado com a persistência e retenção (Astin, 1985; 1993; Bean, 1980, 2005; Pascarella & Terenzini, 2005; Pike, Schroeder & Berry, 1997; Tinto, 1993; 2005). Também se correlaciona com o aumento

da participação dos estudantes em actividades educacionais, especialmente para grupos de estudantes sub-representados ou menos favorecidos (Kuh, 2009; Kuh et al., 2008; Carini, Kuh & Klein, 2006; Pascarella & Terenzini, 2005).

Como conceito organizador, o engajamento dos estudantes integra outras ideias e noções, como pertencimento ou sentido de pertença, conectividade escolar, participação interactiva e comportamental, motivação do aluno e autoeficácia (Fredricks, Blumenfeld e Paris, 2004).

De acordo com Samuelsen (2012), este conceito continua a ser bastante polémico e contestado, desafiando sobretudo novas interpretações em relação à sua complexidade, contextos e resultados. Alguns académicos argumentam que é um conceito ambíguo, emaranhado e até enganoso (Axelson & Flick, 2010; Kahu, 2013; Trowler, 2010; Wolf-Wendel, Ward & Kinzie, 2009), enquanto que outros consideram este conceito como um termo nebuloso e controverso (Trowler, 2010, p. 7). MacFarlane (2016; 2017; Trowler, 2010; Evans *et al.*, 2015).

Alega-se por um lado a falta de consistência, ambiguidade e confusão, bem como a sujeição à múltiplas interpretações (Macfarlane e Tomlinson, 2017; Evans, Mujijs e Tomlinson, 2016; e MacFarlane, 2016). Uma análise realizada por Queiroz (2020) identifica algumas lacunas e áreas para pesquisas mais aprofundadas sobre o conceito de engajamento dos estudantes em aprendizagem efectiva vinculadas a: (a) Falta de definição estruturada e sistemática do engajamento dos estudantes aplicável aos vários contextos, especialmente aos contextos pouco pesquisados como nos países do Sul Global; (b) Insuficiente clareza nas conceituações actuais e na compreensão do termo engajamento, especialmente em relação aos diversos grupos da população estudantil; (c) Conhecimentos e evidências limitadas sobre as experiências e desafios de integração, nível de engajamento ou de alienação dos estudantes internacionais, principalmente daqueles provenientes dos países africanos do Global Sul; (d) Falta de pesquisas sobre como os estudantes se envolvem nos programas de graduação profissional e formações liberais, principalmente nos contextos emergentes do ensino superior.

2. Metodologia

2.1 Desenho da pesquisa e procedimentos

A pesquisa SSEQL foi adaptada do *U.S. National Survey of Student Engagement (NSSE)*, em seu formato de 2011. Integra nove escalas psicométricas, das quais, seis escalas foram adaptadas do NSSE, duas escalas adaptadas do UK National Student Survey (2017) e uma escala adaptada do questionário do African Quality Rating Mechanism (African Union, 2013) implementado sob a Iniciativa de Harmonização do Ensino Superior em África.

Em Angola, o inquérito foi administrado em formato impresso, enquanto noutros contextos o inquérito foi online. A taxa de resposta em Angola foi satisfatória (924/1300, 71 por cento) e noutro contexto internacional a taxa de resposta foi altamente satisfatória (86/101, 85 por cento).

O objetivo do SSEQL foi coletar dados acionáveis relacionados aos elementos centrais da aprendizagem que refletem as experiências de engajamento dos estudantes, a sua percepção da qualidade do ensino e, mais geralmente, a satisfação com a qualidade institucional. As nove escalas psicométricas estudadas foram: (i) nível de esforço acadêmico (LAE), (ii) aprendizagem ativa e colaborativa (ACL), (iii) interação aluno e equipe acadêmica (SSI), (iv) experiência educacional enriquecedora (EEE), (v) ambiente de apoio do campus (SCE), (vi) ensino de qualidade (QT), (vii) qualidade dos recursos de aprendizagem (LR), (viii) qualidade e satisfação geral (OQS) e (ix) impacto e valores institucionais (IIPD).

O conjunto de dados compreendeu 115 variáveis, das quais 18 variáveis foram relacionadas a informações específicas sobre demografia individual e contextos educacionais, e 97 a informações sobre comportamentos de aprendizagem e condições relacionadas ao engajamento dos estudantes e aprendizagem de qualidade. O instrumento de pesquisa (SSEQL) abrangeu 20 questões centrais, mais 14 questões sobre o perfil do aluno que permitiram a coleta de informações descritivas, comportamentais e atitudinais (Rea & Parker, 2014), como

idade, etnia, histórico religioso, renda familiar, antecedentes e informações em relação aos tipos de inscrição, o que permite uma melhor compreensão e análise da maior população representada pela amostra (Rea & Parker, 2014).

As escalas foram agrupadas em duas dimensões principais, de acordo com os dois principais componentes da teoria do engajamento dos estudantes desenvolvida por Kuh et al. (2007). A primeira dimensão é sobre as experiências de engajamento dos estudantes e a segunda dimensão está principalmente relacionada às percepções dos estudantes sobre a aprendizagem de qualidade.

No total, o SSEQL mediu 71 indicadores, dos quais 35 indicadores (itens) estão relacionados à primeira dimensão sobre as experiências dos estudantes (engajamento individual) e 36 estão relacionados à segunda dimensão sobre a percepção dos estudantes sobre a qualidade da aprendizagem. A dimensão individual inclui as seguintes escalas: nível de esforço acadêmico (LAE) com 11 indicadores, aprendizagem ativa e colaborativa (ACL) com sete itens, interação aluno-funcionário (SSI) com seis itens e experiência educacional enriquecedora (EEE) com 11 itens. As escalas para medir as percepções dos estudantes sobre a qualidade da aprendizagem incluem uma análise das condições institucionais e oportunidades para o envolvimento dos estudantes. Isso inclui ambiente de apoio ao campus (SCE) com seis itens, ensino de qualidade (QT) com quatro itens, acesso e qualidade dos recursos de aprendizagem (LR) com dez itens, qualidade e satisfação geral (OQ) com dois itens e impacto institucional no conhecimento, atitudes e valores (IIV) com 14 itens.

Procedimentos para inserção e tratamento dos dados com SPSS

As respostas ao questionário foram inseridas em duas bases de dados separadas (uma para Angola e outra para os outros países) e compreendiam 114 variáveis e um total de 115.140 registos. Os dados foram organizados na forma de uma “grade de dados variável por caso” (de Vaus, 2014, p. 4). Todos os dados dos questionários foram inseridos primeiramente no questionário *Google Forms* e, em seguida transferidos para

uma planilha Excel gerada pelo *Google Forms* que foi exportada para o SPSS. Toda a análise dos dados foi realizada via SPSS 25. Cada indicador ou item do questionário foi pontuado de 0 a 100 pontos. Como as questões utilizaram uma escala Likert com três, quatro ou cinco opções, as respostas obtidas foram categorizadas em variáveis nominais (por exemplo, feminino e masculino), em variáveis ordinais (nunca, muito frequentemente, às vezes, nunca) ou variáveis intervalares (1-7). . Essas variáveis foram transformadas em valores numéricos e recodificados no SPSS por meio do procedimento de recodificação.

Procedimentos para Análise de Dados

A análise estatística dos dados da pesquisa compreendeu a preparação e interpretação de tabelas e medidas resumidas, incluindo distribuições de frequência, escores médios e intervalos, e algumas análises mais avançadas (Moser e Kalton, 1971, p. 227). A análise dos dados seguiu várias etapas. Primeiro, uma descrição das atitudes e características das pessoas da amostra. Essa descrição das unidades observadas baseou-se na análise e produção de estatísticas elementares e intermediárias, como tabelas, diagramas e gráficos, e também “medidas elementares de localização e dispersão” (Moser e Kalton, 1971, p. 227). Em segundo lugar, uma análise de medidas de tendência central (a média), análise de variância e desvio padrão e distribuição. A análise de distribuição permitiu avaliar as propriedades da distribuição dos escores, e possibilitou a geração de histogramas para plotar valores de observação no eixo horizontal, com uma barra mostrando quantas vezes cada valor ocorreu no conjunto de dados (Field, 2013 , pág. 64). Em terceiro lugar, as estatísticas inferenciais foram produzidas para “generalizar os resultados da amostra para uma população mais ampla e fornecer uma ideia sobre se os padrões descritos na amostra são prováveis de serem aplicados na população da qual a amostra é extraída” (de Vaus, 2014). ; 2007). Nesse caso, foram realizados testes de significância estatística.

3. Análise dos Resultados da Pesquisa

2.2. Descrição da Amostra

A amostra total do Inquérito sobre Engajamento e Qualidade de Aprendizagem dos Estudantes (SSEQL) envolveu 1010 estudantes, dos quais 924 estão a estudar em IES em Angola (91,5%) e 86 estudantes a frequentar universidades noutros países (Cuba, Portugal e Reino Unido) (8,5%). Em Angola, os inquiridos foram seleccionados aleatoriamente entre oito IES que aceitaram participar neste estudo. Os estudantes de outros contextos internacionais foram provenientes de 27 IES que aceitaram participar da pesquisa online, ou que foram contactados directamente pela pesquisadora. Em Angola, os estudantes representam três regiões geográficas principais: província do Huambo (29,8%), província do Kuanza-Sul (30,8%) e província de Luanda (39,4%). Os inquiridos que estudam noutros contextos são 51 em Cuba (5%), 16 no Reino Unido (1,5%) e 19 em Portugal (1,9%) do total da amostra.

Informações comportamentais e “atitudinais” dos entrevistados

Foram extraídas sete características principais dos dados recolhidos. Essas características estão relacionadas com sexo, faixa etária, curso, tipo de situação profissional, tipo de matrícula e qualificação académica dos pais. Estas características estão descritas na **Tabela 1**. A maioria dos participantes que estudam no estrangeiro é do sexo masculino (57%), enquanto em Angola a maioria dos inquiridos é do sexo feminino (53,2%). Muitos participantes em Angola tinham entre 18 e 28 anos (73,8%). Destes, 26,6% tinham entre 18-22 anos e 47,2% entre 23-28 anos. Noutros contextos, os inquiridos tinham maioritariamente entre 23 e 28 anos (61,6%).

Tabela 1: Resultados dos entrevistados com base em seis características demográficas principais

Características	Angola		Outros contextos	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Sexo				
Não especificado	15	1.6	-	-
Feminino	492	53.2	37	43.0
Masculino	417	45.1	49	57.0
Total	924	100.0	86	100.0
Grupo etário				
18 a 22	246	26.6	28	32.6
23 a 28	436	47.2	53	61.6
29 e mais	233	25.2	5	5.8
Sistema em falta	9	1.0	-	-
Total	924	100.0	86	100.0
Curso matriculado				
Contabilidade	249	26.9	2	2.3
Direito	237	25.6	4	4.7
Psicologia	81	8.8	1	1.2
Enfermagem	357	38.6	1	1.2
Outros cursos	-	-	78	90.7
Total	924	100.0	86	100.0
Situação laboral				
Não trabalha	491	53.1	69	80.2
Trabalha	433	46.9	17	19.8
Total	924	100.0	86	100.0
Modo de financiamento dos estudos				
Bolsa de estudo	190	20.6	58	67.4
Pais e outros	392	42.4	24	27.9
Com o meu próprio salário	320	34.6	4	4.7
Sistema em falta	22	2.4	-	-
Total	924	100.0	86	100.0
Grau académico dos pais				
Diploma universitário	279	30.2	49	57.0
Até ao Ensino médio	465	50.3	33	38.4
Até ao Ensino primário	159	17.2	4	4.7
Sistema em falta	21	2.3	-	-
Total	924	100.0	86	100.0

Outras características da amostra

Uma maioria significativa dos inquiridos são solteiros (83,3% em Angola e 95,4% nos outros contextos internacionais).

Grande parte dos estudantes matriculados em IES em Angola e no exterior é proveniente da província de Luanda, capital de Angola, com uma grande percentagem de estudantes (30,8% e 47,1%, respectivamente). A maioria dos participantes que estudam no estrangeiro vivem num dormitório dentro do campus universitário (58,1%), enquanto em Angola os estudantes vivem principalmente com os pais ou familiares (55,7%).

A maioria dos participantes em ambos o contexto não recebe salário (57% em Angola e 90,7% nos demais países). Em termos de afiliação religiosa, o vasto número de estudantes declarou-se protestante (52,3% em Angola e 56,9% no contexto internacional), enquanto os católicos são 39,8% em Angola e 40,7% nos restantes países. Existe uma correspondência entre estes dados e os dados gerais da população angolana, dos quais 41,1% são Católicos Romanos e 38,1% são Protestantes (INE, 2015).

No que diz respeito ao *background* étnico e linguístico, 20% dos estudantes que estudam no estrangeiro indicaram não saber a que grupo étnico pertencem, enquanto que em Angola essa percentagem é inferior, apenas 6,1% indicaram o mesmo. Isso pode indicar um certo grau de aculturação ou indiferença em relação à sua origem étnica por parte dos estudantes que estudam no exterior. Os participantes em ambos os contextos são predominantemente do grupo étnico Kimbundu (40% em Angola e 30% em outros países). Isto não é representativo da demografia do país, onde de acordo com o último Censo, o grupo étnico Ovimbundo representa 37% e o Kimbundo 25% (INE, 2015). Isto pode indicar um domínio étnico do grupo Kimbundu no que diz respeito ao acesso ao ensino superior em Angola e privilégios no acesso às bolsas de estudo no estrangeiro.

4.1. Análise Descritiva: Análise das escalas de pontuação média nos contextos C1 e C2

Foram encontradas grandes variações nas pontuações médias das escalas de engajamento dos estudantes nos dois contextos em análise (C1- Angola e C2- Cuba, Reino Unido e Portugal). A tabela abaixo ilustra as pontuações médias gerais para as escalas comparando os resultados nos dois contextos analisados. As pontuações de todas as escalas são uma pontuação média calculada de 0 a 100 pontos cada. Os estudantes

que estudam no C2 (em Cuba, Portugal e Reino Unido) têm pontuações médias mais altas em todas as escalas. A extensão do engajamento é de 49,06 no C1 e 68,2 no C2.

Tabela 2: Pontuações médias para todas as Escalas de Engajamento dos estudantes em Angola e noutros contextos internacionais

Escalas	Número de Itens/ indicadores	Angola (C1) Pontuação média geral	Contexto interna- cional (C2) Pontuação média geral
LAE- Nível de esforço académico	11	51.7	58.1
ACL- Aprendizagem activa e colaborativa	7	65.1	71.2
SSI- Interações estudante-corpo docente	6	31.7	46.7
EEE- Experiência Educacional Enriquecedora	11	33.1	59.8
SCE- Apoio do ambiente do campus	14	55.9	71.1
QT- Ensino de qualidade	4	54.2	81.0
LR- Recursos de aprendizagem	10	32.3	78.0
OQS- Satisfação com a qualidade geral	2	53.9	73.4
IIPD- Impacto institucional no desenvolvi- mento pessoal do estudante	14	64.0	74.5
Média	79	49.06	68.2

No conjunto de dados de Angola, a extensão da média das escalas de pontuação de engajamento dos inquiridos variou entre 31,7 (SSI) e 65,1 (ACL), enquanto no contexto internacional as pontuações médias variaram entre 46,7 (SSI) e 81,0 (QT). As escalas mais bem classificadas estão no ensino de qualidade (QT = 81), recursos de aprendizagem (LR = 78), no impacto institucional (IIPD = 74,5) e na qualidade e satisfação gerais (OQS = 73,4).

Em ambos os contextos, a pontuação média mais baixa é na interação entre estudantes e professores (SSI) (em Angola é 31,7; noutros contextos, é 46,7). Verifica-se que os estudantes em Angola perceberam mais negativamente três escalas princi-

país: SSI (31,7), LR (32,2) e EEE (33). No entanto, os estudantes em Angola têm uma percepção mais positiva em duas escalas: ACL = 65 e na percepção do impacto das Instituições e da educação nas suas vidas (IIPD = 64). Noutros contextos, a principal preocupação parece estar na interação com os professores SSI (46,7) e no nível de engajamento académico LAE (58,1).

Os estudantes em ambos os contextos percebem que toda a sua experiência educacional na universidade é boa (31,5% em contextos internacionais e 11,1% em Angola avaliaram a sua experiência como excelente). Apenas 8,8% em Angola e 1,1% em contextos internacionais consideram a sua educação pobre. O grau de satisfação dos estudantes parece ser inferior em Angola onde 26,5% dos estudantes referiram que se voltassem a estudar não iriam frequentar a mesma universidade, 19% disseram que provavelmente não frequentariam a mesma instituição e apenas 23,2% referiram que eles iriam para a mesma instituição. O grau de satisfação é maior em contextos internacionais (36% relataram sim; 53% relataram provavelmente sim; 6% relataram provavelmente não; e apenas 2,2% relataram não).

As maiores variações entre os dois contextos focam-se em quatro domínios principais: (a) classificação do acesso e a qualidade dos recursos de aprendizagem, com uma grande lacuna entre os dois contextos (diferença = 45), a favor dos contextos internacionais; (b) percepção da qualidade do ensino (professores, currícula e avaliação) com uma diferença = 26,8; (c) dedicação às tarefas e actividades intelectualmente desafiadoras (diferença = 26,7); (d) percepção dos estudantes sobre a qualidade e satisfação geral da sua educação (diferença = 19,5).

As variações são menores em relação à participação e adopção de estratégias activas e colaborativas de aprendizagem (diferença = 6,1), o nível de esforço académico (diferença = 6,8), a percepção de como as suas instituições contribuem para o desenvolvimento de competências gerais (conhecimentos, habilidades e valores) (diferença = 10,5). Embora os estudantes tenham relatado altas pontuações no ensino de qualidade no contexto internacional, eles manifestaram preocupações em relação às interações entre estudantes e professores e atribuíram-lhe baixas pontuações.

4.2. Análise Inferencial: Diferenças entre C1 e C2 em relação a todas as pontuações da escala de Engajamento dos Estudantes

Esta questão examina duas dimensões do engajamento dos estudantes: a dimensão individual/comportamental, que compreende quatro escalas (LAC, ACL, SSI e EEE), e a dimensão sobre as condições institucionais para a aprendizagem efectiva que compreende cinco escalas (SCE, QT, LR , OQS e IIPD).

Dimensão Individual / Comportamental do Engajamento dos Estudantes

As escalas LAC (11 items), ACL (7 items), SSI (6 items) e EEE (11 items) do inquérito de engajamento dos estudantes foram analisadas. O número de respostas obtidas em cada subescala e o resultado é apresentado na **Tabela 3**.

Como o teste de Kolmogorov-Smirnov sugere, os dados da LAC, ACL, SSI e EEE desses participantes não são distribuídos normalmente (dados na tabela). Portanto, foi levado a cabo um teste U de Mann-Whitney e os seus resultados mostram que houve uma diferença significativa para cada uma das escalas sugerindo que o C2 tem um nível mais alto.

Concluindo-se que os resultados dos quatro itens da dimensão individual do engajamento sugerem que os estudantes que estudam no estrangeiro reportaram uma experiência educacional mais rica do que os que estudam em Angola.

Table 3: Mann-Whitney U test results for LAC, ACL, SSI, EEE

Item	Group	N	Mean/ Median	Sd	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p	η²
LAC	Angola	924	53.32/50.00	46.93	494.34	456767	29417	0	0.016
	Others	86	58.12/60.00	15.33	625.44	53788			
ACL	Angola	745	65.07/68.75	16.01	406.17	302595.5	24710.5	0	0.015
	Others	86	71.22/75.00	14.61	501.17	43100.5			
SSI	Angola	765	31.74/30.00	20.42	408.67	312634	19639	0	0.042
	Others	86	46.71/41.67	20.3	580.14	49892			
EEE	Angola	608	33.06/31.82	14.6	307.14	186740	1604	0	0.03
	Others	15	59.85/68.18	22.84	509.07	7636			

Dimensão das Condições Institucionais e da Qualidade da Aprendizagem

A dimensão das condições institucionais e da qualidade da aprendizagem do inquérito de engajamento dos estudantes incluiu cinco escalas SCE, QT, LR, OQS e IIPD.

A escala SCE da pesquisa de engajamento de estudantes possui 14 itens, aos quais 768 participantes responderam. Como o teste de Kolmogorov-Smirnov sugere, os dados SCE desses participantes são distribuídos normalmente (Estatística = 0,031, $df = 768$, $p = 0,058$). Portanto, foi realizado um teste t de amostra independente e os seus resultados mostram que houve uma diferença significativa ($t = 7,452$, $p < 0,001$) no SCE para o C1 em comparação com o C2. A mediana do SCE foi de 55,85 unidades para o C1 em comparação com 71,13 unidades para o C2, sugerindo que o C2 tem uma maior percepção de apoio do ambiente do campus.

Tabela 4. Resultados do teste T para o SCE

Grupo	N	Média / Mediana	sd	df	t	p	d _{cohen}
Angola	754	55.85/55.60	18.01	838	7.452	.000	.848
Outros	86	71.13/71.57	18.01				

As restantes escalas: QT (4 itens), LR (10 itens), OQS (2 itens) e IIPD (14 itens) do inquérito de engajamento dos estudantes foram analisadas e o número de participantes que responderam está indicado na **Tabela 5**. Com base nos resultados do teste de Kolmogorov-Smirnov, os dados para QT, LR, OQS e IIPD desses participantes não são distribuídos normalmente. Portanto, foi realizado um teste U de Mann-Whitney e os seus resultados mostram que houve uma diferença significativa em todas as escalas, sugerindo que o C2 tem uma perspectiva mais positiva sobre a qualidade do ensino, sobre o acesso aos recursos de aprendizagem e infraestruturas, indicaram uma maior satisfação geral com a qualidade e têm uma maior percepção do impacto institucional no desenvolvimento pessoal.

Tabela 5: Resultados do Mann-Whitney U test para QT, LR, OQS, IIPD

Subscale	Group	N	Mean/ Median	Sd	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p	η^2
QT	Angola	338	54.23/56.25	15.79	180.56	61029	3738	.000	0.267
	Others	86	81.03/87.50	17.66	338.03	29071			
LR	Angola	440	32.25/30.00	17.6	225.01	99005.5	1985.5	.000	0.328
	Others	86	77.97/82.50	19.48	460.41	39595.5			
OQS	Angola	726	53.92/66.66	29.32	390.06	283184	19283	.000	0.041
	Others	86	73.45/83.33	18.85	545.28	46894			
IIPD	Angola	682	63.96/64.29	20.84	371.92	253651.5	20748.5	.000	0.025
	Others	86	74.46/75.00	17.22	484.24	41644.5			

Conclusão desta dimensão: Os resultados dos cinco itens sobre a percepção das condições institucionais e da aprendizagem de qualidade sugerem que os estudantes que estudam no estrangeiro (C2) têm uma percepção mais positiva e estão expostos a condições qinstitucionais mais favoráveis para uma aprendizagem eficaz do que os que estudam em Angola (C1).

Discussão dos Resultados

Os resultados deste estudo demonstram que o contexto influencia de modo significativo a forma como os estudantes envolvem-se em processos de aprendizagem. Neste estudo, verificaram-se grandes variações nas pontuações médias em todas as escalas de engajamento dos estudantes analisadas, nos dois contextos, notando-se percepções mais favoráveis nos estudantes nos contextos educacionais internacionais (Cuba, Reino Unido e Portugal) em comparação com Angola. Os níveis mais elevados de engajamento manifestaram-se nos estudantes que frequentam o ensino superior nos contextos internacionais, principalmente em relação a qualidade do ensino (professores, currículo e métodos de avaliação), qualidade dos recursos de aprendizagem e infraestruturas e aos proveitos e impacto do ensino superior na vida dos estudantes.

Os resultados apresentados acima demostram que as experiências de engajamento dos estudantes é circunscrita às

ecologias e contextos do ensino superior, e aos meios e condições criadas para aprendizagem e a qualidade das interações e do ensino. Este aspecto confirma o argumento de Kahu (2013, p. 763) de que o engajamento dos estudantes é fundamentalmente situacional, pois surge da interação com o contexto e com os indivíduos. Isto traz à tona a compreensão da teoria socio-ecológica de Bronfenbrenner, propondo a análise das diferenças nos resultados como consequência da realidade na qual os estudantes estão inseridos. O contexto formata as vivências, experiências e comportamentos dos estudantes e influencia o seu engajamento.

Dois aspectos devem ser levantados em relação às características da amostra. O primeiro, tem a ver com o regime de matrícula e a situação laboral dos estudantes. O segundo, o acesso ao apoio financeiro para suportar os estudos.

Em relação ao primeiro aspecto, no contexto internacional, todos os participantes desta pesquisa estudam em regime de tempo integral (diurno), enquanto que em Angola mais de um terço (37,4%) estuda em regime nocturno ou pós-laboral. Na amostra em Angola, 46,9% dos participantes são estudantes trabalhadores, contra apenas 19,8% no contexto internacional. Esses dois aspectos podem ser refletidos na disponibilidade e dedicação dos estudantes às actividades académicas. Neste estudo, não foi possível estabelecer uma correlação directa entre a situação laboral e o engajamento dos estudantes - são necessárias mais pesquisas a esse respeito. Porém, como pesquisas anteriores sugerem, trabalhar enquanto se está matriculado no ensino superior pode reduzir o desempenho académico e/ou diminuir o tempo de dedicação às tarefas académicas (Stinebrickner & Stinebrickner, 2003; DeSimone, 2008). No entanto, outros estudos sugerem o contrário, argumentando que trabalhar enquanto se está matriculado na faculdade tem pouca influência no desempenho académico (Nonis & Hudson, 2006).

Além disso, presume-se que influenciaram os resultados as questões de disponibilidade financeira e acesso à ajuda financeira (bolsas de estudo), uma vez que 67,4% dos estudantes no contexto internacional beneficiam de bolsas de estudo, enquanto que em Angola esta percentagem é de apenas 20,6%. Os estudantes em Angola pagam em grande parte pelos seus próprios estudos (34,6%), enquanto esta proporção é de apenas 4,7% no estrangeiro. Presume-se que o acesso às bolsas de

estudo influencia o engajamento dos estudantes nas atividades académicas. Isto vem corroborado num estudo realizado por Boatman e Long (2016) com estudantes que receberam bolsas de estudo que sugere que os bolseiros eram mais propensos a envolver-se com colegas em actividades académicas fora da sala de aula; eram muito mais propensos a participar de actividades de serviço comunitário; e eram mais propensos a participar de outras actividades extracurriculares do que os pares que não eram bolseiros ou que não beneficiavam de qualquer apoio financeiro. Estes dados não são diferentes dos resultados de outros estudos que analisaram o impacto da ajuda financeira à estudantes de baixo rendimento no ensino superior, especialmente na redução das taxas de abandono e no aumento da persistência (Scott-Clayton, 2015; Chen, & DesJardins, 2010). Os estudantes que recebem ajuda financeira durante o período em que frequentam o ensino superior, em comparação com os estudantes que trabalham e estudam, podem ser capazes de dedicar mais tempo ao estudo e a engajarem-se em experiências de aprendizagem significativas dentro e fora da sala de aula, potencialmente levando a obterem uma nota superior e concluírem o curso universitário (Boatman & Long, 2016). Tal participação tem um impacto sobre as suas oportunidades de integração, relacionamentos e criação de redes sociais e, possivelmente, influencia os sentimentos de pertença.

Por outro lado, os resultados desta pesquisa evidenciam que o engajamento dos estudantes não depende apenas do esforço individual e do investimento pessoal na aprendizagem, pois depende também das condições e oportunidades oferecidas ou criadas pelas instituições de ensino superior que permitem e estimulam a aprendizagem eficaz (Kuh, 2001; 2007; Zepke, 2016). Isto é evidente na intersecção demonstrada entre a qualidade das aulas e dos professores, qualidade dos recursos de aprendizagem e a satisfação geral dos estudantes. Estudos de Kuh (2005, 2007) e Pascarella (2001) levantam a questão de que o que distingue uma educação de excelência é a acção institucional, ou as condições proporcionadas pelas IES, principalmente as condições que maximizam as boas práticas e que potencializam o engajamento dos estudantes na aprendizagem eficaz. Vale ainda aqui enunciar os princípios de boas práticas no ensino superior de Checkering e Gamson (1987) e o desenvolvimento de uma cultura e ethos institucio-

nal que expressam as condições indispensáveis para promover o sucesso dos estudantes (ver Strydom e Mentz (2010)).

Duas outras questões devem ser levantadas e problematizadas. Em primeiro lugar, a suposição de que a qualidade da educação oferecida pelas IES nos contextos internacionais, principalmente nos países desenvolvidos (do Norte Global) é maior - e melhor- em comparação com a educação oferecida pelas instituições em países em desenvolvimento (Perkins & Neumayer, 2014). Essa suposição foi testada com esta pesquisa e os resultados confirmam a hipótese original. Mas será realmente assim sempre?

Em segundo lugar, é uma constatação evidente de que as IES nos países desenvolvidos (do Norte Global), além de terem melhor reputação e melhores posições nos *rankings* internacionais, elas conseguem oferecer diferentes oportunidades e melhores condições para a aprendizagem. Mas este argumento pode não ser suficiente para justificar todas discrepâncias no acesso à um ensino superior de qualidade. Entendemos que tais suposições ou constatações, não devem induzir-nos à uma análise unidimensional e simplista. Propomos uma análise no âmbito da perspectiva socioecológica ou bioecológica de Bronfenbrenner (1978, 2005) e com base no modelo transaccional de engajamento dos estudantes proposto por Lawson & Lawson (2010). Com esta visão, é possível enquadrar o engajamento dos estudantes dentro de uma estrutura socioecológica sistémica que abrange muito mais do que o espaço da sala de aulas e o espaço escola/universidade. Neste quadro, o engajamento dos estudantes compreende: (a) os actos de engajamento, (b) as condições e contextos de engajamento, (c) as disposições e motivadores do engajamento, e (d) os benefícios, competências (e/ou consequências) do engajamento (Lawson & Lawson, 2013).

Serve de modelo de análise os processos proximais “Processo-Pessoa-Contexto-Tempo” (Bronfenbrenner, 1979; 2005), que no caso, permitem compreender os resultados “desfavoráveis” ou mais baixos dos estudantes em Angola (e por extensão, dos estudantes universitários no contexto do Global Sul), como parte de dinâmicas de expressão do contexto, dos processos, e das construções académicas e universitárias, bem como das culturas e narrativas nacionais, regionais e internacionais da qualidade. Os factores sociais, culturais, económi-

cos e políticos influenciam e determinam, muito para além da esfera dos indivíduos e dos seus microcosmos.

Chama-se aqui a interpretação das nuances discursivas e estruturais de poder que são construídas no nível do exossistema (mídia, políticas, sistemas de crenças, símbolos de poder, construções sociológicas e políticas) e ao nível m do macrosistema, desde ideologias, culturas, contexto económico e social. Os discursos e práticas regionais e internacionais representam dinâmicas de poder ou ideologias de marginalização e de alienação dos menos favorecidos e dos que acabam por estar perpetuados na periferia pelas hegemonias e práticas da (má) cooperação internacional.

Conclusões

Este artigo apresentou os resultados de um estudo quantitativo sobre o engajamento dos estudantes realizado através de uma análise das respostas à um inquérito realizado em que participaram 1010 estudantes angolanos a estudarem em IES em Angola, Cuba, Portugal e Reino Unido. Os dados descritivos e inferenciais demonstram que os estudantes nos contextos internacionais relataram uma experiência mais rica e positiva em todas as nove escalas de engajamento estudantil analisadas. As discrepâncias identificadas mostram que os estudantes que estudam no estrangeiro têm uma percepção e satisfação mais positiva e apontam para uma experiência educativa mais enriquecedora, que se correlaciona com um engajamento e participação nos estudos e na aprendizagem mais activo e efectivo.

Os resultados levantam o questionamento sobre as opções e melhores escolhas dos estudantes para obter uma aprendizagem de qualidade. Porém, leva também à discussão do conceito de “engajamento” em aprendizagens efectivas, que nos remonta à criação das universidades e à sua missão e propósito, sobretudo à noção de “batalha ou luta” na interpretação etimológica da década de 1660, e de uma analogia com a luta para uma prontidão para “aprender para um futuro desconhecido” (Barnett, 2004, p. 247). As batalhas são entre identidade individual e agência, num meio ambiente ou contexto no qual o estudante está imerso. Mas também, nos leva a pensar sobre as “batalhas” travadas por professores e aca-

démicos chamados a promover práticas de engajamento que levem ao sucesso dos estudantes.

Os resultados do estudo induzem ainda sérios questionamentos acerca das narrativas e modelos de construção do ensino superior dentro e fora, ou seja nos países do Norte Global e nos países emergentes ou da periferia (os do Sul Global), induzindo uma reflexão sobre os preceitos e pretextos para a criação das condições e possibilidades de um ensino de qualidade nos contextos emergentes, se forem criadas condições reais de cooperação e de desenvolvimento sustentável.

Com este estudo, não se pretende reivindicar ou advogar pelo aumento dos programas de envio de estudantes para o exterior dos países, para assim terem acesso à uma educação de melhor qualidade. Ao contrário, fazemos uma reivindicação por melhorias radicais no ensino superior dos países nos Contextos Emergentes do Global Sul, para que se redefinam e reconstruam os sistemas de educação baseando-se numa maior inclusão, equidade e qualidade através da oferta de condições infraestruturais e de ensino relevantes para os estudantes e para o desenvolvimento.

Referências

- African Union (2013). African Quality Rating Mechanism (AQRM) Survey Questionnaire. Available at https://au.int/sites/default/files/newsevents/workingdocuments/27609-wd-aqr-q_english_august_2013.pdf
- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, ISSN: 1138-1663; eISSN: 2386-7418 UDC / Uminho 2017, Vol. 4, No. 2, 132-141. DOI: <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.4.2.3207>
- Astin, A. W. (1985). Involvement the cornerstone of excellence. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 17(4), 35-39. <https://doi.org/10.1080/00091383.1985.9940532>
- Astin, A. W. (1993) *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Axelson, R. D., & Flick, A. (2010). Defining student engagement. *Change: The magazine of higher learning*, 43(1), 38-43.

- Barnett, R. (2004). Learning for an unknown future. *Higher education Research & development*, 23(3), 247-260. <https://doi.org/10.1080/0729436042000235382>
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in higher education*, 12(2), 155-187. <https://doi.org/10.1007/BF00976194>
- Bean, J. P. (2005). Nine themes of college student retention. *College student retention: Formula for student success*, 215.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). Teaching for quality learning at university. Maidenhead. Berkshire, UK: McGraw-Hill Education.
- Boatman, A., & Long, B. T. (2016). Does financial aid impact college student engagement? *Research in Higher Education*, 57(6), 653-681. <https://doi.org/10.1007/s11162-015-9402-y>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Bryson, C. (Ed.). (2014). *Understanding and developing student engagement*. Routledge.
- Carini, R., Kuh, G. D., & Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47(1), 1-32. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-8150-9>
- Cassidy, S. (2012). Exploring individual differences as determining factors in student academic achievement in higher education. *Studies in Higher Education*, 37(7), 793-810.
- Carvalho, P. D. (2012). Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. *Revista Angolana de Sociologia*, (9), 51-58. <https://doi.org/10.4000/ras.422>
- Chen, R., & DesJardins, S. L. (2010). Investigating the impact of financial aid on student dropout risks: Racial and ethnic differences. *The Journal of Higher Education*, 81(2), 179-208. <https://doi.org/10.1080/00221546.2010.11779048>
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 3-7. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282491.pdf>

- Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in higher education*, 11(1), 25-36. <https://doi.org/10.1080/13538320500074915>
- Conti, R. (2000). College goals: Do self-determined and carefully considered goals predict intrinsic motivation, academic performance, and adjustment during the first semester? *Social Psychology of Education*, 4(2), 189-211. <https://doi.org/10.1023/A:1009607907509>
- Da Silva, E. A. (2016). *Gestão do Ensino Superior em Angola: Realidades, Tendências e desafios rumo à qualidade*. Mayamba Editora.
- DeSimone, J. S. (2008). *The impact of employment during school on college student academic performance* (No. w14006). National Bureau of Economic Research.
- De Vaus, D. (2002). *Analysing social science data: 50 key problems in data analysis*. Sage publications.
- De Vaus, D. D. (2014). *Surveys in Social Research*, Abingdon.
- Ditutala, D. M. P. A. (2015). *Abandono escolar no ensino superior: estudo de caso do instituto superior politécnico metropolitano de Angola* (Doctoral dissertation). ISCTE, Lisboa
- Dunne, E., & Owen, D. (Eds.). (2013). *Student engagement handbook: Practice in higher education*. Emerald Group Publishing
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Fonteyne, B., & Langa, P. (2017), The Diagnostic Study: Identification and formulation mission of EU support to Higher Education in Angola, European Union March 2017.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102%2F00346543074001059>
- Governo de Angola (2013). *Formar para a Realidade, Formar com Qualidade*. Plano Nacional de Formação de Quadros. http://www.pnfq.gov.ao/sites/default/files/docs/brochura_pnfq_web.pdf
- Kahu, E.R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education* 38(5), 758-773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>

- Harper, S. R., & Quaye, S. J. (2015). *Student engagement in higher education: Theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations*, Routeledge.
- Hyland, F., Trahar, S., Anderson, J., & Dickens, A. (2008). A changing world: The internationalisation experiences of staff and students (home and international) in UK higher education. Higher Education Academy. https://www.llas.ac.uk/sites/default/files/nodes/1408/report_changing_world.pdf
- Jornal de Angola (2019). Mais de dois mil angolanos estudam em Cuba. Published on 1 July, 2019 Available at <http://jornal-deangola.sapo.ao/politica/mais-de-dois-mil-angolanos-estudam-em-cuba>
- Kokoswski, A., & Marande, H. (2017). Relatório sobre a Implicação do Sector Privado no Ensino Superior e na Investigação em Angola. Relatório dos Peritos, Ministério do Ensino Superior, African Development Bank e pela Commission Nationale de la Certification Professionnelle.
- Kuh, G. D. (2001). Assessing what really matters to student learning inside the national survey of student engagement. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 33(3), 10-17. <https://doi.org/10.1080/00091380109601795>
- Kuh, G. D. (2007). Experiences that matter: Enhancing student learning and success. Bloomington, IN: Center for Postsecondary Research.
- Kuh, G. D. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New directions for institutional research*, 141(1), 5-20. <http://nsse.indiana.edu/pdf/NSSEConceptualandEmpiricalFoundations.pdf>
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H. & Whitt, E. J. (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Kuh, G. D., Kinzie, J. L., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2007). *What matters to student success: A review of the literature* (Vol. 8). Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative.
- Kuh, G. D., Cruce, T., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2007). Unmasking the effects of student engagement on college grades and persistence. *American Educational Research Association Annual Meeting*.

-
- Lawson, M. A., & Lawson, H. A. (2013). New conceptual frameworks for student engagement research, policy, and practice. *Review of Educational Research*, 83(3), 432-479. <https://doi.org/10.3102%2F0034654313480891>
- Macfarlane, B., & Tomlinson, M. (2017). Critiques of student engagement. *Higher Education Policy*, 30(1), 5-21. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0027-3>
- Mann, S. J. (2001). Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement. *Studies in higher education*, 26(1), 7-19. <https://doi.org/10.1080/03075070020030689>
- Manyika, S. (2001). Negotiating identities: African students in British and American universities. *Dissertation Abstracts International*, 62(1-A), 97.
- McCormick, A. C., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2013). Student engagement: Bridging research and practice to improve the quality of undergraduate education. In *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 47-92). Springer, Dordrecht.
- Ministério da Educação [MED] (2005). Linhas Mestras para a melhoria da gestão do Sub-sistema de Ensino Superior. Secretaria de Estado do Ensino Superior, Luanda, Secretaria de Estado do Ensino Superior, 2005.
- Ministério do Ensino Superior [MES]. (2014). Diagnóstico, Políticas e Medidas para a Reforma e a Melhoria da Gestão e da Qualidade do Subsistema de Ensino Superior 2014 – 2020, Documento de trabalho Interno.
- Ministério do Ensino Superior [MES] (2015). Anuário Estatístico do Ensino Superior. Documento publicado. Edições do Ministério do Ensino Superior.
- Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação [MESCTI] (2018). Anuário Estatístico do Ensino Superior. Documento Interno
- Moser, C. A. & Kalton, 1971. Survey methods in social investigation. London, *Heinemann Educational Books*.
- Nascimento, A. (2007). Novos Rumos do Ensino Superior. III Conferência dos Ministros da Educação de África (COMEDAF III), Johannesburg, 6-10 Agosto de 2007

-
- Nonis, S. A., & Hudson, G. I. (2006). Academic performance of college students: Influence of time spent studying and working. *Journal of education for business*, 81(3), 151-159. <https://doi.org/10.3200/JOEB.81.3.151-159>
- Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD] (2019), Education at a Glance 2019: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/f8d7880d-en>. https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_PRT.pdf
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research. Volume 2*. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley. 10475 Crosspoint Blvd, Indianapolis, IN 46256.
- Pike, G. R., Schroeder, C. C., & Berry, T. R. (1997). Enhancing the educational impact of residence halls: The relationship between residential learning communities and first-year college experiences and persistence. *Journal of college student development*.
- Perkins, R., & Neumayer, E. (2014). Geographies of educational mobilities: Exploring the uneven flows of international students. *The Geographical Journal*, 180(3), 246-259. <https://doi.org/10.1111/geoj.12045>
- Queiroz, C. C. (2020). *Student Engagement and Perceptions of Quality Learning in Higher Education in Angola and in Other International Contexts (Cuba, Portugal, and the United Kingdom): A Convergent Parallel MMR Approach* (Doctoral dissertation, Queen's University Belfast).
- Rea, L. M., & Parker, R. A. (2014). *Designing and conducting survey research: A comprehensive guide*. John Wiley & Sons.
- Scott-Clayton, J. (2015). The role of financial aid in promoting college access and success: Research evidence and proposals for reform. *Journal of Student Financial Aid*, 45(3), 3. <https://ir.library.louisville.edu/jsfa/vol45/iss3/3>
- Stinebrickner, R., & Stinebrickner, T. R. (2003). Working during school and academic performance. *Journal of labor Economics*, 21(2), 473-491. <https://doi.org/10.1086/345565>

-
- Strydom, J. F., & Mentz, M. (2010). *Focusing the student experience on success through student engagement*. Pretoria: The Council on Higher Education (CHE).
- Tam, M. (2004). Using students' self-reported gains as a measure of value-added. *Quality in Higher Education*, 10(3), 253–260. <https://doi.org/10.1080/1353832042000299531>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press
- Tinto, V. (2005, January). Taking student success seriously: Rethinking the first year of college. In *Ninth Annual Intersession Academic Affairs Forum, California State University, Fullerton* (Vol. 19, No. 2, pp. 5-9).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2019). Global education monitoring report 2019: migration, displacement, and education: building bridges, not walls. Paris, France: UNESCO, 2018. <http://hdl.voced.edu.au/10707/497158>
- Zepke, N. (2016). *Student engagement in neoliberal times: Theories and practices for learning and teaching in higher education*. Springer.



Reflexão Crítica

UNIVERSIDADE DO FUTURO NO BRASIL

Naomar de Almeida Filho
Soraya S. Smaili



Há séculos, em todo o mundo, a Universidade tem sido reconhecida como a fonte das ciências, a casa das palavras, o espaço das culturas e o lugar do pensamento. O pensamento define a Universidade. Pensar, repensar, pensar-se. Pensar a Universidade, por dentro de si e para si mesma, é fundamental, porém pensar a universidade para e no contexto planetário é urgente. Ao fazê-lo, temos uma oportunidade de dialogar com os governantes e com a Sociedade. Nada mais apropriado do que apresentar ideias, propostas, soluções e caminhos para as universidades brasileiras neste momento de nosso País. Ao pensar suas raízes históricas, ao pensar mais amplamente, ao pensar à frente do tempo, a Universidade se faz decisiva para o futuro da nação.

Nos últimos anos, a educação pública, a ciência e a pesquisa brasileiras sofreram agressões intensas e contínuas, patrocinadas principalmente pelo governo do ex-presidente Jair Bolsonaro. Muitas formas de ataque foram utilizadas, desde campanhas difamatórias, ingerência na escolha de dirigentes, perseguição de docentes. Vivemos na universidade o impacto da Pandemia da Covid-19, ao mesmo tempo em que sofremos enorme restrição de recursos, resultando em profunda e arrasadora asfixia financeira. Difícil imaginarmos como, diante desse cenário, foi possível sobreviver, resistir e ainda realizar grandes feitos durante essa que foi a maior crise sanitária de nossas gerações. Apesar da pandemia parecer distante agora, seus efeitos se encontram mais próximos do que imaginamos,

incluindo ameaças advindas das mudanças climáticas. Nesse contexto, as universidades, especialmente aquelas do setor público, trouxeram contribuições centrais para a resolução de problemas e para a proteção da população. Enfim, é preciso jogar luz nos legados da pandemia, a partir do esforço das universidades que, inovadoras nas respostas e emancipatórias nas conquistas sociais, certamente continuarão com a produção de conhecimento científico e tecnológico crucial para o enfrentamento de novos desafios de saúde da população.

Durante a pandemia, a Sociedade Brasileira respondeu com uma inédita “onda pró-ciência”, com o reconhecimento de boa parte da população da importância da Ciência que salvou vidas. Além disso, assistimos à afirmação do conhecimento baseado em evidências históricas e científicas, posto que parcela significativa da população brasileira se recusou a aderir às *fakenews* e ao negacionismo científico. Nesse momento, as universidades ganharam grande destaque e popularidade. Porém, a partir da ampla vacinação e do arrefecimento da pandemia, além de superadas as questões eleitorais de 2022, vemos agora que movimentos obscurantistas anti-ciência parecem ganhar novos contornos, espaços e adeptos, com investidas cada vez mais sofisticadas e elaboradas, aumentando muito o desafio das universidades e aos formuladores de políticas públicas em relação ao futuro.

Para avaliarmos o presente e pensarmos o futuro, precisamos olhar para um passado de lutas, conquistas, retrocessos, obstáculos e desafios.

Em 1932, um pequeno grupo de intelectuais lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, propondo a reconstrução educacional do Brasil. Dentre os vários tópicos desse documento histórico, destacava o conceito moderno de Universidade e o que chamavam de problema universitário no Brasil, basicamente a ausência de universidades em nosso país. O inspirado texto concluía com um apelo à democracia, designada como um programa de longos deveres. Na época, a Ditadura Vargas utilizou-se de forte repressão política para se consolidar, porém as sementes da educação universitária pública foram plantadas.

Em 1959, o mesmo núcleo de educadores elaborou um novo documento, intitulado Mais uma vez convocados: Manifesto ao povo e ao governo. Com clareza e coragem,

reafirmaram princípios e propuseram uma pauta para uma educação democrática comprometida com o projeto de desenvolvimento nacional. Para superar a educação binária, haveria que se garantir o direito à Educação igual para todos/as; respeitando as diferenças sociais, regionais e etárias, a educação deveria se basear na Ciência. O Golpe Militar de 1964 resultou em profundas transformações no cenário da educação superior no Brasil, culminando com a Reforma Universitária de 1968.

A conjuntura recente da sociedade brasileira traz uma constatação que revela profunda contradição, com efeitos perversos que se manifestam de modo extremo no próprio campo da Educação. A formação de professores para a escola pública é realizada predominantemente por instituições privadas, enquanto a universidade pública forma docentes para o ensino básico particular e para sua própria reprodução. A cultura institucional da universidade brasileira supõe-se como meritocrática e demarcada por diferenciais de qualidade, mas promove exclusão socialmente determinada, seletivamente negando afiliações, facilita segregação, evasão e fracasso, ainda fomentando um binarismo excludente do sistema de formação tecnológica e profissional vigente.

O governo Bolsonaro promoveu uma política de inserção subordinada na globalização perversa do ultraneoliberalismo, com um modelo econômico agro-predatório, extrativista, exportador de commodities, desindustrializado. Nesse modelo de inserção subalterna no capitalismo globalizado, a histórica universidade humboldtiana não tem lugar – por isso, foi tão perseguida (vide Weintraub) e tão desprezada (by Guedes).

O novo governo Lula sofre a tentação de integração plena às redes internacionais de produção globalizada do capitalismo neoliberal, com um modelo econômico neoindustrial, captador de investimentos produtivos, numa política externa fundada no multilateralismo participativo. Nesse modelo acomodado ao capitalismo neoliberal, uma universidade darcy-anisiana competente poderia até contribuir se conseguisse se ajustar aos padrões internacionais de produção de C,T&I. Entretanto, o Brasil tem sido convocado a liderar um modelo alternativo de desenvolvimento humano promotor de equidade, com consciência planetária, valorizador de investimentos sustentáveis, governança socialmente responsável. No modelo alternativo de um modo de produção humanizado e

eco-sensível, uma universidade freireana-miltoniana descolonizada terá papel decisivo na construção de uma geopolítica nova. Nesse caso, é oportuna, necessária e urgente uma grande transformação na forma como as universidades lidam com os desafios do presente (novas fronteiras tecnológicas, crises políticas, crises ambientais), a ser concretizada com base em mudanças amplas e profundas dos cenários institucionais, com novas arquiteturas curriculares e estratégias de ensino-aprendizagem inovadoras.

O ano de 2023 surge com a esperança de reconstrução nacional, a partir da união de esforços e da condução política para o retorno dos processos democráticos. O momento agora é de redesenhar os sistemas de educação e de pesquisa & desenvolvimento, retomar sua expansão e colaborar decisivamente no sentido de reconstruir e também de reinventar o Brasil, depois dos trágicos anos que vivemos. Sabemos que, para isso, precisaremos garantir processos políticos estruturais, além de retomar políticas públicas que contemplem a Educação e a Ciência como áreas estratégicas para o Estado. Neste momento crucial, entra em cena a Universidade, instância formuladora de princípios, defensora de valores e pensadora de futuros e, por tudo isso, central na definição de novos rumos para a sociedade contemporânea. Ao pensar no futuro, pensamos no aqui-agora, no que temos efetivamente na Universidade brasileira, uma capacidade instalada que está latente e que é capaz de gerar o novo e dialogar com saberes transformadores do mundo.

A partir deste ano de reconquista e reconstrução, poderemos resgatar e retomar o trabalho valioso de Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, Paulo Freire e Milton Santos, que continuam atuais e, em muitos sentidos, orientadores e inspiradores. Para todos esses intelectuais inspiradores, o papel social da universidade se cumpriria quando ela saísse de dentro dos seus muros, recuperasse seus territórios, amplificasse sua conexão com a sociedade e contasse com instrumentos de comunicação de massa: rádio, TV, setor editorial, imprensa e cinema (e hoje, certamente ele incluiria as diversas modalidades digitais). Para nossos mestres inspiradores, ao pensarmos a Universidade do Futuro no Brasil,

precisamos falar mais da “educação radicalmente democrática”, para superar os desafios do tempo presente.

Enfim, essa Universidade, como torná-la de fato plenamente democrática? Postulamos quatro sentidos de democracia na Universidade: primeiro, democrática por ser socialmente inclusiva; segundo, democrática por ser formadora de pessoas nos valores da democracia; terceiro, por exercer uma governança intensamente democrática, aberta à sociedade e aos movimentos que dela provém; quarto, democrática por ser uma universidade anti-racista, efetivamente promotora da diversidade e da solidariedade. Essa Universidade Democrática será estratégica para a composição de uma sociedade mais justa, sensível e sustentável, que terá como base o conhecimento científico e a ética política, capaz de enfrentar os dilemas e obstáculos para a reconstrução de nossa Nação.

Naomar de Almeida Filho é professor do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde atua como Coordenador do INCTI Inovação, Tecnologia e Equidade em Saúde (INTEQ-Saúde) e professor visitante no Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (USP), onde ocupa a Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica, desenvolvendo estudos sobre a relação entre universidade, educação, história e sociedade.

Soraya S. Smaili é professora do Departamento de Farmacologia da Escola Paulista de Medicina da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), é coordenadora do Centro de Estudos Sociedade, Universidade e Ciência (SoU_Ciência), do projeto Ciência na Saúde junto ao Grupo Mulheres do Brasil e do ARIES Cepid da Fapesp.



Entrevista

ENSINO SUPERIOR, CONHECIMENTO E DESAFIOS DO DESENVOLVIMENTO



O ensino superior conheceu, a nível global, um crescimento sem precedente, nos últimos vinte e cinco anos, segundo os dados da UNESCO. De um modo geral, em todos os países tem-se verificado uma forte dinâmica do seu crescimento, seja pela iniciativa do Estado, seja pelas organizações privadas. Acredita-se que o ensino superior, através da materialização dos seus três pilares (docência, investigação e transferência do conhecimento), constitui um dos fatores-chave do progresso das nações. No entanto, assistimos, a nível global e, especificamente, nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, o desenvolvimento de um ensino superior a várias “velocidades”. Os desafios de financiamento e da qualidade são enormes e divergem de país para país. A esses desafios, se associa um outro, ou deles dependem em certa medida, e que é a própria governança do ensino superior.

O Professor Doutor António Sampaio da Nóvoa esteve em Cabo Verde¹, no âmbito do convite que lhe fazemos para proferir duas conferências na Universidade de Cabo Verde, nas ilhas de Santiago e São Vicente.

O Professor Doutor António Sampaio da Nóvoa é titular da Cátedra UNESCO, foi Reitor da Universidade de Lisboa e Embaixador de Portugal na UNESCO. E eu sou Arnaldo Brito, Professor e Presidente do Conselho para a Qualidade na Universidade de Cabo Verde e ex-Diretor-Geral do Ensino Superior e Ciência.

1..... A presente entrevista foi realizada em 27 de junho de 2023.

Arnaldo Brito (AB): Como é que o Professor vê a ligação entre o ensino superior e o processo de desenvolvimento, particularmente, nos Países e Regiões de Língua Portuguesa?

António Nóvoa (AN): O conhecimento é a força transformadora do nosso tempo. Falar de conhecimento é falar de educação superior, mas também de ciência e tecnologia. Sem um ensino superior forte, com autonomia e liberdade, não há qualquer possibilidade de construir processos de desenvolvimento sustentável. Sem capacidade própria de produção científica e tecnológica, não é possível ultrapassar situações de dependência e de subdesenvolvimento.

As instituições de ensino superior não podem ser vistas apenas como instituições de “ensino”, cumprem muitas outras missões de promoção científica, cultural, económica e social. Hoje, estão no “centro” da vida das cidades e dos países.

A situação do ensino superior é muito diferente nos diversos países da CPLP. O Brasil tem uma rede pública de grande qualidade, mas só é frequentada por cerca de 25% dos estudantes. Os outros 75% estão em instituições privadas, quase sempre de duvidosa qualidade e com recurso excessivo a cursos de “educação à distância”. Em Portugal, os números são quase inversos: as instituições públicas, de boa qualidade média, acolhem cerca de 80% dos estudantes. No caso de Angola, verificamos uma grande fragmentação das instituições: quase 200 instituições, entre universidades, faculdades, institutos e escolas. Em Moçambique, apenas cerca de 6% dos estudantes que terminam o ensino secundário ascendem ao ensino superior.

São apenas alguns exemplos que mostram a necessidade de reforçar o ensino superior nos países de língua portuguesa. O trabalho articulado entre as nossas instituições, no quadro de parcerias e de consórcios, necessita de ser aprofundado. É certo que há vários programas de mobilidade de estudantes e também de cooperação científica. Mas a criação de um verdadeiro Espaço Universitário de Língua Portuguesa seria um passo admirável. É difícil, devido à existência de muitos interesses, nem sempre convergentes, mas, havendo vontade política, nenhum caminho é impossível. Todos teríamos muito a ganhar.

AB: Um dos maiores desafios do ensino superior é o seu financiamento. A tendência, de há alguns anos a esta parte, é para a partilha de custos entre o Estado e as famílias, sendo que em alguns países, como o Brasil e Cabo Verde, a contribuição pública é muito inferior à comparticipação das famílias. Que leitura faz desta situação e o que recomendaria aos governos, especialmente os dos nossos países, considerando o ensino superior como um bem público?

AN: A afirmação consta das conclusões da 2.^a Conferência Mundial de Educação Superior, que teve lugar em Paris, em 2009. O ano passado, em 2022, tive a possibilidade de fazer uma das intervenções de abertura da 3.^a Conferência Mundial de Educação Superior, que teve lugar em Barcelona. Sublinhei, uma vez mais, a importância do ensino superior como bem público e, acrescentei, comum.

É preciso unir os conceitos de público e de comum. No ensino superior não se presta um serviço a “clientes”, que seriam os estudantes. Cria-se um público, constroem-se as dimensões públicas da educação. A referência ao comum é central para reforçar a participação e a cidadania.

As universidades são instituições diferentes de todas as outras. A sua força e utilidade residem precisamente nesta “diferença”. No dia em que forem regidas pelas regras do mercado ou definidas como um serviço a ser pago pelos estudantes, perderão a sua principal razão de ser.

Não podemos olhar para a educação superior apenas como um “bem individual”, que contribui para a formação de cada indivíduo, mas também como um “bem social”, que contribui para o desenvolvimento das sociedades. Hoje, mais do que nunca, é preciso assegurar que todos podem ter acesso à educação superior. É um direito das pessoas, mas é, sobretudo, uma condição de desenvolvimento dos países.

Assim sendo, compete aos Estados assegurarem as condições, nomeadamente, no plano do financiamento, para que o ensino superior cumpra a sua missão. O ensino superior privado, sobretudo se apresentar projetos diferenciados, poderá ter uma função complementar. Mas o eixo estruturante deve ser o público, o que, infelizmente, não acontece em vários países de língua portuguesa.

AB: A qualidade constitui outro dos grandes desafios do ensino superior. Como conciliar o subfinanciamento público com a provisão de um ensino superior de qualidade?

AN: É impossível colher o que não se semeia. Cada país tem de decidir as suas próprias opções, sabendo que, sem uma aposta forte na educação superior e na ciência, o desenvolvimento sustentável será uma miragem.

Uma das funções principais dos poderes públicos é assegurar a qualidade do ensino superior, sem pôr em causa a autonomia das instituições e a liberdade académica. Não há nada pior do que atrair estudantes, que têm de fazer um esforço imenso, sobretudo nas famílias de menores recursos, para, depois, não lhes dar um ensino de qualidade. Muitas vezes, acabam por receber, no final dos seus estudos, um diploma sem qualquer valor académico ou profissional. É uma das maiores fraudes que se pode cometer.

Hoje, estão bem estabelecidos os critérios internacionais de avaliação da qualidade. É importante que sejam adoptados em todos os países e postos em prática nas instituições públicas e privadas. Uma atenção muito particular deve ser concedida à existência de centros e estruturas de ciência e tecnologia. Não é aceitável que as instituições de ensino superior se transformem em “máquinas de dar cursos”, muitas vezes à distância, sem qualquer relação com a investigação e o conhecimento. Infelizmente, sobretudo no caso de muitas instituições privadas, esta realidade é muito corrente, também em países de língua portuguesa.

AB: A produção do conhecimento e a promoção da sua utilização, em benefício do bem comum, constituem o cerne da missão universitária. com efeito, são fundamentais a aplicação e o desenvolvimento da teoria da Tripla-Hélice, experiência bem-sucedida em países como Estados Unidos, Alemanha, Holanda, e com grande impacto na redução da taxa de desemprego. Qual é a sua opinião?

AN: A sua pergunta suscita-me três respostas.

A primeira refere-se à necessidade de equilibrar as diferentes missões da universidade. Não podemos deixar que as universidades se transformem em meras “escolas” sem relação com a investigação. Mas também não podemos permitir o que está a acontecer em muitas universidades, devido ao “produtivismo académico”, com o ensino a ser relegado para plano secundário, valorizando-se apenas a produção científica. Finalmente, não podemos nunca esquecer o papel central que as universidades têm nas sociedades do século XXI.

A segunda, para dizer que cada instituição deve encontrar o seu próprio equilíbrio entre estas diversas missões. Um dos efeitos mais negativos dos *rankings* e das métricas de avaliação é uma certa uniformização das universidades. Ora, em cada um dos nossos países, precisamos de instituições diferentes, com os seus próprios programas estratégicos, respondendo a uma diversidade de propósitos e de públicos. A diversidade das instituições é muito importante.

Finalmente, é preciso estar ciente de que o investimento na formação superior deve ser acompanhado, sempre, por uma transformação do tecido económico e empresarial. Caso contrário, como acontece em Portugal, temos uma população jovem altamente qualificada, mas que não é devidamente integrada no mercado de trabalho.

AB: Como é que o Professor olha para o funcionamento das nossas instituições do ensino superior e o que sugere?

AN: As instituições de ensino superior vivem um tempo de profundas transformações. Talvez o mais importante seja a criação de novos ambientes educativos. A sala de aula é importante, mas não chega. Há mais vida, para além do anfiteatro. As universidades são um espaço extraordinário de encontro intergeracional, e aqui reside grande parte do seu segredo. A transmissão do conhecimento entre gerações é um gesto sublime.

Mas as universidades esqueceram-se da sua dimensão intrageracional, esqueceram-se da força da cooperação entre pessoas de uma mesma geração, esqueceram-se que os estudantes também aprendem com os seus colegas. A educação superior deve atender a estas duas dimensões, inter e intra geracionais, organizando-se em torno do trabalho – trabalho que é assistir a aulas, sim, mas é também, talvez mesmo sobretudo, estudar, investigar, resolver problemas, desenvolver projetos... inscrever o trabalho no centro da vida académica.

Por outro lado, é preciso compreender bem o que distingue a ciência na universidade. Compreender bem o significado da ciência aberta – acesso aberto, cultura científica, ciência cidadã, apoio às políticas públicas. Hoje, mais do que nunca, a ciência é central nas nossas sociedades. Na universidade, a ciência serve para pensar o que não se pode pensar noutros lugares, para proteger um trabalho que, muitas vezes, só mais tarde é entendido e valorizado, para arriscar, para alimentar a curiosidade, para abrir novas possibilidades, para libertar o futuro.

As instituições de ensino superior têm de assumir o risco do futuro, assumir com coragem a necessidade de transformações profundas no seu funcionamento. Não nos servem os modelos corporativos, fechados, do passado. Também não nos servem os modelos que procuram copiar as lógicas empresariais. A essência de uma universidade está na diferença em relação às outras instituições. A sua força reside na diferença, e não no mimetismo em relação a outras instituições do mundo económico e social. Quando se deixa tentar pelo “utilitarismo”, a universidade deixa de ser útil.

AB: Professor Nóvoa, o desenvolvimento e o uso da Inteligência Artificial constituem já uma realidade. Quais poderão ser os impactos da inteligência artificial nas relações pedagógicas no ensino superior?

AN: A inteligência artificial é um dos grandes desafios para o ensino superior e para a humanidade. Pode ser um instrumento fabuloso para nos libertar de tarefas mecânicas e repetitivas, permitindo-nos valorizar a invenção e o pensamento crítico. Mas pode ser, também, a redução do ensino à repetição de dados e textos produzidos por algoritmos.

É preciso distinguir informação e conhecimento. A informação está por todo o lado, também nas máquinas. O conhecimento está nas cabeças, pertence às pessoas. A inteligência artificial pode compilar e analisar dados com uma velocidade infinitamente maior do que qualquer humano. Tem uma capacidade extraordinária para fazer o ponto da situação sobre determinado assunto ou conhecimento. Mas faltam-lhe duas capacidades humanas únicas: a invenção e a emoção. Estas capacidades são essenciais no processo educativo.

Para que os estudantes se apropriem do conhecimento, o trabalho dos professores é indispensável, bem como a cooperação com os colegas. Ninguém se educa sozinho. Precisamos dos outros para nos educarmos. Não há pedagogia sem encontro, sem face a face, sem presença, sem corpo, sem emoção.

Quero pensar que as universidades ainda serão capazes de um rasgo de transformação. As sociedades do nosso século precisam deste lugar único, diferente, insubstituível, no qual, através do encontro, se formam as gerações futuras. É este compromisso que define, no tempo longo, a responsabilidade primeira de uma universidade.

Muito obrigado, Professor António Nóvoa!

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/Titlpage.htm>.

- **Legislação ou normas**

De acordo com as normas oficiais da entidade emissora.

e-ISSN 2184-8513

