

REVISTA FORGES

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

Ensino Superior

Organizadores

Sônia Fonseca | Luísa Cerdeira |
Tomás Patrocínio



REVISTA
F**ORGES**

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

DIRETORIA

Diretora

Sônia Fonseca

Sub-Diretor

Tomás Vargues Patrocínio

Secretário Geral

Alfredo Dib

Comissão Editorial

Luísa Cerdeira
Margarida Mano
Alfredo Buza
Bhangy Cassy
Lei Heong Iok
Luciano de Almeida

Conselho Científico

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

Corpo de Avaliadores Ad Hoc – 2017

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

REVISTA
FORGES

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

ISSN 2183-2722

v. 5, n. 2	Ilhéus	v. 5	n. 2	1-194	Dezembro - 2017
------------	--------	------	------	-------	-----------------

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

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

Projeto Gráfico e Capa

Álvaro Coelho

Revisão

Ana Paula de Amorim

Apoio



Universidade Estadual de Santa Cruz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R454 Revista FORGES / Fórum da Gestão do Ensino Superior nos
Países e Regiões de Língua Portuguesa. – Vol. 5, n. 2
(2017)- . – Ilhéus : FORGES, 2017- .
v.

Anual.
ISSN 2183-2722

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

CDU 378
CDD 378

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



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

Apresentação

Partilhar conhecimento

As sociedades têm ganho a consciência de que a educação e a formação avançadas são um fator de desenvolvimento económico, tecnológico, cultural e social por conta da qualidade e da inovação. Assim, têm-se criado grandes expectativas em torno do ensino superior pela sua função e dinâmicas de produção de conhecimento e de racionalidades que ajudam à sua integração e conseqüentemente pela sua função política e social em articulação com as empresas, com a administração pública local e central e com todo o tecido cultural e criativo. Por isso, há cada vez mais Instituições de Ensino Superior (IES) e é cada vez maior o número de estudantes, docentes e investigadores e também de técnicos de educação superior a apoiar o desenvolvimento do setor.

Com efeito, o acesso às IES tem-se ampliado e continua a ampliar-se enormemente, não só promovido pelas políticas públicas como representando também um projeto de negócio para o ensino privado no âmbito do ensino superior, o que abre questões ligadas ao financiamento e à partilha de custos, aos processos de apoios sociais para o seu acesso e sua frequência, à formação de docentes altamente qualificados, a inovações curriculares para articulação de saberes, à avaliação da qualidade do ensino superior e da sua sustentabilidade, a um aprofundamento da análise dos processos de ensino, de investigação e de extensão, bem como à importância da internacionalização e às condições de mobilidade de docentes, de técnicos e de discentes. Há uma vastidão de temas na complexidade do ensino superior e de mandatos que se constituem como vivências e experiências, projetos e desafios e que são

preocupações que fazem parte da vida académica do quotidiano e que exigem a análise, a comparação, a redefinição, a reconstrução e a reinvenção de conceções, de estratégias e de práticas. Para esse processo, a investigação em torno de diagnósticos e de estratégias e de práticas inovadoras é fundamental para gerar oportunidades de melhoria nos processos de gestão, de administração, de governança das instituições.

O projeto da Revista FORGES é justamente o de apoiar a partilha das pesquisas que se vão concretizando nas instituições de ensino superior dos países e regiões de língua portuguesa com o empenho dos investigadores como profissionais e observadores qualificados das realidades.

Neste número da Revista registamos a participação de vários investigadores do espaço lusófono, impondo-se um agradecimento à Universidade Estadual de Santa Cruz (Ihéus, Brasil) na pessoa da Professora Sónia Fonseca e da reitora, Professora Adélia Pinheiro e à sua equipa pela sua organização técnica e publicação.

Temos uma abertura original por Jorge Olímpio Bento, da Universidade do Porto, uma espécie de ensaio sobre a língua portuguesa e sobre a importância de se publicar em português que merece a nossa melhor atenção e reflexão.

Depois encontramos vários artigos.

Provenientes de Angola encontramos o artigo escrito por Suzanete Nunes da Costa, Felipe Silva Miranda e Cristina Maria Póvoa Borges o artigo intitulado “Criação e resultados de um centro de estudos na vida da Universidade Agostinho Neto” e o artigo de Teresa Almeida Patatas “O papel do ensino superior no desenvolvimento de Angola: o caso da Escola Superior Politécnica do Namibe”.

Do Brasil temos os artigos “Concepções de docência de professores que atuam na educação terciária na área de administração, Pernambuco” da autoria de Fabiana Ferreira Silva e Kátia Maria da Cruz Ramos; “Análise longitudinal do desempenho dos estudantes da educação superior brasileira: *accountability* pelo desempenho dos egressos” de Cleber Augusto Pereira, Maria de Lourdes Machado-Taylor, Joaquim Filipe Esteves Ferraz Araújo e André Frazão Teixeira (este envolvendo investigadores portugueses e brasileiros); “O modelo de gestão e organização das Instituições Comunitárias de

Educação Superior (ICES) do Rio Grande do Sul” Sirlei de Lourdes Lauxen, Patrícia Dall’Agnol Bianchi e Solange B. Billig Garces; e “Aprendizagem: o desafio da educação no Brasil” de Alfredo Dib (Universidade Estadual de Santa Cruz).

De Moçambique temos “A gestão acadêmica como fator de promoção do desenvolvimento socioeconômico” da autoria de Maria Alexandra F. Rodrigues e Bhangy Cassy (Universidade Eduardo Mondlane).

E de Portugal, encontramos o artigo “Mobilidade Internacional e Escolhas dos Estudantes no Ensino Superior. O Programa Erasmus em Portugal” do grupo de investigação da Universidade de Évora, composto por Maria Raquel Lucas, Conceição Rego, Maria da Saudade Baltazar, Maria Freire, Andreia Dionísio e Isabel Joaquina Ramos.

Propomos-lhe uma boa leitura e desejamos poder vir a contar com a colaboração de mais investigadores para que a Revista cumpra ainda melhor a função de divulgar a pesquisa que se faz sobre a gestão do ensino superior nos países e regiões de língua portuguesa. A sua colaboração é importante e por isso também lhe pedimos que veja as condições e os procedimentos de publicação.

Tomás Patrocínio
Março de 2018

Uma reflexão

Em defesa da língua portuguesa

Jorge Olímpio Bento¹

Hesitei muito quanto ao título a atribuir a este posicionamento. Estive tentado a intitulá-lo 'Contra a capitulação da Universidade face ao imperialismo do inglês'. Tive e tenho a consciência, viva e acordada, de que não poucos leitores se sentiriam atingidos e feridos com aquela formulação; enquanto alguns, quiçá e infelizmente em menor número, bateriam palmas de concordância e satisfação. O que revela bem a extensão do problema, bem como o grau de habituação e de reação à patologia em causa.

Como quer que seja, mesmo tendo prescindido do título inicialmente imaginado, não me afasto um milímetro da tentativa de exposição do sentido que ele encerra. Assumo a obrigação de agir assim, sem concessões ou tergiversações de espécie alguma, quer em nome da pertença ao espaço linguístico do português, quer para dar voz afoita e sonante a convicções de ordem académica e cívica.

1. Entendo que a Universidade pode e deve constituir um palco de celebração do nosso idioma e da sua promoção no cenário internacional. Nada me move contra o inglês ou contra outras línguas; não me passa pela cabeça, nem como uma sombra, a ideia ou, melhor dizendo, a loucura de que a Universidade lhes vire as costas. A nossa língua (e cultura) não se fecha sobre si mesma, não advoga o isolamento e a exclusão; antes é aberta à incorporação do diferente e do estranho. Do mesmo modo deve agir a Universidade.

Até aqui, tudo bem. Os entendimentos e as conjugações de fins, interesses e vontades parecem ser fáceis de conseguir. O mais difícil e inquietante sucede, sempre, quando os princípios são trocados por conveniências e modas conjunturais, ditadas pelo senso comum e aceites por quem não quer ficar excluído das listas de premiados

¹ Professor Catedrático Jubilado da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

pela adesão ao oportunismo abjeto e ao provincianismo bacoco. Ao cabo e ao resto, a aceitação acéfala do *mainstream* (ah, também percebo algo de inglês!) causa-nos desgraças em todos os setores.

2. Sejamos assertivos e digamos sem delongas ou rodeios: a desvalorização da língua portuguesa na Universidade configura uma aberração absolutamente inaceitável. Não apenas é desvalorizada a publicação em português de livros, ensaios, estudos e de escritos equivalentes aos endeusados *'papers'*; também é escamoteado o facto de o nosso idioma ser uma das línguas com maior presença no panorama comunicativo mundial, e de, por via disso, possuir uma enorme valia económica. Mais ainda, a Universidade descarta, pura e simplesmente, o indeclinável empreendimento de defesa, exaltação e preservação da língua portuguesa, bem como a tarefa de contribuir para a sua admiração, mestria e respeitabilidade.

Muito a propósito, o Professor Jorge Miranda, ilustre constitucionalista, coloca o respeito pela língua portuguesa entre as prerrogativas fundamentais, vertidas no texto da Constituição da República Portuguesa. Nesta conformidade, questiona se serão “cumpridas as obrigações constitucionais e respeitado o direito à identidade linguística dos cidadãos portugueses”, quando, entre outras coisas, “se admitem primeiras denominações de escolas universitárias em língua estrangeira”, “se impõe outra língua a alunos portugueses (...) em aulas ministradas por professores portugueses em escolas universitárias portuguesas”, “não se incentivam os alunos do programa Erasmus a aprender português, quando este programa, pelo contrário, visa a interculturalidade e não a uniformização linguística”. E conclui com estouta bordoadá: “Apenas um provincianismo antipatriótico e uma prática de subserviência pode explicar estes e outros factos, esquecendo-se que a língua é quase o único domínio de independência que hoje nos resta, que é língua oficial de mais sete Estados e que é falada por mais de 200 milhões de pessoas em todos os continentes.”²

² Jorge Miranda, Outro direito fundamental em risco: o direito à língua, jornal *Público*, 09.02.2013.

Mais recentemente António José Amélia, Vice-Presidente da Assembleia da República de Moçambique, fez a apologia da promoção da língua portuguesa, expressando o “sentimento de orgulho e emoção” pelo património que ela encerra e é ponte da “amizade fraternal” com os Países de Língua Oficial Portuguesa. Igualmente sublinhou a necessidade de não descurar importância à língua portuguesa no

Este dado referente ao número de falantes no presente peca por escasso e merece correção, tendo em vista a finalidade e a causa que movem a reflexão plasmada nestas linhas. Com efeito, o português é uma das poucas línguas que se encontram em expansão, tanto no tocante ao número dos seus falantes naturais, como no respeitante aos interessados e envolvidos na sua aprendizagem. Estima-se que, num horizonte temporal não longínquo, seja falado por cerca de 350-400 milhões de pessoas. Ou seja, o português não é, como o francês, por exemplo, uma língua em declínio; é, antes, uma língua em franca ascensão, merecedora de um crescendo de aprendizes em países assaz diversos, nomeadamente a China e o Senegal.

3. Obviamente, este panegírico da língua portuguesa não pode ser confundido com o absurdo de que somente ela seja falada ou escrita dentro da Universidade. Qualquer cidadão colhe enormes vantagens da sua proficiência em vários idiomas. Creio que isto é tão evidente que não necessita de desfiar um rosário de justificações.

Mal seria que um docente universitário não possuísse aptidão e competência noutros idiomas; a Universidade, em vez de janela de abertura e contemplação do mundo, daria de si a péssima imagem de alheamento, clausura e encerramento em relação ao contexto universal. O contacto com os pares seria limitado, e impossibilitado o acesso às fontes originais de tantos tratados de ciência, cultura e sabedoria. Claramente, esta atitude de miopia não estaria à altura do que se espera da instituição universitária, da medida de cumprimento da sua missão e de assunção da sua responsabilidade cultural, humanista e social.

Outra coisa bem diferente é a proposta estapafúrdia, que passa pela cabeça de muita gente pretensamente douta e iluminada, de lecionação unicamente em inglês e de acabar com aulas em português. Será esta uma acusação exagerada ou mentirosa? Não, não é! De resto, em muitos inquéritos pretensamente avaliativos e valorativos, é perguntado o número de disciplinas lecionadas em inglês. Esta ‘inovação’ (mais um palavrão do extenso cardápio que o frenesi convulsivo, *managerialista* e ‘reformista’ trouxe, na última década, à mesa da ordem do dia!) conta tanto para a melhoria das creditações e avaliações e para a subida nos *rankings* que algumas

espaço digital, sob pena de “ofuscar cerca de 300 milhões de cidadãos do mundo falantes desta língua”. (Jornal *Notícias*, p. 7, 27 de Junho de 2016, Maputo).

organizações vão ao cúmulo de levantar e propagandear, *urbi et orbi*, o despautério de decretar morte ao português e de somente oferecer cursos em inglês!

Acresce, não raras vezes, que as dissertações de doutoramento, além de escritas em inglês, são também defendidas nesta língua em provas públicas, sem a participação de qualquer elemento estrangeiro no respetivo júri! Pasmese, mas é a pura e ridícula verdade, que encontra uma putativa (que vocábulo tão esquisito!) razão no facto de, deste jeito, a dissertação ficar pronta para ser desmanchada e publicada sob a forma de *'papers'*.

Como corolário deste ponto, afirmamos inequivocamente o seguinte: os cursos, em universidades portuguesas, devem ser exclusivamente lecionados no nosso idioma. É curial disponibilizar aos estudantes estrangeiros programas de aprendizagem prévia do português. Sob pretexto algum, pode haver capitulação nesta matéria; caso contrário, cairemos na prática da traição. Ora, como "Roma não paga a traidores", não teremos nada a ganhar com ela. Na captação de estudantes oriundos de outras paragens, nós não estamos em competição com universidades inglesas ou de língua inglesa; os candidatos a ingressar nas nossas instituições são atraídos para elas por outras razões, estranhas à questão da língua.

Do mesmo jeito, deixo clara esta posição: é bom que os nossos académicos publiquem em revistas de língua inglesa, divulgando assim lá fora o que de meritório e bom se produz cá dentro. Mas isso não pode ser convertido em mandamento ou rasão de conduta e avaliação, ocasionando menoscabo pelas publicações na nossa língua.

4. A língua portuguesa dispõe de uma riqueza extraordinária e incomparável no plano concetual, lógico, metafórico e semântico. Dominá-la com propriedade sólida e como instrumento fiador de elevação intelectual e espiritual, eis uma competência que devia estar ao alcance de muitos - e ser obrigatória e basilar, esta sim, na Universidade! Porém, são poucos e cada vez menos os universitários que fazem parte de tal universo; ao invés, são muitos e cada vez mais os que tratam a nossa língua a pontapé, com erros grosseiros nos textos e nos pronunciamentos orais.³

³ "A norma culta, a dominante, a que é ensinada como correta, (...) é necessária para preservar e aprimorar a precisão da linguagem científica e filosófica, para refinar a linguagem emocional e descritiva, para conservar a índole da língua, sua

A consequência verdadeiramente trágica desta desdourada e indigna realidade advém do seguinte: entre a linguagem (escrita ou oral) e o pensamento há uma relação de intimidade e reciprocidade, que associa a forma e o conteúdo. A linguagem representa a forma, o nível, a densidade, o fulgor e a luminosidade das ideias – ou a sua penúria, fragilidade e ausência. As palavras revelam a *performance* mental, a arquitetura, o conteúdo, a ordem e o rendimento do pensamento que as anima. Uma linguagem débil, enfraquecida, com trancos e barrancos, sem clareza e esplendor traduz um estado igual do pensamento e raciocínio. A confusão e a pobreza da linguagem deixam à mostra o estado performativo do pensamento. Mais, o labor de aprimoramento da linguagem e, ao invés, o descaso linguístico repercutem-se no pensamento; o nível das palavras ‘*por fora*’ expõe o primor do intelecto, da cognição e racionalidade ‘*por dentro*’.

Karl Kraus (1874-1936), escritor e poeta austríaco, é perentório: “A linguagem é a mãe, não a criada do pensamento.”⁴

Deixemo-nos de paninhos quentes e salamaleques: quem não sabe escrever e falar conforme à norma culta e erudita, também não logra pensar conforme aos requisitos próprios do desempenho em sede universitária. Esta maleita é notória e propaga-se, ameaçando contaminar, de uma ponta à outra, a tapeçaria académica. Por este andar, não tarda nada, Diógenes andarà de candeia acesa, nas universidades portuguesas, à procura de quem saiba escrever e falar escorreitamente, e não o encontrará!

A linguagem dá-nos o leite da integração no mundo: os valores, os princípios, os ideais, sonhos e inclinações; os modos de perguntar e responder, de observar e entender, de aperceber e valorar, de ser e estar.

Ludwig Wittgenstein (1889-1951) formulou assim: “Os limites da nossa linguagem são os limites do nosso mundo.” E o pensador espanhol Fernando Savater complementou: “A linguagem é o tapete mágico e simbólico deste permanente sobrevoar ativamente

identidade e, conseqüentemente, sua originalidade. Ao contrário do que entendi de certas opiniões que li sobre o assunto, a norma culta não tem nada de elitista, é ou devia ser patrimônio e orgulho comuns a todos. Elitismo é deixá-la ao alcance de poucos, como tem sido nossa política.” (João Ubaldo Ribeiro, Observações de um usuário, *O Estado de S. Paulo*, 29 de maio de 2011)

⁴ Surgem neste texto várias citações, cuja origem não consigo precisar. Elas fazem parte de um ficheiro, onde as archivei, sem ter registado a fonte. Eis um desleixo, que assumo e do qual me penitencio.

a realidade para tentar chegar a ser plenamente real. Sem nunca o conseguir totalmente, claro...”⁵

Portanto, quando advogamos a defesa e o cultivo esmerado da língua portuguesa na Universidade e pelos respectivos docentes, não somos impulsionados por uma causa de segunda ordem ou por conveniências e motivações pessoais. Estamos a pugnar pela renovação do legado matricial e central da Universidade: a incumbência de ser casa da espiritualidade e intelectualidade, da sabedoria e da erudição.

Não se subestime este pressuposto: um doutor é um profissional da palavra e do ministério de a escrever e dizer com estilo erudito, esbelto e perfumado, claro e sublime, ético e estético, atraente e quente, e não feio e repelente. Deve, pois, ser formado como cultor do uso maior e do poder e esplendor da palavra. A lógica científica, epistemológica e filosófica pede a companhia condizente e colaborante de um convincente nível retórico.

5. Como é que se chegou ao abandono e à desconsideração da língua portuguesa na Universidade? É possível inventariar e enunciar várias causas para esta involução. Queremos aqui referir algumas, com origem, batismo e consagração no ambiente universitário e no entorno condicionante, que contribuem manifestamente para o estulto e deprimente estado vegetativo do português.

A muitos docentes universitários agrada mais escrever ‘papers’ em inglês do que livros em português. As ‘razões’ prendem-se umas às outras.

A primeira, imediata e simples, ressalta à vista desarmada: os ‘papers’ são mais valorizados na avaliação curricular de candidaturas a concursos da carreira académica ou de projetos patrocinados pelas agências de financiamento. Acrescente-se, como espada de Dâmo-cles, a obrigatoriedade do ‘publish or perish’. Sim, em inglês, porque em inglês nos vangloriamos e vendemos, e cometemos a vergonha de trair. A cedência ao imperialismo do inglês rende dividendos e é um emblema lustroso na lapela do casaco da pesporrência e vaidade, mesmo que salpicado pela lama da indignidade!

⁵ Comparados com as aspirações e exigências contidas nestas formulações, os horizontes abertos e os voos permitidos pela linguagem corrente na Universidade são assaz estreitos e rasteiros.

A segunda 'razão' é contígua à primeira: para avaliar 'papers' o critério utilizado liga-se, sobretudo, à quantidade. Para aumentar esta, basta colocar o nome em textos escritos, a maior parte das vezes, por outros, sejam eles orientandos e estudantes de pós-graduação, sejam colegas de categoria inferior na hierarquia acadêmica. Quanto aos livros, eles são avaliados pela qualidade, e têm que ser escritos pelos seus autores, o que custa um trabalho danado (se seguir o mandamento do português escorreito) e acarreta o julgamento de um público vasto e sedento de descobrir a relevância dos assuntos versados.

A terceira 'razão' é indissociável da proficiência linguística. Para publicar 'papers' não é necessário um amplo e superior domínio do inglês; basta conhecer um vocabulário reduzido e simplificado, que dá pelo nome de 'globish' e permite comunicar de forma rudimentar, empobrecida e empobrecedora, à escala global.

Por conseguinte, a defesa do português não tem implícita somente uma revolta contra o 'imperialismo do inglês'; contém fundamentalmente uma recusa da superficialidade do 'globish', porquanto ela atenta contra o conceito fundador da Universidade e contra a idiosincrasia e identidade de um lídimo professor universitário.

O abastardamento da linguagem, hoje em curso na Universidade, expressa e induz o abastardamento da profissão de docente, do ensino e de outras dimensões axiais da missão universitária, a preferência pelo líquido e efémero, pelo superficial e volátil, em detrimento do constante e custoso, do sólido e duradouro. A indignação argumentativa, a contrafação da razão e do conhecimento, a falsidade do *Logos*, a inautenticidade do *Ethos*, o fingimento do *Pathos*, a queda na absurdidade e a formatação do sujeito incaracterístico andam pelas ruas da amargura, e coabitam com cama feita, mesa posta e roupa lavada, casados em comunhão de bens.⁶

Tomo emprestado de Vasco Pulido Valente este desabafo dorido e tingido de saudade: "O empobrecimento da língua (não só devido à minha idade) custa. (...) Sei muito bem, e tristemente, que a cultura das letras começa a desaparecer e está, a muito curto prazo, condenada. Mas não deixo de lamentar que o prazer de uma frase, de

⁶ "Só quem está em estado de palavra pode enxergar as coisas sem feito", afirmou Manoel de Barros (1916-2014), poeta do Pantanal brasileiro.

um parágrafo ou de uma vírgula maléfica se percam para sempre.”⁷

Enfim, no recinto universitário ressoa nitidamente o toque de finados do belo ofício magistralmente descrito por Gilberto Freyre (1900-1987): “Escrevendo, venho vivendo uma arte misturada a uma ciência (...) Uso as palavras intuitivas sem repelir as lógicas, as cotidianas sem repudiar as raras, as populares sem deformar as eruditas, as sensíveis sem repelir de todo as abstractas.”⁸

6. O contexto é cavernícola. Estamos encerrados num ardiloso, bafiento, complexo e perigoso labirinto. Muitos apreciam-no e louvam-no, gastando nisso as suas vidas e depreciando e infernizando as dos que seguem outra via. Parafraseando Hegel (1770-1831), aquilo com que se contentam revela a extensão da perda.

É claro que podemos sair de semelhante labirinto, o que requer uma lúcida mudança de paradigma. O primeiro passo seria reconhecer que nos meteram no labirinto, que estamos encahalados nele e no modelo de sociedade e de universidade que ele reflete.⁹ Somente sairemos do aprisionamento e do encurralamento, se tivermos a coragem de declarar o modelo gasto, e de encarar a busca urgente de ideias e perspectivas de superação, que abram caminhos novos.

Este é um combate urgente e irrecusável, que nós, cidadãos e académicos universais e universalistas (e não apenas lusófonos), somos chamados a travar contra “os dislates inquisitoriais da irracionalidade globalizadora e de vocação imperial instalada como garrote na garganta da humanidade - como é tragicamente evidente no nosso caso.”

Quem invoca esta postura é o Professor Manuel Ferreira Patrício, incondicional apoiante da obrigatoriedade de sobressaltar “a consciência dos que persistem na fidelidade à liberdade e multiplicidade de expressão linguística na paleta que vem sendo construída criadoramente ao longo dos milénios por todas as comunidades humanas e para a qual a língua portuguesa tem notavelmente contribuído.” Congrega-nos uma visão de ampla e suprema importância:

⁷ Vasco Pulido Valente, *Voltar a casa*, *Jornal Público*, 06.09.2009.

⁸ Museu da Língua Portuguesa, São Paulo.

⁹ Escrevo propositadamente ‘universidade’ em letra minúscula, para chamar a atenção, mais uma vez, para a maiúscula responsabilidade que ela tem, nas últimas décadas, alijado pela borda fora com total quietude de consciência. Ainda haverá académicos de verdade, conscientes do apoucamento da instituição universitária e da sua redução a organização banal e venal?!

“o anglofilismo (...) é um particularismo cultural e epistemológico; o universalismo imperial (do inglês) não é um universalismo real; a defesa das línguas nacionais historicamente desenvolvidas na prática institucional universitária não é uma forma de nacionalismo acadêmico e científico; à universalidade científica chega-se, pela natureza das coisas, a partir do concreto de uma situação, da qual a língua da comunidade é a alma.”

Figura cimeira da laboração filosófica acerca da educação, o insigne Mestre está confiante na nobreza do desafio e no venturoso desenlace, “por dura e longa que seja a luta. É o cerne do destino humano que está em causa e em jogo. Tudo o que fizermos pela língua portuguesa se inscreve nesse jogo.”¹⁰

Acordemos e clamemos por renovação! A desdita do presente reza e suplica por urgente substituição. A esperança de renovação está fechada, a sete chaves, na arca bolorenta da ‘papermania’ em inglês, aí definhando e apodrecendo, se o sobressalto do desassossego não abalar os espíritos inquietos pelo aguilhão da ‘parrésia’.¹¹

A melhoria da formação prodigalizada na Universidade deve assentar no reforço de qualificação do português como língua de ensino, de investigação e publicação, de administração e gestão, mesmo que isso implique a perda de pontos nos tresloucados *rankings*, tão louvaminhados pelos reverenciadores dos oligopólios que comandam o mercado das revistas científicas.

Ensinemos e publiquemos em português, sempre que possível e conveniente! Esta proclamação não exclui as publicações em inglês, nem, muito menos, convida a lançar um anátema sobre elas, como

¹⁰ Excertos de uma mensagem enviada por email, datado de 25.05.2016.

¹¹ ‘Parrésia’: Coragem da verdade. Considerada pelos filósofos pré-socráticos e por Sócrates (469 ou 470-399 a. C.) a mais excelsa das virtudes, ela expressa-se no dom de adotar e proclamar posições fundadas na experiência crítica da história, da realidade e da vida. Aristóteles (384-322 a. C.) designou-a como ‘sinceridade cívica’; sem ela, os indivíduos tornam-se cínicos. Todavia, advertiu o filósofo de Estagira, ‘sinceridade’ não é o mesmo que autenticidade. Os que mentem não têm sinceridade cívica, mas são autênticos mentirosos.

Imanente ao espírito livre, a coragem da verdade, de a procurar, afirmar e defender, devia ser a atitude comum e sentir-se particularmente em casa na Universidade. Porém, é escorraçada de toda a parte, como se fosse um cão tihoso, o que ilustra bem o presente estádio de decadência civilizacional. Não sei onde vamos parar. Sei, mas não me conformo, o tipo de ser humano que estamos a fabricar e formatar na universidade apoucada: foge da ‘parrésia’ e da ‘sinceridade cívica’ como o Diabo da cruz.

ocorre atualmente com a produção em português. Todavia, clama para a tomada de consciência de que a Universidade e cada um dos seus docentes incorrem num gravoso ilícito, ao eximir-se de avocar a sua quota-parte na política estratégica e patriótica de afirmação coerente e consequente da língua portuguesa, como vetor da soberania e da integridade nacional. A isso pertence o imperativo de não nos vergarmos servilmente ao imperialismo do inglês que, ostensiva ou melifluamente, se entranhou no vocabulário da Universidade, de cima a baixo, usando anglicismos para tudo e para nada.

“Minha Pátria é a língua portuguesa”, exclamou o desasossegado Bernardo Soares. Urge acorrer aos seus gritos de socorro e libertá-la das camisas, dos coletes e espartilhos que lhe são impostos no hospício universitário, com a atitude ínsita na seguinte anotação, atribuída a Fernando Pessoa (1888-1935): “Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, (...), e esquecer os caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

SUMÁRIO

ARTIGOS

- Criação e resultados de um centro de estudos na vida da Universidade Agostinho Neto (UAN)
Suzanete Nunes da Costa
Felipe Silva Miranda
Cristina Maria Póvoa Borges 23
- Concepções de docência de professores que atuam na educação terciária na área de administração, Pernambuco-Brasil
Fabiana Ferreira Silva
Kátia Maria da Cruz Ramos 37
- O papel do ensino superior no desenvolvimento de Angola: o caso da ESPtN
Teresa Almeida Patatas 55
- Análise longitudinal do desempenho dos estudantes da educação superior brasileira: *accountability* pelo desempenho dos egressos
Cleber Augusto Pereira
Maria de Lourdes Machado-Taylor
Joaquim Filipe Esteves Ferraz Araujo
André Frazão Teixeira 71
- O modelo de gestão e organização das Instituições Comunitárias de Educação Superior (Ices) do Rio Grande do Sul – Brasil
Sirlei de Lourdes Lauxen
Patrícia Dall’Agnol Bianchi
Solange B. Billig Garces 95
- A gestão acadêmica como fator de promoção do desenvolvimento socioeconômico
Maria Alexandra F. Rodrigues
Bhangy Cassy 127
- Aprendizagem: o desafio da educação no Brasil
Alfredo Dib 145

Mobilidade internacional e escolhas dos estudantes no ensino superior.

O Programa Erasmus em Portugal

Maria Raquel Lucas

Conceição Rego

Maria da Saudade Baltazar

Maria Freire

Andreia Dionísio

Isabel Joaquina Ramos 167



Artigos

1

Criação e resultados de um centro de estudos na vida da Universidade Agostinho Neto (UAN)

Suzanete Nunes da Costa¹
Felipe Silva Miranda²
Cristina Maria Póvoa Borges³



Resumo: Para a universidade Agostinho Neto (UAN), a maior de Angola, é uma necessidade ter um centro de apoio à Reitoria para a formação pedagógica e científica dos docentes de modo que contribua para desenvolvimento dessa mesma universidade como instituição. O objetivo do trabalho é o de apresentar o significado que tem para a vida académica científica e de extensão da UAN a oficialização, em 2012, do Centro de Estudos de Apoio à Formação, Investigação e Extensão (Ceafie). Com os resultados apresentados podem ver-se as contribuições dadas pelo centro em cursos, participação em eventos bem como outras atividades, todas elas avaliadas satisfatoriamente pelos beneficiários e pelo público-alvo, tanto a nível nacional como internacional. O Ceafie consegue deste modo mostrar que, apesar de ser um centro com características diferentes dos Centros ligados à ciência pura, é um Centro que justifica a sua existência na vida da UAN.

Palavras-chave: Projeto; Desenvolvimento Social; Vida Acadêmica.

¹ Diretora do Ceafie – Centro de Estudos de Apoio à Formação, Investigação e Extensão, Angola. *E-mail:* suzanete.costa@hotmail.com.

² Assessor do Ceafie. *E-mail:* fesim2004@yahoo.es.

³ Coordenadora da Unidade de Coordenação de Programas do Ceafie. *E-mail:* borges.crisimari@gmail.com.

ABSTRACT: For a university such as Agostinho Neto University (ANU), the Angolan largest university, it is necessary to have a Center that supports the Academics for the pedagogical and scientific training of professors. It would also help supporting the sciences and contribute to the development of the University as an Institution. The objective of this article is to present the importance of CEAFIG, (Centro de Estudos de Apoio à Formação, Investigação e Extensão) for the academic and scientific life of UAN since 2012. The results presented show the contributions given by CEAFIG in courses, participation in events and other activities all of them evaluated as satisfactory by the beneficiaries and target public, both nationally and internationally. CEAFIG is able to show that, despite being a Center with different characteristics of the Centers linked to pure science, it is a Center that justifies its existence in the life of UAN.

Keywords: Project; Social Development; Academic Life.

Introdução

Desde 2004, a Vice-Reitoria da Universidade Agostinho Neto (UAN), sendo esta a única Universidade Pública de Angola e por estar presente em 11 das suas 18 províncias, preocupou-se com a formação pedagógica dos seus docentes, criando um Curso de Agregação Pedagógica (CAP) que consistia em 12 módulos, todos dirigidos à formação teórica e prática dos profissionais para superar os problemas que não permitiam desenvolver um Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA) de forma eficiente e eficaz entre os quais apareciam muitos de formação dos docentes e outros de gestão do referido processo.

O diagnóstico da UAN, realizado em 2003, serviu de base para compreender a necessidade da criação do CAP, mas também da criação de um centro que, além do CAP, tivesse capacidade para apoiar outras tarefas da UAN que estavam programadas no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Depois de consultados diferentes centros congêneres, como: o Cepes, o Reduc, o Cees, o Ceis e o Cetrad, determinou-se serem também atribuições, linhas de trabalho e de investigação do centro:

- A organização, a orientação e o desenvolvimento da formação científica e pedagógica do Corpo Docente da UAN;

- O apoio à Comissão de Avaliação Interna da UAN, em todas as Unidades Orgânicas e a formação de pessoal para este trabalho;
- A participação na organização, na orientação e no desenvolvimento da transformação curricular na UAN como sistema; a formação de pessoal para esta atividade, a análise da integração dos cursos e a necessidade de criação de novos cursos;
- A contribuição para uma política de consolidação da relação Universidade – Empresa no Processo de Ensino e Investigação;
- A participação na organização, na orientação e no desenvolvimento da consolidação dos laboratórios da UAN;
- O desenho de aspectos relacionados com o ensino a distância;
- O apoio à educação das crianças e adolescentes que por diferentes causas, até agora, não têm acesso à mesma;
- A contribuição para implementar investigações sobre a História da UAN e sua influência no desenvolvimento de Angola;
- A organização, a orientação e o desenvolvimento do trabalho de Orientação Vocacional e Profissional na UAN;
- O trabalho com Organismos e outras universidades nacionais e estrangeiras para a formulação de convênios específicos e formar quadros com realce para o domínio técnico e profissional;
- A contribuição para o melhoramento dos diferentes níveis de ensino, tendo em conta os pontos fortes e as debilidades do ensino em Angola.

Tendo em conta as possibilidades que acima aparecem de apoio à Reitoria, foi apresentado um projeto à Direção da UAN, em 2010, que permitiu criar uma comissão instaladora que daria passos necessários à criação do centro. No projeto apresentado à Reitoria constavam os seguintes pontos: a missão, objetivos gerais e específicos, o público-alvo, os recursos humanos e materiais necessários e o organograma que, de forma geral, foram aprovados pelo Senado Universitário. No dia 24 de agosto de 2012, foi homologada a deliberação do Senado da UAN, da proposta referente à criação do centro, pelo Ministério de Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia, que aprovou o seu respectivo Estatuto Orgânico.

Materiais e Métodos

Dada a importância que têm os elementos que guiam o trabalho do Centro de Estudos de Apoio à Formação, Investigação e Extensão (Ceafie), apresentam-se as ideias que nortearam a criação do mesmo.

Missão: contribuir numa perspectiva inovadora, para o desenvolvimento da educação superior, mediante a geração, assimilação, adaptação, difusão e transferência de áreas de conhecimentos científicos e tecnológicos, em Angola e outros países.

Objetivo geral: realizar ações que contribuam para o desenvolvimento do ensino superior na UAN e da vida académica científica, cultural, social, e económica do País.

Objetivos específicos: os objetivos específicos transformaram-se em linhas de atuação do Ceafie para resolver cada problema, finalidade da sua criação. Desta forma, os objetivos aprovados contribuíram para:

1. O apoio à organização, orientação e desenvolvimento da formação científica e pedagógica do corpo docente da UAN e de outras Instituições de Ensino Superior (IES);
2. A melhoria da política de ligação entre a UAN e a sociedade no processo de ensino e investigação;
3. Maior impulso ao trabalho metodológico nas diferentes instituições;
4. O incremento paulatino da melhoria da qualidade do processo docente educativo e da investigação;
5. O acompanhamento à organização, orientação e desenvolvimento do processo de transformação curricular da UAN como sistema e a realização de análises das estruturas curriculares das Unidades Orgânicas (análises da integração dos cursos e criação de novos cursos);
6. A assessoria às Comissões de Avaliação Interna da UAN, e a formação do pessoal para o desenvolvimento do trabalho;
7. A organização, a orientação e o desenvolvimento do trabalho para a consolidação dos laboratórios da UAN;
8. O aumento das tarefas sociais do Centro de Ensino a Distância;

9. Um maior realismo das projeções sobre o desenvolvimento do ensino e investigação na UAN;
10. Melhoria da avaliação do desempenho dos Recursos Humanos;
11. O apoio à educação das crianças e adolescentes em Angola;
12. A implementação de investigações sobre a História da UAN e a sua influência no desenvolvimento de Angola;
13. A organização e o desenvolvimento do trabalho de orientação vocacional e profissional da UAN;
14. O apoio aos novos graduados na inserção no mercado de trabalho;
15. A formação de um corpo docente integrado por professores angolanos para lecionar o Curso de Agregação Pedagógica da UAN.

Lema: *Transformar Problemas em Projetos* através de um estreitamento das relações: Universidade – Sociedade.

Recursos humanos do CEAFIGE

Como integrantes da estrutura organizativa tem-se:

1. Diretor;
2. Conselho científico;
3. Coordenador de programas;
4. Coordenador de cursos;
5. Colaboradores singulares: docentes e estudantes da UAN nas diferentes Unidades Orgânicas entre os quais se encontram especialistas de Língua Portuguesa, Química, Geologia, Ciências Psicológicas, Comunicação Social, Pedagogia, Gestão de Recursos Humanos, Enfermagem, Medicina, Engenharia, Economia, Direito; e outros fora da UAN, cujo trabalho vai estar de alguma maneira vinculado às linhas de investigação propostas pelo centro;
6. Outros colaboradores: instituições consideradas em temas relacionados com os objetivos do Ceafie-UAN.

Público-Alvo e beneficiários

O centro abrange um universo de pessoas, tais como:

- Docentes, investigadores e estudantes do ensino superior da UAN e de outras universidades;
- Funcionários dos Ministérios do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia e outros;
- Profissionais de Organizações inseridas nos diferentes projetos do Ceafie;
- O Estado;
- As instituições da produção e os serviços;
- A sociedade de forma geral.

Resultados

Contribuições desde a sua criação, em 2012

No período compreendido entre 2013 e 2017, o Ceafie realizou Cursos de Agregação Pedagógica (Cap) com os seguintes resultados (nº de formandos por Unidade Orgânica).

TABELA 1 – Número de Formados (Cap) por Unidade Orgânica

UNIDADE ORGÂNICA	2013	2014	2015	2016	2017	Total
Faculdade de Ciências	15	18	6	14	19	72
Faculdade de Ciências Sociais	22	3	13	15	10	63
Faculdade de Direito	5	8	2	11	6	32
Faculdade de Economia	2	5	1	2	9	19
Faculdade de Engenharia	20	7	5	12	9	53
Faculdade de Letras	7	0	4	5	1	17
Faculdade de Medicina	4	7	5	17	0	33
ISCSA	14	5	8	7	4	38
ESHOTUR	0	0	2	4	3	9
Reitoria	7	5	5	5	6	28

(Continua)

(Conclusão)

UNIDADE ORGÂNICA	2013	2014	2015	2016	2017	Total
Ceafie	0	0	0	0	0	0
M.C.T	0	0	0	1	1	2
C.R.F.	0	0	0	3	0	3
Cedumed	0	0	0	0	0	0
Outras instituições	0	4	11	56	98	169
TOTAL	96	62	62	152	167	539

Fonte: Elaborada pelos autores.

Nesse mesmo período (2013 a 2017), o Ceafie realizou Cursos de Elaboração de Projetos de Investigação e Desenvolvimento (Cepid) com os seguintes resultados (nº de formandos por Unidade Orgânica).

TABELA 2 – Número de Formados (Cepid) por Unidade Orgânica

UNIDADE ORGÂNICA	2008	2009	2014	2015	2016	2017	Total
Faculdade de Ciências	3	4	2	9	4	8	30
Faculdade de Ciências Sociais	0	0	0	0	1	4	5
Faculdade de Direito	0	0	1	0	0	0	1
Faculdade de Economia	0	1	0	1	0	1	3
Faculdade de Engenharia	4	5	0	0	0	3	12
Faculdade de Letras	0	0	0	0	0	0	0
Faculdade de Medicina	4	0	0	0	3	0	7
ISCSA	0	4	2	2	0	0	8
ESHOTUR	0	0	0	2	1	0	3
C.R.F.	0	0	0	0	2	0	2
Reitoria	1	0	0	0	0	3	4
Ceafie	0	0	0	1	0	0	1

(Continua)

(Conclusão)

UNIDADE ORGÂNICA	2008	2009	2014	2015	2016	2017	Total
Outras instituições	0	1	0	1	4	12	18
Instituto Superior de Enfermagem	3	0	0	0	0	0	3
ISCD	1	0	0	0	0	0	1
ESCTLS	1	0	0	0	0	0	1
TOTAL	17	15	5	16	15	31	99

Fonte: Elaborada pelos autores.

Já com relação aos Cursos de Elaboração de Artigos Científicos (Ceac) realizados entre 2013 e 2017, o Ceafie obteve os seguintes resultados (nº de formandos por Unidade Orgânica).

TABELA 3 – Número de Formandos (Ceac) por Unidade Orgânica

UNIDADE ORGÂNICA	2013	2014	2015	2016	2017	Total
Faculdade de Ciências	6	1	6	5	4	22
Faculdade de Ciências Sociais	0	0	1	2	2	5
Faculdade de Direito	0	0	1	0	0	1
Faculdade de Economia	3	0	0	4	1	8
Faculdade de Engenharia	1	1	1	2	0	5
Faculdade de Letras	0	0	3	1	0	4
Faculdade de Medicina	0	0	1	3	0	4
ISCSA	0	3	4	4	0	11
ESHOTUR	0	0	2	1	0	3
Reitoria	0	0	0	2	2	4
Ceafie	0	1	1	0	0	2
M.C.T	1	0	0	0	0	1
C.R.F.	0	0	1	3	0	4
Cedumed	0	0	2	0	0	2
Outras instituições	0	0	0	23	9	32
TOTAL	11	6	23	50	18	108

Fonte: Elaborada pelos autores.

Dos formados anteriormente referidos, até o momento, foram publicados um total de 12 artigos tal como mostra a Tabela 4.

TABELA 4 – Número de artigos defendidos pelos formandos do Ceac, por Unidade Orgânica

UNIDADE ORGÂNICA	2013	2014	2015	2016	Total
Faculdade de Ciências	3	0	0	0	3
Faculdade de Ciências Sociais	0	0	0	0	0
Faculdade de Direito	0	0	0	0	0
Faculdade de Economia	2	0	0	0	2
Faculdade de Engenharia	3	0	1	0	4
Faculdade de Letras	0	0	0	0	0
Faculdade de Medicina	0	0	0	0	0
ISCSA	0	0	0	0	0
ESHOTUR	0	0	1	0	1
Reitoria	0	0	0	0	0
Ceafie	0	0	0	0	0
M.C.T	1	0	0	0	1
C.R.F.	0	0	0	0	0
Cedumed	0	0	0	0	0
Outras Instituições	0	0	0	1	1
TOTAL	9	0	2	1	12

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os artigos aceitos para publicação aparecem em revistas, tais como:

TABELA 5 – Revistas onde os artigos desenvolvidos no Ceac foram publicados

Revistas Científicas
1. Mulemba – Revista Angolana de Ciências Sociais, v. 5, n. 9 / maio / 2015 / p. 161-184.
2. Revista Minería y Geología , v. 31, n. 2 / abril-junho / 2015 / p. 48-65.
3. Revista Minería y Geologia , v. 32, n. 2 / abril-junho / 2016 / p. 17-34.
4. Journal of Southern African Studies, v. 43, n. 5 / july / 2017 / p. 1069-1085.
5. Revista socioeconomics , special edition, n. 3 / october / 2016 / p. 243-256
6. Wanda, Fernandes. (2014). "Imperativos de Desenvolvimento e Responsabilidade Social da Universidade Num País em Transição", publicado nas Memórias do 9º Congresso Internacional sobre o Ensino Superior – Universidad 2014 , no XII Taller Internacional "La Educación Superior y sus Perspectivas", Havana-Cuba.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Para além disso, o Ceafie realizou ainda outras ações, tais como:

- Contribuição na análise de diferentes documentos normativos e reguladores, como, por exemplo, o regime académico da UAN e os documentos relativos à criação da Academia de Estudos Avançados;
- Participação na Feira do Inventor em duas edições, tendo recebido Prêmio Nacional Científico, em 2017;
- Apresentação de vários trabalhos científicos em eventos nacionais e internacionais todos os anos (ver designação no fim do texto);
- Apoio aos processos de transformação curricular na Faculdade de Ciências (FC) e na Faculdade de Engenharia (FE) da UAN;
- Apoio ao processo de avaliação interna da Faculdade de Ciências da Universidade Agostinho Neto (FCUAN);
- Apoio à criação de Linhas de Investigação da FC, da UAN;

- Participação na Comissão do Ministério de Ensino Superior de Angola na elaboração de propostas das normas curriculares gerais de Angola;
 - Orientação de mestrados e doutoramentos;
 - Apoio aos processos de matrícula e exames de acesso à UAN;
 - Realização de palestras na UAN e demais IES;
 - Lançamento de um livro *Aplicação da Didática no Ensino Superior: Recomendações úteis* para apoiar a formação pedagógica dos docentes em Angola;
 - Participação na Conferência Científica da UAN, realizada em setembro de 2017, com a apresentação de vários trabalhos, pôsteres e minicursos;
 - Apoio à realização do Curso de Agregação Pedagógica (CAP), em instituições de outras províncias;
 - Outras participações:
7. **No Evento Internacional Pedagogía 2014, Habana, Cuba:** *Trabajo en Equipo como Método de Aprendizaje para la Formación de Profesionales en el Siglo XXI*;
 8. **Na 5ª Jornada Científica da Ordem dos Engenheiros de Angola, 25-26 de maio de 2017:** *Um novo Modelo para avaliar os planos curriculares da UAN*;
 9. **No Evento Internacional Pedagogía 2017, Habana, Cuba:** *“La evaluación educativa en la formación pedagógica de la Universidad Agostinho Neto (UAN)”*; *“Etapas y resultados de la validación del modelo de la autoevaluación en la facultad de Ciências da Universidad Agostinho Neto (UAN)”*; *“O Contributo do Ceafie no Desenvolvimento Científico da Universidade Agostinho Neto*;
 10. **No Evento Internacional de Extensão Universitária no Bengo, 26-27 de maio de 2017:** *O Contributo das Palestras Informativas sobre os cursos existentes na UAN*;
- Colaboração com outras instituições do ensino superior como a Universidade Mandume ya Demufayo, Huila, 22-04 a 14-05, 2016, abertura do CAP-MN: ensino dos módulos de Didática de Ensino Superior e Avaliação de Aprendizagem; elaboração e apresentação de duas palestras; participação na atividade de abertura e na 1ª reunião metodológica.

Discussão

As contribuições do Ceafie, tanto em cursos realizados como na apresentação em eventos além de outras atividades, foram avaliadas pelos beneficiários e pelo público-alvo, tanto a nível nacional como internacional como bastante positivas. Em todas elas foram cumpridos os objetivos propostos, tal como se pôde ver nos resultados totais dos cursos ministrados desde a sua criação: Cap 539, Cepid 99, Ceac 108, perfazendo um total de 746 formandos, em toda a Angola, até o período em análise.

Conclusões

O Ceafie-UAN resultou no primeiro Centro de Estudos Multidisciplinar em Angola e concentra a sua atividade no desenvolvimento de ações que contribuam para a melhoria do ensino superior na UAN e para a vida académica, científica, cultural, social e económica do País. Sendo assim, o centro, nos seus poucos anos de existência, apesar de pouca mão de obra, as ações desenvolvidas contribuíram satisfatoriamente para apoiar a Universidade Agostinho Neto no cumprimento da sua grande missão: desenvolver a Educação no ensino superior através de uma perspetiva inovadora.

REFERÊNCIAS

Reitoria da Universidade Agostinho Neto. (2015). *Plano de Desenvolvimento Institucional da UAN 2012-2016*. Angola.

Diário da República. (2012). *Estatuto Orgânico do CEAFIE*. II Série, nº 107, Despacho 2280, Angola.

Concepções de docência de professores que atuam na educação terciária na área de administração, Pernambuco-Brasil¹

Fabiana Ferreira Silva²
Kátia Maria da Cruz Ramos³



Resumo: A partir da compreensão da docência como uma atividade profissional complexa, dinâmica, contextualizada e permeada de interações com diferentes atores, o presente trabalho tem como foco analisar concepções de docência na Educação Terciária segundo professores que atuam no magistério superior. Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa cujos participantes foram 87 professores que atuam em instituições de ensino superior na área de Administração, em Pernambuco-Brasil. O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário e os dados da pesquisa foram tratados a partir da técnica de análise de conteúdo. Dentre os principais resultados, constatamos que apesar de predominarem três concepções de docência (vocação, contribuição social e transmissão de conhecimentos), muitos professores apresentaram uma concepção de docência fluída, relacionada à influência de diferentes

¹ Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (Facepe), através da concessão de bolsa de doutoramento.

² Mestre em Administração e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do Departamento de Administração da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Brasil.

³ Pós-Doutorado e doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (U. Porto). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Brasil.

fatores externos. Dentre esses aspectos, chamamos atenção daqueles que ingressaram na docência devido à influência de familiares, de seus professores e à conclusão de cursos de mestrado e/ou doutorado. Todos esses fatores determinam a prática docente na Educação Terciária, seja a partir da reprodução das concepções apreendidas, seja por meio de uma postura renovada e alicerçada em conhecimentos pedagógicos que possibilitam reflexões e transformação da prática. Na ausência dessa formação, as implicações para o processo de ensino-aprendizagem tornam-se mais salientes em virtude da lacuna de saberes específicos para exercer a docência.

Palavras-Chave: Concepções de Docência; Educação Terciária; Magistério Superior; Professores de Administração.

Abstract: From the understanding of teaching as a professional activity that is complex, dynamic, contextualized and permeated by interactions with different actors, the present work focuses on analyzing conceptions of teaching on Tertiary Education according to professors who work in the higher teaching profession. As for the methodological procedures, it is a qualitative research whose participants were 87 teachers who work in Higher Education Institutions in the area of Administration in Pernambuco, Brazil. The instrument used for data collection was a questionnaire and the research findings were treated using the content analysis technique. Among the main results, we found that although three conceptions of teaching predominate (vocation, social contribution and transmission of knowledge), many professors presented a concept of fluid teaching, related to the influence of different external factors. Concerning these aspects, we call attention to those professionals who joined the teaching profession due to the influence by family members, their professors and the completion of master's and/or doctoral courses. All these factors determine the teaching practice in Tertiary Education, either from the reproduction of the conceptions seized, or through a renewed posture grounded on pedagogical knowledge that enables reflection and transformation of practice. On the context of absence of that formation, the implications for the teaching-learning process become more salient due to the lack of specific knowledge to exert the teaching profession.

Keywords: Conceptions of Teaching; Tertiary Education; Higher Magisterium; Administration Professors.

Introdução

Em sintonia com o debate acerca da profissionalização docente, neste estudo compreendemos a complexidade da docência a partir de seu reconhecimento como uma atividade humana dinâmica, que envolve relações com diferentes atores e requer dos professores saberes teóricos e práticos que possibilitem a mediação da aprendizagem dos estudantes.

Por conseguinte, o exercício da docência na Educação Terciária constitui um desafio, principalmente, diante do confronto entre o movimento de reconhecimento do caráter didático-pedagógico de tal exercício e a expansão da pós-graduação cuja formação ainda prima pelo domínio do campo específico, mas vem constituindo-se em condição para essa função. É o caso dos bacharéis egressos dos cursos de graduação e pós-graduação em Administração que de acordo com o Censo da Educação Superior de 2013, a graduação em Administração ocupou o 1º lugar no *ranking* dos cursos mais procurados e, em 2014, foi o 2º curso com mais matrículas no Brasil (Inep, 2016). Por sua vez, existem 182 programas de pós-graduação na área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, fazendo com que seja uma das áreas com mais cursos de mestrado e doutorado no Brasil (CAPES, 2016).

É a partir dessa ideia que o presente estudo se propôs a analisar como os professores que atuam na área de Administração, em Pernambuco-Brasil, concebem a docência na Educação Terciária no sentido de refletir sobre possíveis impactos dessas concepções para o processo de ensino-aprendizagem no magistério superior.

Para tanto, este trabalho está organizado em três seções: a primeira, traz a fundamentação teórica com um breve panorama das concepções de docência ao longo dos anos; a segunda, apresenta os procedimentos metodológicos que nortearam a realização da pesquisa; e a terceira, congrega os resultados do estudo. Nas considerações finais são tecidas reflexões sobre possíveis implicações das concepções de docência para a Educação Terciária.

Concepções de docência: da antiguidade à contemporaneidade na educação terciária

No intuito de entendermos concepções de docência ainda viventes foi necessário fazermos um breve resgate histórico da gênese da docência na Antiguidade, antes do surgimento das instituições escolares, tecendo reflexões sobre sua configuração na Educação Terciária.

No século V a.C, os filósofos já questionavam e professavam conhecimentos, levando seus discípulos a refletirem e cultivarem a evolução do pensamento (Coêlho, 2008; Costa, Silva, Bessa & Caldas, 2014). Sócrates, por exemplo, sempre se colocava à disposição de quem quisesse ouvi-lo e questioná-lo. Nesse sentido, o caráter relacional da docência apresenta seus primeiros indícios quando Sócrates abria-se para essa convivência, através da interação e (re) construção de pensamentos com outras pessoas.

Do ponto de vista formativo, a metodologia de perguntas e respostas vivenciada por Sócrates configurava-se por meio de um diálogo aberto que considerava seus interlocutores. Assim, não se tinha como objetivo impor verdades acabadas, mas elevar o pensamento e refletir sobre a essência em prol do bem comum. Todavia, a busca pelo entendimento de questões relacionadas à essência deixa de ser o foco principal após o surgimento da democracia na Grécia Antiga. Nesse contexto, destacam-se os sofistas, considerados sábios ambulantes, com boa oratória, que ensinavam a quem pudesse pagá-los.

Já na Idade Média, com a expansão do cristianismo, os jesuítas atuavam como educadores através de uma prática fundada em princípios e dogmas religiosos estabelecidos pela Igreja Católica. No Brasil, membros da Companhia de Jesus foram trazidos pelos portugueses para alfabetizar os índios com o objetivo de convertê-los ao cristianismo e disseminar a fé católica (Aranha, 1996; Costa et al., 2014).

Nesse quadro, emerge a concepção de docência como sacerdócio. Sobre esse aspecto, Alves (2006) diz que a docência associada ao sacerdócio constitui uma concepção historicamente construída. A autora salienta que quando abriram escolas elementares para camadas populares, sem conseguir dar conta da demanda, o clero passou a convocar colaboradores leigos para assumir a função docente.

No intuito de preparar esses colaboradores leigos, os jesuítas elaboraram um método pedagógico, denominado *Ratio Studiorum*, a fim de garantir a uniformidade de procedimentos dos educadores jesuítas e dos alunos para a consecução dos objetivos propostos (Negrão, 2000). Esses colaboradores faziam uma profissão de fé, ou seja, juravam fidelidade aos princípios da instituição e doação sacerdotal aos alunos independentemente das condições de trabalho e do salário.

Nesse âmbito, a concepção de docência, enquanto sacerdócio, passou a constituir um elemento de desvalorização social da profissão que no passado poderia ser desenvolvida por pessoas sem formação, desde que realizassem as atividades com amor e doação. Para Alves (2006), isso remete à ideia de docência como vocação (dom a ser doado), desencadeando uma falsa impressão de que o trabalho pode ser desenvolvido sem interesses materiais, como remuneração digna, carga horária justa, boas condições de trabalho e formação pedagógica.

Todavia, a influência da Igreja Católica na educação do Brasil entra em decadência quando Marquês de Pombal expulsa os jesuítas do país por achar que eles estavam enriquecendo e diminuindo o poder da Coroa Portuguesa. Em decorrência disso, Costa et al. (2014) destacam que Pombal introduz no Brasil uma educação laica, instituindo um ensino pelo e para o Estado, com objetivos e métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, restringindo a criatividade individual e mantendo a submissão do país aos europeus.

A partir desse cenário, Nóvoa (1999) destaca o papel do Estado ao substituir a Igreja como entidade de tutela da educação. Segundo o autor, o processo de estatização do ensino decorreu da substituição de professores controlados pela Igreja por professores laicos, ou seja, contratados e controlados pelo Estado. Entretanto, apesar dessas mudanças, ainda são resguardados traços da concepção de docência enquanto sacerdócio.

Nessa mesma linha de raciocínio, Hypolito (1999) ressalta que a docência resulta de um processo histórico que inclui elementos do ideário religioso e de natureza liberal. Acerca da laicidade da educação na contemporaneidade, destacamos a forte influência do Estado no direcionamento das ações realizadas pelas instituições educacionais desde a Educação Básica à Educação Terciária.

O ensino, atualmente, oferecido nas instituições, cada vez mais se distancia do ideal de formação para a cidadania e visa a atender às demandas do mercado, representadas pelas empresas que sustentam o Estado. Por sua vez, a escola laica acaba constituindo um dispositivo do Estado cuja meta de desenvolvimento econômico materializa-se no contexto escolar através da educação profissional, do produtivismo acadêmico, da inovação, da pesquisa em áreas estratégicas, dentre outros aspectos, com a finalidade de elevar a posição do Brasil em diferentes *rankings* mundiais.

Dessa forma, predomina uma concepção de docência enquanto apropriação de conhecimento funcional que, segundo Soares e Cunha (2010), se preocupa mais em dominar do que compreender os fenômenos. Para elas, isso traz implicações para a Educação Terciária na medida em que a concepção de docência universitária coloca o professor como porta-voz de um saber dogmatizado que será transferido nas salas de aulas. As autoras destacam que tal perspectiva baseia-se na concepção de docência voltada ao domínio de conteúdos disciplinares, não possibilitando uma aprendizagem significativa para os estudantes.

Nessa perspectiva, o conhecimento é fragmentado em conteúdos especializados, e o professor constitui a figura central da ação pedagógica. De acordo com Masetto (2003), esse paradigma conservador constitui a concepção predominante na docência na Educação Terciária. Consequentemente, o processo de ensino-aprendizagem pauta-se numa organização curricular fechada, estanque, conteudista, centrada em aulas expositivas, avaliações que ressaltam a classificação e objetivam a reprodução de conhecimentos (Silva, Soares, Nascimento, Santana & Pimentel, 2014). Para esses autores, essa transmissão de conhecimentos, voltada ao ingresso dos estudantes no mercado de trabalho, faz emergir uma concepção empirista de docência considerando habilitado para ensinar quem *sabe fazer* algo.

Por sua vez, essa concepção de docência, fundamentada na experiência profissional que muitos bacharéis têm a partir da sua área de atuação, constitui uma pseudoideia ainda presente no magistério superior. De acordo com Ferreira, Alves, Silva & Silva (2013), muitas vezes o ensino na Educação Terciária surge em decorrência de outras atividades, assumindo uma forma naturalizada no exercício profissional. Sobre esse aspecto, Cunha (2006) salienta que muitos

docentes atuam inspirados em seus professores os quais tomam como referência. Assim, concebem a docência como uma função naturalizada que requer saber determinado assunto ou prática profissional para *transmiti-los* às pessoas. Essa tendência à *reprodução* de modelos profissionais com os quais docentes têm contato acontece, principalmente, no magistério superior, uma vez que não há formação específica de professores para atuar nesse nível de ensino.

Consequentemente, Malusá (2003, p. 138) diz que “se o docente universitário não tiver clareza de sua prática, de como organizá-la e para quê, correrá o risco de reduzir-se à mera reprodução de modelos aprendidos em sala de aula”. Nesses casos, Cunha (2006) alerta que a prática docente só é alterada quando os professores fazem reflexões sobre si e sobre sua formação.

Além desses aspectos e, principalmente, considerando os contextos formativos no âmbito da Educação Terciária, Ibiapina (2004) concebe a docência como uma atividade que envolve, intencionalmente, a mobilização e articulação de conhecimentos, atitudes de colaboração, reflexão e pesquisa com o objetivo de mediar aprendizagens. A concepção de docência apresentada por essa autora traz elementos que consideramos essenciais ao processo de construção da profissionalidade docente, notadamente, por se preocupar com a aprendizagem dos estudantes e considerar a docência uma atividade colaborativa e intencional.

Seguindo essa linha de reflexão, Melo (2007) identificou diferentes elementos (mediação, construção do conhecimento, reflexão, afetividade, dimensões epistemológica, humana e política) que compõem concepções de docência de professores que atuam na Educação Terciária. Esses elementos destacam o caráter relacional da docência em suas múltiplas dimensões.

Para além dos elementos apresentados, existem outros aspectos que influenciam o exercício do magistério e permeiam as concepções de docência dos professores, independentemente do nível de ensino que atuam. Dentre esses fatores, uma pesquisa realizada por Aguiar (2006) revela que alguns professores concebem a docência como uma profissão que possibilita a subsistência financeira devido à alta demanda de profissionais para atuar nos diferentes níveis educacionais. Além disso, o estudo da autora também revelou que muitos professores atuam na docência por acharem que se trata de

uma vocação, por acharem que possuem conhecimentos a serem transmitidos, visando a contribuir com o desenvolvimento social ou devido à influência de seus professores e familiares. Sobre esse aspecto, Tardif e Lessard (2005) apontam a família e o ambiente escolar, especificamente, os professores constituem fontes de socialização que podem determinar nossas concepções e escolhas profissionais.

Ainda sobre as possíveis noções de docência, principalmente, na contemporaneidade, muitos professores optam pelo magistério por achar que têm total autonomia no trabalho. Todavia, trata-se de uma pseudoideia de autonomia docente que, segundo Contreras (2002), pode conduzir os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho.

Acerca do que foi apresentado, é pertinente esclarecermos que não pretendemos nesta seção classificar ou julgar as diferentes formas de conceber a docência em seus vários contextos de atuação. Tal sistematização se fez necessária, porque as diferentes concepções de docência que permeiam a prática dos professores têm raízes na Antiguidade, mas também é reforçada pelo cenário sócio-político-econômico atual.

Diante do exposto, compreendemos docência como uma atividade profissional contextualizada, complexa e dinâmica, permeada de interações com diferentes atores, que requer dos professores saberes teóricos e práticos que possibilitem a mediação da aprendizagem dos estudantes. A consciência da necessidade de saberes específicos para exercer a docência pode desencadear um movimento para a construção da profissionalidade docente na Educação Terciária.

Procedimentos metodológicos

Esta seção contempla a trajetória que percorremos para compreender como os professores que atuam na área de Administração, em Pernambuco-Brasil, concebem a docência na Educação Terciária.

Inicialmente, destacamos que esta pesquisa tem como base a abordagem qualitativa, uma vez que a questão norteadora demandou o levantamento de informações permeadas de subjetividades dos participantes sobre suas concepções de docência. A escolha pela pesquisa qualitativa também se justifica porque esse tipo de

abordagem, segundo Minayo (2009, p. 21) “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Os participantes da pesquisa foram professores que atuam na área de Administração, em instituições de ensino superior, em Pernambuco-Brasil. Nesse caso, o critério para participar da pesquisa foi ter experiência docente na Educação Terciária para que pudéssemos compreender concepções de docência neste nível de ensino. Os contatos desses docentes foram conseguidos mediante envio de *e-mail* para coordenações de cursos de Administração em funcionamento, em Pernambuco, cuja lista estava disponível no *site* do Conselho Regional de Administração (CRA-PE) no momento da pesquisa. Nessa mensagem foi solicitado o apoio das coordenações dos cursos para encaminharem um questionário *online* aos professores da área de Administração. Esse instrumento apresentava perguntas abertas e fechadas e ficou disponível para preenchimento, em plataforma virtual, durante três meses.

Por se tratar de uma primeira aproximação com os participantes da pesquisa, o questionário constituiu um instrumento apropriado para a coleta de dados nesse contato inicial. Segundo Günther (2003), a aplicação de questionário possibilita alcançar mais participantes, obter dados referentes ao perfil dos sujeitos e outras informações que talvez o informante não se sentisse à vontade para falar pessoalmente. Por conseguinte, foi possível obter a participação de 87 professores que atuam na área de Administração, na Educação Terciária.

Por fim, os dados coletados foram tratados a partir da técnica de análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2012). Operacionalmente, essa técnica contemplou três fases: 1. pré-análise (leitura flutuante do material, constituição do *corpus*, formulação e reformulação de hipóteses e objetivos); 2. exploração do material (operação classificatória visando a alcançar o núcleo de compreensão dos dados mediante categorização); e 3. tratamento dos resultados obtidos para interpretação (realização de inferências que expressassem as concepções de docência na Educação Terciária). Entendemos que essa técnica foi pertinente à análise dos dados, uma vez que possibilitou identificar os núcleos de sentido provenientes das respostas dos participantes da pesquisa.

Discussão dos resultados

Nesta seção, apresentamos as concepções de docência por eles reveladas na pesquisa. De forma geral, a docência foi relacionada à vocação, à contribuição social, à transmissão de conteúdos, à autonomia da profissão, à influência da família e de professores, à empregabilidade e à estabilidade da docência.

A concepção de docência enquanto vocação foi identificada nas respostas de 11% dos professores⁴, dentre as quais destacamos os seguintes relatos:

- Eu me tornei professor devido à minha vocação para ensinar (P2);
- Decidi ser professor, porque tenho características pessoais para a docência (P29);
- Considero ser esta [a docência] uma das minhas principais vocações (P44).

As respostas supracitadas revelam uma concepção de docência como dom, exercida a partir de habilidades pessoais. Alguns professores responderam à questão apenas com a palavra VOCAÇÃO, destacando-a com letras maiúsculas, como se a docência fosse uma aptidão inata, compreendida como uma missão religiosa. Essa concepção de docência como sacerdócio tem raízes na história da constituição da profissão docente e permeia a imagem que muitos professores e parte da sociedade têm em relação ao trabalho docente (Alves, 2006).

No que se refere à concepção de docência enquanto contribuição social, alguns professores disseram que decidiram ensinar porque, através da docência, podem colaborar com o desenvolvimento das pessoas e da sociedade de modo geral. Nesse caso, segundo Aguiar (2006), constata-se o papel político do professor vinculado à transformação social. Vejamos alguns exemplos dessas respostas:

⁴ Os professores foram identificados pela letra P, e o número que acompanha essa letra refere-se à ordem dos participantes que responderam ao questionário.

- Fui ser docente porque tenho gosto pela profissão e quero ajudar as pessoas a melhorar a qualidade de vida (P4);
- Missão pessoal de contribuir para um mundo melhor (P79);
- Eu me tornei professor para contribuir com a sociedade (P84).

Essa disponibilidade para servir, amar e ajudar o próximo também está relacionada à concepção de docência como missão religiosa. Para Alves (2006, p. 9), “isto remete à profissão como sacerdócio, que deve ser realizado sobretudo por amor e vocação, sem interesses materiais, como a remuneração digna, carga horária, condições de trabalho, formação”. Essa autora fez um estudo sobre vocação e profissionalização na Educação Infantil, contudo as concepções de docência identificadas nesse nível de ensino também foram reveladas pelos professores da nossa pesquisa que atuam na Educação Terciária. Tais concepções contribuem com a desvalorização do trabalho docente e desprestigiam os processos de profissionalização, visto que não ressaltam a necessidade de ter formação para exercer o magistério em todos os níveis de ensino.

Já a concepção de docência como transmissão de conteúdo, pautada no domínio de conhecimentos, pode ser visualizada nos seguintes relatos:

- O que influenciou a minha decisão de ser professora foi dominar um assunto considerado difícil pelos colegas, porém eu conseguia passar bem para os alunos (P7);
- Desejo de transmitir experiências na área da gestão empresarial (P58);
- Oportunidade para transmitir conhecimentos a outras pessoas (P80).

Essas respostas estão no âmbito da docência como atividade de transmissão, muito comum na Educação Terciária. Subjacente a essa concepção está a pseudoideia de *quem sabe ensina*, muito limitada na visão de diferentes autores, visto que apenas o domínio de um conteúdo não garante a aprendizagem dos estudantes. Nesse caso, tais professores não reconhecem a necessidade de possuir saberes específicos para a docência.

De forma geral, constatamos que a maioria dos professores que participaram da pesquisa concebe a docência enquanto vocação, contribuição social e transmissão de conhecimentos. Mas também houve alguns relatos de professores que vincularam a docência a condições externas, como: atividade proveniente da titulação obtida na pós-graduação; oportunidades de trabalho para ter estabilidade; atividade com autonomia *plena*; influência da família e de professores. Quanto à titulação, alguns professores responderam que decidiram ingressar na docência devido aos seguintes aspectos:

- A conclusão do mestrado (P22);
- Ter realizado o mestrado (P54);
- O desejo de atuar como pesquisador (P10).

Com base nessas respostas, verificamos que esses participantes se tornaram professores a partir da realização do mestrado, visto que essa titulação os habilitava para o exercício da docência, em especial, para o desenvolvimento de pesquisas. Para Cunha (2006), os professores do magistério superior estão inseridos em um cenário no qual o peso da produção científica constitui-se como fator de condição e de *qualidade* para ingresso e promoção na carreira acadêmica. Nesse sentido, algumas pessoas que fazem mestrado e doutorado pensam que quem *sabe pesquisar, sabe ensinar* e ao obterem esses títulos ingressam no magistério superior.

No que se refere ao exercício da docência, em virtude das oportunidades de trabalho existentes no mercado, Aguiar (2006) ressalta que muitos profissionais veem o magistério como atividade de *rendimentos certos*, escolhida para suprir necessidades financeiras. Vejamos algumas respostas dos nossos participantes:

- Eu me interessei pela docência por ser um mercado de trabalho abrangente[...] (P5);
- Porque na docência obtive melhor relação de esforço-recompensa do que as oportunidades que me apareceram no mercado (P11);
- Oportunidade de trabalho com horário reduzido o que me permitiu continuar os estudos. Posteriormente, salários mais atrativos que outros segmentos profissionais (P52).

Nos relatos acima, destacamos que dois professores percebem que a remuneração é boa em relação a outras áreas de atuação, afirmando que a docência requer “menor esforço” (P11) e tem carga-horária reduzida (P52). Tais respostas nos fazem inferir que esses professores associam a docência à quantidade de horas-aula ministradas, possivelmente, desconsiderando as demais atividades relacionadas ao magistério superior e à dedicação requerida (tempo, leitura, planejamento...) para desenvolver as aulas.

Para não parecer que se trata de uma realidade de professores que atuam na Educação Terciária, em instituições privadas, onde se têm grande quantidade de professores-horistas, esclarecemos que (P11) tem vínculo com uma faculdade particular enquanto (P52) é professor efetivo de uma universidade federal. Ambos estão na faixa etária de 31 a 35 anos e têm até 6 anos de experiência docente. Assim, inferimos que talvez por serem novos e estarem iniciando a profissão, ainda não tenham percebido quanta dedicação e estudo são necessários para fundamentar a prática docente.

Outra resposta apresentada pelos participantes da pesquisa acerca do que os influenciou a escolher a docência foi a autonomia que se tem nessa profissão. Seguem alguns exemplos:

- Eu optei pela docência devido à autonomia para realizar o trabalho (P5);
- Autonomia que temos no exercício da profissão (P8);
- Eu me identifiquei com o trabalho de ser professora por causa da autonomia que encontrei nessa atividade (P26).

Sobre esses relatos, inferimos que a autonomia apresentada pelos sujeitos está no sentido de “poder determinar como realizar o seu trabalho”. Contudo, tal compreensão é limitada e pode contribuir com a proletarização da profissão. Por outro lado, Contreras (2002) concebe autonomia docente como um processo individual, mas também coletivo, “que busca uma ação consciente e transformadora, tanto no que diz respeito às condições de trabalho, quanto no que diz respeito à efetivação do processo de ensino e aprendizagem” (ibidem, p. 199). Tal postura constitui uma forma diferente de entender autonomia e contribui com o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Além do aspecto da autonomia, outros participantes da pesquisa disseram que se tornaram professores inspirados em seus parentes. Seguem alguns exemplos desses relatos:

- Eu me tornei professor, porque era é a profissão dos meus pais (P37);
- Era um desejo desde a infância, por influência familiar (P70);
- A escolha pela profissão se deu por identificação e cultivo em família, pois minha mãe, tia e primos são todos professores (P74);

A partir dessas respostas, concordamos com Tardif e Lessard (2005) ao destacarem a família como uma das fontes sociais de aquisição de saberes que são integrados ao trabalho docente a partir da socialização primária. Ainda no âmbito das influências que os participantes revelaram ter recebido para ingressar na docência, destaca-se o estímulo que eles tiveram de seus próprios professores, com destaque para as experiências de monitoria:

- Participar do programa de monitoria durante o curso (P16);
- Eu ingressei na docência devido ao estímulo de outros professores (P64);
- A decisão para lecionar só veio após um ano de formada quando alguns professores de quem tinha sido monitora na graduação me avisaram que ia abrir concurso na UFPE e me incentivaram para que eu participasse (P81).

Acerca desses relatos, concordamos com Aguiar (2006) ao afirmar que os professores incorporam modelos ao longo da vida escolar e, no cotidiano da sala de aula, colocam em prática o que aprenderam a partir de diversas relações pessoais, familiares e sociais. Quando esses professores não têm formação pedagógica, há uma tendência maior a reproduzirem os modelos que os inspiraram sem base teórica para refletir e renovar sua prática docente.

Considerações finais

De forma geral, constatamos que apesar de predominarem três concepções de docência (vocação, contribuição social e transmissão de conhecimentos), muitos professores apresentaram uma concepção de docência fluída, relacionada à influência de diferentes fatores externos. Dentre esses aspectos, chamamos atenção daqueles que ingressaram na docência devido à influência de familiares, de seus professores e à conclusão de cursos de mestrado e/ou doutorado.

Todos esses fatores determinam a prática docente na Educação Terciária, seja a partir da reprodução das concepções apreendidas, seja por meio de uma postura renovada e alicerçada em conhecimentos pedagógicos que possibilitam reflexões e transformação da prática. Na ausência dessa formação, as implicações para o processo de ensino-aprendizagem tornam-se mais salientes em virtude da lacuna de saberes específicos para exercer a docência.

Como sugestão para estudos posteriores achamos pertinente analisar como as concepções de docência apresentadas pelos professores materializam-se em suas práticas? Assim, esperamos que as reflexões aqui suscitadas sobre as concepções de docência no magistério superior possam ampliar o debate sobre a formação de professores para a Educação Terciária.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, M. da C. C. de. (2006). Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional. *Psicol. educ.*, São Paulo, 23(1), 155-173.
- Alves, N. N. de L. (2006, outubro). “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. *Anais da 29ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Caxambu, MG, Brasil.
- Aranha, M. L. de. (1996). *História da Educação*. São Paulo: Moderna.
- Bardin, L. (2012). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brasil (2010). *VI Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020*. (vol. I). Recuperado em 2 setembro, 2015, de <http://goo.gl/6FIyA3>
- Capes. (2016). *Cursos Recomendados e Reconhecidos*. Recuperado em 10 fevereiro, 2016, de <http://goo.gl/ZChNlg>
- Coelho, I. M. (2008). A gênese da docência universitária. *Linhas Críticas*, Brasília, 14(26), 5-24.
- Contreras, J. (2002). *Autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez.
- Costa, F. T. P., Silva, M. M. P., Bessa, V. T. P. & Caldas, I. F. P. (2014). *A história da profissão docente: imagens e autoimagens*. Recuperado em 2 agosto, 2016, de <https://goo.gl/sUJBr9>
- Cunha, M. I. (2006). Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 258-371.
- Ferreira, J. C. B., Alves, L., Silva, M. I. S & Silva, M. P. da. (2013). Concepções pedagógicas de docentes: o que é proposto pelo ensino superior? *Revista História e Diversidade*, 2(1), 203-218.
- Günther, H. Como elaborar um questionário? (2003). In Günther, H. (Org.). *Planejamento de Pesquisa para as Ciências Sociais*. Brasília: UNB.
- Hypolito, A. M. (1999). Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In Veiga, I. P. A. & Cunha, M. I. da. (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. São Paulo: Papirus.
- Ibiapina, I. M. L. de M. (2004). *Docência universitária: um romance construído na reflexão dialógica*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, Brasil.

Inep. (2016). *Censos da Educação Superior em 2013 e 2014*. Recuperado em 02 janeiro, 2016, de <http://goo.gl/szYXB1>

Lei nº 9.394 de 20 de novembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado em 10 maio, 2017, de <https://goo.gl/a7FkLH>

Malusá, S. (2003). Investigação sobre a atualização docente no ensino superior. In Malusá, S. & Feltran, R. C. de S. (Org.). *A prática da docência universitária*. São Paulo: Factash.

Masetto, M. T. (2003). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In Masetto, M. T. (Org.). *Docência na universidade* (6a ed.). Campinas: Papirus.

Melo, M. M. de O. (2007). Repercussões do conhecimento didático sobre a formação de professores universitários em curso de atualização docente. In Cunha, M. I. da. *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. São Paulo: Papirus.

Minayo, M. C. de S. (2009). O desafio da pesquisa social. In Deslandes, S. F., Gomes, R. & Minayo, M. C. de S. (Orgs.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade* (28a ed.) Rio de Janeiro: Vozes.

Negrão, A. M. M. (2000). O método pedagógico dos jesuítas: o «Ratio Studiorum». *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 14(1), 154-157.

Nóvoa, A. (1999). *O passado e o presente dos professores*. Portugal: Porto Ed.

Silva, F. A. S. da, Soares, S. R., Nascimento, L. M., Santana, E. L. C. de & Pimentel, M. S. M. (2014). Docência universitária: dilemas e concepções sobre ensino e formação profissional. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, 14(31), 20-32.

Soares, S. R. & Cunha, M. I. (2010). *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA.

Tardif, M. & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes.

OCDE (2006). *REVISÕES DAS POLÍTICAS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO – ENSINO TERCIÁRIO EM PORTUGAL* – Relatório dos Observadores, dezembro de 2006, recuperado em 18.08.2016 em: http://www.gep.msess.gov.pt/edicoes/revistasociedade/r31_6.pdf.

3

O papel do ensino superior no desenvolvimento de Angola: o caso da ESPtN¹

Teresa Almeida Patatas²



Resumo: O ensino superior tem um papel basilar no desenvolvimento das regiões. O impacto desse difere consoante a particularidade dos países. O objetivo do artigo é mostrar o papel do ensino superior no desenvolvimento de Angola, e o exemplo da contribuição de uma instituição, numa das províncias do País. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de um estudo de caso. Após uma exposição geral e sumariada sobre o desenvolvimento e educação; e, a importância das relações universidades-empresa para maiores resultados no desenvolvimento; particulariza-se o ensino superior, em Angola, e o seu papel no desenvolvimento, sobretudo na formação de quadros. Menciona-se um *déficit* qualitativo nessa área que se tornou um desafio governamentista. A Escola Superior Politécnica do Namibe surge como exemplo positivo de contribuição para o desenvolvimento local. Resultados empíricos mostram que essa é a percepção dos seus estudantes, tanto em 2015 como em 2017.

Palavras-Chave: Desenvolvimento; Ensino Superior Angolano; Relação Universidades-Empresas; Namibe.

¹ ESPtN – Escola Superior Politécnica do Namibe. Nota: A sigla oficial inclui um “t” minúsculo para diferenciar da sigla de outra escola.

² Doutora em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, em 2016. Professora e formadora na Escola Superior Politécnica do Namibe (Universidade Mandume Ya Ndemufayo) desde 2012.

E-mail: teresapatatas.angola@gmail.com.

Abstract: Higher Education plays a pivotal role in regional development. The impact of this role varies according to the country's particularities. This article focuses on the role of Higher Education in the development of Angola and the case of the contribution of an institution in one of the provinces, and it consists of bibliographic research and a case study. Following a general and summarised introduction on development and education, as well as the importance of university-company relationships for better development results, the article focuses on Higher Education in Angola, and its developmental role, particularly in staff training. A qualitative deficit in this area is mentioned and it has become a challenge to the government. Escola Superior Politécnica do Namibe comes forth as a positive example of contribution to local development. Empirical results display this perception of its undergraduates in 2015 and 2017.

Keywords: Development; Angolan Higher Education; University-Company Relationship; Namibe.

Introdução

Atualmente, com os desafios cada vez mais acirrados e globais colocados a cada nação, nunca é demais debater o papel do ensino superior/Educação-Terciária no desenvolvimento das regiões. Sendo esses, papel e desenvolvimento, diferenciados devido às particularidades de cada região e de cada instituição de ensino superior no seu contexto local, torna-se assim necessário particularizar um país, aqui especificando um de língua portuguesa, e exemplificar um caso.

É exatamente o objetivo deste artigo: mostrar o papel do ensino superior no desenvolvimento em Angola, e o exemplo da contribuição de uma instituição numa das províncias do País.

Este artigo resulta de uma pesquisa bibliográfica. Inicialmente, com uma breve súmula sobre o desenvolvimento e a educação, em que também se aponta a importância de adequadas relações universidades-empresa para o desenvolvimento; a segunda parte enfoca o desenvolvimento e o ensino superior angolano; na parte exemplificativa, mostram-se resultados extraídos do estudo de caso de uma tese de doutoramento, em educação: *A Escola Superior Politécnica do Namibe*.

Os dados empíricos são extraídos de duas fontes: (1) da referida tese, nomeadamente das respostas aos grupos focais e entrevistas

semiestruturadas aos alunos dessa instituição, em 2015; e, (2) de questionários realizados em 2017, à população estudantil dos diversos cursos. Esses dados revelam a percepção desses estudantes nessa área.

Desenvolvimento e Educação

O desenvolvimento de um país é multidimensional, complexo, transversal e envolve diversas variáveis endógenas e exógenas (ao país). Por isso, não há uma relação direta e mensurável entre educação e desenvolvimento nacional. Todavia, variados estudos revelam o papel positivo da educação no desenvolvimento, trazendo às sociedades benefícios multisetoriais, duráveis e impactantes.

Nesse âmbito, Francisco (2010, p. 281) comenta que “os retornos em educação são, frequentemente, mais elevados em países com níveis de desenvolvimento menores do que em países economicamente mais desenvolvidos.”

Há instituições internacionais que reconhecem o impacto educacional no desenvolvimento, por exemplo, Panchaud (2008, p. 8) afirma que “os Documentos de Estratégia para a Redução da Pobreza³ (PRSPs) reconhecem que a educação e a formação desempenham um papel essencial na luta contra a pobreza e para o desenvolvimento”.

Assim sendo, é vital, nos países pobres e/ou em desenvolvimento, um adequado investimento em todos os níveis da educação formal, particularizando aqui o ensino superior.

Relação ensino superior – empresas

Para que o desenvolvimento de um país ocorra de modo mais produtivo é necessário incentivar a colaboração entre o ensino superior, que neste subponto é-lhe atribuído o termo geral *universidade*, e as empresas.

³ Documentos requeridos pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial, para que um país endividado seja recomendado para *alívio da dívida*.

O encerramento dos subsistemas (subsistema de ensino superior/universidade e subsistema das empresas) em torno de si mesmo, torna os resultados desenvolvimentistas menos frutíferos, comentando as relações universidades-empresa, Moreira e Barata Moura (2001, p. 51) enfatizam que “nunca foi tão necessário como no nosso tempo que elas estivessem lubrificadas, assentando numa relação de confiança recíproca.”

As relações universidades-empresa têm uma dimensão abrangente, os tipos de relações podem ser diversos. No Quadro 1, dá-se um exemplo dessa tipologia:

QUADRO 1 – Instrumentos de Cooperação Universidades-Empresa

Tipos de Relações	Descrição	Exemplos
Relações pessoais informais	Ocorrem quando a empresa e uma pessoa da universidade efetuam trocas sem que qualquer acordo formal que envolva a universidade seja elaborado.	Consultorias individuais; Publicação de pesquisa; Trocas informais em fóruns <i>Workshops</i> .
Relações pessoais formais	São como as relações pessoais informais, mas com a existência de acordos formalizados entre a universidade e a empresa.	Troca de pessoal; Estudantes internos; Cursos <i>sandwiches</i> .
Terceira parte	Surge um grupo intermediário. As associações que intermediarão as relações podem estar dentro da universidade ser completamente externas ou, ainda, estar em uma posição intermediária.	Associações industriais; Institutos de pesquisa aplicada; Unidades assistenciais gerais; Instituto Uniemp.
Acordos formais com alvo definido	Relações em que ocorrem, desde o início, tanto a formalização do acordo como a definição dos objetivos específicos de colaboração.	Pesquisas contratadas; Treinamento de trabalhadores; Projetos de pesquisa cooperativa.

(Continua)

(Conclusão)

Tipos de Relações	Descrição	Exemplos
Acordos formais sem alvo definido	Acordos formalizados como no caso anterior, mas as relações possuem maior amplitude, com objetivos estratégicos e de longo prazo.	Patrocinadores de pesquisa e desenvolvimento industrial nos departamentos universitários.
Criação de estruturas focalizadas	São as iniciativas de pesquisa conjuntamente conduzidas pela indústria e pela universidade em estruturas permanentes e específicas criadas para tal propósito, entre outros.	Contratos de associação; Consórcios de pesquisa entre universidade e empresa, centro de incubação-inovação.

Fonte: Bonaccorsi e Piccaluga⁴ 1994, p. 239, apud Segatto-Mendes e Sbragia, 2002, p. 62.

A relação universidade-empresa comporta benefícios para ambas às partes:

[...] por um lado, os investigadores aprenderam o caminho para a empresa; por outro, os empresários, tomando consciência de que estão, de facto, imersos numa sociedade do conhecimento, passaram a procurar mais aqueles que podem auxiliá-los a resolver os enormes e múltiplos problemas que se debatem. (Moreira & Barata Moura, 2001, p. 51).

Desenvolvimento e crescimento são conceitos diferentes, porém “é impossível pensar em desenvolvimento sem crescimento económico” (Francisco, 2010, p. 33). Para poder ser uma parte ativa e cooperante na relação com as empresas, visto que essas viveram em crescente competitividade, a universidade tem de estar em constante atualização do conhecimento e dos sistemas inovadores, porquanto o desenvolvimento embarca em si a dimensão de progresso e evolução.

No contexto da necessidade de atualização pela universidade, Gasset (2003, p. 82) enfatiza que “a universidade tem de estar também aberta à plena actualidade, mais ainda: tem de estar no meio dela, submergida nela.”

4 Bonaccorsi, A. & Piccaluga, A. (1994). A theoretical framework for the evaluation of university-industry relationships. *R&D Management*, 24(3).

De acordo com Segatto-Mendes e Sbragia (2002, p. 61) “não existe consenso ou padrão rígido para os tipos de relações que devem ser feitas.” No entanto, Roca (1998, p. 150) assevera que “o impacto positivo da educação no desenvolvimento deve permitir ganhos na produtividade do trabalho.” Nesse âmbito, a relação universidades-empresa inclui, também, um intercâmbio de procura/oferta, existindo uma correspondência entre a mão de obra formada nas universidades, e a qualidade do desempenho produzido nas empresas pelos quadros formados.

Segatto-Mendes e Sbragia (2002) apontam barreiras na relação universidades-empresa, que se podem transformar em conflitos, redução de produtividade e o consequente *déficit* de qualidade. Dentre essas barreiras serão apenas apontadas aquelas significativas para esta pesquisa:

Busca do conhecimento fundamental pela universidade, enfocando a ciência básica e não o desenvolvimento ou a comercialização; [...] grau de incerteza dos projetos; carência de comunicação entre as partes; instabilidade das universidades públicas; falta de confiança na capacidade dos recursos humanos, por parte de ambas as instituições; excesso de burocracia das universidades (id., 2002, p. 60).

Para uma redução da possibilidade de conflito e para um salutar relacionamento universidades-empresa, ambas devem implementar um sistema de diálogo produtivo. Sobre o diálogo Freire (1987, p. 123) salienta que “através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, actuar criticamente para transformar a realidade.” Esse diálogo universidade-empresa deve ter como alvos principais identificar e explorar sinergias em benefício mútuo, procurando atos de crescimento recíproco e, consequentemente, favorecer o desenvolvimento local.

Nesse campo, a universidade não deve ter apenas uma atitude educativa preventiva de preparação profissional, para um mundo em acelerada alteração, mas também uma atitude reativa, pois vivemos num contexto de mudanças, muitas delas repentinas, que embatem diretamente nas empresas. Nesse domínio, a universidade deve manter um programa de formação profissional contínua e/ou

de reciclagem para fazer face às demandas que surgem, almejando um desenvolvimento mais satisfatório e abrangente.

Martins (2009, p. 24) assevera que há “novos desafios ao ensino superior, cuja complexidade das respostas poderá ser ultrapassada por uma aposta na qualidade”. Numa época de elevada competitividade em todos os setores, a aposta na qualidade produzida é uma condição *sine qua non*, para o sucesso dos objetivos desenvolvimentistas das universidades e das empresas em qualquer país.

Desenvolvimento e Ensino Superior Angolano

O impacto do ensino superior no desenvolvimento de um país muda de intensidade, dependendo do papel atribuído à universidade, em cada contexto geográfico. Segundo Delors (1996, p. 24), nos países pobres ou subdesenvolvidos, as universidades “devem levar a cabo investigações que possam contribuir para a solução dos seus problemas mais graves. Cabe-lhes, ainda, propor novas perspectivas de desenvolvimento que levem à construção dum futuro melhor para os seus países.”

Em Angola, um país pós-conflito e em desenvolvimento, o papel do ensino superior é reconhecidamente crucial, em especial, na formação de quadros.

Papel formativo do ensino superior

O propósito mais vigente da universidade é o formativo, e esse é reconhecidamente necessário nos países pobres e/ou em desenvolvimento:

É sua tarefa, também, formar no domínio técnico e profissional, as suas futuras elites e diplomados de nível médio e superior de que os países necessitem, para poderem sair do ciclo da pobreza e *de subdesenvolvimento* [itálico adicionado] em que se encontram (Delors, 1996, p. 24).

Em Angola, país em reconstrução, o ensino superior tem tido avanços significativos, especialmente após a paz (em 2002), e um considerado investimento nesse subsistema de ensino (com certa redução nos últimos anos devido à crise econômica que atravessa) para empoderar o desenvolvimento nacional, através da formação de quadros qualificados. Este último fato é demonstrado na definição de Ensino Superior, que se encontra no Artigo 3º, do Decreto nº 90/09, de 15 de dezembro:

É o conjunto de órgãos, instituições, disposições e recursos que visam a formação de quadros de alto nível para os diferentes ramos de actividade económica e social do País, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana, bem como a promoção da investigação científica e a prestação de serviços à comunidade (p. 3952).

A ligação entre o ensino superior e o desenvolvimento nacional angolano está bem patente nas intenções da reestruturação da respectiva rede de ensino: a adaptação desta “aos objectivos estratégicos de *desenvolvimento económico, social e cultural do País* [grifo nosso], em conformidade com os programas do Governo” (Decreto nº 7/09 de 12 de maio)⁵.

Como acima referido, o ensino superior tem como propósito a formação de quadros, e, nesse contexto, a Política Nacional de Formação de Quadros apresenta como objetivos gerais:

- a. Apoiar o desenvolvimento, quantitativo e qualitativo, do potencial humano de Angola, condição essencial para a sustentabilidade do desenvolvimento económico, social e institucional e a inserção internacional competitiva da economia angolana;
- b. Assegurar a formação e qualificação de recursos humanos qualificados e altamente qualificados que correspondem às necessidades de desenvolvimento do País;
- c. Promover o ajustamento, quantitativo e qualitativo, entre as necessidades e a oferta formativa (República de Angola, 2012, p. 10).

⁵ Esse Decreto, publicado no Diário da República de 12 de maio de 2009, I Série – nº 87, “estabelece a reorganização da rede de ensino superior pública e cria novas instituições” (p. 1855).

Para que esses propósitos obtenham maiores níveis de concretização é preciso apontar as fraquezas existentes, e os desafios do ensino superior angolano.

Fraqueza qualitativa do ensino superior

Nos quadros formados nas universidades em Angola existem ainda alguns *déficits* que condicionam, em certa medida, o desenvolvimento esperado. Há fraquezas assinaladas na análise SWOT que foi concretizada pela Estratégia Nacional de Formação de Quadros. Dessas, apenas duas apontadas são as consideradas mais pertinentes para esta pesquisa, que enfocam a qualidade obtida nesse nível de ensino: (1) “fraca qualificação dos Quadros, quer no plano de conhecimentos, quer das competências”; (2) “fortes limitações de quantidade e qualidade dos diplomados” (Governo da República de Angola, 2012, p. 37).

Dessa situação qualitativa de *déficit*, poderão sair consequências comprometedoras de uma boa *manutenção* das relações entre as partes (empresas/universidade) e condicionaram o desenvolvimento local, por exemplo:

- A empresa poderá procurar mão de obra em outro local, criando uma situação de desemprego aos formados e excedente de mão de obra deficientemente capacitada;
- Criação de desmotivação para o ingresso na universidade;
- Uma imagem menos positiva dessas instituições universitárias;
- Pela quebra de confiança nos resultados, a empresa pode reduzir ou anular a cooperação com a universidade em outros setores; e,
- Um desperdício de recursos e de investimento das famílias, das universidades e dos estudantes nas suas formações, entre outras.

Neste contexto, sobre os estudantes, Francisco (2010, p. 277) avigora “os anos de escolaridade envolvem custos de oportunidade que o trabalho potencial está disposto a suportar com o objectivo de vir a auferir um salário melhor no futuro”. Essa situação salarial

idealizada poderá levar em conta a satisfação do empregador com o desempenho prestado pelo empregado e ambos com a qualidade obtida na sua formação.

As fraquezas, acima referidas, do ensino superior angolano devem ser encaradas como desafios, e o aumento da qualidade é uma resposta crucial a essa situação. Angola reconhece essa realidade, o Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017 refere que um dos seus objetivos é a melhoria qualitativa do ensino superior, citando: “melhoria da *qualidade* [grifo nosso] do ensino, promovendo a formação nos domínios da docência, da investigação científica e da gestão das instituições de ensino superior” (Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial, 2012, p. 189).

Ainda no Plano Nacional de Formação de Quadros é referido que:

[...] de par com o objectivo de dotar Angola com o número de quadros necessários, é essencial assegurar que a *qualidade* [grifo nosso] dos quadros formados é adequada às funções que se pretende que desempenhem e que seja comparável com padrões internacionais (República de Angola, 2012, p. 25).

Nesse campo, é pertinente salientar que, como referido, a Política Nacional de Formação de Quadros tem por objetivo “apoiar o desenvolvimento [...] e a inserção internacional competitiva da economia angolana” (República de Angola, 2012, p. 10). É preciso subir o nível qualitativo, pois a competitividade é cada vez mais internacionalizada nesta *aldeia global* que indubitavelmente se vive e no qual os subsistemas (universidade e empresas) dependem para subsistir de modo altamente satisfatório.

Exemplo no namibe: ESPtN

Namibe⁶, denominada *Terra da Felicidade*, é uma das 18 províncias angolanas e está localizada no litoral Sul do país, a sua economia está principalmente ligada à pesca. O governo angolano pretende

⁶ Designada Moçâmedes no tempo colonial. A capital da província também era denominada Namibe, mas retorna à designação de Moçâmedes, em 2016.

investir no desenvolvimento do Namibe. Na Despesa de Apoio ao Desenvolvimento (DAD)⁷, “das 18 províncias de Angola, para o período 2013-2017 [...]. Cerca de 47% do total⁸ das DAD estão concentradas nas províncias do Bié e *Namibe* [grifo nosso]” (Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial, 2012, p. 200).

As instituições públicas de ensino superior existentes nessa província passaram a pertencer à Região Acadêmica VI, Universidade Mandume ya Ndemufayo⁹ (UMN), na reorganização da rede das instituições de ensino superior com base no Decreto n.º 7/09, de 12 de maio¹⁰.

A primeira instituição de ensino superior nessa província foi a Escola Superior de Ciência e Tecnologia, para estudos apenas no nível do bacharelado, iniciando o seu funcionamento no ano letivo de 2005. Posteriormente, mudou de designação, em 2009, quando ocorreu a referida reestruturação desse ensino, para Escola Superior Politécnica do Namibe (ESPtN)¹¹. Em 2012, dá-se início ao nível de licenciatura dos seus cursos¹² e assim, em 2014, surgiram os primeiros 60 licenciados formados localmente.

- No Ano de 2015

No âmbito de uma tese de doutoramento em educação, essa instituição foi caso de estudo, numa pesquisa que tinha como intuito conhecer as percepções e expectativas dos universitários dessa instituição, no ano letivo de 2015 (Patatas, 2017).

⁷ No Plano Nacional de Desenvolvimento [PND] 2013-2017, do Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial, 2012.

⁸ A previsão é de 641 mil milhões de Kwanzas.

⁹ Decreto n.º 7/09 de 12 de maio: *Criação de universidade pública da região académica VI*. Formada inicialmente por oito unidades orgânicas reduz para seis em 2015: duas no Namibe e quatro no Lubango, (com base no Decreto Presidencial n.º 188/14 de 4 de agosto).

¹⁰ Publicado no Diário da República de 12 de maio de 2009, I Série – n.º 87.

¹¹ Para fim de diferenciação de outra instituição, a sigla oficial da escola leva um “t” minúsculo: ESPtN.

¹² Cursos: Biologia Marinha, Contabilidade e Gestão, Engenharia Ambiental, Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica, em 2014 começou Engenharia Metalúrgica e de Materiais.

Foram extraídos dessa tese alguns dados empíricos, pertinentes para o presente artigo, obtidos por duas técnicas qualitativas utilizadas na pesquisa: nos grupos focais, realizados aos alunos no início da licenciatura (1º ano) e no término dessa (4º ano¹³)¹⁴; e, entrevistas semiestruturadas a finalistas¹⁵ (estudantes após o 4º ano, que tinham como características o abandono e o reingresso aos estudos) de três cursos institucionais¹⁶.

Os resultados dos grupos focais revelam que, o desenvolvimento do país foi percebido e referido, pelos estudantes do 4º ano, quando questionados sobre a importância do ensino superior em Angola. Para esses estudantes esse nível de ensino é de elevada importância para o desenvolvimento nacional, o que vai de encontro com o pensamento anteriormente refletido neste artigo.

Em ambas as técnicas, os resultados obtidos mostram que as expectativas desses estudantes abarcam a contribuição individual desses para o desenvolvimento do país, isto referente tanto aos alunos do 1º e 4º anos (grupos focais) como aos finalistas (entrevistas). Destes últimos, temos exemplos de respostas sobre as suas expectativas no término da licenciatura: “Terminada a licenciatura, espero mostrar tudo o que aprendi para o engrandecimento da província’ [...]. ‘Contribuir para o desenvolvimento da província e do país [...]’” (Patatas, 2017, p. 266).

Nesse campo destaca-se uma parte da transcrição de uma entrevista, refere-se a resposta de um finalista sobre a questão da importância em terminar a licenciatura. Esta envolve também a sua percepção sobre o papel do ensino superior:

Angola precisa dos seus melhores filhos, e estes devem ser preparados do ponto de vista acadêmico para enfrentar os desafios do futuro, e esta responsabilidade é das nossas instituições de ensino superior (reforçou com pausas), e a entrega pessoal de cada um de nós, por esse motivo e outros motivos pretendo terminar a minha licenciatura (ibid., p. 258).

¹³ Último ano curricular, no posterior tempo acadêmico seguem-se a realização da monografia e a sua defesa = estudantes finalistas.

¹⁴ Sessões separadas para os diferentes anos com quatro elementos de cada curso.

¹⁵ Quatro elementos de cada curso envolvido na pesquisa.

¹⁶ Contabilidade e Gestão; Engenharia Ambiental; e, Biologia Marinha.

A ESPtN tem progredido e, paralelamente, contribuído de modo crescente para o desenvolvimento local, notadamente na mão de obra especializada nas áreas lecionadas. A percepção que os estudantes finalistas têm dessa contribuição diferencia-se quanto à variável *curso*, pois, os do curso de Engenharia Ambiental (com exceção de um elemento) avaliam-na como *fraca* (que pode ser justificada com a falta de oferta local de emprego nessa área), mas todos os entrevistados dos outros dois cursos consideram-na *positiva*. A seguir, um exemplo de uma justificativa de avaliação positiva:

Desde que esta escola abriu, ela permitiu a continuidade dos estudos, ajudou e ajuda a promoção de muitos finalistas nos seus locais de trabalho. Evitou a migração para outras províncias. Os primeiros bacharéis tiveram logo êxito profissional ou entraram no mercado de trabalho. Agora já há muitos bacharéis e isso dificulta o acesso aos locais de trabalho [...] a licenciatura ajuda (ibid., p. 262).

Para além da avaliação da contribuição da ESPtN no desenvolvimento local, foi também questionado aos finalistas como essa poderia ser melhorada. As respostas citam inúmeras áreas, uma das quais é a necessidade de aumentar a qualidade: “apostar mais na qualidade de professores e estudantes que põem no mercado, porque são eles que dão qualidade à Província” (ibid., p. 264). A qualidade é, manifestamente, uma área a ser trabalhada e um desafio para as instituições do ensino superior.

- No ano de 2017

No final do ano de 2016, a ESPtN recebeu um novo corpo diretivo (num mandato de quatro anos). Mostrou-se pertinente questionar aos estudantes e saber se houve alterações na sua percepção sobre o contributo da ESPtN no desenvolvimento local. Assim, no âmbito de um trabalho de grupo académico, em julho de 2017, foi aplicado um questionário a 180 estudantes dos diversos cursos e anos diferentes, de modo aleatório.

Os resultados mostram uma predominância masculina (homens 65%, mulheres 35%) nos estudantes, essa disparidade de gêneros é

uma realidade que se mantém ao longo dos anos. Ambos os gêneros concordam que essa instituição tem contribuído para o desenvolvimento local. O modo de contribuição era questionado numa pergunta aberta. Nessa houve uma imensa diversidade de respostas, que foram registradas apenas as mais mencionadas:

- Formação de quadros;
- Inserção laboral;
- Cursos técnicos;
- Mão de obra para o setor bancário;
- Jornadas científicas;
- Pesca e pesquisas ligadas às espécies marinhas;
- Ambiente;
- Área das engenharias;
- Mão de obra para o setor da eletricidade
- Respostas aos problemas da Província.

Exemplo de respostas, nos dois primeiros itens supra-referidos: “Muitos que são formados são lançados diretamente para o mundo do emprego, e cá mesmo na província em vários setores, razão pela qual se nota o desenvolvimento”; e, “Formando quadros capazes de corresponder às exigências do mercado de trabalho, em especial, na nossa província”.

Sobre o nível dessa contribuição, numa escala de Likert, 60% dos questionados classificam-no de *bom*, 25% consideram-no *médio* e os restantes 15% atribuem *muito bom*. Os que classificaram *médio* apontaram mais aspectos a melhorar para aumentar esse nível, como por exemplo: “implementação de mais cursos”; “inserção de mais jovens, que estão fora desse sistema de ensino”; “mais ênfase nos trabalhos de fim de curso, porque neles constam ideias propícias ao desenvolvimento da província”.

A ESPtN tem estabelecido acordos de cooperação com algumas empresas locais, contudo nessa área torna-se necessário alargar a sua abrangência e diversidade, de modo a ter maior sucesso nas relações com as empresas já envolvidas e tentar incorporar mais algumas nesses acordos.

Pode-se assim inferir, que, segundo a percepção de seus estudantes, a ESPtN é um exemplo positivo de contribuição para o desenvolvimento do Namibe, apesar de alguns *déficits* institucionais

e aspectos a melhorar. Essa instituição é um elemento chave para maior concretização do mesmo.

Considerações finais

O ensino superior tem um papel positivo no desenvolvimento dos países. Para melhores resultados desenvolvimentistas uma relação universidade-empresa produtiva é perentoriamente necessária.

Cumpriu-se o objetivo deste artigo ao mostrar o papel do ensino superior no desenvolvimento em Angola, e o exemplo da contribuição da Escola Superior Politécnica do Namibe na província do Namibe, no litoral Sul do País.

O ensino superior é crucial para a formação dos quadros em Angola. Torna-se visível neste artigo que, para avançar e responder às necessidades internas e externas ligadas ao desenvolvimento do país, a universidade angolana tem que persistir na sua senda em busca de maior qualidade dos quadros por ela formados.

A Escola Superior Politécnica do Namibe é um caso positivo de contribuição de uma instituição de ensino terciário para o desenvolvimento local e esse fato foi percebido pelos seus estudantes em 2015 e em 2017. No entanto há aspectos a melhorar para cumprir plenamente essa aspiração.

Acredita-se que, num esforço conjunto, empresas, universidade e cidadãos formados por ela, no correto desempenho de seus papéis, todos juntos consigam elevar os resultados almejados no desenvolvimento da *Terra da Felicidade* e, conseqüentemente, melhorar o desejado desenvolvimento de Angola.

REFERÊNCIAS

- Decreto nº 7/09, de 12 de maio.* (2009). Diário da República. I Série – nº 87. Luanda. Estabelece a reorganização da rede de instituições de ensino superior públicas e o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto (UAN).
- Decreto nº 90/09, de 15 de dez.* (2009). Diário da República. I Série, nº 237. Aprova as normas gerais reguladoras do subsistema do Ensino Superior. Recuperado em 21 julho, 2017, de http://www.fm.ukb.ed.ao/ficheiros/Decreto_subsistema_do_sistema_do_Ensino_Superior.pdf
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO. Rio Tinto: Asa.
- Francisco, D. (2010). *Crescimento e desenvolvimento económico*. (2a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. (17a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gasset, J. O. (2003). *Missão universidade e outros textos*. Coimbra: Angelus Novus.
- Martins, E. F. (2009). *Sucesso académico: contributos do desenvolvimento cognitivo*. s.l.: Editorial Novembro.
- Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial. (2012). *Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017*. Luanda: Autores.
- Moreira, A. & Barata-Moura, J. (Coord.). (2001). *O ensino superior e a competitividade*. Vol II. Lisboa: Conselho Nacional do Ensino Superior (CNAVES).
- Panchaud, C. (2008). Introdução ao Dossier. In Panchaud, C. & Benavente, A. (Red). *Luta contra a pobreza e educação para a inclusão: transformar a escola na África Subsaariana (Dossier)*. UNESCO-BIE. *Perspectivas*, 146, XXXVIII, (2), 7-14.
- Patatas, T.J.P.A. (2017). *“Realidade” e esperanças dos estudantes universidades de Angola*. Berlin: Novas Edições Académicas.
- República de Angola. (2012). *PNFQ – Plano Nacional de Quadros 2013-2020*. Luanda: Órgãos Essenciais Auxiliares do Presidente da República, Casa Civil.
- Roca, Z. (1998). “Crianças de rua” em Angola: Alternativas à exclusão educacional. *Revista Intervenção Social*, 17(18), 139-170.
- Segatto-Mendes, A. P., & Sbragia, R. (2002). O processo de cooperação universidade-empresa em universidades brasileiras. *Revista de Administração*, Universidade de São Paulo, 37(4).

Análise longitudinal do desempenho dos estudantes da educação superior brasileira: *accountability* pelo desempenho dos egressos

Cleber Augusto Pereira¹
 Maria de Lourdes Machado-Taylor²
 Joaquim Filipe Esteves Ferraz Araujo³
 André Frazão Teixeira⁴



Resumo: O estudo realiza uma abordagem das práticas de qualidade com foco na medição do desempenho dos estudantes de ensino superior. As diferentes políticas, culturas e padrões de qualidade em vigor nos países e seus modelos de acreditação e avaliação têm alterado a forma de medir o desempenho das universidades. No cenário atual, não basta ter os melhores docentes, uma proposta pedagógica adequada e a melhor infraestrutura,

¹ Professor Adjunto no Departamento de Ciências Contábeis, Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (CCSST), Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Rua Urbano Santos, Imperatriz, Maranhão, Brasil <*e-mail*: kcleber@gmail.com>.

² Investigadora Sênior no Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (Cipes), rua 1º Dezembro, 399, Matosinhos, Portugal. Investigadora na Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), Praça de Alvalade, 6 - 5.º Frente, Lisboa, Portugal. <*e-mail*: lmachado@cipes.up.pt>.

³ Professor Associado com Agregação e Diretor do Programa Doutoral em Ciências da Administração, na Escola de Economia e Gestão. Membro do Centro de Investigação em Ciência Política (CICP). Universidade do Minho, Campus de Gualtar, Braga, Portugal. <*e-mail*: jfilipe@eeg.uminho.pt>.

⁴ Investigador de Pós-Doutoramento na Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Portugal. Professor do Curso de Ciências Econômicas, Escola Normal Superior (ESO), Universidade do Estado do Amazonas (UEA-Brasil). Avenida Castelo Branco, 504, Manaus, Amazonas, Brasil. <*e-mail*: andre.teixeira@uea.edu.br>.

o desempenho dos egressos dos cursos tem começado a ser instrumento de avaliação e ferramenta de *accountability* para a sociedade. Para a análise empírica, este trabalho considerou os dados da educação superior no Brasil no período entre 2006 e 2012 e utilizou dados de 5.681 cursos da área de ciências sociais aplicadas. Utilizou-se de regressão linear múltipla para a especificação de um modelo econométrico que estime a proporção das variáveis de desempenho aplicadas aos cursos da área de gestão: administração, contabilidade e economia. Os achados permitem identificar a importância do controle de desempenho dos estudantes, ingressantes e concluintes para as universidades obterem resultados satisfatórios nas políticas de avaliação do ensino superior do Brasil. Demonstra-se, ainda, a necessidade de melhoria dos resultados dos indicadores de desempenho dos cursos avaliados, considerando-se que, dentre as notas médias dos cursos indicados, apenas o item de infraestrutura situou-se com nota 3,35 em uma distribuição entre 1 e 5 possíveis

Palavras-Chave: Testes Padronizados; Desempenho; Ensino Superior; Indicadores de Qualidade.

Abstract: The study approaches quality practices with a focus on measuring the performance of students in higher education. As different policies, cultures and quality standards in force in countries and their models of accreditation and evaluation with altered form of measurement or the performance of universities. In current scenario, it is not enough to have the best teachers, an adequate pedagogical proposal and better infrastructure. The performance of credit graduates is an instrument of evaluation and a tool of accountability for a society. For an empirical analysis, this work has data on non-Brazilian higher education between 2006 - 2012 and use data from 5681 courses in the area of applied social sciences. Multiple linear regression was used for a specification of an econometric model that is a proportion of the performance variables applied to courses of management area: administration, accounting and economics. The findings access the identification of performance control of students, students and conclusions for universities that obtain results in the policies of evaluation of higher education in Brazil. There is also a need to improve the results of performance indicators of the courses, considering that, among the average grades of the indicated courses, only the infrastructure item stood with a grade of 3.35 in a distribution between 1 and 5 possible.

Keywords: Standardized tests; Performance; Higher Education; Quality Indicators.

Introdução

A preocupação da OCDE com a necessidade de aumento da qualidade vem sendo intensamente colocada em pauta desde 1961. David Woodhouse demonstra claramente a ligação entre a concepção de educação superior com a questão da qualidade e internacionalização quando questiona a formação oferecida pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

Em primeiro lugar, estão as IES claramente planejadas e organizadas para produzir os graduados requeridos pela sociedade, isto é, são seus objetivos apropriados? [...] estão as IES produzindo os egressos desejados? Essas questões têm levado para novas interpretações do conceito de qualidade [...] Pelo menos esta é a teoria, mas se ela é alcançada depende também da cultura. [...] Por exemplo, sistemas baseados no modelo dos Estados Unidos tendem a ser confortáveis com diferentes IES, mas sistemas baseados no modelo britânico muitas vezes apresentam políticas que tendem para a redução da variabilidade (OECD, 1999, p. 29-30).

O autor ainda cita as diferentes culturas entre modelos de acreditação e avaliação e, como exemplo, menciona e diferencia os padrões de garantia de qualidade entre Estados Unidos e Reino Unido.

As questões de partida deste trabalho encaixam-se neste cenário e vão permitir o desenvolvimento das questões relativas a acreditação, avaliação e *performance* dos cursos de graduação no Brasil: Quais as semelhanças ou relações entre o modelo de acreditação e avaliação de cursos superiores brasileiros e os modelos dos países desenvolvidos? Que indicadores podem influenciar ou determinar o desempenho acadêmico dos cursos de graduação da área de gestão no Brasil?

Como objetivo geral este estudo pretende investigar e explicar, de forma longitudinal, o nível de qualidade da educação superior do Brasil, tendo como base os cursos superiores da grande área de administração: administração, ciências contábeis e economia com base nos resultados do Enade/Sinaes entre 2006 a 2012. Para isso, buscou-se avaliar na literatura, as diferentes abordagens que permitem mensurar a qualidade dos cursos de ensino superior com base

na medição do desempenho dos estudantes; e analisar e explicar os fatores que podem influenciar na conquista da excelência, do ponto de vista das dimensões avaliadas pelas agências de acreditação e pelas provas padronizadas.

Testes Padronizados no Ensino Superior

A utilização de padrões de avaliação externa no ensino superior através da adoção de testes padronizados, em pequena ou grande escala, têm sido bem-sucedidos e, ao mesmo tempo, promovido um grande número de controvérsias, independente do país onde foram aplicados. As novas exigências dos sistemas de ensino superior em massa, emergente da competição acadêmica mundial, estão alterando o *modus operandi* das instituições tradicionais na tentativa de monitorar, melhorar ou garantir padrões acadêmicos nas universidades com base nos resultados dos estudantes. Conseqüentemente, muitos países estão experimentando novos instrumentos de garantia de qualidade acadêmica com esta abordagem.

A filosofia de *rankings* de programas universitários foi abordada de forma pioneira como base de medição de reputação institucional por Hughes (1925) apresentando o primeiro *reporting* em Hughes (1934). Outros estudos seguiram nessa linha como o estudo de Cartter (1966) que reporta os resultados da avaliação da qualidade dos cursos de graduação dos Estados Unidos no ano de 1964, tratou-se de um estudo realizado para o *American Council on Education's Commission for Higher Education*.

No cenário internacional contemporâneo, percebe-se uma vasta série de iniciativas que promovem e aplicam formas de avaliação distintas para medir o desempenho dos alunos perante os resultados de aprendizagem esperados (Clark & See, 2011; Gonzalez & Wagenaar, 2008; Harris, 2009; He, 2012; Klenowski, 2011; Kuhn & Zlatkin-Troitschanskaia, 2011; Lennon, 2014; Maughan, 2001; Noboa, 2012; Pedrosa, Amaral, & Knobel, 2012; Pennock-Roman & Rivera, 2011; Pinto, 2010; Shuster, 2012).

Do ponto de vista da transparência, ao utilizar os resultados dos alunos e correlacionando-os com padrões esperados, pode-se destacar certas habilidades, genéricas ou específicas, que permitem

comparativos de desempenho. Ao medir a competência dos alunos mediante os resultados de aprendizagem, pode-se determinar alguns indicadores de desempenho do sistema ou curso em questão.

Segundo Harris (2009, p. 5) iniciativas como o projeto *Assessment of Learning Outcomes in Higher Education* (AHELO), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), tem aumentado o interesse no método de medir a realização do estudante, e levantado questões sobre o papel de testes padronizados, não só na medição, mas também no monitoramento e relato de padrões externos.

É visível e justo que as diferentes iniciativas tentem combinar esses objetivos de maneiras diferentes. Em contrapartida, verificam-se iniciativas como o *Tuning Process* (Gonzalez & Wagenaar, 2008) que envolve 27 países, em nove grupos de áreas temáticas, buscando especificar diretrizes de referência para identificar os resultados da aprendizagem de uma forma mais generalizada.

Em um relatório de análise independente preparado para o Centro para os estudos de ensinos superiores da Universidade de Melbourne na Austrália, Harris (2009) apresenta um retrato das tendências e atividades internacionais na definição, medição e comunicação de padrões de desempenho acadêmico no ensino superior. O trabalho permite entender as inúmeras maneiras em que são mensurados, entre os países da Europa, Reino Unido, América Latina, América do Norte e Ásia Pacífico, os resultados da aprendizagem, os níveis, e os diferentes conceitos e padrões de avaliação nos cursos de ensino superior, permitindo uma discussão com o que estava a ocorrer na Austrália até aquele momento (Harris, 2009, pp. 6-29).

Em uma análise do estado atual da investigação e das perspectivas de competências entre os estudantes universitários e graduados Kuhn & Zlatkin-Troitschanskaia (2011) apontam, com base nas atividades correntes alemãs e europeias de investigação, a tendência destes países não considerarem necessariamente como importante, a «avaliação direta em grande escala das competências, considerando de domínios específicos ou genéricos de conhecimento, de estudantes e graduados de diversas disciplinas» (Kuhn & Zlatkin-Troitschanskaia, 2011, p. 13). Classificando como insuficiente o campo de pesquisa em avaliação direta a nível alemão e europeu.

QUADRO 1 – Iniciativas internacionais de avaliação externa que utilizam *Standard Tests*

Iniciativa	Cursos ou conteúdos envolvidos	Países	Início
EChemTest (Chemistry Eurobachelor ⁵)	Química.	Europa	1997
Dublin descriptors ⁶ (European Higher Education Area)	Ensino superior, mestrado e doutorado.		2004
Tuning Process ⁷ (descritores de bacharelado e mestrado)	Negócios, história, química, física, matemática, enfermagem, ciências da terra, educação, estudos europeus.		2004
AHELO ⁸ (Assessment of Learning Outcomes in Higher Education)	Engenharia e economia.	17	2007
AHELO generic-skills	Conhecimentos gerais.		
GRE ⁹ (Graduate Record Examination General Test)	Raciocínio verbal, quantitativo e de redação analítica para acesso aos programas de mestrado.	160	1993
GSA ¹⁰ (Australian Graduate Skills Assessment)	Pensamento crítico, resolução de problemas, entendimentos interpessoais e comunicação escrita.	Austrália	1995
Enade ¹¹	Todos os cursos superiores.	Brasil	2004

(Continua)

⁵ (Pinto, 2010, pp. 1178-1180).

⁶ (Initiative, 2004).

⁷ (Gonzalez & Wagenaar, 2008, pp. 9-11).

(Conclusão)

VSA ¹² (Voluntary System of Accountability)	Pensamento crítico e capacidade de comunicação escrita.	Estados Unidos	2007
CLA (Collegiate Learning Assessment)	Conhecimentos gerais como articular, de forma escrita, ideias complexas.		2010
CAAP (Collegiate Assessment of Academic Proficiency)	Programa de avaliação nacional que mede os resultados dos programas de educação geral no final dos 2 primeiros anos de faculdade.		2010
NSSE (National Survey of Student Engagement)	Identificam aspectos da graduação que podem ser melhorados com mudanças nas políticas e práticas a partir das boas práticas no ensino de graduação.		1998

Fonte: Elaborado pelos autores.

Através de um estudo realizado em 14 países, Dill e Beerkens (2012) analisaram os pontos fortes e fracos de políticas com foco na regulação de mercado para assegurar a qualidade acadêmica das universidades. Ao apresentarem os achados da Alemanha, Estados Unidos e Brasil em um quadro com os componentes avaliados como essenciais para assegurar os padrões de qualidade acadêmicos, classificaram como contrastantes esses casos que geram *rivalidades construtivas* entre as universidades com *rankings* e outros instrumentos de informação ao público.

Uma nova tendência tem apontado para a utilização dos resultados de aprendizagem dos estudantes para avaliar os programas de ensino superior e as instituições que oferecem esse serviço (Pedrosa et al., 2012, p. 34). Casos como o CLA nos Estados Unidos (Lennon,

⁸ (Morgan & Shahjahan, 2014, p. 194).

⁹ (Schaeffer, Reese, Steffen, McKinley, & Mills, 1993).

¹⁰ (Clanchy & Ballard, 1995). Ver <http://www.acer.edu.au/gsa/test-reports>.

¹¹ (Brito, 2008).

¹² (Mcpherson & Shulenburg, 2006).

2014, p. 7) no sentido de determinar sua utilidade como um mecanismo adequado para avaliar competências genéricas no sistema de educação de nível superior de Ontário e, do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), extremamente abrangente no Brasil, reforçam tal aspecto do controle de qualidade com base nos resultados dos alunos (Pedrosa et al., 2012).

O Quadro 1 apresenta uma série de iniciativas distribuídas mundialmente que utilizam a aplicação de provas padronizadas para a avaliação de estudantes e programas de ensino superior e pós-graduação. Algumas iniciativas servem como termômetro para o acesso ao ensino superior, e outras trabalham o desenvolvimento dos estudantes durante o curso superior. São identificadas iniciativas que, com o decorrer do tempo, passam a servir como referência em seus países e até internacionalmente, permitindo a publicação de resultados na forma de *rankings* de colocação das universidades de acordo com os critérios específicos de cada iniciativa.

Delimitação do quadro teórico

A base de dados escolhidos para busca foram a da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). O repositório agrega todos os trabalhos de programas de mestrado e doutorado do Brasil.

Para melhor planejar a busca foi utilizado um protocolo de pesquisa para auxílio na definição, antes da pesquisa ocorrer, no sentido de permitir o pensar nos critérios de seleção das fontes de informação, e garantir que a seleção ocorra de acordo com aquilo que se pretende. O protocolo de pesquisa baseia-se em uma adaptação de métodos de revisão de literatura para aplicação nas áreas de ciências sociais (Saur-Amaral, 2011, 2012; Tranfield, Denyer, & Smart, 2003; Tranfield & Mouchel, 2002).

Foram aplicados filtros para teses e dissertações da área de gestão, administração, contabilidade e economia que tratavam de desenvolvimento do ensino superior através da utilização de parâmetros de qualidade do Exame Nacional de Cursos (ENC), e do Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes

(Enade) . As palavras-chave utilizadas foram: *ciências contábeis, contabilidade, administração, enade, exame nacional de desempenho dos estudantes, ENC, exame nacional de cursos, avaliação de desempenho, avaliação de cursos* e *universidade*.

Os resultados desta filtragem foram exportados e formam uma base referencial panorâmica do que vem sendo discutido quanto ao desempenho dos cursos de graduação na área, no Brasil. Com base nos estudos empíricos selecionados, foi criado um quadro teórico de congruência entre os trabalhos já realizados, principais características, além de sua abordagem teórica.

O quadro teórico de congruência entre trabalhos semelhantes (Quadro 2) é composto por teses de doutoramento, e dissertações de mestrado de programas de áreas afins às ciências empresariais e apresentam estudos associados à *performance* de cursos de graduação (*undergraduate*) que utilizaram dados do ENC anterior ao Enade e do próprio Enade.

QUADRO 2 – Quadro teórico de congruência entre trabalhos semelhantes

Principais contribuições identificadas nos cursos de administração e ciências contábeis	Método utilizado	Dimensões confrontadas
Analisou a eficácia escolar e do efeito-escola nos cursos de administração no Brasil. Identificou nas escolas a necessidade de ofertar programas internacionalizados, que ampliem as competências dos alunos e fomentem o uso intensivo de ferramentas tecnológicas para um melhor desempenho dos discentes no nível superior.	Modelos lineares hierárquicos	Estudante (Formação anterior) x Resultados do Enade
Identifica que a variável de maior influência no desempenho dos cursos de ciências contábeis é o nível de formação do aluno anterior ao seu ingresso em uma IES.	Método de regressão dos mínimos quadrados ordinários	Estudante (Formação anterior) x Resultados do Enade

(Continua)

(Conclusão)

Principais contribuições identificadas nos cursos de administração e ciências contábeis	Método utilizado	Dimensões confrontadas
A pesquisa nos cursos de ciências contábeis que obtiveram conceito no Enade 2006 demonstrou não haver correlação entre o perfil dos docentes e os resultados do Enade.	Análise bivariada	Professor (Perfil) x Resultados do Enade
Verificou-se que os fatores críticos de sucesso institucional propiciam, de alguma forma, o resultado positivo obtido pela IES no Enade.	Estudo de caso com entrevista semiestruturada	Gestão do conhecimento x Resultado do Enade
Avaliou a validade do Enade para avaliação da qualidade dos cursos de administração e constatou-se que somente 4% da variabilidade do desempenho dos concluintes se deve às IES, sendo o restante relacionado às diferenças individuais entre os estudantes. Conclui que existe pouca variabilidade para dizer que o exame avalia a qualidade do curso.	Modelos de <i>Rash</i> e multinível	Qualidade do curso x Resultado do Enade
O Estudo verificou os tipos, intensidade e impacto da utilização dos resultados da avaliação do Enade pelos coordenadores dos cursos de contabilidade e avaliou positivamente a correlação de desempenho entre os cursos que utilizaram o relatório do Enade na avaliação posterior.	Regressão múltipla	Coordenador de curso x Relatório do Enade anterior x Resultado do Enade
Características dos estudantes, antecedentes familiares e IES afetam o desempenho dos estudantes. Realizada a análise dos efeitos dos insumos institucionais sobre o desempenho acadêmico da área indica possíveis implicações de políticas adotadas pelas IES.	Modelo linear hierárquico com método de máxima verossimilhança	Estudantes e IES (Características) x Resultado do Enade

Nota: Apresenta as dimensões e contribuições identificadas nos estudos que investigaram os cursos de graduação em administração, ciências contábeis e economia quanto ao Enade.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os estudos nacionais que versaram sobre o tema do Enade e que realizaram o nível de análise com o alcance de todo o país apresentam a característica principal de utilizarem uma abordagem predominantemente quantitativa, utilizando métodos estatísticos aplicados (Gracioso, 2006; Sousa, 2008; Santana, 2011; Moreira, 2010; Silva, 2011; Barbosa, 2012; Freitas, 2012; Santos, 2012).

Dentre esses, os trabalhos que se basearam principalmente no exame anterior ao provão, o ENC (Gracioso, 2006; Santos, 2012) utilizou modelos lineares hierárquicos como técnica de análise dos dados para avaliar os cursos de administração e ciências contábeis.

Poucos trabalhos realizaram um estudo qualitativo e, quando isto ocorreu, a abordagem utilizou-se de entrevistas semiestruturadas, passando o nível de análise dos dados a ser reduzido para a avaliação de região: Minas Gerais e Paraná (Rodrigues, 2008; Polizel, 2009).

As abordagens específicas aos cursos de graduação em administração e ciências contábeis utilizaram, a maioria, de métodos quantitativos. Foi possível identificar nesses cursos que as dimensões confrontadas com os resultados do Enade foram: a formação anterior e características do estudante (3 ocorrências); perfil do professor (1 ocorrência); gestão (1 ocorrência); qualidade (1 ocorrência); coordenador de curso (1 ocorrência) e características da IES (1 ocorrência) (Gracioso, 2006; Sousa, 2008; Santana, 2011; Silva, 2011; Freitas, 2012; Santos, 2012).

As variáveis relativas às principais contribuições identificadas na revisão de literatura são representadas no Quadro 2. O quadro diferencia os métodos quantitativos utilizados em cada estudo, as dimensões confrontadas e uma síntese das principais contribuições.

Quanto às investigações realizadas em outros cursos superiores, permitiram identificar:

- a. a ausência nos cursos, de uma cultura voltada para discussão e reflexão das políticas de avaliação em vigor (Rodrigues, 2008);
- b. que as características institucionais influenciam positivamente no desempenho acadêmico de estudantes de graduação quando controladas as variáveis individuais e socioeconômicas (Moreira, 2010);

- c. que pode ser realizada previamente nas IES, através de um sistema computadorizado, a automação da aplicação da prova e da correção dos quesitos do Enade, utilizando-se de uma prova adaptativa ao nível cognitivo dos discentes (Pereira, 2010), e;
- d. ocorrência de disfunções, como: sobrecarga de funções aos professores mais titulados e supervalorização da pesquisa em detrimento do ensino (Barbosa, 2012).

Com o produto deste estudo preliminar foi possível delinear as pistas sugeridas para estudos futuros, conhecer os estudos já realizados na área e suas limitações e contribuições, e, com os dados oriundos da agência reguladora, pode-se delinear o alcance e escopo da investigação.

Lacunas teóricas identificadas

Não se identificou na revisão de literatura, nenhum estudo que aborde os cursos da área de gestão e que trate conjuntamente os cursos de administração, ciências contábeis e economia. Os trabalhos avaliados têm utilizado como *proxy* os professores, os estudantes, o coordenador de curso e os elementos de gestão e confrontando os achados com os resultados do Enade.

Quanto aos dados utilizados nas pesquisas anteriores, não foi identificado nenhum trabalho que realizou estudo aplicando dados de 2012. Ressalte-se que este estudo propõe uma avaliação longitudinal, utilizando dois ciclos do Enade, desde 2006 até 2012.

Metodologia

Nesta seção são apresentados os dados utilizados no estudo com 5.681 cursos da área de ciências sociais aplicadas (gestão), a delimitação da amostra e a definição da regressão linear múltipla com a especificação do modelo econométrico e suas variáveis explicativas.

Dados utilizados

Quanto aos dados utilizados para este estudo, foram coletados os microdados gerados por avaliações, pesquisas e exames realizados pelo Inep e dados dos indicadores de qualidade da educação superior como Conceito Enade, Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) disponibilizados no sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) :

- notas do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2006 a 2012;
- dados do Censo da Educação Superior de 2006 a 2012;
- dados do Conceito Enade de 2006 a 2012;
- dados do CPC de 2007 a 2012;
- dados do IGC de 2007 a 2012.

Os dados disponíveis apresentam resultados anuais dos ciclos avaliativos de todas as áreas e respectivos cursos superiores brasileiros avaliados pelo Ministério da Educação. Durante a normalização dos dados coletados foram definidos relacionamentos entre as tabelas e criados filtros de conteúdo, considerando-se o volume de dados a ser tratado.

População e amostra

A população da pesquisa é constituída pelos dados relativos ao período de 2006 a 2012, com as provas dos ciclos avaliativos trienais, realizadas entre 2009 e 2012, dos registros referentes aos cursos de administração, ciências contábeis e ciências econômicas em todo o país. Para a especificação da amostra foram definidos e aplicados os critérios de seleção e filtragem demonstrados na Tabela 1.

TABELA 1 – Critérios de seleção e filtragem da amostra

Critérios de seleção	Dados filtrados
Ano da avaliação	2009; 2012 (excluídos 2010; 2011*)
Cursos selecionados	administração; ciências contábeis; ciências econômicas
Organização acadêmica	universidades (excluídas faculdades; centros universitários)

Notas: Nos anos de 2010 e 2011, a prova foi aplicada a cursos de outros grupos, não aos de administração, ciências contábeis e economia, razão pelo qual foram excluídos da amostra.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir da aplicação desses critérios, em seguida, foi realizado o ajuste dos dados: de *valores em branco* substituídos por valores zero; adequação de ocorrências de caracteres estranhos às variáveis, como, por exemplo, na variável CPC_faixa, o tratamento de números preenchidos como *strings* em lugar de valores, e a adequação dos valores dos conceitos SC, *Unidade com cursos não reconhecidos até 22/11/2013, Ato vencido, Descredenciada, Sob Supervisão e 3 (Sub-judice)*.

Finalmente, foram identificados um total de 5.681 observações (apresentadas na Tabela 2), permitindo o início da análise de regressão com o objetivo de testar a existência de correlação entre o conceito preliminar de curso e as potenciais variáveis explicativas para esta variável.

TABELA 2 – Amostra de cursos superiores avaliados pelo Enade no Brasil entre 2012 e 2009

Cursos avaliados	2012	2009	Σ
Administração	1.704	1.663	3.367
Ciências Contábeis	995	902	1.897
Ciências Econômicas	201	216	417
Total da População	2.900	2.781	5.681

Fonte: Dados baseados nas informações do sítio do Inep (2009; 2012; 2014a).

Da regressão linear

O estudo adotou a análise de regressão linear múltipla, na tentativa de relacionar um conjunto de observações de certas variáveis, designadas genericamente por X_k ($k=1..p$), com as leituras de uma determinada grandeza Y . O objetivo é tentar explicar o Y , através de uma relação matemática que pode indicar uma relação de causa-efeito.

Neste caso de regressão linear, entender-se-á subjacente uma relação do tipo:

$$Y = a + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_p X_p. \quad (1)$$

Durante a utilização do modelo será incluída uma parcela de erro, fazendo uso do índice i ($i=1..n$) para indicação de cada conjunto:

$$y_i = a + \beta_1 x_{i1} + \beta_2 x_{i2} + \dots + \beta_p x_{ip} + e_i \quad i=1..n \quad (2)$$

Ainda como pressuposto, para a correta especificação do modelo e da medição sem erros das variáveis observadas, é importante ressaltar que os erros do modelo (e_i) têm média nula, não estão correlacionados e têm variância constante σ . Respeitando-se, ainda, a condição adicional para os erros do modelo de que estejam normalmente distribuídos.

Esse pressuposto é indispensável para a confiabilidade e assertividade do modelo, de forma que foram realizados procedimentos de verificação quanto a sua aceitação, indicando, em conjunto com outros testes pertinentes, uma validação estatística do modelo e dos resultados.

Para estimar a variável dependente e explicá-la a partir das demais variáveis independentes, utilizou-se o Método *Ordinary Least Squares* (OLS), que permitiu inferir quanto ao comportamento esperado da variável estudada a partir da amostra selecionada e de regressões múltiplas para explicitar o caso $p>1$.

Definição do modelo

Para a estimativa e definição do modelo foram realizados testes empíricos, utilizando-se uma regressão linear múltipla, para estimar

a variável dependente de Conceito Preliminar de Curso (CPC) e explicá-la a partir dos fatores das variáveis explicativas independentes: Nota_IDD, Conceito_Enade, Nota_doutor, Nota_mestre, Nota_regime, Nota_infra e Nota_pedag.

A determinação das variáveis de controle utilizadas baseou-se em trabalhos anteriores que verificaram fatores associados ao desempenho dos cursos em exames de avaliação do ensino superior brasileiro (Diaz, 2007; Souza, 2008; Moreira, 2010; Santos, 2012; Ferreira, 2015).

Destaca-se, ainda, que tais variáveis não apresentaram problemas de multicolinearidade nos testes de regressão realizados. A Tabela 3 evidencia as variáveis explicativas utilizadas nos testes de regressão, suas funções e respectivos pesos.

TABELA 3 – Variáveis explicativas utilizadas nos testes de regressão

Variáveis	Peso	Componente	Dimensão	Peso
Conceito_Enade	20,0%	Desempenho dos concluintes	Desempenho estudantes	55,0%
Nota_IDD	35,0%	Valor agregado ingressantes e concluintes		
Nota_infra	7,5%	Infraestrutura física	Infraestrutura e organização didático-pedagógica	12,5%
Nota_pedag	5,0%	Organização didático-pedagógica		
Nota_doutor	15,0%	Nota da proporção de doutores	Corpo docente	30,0%
Nota_mestre	7,5%	Nota da proporção de mestres		
Nota_regime	7,5%	Regime de trabalho (integral ou parcial)		

Fonte: Elaborada pelos autores.

A referência para avaliar a relação entre o CPC e as demais variáveis passa a assumir a definição da equação econométrica do modelo apresentado a seguir:

$$Y(\text{Nota_IDD}) = a + \beta_1 \text{Conceito_Enade}_1 + \beta_2 \text{Nota_IDD}_2 + \beta_3 \text{Nota_infra}_3 + \beta_4 \text{Nota_pedag}_4 + \beta_5 \text{Nota_doutor}_5 + \beta_6 \text{Nota_mestre}_6 + \beta_7 \text{Nota_regime}_7 + e_i \quad (3)$$

Análise dos dados e resultados

Esta seção apresenta a forma como foi realizada a análise dos dados e destaca os resultados da estatística descritiva e da Regressão Linear Múltipla, demonstrando os principais achados.

A Tabela 4 apresenta um sumário da análise estatística descritiva, com os valores das variáveis explicativas que serão analisadas em seguida.

TABELA 4 – Sumário estatístico descritivo

Variável	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	Desvio padrão	Coefic. variação	Enviesamento	Curtose
Conceito_Enade	2,63316	3,00000	0,00000	5,00000	1,16881	0,443880	-0,487191	0,440210
Nota_IDD	1,87869	2,08000	0,00000	5,00000	1,30189	0,692976	-0,0905093	-0,865501
Nota_infra	3,35013	3,76000	0,00000	5,00000	1,44213	0,430470	-1,02813	0,139363
Nota_pedag	2,72373	2,79000	0,00000	5,00000	1,24595	0,457444	-0,394835	-0,244438
Nota_doutor	1,12485	0,750000	0,00000	5,00000	1,22383	1,08799	1,31656	1,25436
Nota_mestre	2,84406	2,92000	0,00000	5,00000	1,27671	0,448906	-0,268778	-0,667445
Nota_regime	2,84751	2,89000	0,00000	5,00000	1,63372	0,573734	-0,183258	-1,18657
CPC_faixa	2,29484	3,00000	0,00000	5,00000	1,36345	0,594138	-0,602159	-0,681760

Fonte: Dados extraídos da saída GRET.L 2015.

Dimensão corpo docente

Na Tabela 4, observa-se que as variáveis explicativas da dimensão do corpo docente demonstram que a quantidade de mestres e o regime de trabalho docente têm a maior média nesta categoria (2,84) e com valores próximos à mediana. A variável *nota_doutor* (1,12), muito embora apresente um peso duas vezes maior que a *nota_mestre* e *nota_regime*, permite entender que a quantidade de doutores nos cursos de administração, contabilidade e economia ainda é pequena se comparada à média de mestres.

O contraste da pequena quantidade de doutores é mais facilmente evidenciado quando se considera que os valores máximos da variável (5,00) e o baixo valor da mediana (0,75), significando que a metade inferior da amostra se encontra abaixo desses valores.

Nota-se que se destacou o coeficiente de variação (CV) da nota dos doutores (1,08799), esta variação ressalta enviesamento (1,31656) da variável, e pode refletir a maior distância entre a proporção de mestres e doutores nos cursos. Com o valor da Curtose nesta variável apresentando-se como > 0 , evidencia o parecer que a distribuição em questão é mais alta (afunilada) e concentrada em relação à distribuição normal e pela característica leptocúrtica leva-se a pensar que nessa distribuição pode-se obter valores distantes da média, a vários múltiplos do desvio padrão.

No caso do curso de contabilidade, é notória a oferta de poucos programas de doutorado em contabilidade no país, fator que pode ter exercido influência nessa análise de professores doutores. Um outro fator que deve ser ponderado é relativo à menor oferta dos cursos de economia em relação aos demais cursos analisados, considerando-se que a quantidade de doutores na área específica desse curso também passa a ser menor.

Dimensão infraestrutura e organização didático-pedagógica

Na análise da relação entre as variáveis explicativas da dimensão de infraestrutura (3,35) e organização didático-pedagógica (2,72), a relação permite inferir que:

- os cursos apresentam infraestrutura para seu funcionamento muito próximas à mediana (3,76);
- a organização didático-pedagógica, embora apresente média 18,8% menor que a infraestrutura, também está posicionada muito próxima da mediana (2,79).

Portanto, ao considerar-se que as notas dessa dimensão variam entre 1 e 5, os valores dos cursos de administração, ciências contábeis e economia ficam posicionados em média muito próxima a (3,00), significando que alcançam o conceito mínimo de qualidade.

Dimensão de desempenho dos estudantes

Quanto à dimensão que trata do desempenho dos estudantes, as variáveis Conceito_Enade e Nota_IDD, juntas, têm peso de 55% da nota final. Percebeu-se que ambas as variáveis não alcançaram a metade superior da amostra, ficando distantes de suas medianas a – 14% conceito Enade dos concluintes e – 10% do IDD agregado dos ingressantes e concluintes. Significa afirmar que as notas obtidas pelos estudantes dos cursos de administração, contabilidade e economia na prova do Enade não alcançaram a metade superior composta pelos demais cursos.

Ao analisar o conceito do Enade, as medianas (3,00) permitem perceber que a metade dos cursos está posicionada na metade superior da amostra, resultado interessante nessa dimensão e permitindo a compreensão que essa fatia atende aos requisitos mínimos de qualidade do indicador.

Quanto à mediana do IDD (2,08), nota-se que a maior parte da amostra não atinge a nota mínima de qualidade (3,00) prevista no indicador.

TABELA 5 – Resultados do Teste de Regressão Múltipla

	Coefficiente	Erro padrão	Razão-t	p-valor
Constante	-0,360182	0,0390860	-9,215	4,29e-020 ***
Conceito_Enade	0,170863	0,0118309	14,44	1,86e-046 ***
Nota_IDD	0,663151	0,0132262	50,14	0,0000 ***
Nota_infra	0,105992	0,0115171	9,203	4,79e-020 ***
Nota_pedag	0,0517932	0,0133015	3,894	9,98e-05 ***
Nota_doutor	0,160210	0,0119199	13,44	1,45e-040 ***
Nota_mestre	0,0597541	0,0104282	5,730	1,06e-08 ***
Nota_regime	0,0396640	0,00678736	5,844	5,39e-09 ***
F (7, 5673)	2025,577			
P-valor (F)	0,000000			
R ²	0,704852			
R ² ajustado	0,704487			

*** p-valor dentro dos padrões de aceitabilidade do modelo.

Fonte: Dados extraídos da saída GRETL 2015.

A equação econométrica calculada

A equação econométrica resultante do modelo estatístico foi calculada e é apresentada a seguir.

$$Y = -0,360182a + 0,170863\text{Conceito}_{\text{Enade}} + 0,66315\text{Nota}_{\text{IDD}} + 0,105992\text{Nota}_{\text{infra}} + 0,0517932\text{Nota}_{\text{pedag}} + 0,160210\text{Nota}_{\text{Doutor}} + 0,0597541\text{Nota}_{\text{Mestre}} + 0,0396640\text{Nota}_{\text{Regime}} + 0,741187$$

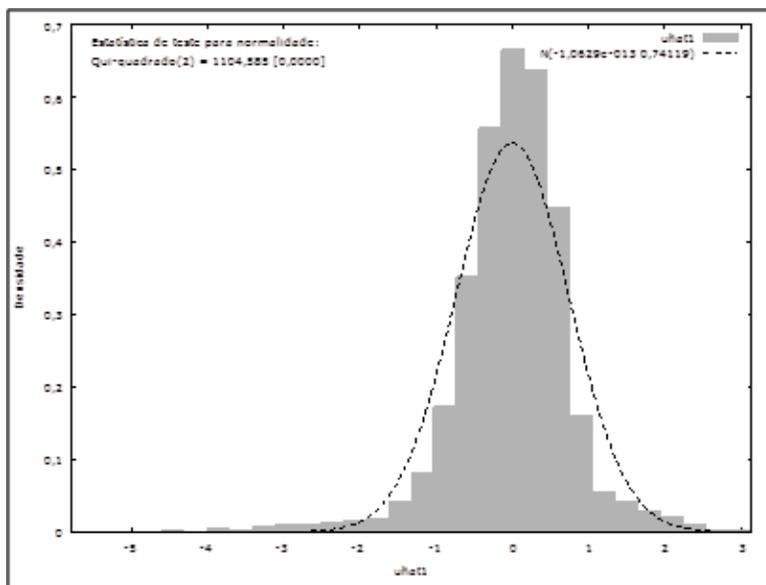
Foram realizados testes de robustez para garantir que os coeficientes não estejam enviesados:

- a. testando se o modelo é linear em seus parâmetros;
- b. garantindo que a amostra utilizada seja aleatória;
- c. verificando se o valor médio dos erros seja zero, com variância constante, que a covariância entre os erros seja zero, e
- d. que os erros estejam normalmente distribuídos.

O teste de heteroscedasticidade foi realizado para confirmar a homogeneidade dos dados regredidos e para verificar a menor dispersão em relação à reta que representa a regressão do modelo.

Realizados testes de não-linearidade dos quadrados que identificaram que a relação é linear com p-valor de 3,82264. O teste residual de White foi aplicado para medir a heteroscedasticidade e para a hipótese nula, identificando a ausência de heteroscedasticidade.

FIGURA 1 – Estatística de teste para normalidade



Fonte: Dados extraídos da saída GRETL 2015.

Quanto ao teste de normalidade dos resíduos, identificou-se a distribuição normal dos resíduos com p-valor de 1,3878. A Figura

1 apresenta o gráfico gerado para a normalidade dos resíduos, posicionando-os em uma distribuição de frequência e plotando os resultados no histograma.

Considerações finais

Foram discutidas as culturas de acreditação e avaliação e apresentadas inúmeras iniciativas similares ao Enade que utilizam de testes padronizados aplicados aos alunos. É notória a utilização desses testes no ambiente do ensino superior, com grandes influências dos Estados Unidos e demais iniciativas multipaíses, como os projetos AHELO e o *Tuning Process*.

Foi analisada a *performance* de 5.681 cursos de graduação no Brasil de forma longitudinal, o enfoque foi nos cursos da área de gestão, administração, ciências contábeis e economia, e os indicadores de desempenho analisados têm determinado o desempenho dos cursos perante o Enade e o Sinaes.

Mediante a análise das dimensões e fatores que influenciaram nos resultados após a construção do modelo econométrico, neste caso o Conceito Preliminar de Curso, foram avaliadas as dimensões de corpo docente, infraestrutura e organização didático-pedagógica e os resultados do Enade (desempenho estudantil).

Na dimensão corpo docente, achados como distribuição concentrada e afunilada sugerem a distância entre a formação dos docentes e a pequena oferta de programas *Strictu Sensu* pode ser um fator importante nessa demanda. Essa variável, por apresentar distâncias entre os máximos e as medianas, pode ser mais influente na composição do CPC.

Quanto à infraestrutura, aferiu-se que a maior parte dos cursos, mediana de (3,76) atende aos requisitos básicos, seguida pelos fatores de organização didático-pedagógica, com mediana de (2,79). Representando que tanto a infraestrutura quanto a organização didático-pedagógica são fatores que têm sido atendidos com os valores mínimos de qualidade pela maioria dos cursos em funcionamento.

A questão que tem gerado bastante polêmica no cenário internacional, refere-se à utilização de resultados de alunos para o

ranking de desempenho institucional. A polêmica do Enade, dentro dessa análise, com média de (3,00) pontos, mostrou novamente que 60% dos cursos avaliados, mais de 3.400 cursos vêm atendendo os requisitos mínimos de qualidade. Muito embora a variável de valor agregado, o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) não reflita a mesma relação e apresente média de (2,08). Talvez essa seja uma das razões do Sinaes ter iniciado uma reforma nesses indicadores, a partir de maio de 2016.

REFERÊNCIAS

- Barbosa, G. D. C. (2012). *Análise da associação entre os indicadores de gestão das Universidades Federais e o desempenho discente no ENADE*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília. Faculdade de Economia, Administração e Ciências Contábeis e Atuariais – FACE. Programa Multi-institucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (UnB/ UFPB/UFRN), Brasília, Brasil.
- Brito, M. R. F. de. (2008). SINAES and ENADE: From conception to implementation. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13(3), 841-850.
- Cartter, A. M. (1966). *An assessment of quality in graduate education*. American Council on Education, Washington, DC.
- Clark, D., & See, E. (2011). The impact of tougher education standards: Evidence from Florida [Eletronic version], *Economics of Education Review*, 30(6), 1123-1135. Doi: 10.1016/j.econedurev.2011.05.010
- Clanchy, J., & Ballard, B. (1995). Generic skills in the context of higher education. *Higher Education Research and Development*, 14(2), 155-166.
- Diaz, M. D. M. (2007). Efetividade no ensino superior brasileiro: aplicação de modelos multinível à análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos. *Revista Economia* (Brasília), v. 8, 99-127.
- Dill, D. D., & Beerkens, M. (2012). Designing the framework conditions for assuring academic standards: lessons learned about professional, market, and government regulation of academic quality [Eletronic version], *Higher Education*, 65(3), 341-357. Doi:10.1007/s10734-012-9548-x
- Ferreira, M. M. (2015). *Docência no ensino superior: Aprendendo a ser professor de contabilidade*. Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil.
- Freitas, S. C. D. (2012). *An exploratory study on ENADE evaluation report utilization and its impact on undergraduate accounting program performance in Brazil*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Gonzalez, J., & Wagenaar, R. (2008). *Universities' contributions to the Bologna Process*. An Introduction. Universidad de Deusto. Bilbao, Spain.
- Gracioso, A. (2006). *Análise da eficácia escolar e do efeito-escola nos cursos de administração de empresas no Brasil*. Tese de doutorado, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, Brasil.

Harris, K. L. (2009). *International trends in establishing the standards of academic achievement in higher education: an independent report and analysis*. CSHE, The University of Melbourne. Recuperado em 9 julho, 2016, de http://www.cshe.unimelb.edu.au/people/harris_docs/Intl_trends_standards_Harris_Aug09.pdf

He, Q. (2012). On-demand testing and maintaining standards for general qualifications in the UK using item response theory: possibilities and challenges [Eletronic version], *Educational Research*, 54(1), 89-112. Doi:10.1080/00131881.2012.658201

Hughes, R. M. (1925). *A study of the graduate schools of America*. Oxford, OH: Miami University Press.

Initiative, J. Q. (2004). Shared “Dublin” descriptors for short cycle, first cycle, second cycle and third cycle awards. In *Draft 1, Working Document on JQI Meeting in Dublin*.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2009). *Informações Estatísticas: Microdados do Enade 2009*. Recuperado em 2 agosto, 2016, de <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>

INEP. (2012). *Informações Estatísticas: Microdados do Enade 2012*. Recuperado em 2 agosto, 2016, de <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>

INEP. (2014a). *Informações Estatísticas: Microdados do Enade 2014*. Recuperado em 2 agosto, 2016, de <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>

Klenowski, V. (2011). Assessment for learning in the accountability era: Queensland, Australia [Eletronic version], *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 78-83. Doi: 10.1016/j.stueduc.2011.03.003

Kuhn, C., & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2011). Assessment of Competencies Among University Students and Graduates: Analyzing the State of Research and Perspectives. [Working Papers, 59]. *Johannes Gutenberg- Univ, Germany*. Recuperado em 28 julho, 2016, de <http://www.wipaed.uni-mainz.de/ls/382.php>

Lennon, M. C. (2014). *Piloting the CLA in Ontario*. Higher Education Quality Council of Ontario. Canadá, Toronto. Recuperado em 22 junho, 2016, de <http://heqco.ca/SiteCollectionDocuments/CLA-ENG.pdf>

Maughan, P. D. (2001). Assessing information literacy among undergraduates: A discussion of the literature and the University of California-Berkeley assessment experience. *College & Research Libraries*, 62(1), 71-85.

McPherson, P., & Shulenburger, D. (2006). Toward a Voluntary System of Accountability Program (VSA) for Public Universities and Colleges. *National Association of State Universities and Land-Grant Colleges*, 1-15. Recuperado em 23 junho, 2016, de <http://www.aplu.org/>

Moreira, A. M. de A. (2010). *Fatores institucionais e desempenho acadêmico no ENADE: um estudo sobre os cursos de Biologia, Engenharia Civil, História e Pedagogia*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

Morgan, C., & Shahjahan, R. A. (2014). The legitimization of OECD's global educational governance: examining PISA and AHELO test production [Eletronic version], *Comparative Education*, 50(2), 192-205. Doi:10.1080/03050068.2013.834559

Noboa, J. (2012). Missing Pages From the Human Story: World History According to Texas Standards [Eletronic version], *Journal of Latinos and Education*, 11(1), 47-62. Doi:10.1080/15348431.2012.631441

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD). (1999). Quality and Internationalization in Higher Education. Programme on Institutional Management in Higher Education – IMHE. Paris. Doi: 10.1787/9789264173361-en

Pedrosa, R. H. L.; Amaral, E.; Knobel, M. (2012). Assessing higher education learning out-comes in Brazil [Eletronic version], *Higher Education Management and Policy*, 24(2), 55-71. Recuperado de doi:10.1787/hemp-v24-2-en

Pennock-Roman, M., & Rivera, C. (2011). Mean Effects of Test Accommodations for ELLs and Non-ELLs: A Meta-Analysis of Experimental Studies, *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(3), 10-28.

Pereira, C. A. (2010). *Modelagem do sistema de avaliação do conhecimento, segundo parâmetros do ENADE, aplicável aos cursos superiores de graduação: uma proposta quanto a forma de avaliação nas IES*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Maranhão, São Luís/Maranhão, Brasil.

Pinto, G. (2010). The Bologna Process and Its Impact on University-Level Chemical Education in Europe. *Journal of Chemical Education*, 87(11), 1176-1182.

Polizel, C. E. de G. (2009). *A representatividade do Enade e sua influência nos fatores críticos de sucesso relacionados à gestão do conhecimento em uma instituição superior privada*. Dissertação de mestrado, Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças, Vitória, Brasil.

Rodrigues, V. A. (2008). *Enade – contribuições, avanços e limites do processo de avaliação na formação dos estudantes de graduação*. Belo Horizonte, 2008. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

Santana, A. L. A. (2011). *O perfil do professor de Ciências Contábeis e seu reflexo no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – um estudo nas universidades federais do Brasil*. Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Santos, N. D. A. (2012). *Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de ciências contábeis*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Saur-Amaral, I. (2011). Towards a Methodology for Literature Reviews in Social Sciences. [Paper presented at the] *Conferência de Investigação e Intervenção em Recursos Humanos 2011 – gestão para a cidadania*, Viana do Castelo, Portugal.

Saur-Amaral, I. (2012). *Revisão sistemática da literatura com apoio de Endnote X5 e NVivo 9* (1st ed.). Aveiro: Bubok.

Schaeffer, G. A., Reese, C. M., Steffen, M., McKinley, R. L., & Mills, C. N. (1993). *Field test of a computer-based GRE general test*. Princeton, N.J.: Educational Testing Service Princeton, NJ.

Shuster, K. (2012). Re-Examining exit exams: New findings from the education longitudinal study of 2002. *Education Policy Analysis Archives*, 20. Recuperado em 27 junho, 2016, de <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84856723733&partnerID=40&md5=f17973e-4324126173439c83518263bd4>

Silva, M.C.R. (2011). *A validade do Enade para avaliação da qualidade dos cursos: modelo de rasch e multinível*. Tese de doutorado, Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo, Brasil.

Souza, E. S., (2008). *Enade 2006: Determinantes do desempenho dos cursos de Ciências Contábeis*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

Tranfield, D., Denyer, D., & Smart, P. (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. *British Journal of Management*, 14(3), 207-222.

Tranfield, D., & Mouchel, D. D. (2002). Developing an evidence-based approach to management knowledge using systematic review. *Advanced Management Research Centre*, Cranfield School of Management.

O modelo de gestão e organização das Instituições Comunitárias de Educação Superior (Ices) do Rio Grande do Sul – Brasil

Sirlei de Lourdes Lauxen¹
Patrícia Dall'Agnol Bianchi²
Solange B. Billig Garces³



Resumo: Este artigo tem como objetivo descrever a história e trajetória das Instituições Comunitárias de Educação Superior (Ices) do Brasil, bem como o modelo de gestão e organização das mesmas, caracterizando dentre as organizações acadêmicas as localizadas no Rio Grande do Sul, e a experiência da Universidade de Cruz Alta – Unicruz.

Palavras-Chave: Ensino Superior; Instituições Comunitárias; Modelo de Gestão

Abstract: This article aims to describe the history and trajectory of the Community Institutions of Higher Education (ICES) in Brazil, as well as the management and organization model of these institutions, characterizing among the academic organizations located in Rio Grande do Sul, and the experience of University of Cruz Alta - Unicruz.

Keywords: Higher Education; Community Institutions; Management Model.

¹ Prof.^a Dr.a do Programa de Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Unicruz; coordenadora do LEPSI – Laboratório de Práticas Socioculturais Interdisciplinares e pró-reitora de graduação nas gestões 2008-2010 e 2011-2013.

² Prof.^a Dr.a do Programa de Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da UNICRUZ; reitora da Unicruz – gestões 2014-2015 e 2017-2019.

³ Prof.^a Dr.^a do Programa de Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Unicruz; pró-reitora de graduação – gestões 2013-2015 e 2017-2019.

Considerações iniciais

A educação no Brasil apesar do esforço em garantir o ensino superior a uma parcela cada vez maior da população e dos avanços já obtidos, a exclusão ainda é marcante para a maioria da população brasileira no tocante ao acesso e permanência dos jovens em idade de ingresso. O atendimento a um dos direitos básicos elencados na Constituição de 1988 ainda é insuficiente e não há perspectiva de que a curto e/ou médio prazo os mesmos sejam supridos pelo Estado Brasileiro.

Considerado tardio, o Brasil, segundo Rossato (2006, p. 23), é o último dos países da América a instituir no início do século XX, as primeiras instituições de ensino superior num cenário “colonialista, dependente, tardio, classista e desvinculado da realidade nacional”, com uma educação predominantemente eclesíástica. Do início do século até os anos 80, muitas instituições foram criadas, e, conforme Longhi (1998), na década de 1990, ocorreu um crescimento significativo do número de faculdades isoladas e universidades particulares, entre elas as comunitárias.

Essas instituições apresentaram-se no cenário brasileiro, devido a ausência do poder público, principalmente no interior dos estados, com uma natureza, organização e funcionamento de forma diferenciada. As iniciativas de novas estruturas contêm “novos significados sociais” (Frantz & Silva, 2002, p. 18) e, pela qualidade do seu trabalho, começam a ter relevância local, regional e nacional.

O respaldo das instituições comunitárias dá-se, primeiro, pela Constituição Federal de 1988 quando possibilita a cooperação na educação presente no Título VIII, *Da Ordem Social*, mais especificamente no Art. 205. Dessa forma, viabiliza pela legislação a participação da sociedade civil e da iniciativa privada na oferta de serviços de interesse público na área social “através de uma série de mecanismos jurídicos a pessoas ou entidades privadas sem fins lucrativos o acesso a recursos estatais” (Schmidt & Campis, 2009, p. 24).

Após, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 estabelece no Art. 20 que as comunitárias, “[...] são instituídas por um grupo de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade”.

Apesar disso, as instituições comunitárias, que sempre tiveram caráter público, não-estatal, pelo fato de não terem fins lucrativos, foram consideradas pelo Estado como instituições privadas. Cabe aqui ressaltar que público, significa “o que é comum, pertence a todos” (Silva, 2000, p. 661), e privado, segundo Schmidt e Campis (2009), “designa o que não é público, o que é individual”. E, apesar de ser considerada comunitária pelo fato de não ter fins lucrativos, essas instituições se mantêm com as mensalidades dos estudantes que nela ingressam.

Pelo fato de constar na lei, mas não ter sido regulamentada de forma a definir quem se enquadra no conceito de comunitárias, em 2006 iniciou um grande movimento realizado pela Associação Brasileira das Universidades Comunitárias – Abruc, o qual culminou na aprovação da Lei 12.881, de 12 de novembro de 2013, que dispõe sobre a definição e finalidade das instituições comunitárias e outorga a qualificação de instituição comunitária de educação superior a partir do cumprimento de uma série de requisitos, entre os quais: ser organizações da sociedade civil brasileira; constituídas na forma de associação ou fundação; personalidade jurídica de direito privado; declarar patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil ou do Poder Público; não ter fins lucrativos e possuir transparência administrativa. Em caso de extinção, o patrimônio da instituição deve ser destinado a uma instituição pública. A Lei 12.881/13 prevê o repasse de recursos públicos, através de editais, às instituições enquadradas na definição de comunitárias.

A partir do panorama apresentado, este artigo aborda um estudo sobre a história e trajetória das Instituições Comunitárias de Educação Superior (Ices) do Brasil, bem como o modelo de gestão e organização das mesmas, caracterizando dentre as organizações acadêmicas as localizadas no Rio Grande do Sul, e a experiência da Universidade de Cruz Alta – Unicruz.

Instituições Comunitárias de Ensino Superior (Ices): história e trajetória

A instituição comunitária de ensino superior é “parte da construção e ampliação dos espaços da esfera pública, nos quais os deveres e os direitos da educação devem ser discutidos e construídos”

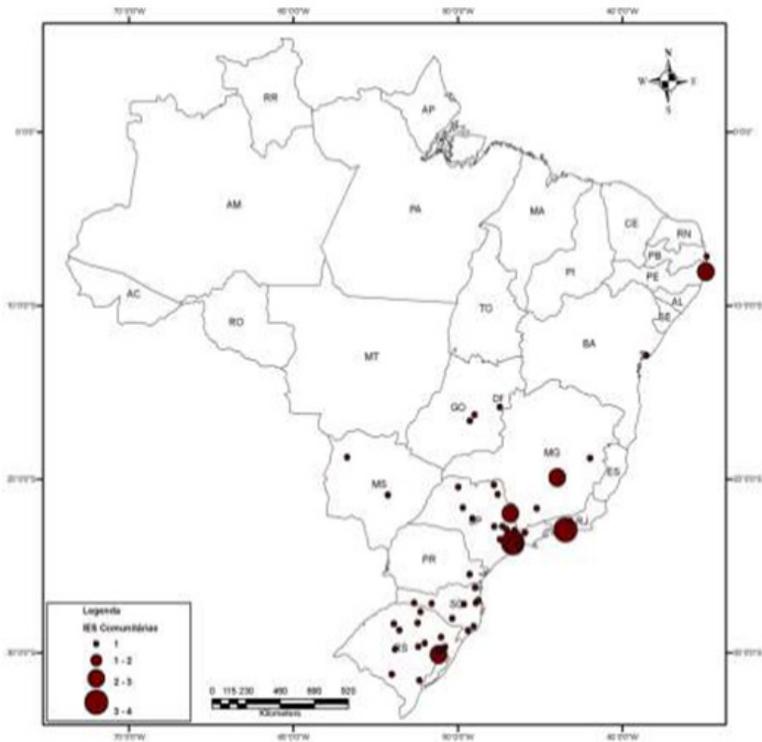
(Frantz & Silva, 2002, p. 72). Conforme Longhi (1998), vale salientar que as universidades consideradas comunitárias iniciam seus processos como Escolas Superiores, ou como faculdades isoladas, e, após, constituem-se em *comunitárias*, diferenciando-se pela sua natureza: confessional, filantrópica, fundação ou associação, mas que apresentam algumas características comuns que lhes dão uma identidade própria perceptível na visão e missão.

Refletir sobre a mesma significa situá-la no tempo e no espaço e implica primeiramente buscar as raízes de sua denominação. Comunitária, do latim *communitarium*, diz respeito à *comunidade*, considerada quer como estrutura fundamental da sociedade, quer como tipo ou forma específica de agrupamento e tem suas raízes nas escolas comunitárias trazidas pelos imigrantes europeus. Apesar do termo polissêmico, Longhi (1998, p. 133) argumenta que “o conceito abarca diversas concepções, e, desse modo, diferentes iniciativas podem ser consideradas comunitárias.” Nesse sentido, as categorias administrativas filiadas a Abruc enquadram-se na denominação de faculdades, centros universitários e universidades.

Pelo fato de sua história nascer para preencher uma lacuna deixada pelas instituições públicas estatais, que se fixaram nos grandes centros dificultando o ingresso e a permanência dos alunos do interior, principalmente dos trabalhadores e predominantemente de baixa renda, Dalbosco (1998), classifica como ‘*comunitária*’ a instituição que apresenta um envolvimento da comunidade em sua construção e administração, significando, nesse sentido, estar presente no movimento das comunidades e estar contribuindo para a construção do espaço acadêmico articulador do desenvolvimento da comunidade local e regional.

O mapa, a seguir, apresenta a distribuição geográfica configurando essas instituições no cenário brasileiro.

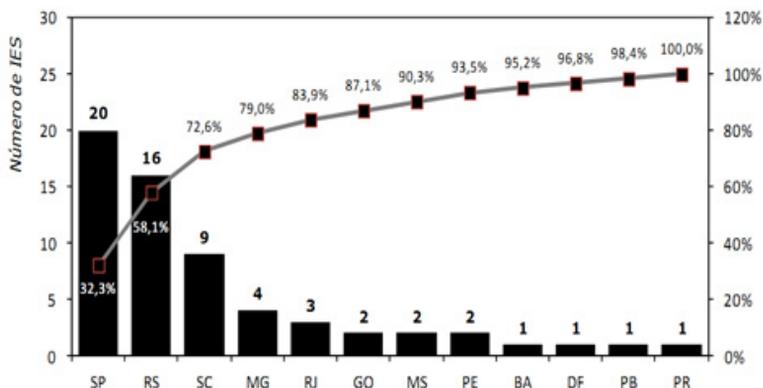
FIGURA 1 – Mapa da distribuição geográfica das Instituições de Educação Superior no Brasil



Fonte: Laboratório LTIG da PUCRS (2015).

Observa-se maior concentração das instituições comunitárias na região sul e na região centro-oeste, tendo o estado de São Paulo e o do Rio Grande do Sul com uma concentração de mais da metade dessas instituições, conforme figura 2. Isso ocorre tendo em vista o espírito associativo dos imigrantes europeus estabelecidos nessas regiões e possuírem uma trajetória “se unir em sociedades ou associações com fins econômicos, esportivos recreativos, culturais, beneficentes e de ajuda mútua” como relata Vogt (2009, p. 57).

FIGURA 2 – N^o de instituições por região



Fonte: MEC/Inep.

O fenômeno cria um significativo *capital social comunitário* o que segundo Durston (2000, p._21) “conformam as instituições de cooperação grupal. Reside [...] nesses sistemas complexos, em suas estruturas normativas, gestonárias e sancionadoras”. Isso representa controle social, relação de confiança e cooperação entre todos.

A tabela, a seguir, apresenta um resumo das instituições e das matrículas por categoria administrativa. No período de apresentação dos dados, as instituições comunitárias ainda estavam enquadradas como privadas pelo próprio MEC, embora a Legislação que reconhece as Ices tenha sido sancionada em 2013.

TABELA 1 – Distribuição das universidades no Brasil, em 2016

Ano	Instituições								
	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2016	2.407	108	89	10	156	138	1.866	40	a
(a) Não se aplica.									

Fonte: MEC/INEP 2016.

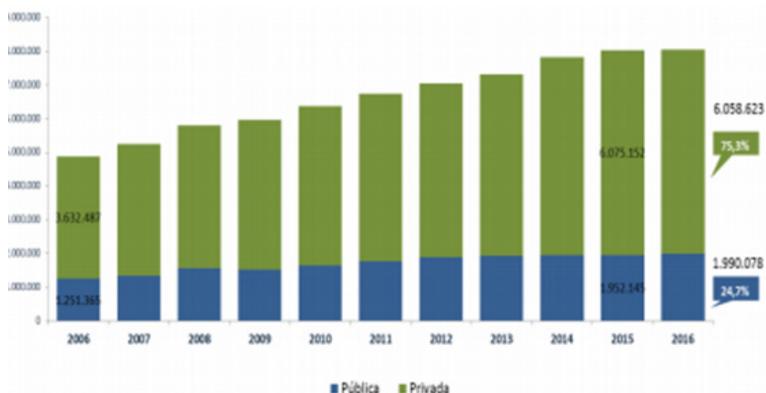
Das 2.407 IES, 2.111 são privadas e 296 são públicas; quanto às IES públicas, 41,6% são estaduais (123 IES), 36,1% são federais (107) e 22,3% são municipais (66); a maioria das universidades é pública (54,8%); entre as IES privadas, predominam as faculdades (88,4%); quase 3/5 das IES federais são universidades e 37,4% são IFs e Cefets.

TABELA 2 – Número de instituições de educação superior e nº de matrículas em cursos de graduação por organização acadêmica – Brasil – 2016

Organização Acadêmica	Instituições		Matrículas de Graduação	
	Total	%	Total	%
Total	2.407	100,0	8.048,701	100,0
Universidades	197	8,2	4.322,092	53,7
Centros Universitários	166	6,9	1.415,147	17,6
Faculdades	2.004	83,3	2.146,870	26,7
IFs e Cefets	40	1,7	164,592	2,0

Fonte: Inep/MEC.

FIGURA 3 – Número de matrículas em cursos de graduação, por categoria administrativa – Brasil 2006-2016



Fonte: Inep/MEC 2016.

As 197 universidades existentes no Brasil equivalem a 8,2% do total de IES. Por outro lado, 53,7% das matrículas em cursos de graduação estão concentradas nas universidades; 83,3% das IES brasileiras são faculdades, nas quais estão matriculados apenas 26,7% dos estudantes.

As IES privadas têm uma participação de 75,3% (6.058.623) no total de matrículas de graduação. A rede pública, portanto, participa com 24,7% (1.990.078). Em relação a 2015, o número de matrículas na rede pública foi 1,9% maior, enquanto a rede privada no mesmo período foi 0,2% menor. Quando se comparam os anos de 2006 e 2016, observa-se um aumento no número de matrículas de 66,8% na rede privada e de 59,0% na rede pública. Importante observar que entre 2006 e 2016, a matrícula na educação superior aumentou 62,8%, com uma média anual de 5% de crescimento; em relação a 2015, a variação positiva foi de apenas 0,2%.

Efetuando-se na análise das tabelas e figuras apresentadas, do total de instituições privadas, 65 são comunitárias filiadas a Abruc, representando em torno de 12% das matrículas. Esse percentual representa um fator preponderante no contexto do ensino superior, tendo em vista que as instituições comunitárias participam da vida das comunidades pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão.

O papel social das universidades comunitárias no Rio Grande do Sul

Tendo presente às transformações recorrentes nas instituições de ensino superior a partir de sua implantação – com todas as dificuldades –, bem como os estágios por que passaram ao longo de sua trajetória, Rossato (1998, p. 11) pondera que de “uma instituição uniforme, tende a uma multiplicidade, de modo que é muito diversa sua estrutura ou organização, dependendo da época ou do país em que se encontra e das políticas econômicas, sociais ou culturais [...]”. A essas políticas que Rossato se refere – para a universidade como um todo –, no Brasil, tem a ver com a implantação de um novo modelo de universidade, e de forma muito particular, esse modelo encontra-se bem atuante no Rio Grande do Sul. Quanto a essa particularidade do Rio Grande do Sul, Silva e Frantz (2002, p. 17) reiteram que

[...] certamente mais que em outros Estados brasileiros, enraizadas em tradições históricas, nasceram e se desenvolveram universidades comunitárias e regionais. A sua organização e funcionamento acontecem no espaço *da ampliação da esfera pública*. Trata-se de experiências novas e diferentes, no cenário acadêmico brasileiro e por isso mesmo dasafiadoras [...] (grifo do autor).

O Rio Grande do Sul conta com quinze (15) instituições comunitárias, sendo treze (13) universidades e dois (02) centros universitários. Todas elas são associadas ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas – Comung. Constituído oficialmente em 1996, rege-se por um Estatuto e tem como objetivo viabilizar o fortalecimento individual das instituições de forma integrativa, pelo planejamento e promoção de ações conjuntas; o asseguramento em defesa dos interesses educacionais nas esferas administrativas e da sociedade civil organizada; a representatividade perante organismos financiadores internacionais, pela capacidade de integração político-institucional; a operacionalização conjunta de convênios, acordos, protocolos com instituições e órgãos governamentais e privados, tanto nacionais como internacionais; o entrosamento com

organismos públicos, em todos os níveis, e/ou privados, em especial, na área de Ciência e Tecnologia, assegurando a presença ativa do Consórcio na implantação de Polos Tecnológicos; a realização de eventos conjuntos.

A visão e a missão das universidades comunitárias gaúchas revelam-se na ligação das instituições com as comunidades locais e regionais, o compromisso com os resultados de suas práticas e de seus serviços vinculados ao ensino, à pesquisa e à extensão e que estejam voltados para as comunidades assistidas, uma vez que essas instituições de ensino superior são fortemente comprometidas com a responsabilidade social tanto na formação de cidadãos quanto na identificação de problemas da comunidade e desenvolvimento regional.

Por estarem localizadas, em sua maioria, no interior do Estado, exercem um papel preponderante no contexto onde estão inseridas e se articulam “com os interesses reais e coletivos da comunidade local e regional, tendo presente o significado social e político do seu trabalho [...]” (Lauxen et al., 2004, p. 1).

Franco (1994, p. 6) anuncia que a mantenedora das instituições pode ser considerada como fundação de direito privado, associação ou uma sociedade civil. Neves (2003) discute sobre a *separação jurídica* entre mantenedora e mantida, onde a primeira detém o patrimônio, os contratos de trabalho, e onde a comunidade transparece na composição da Assembleia Geral; a segunda detém a autonomia nas relações com as questões acadêmicas, apesar de que algumas mantêm ainda a concentração do reitor na condução da mantenedora e mantida.

Neves (2003, p. 207-208), ao definir o termo procura mostrar o consenso existente nas diferenças e indagações que se apresentam “é uma universidade privada, mantida e administrada por grupos leigos ou confessionais, mas de caráter público não-estatal voltada aos interesses exclusivamente educacionais”

Para que as ideias fundamentem a clareza da concepção e a prática da instituição, essa precisa ser compreendida enquanto espaço acadêmico importante e articulador de sua comunidade local e regional, pois sua história nasce para preencher uma lacuna deixada pelas instituições públicas que se fixaram nos grandes centros, colocando à margem os estudantes, muitos deles trabalhadores que apresentam interesse em frequentar a universidade, mas não possuíam/em condições de deslocamento e manutenção em cidades maiores.

Com a concentração das estatais nas grandes cidades, o ingresso e a permanência dos alunos do interior, principalmente os trabalhadores e os de baixa renda, acabaram sendo dificultados. Com isso, as comunitárias surgem como modelo alternativo, pelo fato de terem por princípio a realidade e o entorno onde estão inseridas; apresentarem mensalidades acessíveis, alargando as possibilidades de garantir ensino superior a um número maior de pessoas. Vale ressaltar que no Rio Grande do Sul as comunitárias são decorrentes principalmente de um projeto de estender o ensino superior em forma de multicampi⁴; do empenho das ordens religiosas e das mitras-diocesanas, dos leigos, dos professores, dos profissionais liberais; das lideranças locais; do apoio das lideranças políticas.

Na defesa desse patrimônio, Longhi (1998, p. 64) advoga que “debater sua complexidade deve fazer parte da agenda de quem se preocupa com o desenvolvimento e, também, com a democratização do ensino superior brasileiro” e como resultado de um esforço das comunidades em constituírem seus espaços de ascensão social, de caminhos alternativos para as condições de vida de seus habitantes.

A inserção regional não pode acontecer somente através da participação da comunidade mantenedora, mas no compromisso evidente dessas instituições com seu espaço-tempo. A região é o ambiente geográfico formado por grupos sociais que compartilham cultura e interesses comuns, configurada como *lôcus* de ação institucional.

Pelo fato de estarem inseridas numa realidade social, cultural, econômica e política, precisam ser um instrumento de colaboração na formação de cada cidadão. Nesse sentido, Lauxen et al., (2004, p.1) argumentam que:

[...] a formação do educando como cidadão se articula com os interesses reais e coletivos da comunidade local e regional, e tem presente o significado social e político do seu trabalho e de como pode colaborar para a formação de sujeitos com melhores condições de interferir na comunidade [...].

⁴ Conforme a Enciclopédia de Pedagogia Universitária, Glossário, v. 2, 2007, multicampi significa a universidade com uma estrutura organizacional distribuída em vários espaços geográficos, sem estabelecimento de ordem de importância para qualquer um deles.

Ao analisar os Estatutos das universidades gaúchas percebe-se fortemente na missão e visão a consolidação e implantação dos processos democráticos de decisão e onde a produção e difusão do conhecimento pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão apresentam como marca a inovação, a ação solidária, a interação com a comunidade, a qualidade de seus serviços. Esses processos estão sempre voltados à perspectiva educacional, cultural, socioeconômica, tecnológica, de saúde, ecológica e ambiental, articulados para a solução de problemas locais e regionais e têm como principal meta a qualidade de vida da população onde está inserida.

A Universidade Comunitária de Cruz Alta: trajetória e compromisso

Com o compromisso de uma proposta séria e responsável, a história da Universidade de Cruz Alta – Unicruz emerge. É uma instituição comunitária, localizada na cidade de Cruz Alta, no noroeste do estado do Rio Grande do Sul, que reflete ao longo da trajetória uma caminhada de percalços e avanços. A história da instituição inicia no período de 1931 a 1946, quando, a partir do fechamento das turmas do curso técnico⁵, um grupo de oito professores leigos da Escola Santíssima Trindade criou, em 1947, a Associação dos Professores da Escola Técnica de Comércio de Cruz Alta. Com o trabalho dessa associação, a preocupação com o ensino de Cruz Alta e também

[...] com uma década de experiência na área de cursos profissionalizantes e com renome estadual, comprovando o sucesso da proposta, a escola já apresentava características de estágio embrionário do primeiro curso de ensino superior

⁵ De acordo com Bronzatti (2002), com a finalidade de preencher uma lacuna na educação em Cruz Alta, em 1931, os irmãos Palotinos fundaram o Ginásio Cristo Redentor, que, em 1932, passou aos irmãos Maristas, os quais fundaram o Curso Comercial, que mais tarde passou a chamar-se Escola Técnica do Comércio Cristo Redentor, frequentada só por rapazes. Posteriormente, as freiras, em anexo ao Colégio Santíssima Trindade, fundaram a Escola Técnica do Comércio, frequentada só pelas moças. A partir da formação das primeiras turmas, a demanda começou a dar-se pelo curso noturno. O curso mantido pelos irmãos Maristas foi encerrado devido ao número reduzido de alunos, e, como as *irmãs* não ofereciam curso noturno, o mesmo foi fechado e entregue a um grupo de professores leigos.

a ser implantado na cidade. Um passo que se iniciou em 1958, quando a Associação de Professores da Escola Técnica de Comércio de Cruz Alta, passou a denominar-se Associação de Professores de Cruz Alta – APROCRUZ (Bronzatti, 2002, p. 83).

A mudança na denominação para Associação de Professores de Cruz Alta – Aprocrúz, bem como no estatuto, proporcionou que pudesse ser implantada, em 1959, a Faculdade de Ciências Econômicas. Esse fato trouxe vida nova à cidade e região, como relata Bronzatti (2002, p. 48):

Quando o historiador do futuro, escrever a história da Universidade de Cruz Alta, deverá voltar às vistas, para esse trabalho diário, diuturno, árduo, quase diríamos gigantesco, para a implantação do ensino especializado em Cruz Alta, vencendo a descrença de uns, o pessimismo de outros, para frutificar em vitoriosa maturação.

Constituída como *sociedade civil, com sócios fundadores, efetivos, beneméritos e colaboradores*, essa associação passou a atuar no ensino superior, criando vários cursos. A partir do curso de ciências econômicas, em 1959, criou-se a Faculdade de Direito, em 1964; letras e estudos sociais, em 1969; matemática e filosofia a partir de 1970, estas últimas sob a forma de extensão da Faculdade de Filosofia Imaculada Conceição de Santa Maria⁶. Desfeito um convênio, outro foi firmado, desta vez com a Universidade Federal de Santa Maria. Em 1969, foi criada, sob forma de extensão da UFSM, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

O decurso da história mostra que, após grande engajamento político da comunidade, foi criada, em 1988, a Universidade de Cruz Alta pelo projeto de Lei nº 3.319, de 1984, na Câmara Federal, e o de nº 53, no Senado Federal, em 1986.

⁶ Conforme Bronzatti (2002), esses novos cursos superiores foram criados através de um despacho do então Ministro da Educação, que veio a Cruz Alta para a aula inaugural do curso de direito. Mas, como era permitido somente a uma universidade manter extensão em outro município, foi necessário extinguir o convênio firmado.

Na década de 1990, a Unicruz passou a fazer parte do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung), que, segundo Lazari, Koehntopp e Schmidt (2009, p. 13), na apresentação do livro sobre as instituições comunitárias, hoje congrega instituições que “abrangem cerca de 400 municípios e seus 120 mil estudantes correspondem a mais de 50% do total dos estudantes do ensino superior”. Passou também a integrar o Conselho Regional de Desenvolvimento do Alto Jacuí (Corede), na década de 1990. Sua atuação nesse conselho como *gestora científica* mostra a importância de seu papel como articuladora de ações que fomentam o desenvolvimento da região.

As estruturas pedagógica e administrativa, e a retomada do projeto institucional

A divisão administrativa entre a fundação (mantenedora) e a universidade (mantida) organiza a fundação em três órgãos: “Conselho Curador, Conselho Diretor e Conselho Fiscal. O Conselho Curador tem vinte e seis membros, dos quais treze representam instituições da comunidade externa a Universidade” (Dorneles, 2009, p. 252). Este Conselho tem a incumbência de eleger o Conselho Diretor, cujo presidente é também o presidente da fundação mantenedora.

O papel principal da mantenedora é o provimento de recursos humanos, patrimoniais, materiais e financeiros para o bom funcionamento da universidade. Na gestão da universidade têm-se como eixos de atuação o planejamento, a participação e a sustentabilidade institucional.

A articulação constante entre os atos da mantenedora e os atos da universidade também é fundamental para que se assegure e se realize plenamente a autonomia didático-científica, administrativa e disciplinar de acordo com os termos da legislação vigente, do Estatuto da mantenedora, de seu Estatuto e Regimento Geral.

A mantida, Universidade de Cruz Alta, pelo seu Estatuto, aprovado e com vigência a partir de 2008, apresenta na sua estrutura administrativa e acadêmica órgãos de natureza normativa, deliberativa e consultiva, tais como: Assembleia Geral, Conselho Universitário, Conselhos de Centros e Colegiados de Cursos, e órgãos de natureza deliberativa e executiva, como Reitoria, Centros e Cursos.

A gestão universitária propriamente dita está estruturada a partir de cada Pró-Reitoria. Na Pró-Reitoria de Graduação, especificamente, além dos cursos agrupados em centros, há as assessorias de legislação, pedagógica, coordenação acadêmica e direção de centro. A de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão divide-se em três coordenações: de Pós-Graduação, de Pesquisa e de Extensão. Já a de Administração constitui-se pelo Setor de Suprimentos, Centro Tecnológico de Informação, Administração do *Campus*, Secretaria Acadêmica e Setor de Recursos Humanos.

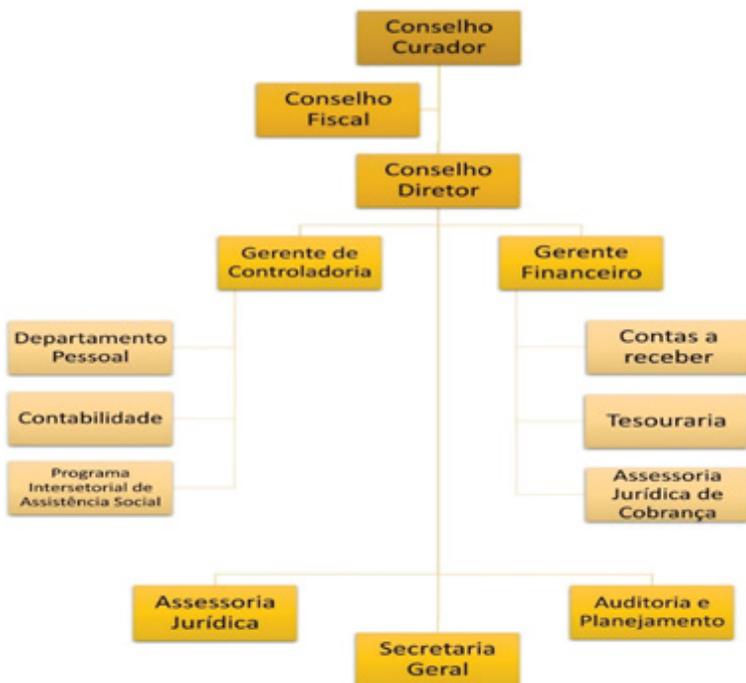
São órgãos colegiados superiores: a Assembleia Geral e o Conselho Universitário (Consun)⁷. O Consun é composto de Câmaras de natureza consultiva: Câmara de Graduação, Câmara de Pós-Graduação *stricto sensu* e Pesquisa e Câmara de Extensão e Assuntos Comunitários. A atuação das câmaras permanentes possibilita o exercício democrático.

A administração intermediária e básica da Unicruz é feita através dos centros⁸ e cursos. Os centros são responsáveis pelo ensino, pesquisa e extensão em suas áreas de formação. Por sua vez, o curso tem em seu colegiado o órgão normativo, consultivo e deliberativo em matéria de ensino, pesquisa e extensão.

⁷ O Consun é integrado: pelo Reitor; pelos Pró-Reitores; pelos Diretores de Centros; pelos Coordenadores dos Cursos de Graduação; pelos Coordenadores dos Cursos de Pós-Graduação *stricto-sensu*; por 1 (um) representante do corpo docente de cada programa próprio de Pós-Graduação *stricto sensu*, eleito por seus pares; por 1 (um) representante do corpo discente de cada programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, eleito por seus pares; por 1 (um) representante do corpo docente de cada Curso de Graduação, eleito por seus pares; por 8 (oito) representantes do corpo administrativo, eleitos por seus pares; por 1 (um) representante de cada Diretório Acadêmico, devidamente constituído; por 1 (um) representante do Diretório Central de Estudantes; por 2 (dois) representantes da Entidade Mantenedora, eleitos pelos seus pares.

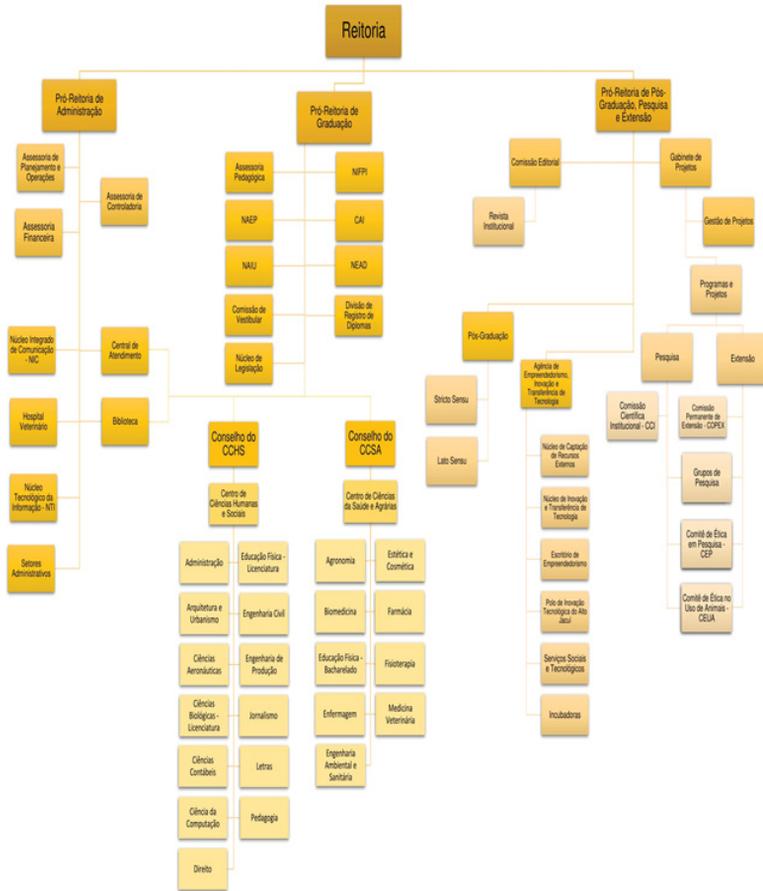
⁸ São órgãos deliberativos e executivos setoriais da estrutura universitária, que se constituem, a partir da reunião de Cursos para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal. São 4 (quatro) centros: Ciências Sociais Aplicadas; Ciências da Saúde; Ciências Humanas e Comunicação; e Ciências Agrárias, Exatas e da Terra. Os Centros são administrados por um Diretor Executivo, eleito dentre os professores nele alocados e pelo Conselho de Centro, órgão normativo, consultivo e deliberativo. O Conselho é constituído: pelo Diretor do Centro; pelos Coordenadores de Cursos de Graduação e Pós-Graduação *stricto sensu* que integram o Centro; por um representante do corpo docente de cada Curso de Graduação e Pós-Graduação *stricto sensu* que integram o Centro; por um representante eleito de cada Diretório Acadêmico constituído; e por um representante do corpo funcional integrante do Centro, eleito pelos seus pares.

FIGURA 4 – Organograma da Fundação Universidade de Cruz Alta – Mantenedora



Fonte: PDI 2018-2022 – Unicruz.

FIGURA 5 – Organograma da Universidade de Cruz Alta – Mantida



Fonte: PDI 2018-2022 – Unicruz.

Toda a gestão segue uma estrutura de decisão colegiada, assegurando o poder de representatividade a todos os segmentos institucionais em todos os níveis decisórios. Os conselhos, universitário e de centro, assim como o colegiado de curso, também têm previsão regimental de se reunirem mensalmente para deliberar acerca das demandas institucionais na esfera em questão. É necessário ressaltar

que a hierarquia institucional e as alçadas de decisão são previstas no Estatuto da universidade e nos regimentos específicos e preservam a autonomia de cada esfera, assim como a integração e a articulação dos processos decisórios.

Os princípios a serem perseguidos para dar conta da construção de saberes necessários que contemplem as necessidades do ensino superior devem ser delineados. Nos fundamentos desse projeto que entende o ser humano como histórico e social, e nas ações realizadas, em que a ética, o respeito e a diversidade estejam presentes, possam melhorar a qualidade de vida da *sociedade*, e por meio da *educação* se possa humanizar os sujeitos dessa sociedade.

A humanização pode ocorrer com maior profundidade se a universidade trabalhar um *currículo* voltado para a qualificação do ser humano, como sujeito que pensa, age e interfere no seu cotidiano, por meio de práticas *interdisciplinares*, concebendo a *aula* como um espaço de interação e produção, numa linguagem que possibilite a produção e socialização dos conhecimentos. Tudo isso deve ser embasado por um *planejamento* voltado para a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e, ainda, numa *avaliação* como processo.

Ao apontar os princípios como essenciais para o desenvolvimento do trabalho institucional, a Unicruz está consolidando a sua missão, assim como encaminha o processo a ser realizado com as diretrizes, políticas e estratégias, firmadas no Projeto Pedagógico Institucional – PPI em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI; atende, assim, ao princípio de articulação entre ensino, pesquisa e extensão e à meta da educação qualitativa, considerando o redimensionamento das dimensões, qualidade formal e qualidade política dos processos educacionais.

Coerente com os documentos institucionais, as políticas para ensino, pesquisa e extensão são prioridades na universidade, sendo estabelecidas estratégias para consolidar os cursos existentes, primar pela qualificação e planejar novos cursos. Na efetivação de políticas de ensino, dinamizam-se ações com vista à qualificação do processo de formação e do aperfeiçoamento da formação docente e da ação pedagógica nos cursos de graduação; à busca pelo efetivo envolvimento e comprometimento de todos os professores com o ensino, articulado à pesquisa e à extensão; também, à análise das demandas da sociedade pelos cursos existentes com a extinção e/ou

criação de novos cursos, em consonância com a conjuntura do ensino superior brasileiro; à diversificação dos mecanismos de ingresso e otimização da ocupação de vagas; do fortalecimento da política de acompanhamento e apoio aos estudantes; à promoção e integração social e comunitária dos estudantes.

A concretização da proposta institucional evidencia-se na relação teoria-prática, na atualização constante dos PPCs, na qualificação docente, na formação continuada, no uso sistemático da biblioteca e dos laboratórios e na incorporação da tecnologia ao processo de formação. Durante a realização da formação continuada, há a preocupação com a prática profissional, entendendo-a como eixo do processo pedagógico e, a partir dela, propondo a problematização do ensino. As políticas e estratégias norteiam o ensino de graduação (cursos de bacharelado, de licenciaturas e de tecnologias).

A pesquisa, extensão e pós-graduação, por meio de suas pró-reitorias estabelecem as diretrizes para o trabalho a ser desenvolvido e têm entre seus objetivos propor políticas que priorizem áreas de pesquisa de interesse, visando a sua consolidação e, consequentemente, a consolidação da pós-graduação; estimular e apoiar a produção científica; promover a integração da pesquisa com o ensino de graduação, pós-graduação e com a extensão. Conforme o PPI (2013-2017):

A política de ensino, pesquisa e extensão, ao perseguir suas estratégias com a comunidade acadêmica, está usando seu espaço oficial de construção e socialização do conhecimento produzido. A política de Pesquisa na Unicruz cumpre o papel de apoiar e estimular a pesquisa acadêmica de docentes e discentes, pois, é o espaço oficial de construção e socialização do conhecimento produzido. A institucionalização da pesquisa é condição para que a graduação e principalmente a pós-graduação se consolidem.

Operacionalizada por meio de editais próprios⁹ e pela submissão de projetos a editais externos, além de convênio com empresas privadas, no que se refere à pesquisa, todos os esforços se concentram

⁹ PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, Programa de Apoio a Produção Científica e Tecnológica – PAPCT.

na busca da sua qualificação e consolidação, pelo estímulo e fortalecimento da iniciação científica, valorização e apoio aos grupos de pesquisa, atuação do Comitê de Ética¹⁰, articulação e aproximação entre pesquisa e comunidade, bem como aprimoramento da infraestrutura institucional para a pesquisa e na reformulação do Plano Institucional de Capacitação Docente – PICD.

No que se refere à iniciação científica, é vista como ferramenta didática fundamental para os processos pedagógicos e apresenta importância no cenário interno e externo da instituição como geradora de conhecimento em todos os campos do saber, sendo disseminada através do ensino e da extensão. Define, dessa forma, os compromissos da instituição com a comunidade local e regional.

A política institucional para a pós-graduação enfatiza a atividade do profissional que busca a formação continuada e referências de novos paradigmas e formas diferenciadas de participação no desenvolvimento regional, procurando também interagir com a sociedade na busca de soluções aos problemas existentes, por meio de ações que visem a melhoria da qualidade de vida. A Unicruz firme em seus propósitos de se manter como universidade busca atender às prerrogativas dos órgãos educacionais na oferta de quatro mestrados e dois doutorados.

As políticas para extensão centradas em práticas que tenham presentes o ensino e a pesquisa, visam a produção do conhecimento socialmente elaborado, numa perspectiva curricular renovadora, contribuindo para a vitalidade do processo acadêmico, por um relacionamento permanente e articulado com a sociedade. Dessa forma, está contribuindo para sua autonomia e desenvolvimento, tendo como objetivo a busca pela emancipação dos envolvidos, a ampliação dos conhecimentos e a visão crítica, evitando situações de dependência e assistencialismo.

As políticas, as estratégias e as ações estão presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2013-2017) que se apresenta como um documento elaborado a partir de um processo de discussão, reflexão e análise crítica de diversos segmentos da instituição, centrando-se na missão e traça a imagem futura desejada. Com o

¹⁰ O Comitê de Ética em Pesquisa, que regulamenta, analisa e fiscaliza os trabalhos envolvendo seres humanos e animais de experimentação, iniciou suas atividades na Unicruz, em 2007.

objetivo de buscar a melhoria da qualidade do trabalho na instituição, orientando o desenvolvimento das ações para o cumprimento da missão institucional, o PDI parte da concepção de universidade participativa e democrática com o intuito de atender aos propósitos, firmados nos objetivos institucionais, princípios, políticas e diretrizes.

A participação e transparência constituem-se em elementos básicos norteadores de todos os atos praticados na elaboração do plano institucional. Com esse propósito, as linhas traçadas e ações¹¹ realizadas visam ao fortalecimento da construção de uma identidade diferenciada, assinalada pela ética nas relações humanas em todas as instâncias; pela instituição de uma cultura que priorize a participação de todos os segmentos nos processos decisórios; na consolidação da universidade e sua evolução em termos de inovação e transformação; na produção de saberes emancipatórios articulados à cientificidade e à formação humana e profissional do cidadão; e no compromisso com o desenvolvimento regional, através da excelência dos saberes/fazeres em educação, atenta às necessidades de rupturas estruturais com as causas de exclusão social e o preparo dos profissionais habilitados para o mercado de trabalho que sejam capazes de atender as necessidades da região.

Destacam-se também o fortalecimento das relações nos espaços de interlocução entre a universidade e a comunidade, por intermédio dos Conselhos, Fóruns, Câmaras, Comitês, a formação de recursos humanos e novas tecnologias capazes de intervir em suas comunidades regionais, contribuindo para o desenvolvimento sociopolítico e econômico, possibilitando a emancipação e autonomia dos envolvidos.

Diante desse cenário, a universidade tem buscado o desenvolvimento das suas atividades com qualidade, tendo em vista a prestação

¹¹ No atendimento aos objetivos traçados, destacam-se algumas das principais ações realizadas: parcerias com municípios, através de convênios com as prefeituras, em diferentes áreas; resgate e consolidação da imagem institucional, com o movimento 100% Unicruz, mobilização regional, que, desde agosto de 2008, tem envolvido lideranças da região pelo desenvolvimento da instituição; a reestruturação das áreas de ensino, prevista no Estatuto da universidade, em Centros; Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão, como garantia da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão; implementação de projetos, envolvendo cursos da área de saúde, objeto da pesquisa, com o oferecimento de serviços de atendimento ao público; realização de eventos integrados à comunidade, assessoria pedagógica aos municípios e escolas da região e a feira das profissões em sua quarta edição.

de contas à sociedade e considerando critérios de excelência, equidade e relevância social. Cabe ressaltar que o diálogo entre sociedade e universidade tem constituído um importante instrumento de mão dupla para a busca de solução das suas demandas.

Uma instituição de ensino superior expressa seu compromisso e sua responsabilidade social por meio das ações e de sua relação com a sociedade. Dentre esses aspectos, a inclusão social precisa contemplar todas as condições humanas, ampliando a participação de sujeitos e desenvolvendo práticas que respondam à diversidade dos envolvidos. Nesse sentido, contribuir no enfrentamento de necessidades sociais, garantindo autonomia, é um dos objetivos permanentes da Unicruz.

Historicamente, a Universidade de Cruz Alta tem participado e contribuído, por meio de projetos, debates, seminários e ações, no que diz respeito à responsabilidade social.¹² As práticas de responsabilidade social¹² desenvolvidas pela instituição são algumas formas de ações e intervenções que buscam articular a realidade e as suas respectivas demandas com os argumentos pontuados no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI.

As ações realizadas pela instituição, difundidas no ensino, pesquisa e extensão são assumidas como um compromisso de gestão e demonstram a preocupação com a defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística, dos direitos humanos e do patrimônio cultural, reforçando seu caráter de comunitária. Pode-se dizer que, um dos compromissos assumidos pela IES é com o meio ambiente¹³, demonstrando preocupação com as questões ecológicas e

¹² Com essa finalidade mantém programas, projetos, serviços e benefícios, dentre os quais se destacam: o PROGRAMA BOLSA DE ESTUDOS INSTITUCIONAIS: benefício que isenta entre 50% e 70% do valor total dos créditos cursados pelo estudante; o Programa Universidade para Todos/Prouni. Mantém, além do Programa Institucional Bolsa de Estudos, outros convênios que favorecem o ingresso e a permanência qualificada do acadêmico nos bancos universitários, como Fies, Aplub, entre outros benefícios. Além disso, possui o núcleo de apoio ao estudante; a Universidade Aberta da Terceira Idade – Unati; o laboratório de ensino aprendizagem; o núcleo de prática jurídica. Dentre as ações e propostas desenvolvidas destacam-se: a criação do COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA que regulamenta, analisa e fiscaliza os trabalhos envolvendo seres humanos e animais de experimentação; o projeto ICS/IMPLANTAÇÃO DA COLETA SELETIVA: que busca o incentivo à coleta seletiva do lixo da Universidade de Cruz Alta e beneficia a Associação de Catadores de Cruz Alta/ACCA; a BLITZ ECOLÓGICA: que é uma campanha de conscientização para evitar que o lixo seja jogado às margens da BR – 158 e RS 342.

¹³ O projeto ICS/IMPLANTAÇÃO DA COLETA SELETIVA busca o incentivo à coleta

com a devida noção sobre a importância da preservação ambiental para a garantia da qualidade de vida e a sustentabilidade do planeta.

No planejamento institucional também estão destacadas as ações do setor de comunicação da IES. Este setor é composto pelo Núcleo Integrado de Comunicação¹⁴ (NIC), com o objetivo de otimizar e qualificar as atividades. Com o compromisso de organizar, implementar e divulgar processos e serviços como estratégias de comunicação¹⁵, das ações institucionais da universidade, torna-se, assim, uma via de diálogo entre a comunidade e a IES.

As políticas de carreiras do corpo docente estão bem claras e definidas no Plano de Carreira e prevê a distribuição do regime de trabalho nas diferentes atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou administração. As políticas de aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional estão presentes no Plano Institucional de Capacitação Docente – PICD.

A avaliação institucional abrange a avaliação interna e externa e parte da concepção de avaliação formativa, construtiva, articulada com o planejamento e o processo decisório, tendo como objetivo avaliar as funções do ensino, pesquisa, extensão e gestão, visando ao aperfeiçoamento dos agentes da comunidade acadêmica, procedimentos, processos e produtos, com vista à melhoria da instituição.

O Programa de Avaliação Institucional – PAI é composto pela Comissão de Avaliação Institucional – CAI e, pela Comissão Própria de Avaliação – CPA¹⁶ que procura responder ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 e formado por três componentes principais: a

seletiva do lixo da Universidade de Cruz Alta e beneficia a Associação de Catadores de Cruz Alta/ACCA; a BLITZ ECOLÓGICA é uma campanha de conscientização para evitar que o lixo seja jogado às margens da BR – 158 e RS 342.

¹⁴ O NIC reúne, num mesmo grupo, todos os profissionais que atuam nas atividades de comunicação de maneira a desenvolver um trabalho com estratégias, recursos e ações de forma conjunta, buscando eficácia e agilidade nos procedimentos. Nele, temos a *Unicruz TV*, que desenvolve atualmente dez programas de produção local e utiliza o sistema NET, canal fechado – 15; a Agência de Publicidade, que produz todo o material publicitário institucional.

¹⁵ Entre outras destacam-se: *Em foco*, informativo distribuído aos diversos setores e espaços de domínio público sobre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão desenvolvidas pela Unicruz; Ouvidoria com o objetivo de reforçar os laços entre comunidade interna e externa e apontar caminhos para novas ações.

¹⁶ A CAI e CPA são compostas por representantes dos professores, dos funcionários, dos acadêmicos e da comunidade externa. Ela se reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que necessário.

avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Dentre os objetivos do programa está o de criar uma cultura de avaliação como processo de transformação constante e base para o planejamento dos serviços pedagógicos e administrativos que oferece; de ser vista como um espaço que perpassa todos os setores da instituição, objetivando avaliá-los de todos os pontos de vista possíveis. Por fim, a função de disseminar junto à comunidade acadêmica uma concepção de avaliação como base para mudanças e melhorias dos processos de ensino, pesquisa e extensão, desvinculando-se de conceitos de avaliação punitiva, oportunizando a crescente qualidade, a solidificação e a construção da identidade da IES, em todos os aspectos que a compõem. Assim, o que se busca é imbricar os resultados da autoavaliação no processo, potencializando a sua eficácia na definição de estratégias e na tomada de posição da gestão universitária, visando a continuidade do aperfeiçoamento da qualidade institucional. O desafio de aprofundar o processo, aprimorando os instrumentos de coleta de dados e a análise, tem se mantido na atualidade, buscando continuamente melhorias na IES, em todos os setores.

A educação é a razão de existência de uma instituição de ensino superior, e o estudante constitui-se em motivo maior do fazer educativo. Dentro da gestão institucional, expressa no PPI e PDI, a Universidade de Cruz Alta estabelece políticas específicas de apoio aos estudantes¹⁷, preocupando-se com o oferecimento de um ensino de qualidade, que contribua para a formação integral, em termos de ciência, técnica, política, ética e de uma abordagem humana, capaz de favorecer a participação cidadã no meio em que o estudante se insere.

Hoje, a administração de forma planejada, participativa e sustentável é um dos principais eixos de atuação dos gestores. O crescimento e amadurecimento, somados à complexidade da situação que as universidades comunitárias vivem e, principalmente a Unicruz,

¹⁷ A Universidade vem oferecendo aos seus discentes, espaços de participação através de encontros, reuniões gerais, grupos de pesquisa e representatividade dos discentes em conselhos, bem como a integração por meio de confraternizações em parceria com o Diretório Central do Estudante e os Diretórios Acadêmicos, festas temáticas no lançamento dos vestibulares. No que se refere ao acompanhamento dos egressos, o atendimento é feito mediante ficha-cadastro. Com base nas informações, são realizadas reuniões periódicas de avaliação e indicação de estudantes para o mercado de trabalho, sempre que este solicitar indicação.

conformam um momento propício e necessário para uma profunda reflexão, de forma integrada e por meio de um amplo processo de discussão participativa, sobre entraves, perspectivas e diretrizes para o desenvolvimento da instituição.

A Unicruz dá continuidade ao processo de consolidação de seu reconhecimento como comunitária pelas contribuições decisivas para o desenvolvimento das regiões em que atua. Esse intento legitimado pela qualidade acadêmica, produção intelectual, pelo profissionalismo da gestão e pelas propostas de solução que apresenta para as demandas e questões das comunidades, local e regional.

A competência, a criatividade, a governabilidade e a participação, nortearão o crescimento sistêmico e autossustentável da instituição, fazendo parte desse compromisso uma relação mais próxima e produtiva com a sociedade. As ações também serão marcadas pelo espírito da inovação e do empreendedorismo, fortalecimento institucional e pela diversificação de prestação de serviços nas mais diversas áreas, bem como no auxílio a sustentabilidade e ao desenvolvimento da região.

Tem-se presente que a concepção de universidade é baseada no pluralismo de ideias e é sustentada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; portanto, uma universidade se faz pelo ensino, pelo conhecimento gerado pela pesquisa e pela extensão, que através deste último é *estendido* à comunidade que dela faz parte.

Considerações finais

A caracterização das instituições de ensino superior, no Brasil, denominadas comunitárias, mostra na história e trajetória um papel social preponderante no desenvolvimento das comunidades onde estão inseridas. Destaca-se, ainda, o caráter democrático e participativo à gestão das Ices. Isso porque, de um modo geral, tratam-se de instituições bastante voltadas ao desenvolvimento local – daí a noção de *comunitárias* –, propiciando interações diversas e serviços para as comunidades em seu entorno. Nesse ponto, residiria o interesse público de sua atuação, ainda que o serviço de educação não seja necessariamente gratuito.

Coloca-se o desafio às instituições comunitárias de continuarem presentes na vida das comunidades locais ou regionais, de estruturarem e valorizarem seus instrumentos e meios de inserção no contexto maior, no mundo das relações culturais, políticas ou econômicas, porém, mantendo o poder de controle, o mais possível, com seus protagonistas. Conforme afirma Milton Santos (2001, p. 252) “A história concreta do nosso tempo repõe a questão do lugar numa posição central”. O autor fala da força do lugar. A organização comunitária é a expressão da força do lugar, isto é, traduz a força nas relações sociais, especialmente, nos diferentes espaços do desenvolvimento local ou regional.

As instituições comunitárias têm como cerne de sua visão e missão o compromisso com o desenvolvimento regional e a qualificação da vida das populações. Esse princípio está presente em seus documentos oficiais desde sua criação. A responsabilidade em produzir conhecimento útil à sociedade, de forma inovadora, tem, aos poucos, feito com que as universidades comunitárias sejam reconhecidas em nível nacional e internacional pelo seu ensino, sua pesquisa e sua extensão.

Dessa forma, as instituições comunitárias nasceram e cresceram com autonomia, com identidade própria e têm cumprido de maneira com os principais objetivos considerados como fundamentais para o desenvolvimento de um mundo feito por países mais justos e com equidade.

REFERÊNCIAS

- Bronzatti, M. de F. (2002). *Um binômio cheio de possibilidades: Cruz Alta e Unicruz*. Dissertação de mestrado, PUC-RS, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Censo de Educação Superior, MEC/Inep, 2016.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1988). Brasília.
- Dalbosco, C. A. (1988). Desafios postos pela modernidade à universidade. *Revista Educação e Universidade: práxis e emancipação*. E. Benincá, & T. Marcon (Orgs.), Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo.
- Dorneles, E. F. (2009). Universidade de Cruz Alta: um ponto na rede comunitária. In: Schmidt, J. P. *Instituições comunitárias: instituições públicas não-estatais*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- Durston, J. (2000). *Qué es el capital social comunitário?* Santiago do Chile: Nações Unidas.
- Franco, M. E. Dal Pai (org.). (1999). *Universidade, pesquisa e inovação: o Rio Grande do Sul em perspectiva*. Passo Fundo: Ediupf.
- Frantz, W., & Silva, Ê. W. da. (2002). *As Funções Sociais da Universidade – o papel da extensão e a questão das comunitárias*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Lauxen, S. de L. (2004). *Práticas emancipatórias: processo em construção*. Passo Fundo: UPF.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96*. (1996). Brasília. 1996.
- Longhi, S. M. (1998). *A Face Comunitária da Universidade*. Tese de Doutorado. UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Neves, C. E. B. (2003). Ensino Superior no Rio Grande do Sul. In MOROSINI, Marília. et al. *Enciclopédia da Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES.
- Plano de Desenvolvimento Institucional das Universidades Comunitárias.
- Rossato, R. (2002). *Século XXI: saberes em construção*. Passo Fundo: UPF.
- Rossato, E. (2006). *A expansão do Ensino Superior no Brasil: do domínio público à privatização*. Passo Fundo: UPF.
- Santos, M. (2001). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record.

Schmidt J. P., & Campis, L. A. (2009). As instituições comunitárias e o novo marco jurídico do público não-estatal. In: Schmidt, J. P. *Instituições comunitárias: instituições públicas não-estatais*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.

Silva, De P. (2000). *Vocabulário Jurídico*. Rio de Janeiro: Forense.

Vogt, O. P. (2009). Capital social e instituições comunitárias no sul do Brasil. In: Schmidt, J. P. *Instituições comunitárias: instituições públicas não-estatais*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.

6

A gestão acadêmica como fator de promoção do desenvolvimento socioeconômico

Maria Alexandra F. Rodrigues¹
Bhangy Cassy²



Resumo: No presente trabalho apresenta-se uma reflexão sobre o papel da gestão acadêmica do ensino superior na perspectiva de promotora do desenvolvimento socioeconômico no contexto atual de Moçambique. Com a passagem de uma *sociedade de trabalho* para a do *conhecimento*, os cursos superiores passaram a ser criados sob a ótica do mercado, ao mesmo tempo, que se observa um expressivo aumento do número de IES com maior relevância para as privadas. Ao compreender essa nova dinâmica que configura a sociedade do século XXI e a influência das políticas públicas no âmbito educacional, são aqui abordadas as consequências de um processo que tende a uma perspectiva mais para uma resposta de mercantilização do ensino superior do que propriamente uma resposta para a necessidade de um desenvolvimento socioeconômico sustentável. Neste contexto e de forma crescente espera-se por um lado, um número considerável de graduados não absorvidos pelo mercado de trabalho, e, por outro, uma demanda de empresas em técnicos qualificados nas suas áreas de atuação que, muitas vezes, se encontram na contingência de ter que recorrer ao mercado de mão de obra externa por ausência desta no país. Dada a emergência de áreas com grande impacto no desenvolvimento do país, como é o caso da indústria extrativa mineira, que requer profissionais cada vez mais especializados, novos desafios são impostos às IES. Essa situação, por sua vez, exige um

¹ Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, Moçambique.
E-mail: <malexa.rodrigues@gmail.com>.

² Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, Moçambique.
E-mail: <bhangycassy@gmail.com>.

maior envolvimento e uma presença mais proativa das entidades responsáveis pela definição e implementação das políticas de desenvolvimento, que permitam promover uma empregabilidade mais ajustada dos graduados de modo a otimizar os recursos aplicados na sua formação.

Palavras-Chave: Ensino Superior; Gestão Acadêmica; Áreas Científicas; Internacionalização; Qualidade de Ensino/Introdução.

Abstract: This paper presents a reflection on the role of academic management of Higher Education in the perspective of promoting socio-economic development in the current context of Mozambique. With the transition from a “working society” to that of “knowledge”, higher education training programs have been established to fit the market perspective, while in the same time, a significant increase in the number of higher education institutions was observed. Thus, by understanding this new dynamic that shapes the society of the 21st Century and the influence of public policies in the educational field, the consequences of processes that tend to be more focused on a business response to Higher Education than on the need for sustainable socio-economic development are here addressed. On one hand, there is seen a growing number of graduates who are not absorbed by the labor market, while, on the other hand, there is a demand from companies for qualified technicians which they have to resort to the foreign labor market due to its absence within the country. Meanwhile, given the emerging areas with great impact on the development of the country, as is the case of the mining industry, which require increasingly specialized professionals, new challenges are imposed on HEIs. This, in turn, requires greater involvement and a more pro-active presence of the governor entities responsible for the definition and implementation of development policies, which will allow graduates to easily get employed, so that can be better optimized the resources applied in their training.

Keywords: Higher Education; Academic Management; Scientific Areas; Internationalization; Education Quality.

Introdução

Em Moçambique, o ensino superior data desde os anos 60 (2^a metade do século XX) com a criação da única universidade que existia na altura da Independência Nacional (de Portugal) em 1975. Desde os primeiros momentos do estabelecimento do governo

nacionalista, uma planificação estratégica foi imposta pela reduzida disponibilidade de quadros nacionais em todas as esferas de desenvolvimento econômico e social do país, consequência da fuga massiva de técnicos qualificados, verificada em alto índice. Foi nesse contexto que o ensino superior passou a partir de 1977, e durante um espaço temporal de cerca de 15 anos, a ser exclusivamente planejado e gerido centralmente.

As transformações econômicas e sócio-político-culturais ocorridas nos últimos anos, (final do século XX e princípio do século XXI), bem como os processos de globalização mediados pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, somados aos objetivos e ações propostos especialmente no campo das políticas educacionais, vêm requerendo abordagens mais ajustadas da natureza e do papel do ensino superior na sociedade. Paralelamente, com as crescentes possibilidades de desenvolvimento socioeconômico de Moçambique, na década 1990 uma nova ordem social veio a ser imposta, evidenciando a necessidade de se ampliar a oferta da educação superior pela adição do setor privado.

Em consequência desse processo, o governo, no exercício do seu papel de monitoria e supervisão de todo o sistema de educação e responsável por prover à sociedade uma educação de qualidade, vem pressionando as IES a voltarem-se mais para a qualidade, o que é fundamentado pela atualização dos dispositivos legais que regulam a atividade do ensino superior. A aprovação e implementação do Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Acadêmicos e o Quadro Nacional de Qualificações Acadêmicas do Ensino Superior figuram entre as medidas que concorrem para a crescente melhoria da qualidade do ensino, propiciando maior competitividade da força laboral quer no contexto nacional, quer no regional ou internacional.

Outra padronização significativa relaciona-se com o Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade no Ensino Superior, que inclui os subsistemas de avaliação interna, de avaliação externa e de acreditação periódica de programas, feita pelo Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade em todas as instituições de ensino superior do País, portanto, públicas e privadas.

A expansão do ensino superior em Moçambique quer revelado pela abertura de novas IESs, quer pela oferta de novos cursos, tanto

os presenciais quanto a distância, obriga a refletir sobre a qualidade desses cursos na perspectiva do nível de preparação que o estudante tem para enfrentar os desafios do mercado de trabalho ou, por outras palavras, até que ponto estão as IESs alinhadas com as políticas sociais e econômicas para que se possam manter relevantes para a sociedade. Nesse contexto, é objetivo deste trabalho compartilhar reflexões sobre os desafios atuais das IESs, em Moçambique. Assim, com base na experiência de gestão acadêmica dos autores, foi usada como metodologia para o presente estudo a pesquisa bibliográfica contendo dados estatísticos nacionais com ênfase para a educação que foram usadas numa perspectiva de análise descritiva, mas também fundamentada pelo caráter qualitativo desse. Neste trabalho, as reflexões sobre os desafios do ensino superior em Moçambique são apresentadas nos seguintes termos: (1) Desenvolvimento do ensino superior em Moçambique; (2) A sociedade do conhecimento e o papel das IESs, (3) Considerações gerais.

Desenvolvimento do ensino superior em Moçambique

A emergência de uma sociedade mais exigente com o conhecimento trouxe consigo uma onda tecnológica que influenciou profundamente as relações sociais. Entre as mudanças ocorridas na sociedade e os problemas a ela atribuídos, estão a decorrente globalização quer do padrão de vida, quer das profissões intimamente interligadas com a crescente e desigual urbanização, assente num predomínio do conhecimento e uso inequívoco das tecnologias e a *internacionalização da educação*. Essas transformações têm origem na forma como o conhecimento passou a ser valorizado nessa fase de grande evolução tecnológica e acaba influenciando o desenvolvimento do próprio ensino superior. Os dados apresentados, na Tabela 1, mostram o número de IESs e sua evolução à data da Independência, em 1975.

TABELA 1 – Número de IES's em Moçambique (1975-2015)

IES's / Ano	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010	2015
Públicas	1	1	2	3	3	4	7	17	18
Privadas	-	-	-	-	2	5	9	19	31

Fonte: 1) INE, Anuário estatístico 2016, 2) Ministério da Educação – Dados estatísticos do ensino superior em Moçambique: 2005, 2010, 2015.

Aqui pode notar que no período que compreende os últimos 10 anos, (2005-2015), houve um aumento acentuado do número de IES, passando de 16 em 2005, 36 em 2010 para 49 em 2015. Esse crescimento mostra que em 2010 o número superou o dobro, e em 2015 o triplo, das existentes em 2005, numa notável mudança da realidade vigente no extenso período de 1975 a 1990-1995 onde há certa timidez na criação de novas IESs, quer influenciado pelas políticas governativas vigentes na época, quer por exiguidade de recursos para investimentos nessa área de atividade, foi a característica mais marcante.

As 49 instituições existentes, em 2015, eram constituídas por 18 instituições públicas e 31 privadas que tiveram imediatamente a sua política e qualidade convertidas em alvo de debates pela sociedade. Provavelmente, o fator determinante para tal se relaciona com a opção feita pelas IESs, que para poderem garantir o exercício das suas atividades no mercado educacional, tendessem a optar, e cada vez com mais frequência, pelo mais fácil ou economicamente mais acessível, (ou seja, financeiramente menos oneroso), e viável particularmente para o provedor, em termos de investimentos, e, atrair um número cada vez maior de estudantes, questionando-se senão estariam a por em risco a qualidade do seu ensino.

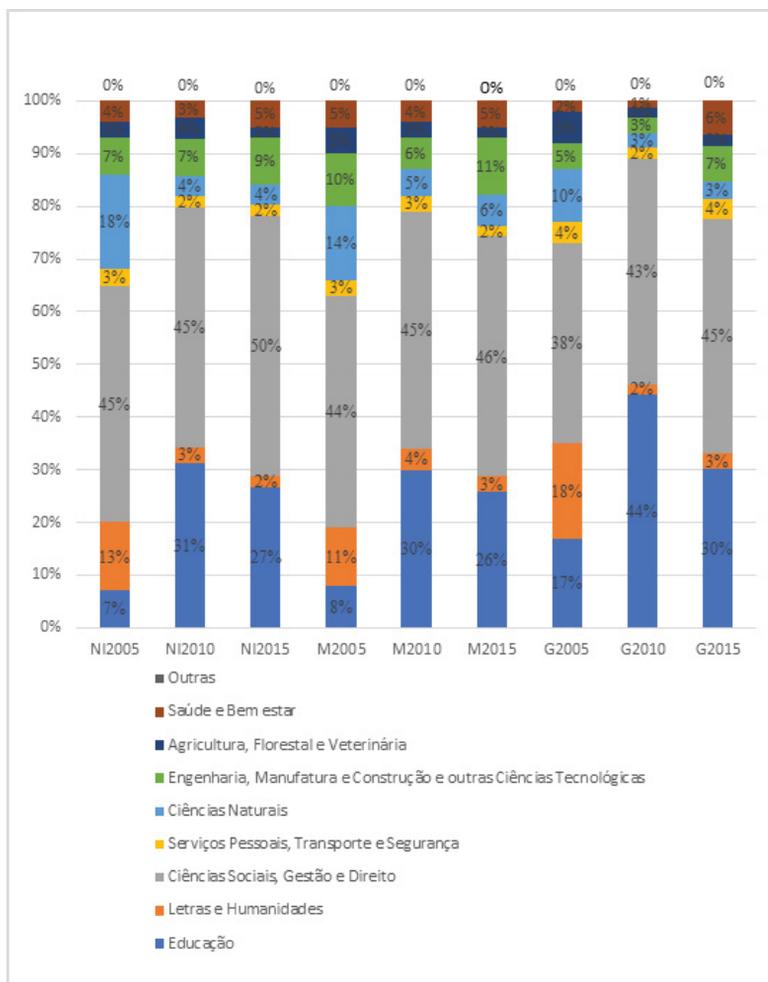
Com efeito, e na intenção de ilustrar a situação anteriormente descrita é apresentada na Figura 1 a evolução dos números totais de estudantes em situação de novos ingressos (NI), de matriculados (M) e de graduados (G), das diversas IESs existentes no país nos últimos 10 anos que compreendem o período de 2005 a 2015, por áreas científicas.

O nítido crescimento do ensino superior, que se evidencia na Figura 1, a seguir, tem trazido para o debate público a real taxa de empregabilidade dos graduados. De acordo com a informação

estatística anualmente apresentada pelo Ministério da Educação de Moçambique, dos 28.298 estudantes que frequentavam o ensino superior em 2005, Moçambique passou a registar perto de 175.000 estudantes em 2015, representando um crescimento em mais de seis vezes, ou seja, cerca de 620%, mais do que o número de 2005. Contudo, o número de graduados embora tenda também a crescer, deixa transparecer que, ou há uma elevada taxa de desperdício, ou há uma elevada taxa de retenção no sistema, com os estudantes a levarem mais anos do que o previsto para completarem os seus cursos. Isto é, quando, por exemplo, o número de novos ingressos em 2010 foi de 31.932 estudantes contra apenas 14.512 graduados em 2015, e sabendo-se que a maior parte dos cursos tem uma duração de 4 anos, cerca de 50% dos ingressos de 2010 não tinham concluído o seu curso no tempo previsto. Assim, a realidade traduzida por esse indicador representa um desafio novo para um sistema que pretende melhorar os níveis de qualificação dos seus cidadãos.

Do mesmo modo, ao analisar a evolução por área de formação, tendo por base os diferentes períodos, verifica-se que as áreas das ciências sociais, gestão e direito ocupam a maior fatia, quer em termos de novos ingressos, quer em termos de estudantes matriculados e graduados ao longo dos anos que compreendem o período em análise. Esse fato tem uma relevância especial, uma vez que sendo Moçambique um país com um forte potencial agrícola, com uma economia daí dependente e onde, de acordo com o INE (2016) entre 75-80% da população economicamente ativa se encontra envolvida (agricultura, silvicultura e pesca) os números apresentados parecem não apontar para a sua priorização em termos de formação de quadros qualificados. Esses dados revelam, portanto, o quanto a atual estrutura de formação a nível superior vem deixando de contemplar as necessidades da população.

FIGURA 1 – Distribuição Percentual do Número de Estudantes: NI=Novos Ingressos, M=Matriculados e G=Graduados (2005, 2010, 2015) por áreas Científicas



Por outro lado, na tentativa de resgatar a sua credibilidade diante dos diferentes grupos sociais, a luta pela hegemonia no ensino superior vem ganhando expressão embora persista a percepção de que essa esteja desajustada da realidade social, pois não reproduz os elementos que integram essa mesma realidade nos seus planos de desenvolvimento. A Tabela 2, que se segue, evidencia o estágio de desenvolvimento do ensino superior, em Moçambique, tendo como foco o número total das IESs e dos estudantes matriculados, novos ingressos e graduados nos anos 2005, 2010 e 2015, por tipo/natureza da instituição, pública ou privada.

TABELA 2 – Número de IESs, estudantes matriculados, novos ingressos e graduados por tipo de instituição (2005, 2010, 2015)

ANO	2005		2010		2015	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
DESCRİÇÃO						
IES's	7	9	17	19	18	31
M = Matriculados	18.863	9.435	72.541	28.821	11.6037	58.765
NI = Novos Ingressos	5.258	3.498	20.028	11.904	26.966	26.212
G = Graduados	2.537	1.078	10.606	2.825	8.750	5.762

Fonte: Ministério da Educação – Dados estatísticos do ensino superior em Moçambique: 2005, 2010, 2015

O surgimento das várias IESs públicas e privadas acabou por ter um impacto negativo, sobre o papel do Ministério responsável pelas atividades do ensino superior, no planejamento da criação das IESs e na definição de programas de formação, uma vez que esse papel diluiu-se ao ver a sua responsabilidade partilhada, mesmo ao nível do Governo, por outros Ministérios como são, por exemplo, os casos de Defesa e Segurança, de Negócios Estrangeiros e Cooperação, de Saúde e de Função Pública dentre outros, que têm criado IESs voltadas para as suas especificidades.

Adicionalmente, é por deveras assumido que os cursos nas instituições privadas vêm ganhando espaço no meio social por

atender aqueles que não tiveram acesso à instituição pública ou a financiamentos enquanto que os estudantes nas instituições públicas são motivados pela convicção de uma imediata inserção no mercado de trabalho e pelos cursos serem mais acessíveis financeiramente.

A sociedade do conhecimento e o papel das IESs, em Moçambique

As mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais ocorridas desde os meados do século XX (com maior impacto no último quarto desse século) e até à primeira década do novo século XXI, trouxeram desafios que de certo modo colocaram em xeque o papel das universidades, em quase todos os países, ao verem a qualidade do seu produto sempre questionado em termos de não corresponder às expectativas da sociedade e, particularmente, do mercado de trabalho. Essa crise de identidade das IESs na sociedade científica e tecnológica atual obriga-as a que seja repensado o seu posicionamento estratégico de modo a evitar o seu isolamento e a manterem-se relevantes na sociedade em que se inserem.

Neste sentido, torna-se então fundamental que as IESs se abram para entender as mudanças que se operam e identificar os novos desafios que lhes cabem, dado que a nova realidade trouxe grandes transformações em relação ao tipo de estudante, ao conteúdo, às práticas pedagógicas quer de ensino, quer de aprendizagem, bem como o real mercado de emprego. Com efeito, os avanços tecnológicos e a globalização que facilitam, hoje, o acesso à informação e a rapidez com que ela chega aos estudantes, exigem que o ensino seja mais dinâmico e participativo, o que de certo modo acaba também por influenciar a interação na sala de aula, aumentando a liberdade de expressão dos estudantes, desafiando deste modo os métodos tradicionais de ensino, (que aparentemente se mantêm em uso sem as necessárias adaptações, desde o princípio do século passado, ou mesmo antes).

Por outro lado, os avanços tecnológicos e a globalização que facilitam o acesso à informação e a rapidez com que ela chega ao estudante, coloca como principal desafio a necessidade de promover a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades

expressas em competências profissionais, tornando o futuro profissional capaz de aplicar o que aprendeu, fazer novas associações e sobretudo adaptar-se às mudanças contínuas, do mercado de trabalho e da sociedade. Com efeito, às IESs e aos seus docentes, hoje, não cabe apenas o papel de transmitir conhecimentos, mas sim cumprir com a grande missão de ensinar ao seu formando/discente a saber pensar, e mostrar-lhe onde e como ir buscar o conhecimento, como entrelaçar esse conhecimento a fim de manter-se atualizado e capaz de realizar a sua inserção de forma adequada, tanto no mercado de trabalho quanto na vida em sociedade, saber fazer, saber ser e estar.

Portanto, deve-se compreender aqui que as mudanças e as transformações sociais e tecnológicas que vão ocorrendo com tão grande celeridade e que têm influenciado grandemente nas diversas esferas da sociedade, também afetam diretamente todos os níveis dos sistemas educativos. Particularmente, essas mudanças vêm colocando as IESs num novo papel que passa pela satisfação das expectativas sociais cada vez mais crescentes e que giram sobretudo ao redor da qualidade da formação superior.

Não se pode abordar uma educação superior na sociedade do conhecimento sem que se aborde a produção do conhecimento. O contexto em que o desenvolvimento da atividade educativa envolve a adaptação às grandes mutações sociais, culturais e econômicas criadas pela eclosão e disseminação das TIC, exige da parte dos sistemas educativos, não apenas uma crescente flexibilização, mas também uma maior diversificação dos meios e da oferta educativa. Esse aumento da quantidade da oferta educativa e a sua progressiva diferenciação contribuem, por um lado, para uma maior democratização do acesso e massificação da frequência, e por outro lado, concorre para uma dupla satisfação dos objetivos de um desenvolvimento equilibrado assente nas expectativas e aspirações dos estudantes e suas famílias e na produção de qualificações que correspondam às necessidades de desenvolvimento econômico e cultural da sociedade.

Em Moçambique, atualmente são notórias as fortes pressões sociais exercidas sobre a especificidade organizativa das IESs, quer públicas, quer privadas, procurando-se impor modelos organizativos exageradamente equiparáveis às da administração pública exercida por ministérios e outros órgãos governativos, contrapondo-se à agilidade administrativa necessária e mais adequada para uma plena autonomia. Pode-se afirmar que independentemente da

sua característica, pública ou privada, para cumprir plenamente a sua missão como IES, essa precisa de ter liberdade para realizar investimentos em programas de pós-graduação, pesquisa e contratar um número de professores a tempo integral em conformidade com a Legislação em vigor no país e capaz de responder aos próprios desafios, mas também às expectativas sociais que dela se espera. Ora, essa situação pode estar longe de ser satisfeita no contexto do desenvolvimento e expansão do ensino superior em Moçambique, pois observando-se o conteúdo da Tabela 3 onde está refletida a realidade moçambicana em termos de números de docentes em funções nas diversas IESs, a tempo inteiro e a tempo parcial, nos períodos aí indicados.

Nesta tabela pode-se constatar que de forma particular as IESs privadas são muito mais dependentes de docentes a tempo parcial, pois, em 2015, tinham registrados no seu quadro de pessoal mais de 2/3 (68%) dos seus docentes nesse regime. Em contraposição, no ensino superior público 80% dos seus docentes estão registrados a tempo inteiro.

TABELA 3 – Distribuição do corpo docente pelo tipo de IES em 2005, 2010 e 2015

	Públicas			Privadas		Total
	Tempo Inteiro	Tempo Parcial	Total	Tempo Inteiro	Tempo Parcial	
2005	1.180	209	1.389	892	828	1.720
2010	2.279	429	2.708	1.495	2.193	3.688
2015	3.952	983	4.935	2.803	5.985	8.788

Fonte: Ministério da Educação – Dados estatísticos do ensino superior em Moçambique: 2005, 2010, 2015.

Por outro lado, a situação descrita, por esses dados, pode por si esconder outra realidade em termos de pessoal docente envolvido no subsistema do ensino superior em Moçambique, uma vez que sendo esse constituído majoritariamente por pessoal a tempo parcial, esses podem ser em grande número, os mesmos que lecionam, cada um, em diferentes instituições. Esta consideração pode ainda ser sustentada pelo fato de que, quando analisados individualmente os

dados das IESs, quer públicas, quer privadas, há situações em que o efetivo de docentes a tempo inteiro é inferior a 10% do seu total, mesmo considerando o fato de essas instituições existirem há pelo menos um período superior a 4 anos, senão 15 anos.

Por sua vez, essa situação pode estar a concorrer para que seja questionável a qualidade de ensino oferecida nessas instituições e por esses docentes, ao ter-se em conta que, sendo a maioria dos docentes não efetivos na instituição, esses não têm que cumprir muitas das obrigações requeridas a um docente a tempo inteiro, como são os casos das atividades relativas à investigação científica, extensão e administração universitária. O docente a tempo parcial tem resumido a sua presença na instituição às horas de cumprimento do seu horário de aulas na sala. Evidentemente que com essa indisponibilidade de docentes na maioria das IESs uma difícil tarefa para os gestores está desenhada, particularmente quando esses têm de planificar o ensino com base numa realidade que não está em conformidade com as necessidades e obrigações institucionais.

Relação biunívoca entre ensino e investigação na produção do conhecimento

De forma crescente e incontornável, o ensino e a investigação se mostram praticamente inseparáveis. Consequentemente, a preparação para a investigação deve ser assumida como o eixo do ensino superior, quer se trate de investigação pura, quer aplicada, uma vez que não existe uma fronteira bem demarcada entre as duas, daí ter de modificar-se o mundo do ensino, com menos aulas magistrais, (que, muitas vezes, apenas repetem o que vem nos manuais), mais seminários e discussões ativas, mais treino tanto trabalho individual quanto coletivo.

É por demais sabido que nos países tecnologicamente mais desenvolvidos, graças ao papel da investigação, notam-se elevados rendimentos na balança de pagamentos provenientes do fato de poderem ceder as suas patentes e licenças a outros países, enquanto esses, por sua vez, gastam enormes orçamentos para suportar pesadas rendas daí decorrentes. Ora, se nos países pouco desenvolvidos a investigação for tomada com a devida prioridade, essa pode ser

de uma rentabilidade econômica reconhecidamente elevada, particularmente nas áreas agrícolas, como seria, por exemplo, no caso de Moçambique.

Porém, com as características que o ensino superior se apresenta em Moçambique onde quase nada mudou desde o início do século passado até os tempos de hoje pois, embora as disciplinas científicas tendam a ser renovadas, os modelos de ensino continuam a basear-se no formalismo, no enciclopedismo, na lição *ex-cathedra*, no recurso à memória e ao palavreado, torna-se difícil assumir os caminhos da produção de conhecimentos e a sua conseqüente criação de patentes.

O rendimento acadêmico continua a ser apreciado segundo os mesmos critérios e por si já não garantem de modo algum, a avaliação de qualquer aptidão para a investigação, perpetuando a estagnação do ensino, pois acredita-se que só a investigação é que pode fecundar o ensino e elevar-lhe cada vez mais o nível. Isto é, se o ensino superior quiser ser uma fonte do progresso moderno, as IESs necessitam de se abrir para o seu exterior, e não ficar alheias às preocupações econômicas e sociais dos meios que se encontram inseridas, significando isto, que devem promover o estabelecimento de relações cada vez mais estreitas com o setor produtivo, nas suas mais variadas vertentes. Ou, por outras palavras, a investigação fundamental, e a investigação aplicada, feitas quer nas IESs, quer nos laboratórios industriais, públicos e privados, devem andar juntas, e os resultados disseminados assentes na perspectiva não só de se compreender, mas também de resolver os problemas de uns e de outros. Esse tipo de colaboração pode revestir-se de diversas formas, como seja, a troca de docentes e de investigadores, reuniões comuns e cedência de contratos. Essa atitude poderá ter como resultado uma fecundação mútua que possa garantir mais rapidamente a aplicação das descobertas da ciência e sua aplicação à tecnologia, bem como a atualização contínua do pessoal científico e técnico, garantindo-se o cumprimento da dupla função das IESs, em qualquer que seja a sociedade, o ensino e a investigação.

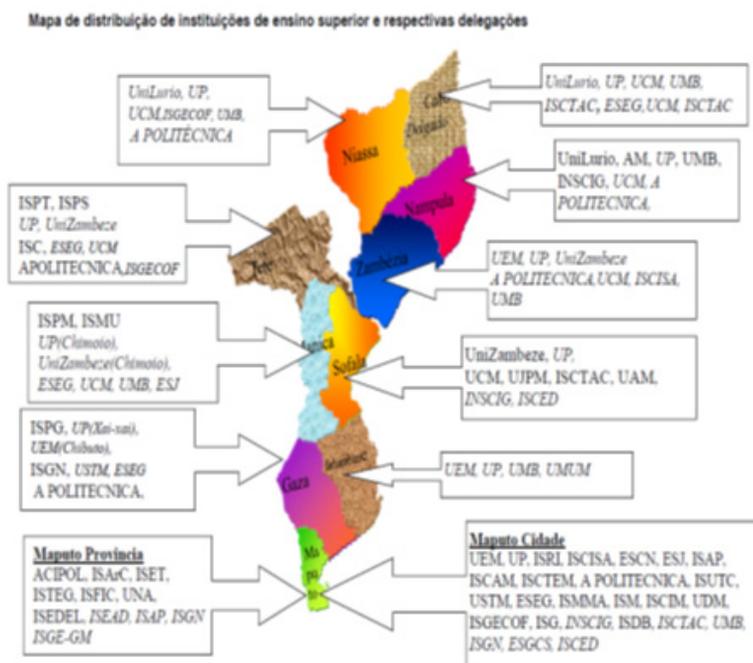
Considerações finais

Como foi mencionado antes, em Moçambique, teoricamente, em 2015, existiam 49 IESs dentre públicas (18) e privadas (31). Contudo, devido à forma de licenciamento e por força dos estatutos dessas instituições, cada uma dessas instituições tem estado a expandir-se pelo país fora, abrindo delegações em quase todo o país com a argumentação de serem as suas atividades de âmbito nacional. No entanto, e na realidade, essas delegações acabam funcionando com uma autonomia na sua gestão de tal forma que acaba parecendo tratar-se de unidades totalmente independentes, sobretudo quando se relacionam com as entidades dos governos locais (sobretudo provinciais e distritais), que também tendem a assumi-las como tal, a ponto de inclui-las nos seus relatórios de desenvolvimento como sendo as *suas* IESs.

Assim, considerando esse fato, tem-se efetivamente que admitir que para efeitos de controle de qualidade do ensino superior em Moçambique essas unidades deveriam ser tomadas no contexto da sua realidade material, como unidades independentes e separadas na aferição da qualidade do ensino oferecido pela IES, ao invés de se avaliar a partir do que ocorre na sede da IES de tutela, onde reside efetivamente toda a máquina administrativa e de gestão da instituição. Nessa perspectiva, a imagem que se segue, onde se mostra a distribuição das diversas IESs, ao longo de todo o território nacional, realça de forma realista o *verdadeiro* número de instituições de ensino superior que funciona em Moçambique e sobretudo em regime presencial, que é superior a 100, número esse que se agrava ainda mais quando numa mesma província uma IES pode até ter delegações em diferentes distritos que, por sua vez, atuam de forma independente influenciados pela distância que as separa entre si e também da sede.

Provavelmente, muitas questões necessitam ainda de ser discutidas no âmbito da gestão do ensino superior em Moçambique e a todos os níveis, desde as entidades de licenciamento e tutela até às de implementação ou de gestão direta das IESs, passando pelas instituições do governo, também responsáveis pela expansão e pelo licenciamento. É fundamental que se proceda a um reajustamento das normas de modo a conter uma expansão numérica de IESs sem,

contudo, estarem garantidas as condições necessárias para um adequado exercício dessa atividade. Efetivamente, o crescimento descontrolado pode levar a um colapso e descrédito de todo o sistema de ensino superior, desvalorizando deste modo todo o graduado pelas IESs de Moçambique.



Fonte: Ministério da Educação, dados estatísticos 2015.

Um outro aspecto a ser considerado neste trabalho prende-se com a importância da interação entre as IESs, o mercado de trabalho e a sua influência na formação de profissionais inovadores, eficientes e aptos a solucionarem problemas reais, que, apesar de ainda tímida no contexto moçambicano, já tem sido assumida por algumas instituições e em diferentes áreas de formação. Essa aproximação desses dois setores possibilitará, então, que o conhecimento académico seja aplicado na prática e com isso fomentar o espírito empreendedor nos seus diplomados, e fazer a roda da economia

girar. O ceticismo que ainda se verifica para essa prática, que apesar de não ser necessariamente nova no mundo em geral, requer antes de mais nada uma relação de confiança mútua no reconhecimento das vantagens para as partes. As parcerias com o mercado podem reduzir custos com tecnologia, trazer para a sala de aula o que há de mais moderno na indústria, tornar os cursos mais atualizados com problemas reais, fomentar novos negócios e soluções inovadoras e oferecer vivências únicas aos estudantes, facilitando-lhes o acesso às empresas e criando-lhes maiores possibilidades de estágios e efetivações.

Nesse contexto, analisando o ensino superior ainda na mesma perspectiva economicista pode também considerá-lo, como a maior *indústria* da atualidade, tanto pelos *recursos* humanos e financeiros que absorvem como pela importância da sua *produção* que envolve os quadros administrativos, científicos e técnicos que atuando nas mais diversas esferas de produção, desempenha um papel motor no desenvolvimento das sociedades. Espera-se, pois, que as IESs moçambicanas utilizem as suas experiências e os seus conhecimentos em prol das expectativas e das necessidades da sociedade, rompendo com os modelos acadêmicos e pedagógicos predominantemente no país, adaptando-se para a adoção de novos modelos que de forma flexível possam atender às necessidades de um mercado de trabalho cada vez mais exigente e dinâmico e em rápidas e permanentes inovações.

Por esses e outros motivos, pode-se finalmente inferir que o nosso ensino superior ainda não está a atender às demandas e às necessidades que a sociedade espera desse setor, pois até o presente momento as IESs têm operado num cenário de pouca competitividade. A procura pela formação superior parece continuar a suplantar a oferta o que ainda torna rentável o negócio. Desse modo, as IESs não se empenham em fortalecer os processos de elaboração de estratégias de gestão reconhecida como imprescindível para o crescimento e sobrevivência do seu negócio. Ao aprimorarem os processos de gestão, as IESs podem preparar melhor o futuro profissional, dotando-lhe não só de conhecimentos e habilidades, mas principalmente de atitudes que levam à consciencialização do indivíduo em relação ao seu papel frente às necessidades do desenvolvimento sustentável da sociedade em que está inserido.

REFERÊNCIAS

Instituto Nacional de Estatística – INE. (2015). *40 anos de Independência Nacional um Retrato Estatístico*, INE, Moçambique.

Instituto Nacional de Estatística – INE. (2017). *Anuário Estatístico 2016 – Moçambique*, INE, Moçambique.

Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico-Profissional. (2016). *Dados Estatísticos sobre o Ensino Superior, 2015*, Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico-Profissional, Moçambique, Direção Nacional do Ensino Superior, Moçambique.

Ministério da Educação e Cultura. (2007). *Dados Estatísticos sobre o Ensino Superior em Moçambique – 2005*, Ministério da Educação e Cultura, Direção para a Coordenação do Ensino Superior, Moçambique.

Ministério da Educação e Cultura. (2012). *Dados Estatísticos sobre o Ensino Superior em Moçambique – 2010*, Ministério da Educação e Cultura, Direção para a Coordenação do Ensino Superior, Moçambique.

Aprendizagem: o desafio da educação no Brasil

Alfredo Dib¹



Resumo: O texto tem como objetivo analisar a aprendizagem como expressão maior da educação, desde o problema do excessivo e contínuo abandono dos estudos dos universitários brasileiros. Discute que estudar sem aprender é uma grande injustiça e articula com a paz e não-violência ativa. O artigo faz uma releitura da educação enquanto crítica, problematizadora e, essencialmente, política. Confronta o modelo instrucionista e busca elementos de análise de superação para sua permanência. Relaciona formação e desenvolvimento econômico, e a cultura da gestão universitária com a vida acadêmica. Apresenta percalços e avanços de ação inovadora sistemática com ênfase na aprendizagem. A metodologia é de natureza básica, de caráter exploratório, com levantamento de dados bibliográficos e telematizado e análise quali-quantitativa. Como considerações finais, o docente como mobilizador e sensibilizador do protagonismo do discente na sua aprendizagem, bem como o envolvimento da sociedade e a superação do conflito de interesses na gestão universitária e, especialmente, na cultura organizacional.

Palavras-Chave: Educação de Adultos; Aprendizagem; Didática; Não-Violência Ativa

Abstract: The text aims to analyze learning as a major expression of education, from the problem of excessive and continuous abandonment of the studies of Brazilian university students. It discusses that studying without learning is a

¹ Pós-Doutorando PNPd/Capes, no Programa de Mestrado em Educação Matemática, PPGEM, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC, Ilhéus, BA; coordenador do projeto de pesquisa Relação entre consumo de bebidas alcoólicas e o rendimento acadêmico de universitários do sul da Bahia. Universidade Portuguesa, Instituto Jurídico Portucalense, IJP, Porto, Portugal. *E-mail:* <alfredodib@yahoo.es>.

great injustice and articulates with peace and not active violence. The article makes a re-reading of education as critical, problematizing and essentially political. Confronts the instructional model and seeks elements of overcoming analysis for its permanence. It links training and economic development, and the culture of university management with academic life. It presents mishaps and breakthroughs of systematic innovative action with an emphasis on learning. The methodology is of a basic nature, of an exploratory nature, with bibliographical and telematized data collection and qualitative-quantitative analysis. As final considerations the teacher as a mobilizer and sensitizer of the protagonism of the student in their learning, as well as the involvement of society and overcoming conflict of interest in university management and especially in organizational culture.

Keywords: Adult Education; Learning; Didactic; Non-Active Violence.

Introdução

Este texto discute uma situação inusitada no Brasil: Por que ainda que consciente e praticante de estratégias educativas inovadoras o que se consolida é uma educação largamente criticada e não comprometida com a aprendizagem conforme os resultados das avaliações nacionais e internacionais?

Estudar sem aprender é uma grande injustiça. O reconhecimento de falha na aprendizagem desperta uma sensação de enganação, a culpa do autoengano e a baixa estima protagonizada pela impotência. A dificuldade de fazer conexões por falta de informação e a ausência ou falhas do aprimoramento das habilidades afastarão o recém-formado das melhores ofertas de trabalho e de uma ação mais promissora. Estudar sem aprender é um desatino: uma lacuna no processo educativo poderá levar anos para ser preenchida, a diferença entre as classes sociais se acentua, e a injustiça social camuflada na expectativa de chances de vida que a formação acena, perpetua. É nesse sentido que este texto argumenta e discute a educação é resultado que se manifesta intrinsecamente na aprendizagem.

Educação é resultado independente do regime econômico, da faixa socioeconômica, do estilo de vida, do que se quer aprender e do âmbito. Conceitos como abandono e baixo rendimento ressaltam a essência do resultado como fruto da educação. Educação, educar a ação, é essencialmente resultado. Para educar a ação se somam agentes e ações, como,

por exemplo: a ambiência incentivará com fatores sociais, psicológicos e estruturais. A didática orquestrará o processo de aprendizagem. O currículo irá traçar o que se espera alcançar após a intervenção educativa. A avaliação, o acompanhamento, a mensuração e o direcionamento do aprendido para que o desejado pelo currículo seja atingido. As políticas públicas, os marcos educativos, a mobilidade estudantil e do docente, e a consolidação de uma rede chamada nação que se interliga com o mundo. A administração escolar, a ponte entre didática e gestão, planejamento e aplicação de recursos em pró de maiores patamares de aprendizagem. Pais e familiares corresponsáveis no processo educativo. O discente como protagonista da sua aprendizagem e da sua ação social. O docente agente da mudança e da aprendizagem. O conjunto desses fatores é a educação, educação é resultado.

Para Chanlat (1993), os seres humanos são seres biopsicossociais. Acrescentamos o pedagógico-didático. Somos então *biopsicossociopedagógicos*: como seres não programados biologicamente, a espécie desenvolveu a particular manifestação de aprender, de se adaptar e de transmitir este conhecimento e sabedoria. Assim, a educação é a principal manifestação da cultura, e a linguagem (verbal, corporal, simbólica...) sua maior expressão, fenômeno possível via aprendizagem. Uma das características da educação é o resultado, enfim o processo educativo e a aprendizagem devem ser significativos para discente, docente e sociedade.

A aprendizagem se identifica no caso do discente que no início do ano aprenderá a somar e subtrair (multiplicar e dividir). O que se espera é que no final do curso ele saiba realizar operações aritméticas. Ele, então, aprendeu a somar: contabiliza suas coisas; questiona descontos nas ofertas de lojas; confere o troco prontamente; calcula diferença de idades entre ele e os mais idosos e reflete sobre isso. Operações de soma começam a fazer parte da sua rotina. O discente aprendeu a somar, e quer saber mais, sente-se bem, emocionalmente, fisicamente, psicologicamente, porque o processo educativo é resultado. Porém, supondo que no final do ano ele não aprendeu a somar, ou aprendeu, mas não quer mais apreender e já esquecer, daí temos, claramente, um sério problema! Esse problema é de fato inusitado, pois educação é resultado que se manifesta na aprendizagem do saber e do ser. Se o processo educativo não obteve resultado efetivo, temos (ou deveríamos ter) um problema.

Para superar esse desafio podem ser feitas um conjunto de ações como levantamento das práticas educativas, conversa com os discentes, discussão junto aos demais colegas, curso de formação.

Essa aprendizagem se caracteriza como significativa para o discente e para o docente, ou seja, que proporcione entender o mundo criticamente e, assim, atuar como agente de mudança. Aprender a somar por si só não se caracteriza como sucesso do processo educativo. O ato educativo é político e por isso sempre que se realiza, por exemplo, uma operação aritmética se faz com algum teor político. Soma-se um valor determinado para quê? Subtrai-se para obter o quê, em troca de quê? O resultado do processo educativo deve ser recheado de criticidade. A visão crítica do fenômeno se fomenta por seu tom político.

A criticidade do mundo e seu papel de agente de mudança na leitura do mundo atribui à educação ser caráter político. Qualquer prática educativa tem conotação política, esteja o educador consciente dela ou não. O teor político da aula se manifesta, por exemplo, na escolha do conteúdo programático, na eleição dos textos de leitura, ou mesmo no sistema de avaliação.

A escolha de uma educação crítica exige que se afaste da prática pedagógica que valoriza a instrução, e se aproxime da prática da educação de aprendizagem: inteligência e sensibilidade.

Sobre educação

Desde 1970, Freire (1970, 1979) critica a educação como linha de montagem, uma educação instrutiva, que chamou de *educação bancária*. Situação que se observa nos casos em que a aprendizagem está fundamentada exclusivamente no estudar para ser aprovado, ou participar de um evento unicamente para obter o certificado. A *educação bancária* é composta também por um processo de avaliação do tipo estímulo pergunta-resposta sem *feedback* e sem continuidade no ponto avaliado, exaurindo a perspectiva criativa e crítica. O que incomoda são as políticas públicas que a alimentam, e a sociedade que a acomoda.

Bancária é uma metáfora para o processo de aprendizagem que enfatiza que o papel do docente é depositar determinada informação

no discente, que docilmente a recebe. Para atender ao programa pré-estabelecido e com o argumento sempre bem estruturado sobre a falta de espaço no cronograma do curso, a aula é desenhada por conteúdos que são jogados para que se atenda ao cronograma e à matriz (grade!) curricular envolvidos no desafio de pergunta-resposta sem reflexão. Desta forma evidentemente que por mais relevante que seja o conteúdo torna-se carente de sentido e significado para o discente. Nessa proposta educativa, os alunos rebeldes são aqueles que não atendem ao professor, ou seja, aqueles que não aceitam pacificamente os tais depósitos.

A perversidade da educação bancária que tanto Freire criticava foi superada nas estruturas institucionais? Mesmo depois de tantos anos a prática da educação bancária apresenta sinais de que está viva e operante: no período de 2014 a 2016, o índice de desistência (calculado aqui entre a diferença entre os ingressantes e concluintes, para cada 10.000 habitantes) dos discentes dos dez maiores cursos superiores no Brasil (que representa em torno de 50% das matrículas no país) alcançou a média de 63%! (Brasil, 2016). Inclui licenciatura, bacharelato e tecnológico, presenciais e a distância, públicas e particulares. É uma educação significativa para discentes, docentes, colaboradores e sociedade em que mais de 60% dos estudantes da educação superior não completam o curso que escolheram? Em 2014, os países membros da OCDE registraram desistência inferior a 2%. Ressaltam-se as ações do governo (Brasil, 2007), da sociedade e dos agentes do sistema educativo que visam a superar essa dicotomia. Para os que estão a concluir ou que concluíram o curso, os resultados internacionais e nacionais não são animadores. As universidades são complexas. Apresentam objetivos distintos, perfis e finalidades diversos. A elaboração de *rankings* globais exige indicadores comuns que é difícil de sistematizar com estruturas tão heterogêneas. Ainda assim se tornou hábito o levantamento e a divulgação dos *rankings* que dada sua facilidade de comunicação ganha espaço na mídia. Nota-se ainda que esses dados são do sistema formal de educação superior. O Ministério da Educação (se é da educação por que só cuida da escola oficial?) acompanha o sistema oficial de ensino não sendo contabilizadas outras categorias administrativas de formação nos sistemas informais conforme Freire (1991), argumentando que a cidade ensina; e nos sistemas não-formais com, por exemplo,

Dib (2011) com o conceito do currículo corporativo e também Dib e Tales (2016).

No caso brasileiro (Brasil, 2016), há uma variável que acentua o impacto do estudo que é a relação salarial entre os trabalhadores com curso superior e médio que é de 2,41 para 1. Essa diferença é menor em países como a Colômbia, 2,33 e México, 2,05. Os países com maiores índices de desenvolvimento apresentam menor relação salarial entre trabalhadores com ensino superior e com ensino médio, como, por exemplo, a Coreia do Sul com 1,38; Espanha, 1,40; França, 1,41; Itália, 1,42; Alemanha, 1,58 e Estados Unidos da América do Norte, 1,68. O argumento de maiores salários advindos com a finalização do curso superior parece não ter forte impacto na decisão de seguir o curso. As elevadas taxas de desemprego, especialmente na faixa etária até os 30 anos, são de fato uma barreira, porém, ao mesmo tempo, nos remete à reflexão sobre a ação profissional a médio prazo, principalmente, para os cursos com menores índices de aproveitamento. As barreiras socioeconômicas para um país, com tantas particularidades, exigem do sistema educativo e da didática aplicada revisão constante, replanejamento e aprimoramento.

As iniciativas da sociedade, das políticas públicas, das práticas pedagógicas e da gestão universitária o que resulta em grande medida se aproxima da teimosa permanência da educação como instrução. A desistência ou impossibilidade de finalização do curso do ensino superior no Brasil desvenda, ao mesmo tempo, que esconde graves problemas. Na sociedade do conhecimento (Castell, 1988) e sendo assim da aprendizagem (Hargreaves, 2004), o diagnóstico de descontinuidade da formação dos futuros profissionais e, principalmente, cidadãos preocupa: como e quando complementarão sua formação e exercício da cidadania? No decorrer deste texto articula-se uma única vertente: educação e aprendizagem, sendo que a complexidade do fenômeno é de fato intensa.

A perversidade da *educação bancária* estende-se para a violência estrutural. Segundo Galtung (1995), violência estrutural se caracteriza quando mesmo em condições de evitar a violência ela impera, ou seja, mesmo para aqueles educadores que não querem e que não praticam o processo educativo bancário é essa a situação que se constrói, consolidando assim o caráter estrutural da violência institucionaliza. Essa situação constrói um pensamento de insucesso

coletivo: ainda que os agentes educativos e sociais tenham ações em pró de educação crítica, a sensação que fica é a de se sentir sozinho, remando contra a maré: é a luta em pró de práticas educativas inovadoras como demonstram e analisam desde Castro (1974) e Tragtenberg (1979) a Mintzberg e Gosling (2003), Paula e Rodrigues (2006) e Masetto (2015).

Para Castell (1988), um dos indicadores de uma violência estrutural está na injustiça que promove quando, por exemplo, aumenta o abismo entre a classe social mais rica e a menos favorecida; desencana a arbitrariedade jurídica e atrocidades por condição socioeconômica, gênero, raça, etnia, religião. Gimeno Sacristán (2002) salienta a condição e o potencial que a escola tem de globalizar os conteúdos e elevar o conhecimento e a cultura dos discentes. Dib (2011) ressalta que o potencial de escolha e decisão dos conteúdos universitários não elimina a vertente violenta quando impõe temas recheados de teor político dominador, sublinhando um posicionamento de submissão. Assim que a perspectiva sobre a paz e não-violência ativa redimensiona a educação de instrução, já que a paz não se limita a ausência da violência ou a uma violência controlada. A paz, no caso, o potencial das instituições educativas de promoverem a justiça social, está diretamente relacionada com as teorias do conflito e desenvolvimento econômico (Galtung, 1985, 1995).

Na educação é resultado, discente e docente são protagonistas da aprendizagem crítica-política. E se for assim por si só a educação não é neutra (Freire, 1970). A neutralidade não está presente em nenhum componente educativo. Educar que deriva do latim *educere* significa manipulação. A questão é se esta manipulação se consolida via um processo educativo instrucionista ou pela dialogicidade na reflexão-ação (Freire, 1969). Ferrer i Guàrdia (1912, 1978), durante sua vida [1859-1909] iniciou a criticar o papel da escola que se submetia aos dominantes que objetivavam a aceitação da exploração e a negação à possibilidade de mudança via, por exemplo, revolução. Posteriormente, Ferrer (1912, 1978) se recriou, criticando severamente que os movimentos de melhoria da escola não tinham nenhuma relação com a preocupação da qualidade de vida da população. Argumentava que se faziam necessários trabalhadores instruídos e qualificados para que pudessem responder ao desenvolvimento técnico-científico que impactava na organização

produtiva e sistema de trabalho. Zelando pelo receio do governo que seus trabalhadores ficassem impotentes perante as novas exigências, afetando diretamente o progresso do país, a competitividade e, conseqüentemente, o aumento de riqueza das classes dominantes. Impressiona a visão de mundo de Ferrer. Sua ação concreta foi a criação das *Escuelas Modernas* que começaram em 1901, em Barcelona, espalharam-se pela Espanha e se estenderam para Argentina, Brasil, Canadá, Estados Unidos da América do Norte, Holanda, Itália, Portugal, Suíça. Segundo a Fundação Ferrer i Guàrdia (2017), a prática educativa da *Escuela Moderna* de 1901 inspirava o livre pensamento, recusava as provas e estava aberta à sociedade, ao trabalho e às atividades relacionadas ao meio ambiente, “as crianças terão uma liberdade incomum, jogos e exercícios ao ar livre, e um dos eixos da aprendizagem será seus próprios ensaios e comentários sobre essas experiências. Uma ruptura verdadeiramente revolucionária com métodos tradicionais” (ferrerguardia.org, 2017, *on line*, tradução nossa).

Mais de um século de debate e implementações de escolas, centros educativos, e vários projetos que promovem uma educação voltada para aprendizagem. Ainda assim sua institucionalização não se concretiza. A dificuldade de se romper barreiras que Ferrer e Freire tanto combatiam é evidente. O terceiro elemento de sofrimento e dor segundo Freud (1930) se mostra presente: as instituições criadas pelo ser humano são as causas de sofrimento e de dor deste mesmo humano.

A ação dialógica entre docente, discente e sociedade, a ação nuclear do processo educativo. Conhecimento, habilidades e atitudes são essenciais no exercício da aprendizagem. Na ação-reflexiva de protagonista da mudança, o docente deve mobilizar e sensibilizar para os temas de estudo e pesquisa. Mobilizar e sensibilizar se evidenciam como essenciais na estratégia didática-pedagógica contextualizada na grande oferta de informação acessível pelos meios virtuais: com tanta informação disponível cabe então ao docente este papel de mobilização para os temas emergentes, e a sensibilização para a aprendizagem.

Impulsiona sua didática desde uma perspectiva criativa, crítica, emancipadora e política. Porém, caso queira ignorar sua ação política, fará, ainda que não queira uma prática educativa

meramente instrutiva de pouco significado e sentido para os discentes e com limitado impacto no nível de aprendizagem. Ou seja, mesmo que o professor (inclusive aquele que discute as disciplinas específicas ou técnicas) não queira apresentar-se como ator político, ele irá assumir o papel de divulgador ingênuo de algum ideal. Educação é resultado, e a prática docente é ação política. Por isso, a educação é o principal meio de combater a ingenuidade política, a passividade histórica. Paz, sim; passividade, não. O processo educativo (na universidade, nas redes sociais, na comunidade, no trabalho, na mídia) e seus desenlaces são as manifestações que podem problematizar e proporcionar esse desenvolvimento crítico-participativo na constituição da democracia e do desenvolvimento econômico sustentável.

Assim, a construção da intervenção educativa deverá contribuir na formação de cidadãos: Violentos, não! Rebeldes, sim. Bonzinhos, não! Curiosos, sim. Repetidores, não! Criativos, sim. E também por esse entendimento de educação como política uma das obras de Freire (1993) chama-se *Tia, não! Professora, sim!* Freire propõe uma educação emancipadora, que tem por resultado a aprendizagem do pensamento e da ação crítica.

Criticidade esta, segundo Freire, necessária na constituição de uma sociedade democrática possível apenas com uma participação ativa e problematizadora na discussão de soluções no debate público. Educação é política, assim como educação é mudança.

O propósito de Freire (1970, 1979) é que a educação contribuísse para a leitura do mundo, ou seja: para entender em cada palavra a sua representatividade cultural histórica, a sua concepção sociológica e psicológica, seus matizes econômicos mais tênues. Criticidade significa compreender, a partir da interpretação do sentido da palavra, seu potencial transformador na construção de um mundo mais justo. A redistribuição de renda e a liberdade são representações dessa justiça social (Sen, 2000).

Porém continua a ser um dos maiores desafios, a distribuição e redistribuição de renda analisadas e criticadas desde a época de Mill (1848) e Marx e Engels (1867). É peculiar que o sistema de acumulação de riqueza não seja ameaçado pelo fracasso em promover a distribuição de renda (Sampedro, 1964) e fazer progredir os países menos desenvolvidos (Robinson, 1976). Os Estados Unidos, por exemplo, eram,

em 1900, a quarta potência mais rica do mundo, com um rendimento *per capita* na faixa de 1.500 dólares, que passou na década de 1990 para a faixa de 20.000. No entanto, os países mais pobres não conseguiram ultrapassar a média de renda *per capita* de 750 dólares, e essa renda tem caído (PNUD, 1999). Em 1996, o ativo dos 358 milionários superou os rendimentos de 45% da população mundial (PNUD, 1996). Em 1997, a população rica (20% da população mundial) detinha 86% do PIB mundial, a classe média (60%) detinha 13% do PIB, e os mais pobres (20%) detinham 1% do PIB (PNUD, 1999).

Segundo o Banco Mundial (1994), países asiáticos saltaram seus indicadores socioeconômicos paralelamente aprimoraram o processo educativo. Segundo análise de Medeiros, Souza e Castro (2015), no Brasil entre 2006-2012 a desigualdade se mantém acen-tuada, os 5% mais ricos ficaram com 44% da riqueza total. Dados inquietantes que podem ter alguma resposta que a qualidade da educação superior não acompanhou sua expansão e diversidade de cursos e interiorização territorial.

O problema da redistribuição de renda é tanto econômico como pedagógico. Para Freire (1970, 1979), seria possível pela educação criar as condições para uma distribuição de renda mais justa, alertando que: não sejamos otimistas nem pessimistas. Uma formação emancipadora, que tem por objetivo a conscientização e o fortalecimento do espírito crítico, pode possibilitar a intervenção no debate público, reivindicando democracia, justiça social e assim ajuste econômico-social. A argumentação do Banco Mundial (1986, 1994, 2017) é que a formação universitária é uma estratégia social que impacta positivamente nos indicadores econômicos. A região com trabalhadores com maiores e melhores níveis de formação agrega tecnologia, emprego, renda e tende a aumentar seu patamar de competitividade. O Banco Mundial (1986) alertava que há grande possibilidade de perdas de recursos destinados a escola: a combinação entre prática docente, material didático e insumos não alcançam os resultados desejados. O Banco Mundial acrescenta ainda que a ineficiência é diagnosticada também quando os discentes, ainda que com rendimento acadêmico satisfatório, não conseguem continuar no ciclo educativo seguinte. Ocupado com questões economicistas, salientando parâmetros de eficiência e eficácia influencia e os modelos propostos são influenciados por

um sistema liberalista, considerando as críticas de Sguissardi (2015) sobre as ideias do liberalismo econômico, nas políticas nacionais do sistema educativo.

Uma educação de aprendizagem se afasta da instrutiva. Uma educação de resultado que não se submete à simplificação da eficiência e eficácia de produção e reprodução, mas sim na sua concepção de aprimoramento. Pesquisas e orientações sobre intervenção educativa que se baseadas na educação como resultado (a aprendizagem) se preocupam com os meios, ferramentas, técnicas e modelos de superar as dificuldades.

Sobre aprendizagem

Freire (1987, p. 52), argumenta que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Se for a liberdade que nos liberta na reflexão-ação do processo educativo ela, a liberdade, se apresenta historicamente como um processo inacabado. Neste ínterim que Freire apresenta os elementos principais em uma educação emancipadora: o tema gerador, o diálogo e a *práxis* assumindo um envolvimento e comprometimento inerente do discente, com o discente e para o discente. Diferente de um comprometimento para atender à ementa, ou aquilo que já está preestabelecido no programa.

Para Freire (1970), o tema gerador é o assunto a ser tratado e que deve ser proposto pelos e com os discentes. O tema gerador é assim a chave para o desenvolvimento do diálogo comprometido. A dialogicidade. Os alunos irão analisar o tema segundo sua perspectiva, ou na explicação de Fernández Pérez (1988) do seu *metro quadrado, m²*, impulsionar o entendimento do mundo. A proposta do *tema gerador*, ou seja, o tema que liga o educador-educando ao educando-educador é uma ideia defendida no mínimo desde a década de 1970, mas que sua prática é incomum. O diálogo defendido por Freire salienta uma pedagogia de construção do conhecimento e não de decorar teorias e conceitos, fatos, dados e datas para simples aprovação. Avaliar, sim! Julgar, não.

Decorar para não reprovar não consolida uma ação-reflexão crítica e de visão do mundo como agente transformador, salienta apenas uma explanação sem conexão, objetivando aprovação sem aprendizagem: é a falta de sentido de tanta informação advinda dos livros que seguem o conteúdo programático, e a ementa que se perde logo depois de fazer e corrigir a prova. A *práxis* ressalta a relação educativa entre teoria e prática e mais uma vez se nota a necessidade de envolver os futuros profissionais nesse desafio dialógico e comprometido: de serem protagonistas juntamente com o docente no seu processo de aprendizagem. Sánchez Delgado (2005) salienta que o processo educativo por instrução resulta em uma aprendizagem que costuma se manter pouco tempo na memória, enquanto que a aprendizagem significativa permite sua reflexão e uso a médio e longo prazo.

O cerne da educação é resultado, é a manifestação viva da aprendizagem. Aprendizagem que se demonstra no conhecimento, na habilidade, na atitude, na ética, na decisão, na emoção, no social. Freire (1979) defende que a aprendizagem ocorre com o mundo e sobre o mundo: é na tomada de decisão, na superação do conflito que se aprende o limiar da ética, do legal, do moral, do bom senso, da cultura. A cultura não se mostra em termos abstratos. Por isso é tão intrínseca a relação cultura-educação. Srour (1998) explica que a cultura é um aprendizado social, afastando a influência puramente genética. Gimeno Sacristán (2003) fomenta que a cultura que forma o indivíduo é a que o une com os demais, mas também o diferencia. Enríquez Martínez e Rentería Pérez (2007) discutem que aprender é criar e relacionar o afetivo, o neurológico, o raciocínio, afetando assim fatores pessoais, cognitivos, sociais e simbólicos que se conectam as mudanças e reorganizações. A aprendizagem assim se fundamenta em processos contínuos em que são reelaborados permanentemente. A aprendizagem não se aproxima de retas, curvas, círculos. A aprendizagem tem a forma de uma espiral.

A megaestrutura internacionaliza e é internacionalizada pela confusão da cultura organizacional estabelecida entre o modelo de instrução e da aprendizagem. Observe um exemplo que ainda é clássico: como se pode colocar em prática a ideia de se discutir o conteúdo desde a perspectiva do discente se a ementa e, consequentemente, o conteúdo e os objetivos da disciplina e do curso já são

previamente determinados? A saída para essa armadilha (conflito entre uma estrutura burocrática centrada na educação da instrução e um modelo organizacional que articula a aprendizagem) é a adequação acadêmica, mas o engessamento institucional a condena com a ameaça normativa de não cumprimento da lei.

Morgado (2009) salienta o desencontro entre a aprendizagem e a intervenção nomeada como solução indispensável para a qualidade norteada pela eficiência e eficácia (burocrática sem ênfase na aprendizagem) que resulta em ordenamento do currículo e maior controle do corpo docente e discente. Uma das iniciativas que coordena interesses dos agentes educativos com a melhor destinação dos recursos, por exemplo, em Fortes (2014) ao enfatizar que a qualidade da universidade pública passa por uma gestão que incorpora o planejamento estratégico, afastando a pura intuição para tomada de decisão de ordem administrativa. Desta forma, ainda segundo Fortes (2014), agrega-se dados, informação e análise estatística que pode auferir melhores resultados no uso dos recursos sem se sobrepor às demandas acadêmicas.

Masetto (2015) que jocosamente explica exemplificando a dificuldade do professor *sair detrás da sua mesa*. O docente até faz o *layout* da classe em forma circular, mas ele, o professor, continua no seu lugar. Estar na sua mesa representa poder, segurança, autoridade. Um passo relevante é ficar no círculo juntamente com os discentes, ou junto com eles, criando um espaço comum de comprometimento, diálogo e participação. Masetto (2015) salienta a relevância de conhecer o projeto pedagógico que integra o perfil do egresso e, portanto, a necessidade de se estabelecer um plano de aprendizagem para que as habilidades e conhecimentos aconteçam em sala de aula. A interdisciplinaridade que se compõe com a interprofissionalidade em projetos integra duas ou mais profissões e se torna assim um desafio acadêmico e de gestão. Soma-se ao fato das carreiras profissionais que surgem como *designer*, meio ambiente, direitos humanos, exigindo assim a formação de novos cursos e professores.

Masetto (2016) insiste com a proposta de um currículo inovador: estratégia fundamental para romper as barreiras de ordem administrativa, social e acadêmica na consolidação de uma docência universitária desafiadora e comprometida com a aprendizagem.

A experiência de Sauaia (2006) revelou que os discentes com melhores notas individuais não conseguiram os melhores resultados nas atividades de jogos empresariais que exigem outras habilidades como trabalho em grupo. As atividades de aprendizagem desenvolvidas isoladamente exigem do indivíduo canais receptivos enquanto que para a discussão em grupo os estilos são outros. Na pesquisa de Dib e Tales sobre o consumo de bebida alcoólica e o rendimento acadêmico em uma universidade no sul da Bahia, em 2016, resultou mínima a diferença no rendimento acadêmico entre os que afirmaram que consumiam, e os que não ingeriam bebidas alcoólicas. Os que não consomem álcool alcançam os 33%. Os que bebiam afirmaram que durante os períodos de provas diminuam o consumo, e 59% dos que bebiam, faziam uso em festas universitárias, de forma frequente.

A Universidade Federal do ABC, UFABC, (Estado de São Paulo, região sudeste do Brasil) e a Universidade Federal do Sul da Bahia, UFSBA (Estado da Bahia, região nordeste do Brasil) apresentam particularidades na sua constituição que indicam inovação cultural acadêmica e administrativa. A Federal do ABC, fundada em 26 de julho de 2005, surge com uma proposta de inovação no campo da graduação, pós-graduação, extensão e pesquisa. Possibilita, por exemplo, que os professores se dediquem para cada uma dessas vertentes por períodos planejados. A reitoria da Universidade Federal do Sul da Bahia entregou em Reunião Plenária, de 14 de fevereiro de 2014, o documento de planejamento institucional e político-pedagógico. O projeto e sua execução atendem aos aspectos inovadores como o fato de não ter prova. O que evidentemente quebra um processo tanto acadêmico como administrativo no que se refere à confiabilidade da avaliação e seriedade das atividades desenvolvidas. O próprio professor necessita refletir e desenvolver outros parâmetros para avaliar que não sejam subjetivos. O caráter interdisciplinar é enfatizado na sistemática universitária. Projetos com a comunidade são permanentes e fortemente incentivados. Para as aulas são utilizados laboratórios ou oficinas. Chama-se componente curricular o que antes era disciplina. Nos itens eliminatórios no processo de contratação de professores consta conhecimento sobre o plano orientador, além de conhecimento específico. Essa perspectiva é fundamental para que não se perca o plano orientador. Assim busca-se fomentar a cultura da instituição, consolidando as práticas pedagógicas desejadas.

É preciso uma bússola para encontrar o caminho da aprendizagem para cada discente. Cada um tem um estilo de aprendizado. Fatores ou comunicação que mais sensibilizam sua atenção, mobilização, ação. Descobrir o próprio estilo é uma das principais etapas do processo educativo formal, informal ou não-formal. Para o docente atingir o maior número de discentes possíveis com um leque de estilos diferentes torna-se um desafio.

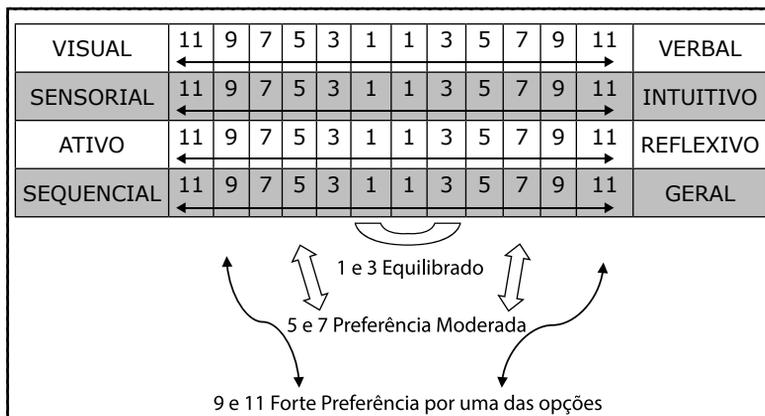
O estilo de aprendizagem e o estilo de ensino de Felder e Silverman (1988) partem do objetivo principal que é como a maioria dos discentes poderá aprender. Os autores elaboraram cinco perguntas para mapear os estilos de aprendizagem, e cinco respostas para mapear os estilos de ensino.

As cinco perguntas de Felder e Silverman (1988) para mapear o estilo de aprendizagem são: informação que percebe a informação (som, sensibilidade física, intuitiva, ideias); canal que mais interage (diagrama, mapas, gráficos, demonstrações); organização da informação mais adequada, processamento que melhor enfatiza a informação (como por exemplo, por atividade com movimentos, discussão ou introspecção) e como o discente percebe que progride para a melhor compreensão, com passos contínuos (passo a passo), ou holisticamente.

As cinco respostas de Felder e Silverman (1988, p. 675, tradução nossa) para mapear os estilos de ensino são:

1. Que tipo de informação é enfatizada pelo instrutor: concreto-factual ou abstrato-conceitual, teórico? 2) O modo de apresentação estressado é: imagens visuais, diagramas, filmes, demonstrações ou palestras verbais, leituras, discussões? 3) Como é organizada a apresentação: Fenômenos indutivos que levam a princípios ou princípios dedutivos que conduzem a fenômenos? 4) O modo de participação dos alunos é facilitado pela apresentação: Estudantes ativos conversam, mudam, refletem ou passivamente os estudantes observam e escutam? 5) Que tipo de perspectiva é fornecida na informação apresentada: Progressão sequencial passo-a-passo (as árvores), ou contexto global e relevância (a floresta)?

FIGURA 1 – Escala dos índices de aprendizagem



Fonte: *Index of Learning Styles Questionnaire (ILS).*

Na reavaliação dos estilos de aprendizagem, Felder (2010) insiste que os estilos não são categorias, e sim preferências que podem ser equilibradas, moderadas ou fortes e não são mutuamente exclusivas; há indícios com base nas pesquisas realizadas que os alunos demonstraram adequadamente suas preferências e que assim aprenderam mais que os discentes que insistiram por um meio incompatível; que o professor aprenda os estilos é a melhor forma de ensinar; o ideal é que a classe encontre um equilíbrio (não igualdade) entre os polos de cada dimensão, e os estilos também dependem do assunto, histórico, objetivos do curso e habilidades dos discentes; estabelecer com o discente os seus estilos de aprendizagem poderá aumentar sua consciência de algumas das habilidades de aprendizagem, e também pode alertá-lo para outras necessidades de aprendizagem, e que os estilos dele devem ter uma análise moderada sem desprezá-lo ou valorizá-lo em demasia. A proposta de Felder procura reunir conceitos clássicos sobre aprendizagem conectando-os de forma a desvendar o melhor caminho na identificação das melhores alternativas no aproveitamento do estudo.

Considerações finais

A educação que não está inserida e limitada nas paredes das salas de aula exige de todos os agentes educativos a (re)descoberta da educação é resultado expressado na aprendizagem. O docente é impulsionador politicamente consciente das estratégias didáticas e principalmente dos objetivos desejados. Mobiliza e sensibiliza sobre o protagonismo do discente na sua aprendizagem. Mas somente essa premissa dificilmente mudará um sistema baseado em anos na educação voltada para instrução. A proposta dessa educação deve também ser entendida e discutida com os discentes. Esse entendimento é indispensável, porque somente acrescentar novas metodologias de ensino não são suficientes para fazer com que os discentes se envolvam, já que os mesmos estão inseridos e aguardando as antigas concepções de educação e práticas de ensino: é a instrução que se fundamenta na relação professor ensina, discente copia e reproduz. É preciso romper essa cultura. Para isso além do docente que tem como foco a aprendizagem, o discente também tem que assumir (aprender) seu novo papel no processo educativo que é o seu comprometimento com sua aprendizagem; os pais e a sociedade também devem conhecer as novas práticas, bem como os funcionários da instituição e órgãos reguladores.

Mesmo com a bandeira da liberdade, a premissa da educação de aprendizagem enfatiza o processo educativo que confronta, mas que se conforma com a mesmice da instrução. A instrução se caracteriza por aprovar sem saber. Um conhecimento desconectado do mundo, e principalmente do mundo do próprio discente, mas que nas avaliações nacionais e regionais gera dados para as políticas públicas, análise de investimentos público e particular e justifica tanto o retorno social como financeiro.

O sistema da administração universitária é conflitivo. As políticas públicas ainda que busquem constantemente impactar na estrutura pecam em manter inerente nas veias operacionais e estratégicas ferramentas de gestão e controle que não são conformes com as novas demandas educativas. Esse descompasso é acompanhado pela fragilidade dos objetivos estratégicos, pela desconfiança dos seus méritos e pelas linhas e entrelinhas do poder institucionalizado durante anos na administração: um choque de interesses seja entre o

estado e os servidores, seja entre o capital particular e o retorno dos investimentos. Esse choque de interesses e a incoerência interna na disputa entre o político, o acadêmico e o gestor engessam as iniciativas inovadoras. A engrenagem do modelo escolar e universitário não alcança seu teor sistêmico ainda que individualmente ou em pequenos grupos se busque uma superação.

Identifica-se que as novas estruturas universitárias buscam responder às demandas da justiça social via também uma educação intensa, significativa e de qualidade científica, ética e de cidadania e que as estruturas tradicionais se renovem com foco na educação como aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Brasil. (2007). *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.
- Brasil. (2016). INEP. *Censo da educação superior 2016. Divulgação*. Brasília: MEC, publicado em 31/08/2017.
- Castells, M. (1988). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. vol. 1, Madrid: Alianza.
- Castro, C. M. (1974, março/abril). A profissionalização do administrador e o amadorismo do curso. *Revista de Administração de Empresas* 14(2), 59-66.
- Chanlat, J-F. (1993). *O indivíduo na organização: dimensões esquecidas*. São Paulo: Atlas.
- Dib, A. (2011). *La paz y los derechos humanos en la formación del economista-gestor a partir de Paulo Freire*. Madrid: UCM; Porto: UP/FEP.
- Dib, A., & Teles, T. N. (2016, novembro). Reflexões sobre o sistema financeiro mundial: o mercado de capitais a partir da análise do filme o Lobo de Wall Street. *C@LEA – Revista Cadernos de Aulas do LEA*, 5(5), 70-89.
- Enríquez M. Á., & Rentería P. E. (2007). Estrategias de aprendizaje para la empleabilidad en el mercado del trabajo de profesionales recién egresados. *Universitas Psychologica*, 6(1), 89-103.
- Felder, R. M. (2010). Are learning styles invalid? (hint: no!) *On-Course Newsletter*, September 27.
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674-681.
- Fernández P. M. (1988). *La profesionalización del docente: perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica*. Madrid: Escuela Española, 1988.
- Ferrer i Guàrdia, F. (1912). *La Escuela Moderna – póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista*. Barcelona: Solidaridad.
- Ferrer i Guàrdia, F. (1978). *La Escuela Moderna*. Barcelona: Tusquets.
- Ferrer i Guàrdia. (Org.). (2017). *Biografia*. Recuperado em 30/11/2017, de <http://www.ferrerguardia.org/es>
- Fortes, P. L. (2014). Os desafios do planejamento estratégico: o caso da Universidade de Cabo Verde. *Revista Forges. Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*, (1)1, 145-174.

- Freire, P. [1969] (1977). *Extensão ou comunicação?* 12a ed. (em 2002). São Paulo: Paz e Terra. (Primeira publicação como ¿Extensión o comunicación?, por el Instituto de capacitación e investigación en Reforma Agrária, Santiago de Chile; no Brasil, a primeira edição em 1970).
- Freire, P. [1970] (1987). *Pedagogia do oprimido*. 39a ed. (em 2004). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. 27a ed. (em 2003). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1991). *Educação na cidade*. 3a ed. (em 1999). São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1993). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água.
- Freud, S. [1930] (1987). *El malestar en la cultura*. Madrid: Alianza.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.
- Galtung, J. (1995). *Investigaciones teóricas: sociedad y cultura contemporáneas*. Madrid: Instituto de Cultura Juan Gil-Albert y Editorial Tecnos.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Guernika Gogoratzuz.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Asa.
- Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto Alegre: ArtMed.
- Masetto, M. (2015). *Desafios para a docência universitária na contemporaneidade: professor e aluno em inter-ação adulta*. São Paulo: Avercamp.
- Maseto, M., & Gaeta, C. (2016). Currículo inovador: um caminho para os desafios do ensino superior. *Revista Forges – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*, 4(2), 273-290.
- Marx, K., & Engels, F. [1867]. (1975). *Obras escogidas*. Vol. II. Madrid: Fundamentos.
- Mill, J. S. [1848]. (2008). *Principios de economía política: con algunas de sus aplicaciones a la filosofía social*. Madrid: Síntesis.
- Minzberg, H. & Gosling, J. (2003, abril/maio/junho). Educando administradores além das fronteiras. Fórum educação em administração. Texto originalmente publicado na Academy of Management Learning and Education, v. 1, n. 1, set. 2002. *Revista de Administração de Empresas RAE*. 29-43.
- Morgado, J. C. (2009). Processo de Bolonha e Ensino Superior num Mundo Globalizado. *Educação & Sociedade*, 30(106), 37-62.

- Paula, A. P. P. & Rodrigues, M. A. (2006). *Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades*. Edição Especial Minas Gerais, *Revista de Administração de Empresas RAE*, Edição Especial, 46, 10-22.
- PNUD. (1996). *Relatório do desenvolvimento humano*. Mahbub ul Haq y Jolly, Richard (coords. principais). Lisboa: Tricontinental.
- PNUD. (1999). *Relatório do desenvolvimento humano* [em memória de Mahbub ul Haq (1934-1998) criador do Relatório de Desenvolvimento Humano]. Jolly, Richard (coord. principal), Lisboa: Trinova.
- Robinson, J. (1976). *Herejías económicas: viejas controversias de la teoría económica*. Barcelona: Ariel.
- Sampedro, J. L. (1964). Problemas sociales del desarrollo español. In Berzosa, C. y Lucas, O. (compil). *Economía humanista: algo más que cifra*. Barcelona: Debate.
- Sánchez Delgado, P. (2005). Aprender significativamente. In Sánchez Delgado (Coord.) *Enseñar y aprender*. Salamanca: Témpera.
- Sauaia, A. C. A. (2006, janeiro-fevereiro). Conhecimento versus desempenho das organizações: um estudo empírico com jogos de empresas. *REAd* – edição 49, 12(1), 1-17.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Sguissardi, V. (2015, outubro-dezembro). Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? *Educação & Sociedade*, 36(133), 867-889.
- Srour, R. H. (1998). *Poder, cultura e ética nas organizações*. Rio de Janeiro: Campus.
- Tragtenberg, M. (1979). *A delinquência acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder*. São Paulo: Rumo Gráfica.
- Universidade Federal do ABC. *Projeto Pedagógico*. Recuperado em 1/12/2017, de http://www.ufabc.edu.br/images/imagens_a_ufabc/projetopedagogico.pdf
- Universidade Federal do Sul da Bahia. *Plano Orientador*. Recuperado em 02/12/2017, de <http://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Orientador-UFSB-Final1.pdf>
- World Bank. (1986). *Financing education in developing countries – An exploration of policy options*. Washington, DC: The World Bank.
- World Bank. (1994). *Higher education: the lessons of experience. Development in practice*. Washington, DC: The World Bank.
- World Bank. (2017). Relatório do Banco Mundial mostra disparidades entre estudantes ricos e pobres globalmente. *ONU Brasil*. Recuperado em 13/11/2017, de <https://nacoesunidas.org/>

8

Mobilidade Internacional e Escolhas dos Estudantes no Ensino Superior. O Programa Erasmus em Portugal^{1, 2,3}

Maria Raquel Lucas⁴
Conceição Rego⁵
Maria da Saude Baltazar⁶
Maria Freire⁷
Andreia Dionísio⁸
Isabel Joaquina Ramos⁹



- ¹ Os autores agradecem o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia e FEDER/ COMPETE FEDER/COMPETE (UID/ECO/04007/2013-POCI-01-0145-FEDER-007659).
- ² Com o apoio financeiro da FCT/MEC através de fundos Nacionais e quando aplicável cofinanciado pelo FEDER no Âmbito do acordo de parceria PT2020.
- ³ CHAIA/UE: UID/EAT/00112/2013.
- ⁴ Departamento de Gestão, Escola de Ciências Sociais, Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia, Universidade de Évora, Largo dos Colegiais 2, 7004-516, Évora, Portugal. E-mail: mrlucas@uevora.pt
- ⁵ Departamento de Economia, Escola de Ciências Sociais, Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia, Universidade de Évora, Largo dos Colegiais 2, 7004-516, Évora, Portugal. E-mail: mcpr@uevora.pt
- ⁶ Departamento de Sociologia, Escola de Ciências Sociais, Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, Universidade de Évora, Largo dos Colegiais 2, 7004-516, Évora, Portugal. E-mail: baltazar@uevora.pt
- ⁷ Departamento de Paisagem, Ambiente e Ordenamento, Escola de Ciências e Tecnologia, Centro História de Arte e Investigação Artística, Universidade de Évora, Largo dos Colegiais 2, 7004-516, Évora, Portugal. E-mail: mcmf@uevora.pt
- ⁸ Departamento de Gestão, Escola de Ciências Sociais, Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia, Universidade de Évora, Largo dos Colegiais 2, 7004-516 Évora, Portugal. E-mail: andreia@uevora.pt
- ⁹ Departamento de Paisagem, Ambiente e Ordenamento, Escola de Ciências e Tecnologia, Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, Universidade de Évora, Largo dos Colegiais 2, 7004-516, Évora, Portugal. E-mail: iar@uevora.pt

RESUMO: A internacionalização é defendida pela Unesco como forma solidária de inserção dos países num contexto global, para a qual contribuem as Instituições de Ensino Superior, quer por via da mobilidade de estudantes, docentes e funcionários, quer através de parcerias diversas no âmbito do ensino e da investigação. Nessa perspectiva, a mobilidade de estudantes do ensino superior é fundamental, sendo o programa Erasmus nos países da União Europeia um dos mais bem-sucedidos. Para além dessa rede, Portugal participa ainda em projetos de mobilidade com os países de língua oficial portuguesa. Essa internacionalização tem assumido uma importância estratégica crescente, seja pela concorrência existente, seja pela necessidade de ajustar as competências dos estudantes a um contexto cada vez mais dinâmico e global. Assim, importa perceber as razões das escolhas dos estudantes do ensino superior em relação aos processos de mobilidade, sendo este o propósito do presente artigo. Para além disso, tendo atenção para as características do programa Erasmus e suportado numa revisão da literatura e em análise de dados secundários, analisa-se a mobilidade em Portugal. O conhecimento dos fatores que explicam a escolha das Instituições de Ensino Superior contribui para a sua melhoria, através da implementação de estratégias de *marketing* relacional e de comunicação adequadas e com maior impacto positivo na *performance* das mesmas, tornando-as mais atrativas e com melhor imagem internacional.

Palavras-Chave: Ensino Superior; Mobilidade Internacional, Fatores Determinantes da Escolha, Erasmus

Abstract: Unesco considers internationalization as a solidary way of integrating countries in a global context, to which Higher Education Institutions are of major contribution - either through mobility of students, teachers and staff, or through diverse partnerships in teaching and research. In this perspective, mobility of students in higher education is fundamental. ERASMUS program is considered one of the most successful in the European Countries. In addition to this network, Portugal also participates in mobility projects with Portuguese-speaking countries. This internationalization has assumed an increasing strategic importance, both by the existing competition and by the need to adjust students' skills to an increasingly dynamic and global context. Thus, it is important to understand the reasons for the choices made by higher education students in mobility programs, which is the purpose of this article. In addition, taking into account the characteristics of the ERASMUS program and supported by a review of the literature and analysis of secondary data, mobility in Portugal is analysed. The knowledge of the factors that explain the choice of Higher Education Institutions contributes to their improvement, through the implementation of adequate relational marketing and communication strategies, with a

greater positive impact on their performance, making them more attractive and better international image.

keywords: Higher Education; International Mobility; Determining Factors of Choice; Erasmus

Introdução

Para a melhoria do entendimento global e construção de uma sociedade mais tolerante, integradora e comprometida com os direitos humanos e com a diversidade dos países, uma maior aproximação relacional entre os povos é considerada um fator fundamental. As organizações internacionais são unânimes na valorização e na promoção de processos de mobilidade internacional. Nesse contexto, a Unesco defende a internacionalização como forma solidária de inserção dos países num contexto global e a União Europeia (UE) tem em funcionamento, desde a década de 1980, século XX, o programa de mobilidade Erasmus, um dos mais bem-sucedidos. No caso da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), os ministros da Educação, em 2004, subscreveram a Declaração de Fortaleza (Brasil) com vista à criação de um espaço lusófono do Ensino Superior, visando a definição de condições para o desenvolvimento sustentável e para a internacionalização dos respectivos sistemas de ensino superior.

A evolução da mobilidade internacional nas Instituições de Ensino Superior (IES) caracteriza-se por três etapas. A primeira, durante todo o século XX, consistiu na participação de estudantes em programas de ensino em países estrangeiros. A segunda, associada aos anos 90 daquele século, caracterizou-se pelo estabelecimento de acordos e parcerias com IES estrangeiras e pela possibilidade de os estudantes adquirirem um diploma estrangeiro ou um duplo diploma. A terceira surgiu com o desenvolvimento de cursos *on-line* e com a criação de polos em países estrangeiros. O conceito de *comprehensive internationalization*, operacionalizado pela introdução e comparação de experiências internacionais nos processos de ensino-aprendizagem, é relativamente recente (Mazzorol, Soutar, & Seng, 2003).

Enquanto Knight e De Wit (1995) sustentam a internacionalização do ensino superior através de atividades acadêmicas e extracurriculares, do desenvolvimento e inovação dos *curricula*, de permutas de programas, discentes e docentes, de assistência tecnológica, de formação intercultural, de recrutamento de alunos estrangeiros e iniciativas de investigação, Sangpikul (2009) identifica quatro determinantes da internacionalização das IES. Incluem: i) gestão dos recursos humanos, nomeadamente, recrutamento de pessoal docente e não docente com nacionalidade estrangeira ou com formação internacional, bolsas de investigação internacionais e estímulo a parcerias internacionais para projetos e publicações; ii) orientação para a captação de estudantes e atividades internacionais através de bolsas e programas de mobilidade com instituições parceiras, estágios e cursos; iii) desenvolvimento da dimensão internacional dos *curricula*, pela via da lecionação em língua estrangeira e de programas em parceria; e iv) parcerias com IES internacionais.

A *International Association of Universities* estabelece a mobilidade de estudantes e a colaboração da investigação internacional como os principais determinantes da internacionalização, seguidos pela mobilidade dos recursos humanos, pela dimensão internacional do *curriculum*, pelo desenvolvimento internacional de projetos e pelos programas académicos conjuntos. O último nível de importância inclui o desenvolvimento de *Twinning Programs*, o estabelecimento de *Branch Campus*, a Exportação/Importação comercial de programas educativos e as atividades extracurriculares para estudantes internacionais (IAU, 2003).

Não sendo um fenómeno novo, a internacionalização vem ganhando relevância em consequência da globalização, do desenvolvimento tecnológico e criação de redes e da crescente interconexão e interdependência das IES (MADR/MEC, 2014).

Para Qiang (2003), a identidade nacional, a história e a cultura, são os elementos-chave para a internacionalização das IES (Qiang, 2003). As principais razões que ativam a internacionalização das IES são, para a OECD (Hénard, Diamod, & Roseveare, 2012), o incentivo à superior preparação de estudantes, a internacionalização dos *curricula* e da instituição, o fortalecimento da investigação e da produção de conhecimento e a diversidade de recrutamento dos recursos humanos. O crescimento da internacionalização, fruto

da mobilidade física ou virtual dos estudantes, é resultante de processos e configurações diferentes, não mutuamente exclusivos, como demonstram distintos estudos (Knight, 1999; Morosini, 2006; Domingues & Araújo, 2010).

A concorrência global do ensino superior (Ivy, 2001), os esforços intensos crescentes em atrair novos alunos (Nicholls, Harris, Morgan, Clarke, & Sims, 1995; Soutar & Turner, 2002) e a tentativa de as IES manterem a sua vantagem competitiva através do desenvolvimento de um posicionamento e imagem distintiva (Ivy, 2001; Valimaa, 2004), também tem induzido uma crescente mobilidade internacional. Várias iniciativas para atrair estudantes e tornar o país líder mundial em educação internacional foram patrocinadas pelo governo do Reino Unido (Binsardi & Ekwulugo, 2003). Nos EUA e Austrália, estratégias agressivas de *marketing* internacional para a educação têm sido adotadas (Michael, 1990; Mazzarol & Hosie, 1996).

Em Portugal, as IES têm atraído estudantes internacionais, quer através do regime geral de acesso, quer em programas de apoio financeiro à mobilidade (provenientes da União Europeia e/ou de instituições privadas, como fundações, bancos, entre outros) e do estabelecimento de protocolos bilaterais, com condições favoráveis ao fomento da mobilidade. Para tal contribuiu a publicação do Estatuto do Estudante Internacional,¹⁰ que define as regras nesse domínio. De acordo com o estabelecido naquele diploma, para os estudantes internacionais oriundos dos países africanos de expressão oficial portuguesa será criado um programa especial de bolsas de estudo.

Essa realidade torna as preferências dos estudantes internacionais um assunto interessante de estudo, quer na vertente da internacionalização, quer na promoção dos distintos territórios como destinos educacionais. Assim, suportado em revisão da literatura e na análise de dados secundários, os objetivos do presente artigo são: i) conhecer os fatores determinantes das escolhas dos estudantes do ensino superior em relação aos processos de mobilidade; ii) analisar algumas das características do Programa Erasmus e, iii) apresentar uma breve caracterização dos estudantes internacionais inscritos nas IES portuguesas.

¹⁰ Decreto-Lei n.º 36/2014, de 10 março.

O artigo organiza-se da seguinte forma: depois dessa introdução, a primeira seção discute os determinantes da escolha das IES no que diz respeito aos processos de mobilidade internacional; a segunda seção apresenta algumas das características e objetivos do Programa Erasmus e a terceira seção apresenta alguns dados relativos às características dos alunos inscritos nas IES portuguesas em processos de mobilidade, a partir de dados disponíveis para o ano letivo 2016/17. O artigo termina com uma seção de considerações finais.

Escolha de uma instituição de ensino superior

Pela procura crescente de serviços educacionais e sua avaliação (Ahmed, Johnson, Ling, Fang & Hui, 2002) e pela sobrevivência em ambiente competitivo (Vaira, 2004), as IES buscam soluções organizacionais que respondam às alterações do meio envolvente e às expectativas dos estudantes.

Apesar de escassos, no que diz respeito às dimensões do processo de tomada de decisão dos estudantes internacionais, aos fatores que a influenciam e à natureza do relacionamento e peso entre esses fatores, alguns estudos teóricos (Srikatanyoo & Gnoth, 2002) e empíricos (Mazzarol & Hosie, 1996; Peng, Lawley & Perry, 2000; Binsardi & Ekwulugo, 2003) podem ser encontrados na literatura.

A escolha de uma IES faz parte de um processo de tomada de decisão, multietápico e complexo, tendente à resolução de um problema orientado por um ou mais objetivos. Integra todos os processos envolvidos na seleção e acesso ao curso que satisfaz as suas necessidades e desejos, de forma similar ao que ocorre no comportamento do consumidor de produtos ou serviços (Solomon, Bamossy & Askegaard, 2006).

A decisão de estudar numa IES no exterior é uma das iniciativas mais significativas e dispendiosas que os alunos podem realizar (Mazzarol, 1998) e, também por essa razão (elevados custos), uma decisão complexa. As decisões mais complexas e dispendiosas são mais propensas a envolver uma deliberação mais aprofundada do decisor (Assael, 1981, citado em Nicholls *et al.*, 1995). A complexidade do processo de seleção está relacionada com o fato de, quando o

potencial aluno escolhe um país para estudar, não receber apenas o serviço central de educação, mas também um importante conjunto de outros serviços fornecidos pela IES. Reduzir a complexidade da tomada de decisão, requer da IES o conhecimento da informação verdadeiramente importante para o candidato (Briggs & Wilson, 2007), com o intuito de aumentar a sua atratividade e satisfazer as necessidades e expectativas dos seus atuais e potenciais estudantes (Llewellyn-Smith & McCabe, 2008; Shanka, Quintal & Taylor, 2005). Na maioria dos países, incluindo Portugal, os estudantes internacionais pagam propinas mais elevadas que os estudantes nacionais (OECD, 2015), sendo uma fonte de receitas adicionais para as instituições. Desse modo, os estudantes acabam por procurar países onde as propinas e o custo de vida sejam menos onerosos (Das & Kochaniewicz, 2015).

A procura e o processamento de informação são elementos-chave no processo de escolha de uma IES, que intervêm fatores ambientais, sequências cognitivas e afetivas e ações comportamentais. Um dos modelos teóricos mais usado para explicar a escolha de uma IES é o de Kotler e Fox (1995). Esse e outros modelos são apresentados no Quadro 1.

QUADRO 1 – Modelos da escolha de uma IES

Autor e ano	Caraterísticas do modelo
Kotler e Fox (1995)	Modelo das cinco fases interrelacionadas: a) comportamento pré-pesquisa; b) processo de pesquisa; c) decisão de candidaturas; d) escolha; e) matrícula. Denominado modelo dos cinco estágios por considerar que o processo de tomada de decisão incorpora cinco etapas: 1) reconhecimento da necessidade; 2) procura de informação; 3) avaliação das alternativas; 4) decisão; 5) implementação dessa decisão e avaliação pós-decisão. De forma similar, Moogan, Baron e Harris (1999) sustentam equivalentes etapas sequenciais no processo de escolha de uma IES (reconhecimento do problema; procura de informação; avaliação de alternativas, com base na influência da família, amigos e professores; compra; pós-compra e avaliação), reconhecendo a existência de um <i>gap</i> entre as informações fornecidas pelas IES e as necessidades dos estudantes.
Chapman (1986)	Cinco fases interrelacionadas: a) comportamento pré-pesquisa; b) processo de pesquisa; c) decisão de candidaturas; d) escolha; e) matrícula.
Mazzarol e Soutar, (2002)	Ordem sequencial da decisão: 1) opção em estudar fora em vez de estudar no país de origem; 2) seleção do destino, e 3) seleção da IES de destino.
Maringe (2006)	Três níveis de análise da decisão: a) nível global, compreendendo as razões que levam os estudantes a escolher estudar fora do seu país; b) nível nacional, focado na escolha de uma IES; c) nível do projeto de ensino, analisando a escolha de um curso específico.
Vrontis, Thras-sau e Melan-thiou (2007)	Em países desenvolvidos, identifica os seguintes fatores influenciadores da decisão de um estudante: i) determinantes individuais (comportamento, atitudes e valores); ii) determinantes ambientais (fatores econômicos e demográficos e influências); iii) determinantes institucionais (características das instituições e ações implementadas).

(Continua)

(Conclusão)

Autor e ano	Caraterísticas do modelo
Chen (2007)	Inclui caraterísticas do estudante e influências de terceiros (fatores <i>push</i> e <i>pull</i> que atuam como força negativa do país de origem e como força positiva do país de destino) e tem três fases (correspondentes às etapas do modelo de Kotler & Fox, 1995): 1) predisposição, onde os estudantes avaliam as necessidades pessoais, recolhem informações sobre estudar no estrangeiro e optam por fazê-lo; 2) pesquisa / seleção / candidatura, onde recolhem informações sobre as alternativas disponíveis, tomam uma decisão e candidatam-se a uma ou mais instituições; 3) escolha e decisão final, depois de receberem a notificação de que foram admitidos na IES a que se candidataram e reconsiderarem as alternativas disponíveis.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os modelos da escolha de uma IES (Payne, 2003; Perna, 2006; Vrontis *et al.*, 2007) podem-se agrupar em modelos económicos sustentados em processos de tomada de decisão racional e escolhas resultantes da relação custo/benefício percebida em cada instituição, em modelos baseados na obtenção de *status* e em influências sociais externas (como a família e amigos) e internas (motivação individual), em vez de escolhas racionais (Maringe, 2006), e modelos mistos ou combinados, onde a tomada de decisão é apoiada na combinação da abordagem económica e sociológica.

O resultado da tomada de decisão é uma escolha representada cognitivamente por uma intenção comportamental, realizada de forma consciente ou inconsciente (Maringe & Carter, 2007), influenciada por múltiplos fatores (Moogan & Baron, 2003; Kinzie, Palmer, Hayek, Hossler, Jacob, & Cummings, 2004; Briggs & Wilson, 2007), entre os quais, as características dos estudantes, a informação obtida, as iniciativas e atributos das IES, os cursos requeridos (Kallio, 1995; Briggs, 2006) e as suas interações. Essa escolha, com consequências na vida futura do estudante e da sua família (Padlee, Kamaruddin & Baharun, 2010), é um processo racional, complexo, pragmático e multifatorial, dependente de elementos como a informação, os custos, as condições de acesso e os objetivos e experiências académicas e vivenciais (Moogan & Baron, 2003). A relevância de cada

fator varia em função da etapa do ciclo de vida do estudante (Kallio, 1995), nomeadamente, vida acadêmica, expectativas de carreira, nível socioeconômico, capacidades e competências alcançadas, incentivos familiares, atributos da IES e limitações financeiras dos estudantes (Nora & Cabrera, 1992). O Quadro 2 sintetiza os fatores que influenciam a escolha de uma IES.

QUADRO 2 – Fatores que influenciam a escolha de uma IES

Fator	Autores
Razões/motivações pessoais (aptidão, nível de aspiração educacional, nível socioeconômico e <i>performance</i> no ensino secundário, desejo de estudar no estrangeiro, aprender língua estrangeira, diversidade cultural, aumento do potencial empregador pela experiência internacional).	Krampf e Heinlein (1981); Dawidow e Utta (1989); Gronroos (1994); Kotler e Fox (1995); Qureshi (1995); Mazzarol e Hosie (1996); Lin (1997); Turner (1998); Bourke (2000); Binsardi e Ekwulugo (2003); Chapman (1981); Chen (2007); Alves e Raposo (2007); Chia (2011); Soutar e Turner (2002); Llwwelly-Smith e McCabe (2008); Eder, Smith e Pitts (2010); Wilkins e Huisman (2011); Anderson e Bhati (2012); Lam, Ariffin e Ahmad, 2011); Mehboob, Shah e Bhutto (2012); Wilkins, Sjams e Huisman (2013); Mazzarol e Soutar (2002); Cubillo, Sánchez e Cervino (2006); Maringe e Carter (2007); Yang (2007).
Recomendações de terceiros.	Alves e Raposo (2007); Chia (2011); Mehboob <i>et al.</i> (2012); Cubillo <i>et al.</i> (2006), Soutar e Turner (2002); Mazzarol & Soutar (2002); Shanka <i>et al.</i> (2005); Maringe & Carter (2007); Chen (2007); Simões e Soares (2010); Eder <i>et al.</i> (2010); Ming (2011); Wilkins e Huisman (2015).
Fontes de informação usadas.	Hooley e Lynch (1981); Lawley (1998); Bourke (2000); Peng <i>et al.</i> (2000); Mori (2001); Srikatanyoo e Gnoth (2002); Binsardi e Ekwulugo (2003); Alves e Raposo (2007); Chia (2011); Maringe e Carter (2007); Yang (2007); Mazzarol e Soutar (2002); Oliveira e Soares (2015); Briggs e Wilson (2007); Eder <i>et al.</i> (2010); Maringe (2006); Simões e Soares (2010); Queijo, Silva e Laureano (2013); Garma e Yoon (2003); Briggs e Wilson (2007); Bodycott (2009); Soutar e Turner (2002).

(Continua)

(Conclusão)

Fator	Autores
Imagem do País.	Hooley e Lynch (1981); Lawley (1998); Bourke (2000); Peng <i>et al.</i> (2000); Mori (2001); Srikatanyoo e Gnoth (2002); Binsardi e Ekwulugo (2003); Alves e Raposo (2007); Chia (2011); Maringe e Carter (2007); Yang (2007).
Ambiente e imagem da IES e esforços promocionais realizados (localização da IES e satisfação com a licenciatura, infraestrutura, custos, visão da qualidade do sistema educacional).	Krampf e Heinlein (1981); Peters (1992); Hall (1993); Qureshi (1995); Mazzarol e Hosie (1996); Lin (1997); Mazzarol (1998); Turner (1998); Ford, Joseph, e Joseph (1999); Ivy (2001); Soutar e Turner (2002); Srikatanyoo e Gnoth (2002); Gutman e Miaoulis (2003); Binsardi e Ekwulugo (2003); Price, Matzdorf, Smith, e Agahí (2003); Cubillo <i>et al.</i> (2006); Briggs e Wilson (2007); Alves e Raposo (2007); Chew, Ismail e Eam (2010); Ming (2010); Wilkins e Huisman (2011); Chia (2011); Mehboob <i>et al.</i> (2012); Wilkins <i>et al.</i> , (2013); Shanka <i>et al.</i> (2005); Soares e Simões (2009).
Avaliação do curso/ disponibilidade do curso/programas académicos/bolsas ou assistência financeira/residências para estudantes e outras infraestruturas.	Hooley e Lynch (1981); Krampf e Heinlein (1981); Qureshi (1995); Bourke (2000); Peng <i>et al.</i> (2000); Srikatanyoo e Gnoth (2002); Binsardi e Ekwulugo (2003); Kallio (1995); Garma e Yoon (2003); Cubillo <i>et al.</i> (2006); Alves e Raposo (2007); Chew, Ismail e Eam (2010); Chia (2011); Wilkins <i>et al.</i> , (2013); Chen (2007); Ming (2010); Yusof, Ahmad, Tajudin e Ravindran (2008); Briggs e Wilson (2007); Mazzarol e Soutar (2002); Briggs (2006); Maringe e Carter (2007); Llwellly-Smith e McCabe (2008); Wilkins e Huisman (2011).
País de destino (localização, acessibilidade, custos, nível vida, proximidade económica/cultural/educacional, facilidade e custo do visto).	Ming (2010); Wilkins e Huisman (2011); Chia (2011); Duarte (2013); Chen (2007); Maringe e Carter (2007); Bodycott (2009); Eder <i>et al.</i> (2010); Cubillo <i>et al.</i> (2006); Llwellly-Smith e McCabe (2008); Mazzarol e Soutar (2002).

Fonte: Elaborado pelos autores.

Programa Erasmus

A mobilidade do ensino superior na UE começou com o Programa Erasmus que proporcionou a um número muito significativo de estudantes, experiências acadêmicas fora do seu país de origem. A par desse programa, a internacionalização dos estudantes do ensino superior foi também fomentada pelo desenvolvimento do processo de Bolonha, a partir do qual os sistemas acadêmicos foram harmonizados com vista a garantirem estruturas compatíveis de graus de ensino, transferência de créditos assim como a equidade nas qualificações acadêmicas no território europeu. A internacionalização europeia abarca de forma prioritária os Estados Membros, mas engloba também outros países não pertencentes ao espaço comunitário que também aderiram ao processo de Bolonha. Nesses países, nomeadamente na Ásia-Pacífico e na América Latina, os estudantes são encorajados a integrar programas de mobilidade, uma vez que a UE tem expandido os seus programas internacionais, através de parcerias institucionais regionais e também programas de bolsas de estudo (Altbach & Knight 2007).

O Programa Erasmus é um programa de mobilidade, que conta com três décadas de funcionamento e destina-se a apoiar atividades europeias das IES com vista à promoção do intercâmbio e mobilidade dos seus estudantes, professores e funcionários. Visa a contribuir para a internacionalização e excelência do ensino e formação na UE, através do incentivo à inovação, criatividade e espírito empreendedor, bem como a promoção da coesão social, igualdade e cidadania ativa, no enquadramento dos objetivos de crescimento inteligente, sustentável e inclusivo da Estratégia Europa 2020 (Comissão Europeia, 2010). A recente Comunicação da Comissão Europeia intitulada *Strengthening European Identity through Education and Culture: The European Commission's contribution to the Leaders' meeting in Gothenburg*, de 17 de novembro de 2017, avalia o Programa Erasmus, destacando a amplitude da participação, o fato desse programa ainda ser frequentado por uma pequena parcela dos jovens europeus e chamando a atenção para as dificuldades que ainda subsistem nesse domínio (sobretudo entraves administrativos e burocráticos e o fato de, em muitos casos, a formação obtida no estrangeiro não ser automaticamente reconhecida):

*The most prominent example of EU action to boost mobility is the different generations of Erasmus+, one of the most popular European programmes. After 30 years in operation, the Erasmus+ programme has helped 9 million people to study, train, teach, or volunteer in another country. People speak about an “Erasmus generation”. Evidence shows that people who have taken part in Erasmus have excellent chances on the labour market. In times of globalisation, such experiences are bound to become even more valuable. However, it is still the case today that **only 3.7% of young people have the chance to take part in this type of mobility**. It is also true that mobility outside these well-established frameworks remains difficult [...] for the reasons explained above (European Commission, 2017, p. 5).*

A origem desse programa remonta ao projeto multinacional de cooperação educativa intitulado *Erasmus de Roterdão* [em homenagem ao humanista e teólogo holandês que durante o Renascimento defendia a ideia de uma Europa unificada e sem fronteiras], criado em 1987, pelo Presidente Francês François Mitterrand e a Associação Estudantil *Aegean Europe* com o objetivo de impulsionar a cidadania europeia e difundir a aprendizagem de línguas e culturas. Havia sido precedido pela realização de alguns projetos-piloto de intercâmbio de estudantes entre 1981 e 1986. Essas convicções idealistas sobre a Europa foram as principais em que a associação se baseou para esse projeto de 11 países pioneiros (Alemanha, Bélgica, Dinamarca, Espanha, França, Grécia, Holanda, Irlanda, Itália, Portugal e Reino Unido) no ano letivo de 1987/1988, e que permitiu imediatamente a 3.244 estudantes fazerem uma parte dos seus estudos no estrangeiro. Em 1995, com a finalidade de fomentar a mobilidade e a inovação, bem como impulsionar a aprendizagem de idiomas, o programa enquadra-se no denominado Projeto *Sócrates*, que integrava diversos programas/ações, entre os quais *Comenius*, *Grundtvig*, *Erasmus*, *Minerva* e *Língua* e outras três ações transversais com vista a facilitar a coordenação dentro do Programa *Sócrates*.

Desde a sua criação, há 30 anos, o Programa Erasmus evoluiu muito e já não se destina apenas ao ensino universitário. Desde 2014 designa-se Erasmus+, abarcando outras vertentes como atividades de formação pessoal e de ensino (noutros níveis que não o ensino superior), estágios, projetos de cooperação entre universidades, unidades de investigação, empresas, ONG, autoridades nacionais,

regionais e locais, bem como outros atores sociais e econômicos, quer na Europa, quer noutros países. O objetivo das autoridades europeias é que, entre 2014 e 2020, o programa venha a integrar um público cada vez mais vasto, dadas as componentes de formação profissional, educação de adultos, juventude e desporto, bem como possa contribuir para a promoção do crescimento económico, da coesão social na Europa e da criação do emprego, enquanto que proporciona aos jovens uma oportunidade de desenvolvimento profissional e pessoal. A Comissão Europeia¹¹ estima que, entre 2014 e 2020, mais de 4 milhões de europeus (desses, mais de 2 milhões serão alunos universitários) possam participar em diversos intercâmbios na UE e também noutros territórios, com um orçamento de 14,7 milhões de euros. Entre os países da União Europeia, os destinos mais procurados são França, Alemanha e Espanha. Atualmente, os objetivos do Programa Erasmus+ concorrem para os seguintes (European Commission, 2017):

- os objetivos da Estratégia Europa 2020, incluindo o grande objetivo em matéria de educação;
- os objetivos do Quadro Estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação 2020 («EF 2020»), incluindo os correspondentes critérios de referência;
- o desenvolvimento sustentável de Países Parceiros no domínio do ensino superior;
- os objetivos gerais do «Quadro renovado da cooperação europeia no setor da juventude» (2010-2018);
- o objetivo de desenvolvimento da dimensão europeia no desporto, em particular no desporto de base, em consonância com o plano de trabalho da UE para o desporto;
- a promoção dos valores europeus, nos termos do Artigo 2.º, do Tratado da União Europeia.

Nos domínios do ensino superior e da juventude, o Programa Erasmus+ também apoia ações de colaboração com Países Parceiros. Assim, os países do programa são os Estados-Membros da

¹¹ Recuperado em 30 Novembro de 2017, de https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/anniversary/30th-anniversary-and-you_pt.

UE, os Estados associados (tais como: Turquia, Noruega, Islândia, Liechtenstein e antiga República Jugoslava da Macedónia), e os países parceiros, dentro e fora da Europa. Entre este último grupo estão todos os países de língua portuguesa: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor, bem como Macau, a Região Administrativa Especial da China.

Mobilidade em Portugal

A presença de alunos estrangeiros nas IES portuguesas (*mobilidade in*) bem como a saída de alunos portugueses Erasmus (*mobilidade out*), para realizarem experiências de mobilidade durante os cursos do ensino superior, são uma realidade crescente. Os dados que se apresentam diz respeito ao ano letivo 2016/2017 e são provenientes da Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência¹² (*mobilidade in*) e da Agência Nacional Erasmus (*mobilidade out*).

Os estudantes inscritos em IES portuguesas distinguem-se entre mobilidade de crédito e mobilidade de grau (Tabela 1). Por mobilidade de crédito, entende-se os estudantes inscritos num estabelecimento de ensino superior português, na modalidade de estudo ou de estágio, por um determinado período, tendo como finalidade a obtenção de créditos académicos posteriormente reconhecidos pela instituição estrangeira de origem a que pertencem. Por mobilidade de grau, entende-se os inscritos num curso de um estabelecimento de ensino superior português, que concluíram o ensino secundário num país estrangeiro e que têm como finalidade a obtenção de um diploma português.¹³

¹² Recuperado em 30 novembro, 2017, de <http://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatVagasInsc/>

¹³ As definições de mobilidade de crédito e mobilidade de grau estão disponíveis no documento “Principais resultados do RAIDES 16 – Mobilidade Internacional Inscritos 2016/17”. Recuperado em 30 novembro, 2017, de <http://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatVagasInsc/>

TABELA 1 – Características dos alunos em mobilidade

	Mobilidade de crédito	Mobilidade de grau
Total de alunos inscritos	14.980	22.194
Sexo	5.657 (M)	10.893 (M)
	9.323 (F)	11.301 (F)
Ensino Universitário	11.769	17.385
Ensino Politécnico	3.211	4.809
Ensino Público	12.781	17.716
Ensino Privado	2.199	4.478
Região		
AM Lisboa	5.795	8.850
Norte	4.712	6.522
Centro	3.413	5.150
Cursos frequentados		
Ciências Empresariais, Administração e Direito	3.975	5.191
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	3.181	4.582
Artes e Humanidades	2.127	2.728
Ciências Sociais, Jornalismo e Informação	1.917	2.560
Programa de Financiamento		Não está disponível
Financiado pela União Europeia	11.837	
Não financiado pela União Europeia	3.010	
Outros	133	
Ciclo de Estudos		
Licenciatura	10.431	7.767
Mestrado	2.680	6.055
Grupo etário		
18-22 anos	8.536	5.810
23-29 anos	5.995	7.277

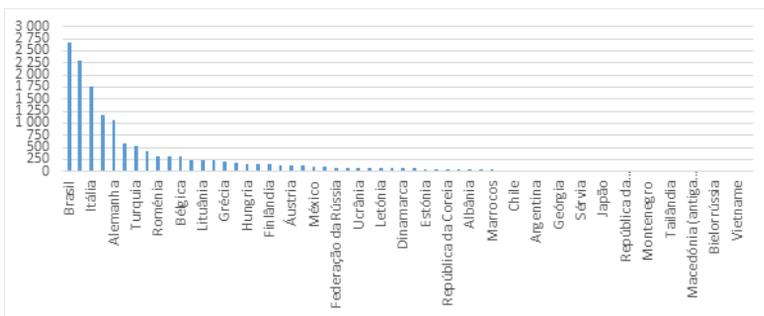
Fonte: Elaborada pelos autores a partir de dados recolhidos de <http://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatVagasInsc/>

Nota: No caso da mobilidade de grau não está disponível a informação relativa aos programas de financiamento.

No ano letivo 2016/2017 estavam inscritos nas IES portuguesas cerca de 37.174 estudantes em *mobilidade in*, dos quais a maioria (59,7%) em processos de mobilidade de grau, e os restantes em mobilidade de crédito, cujas características são muito semelhantes. Em ambos os casos, a maioria dos estudantes é do sexo feminino e frequenta instituições universitárias e estabelecimentos do ensino superior público. As instituições que acolhem mais estudantes em mobilidade estão na região de Lisboa, seguida pelas regiões do Norte e do Centro. É também nessas regiões que se concentram a maioria da oferta de ensino superior em Portugal, com as IES de maior dimensão e em maior número. Os cursos nas áreas das Ciências Empresariais, Administração e Direito, bem como Engenharia, Indústria Transformadora e Construção são os mais procurados pelos estudantes estrangeiros, salientando alguma preferência pelos cursos de Educação no caso da mobilidade de grau. Esses estudantes concentram-se sobretudo em cursos de licenciatura, ainda que na mobilidade de grau também sejam razoavelmente significativos os estudantes de doutoramento. Os estudantes, em mobilidade de crédito, são, em geral, mais novos que os estudantes em mobilidade de grau. Nesse caso, não apenas o grupo etário com maior frequência de estudantes inclui 23-29 anos, como os grupos etários seguintes, entre os 30 e os 40 anos, concentram um número significativo de estudantes. No caso da mobilidade de crédito, verifica-se que a maioria dos alunos beneficia de um programa de financiamento, sendo a esmagadora maioria proveniente da UE.

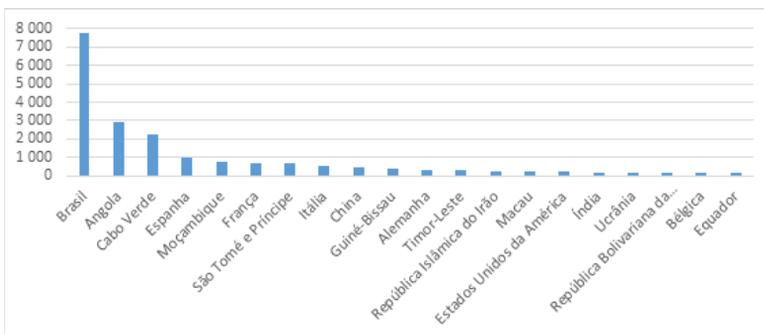
No que diz respeito às nacionalidades dos estudantes em *mobilidade in* (Gráficos 1 e 2) o cenário é profundamente distinto. No caso da mobilidade de crédito, além dos estudantes brasileiros (a nacionalidade mais representada), são os provenientes dos países membros da UE os que mais procuram as IES portuguesas (Gráfico 1). No caso da mobilidade de grau (Gráfico 2), as nacionalidades predominantes são de países de língua oficial portuguesa (Brasil, Angola e Cabo Verde nos primeiros lugares), a par dos países europeus mais próximos (como Espanha, França e Itália) embora, nesse caso, se destaquem também, entre outros, Moçambique, São Tomé e Príncipe e China. Além disso, em patamares inferiores, a Guiné Bissau, Alemanha, Timor Leste e a República Islâmica do Irão, a Região Administrativa Especial de Macau, Estados Unidos da América e a Índia.

GRÁFICO 1 – Alunos inscritos em mobilidade de crédito, por nacionalidade



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados recolhidos em 30 de Novembro de 2017 <http://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatVagasInsc/>

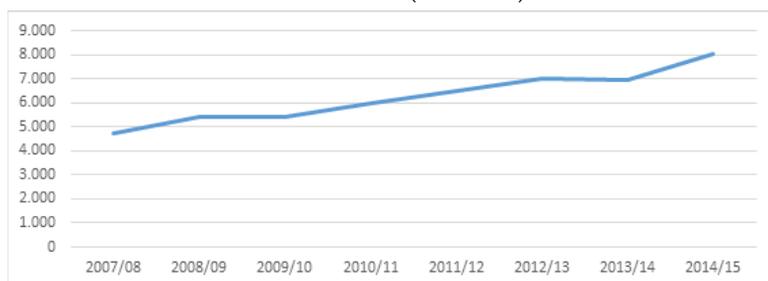
GRÁFICO 2 – Alunos inscritos em mobilidade de grau, por nacionalidade



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados recolhidos em 30 de Novembro de 2017 <http://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatVagasInsc/>

A evolução do número de estudantes em *mobilidade out* (Gráfico 3) mostra um aumento considerável desde o início da adesão de Portugal ao Programa Erasmus, em 1987, quando apenas participaram 25 alunos. Apesar de nos últimos anos, o número de estudantes em mobilidade ter aumentado, cerca de 8 mil alunos que fizeram mobilidade no ano 2014/2015 representam apenas uma reduzida proporção (aproximadamente 2%) dos cerca de 350 mil que frequentavam o ensino superior em Portugal nesse ano.

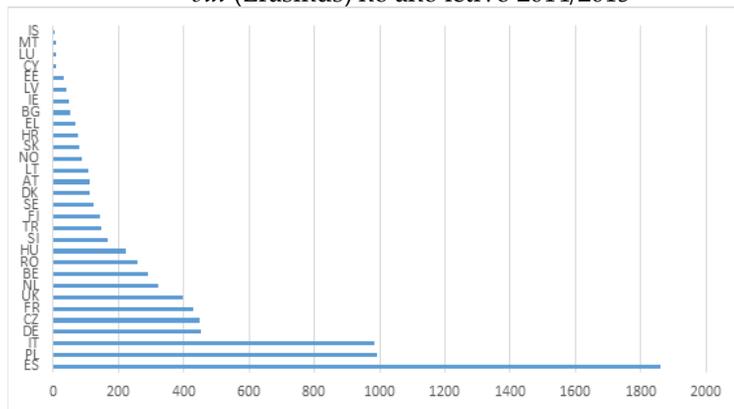
GRÁFICO 3 – Evolução do número de estudantes portugueses em *mobilidade out* (Erasmus)



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados da Agência Nacional Erasmus, em Portugal.

O país de preferência dos alunos em *mobilidade out* é a Espanha que representa mais de 20% (Gráfico 4). A facilidade, em termos linguísticos, pode ajudar a explicar esta preferência a par da proximidade da residência da família. Seguem-se a Polónia e a Itália, que constituem um segundo grupo com um volume de procura semelhante e depois desses, a Alemanha, a República Checa, a França e o Reino Unido, ou seja, os países com sistemas de ensino superior mais densos, com maior oferta e com mais notoriedade.

GRÁFICO 4 – Destinos dos estudantes portugueses em *mobilidade out* (Erasmus) no ano letivo 2014/2015



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados da Agência Nacional Erasmus, em Portugal.

Considerações finais

A internacionalização das IES e a captação de estudantes internacionais têm assumido uma das prioridades estratégicas de importância crescente, por diversos motivos, entre os quais a globalização e o aumento da competitividade, quer pela necessidade de ajustar as competências dos estudantes a um contexto cada vez mais dinâmico, volátil e global, sendo inúmeros os autores que têm abordado a temática.

É consensual que o processo de tomada de decisão e escolha de uma IES é complexo e composto de múltiplas etapas, realizado de forma consciente ou inconsciente pelos estudantes que tencionam frequentar o ensino superior. A necessidade de compreender esse processo tem conduzido ao desenvolvimento de diversos modelos de comportamento de estudantes, onde o de Kotler e Fox é um dos mais citados na literatura. O *continuum* do processo de tomada de decisão integra uma predisposição para estudar no estrangeiro, a procura e análise das alternativas disponíveis, a seleção e realização da candidatura e a escolha final da IES.

O desafio da internacionalização obriga as IES a um envolvimento a nível mundial, mantendo a ligação local e constitui uma das tendências de evolução do ensino superior, que tem sido promovida através de programas e processos distintos, de onde se destaca o programa Erasmus. Segundo o contexto, os ciclos de estudos e as IES envolvidas têm crescido e progredido condicionalmente por fatores sociais, políticos e econômicos, entre outros.

A *mobilidade in*, realizada preferencialmente por alunas de primeiro ciclo, concentra-se sobretudo na região de Lisboa, seguida pelas regiões Norte e Centro. Na mobilidade de crédito, destaca-se a nacionalidade brasileira como a mais representada, em seguida os estudantes da UE. Quanto à mobilidade de grau, predominam os estudantes do Brasil, posteriormente, por ordem decrescente de importância, Angola e Cabo Verde, Espanha, Moçambique, França e São Tomé e Príncipe.

Na *mobilidade out*, os fatores de escolha dos estudantes são a proximidade física e o sistema de ensino com maior oferta e notoriedade (Espanha, Polónia, Itália, Alemanha, República Checa, França e Reino Unido).

As escolhas dos estudantes pelas IES dependem da forma como as percebem nas suas distintas valências e as valorizam, nomeadamente, ao nível da imagem, das expectativas, desejos, necessidades individuais, a qualidade técnica e funcional e o valor percebido.

O conhecimento dos fatores e das fontes de informação com capacidade para explicar a escolha da IES com impacto positivo na mobilidade dos estudantes internacionais contribui para a melhoria da gestão das IES, particularmente através da formulação e implementação de estratégias de *marketing* relacional e de comunicação adequadas e com maior impacto na *performance* das mesmas, tornando-as mais atrativas e com melhor imagem internacional.

Facilitar a mobilidade dos estudantes dos países de língua oficial portuguesa e promover a sua integração pessoal, ao nível social e académico, quer através das diferentes valências do Programa Erasmus, quer de redes temáticas específicas, deve ser equacionado por parte dos decisores dos diferentes países, no sentido de ampliar os intercâmbios e experiências científicas, académicas e formativas já existentes. Essa pode ser um instrumento fundamental de aproximação dos países de língua portuguesa e do reforço da identidade dessa comunidade, sobretudo pela possibilidade do seu alargamento a docentes, não-docentes e investigadores, nos diferentes níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

- Ahmed, Z., Johnson, J., Ling, C., Fang, T., & Hui, A. (2002). Country of origin and brand effects on consumers' evaluations of cruise lines. *International Marketing Review*, 19(2/3), 279-302.
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3/4), 290-305.
- Alves, H., & Raposo, M. (2007). Conceptual model of Satisfaction in Higher Education. *Total Quality Management & Business Excellence*, 18(5), 571-588.
- Anderson, R., & Bhati, A. (2012). Indian Students' Choice of Study Destination: Reasons for Choosing Singapore. *International Journal of Innovative Interdisciplinary Research*, 1(2), 66-76.
- Binsardi, A., & Ekwulugo, F. (2003). International marketing of British education: research on the students' perception and the UK market penetration. *Marketing Intelligence & Planning*, 21(5), 318-327.
- Bodycott, P. (2009). Choosing a higher education study abroad destination - What mainland Chinese parents and students rate as important. *Journal of Research in International Education*, 8(3), 349-373.
- Bourke, A. (2000). A model of the determinants of international trade in higher education. *The Service Industries Journal*, 20(1), 110-138.
- Briggs, S. (2006). An exploratory study of the factors influencing undergraduate student choice: the case of higher education in Scotland. *Studies in Higher Education*, 31(6), 705-722.
- Briggs, S., & Wilson, A. (2007). Which university? A study of the influence of cost and information factors on Scottish undergraduate choice. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(1), 57-72.
- Comissão Europeia. (2010). EUROPE 2020, A strategy for smart, sustainable and inclusive growth, Jornal Oficial COM(2010) 2020 final, Bruxelas.
- Chapman, D. (1981). A model of Student College Choice. *Journal of Higher Education*, 52(5), 490-505.
- Chapman, R. (1986). Toward a Theory of College Selection: a Model of College Search and Choice Behavior. In NA - *Advances in Consumer Research*, Volume 13, eds. Richard J. Lutz, Provo, UT: Association for Consumer Research, 246-250.

- Chen, L.-H. (2007). East-Asian Students' choice of Canadian Graduate Schools. *International Journal of Educational Advancement*, 7(4), 271-306.
- Chew, F., Ismail, R., & Eam, L. (2010). Factors affecting choice for education destination: a case study of international students at University Utara Malaysia. The Third International Conference on International Studies (ICIS 20). Malaya: Universiti Utara Malaysia.
- Chia, A. (2011). A study of the factors influencing students' selection of a private educational institution in Singapore and the marketing implications for the Institution. Recuperado em 10 de Novembro de 2017, de <http://ssrn.com/abstract=1869422>
- Cubillo, J., Sánchez, J., & Cervino, J. (2006). International students' decision-making process. *Internacional Journal of Educational Management*, 20(2), 101-115.
- Das, S., & Kochaniewicz, A. (2015). International students' decision making process and potential challenges in Polonia. *The first International Conference for PHD students and young researches in Economics, Management and Finance*. Poland.
- Dawidow, W., & Uttal, B. (1989). Service companies: Fows or Faller. *Harvard Business Review*, 67, 77.
- Domingues, J., & Araújo, E. (2010). Hibridismo y Transnacionalidad en contexto Erasmus. El caso de los estudiantes Erasmus en la Universidad de La Coruña. *Paper apresentado no X Congreso Español de Sociología*. Pamplona.
- Duarte, A. (2013). *A atração da Educação. O impacto do estereótipo nacional na intenção de escolha do destino de estudo no contexto do ensino superior europeu – o caso de Portugal*. Tese de doutoramento, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Eder, J., Smith, W., & Pitts, R. (2010). Exploring factors influencing student study abroad destination choice. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 10(3), 232-250.
- European Commission. (2017). Strengthening european identity through education and culture: The european commission's contribution to the leaders' meeting in Gothenburg", Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, 17 november 2017, COM(2017) 673 final, Strasbourg.
- Ford, J., Joseph, F., & Joseph, B. (1999). Importance performance analysis as a strategic tool for service marketers: the case of service quality perceptions of business students in New Zealand and the USA. *The Journal of Services Marketing*, 13(2), 171.

- Garma, R., & Yoon, M. (2003). University selection: a comparison of Australian and Malaysian students' pre-choice behaviour. Adelaide: ANZMAC 2003 Conference Proceedings.
- Gronroos, C. (1994). Quo vadis marketing? Towards a relationship marketing paradigm. *Journal of Marketing*, 10, 347-360.
- Gutman, J., & Miaoulis, G. (2003). Communicating a quality position in service delivery: an application in higher education. *Managing Service Quality*, 13(2), 105-111.
- Hall, R. (1993). A framework linking intangible resources and capabilities to sustainable competitive advantage. *Strategic Management Journal*, 14, 607-618.
- Hénard, F., Diamond, L., & Roseveare, D. (2012). Approaches to Internationalization and their Implications for Strategic Management and Institutional Practice, A guide for higher Education Institutions. OECD.
- Hooley, G., & Lynch, J. (1981). Modelling the student university choice process through the use of conjoint measurement techniques. *European Research*, 9(4), 158-170.
- IAU (2003). Internationalization of Higher Education Practices and Priorities. IAU Survey Report.
- Ivy, J. (2001). Higher education institution image: a correspondence analysis approach. *The International Journal of Educational Management*, 15(6/7), 276-282.
- Kallio, R. (1995). Factors influencing the college choice decisions of graduate students. *Research in Higher Education*, 36(1), 109-124.
- Knight, J. (1999). Internationalisation of Higher Education. Quality and Internationalization in Higher Education. OECD.
- Knight, J., & De Wit, H. (1995). Strategies for Internationalisation of Higher Education: historical and conceptual perspectives. Strategies for Internationalization of Higher Education: a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America. Amsterdam: European Association for International Education, pp. 5- 33.
- Kinzie, J., Palmer, M., Hayek, J., Hossler, D., Jacob, S., & Cummings, H. (2004). *Fifty Years of College Choice: Social, Political and Institutional Influences on the Decision-Making Process*. Indianapolis: Lumina Foundation for Education.
- Kotler, P. & Fox, K. (1995). *Strategic Management for Educational Institutions*, 2nd ed., Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

- Krampf, R., & Heinlein, A. (1981). Developing marketing strategies and tactics in higher education through target market research. *Decision Sciences*, 12(2), 175-193.
- Lam, J., Ariffin, A., & Ahmad, A. (2011). Edutourism: exploring the push-pull factors in selecting university. *International Journal of Business and Society*, 12(1), 63-78.
- Lawley, M. (1998). *Choice of destination in international education: a cross national model*. Tese de Doutoramento, The University of Southern Queensland, Toowoomba, Queensland, Austrália.
- Lin, L. (1997). What are student education and educational related needs?. *Marketing and Research Today*, 25(3), 199-212.
- Llewellyn-Smith, C., & McCabe, V. (2008). What is the attraction for exchange students: the host destination or the host university? Empirical evidence from a study of an Australian University. *International Journal of Tourism Research*, 10, 593-607.
- MADR/MEC. (2014). *Relatório uma estratégia para a internacionalização do ensino superior português*, maio, Ministro Adjunto e do Desenvolvimento Regional, Ministério da Educação, Lisboa, Portugal.
- Maringe, F. (2006). University and course choice: Implications for positioning, recruitment and marketing. *International Journal of Educational Management*, 20(6), 466-479.
- Maringe, F., & Carter, S. (2007). International students' motivations for studying in UK HE: Insights into the choice and decision making of African students'. *International Journal of Educational Management*, 21(6), 459-475.
- Mazzarol, T. (1998). Critical success factors for international education marketing. *The International Journal of Educational Management*, 12(4), 163-175.
- Mazzarol, T., & Hosie, P. (1996). Exporting Australian higher education: future strategies in maturing market. *Quality Assurance in Education*, 4(4), 37-50.
- Mazzarol, T., & Soutar, G. N. (2002). Push-pull factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management*, 16(2), 82-90.
- Mazzarol, T., Soutar, G., & Seng, M. (2003). The third wave: future trends in international education. *International Journal of Educational Management*, 17(3), 90 - 99.
- Mehboob, F., Shah, S., & Bhutto, N. (2012). Factors influencing student's enrollment decisions in selection of Higher Education Institutions (HEI's). *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(5), 558-568.

Michael, S. (1990). Marketing educational institutions: implications for administrators. *International Journal of Education Management*, 4(5), 23-30.

Ming, J. (2010). Institutional factors influencing students' college choice decision in Malaysia: a conceptual framework. *International Journal of Business and Social Science*, 1(3), 53-58.

Moogan, Y., & Baron, S. (2003). An analysis of student characteristics within the student decision making process. *Journal of Further and Higher Education*, 27(3), 271-287.

Moogan, Y. J., Baron, S., & Harris, K. (1999). Decision-Making Behaviour of Potential Higher Education Students. *Higher Education Quarterly*, 53(3), 211- 228.

Moogan, Y., & Baron, S. (2003). An analysis of student characteristics within the student decision making process. *Journal of Further and Higher Education*, 27(3), 271-287.

Mori. (2001). Student Living Report 2001, commissioned by UNITE, MORI, Bristol.

Morisini, M. (2006). Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. *Educar*, Curitiba, 28, 107-124.

Nicholls, J., Harris, J., Morgan, E., Clarke, K., & Sims, D. (1995). Marketing higher education: the MBA experience. *The International Journal of Educational Management*, 9(2), 31-38.

Nora, A., & Cabrera, A. (1992). Measuring program outcomes: what impacts are important to assess and what impacts are possible to measure? Washington DC: Office of Policy and Planning, US Department of Education.

OECD. (2015). Education at a Glance 2015: OECD Indicators. (2015). Recuperado em 25 de novembro de 2017, de <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>.

Oliveira, D., & Soares, A. (2015). Choosing a university abroad: motivations, information sources and decision factors, Proceedings of the 14th International Marketing Trends Conference 2015. *Proceedings of the 14th International Marketing Trends Conference*.

Payne, J. (2003). Choice at the end of compulsory schooling: a research review DFES Research Report 414. London: Department for Education and Skills.

Padlee, S., Kamaruddin, A., & Baharun, R. (2010). International Students' choice behaviour for higher education at Malaysian private Universities. *International Journal of Marketing Studies*, 2(2), 202-211.

- Peng, Z., Lawley, M., & Perry, C. (2000). Modelling and testing effects of country, corporate and brand images on consumers' product evaluation and purchase intention. *Paper presented at the ANZMAC 2000 Visionary Marketing for the 21st Century: Facing the Challenge Conference.*
- Perna, L. (2006). Studying college access and choice: A proposed conceptual model. Em J. C. (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol. XXI, (pp. 99- 157). New York: Springer Press.
- Peters, M. (1992). Performance indicators in New Zealand higher education: accountability or control?. *Journal of Education Policy*, 7(3), 267-283.
- Price, I., Matzdorf, F., Smith, L., & Agahi, H. (2003). The impact of facilities on student choice of university. *Facilities*, 21(10), 212.
- Qiang, Z. (2003). Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education*, 1(2), 248-270.
- Queijo, E., Silva, R., & Laureano, R. (2013). Choosing a University in Portugal: a conceptual model. *International Journal of Engineering and Industrial Management*, 5, 175-186.
- Qureshi, S. (1995). College accession research: New variables in an old equation. *Journal of Professional Services Marketing*, 12(2), 163-170.
- Sangpikul, A. (2009). Internationalization of Hospitality and Tourism Higher Education: A perspective from Thailand. *Journal of teaching in Travel & Tourism*, 9(1- 2), 2-20.
- Shanka, T., Quintal, V., & Taylor, R. (2005). Factors influencing international students' choice of an education destination - a correspondence analysis. *Journal of Marketing for Higher Education*, 15(2), 31-46.
- Simões, C., & Soares, A. (2010). Applying to higher education: information sources and choice factors. *Studies in Higher Education*, 35(4), 371-389.
- Soares, A., & Simões, C. (2009). Recruiting higher education students: information sources and choice factors. *International Marketing Trends Conference*. CD-Rom Proceedings of 8th International Congress Marketing Trends. Paris.
- Solomon, M., Bamossy, G., Askegaard, S. (2006). *Consumer behaviour: an European perspective*, 3rd edition, Prentice Hall.
- Soutar, G., & Turner, J. (2002). Students' preferences for university: a conjoint analysis. *The International Journal of Educational Management*, 16(1), 40-45.
- Srikatanyoo, N., & Gnoth, J. (2002). Country image and international tertiary education. *Journal of Brand Management*, 10(2), 139-146.

Turner, J. (1998). An investigation of business undergraduates' choice to study at Edith Cowan University. Unpublished research report, Edith Cowan University, Perth.

Vaira, M. (2004). Globalisation and higher education organizational change: a framework for analysis. *Higher Education*, 48(4), 483-510.

Valimaa, J. (2004). Nationalisation, localisation and globalisation in Finnish higher education. *Higher Education*, 48(1), 27-54.

Vrontis, D., Thrassou, A., & Melanthiou, Y. (2007). A contemporary higher education student-choice model for developed countries. *Journal of Business Research*, 60(9), 979-989.

Wilkins, S., & Huisman, J. (2011). International student destination choice: the influence of home campus experience on the decision to consider branch campuses. *Journal of Marketing for Higher Education*, 21(1), 61-83.

Wilkins, S., & Huisman, J. (2015). Factors affecting university image formation among prospective higher education students: the case of international branch campuses. *Studies in Higher Education*, 40(7), 1256-1272.

Wilkins, S., Shams, F., & Huisman, J. (2013). The decision making and changing behaviour dynamics of potential higher education students: the impacts of increasing tuition fees in England. *Educational Studies*, 39(2), 125-141.

Yang, M. (2007). What attracts mainland Chinese students to Australian higher education. *Studies in Learning, Evaluation Innovation and Development*, 42(2), 1-12.

Yusof, M., Ahmad, S. N., Tajudin, M., & Ravindran, R. (2008). A study of factors influencing the selection of a higher education institution. *UNITAR e-journal*, 4(2), 27-40.

NORMAS PARA COLABORAÇÕES

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

Orientação para a formatação dos textos

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

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

ISSN: 2183-2722

