

ensino **SUPERIOR**

revista do SNESup

POSTOS À PROVA



**Assembleia-Geral
Eleitoral. 23 de
Outubro de 2020**

**Quando acontece
a Universidade**
André Barata

**A Covid-19 e a luta pela
sobrevivência. Governação,
IES, docentes e estudantes**
Paula Peres



Postos à Prova

O título deste número da Revista, escrito e publicado sob o signo da COVID-19, não se esgota no momento sombrio e contingente que vivemos. Junta-se a incerteza do porvir à instabilidade do presente, em que se agudizam tensões e desigualdades, ameaças à liberdade individual e académica e se fazem mais visíveis, ainda, as fragilidades laborais.

A pandemia chegou, insidiosa, e de efeitos devastadores do ponto de vista humano e económico.

De um dia para o outro, despovoaram-se as ruas, o comércio e as instituições. O presencial rendeu-se, a contragosto, ao virtual, sem conseguir substituir, na academia, a interacção e o diálogo fecundo e desejável entre os diversos intervenientes no processo educativo.

Mesmo sendo comum a condição habitual de exigente escrutínio a que está sujeito o universo do Ensino Superior e da Investigação, enfrentar, de um dia para o outro, os efeitos nefastos, directos ou colaterais da pandemia, exigiu soluções céleres e eficazes.

Postos à prova, de forma ainda mais exigente, os habituais sentidos de responsabilidade, determinação e entrega convergiram para a superação das mais diversas limitações que converteram os lares domésticos em salas de aula e puseram meios tecnológicos próprios ao serviço do colectivo. Para alguns, iniciava-se, então, o convívio com plataformas que, de repente, entravam pelas casas dentro, sem ter havido o tempo para a necessária habituação.

Ditava-o a urgência, em estado de emergência.

Houvesse a Universidade aplaudido o esforço e ter-se-ia respondido com o lugar-comum de que os aplausos não satisfazem. Quanto à tutela, pressentimos que deixe por conta da autonomia das instituições o eco multiplicado da ovação.

É de outros sinais que precisam e é por eles que clamam, as carreiras depauperadas e vilipendiadas, e a precariedade instaurada no domínio da Ciência, Tecnologia e Ensino

Superior. Que a pandemia não venha a servir de álibi para reforçar o injustificável!

Neste número, em que os condicionamentos impostos pela Covid-19 causaram sérias restrições a toda a comunidade académica e científica, podemos acompanhar a perspectiva de **Paula Peres** em *A covid-19 e a luta pela sobrevivência (governação, IES, docentes e estudantes)* e de **Fernando Gaspar**, em *Avaliação em e-learning*, ambos direcionados para as problemáticas e desafios do ensino à distância.

Já a **André Barata**, em *Quando acontece a Universidade*, importará pensar o imperioso (re) posicionamento da Universidade como lugar de partilha e de encontro de saberes e de pessoas.

É também ocasião, neste tempo de pandemia, para um novo balanço ao RJIES, por parte de **Rui Machado Gomes**, na busca de soluções para contrariar aquilo que considera ser a “Agenda política escondida” subjacente à implementação do diploma.

Mariana Gaio Alves coordena, a partir deste número, uma nova secção intitulada *Perspectivas da Investigação sobre o Ensino Superior*.

Varia traz-nos a investigação efectuada por **Rui Tinoco e Luís Fernandes** com o intuito de identificar momentos e desafios importantes nas formas de publicação e escrita científica em termos da imprensa internacional.

A habitual secção Jurídica empreende, desta vez, sob autoria de **Rita Almeida d'Eça**, a caracterização jurídica da prestação de trabalho levada a cabo durante a vigência do estado de emergência, e as actividades de ensino e lecionação, com recurso a meios de comunicação à distância.

Há ainda lugar para a divulgação do **Calendário da Assembleia Geral Eleitoral**.

Não deixe de votar em Outubro!



MARIA TERESA
NASCIMENTO*

UNIVERSIDADE
DA MADEIRA

 * Não escreve segundo o novo acordo ortográfico.



Provas que tardam e falham

Os docentes e os investigadores do Ensino Superior continuam a dar provas. Provas da sua competência, engenho, abnegação e resiliência. Mesmo quando lhes falta timoneiro experimentado. Mesmo

quando se lhes recusa a integração na companhia ou quando falece, para com esta, o reconhecimento provado, e o quinhão de mérito se nega ou distribui avaramente.



MARIA TERESA
NASCIMENTO*

UNIVERSIDADE
DA MADEIRA

Provas, precisam-se de que a carreira do Ensino Superior não perdeu a paridade com a Magistratura

Provas, precisam-se de que a Ciência e a Investigação são prioridades em Portugal

Provas, precisam-se de que a carreira de investigador existe

Provas, precisam-se de que a democracia não é uma miragem nas IES

Provas, precisam-se de que a precariedade não reina impunemente no universo da Ciência e da Investigação

Provas, precisam-se de que são transferidas as verbas necessárias para garantir o funcionamento das IES

Provas, precisam-se de que a liberdade académica e científica individual é respeitada e valorizada

Provas, precisam-se de que o sistema de avaliação de desempenho é justo e imparcial, não premiando automaticamente os cargos de gestão

Provas, precisam-se de que a avaliação de desempenho dos docentes é feita com rigor e equidade, e traduz-se em reposicionamentos remuneratórios

Provas, precisam-se de que a abertura de concursos internos e a avaliação dos candidatos é sempre feita de modo justo e transparente

Provas, precisam-se de que as escolhas para os cargos de gestão nas IES são determinadas pelo mérito

Provas, precisam-se de que o RJIES não expirou a sua validade.



* Com o contributo de Jorge Almeida, Gonçalo Leite Velho, Luiz Lopes, Paulo Santos e Teresa Summavieille.

Não escreve segundo o novo acordo ortográfico.



Vida Sindical

Assembleia-Geral
Eleitoral.
23 de Outubro de 2020

4



Organização do ensino

Quando acontece
a Universidade

8

Revisitar a agenda
escondida do RJIES
em tempos de
pandemia

14

Avaliação em
e-learning

20

A Covid-19 e a luta
pela sobrevivência.
Governação,
IES, docentes
e estudantes

26



Perspetivas da Investigação sobre o Ensino Superior

Ensino Superior: o que
nos diz a investigação?

30



Varia

32

A Publicação e a Escrita
Científica na imprensa
internacional: tendências
de mudança



Secção jurídica

O impacto do
Coronavírus no
Ensino Superior

36

SEDE NACIONAL

Av. 5 de outubro 104, 4.º 1050-060 Lisboa
Telefone: 217 995 660
Fax: 219 995 661
Email: snesup@snesup.pt
Coordenadas - 38.742787 N - 9.1485938 W

SEDE DE COIMBRA

Rua do Teodoro, 8 3030-213 Coimbra
Telefone: 239 781 920
Fax: 239 781 920
Email: snesup.coimbra@snesup.pt
Coordenadas - 40.12101 N - 8.24385 W

SEDE NO PORTO

Pr. Mouzinho Albuquerque, 60, 1.º
(Rotunda da Boavista) 4100-357 Porto
Telefone: 225 430 542
Fax: 225 430 543
Email: snesup.porto@snesup.pt
Coordenadas - 41.1579648 N - 8.6304681 W



Assembleia-Geral Eleitoral

23 de Outubro de 2020

1 Eleição do Conselho Nacional (CN):

1.1. O número de membros a eleger, por cada Secção Sindical (Escola/Faculdade/Instituto ou Pólo), é no mínimo de 1 efetivo.

1.2. A listagem, com as Secções Sindicais e o número de lugares a eleger, será publicada em aditamento à presente convocatória, após a afixação dos cadernos eleitorais, cujo encerramento coincide com a data da presente convocatória.

1.3. As listas podem conter efetivos e suplentes, não necessitando de ser completas.

1.4. A eleição é realizada através da conversão de votos em mandatos segundo o método da média mais alta de Hondt.

4 Publicação dos documentos referentes à AGE:

4.1. Todos os documentos respeitantes à AGE, assim como os Estatutos do SNESup e o Regulamento Eleitoral acima referido (RE) serão afixados na sede nacional, em Lisboa, e nas delegações de Coimbra e do Porto, em local bem visível, e completamente acessível a todos os sócios.

4.2. A publicação dos documentos da AGE também se fará no sítio da Internet: <http://www.snesup.pt/noticias/encontros-sindicais/assembleias-gerais/>.

4.3. Os documentos devem ainda estar disponíveis em todas as Secções de Voto no dia da AGE.

2 Eleição da Direção (D):

2.1. As listas devem ser compostas por 9 membros efetivos e 16 membros suplentes.

2.2. A eleição processa-se pelo sistema maioritário de duas voltas, só havendo segunda volta se nenhuma das listas obtiver um número de votos superior a $\frac{1}{2}$ dos votantes.

2.3. A segunda volta será disputada entre as duas listas mais votadas que, no prazo de 48 horas após a divulgação dos resultados da primeira volta, não tenham desistido.

5 Instrução do processo de candidatura:

5.1. O processo de candidatura deverá ser completo, com indicação dos membros propostos, efetivos e suplentes, e respetivas declarações de aceitação de candidatura.

5.2. As declarações de aceitação de candidatura, cujos modelos se irão anexar à convocatória, além de publicadas na internet e enviadas por correio, podem ser assinadas com Chave Móvel Digital que pode ser pedida em: <https://www.autenticacao.gov.pt/cmd-pedido-chave>.

5.3. Não serão admitidos documentos em que a assinatura não seja original, resalte de digitalização ou fotografia.



6 *Calendário Eleitoral*

6.1. É adotado o seguinte Calendário Eleitoral:

Datas	Procedimentos
01/09/2020	Publicação da convocatória em jornal diário de expansão nacional e na imprensa editada pelos órgãos do SNESup, afixação na sede e outras instalações, e envio aos associados por correio normal não registado. Abertura de página no sítio da Internet onde será disponibilizada toda a documentação referente ao processo eleitoral. Afixação dos cadernos eleitorais na sede e nas delegações. Afixação da listagem referida em 1.2. nos locais designados para o efeito.
De 02/09/2020 a 21/09/2020	Apresentação de candidaturas, até às 18 horas, na sede nacional. As candidaturas podem ser enviadas por correio desde que a data dos correios seja a de 21/09/2020 (n.º 2, art.º 3, do RE).
De 22/09/2020 a 23/09/2020	Ato público de verificação de candidaturas, pela CFD, na sede nacional, convocada pelo presidente da CFD. Após o ato serão comunicadas as deliberações às listas apresentadas, cujos mandatários ficam convocados para o efeito, e ao presidente da Mesa da AGE (n.º 5, art.º 3, do RE).
De 24/09/2020 a 28/09/2020	Correção das deficiências encontradas e reenvio ao presidente da CFD (n.º 5, art.º 3, do RE).
29/09/2020	Aprovação definitiva das listas concorrentes e publicação em todos os locais designados para o efeito (n.º 6, art.º 3, do RE). Entrada em funcionamento da Comissão Eleitoral, presidida pelo presidente da Mesa da AGE, ou seu representante, e pelos mandatários das listas (n.º 6, art.º 3, do RE).
De 29/09/2020 a 22/10/2020	Campanha Eleitoral, envio de toda a documentação respeitante às listas candidatas e relativa ao ato eleitoral. Publicação de toda a documentação nos locais designados para o efeito (n.º 1, art.º 4, do RE).



Até 19/10/2020	Comunicação de substituição até 1/3 dos candidatos, o que deverá ser divulgado através de aviso a afixar em todos os locais onde funcionem secções de voto (n.º 3, art.º 3, do RE).
De 01/10/2020 a 16/10/2020	Comunicação ao presidente da Mesa da AGE das secções de voto nas secções sindicais (n.º 2, art.º 5, do RE).
19/10/2020	Publicação e afixação dos locais e horários de funcionamento das mesas de voto (n.º 2, art.º 5, do RE).
23/10/2020	Assembleia-geral Eleitoral descentralizada, com funcionamento das mesas de voto na sede nacional, nas delegações de Coimbra e do Porto, e nas secções que se disponibilizem para o efeito.
31/10/2020	Escrutínio público dos votos por correspondência, apuramento dos resultados e proclamação dos eleitos, das 14 às 18 horas, na sede nacional.
02/11/2020	Continuação da AGE para eleição da Direção, em segunda volta, caso se verifiquem as circunstâncias descritas no n.º 2, art.º 6, do RE.
09/11/2020	Escrutínio público da votação por correspondência, apuramento dos resultados e proclamação dos eleitos na eleição em segunda volta da Direção, das 14 às 18 horas, na sede nacional.
De 10/11/2020 a 13/11/2020	Reuniões entre a Direção cessante e a Direção eleita, e entre a CFD cessante e a CFD eleita, para passagem de informação, na sede nacional, em horário a acordar entre os presidentes cessantes e o primeiro eleito de cada lista.
14/11/2020	<p>31.º Aniversário do SNESup.</p> <p>Reunião da Direção e da CFD para eleição dos respetivos presidentes.</p> <p>Tomada de posse de todos os membros eleitos, em local e horário a indicar em convocatória e publicada nos locais designados para o efeito.</p> <p>Reunião do CN para eleição da Mesa. •</p>





QUANDO ACONTECE A UNIVERSIDADE

A necessidade súbita dos tempos que estamos a viver não nos deve fazer tomar por novas as ameaças que já conhecíamos à Universidade e nem aceitar que se imponham, sem resistência crítica, a título de um “novo normal”. A única novidade é a aceleração, sob pretexto de um perigo, do que já era conhecido. A concepção de Universidade que acompanhou a história da Europa ao longo de um milénio quase inteiro tem vindo a deteriorar-se. Há alguns anos, celebrando os 25 anos sobre a Magna Charta Universitatum (subscrita pela grande maioria das universidades portuguesas), o grande ensaísta e escritor Umberto Eco fazia um discurso particularmente incisivo a este respeito. Pontuava duas ameaças que pairavam não tanto sobre a Universidade, mas sobre o seu papel, o mais importante afinal, se não encarrilarmos na atitude narcísica. Uma Universidade sem encontro e uma Universidade sem papel unificador na organização do conhecimento. A estas, acrescentaremos uma terceira: uma Universidade industrializada.

Primeiro, Umberto Eco via na Universidade um reduto de resistência à tendência crescente para, na sociedade hiper-mediatizada, cada vez menos comparecermos uns junto dos outros. Di-lo assim: «[a universidade] ainda é fundamental, sobretudo em um mundo que se torna sempre mais virtual: as universidades estão entre os poucos lugares em que as pessoas ainda se encontram face a face, em que jovens e estudiosos podem compreender quanto o progresso do saber necessita de identidades humanas reais, e não virtuais.»¹

É precisamente esse lugar cada vez mais raro de encontro face a face que se vê agora subitamente ameaçado pelo risco do contágio e quando não o risco, o medo do contágio, a ideia que vai ganhando consenso de que o novo normal de todos os dias será doravante

a distância física. Os lugares do encontro, os grandes pátios e esplanadas, as livrarias, ou simplesmente os corredores míticos das grandes universidades, o *infinite corridor* do MIT, os corredores longuíssimos da Universidade Livre de Berlim, ou da Universidade do Estado de São Petersburgo, esvaziam-se. Perde-se a Universidade como reduto de encontro presencial, mas assim, é a própria Universidade que se perde, pois, antes de tudo o mais, ela define-se precisamente pelo acontecimento do encontro de ciências e do encontro de pessoas a propósito do que conhecem e do que querem conhecer. Na sua etimologia, Universidade significa um movimento de unificação de uma diversidade, verter vários em um, trazer os que estavam dispersos a um lugar. Como na palavra universo. Se queremos perceber o que é a Universidade, talvez devamos aplicar-lhe a fórmula do filósofo Nelson Goodman a propósito da arte, que diz que a questão certa não é “O que é arte?”, e sim “Quando é arte?”. Também mais acertado do que perguntar “O que é a Universidade?” será perguntar “Quando acontece Universidade?”

Uma Universidade sem encontro é uma Universidade que não se encontra a si mesma. Mas por que importa tanto o encontro? Porque nele joga-se o surgimento do novo. A descoberta do conhecimento, o fascínio da sua criação e de nela participar, a descoberta de caminhos, e o cruzamento com outros caminhos, uns a começar, outros em andamento, outros a passar testemunho. E ainda tudo o que extravasa a Universidade mas lhe diz respeito no mundo social. O espaço comum de encontro da Universidade é seguramente uma das raízes da esfera pública e, uma vez mais, um dos seus redutos mais resilientes. Por isso, dão-se tão mal os autoritarismos com a Universidade. Quantos de nós não nos tornámos cidadãos exigentes



ANDRÉ BARATA*

DIRECTOR DO
DOUTORAMENTO
EM FILOSOFIA,
FAL/UBI

COORDENADOR DO
PRAXIS - CENTRO DE
FILOSOFIA, POLÍTICA
E CULTURA, FAL/UBI

 *O autor do texto não escreve segundo o novo Acordo Ortográfico

1

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/656188/mod_folder/content/0/Extras/Por%20que%20as%20universidades.pdf?forcedownload=1



nas actividades associativas da Universidade, aliás não raro com prejuízo das aulas a que deixámos de assistir?

Esta representação da Universidade está ameaçada. Em vez de lugar de acontecimento, a Universidade tem vindo a converter-se em lugar de produção. Em vez de lugar onde se anseia por gritar “Eurekas!” como Arquimedes a correr nu de uns banhos públicos, a preocupação é por subir em métricas de produtividade burocraticamente registada em CV que migraram para folhas de cálculo. Em vez de lugar de encontro de académicos e *scholars*, com a sua dose de acaço, é cada vez mais um local de relações laborais funcionalizadas em que nada é deixado à fortuna. A Universidade vai deixando de ser acontecimento e lugar de acontecimento para passar a ser dispositivo fabril, que se pode deslocalizar, até dispersar na forma de rede, sem que ninguém saia de casa, para maior eficiência da produção.

Thomas Kuhn falava da ciência normal como aquele período em que a actividade científica decorre no quadro de um paradigma bem estabelecido e, por isso, sem desafiar os seus pressupostos mais bem assentes, se dedica à resolução de quebra-cabeças (*puzzle solving*), pontas soltas, pequenos ganhos no rendilhado do conhecimento e das suas possibilidades de aplicação. Com a deriva produtivista e contabilística da Universidade, talvez faça sentido dizer-se que vivemos um tempo de Ciência hiper-normal. Não é só não haver nenhum paradigma emergente a desafiar

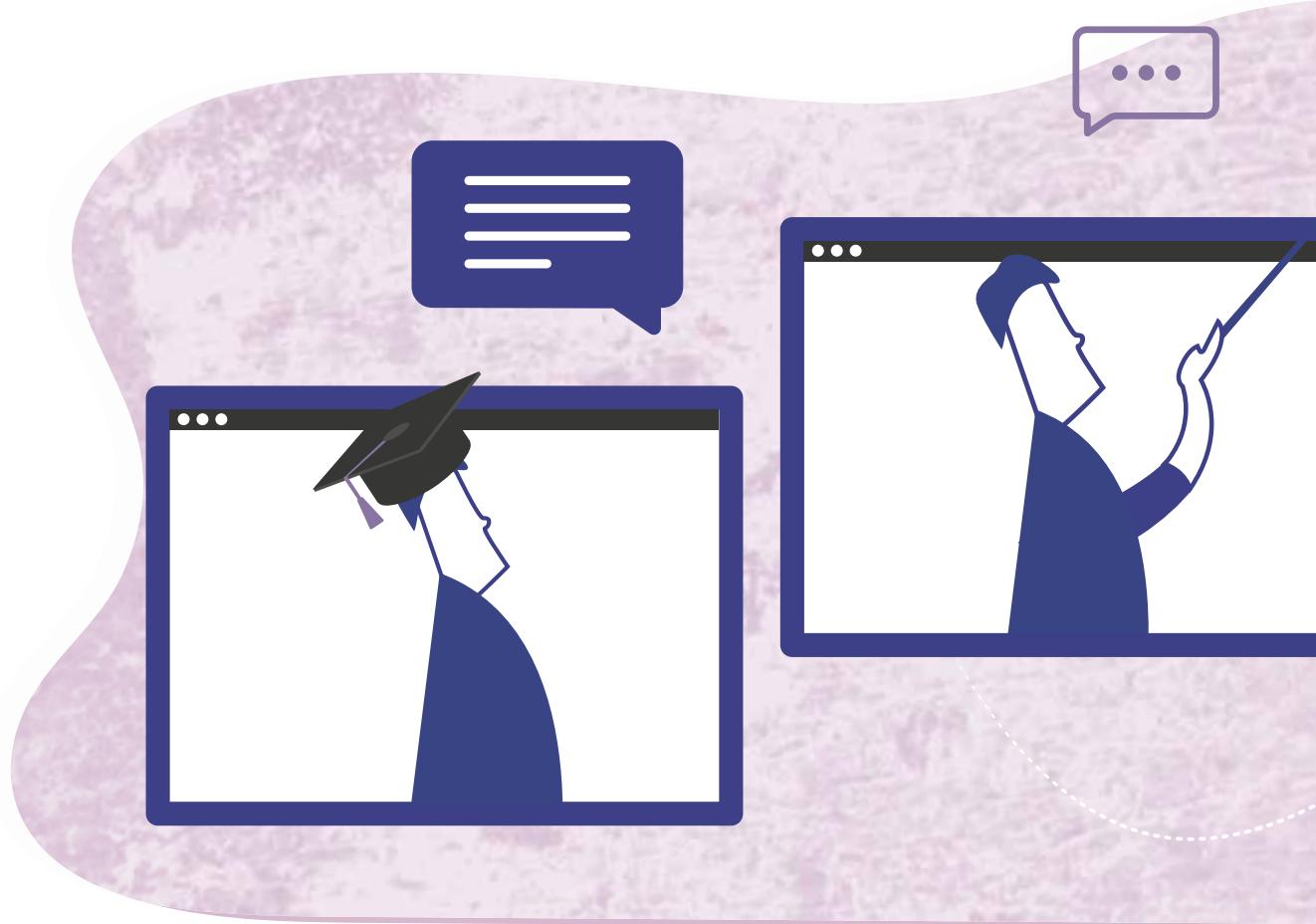
o paradigma dominante. É o próprio investimento simbólico na Universidade como vontade de conhecimento estar a ser profundamente oprimido pela lógica eficiente da produção e do seu registo obsessivo. A um ponto tal que, paradoxalmente, se torna mais im-

“Eurekas!”

portante a produção do registo do que o registo da produção.

E quanto mais gestores privados a respeito de universidades privadas e gestores públicos a respeito de universidades públicas situarem as universidades no grande campo da eficiência produtiva, mais elas ficarão reféns desta condição de Ciência hiper-normal.

Não é por coincidência que a maior preocupação que a pós-pandemia traz à sociedade em geral é um novo normal que já conhecíamos, mas reiterado até ao limite das capacidades de cada um. O mesmo normal, nada novo, apenas com a novidade da sua intensificação: um hiper-normal. A contar com o medo, a ansiedade e a impaciência que são consequência de uma temporalidade social acelerada e ▶



que a urgência da necessidade impele a acelerar ainda mais. O confinamento num espaço e num tempo, cada vez mais exigentes, circula com um confinamento no medo.

Se este novo normal for apenas esta ordem híper-normal, em que as ameaças anteriores à pandemia persistem e se empertigam, então ainda mais sentido faz o apelo de Umberto Eco: ter na Universidade o lugar do face a face, reduto último, garantia de espaço comum de encontro, de opinião baseada em conhecimento, de autoridade que não cai por mão do autoritarismo, de prevalência da verdade sobre as considerações de utilidade e do real sobre o sistémico. Pode parecer que estar na primeira linha da Universidade digital, a funcionar sem pestanejar na próxima pandemia, é estar mais pronto para o futuro, mais capaz de agarrar as oportunidades, de ficar melhor nas métricas, nos *rankings*, em suma, de sobreviver melhor. Mas, na realidade e não obstante todos os sucessos, essa será também a mais óbvia desistência de uma ideia de Universidade que fez parte do melhor da

história humana no último milénio, sem que se perfle no horizonte um substituto à altura. Justifica-se o pessimismo.

O maior inimigo do autoritarismo é precisamente a autoridade fundada exclusivamente no trabalho da evidência e do argumento, o que se reflecte de forma muito particular na difícil inscrição de uma Universidade não funcionalizada na sociedade contemporânea. Em particular, é difícil não interpretar o esforço de anulação da autoridade científica, tomada como arrogante se não aceita igualizar-se a todas as outras opiniões, sobretudo no domínio dos *social media* digitais, como uma auto-legitimação autoritária do autoritarismo.

O conflito insanável entre autoritarismo e autoridade científica é, aliás, apenas uma expressão do conflito mais amplo entre igualismo e igualdade, definido aquele como um ressentimento dirigido à igualdade. A opinião qualificada pela demonstração, dentro dos limites da sua possibilidade, é só mais um dos seus alvos. Mas podem ser,



noutros campos, quaisquer vantagens que se detectem socialmente. Igualizar por baixo, como faz o igualismo, acaba, sobretudo, por destruir o que a igualdade construiu, sem grande compreensão pelos seus motivos. Esta é, em grande medida, a lógica do populismo.

É fácil acicatar a zanga social e explorar-lhe resultados quando a sociedade é submetida a um regime de sobrevivência, de ação acelerada, sem tempo para pensar, só reagir, à beira de *burnout*, como já notava o filósofo coreano-alemão Byung-Chul Han em *A Sociedade do Cansaço*, um ensaio de 2010. Mais fácil é quando todos esses limites foram testados num confinamento que muito mais do que espacial, por conta de uma pandemia, se configurou como temporal e se propõe prosseguir na forma de confinamento pelo medo.

Voltamos a Umberto Eco que, neste mesmo discurso sobre a Universidade referia uma fragmentação do conhecimento, obscurecendo a diferença entre o que é Conhecimento e o que só parece ser Conhecimento, ou nem isso. Ele falava da necessidade de

distinguir entre as encyclopédias da astrologia, do *new age*, por exemplo, e uma encyclopédia unificada do conhecimento. Se hoje nos debatemos com pós-verdade, *fake news*, terraplanistas e toda uma variedade de para-ciências que reivindicam o estatuto de Conhecimento, certamente parte do problema liga-se à ascensão das redes sociais, mas parte crucial tem que ver com esta perda de centralidade da Universidade enquanto lugar de debate argumentado, sem que nenhum outro lugar se mostre capaz de prosseguir a tarefa racional crítica.

Mas nenhuma Universidade conseguirá estar plenamente à altura dos seus papéis se cada vez mais os seus protagonistas sobreviverem apenas, na corda bamba de um projecto a aprovar, de uma bolsa a ganhar, de uma renovação de contrato a tempo parcial. E esta é a terceira dimensão de um normal nada novo que ameaça intensificar-se. Simplesmente, com a diferença, que importa sublinhar, de que neste caso a Universidade, longe de ser resistência, tem sido vanguarda. ▶



É por demais conhecida a crítica ao modelo de actividade económica que se instalou na nossa sociedade, baseado na promoção do trabalho sem protecção social nem garantias. Em vez do velho contrato de trabalho para a vida, cada vez mais o projecto mobilizador; em vez da condição de trabalhador que trabalha por um salário, cada vez mais o estatuto, apresentado como privilégio, de colaborador de projecto muito exclusivo; em vez das condições de trabalho propícias à actividade em causa, cada vez mais o pressuposto da automotivação e da responsabilidade de cada um pelas próprias condições da sua actividade. É sabido que há nisto uma agenda, vulgarmente designada neoliberal, que apela à fragilização dos vínculos laborais a ponto da sua dissolução. A precariedade é disso consequência, mas também uma transferência para o trabalhador de toda a responsabilidade pela sua condição laboral e que, nesse sentido, vai deixando de ser reconhecido e tratado como trabalhador. A introdução da responsabilidade pelo sucesso laboral de cada um é, obviamente, acompanhada

pela desresponsabilização do empregador. O insucesso passa a ser, no essencial, determinado pela falta de qualidades pessoais, não sendo, por isso, da responsabilidade de mais ninguém a não ser de formas muito secundárias e pouco passíveis de relevância.

Este quadro é bem reconhecido quando nos reportamos à inscrição da vida económica na sociedade, mas não é um fenómeno tão bem reconhecido nas universidades. Identificam-se há muito formas gravíssimas de precariedade nas universidades e nos institutos e escolas politécnicas: falta de oportunidades de acesso à carreira, escassez de concursos, uma organização de mapas de distribuição de serviço docente que mais lembra uma sociedade de castas. Não raro, pode acontecer colegas com a mesma habilitação,

só que na condição de falsos professores convidados contratados a tempo parcial, darem o mesmo número de aulas no Ensino Superior público durante uma década inteira, pagos com um salário duas ou três vezes inferior. E sem direitos adquiridos, pois podendo ser contratados por apenas 11 meses não chegam a completar um ano, condenados, com as férias pelo meio, cada ano a um novo contrato e não a uma renovação. Como um mito de Sísifo profissional, ano após ano, colegas rolam uma pedra de serviço lectivo montanha acima para, ao fim de um ano menos um mês, a verem rolar montanha abaixo em julho. Depois, em setembro, é pegar ou largar: tudo por uns 770 euros limpos, a 11 meses.

“Com um regime jurídico de funcionamento desenhado com esse propósito – o RJIES – as universidades e os politécnicos tornaram-se a ponta da lança de uma ideologia.”

Parte do problema nas universidades é o conformismo nas lideranças, com responsabilidade colectiva de um CRUP que faz do esforço de concertação de posições, fundamentalmente, uma via para se desresponsabilizarem reciprocamente as diversas universidades que, no quadro da sua autonomia, teriam de decidir por si. Naturalmente, há outras responsabilidades, em particular

a enorme desproporção entre as políticas de formação científica e as de emprego científico, que deveriam verter para um tecido económico desejavelmente cada vez mais assente no conhecimento. Mas fica a impressão de que, muito paradoxalmente, o que há a registrar é o sucesso enorme de uma política que não deveríamos querer nas universidades e no Ensino Superior em geral. Com um regime jurídico de funcionamento desenhado com esse propósito – o RJIES – as universidades e os politécnicos tornaram-se a ponta da lança de uma ideologia. Há exemplo mais acabado do empreendedor em estado puro de disponibilidade por sua conta e risco do que o bolseiro de investigação em busca de uma oportunidade de financiamento para um projecto, sabendo, de antemão, que está a sujeitar-se a



editais de financiamento de investigação com taxas de aprovação que não alcançam os dois dígitos de percentagem? E, ao mesmo tempo, ter a percepção de que concorrer é tão mandatório como se fosse a natureza a querer reproduzir-se. Não é ciência natural nem humana, mas ciência em regime de sobrevivência natural. Já se fazia tudo isto de outra maneira não fosse o fetiche de que sobreviver é que é bom e dá rendimento.

Aproximando-se um ciclo eleitoral que levará a novas lideranças nas universidades públicas portuguesas, era tempo de os seus reitores dizerem que não contratam nem mais um falso professor convidado. Por mais que as dificuldades financeiras induzam a isso. Não há razão nenhuma que justifique esta conivência com uma universidade de castas, e de sobrevivência, que se foi instalando no Ensino Superior público.

Mas, há um ponto de convergência de todas as bandeiras por uma Universidade e um Ensino Superior que não se resigna e capitula: a urgência da revisão do seu regime jurídico. Em primeiro lugar, porque foi o RJIES que abriu porta à eternização da injustiça gritante dos falsos professores convidados e à perda de força democrática da gestão da Universidade. Antes dele, estes colegas teriam ingressado nas carreiras, aliás como muitos colegas que estão na carreira, incluindo o autor deste texto. Assim o permitia a Lei e nenhum circunstancialismo orçamental barrava este direito. Em segundo lugar, a célebre autonomia reforçada não significou mais afirmação pública da Universidade e do seu papel, significou mais empresarialização. A missão continua lá, mas enquadrada pela ordem da gestão empresarial e nutrida pelo ideário da oportunidade, da procura de financiamento, dos projectos e

dos colaboradores, designação que por vezes nos chega na correspondência oficial. Terceiro, foi o RJIES que proporcionou candidaturas externas a Reitor/a, a sua eleição indireta por um colégio de grandes eleitores chamado Conselho Geral, parcialmente composto por membros externos co-optados e, portanto, não eleitos, enfim, diluindo significativamente o grau de democracia nas universidades. Uma Universidade mais aberta é uma coisa boa, mas não à custa de retirar capacidade democrática a todos os que dela fazem parte. A própria ideia de regime pressupõe uma normalização que ameaça o fundo irregimentável do pensamento. Substituir o espaço de argumentação pública, clara e inteligente, pela mera cadeia dos interesses internos de uma organização e da sua administração, não é o caminho que faz falta à universidade e à comunidade que serve.

Depois de 13 anos de exercício, o que o RJIES deixa como legado é uma percepção de que não serviu para tornar a universidade mais diferenciadamente Universidade. Por outras palavras, tornou-a mais organização e menos encontro de saberes e cidadãos como grande aposta estratégica para um desenvolvimento, também do território em redor, baseado no Conhecimento, na democracia e no que é comum a um e a outra, o espaço-tempo comum de argumentação.

Se o novo normal é uma força de normalização no sentido de uma conformação da Universidade a ser menos universidade, organização produtiva de Ciência hiper-normal, pois bem compete-nos defender uma ideia de Universidade aquém do normal. Que ainda possa acontecer e fazer acontecer e não ser simplesmente um regime de normalidade. •



REVISITAR A AGENDA ESCONDIDA DO RJIES EM TEMPOS DE PANDEMIA

Há 13 anos registou-se um intenso debate no ensino superior português sobre o futuro dos seus modelos de governo institucional. O debate foi imposto pela aprovação do novo Regulamento Jurídico das Instituições do Ensino Superior (RJIES) e fez-se em torno da elaboração dos novos estatutos das universidades. Os constrangimentos criados por este enquadramento legal acabaram por determinar em grande medida os resultados obtidos, deixando pouca margem de liberdade para a discussão dos verdadeiros problemas de governo estratégico das universidades. Em qualquer caso, podem servir como um analisador das condições actuais do ensino superior português, especialmente adequado num período de crise pandémica que tem abalado todas as instituições sociais e que tem exigido a mobilização criativa da massa crítica do ensino superior. E nesta crise o actual modelo de governo pôs a nu todas as suas incapacidades e contradições.

As decisões políticas e legislativas que levaram à aprovação do RJIES tiveram a oposição generalizada dos professores das universidades portuguesas e do próprio Conselho de Reitores. Milhares de docentes das universidades tomaram em várias ocasiões uma posição crítica de oposição à lei. Embora a discussão faça parte do passado importa recordar que a orientação política que conduziu à aprovação do RJIES não obteve a aceitação de

muitos docentes do ensino superior. Teve as suas fontes de legitimidade e o poder de se impor, mas nem por isso passou a convencer a maioria do bem fundado das suas opções. Não por acaso, o artigo 185.º do RJIES, que previa uma avaliação da aplicação da lei cinco anos após a sua entrada em vigor, nunca chegou a ser cumprido.

Este artigo pretende fazer uma análise crítica de alguns dos fundamentos políticos e dos pressupostos organizacionais que presidiram ao debate sobre o governo das instituições de ensino superior português. Com efeito, o RJIES não se limita a constituir um novo quadro jurídico, tendo como pano de fundo e força motriz um conjunto de políticas que designamos como a sua *agenda escondida*. E ela é escondida na medida em que os argumentos dos seus defensores nem sempre explicitaram os principais objectivos a atingir, submergidos que ficaram pela retórica da eficiência gestionária que tomou a dianteira nos processos de justificação políticos utilizados.

Por conseguinte, seria estultícia discutir as soluções jurídicas propostas sem analisar criticamente alguns dos pressupostos desta agenda política e, simultaneamente, estabelecer uma contra-agenda que permita à universidade e aos seus actores resistir da forma mais adequada aos aspectos mais graves que no RJIES expressam tal política.



RUI MACHADO
GOMES

PROFESSOR
CATEDRÁTICO DA
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

INVESTIGADOR
DO CENTRO DE
ESTUDOS SOCIAIS

O autor do texto não
escreve segundo o novo
Acordo Ortográfico



1. A AGENDA POLÍTICA ESCONDIDA

A agenda escondida do RJIES assenta em três pressupostos fundamentais:

- 1) Mercadorização progressiva dos serviços educativos da universidade.
- 2) Alteração do modelo institucional de governo assente na participação cidadã e no serviço público por outro que privilegia a eficiência e a adaptação à economia e à empregabilidade.
- 3) Alteração da cultura colaborativa que constitui o modo de produção do conhecimento universitário por uma cultura da concorrência.

A *mercadorização dos serviços educativos* tem penetrado por duas vias principais:

- a) Por um lado, o Estado tem vindo a desinvestir no ensino superior público, obrigando a universidade a ultrapassar a crise financeira, que ele próprio ajudou a criar, através da captação de uma parcela cada vez mais elevada de receitas próprias. O resultado tem sido a privatização progressiva de parte dos serviços que o ensino superior presta.

- b) Um outro nível de mercadorização consiste em tentar transformar a universidade no seu conjunto numa empresa que vende serviços a consumidores de educação. A educação deixaria assim de ser um bem público a que se accede através do direito à educação, para passar a ser um bem que se transaciona segundo os mesmos princípios de segmentação e diferenciação dos consumidores. O resultado desta política tem sido a redução da liberdade académica sob a pressão das

exigências de adaptação à economia e à empregabilidade.

A *substituição da lógica de governo cívica pela lógica da eficiência* assenta em duas falácias:

- a) A primeira considera que a crise institucional da universidade é sobretudo um problema de falta de autoridade e de excesso de democraticidade e daí a opção por um modelo de governo tido por mais eficiente, pela razão simples de ser proveniente do mundo empresarial, como se isso fosse argumento bastante, estabelecendo o regresso ao modelo de Director de Faculdade com a possibilidade de concentração de todo o poder científico, pedagógico, administrativo e executivo numa única pessoa.
- b) A segunda sugere que poucos, investidos de poder para tal, governam melhor que muitos.

No conjunto, estas duas falácias propõem que a liberdade, autonomia e colegialidade académicas são um obstáculo à lógica empresarial que deveria existir na Universidade. E por isso se pretende impor que o governo da universidade se desloque dos docentes-investigadores para os docentes-gestores, e, dentro de pouco tempo, para uma nova classe de gestores, formados e treinados para fazer parcerias com agentes privados e para mobilizar recursos numa universidade ameaçada pela asfixia financeira.

Finalmente, a *passagem da cultura de colaboração à cultura da concorrência*, pretende provocar diversos tipos de competição ▶



simultânea que, não sendo recusados, porão a universidade portuguesa à beira da ingeribilidade. Com efeito, a agenda escondida do RJIES acentuou a concorrência da universidade portuguesa com as universidades estrangeiras, da universidade pública com o ensino politécnico, de cada universidade pública com as restantes universidades e, no limite, de cada Faculdade com as restantes Faculdades da mesma universidade. O resultado esperado desta política é convencer as universidades e as Faculdades mais frágeis de que não têm condições de existir, enquanto instituições universitárias plenas, e que se devem limitar ao ensino e à extensão universitária. A aceitação acrítica desta concorrência desenfreada permitirá a concentração da pesquisa em poucas universidades e Faculdades, o que tem exposto a universidade portuguesa no seu conjunto a grandes vulnerabilidades no processo de globalização do ensino superior. A grande falácia do financiamento competitivo da ciência em Portugal é que os vencedores temporários da competição nacional serão os derrotados de amanhã na concorrência internacional devido à fragilização do tecido científico nacional no seu conjunto.

2. A CONTRA-AGENDA

A contra-agenda que proponho assenta em três pressupostos diametralmente opostos aos da agenda escondida do RJIES e, embora não possa limitar todos os seus efeitos negativos, pretende impedir os maiores. São eles o pressuposto da colaboração assente na transdisciplinaridade, o pressuposto da liberdade académica apoiado na produção de conhecimento e o pressuposto da decisão democrática alargada, ancorado na responsabilidade exigente.

Desenvolverei cada um destes pressupostos, tendo como pano de fundo os constrangimentos impostos pelo RJIES e as suas zonas de incerteza que, apesar de tudo, existem e podem constituir oportunidades para a contra-agenda.

2.1. A organização dos saberes

Pressuposto da colaboração assente na transdisciplinaridade. O modelo institucional, que domina ainda hoje na universidade,

foi moldado pelo conhecimento disciplinar e já não se adequa ao conhecimento que tem origem em diferentes espaços sociais e não apenas na universidade. Passámos de um conhecimento disciplinar para um conhecimento transdisciplinar, de um modo de produção assente em círculos restritos para outro baseado em redes, de um modo de difusão homogéneo concentrado na sala de aula, para um conhecimento que circula à distância em plataformas sem lugar definido. Esta transição deveria ter expressão nos novos estatutos das universidades, acentuando os mecanismos de colaboração e reduzindo as tendências isolacionistas das diferentes áreas científicas. A dupla crise, climática e pandémica, veio demonstrar o que já se sabia há muito: as respostas têm que ser transdisciplinares e as disciplinas constituem um resquício do passado, que nem sequer objectivos pedagógicos e didáticos cumprem bem; a produção de conhecimento emergencial não pode ser feita por uma opção de fechamento, mas antes de abertura; não pode ancorar-se no regresso às fronteiras disciplinares mais seguras, mas avançar para a criação de novas fronteiras.

O resultado esperado desta política é convencer as universidades e as Faculdades mais frágeis de que não têm condições de existir enquanto instituições universitárias plenas e que se devem limitar ao ensino e à extensão universitária.

A transdisciplinaridade há-de caracterizar-se pela oferta de estudos graduados e pós-graduados que envolvam diferentes unidades orgânicas, pela oferta de cursos *major/minor* entre Faculdades, pela forte mobilidade de professores e alunos dentro da Universidade, pela ausência de concorrência interna na oferta de cursos ou, ainda, pela transversalidade dos percursos académicos possíveis. Esta transição pode ser feita por muitas

vias. A maior parte das universidades portuguesas tem optado por um modelo *top-down* que pretende forçar a transdisciplinaridade por intermédio da definição de áreas pré-estabelecidas, independentemente da quantidade e qualidade dos projectos transdisciplinares já existentes no terreno. Parecem *acreditar que a estrutura fará nascer os projectos*. Embora comprehenda algumas virtualidades que este modelo pode ter, considero que a opção por uma segunda via tem, neste caso, vantagens. A experiência das organizações adocráticas sugere que se aborde o problema da transdisciplinaridade num modelo *bottom-up*, isto é, dos projectos transdisciplinares concretos para as estruturas a criar à medida do seu desenvolvimento. Assim, os projectos transdisciplinares já existentes e aqueles que venham a ser promovidos no futuro por um plano estratégico que os eleja como prioridade, deveriam resultar em estruturas dúcteis de tipo matricial que fossem dando resposta de forma *ad-hoc* às novas necessidades de coordenação. O princípio organizacional a seguir deveria ser o de não ter estruturas a mais nem a menos do que as necessárias para responder aos projectos interdisciplinares que as universidades fossem capazes de pôr em execução. *O centro de gravidade da lógica matricial deveria, por conseguinte, estar situado na escala local das relações entre Faculdades, entre centros de investigação e escolas de pós-graduação, embora devesse ter também uma expressão estratégica no nível central.* Podem encontrar-se várias soluções para esta equação central-local, mas todas elas passando pelo princípio de que a estratégia deve tender para uma certa homogeneidade e coesão, e por isso deve ser central, e a construção de projectos transdisciplinares deve tender para a diversidade e heterogeneidade e, por conseguinte, deve ser local.

Pressuposto da liberdade académica apoiado na produção de conhecimento. O modelo de organização interna das universidades ainda está ancorado na prioridade à produção de licenciados e já não corresponde bem a uma universidade que queira ser *research-oriented* e, portanto, deva ter nas pós-graduações e na investigação o seu verdadeiro centro de gravidade. A estrutura que

melhor se adaptaria a esta nova situação seria a de todos os centros de investigação se integrarem nas universidades e de, através de parcerias, consórcios e outras modalidades jurídicas e organizacionais, passarem a coordenar a investigação e os estudos pós-graduados em subunidades orgânicas de dimensão e autonomia variáveis. Porém, num momento de transição tão brutalmente rápido, cada unidade orgânica deveria ter a liberdade de estabelecer e instituir os modelos organizacionais que melhor se adaptassem à sua realidade, de modo a não limitar a energia produtiva de dinâmicas criadas anteriormente.

Antevejo pelo menos três modalidades diferentes para esta nova articulação entre investigação e estudos pós-graduados: a) haverá casos de centros de investigação e laboratórios associados de excelência que tenderão a ser o centro de gravidade da criação e coordenação de cursos pós-graduados nacionais e internacionais e, por conseguinte, tenderão a constituir subunidades orgânicas ou escolas de estudos avançados; b) haverá casos em que os cursos de 2.º e 3.º ciclo pressionarão no sentido da colaboração e parceria de vários centros de investigação da mesma ou de diferentes unidades orgânicas; c) haverá casos em que os cursos estarão associados apenas a um centro de investigação e não haverá necessidade de constituir subunidades orgânicas. Em qualquer das soluções, criar-se-ão inevitavelmente novas zonas de incerteza a que as universidades se terão que acomodar com o tempo. Uma das maiores zonas de incerteza será sem dúvida a do enquadramento duplice de grande parte dos docentes que continuarão, numa fase de transição, a trabalhar segundo a lógica das disciplinas na licenciatura e na lógica do laboratório e da produção de conhecimento nas escolas de estudos pós-graduados. Este é reconhecidamente um dos efeitos mais difíceis de gerir numa estrutura híbrida desta natureza.

2.2. O modelo de governo

Pressuposto da decisão democrática alargada ancorado na responsabilidade exigente. O modelo anterior de governo da universidade portuguesa está associado a um particular momento histórico que ficou conhecido ▶



ESQUERDA.NET ON VISUAL HUNT

como o da normalização constitucional, mas também académica. Depois de uma fase curta em que vigorou o princípio de todo o poder às bases, regressou-se a um modelo institucionalizado de partilha do poder, com meios de *checks and balances* que, à imagem da organização estatal, separou os poderes científico, executivo, pedagógico e de fiscalização. Esta separação de poderes continua, do meu ponto de vista, a justificar-se em toda a sua extensão. Por um lado, porque as políticas, os problemas, a tipologia de constrangimentos e o tipo de soluções adoptados por estes órgãos é diferente e cria pontos de vista diversos. E o ponto de vista é a *vista a partir de um ponto*. Ora, o lugar de observação do Director é bastante diferente do lugar de onde observa o Presidente do Conselho Científico. Dito de outro modo, não é o sujeito que faz o órgão, mas é em grande medida o órgão que molda o sujeito e o olhar de quem ocupa o lugar num determinado momento. Se tomarmos como exemplo situações vividas em muitas universidades, facilmente concluiremos como a lógica da decisão executiva é tantas vezes contraditória com a decisão científica. E isso não trouxe nenhum mal à universidade. Antes pelo contrário, a história destas relações tem sido feita de conflitos, negociações e compromissos que são a expressão exacta de uma tensão criadora. O que tem constituído um problema sério foi, por imposição do RJIES, construir um modelo de governo que aceitou a contaminação da lógica científica, tendencialmente mais livre de constrangimentos

vários, pela hegemonia da lógica gestionária, tendencialmente mais sujeita às pressões constrangedoras do orçamento e dos parceiros públicos e privados externos.

A Assembleia Estatutária da Universidade de Coimbra aprovou há 12 anos um modelo de governo para todas as suas unidades orgânicas assente justamente na concentração dos poderes executivo, pedagógico e científico num único órgão uninominal – o Director da Faculdade. Juntamente com outros colegas opus-me a esta solução e o tempo tem-nos dado inteira razão. Trata-se de uma decisão que tem afastado progressivamente muitos sectores da universidade das suas decisões estratégicas, que favoreceu a instalação de nomenclaturas, limitando os mecanismos de controlo e equilíbrio de poderes e, por conseguinte, merece uma avaliação urgente e detalhada.

Alguns dos argumentos que sustentaram a decisão são bem conhecidos. Em primeiro lugar, o argumento da eficiência. No entanto, o argumento da eficiência, rapidez e ausência de conflito entre centros de decisão é contraditório com valores mais importantes como são os ganhos de eficácia estratégica que apenas se obtém através de sistemas de *checks and balances*; ganhos de mobilização, dado que mais centros de decisão representam melhor os interesses e menos centros de decisão tendem a impor decisões e a dar ordens; ganhos de *feed-back*, dado que para reduzir a entropia, temos que garantir a crítica e o contraditório é imprescindível para a

aprendizagem das organizações que se queiram orientar para a investigação, inovação e desenvolvimento. Ainda que os argumentos da rapidez e da eficiência fossem empiricamente válidos, e isso está longe de ser comprovado, creio que ficam a perder diante de valores como o do isomorfismo da estrutura orgânica em relação às prioridades estratégicas. Mal se percebe que, no preciso momento em que o centro de gravidade das universidades se deslocava para a investigação e os estudos pós-graduados, o Conselho Científico tenha perdido a sua tradicional função de comando científico autónomo, parcialmente livre dos constrangimentos burocráticos, administrativos e orçamentais do centro de decisão executivo e gestionário.

Mas também perde força o argumento da harmonia e paz entre órgãos quando pensamos em eficácia estratégica já que, num período de constrangimentos de toda a ordem, especialmente os orçamentais, do que a universidade mais precisa é de salvaguardar a autonomia e liberdade de pensar e de criar dos docentes-investigadores, de modo a constituir um contrapeso ao forte pendor burocrático e orçamental dos docentes-gestores. A eficácia estratégica há-de ancorar-se no aumento de ideias e de projectos e não na sua restrição. Neste sentido, a existência de uma tensão gerível entre o Director de Faculdade e o Presidente do Conselho Científico só pode ser criativa dado que é a expressão da tensão entre o desejável e o realizável. A assunção das funções de Presidente do Conselho Científico pelo Director de Faculdade tem limitado gravemente os horizontes da universidade apenas à *gestão do possível*, deixando de confrontar as universidades com a capacidade de gerar novas e improváveis necessidades de conhecimento.

A universidade deveria manter instâncias de participação e representação alargada nas unidades orgânicas e na universidade, garantindo, as primeiras, a legitimidade de

representação dos eleitos perante a respectiva Faculdade e, as segundas, o meio possível, embora insuficiente, de *check and balance* do governo central da universidade.

O governo do ensino superior deveria, finalmente, articular a liderança estratégica, assegurada por políticas aprovadas no nível central, com uma alargada e democrática descentralização administrativa, pedagógica e científica das unidades orgânicas. Para esse efeito, tenho sugerido os seguintes princípios para a reorganização do modelo de governo da universidade:

- o princípio da diversidade dos modelos internos de governo, permitindo a liberdade de organização das unidades orgânicas da forma que considerem mais adequada à concretização da sua missão, bem como à especificidade do contexto e dos projectos que pretendem desenvolver;
- o princípio da ampla participação representativa;
- o princípio da autonomia das unidades orgânicas, alargando drasticamente a delegação de competências científicas e pedagógicas para os órgãos de governo das Faculdades.

Obter uma resolução para esta equação, a partir de um enquadramento jurídico mau, e imposto de modo autoritário, não se afigura tarefa fácil

Em resumo e concluindo, podemos dizer que a contra-agenda propõe potenciar a capacidade de a universidade continuar a valorizar o mérito num contexto de colaboração, de obter ganhos de liderança através da participação e eleição democráticas, de alcançar mais eficiência num ambiente de eficácia estratégica. Trata-se de instituir uma *cultura de máxima eficácia e benefícios mútuos* capaz de dar prioridade ao bem comum e de mobilizar os interesses individuais e as várias unidades orgânicas. Obter uma resolução para esta equação, a partir de um enquadramento jurídico mau, e imposto de modo autoritário, não se afigura tarefa fácil. É por isso que está na hora de revisitar o RJIES, exigindo a sua avaliação independente, que permita expurgar os seus elementos mais nocivos. •



AVALIAÇÃO EM E-LEARNING

Depois de o conjunto do Ensino Superior (ES) português em Março ter passado para uma situação de aulas não presenciais, com exceção das situações em que tal não era possível, houve muitas instituições do Ensino Superior (IES) que anunciaram já que todo o presente semestre funcionará com aulas à distância, incluindo a avaliação.

É sobre esta última situação que partilho convosco um conjunto de ideias, experiências e interrogações.

Note-se, à partida, que esta é uma situação essencialmente inédita porque até as instituições que funcionavam em *e-learning* faziam, regra geral, pelo menos uma parte

da avaliação presencialmente. Existem, no entanto, exceções¹.

Faço ainda outra nota prévia, indispensável, sobre a falta de tempo para preparar uma transição a que fomos forçados pela pandemia, sendo que em muitas IES foi dito aos docentes para passarem a um regime de aulas *online* com três ou quatro dias de antecedência e só depois se proporcionou algum (pouquíssimo) apoio.

Tal como muitas empresas e, no fundo, o conjunto da sociedade, passámos dez anos a falar de digitalização e de trabalho à distância e depois concretizámos tudo em... três dias. Ora, lá diz o ditado popular e com razão que “depressa e bem... há pouco



FERNANDO C.
GASPAR

I. P. SANTARÉM



¹ <https://www.studyinternational.com/news/online-exams-during-covid19/>

quem". As asneiras vão surgindo neste novo funcionamento "digital" em lojas *online*, em organizações em teletrabalho e, inevitavelmente, no ES.

Juntando esta pressa forçada à falta de experiência em avaliação online, podemos-nos estar a dirigir para um semestre desastroso, embora isso não seja inevitável.

O QUE É A AVALIAÇÃO?

Tendo em conta que Bolonha foi "implementada" há quase 15 anos, o conceito de avaliação que se espera seja concretizado numa IES portuguesa é um conceito baseado na avaliação contínua, onde o aluno tenha um papel ativo e inclua vertentes de autoavaliação e heteroavaliação (Vasconcelos, Monteiro, & Pinheiro, 2008)².

Isto serve para balizar esta humilde reflexão. Não estamos no tempo da avaliação feita por uma "frequência", teste escrito individual, no final do semestre. Avaliação, nos termos adotados com Bolonha, não é fazer um teste individual e um trabalho de grupo.

Assume-se, neste conceito (que pode e deve ser discutido, contestado ou até adjetivado, mas por estar em vigor, deverá ser usado), que os objetivos da avaliação vão muito para além da função classificativa dos alunos e de permitir, ou não, que completem o curso. Quer-se que a avaliação também contribua para a aprendizagem e que inclua componentes individuais e componentes em grupo, componentes que exijam ao aluno "saber aprender" e outras que lhe exijam "saber fazer" (Vasconcelos et al., 2008).

A AVALIAÇÃO USANDO FERRAMENTAS ONLINE COMO O MOODLE

Apesar de, como se disse acima, a experiência de avaliação à distância e, particularmente, *online* ser escassa, a utilização de ferramentas informáticas na avaliação não nasceu agora. Há muitos anos que as IES disponibilizam aos docentes ferramentas como a plataforma Moodle, pelo que já existe uma

experiência acumulada da parte de muitos docentes e também já existe uma familiarização dos alunos com essas ferramentas.

Os ensinamentos que podem ser retirados dessa experiência foram integrados nas recomendações que algumas IES disponibilizaram aos seus docentes e são uma ajuda muito importante para a situação de emergência em que a avaliação está a funcionar no presente semestre. No entanto, nem todas as IES quiseram ou souberam aprender com essa experiência, como veremos mais abaixo.

Para além do Moodle (a plataforma de *e-learning* mais adotada nas IES portuguesas, embora não a única) outras ferramentas como o Mentimeter, o Kahoot ou o Padlet, vêm sendo utilizadas no ES com resultados que permitem incluí-las no tal conceito de avaliação contínua e de heteroavaliação.

O DESAFIO DA AVALIAÇÃO ONLINE E A FRAUDE

Sem margem para dúvidas, a principal dificuldade, que os colegas com quem falo sentem reside na necessidade de assegurar que a avaliação é fidedigna e não é alvo de fraude.

Claro que esta dificuldade é acrescida quando as provas de avaliação são feitas *online* e à distância. Mesmo quando são feitas presencialmente, essa é uma situação proverbialmente difícil, quanto mais assim.

Atrevo-me a dizer que a internet fornece muitas alternativas para o aluno que assim pretenda cometer fraude, mas também disponibiliza não menos alternativas para detetar e prevenir essa fraude. Isto para além das soluções *low-tech* que são ainda, em muitos casos, as mais eficazes.

É habitual classificar as técnicas para conferir "segurança" à avaliação em vários grupos, nomeadamente:

1 Navegadores seguros para a realização de testes. O Moodle inclui esta funcionalidade que impede o *copy paste* e impede, ou pelo menos dificulta, a abertura de outras janelas para além daquela onde o teste está a ser realizado.



² Vasconcelos, R., Monteiro, S. C., & Pinheiro, M. A. O. (2008). O Processo de Bolonha e as mudanças na avaliação da aprendizagem: uma análise nos cursos de engenharia da Universidade do Minho. 5º Congresso Luso-Moçambicano de Engenharia. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/1822/4353>



2

Remote Proctoring. O teste é realizado no âmbito de uma videoconferência que permite ao docente visualizar o aluno através da *webcam* do respetivo dispositivo e, eventualmente, visualizar também a janela onde o teste está a ser respondido.

3

Data Encryption. A encriptação das comunicações é fundamental nos dias de hoje para garantir a segurança dos dados dos envolvidos (docentes e alunos). Quando a avaliação é feita no Moodle, este está geralmente alojado no servidor informático da IES pelo que basta que os participantes (docentes e alunos) se liguem através dum VPN ao servidor da IES (algo que todas as IES que conheço disponibilizam), para que as comunicações sejam encriptadas e não saiam do servidor. O risco é assim muitíssimo minimizado.

4

Audit Logging. Os acessos informáticos ficam registados em toda a parte, até na plataforma Moodle. É também por isso que estamos a produzir uma pegada digital tão grande. A plataforma Moodle disponibiliza ao docente registos de todos os acessos com data e hora, incluindo os IPs dos PCs que acederam às provas (e não apenas os nomes dos utilizadores).

5

IP³ based Authentication & Authorization⁴. O docente pode restringir a um determinado conjunto de IPs o acesso à avaliação e pode impedir o acesso de IPs que não

pertençam a esse conjunto ou pode desclassificar os testes feitos a partir de outros IPs. Desde que obtenha previamente os IPs dos dispositivos que os alunos vão usar no teste, o docente pode excluir assim outros acessos.

6

“Plágio check”. O docente pode usar uma das ferramentas disponíveis (Urkund deve ser a mais usada) para verificar a autoria dos trabalhos submetidos, controlando assim situações de plágio. Claro que isso só é possível quando a IES disponibiliza (isto é, adquire uma licença) essa ferramenta. Quando a IES não o faz, recordo que o Google pode dar uma boa ajuda. Se é verdade que o Google nos pode ajudar a encontrar sites a vender trabalhos e teses, também é verdade que o mesmo Google nos pode ajudar a encontrar a origem de muitos casos de fraude.

Note-se que este conjunto de técnicas variam muito em termos de intrusão e de respeito pela privacidade de docentes e alunos e também em termos de proteção dos seus dados pessoais.

Em particular, o *Proctoring* só pode funcionar se a privacidade do aluno (protegida pelo RGPD) for totalmente invadida. É uma clara violação de privacidade que o aluno pode recusar, levantando com isso problemas na realização da prova e na equidade entre a turma. Se o aluno não aceitar mostrar publicamente o interior da sua casa, ou local onde esteja a realizar a prova, deixa de ser possível o *proctoring*. Se o docente impedir esse aluno de realizar a prova está



3

IP: endereço que um determinado dispositivo adquire quando se liga à internet

4

<https://www.blog.epravesh.com/top-5-techniques-to-make-online-examination-system-secure/>



provavelmente a violar os seus direitos. Se permitir que ele faça a prova sem vídeo, está a discriminar o resto da turma....

Depois de apresentar este curto “estado da arte” da segurança nas avaliações *online*, faço notar que nenhuma destas técnicas consegue determinar quem realmente faz as provas. Mesmo que se implemente uma vertente extrema do *remote proctoring* e se realize a prova em navegador seguro, restrito a um conjunto pré-determinado de IPs, a única coisa de que podemos ter certeza é que o teste foi realizado naquele dispositivo. O docente não consegue saber se está a ver a pessoa que está a fazer a prova (só vê a cara,

talvez o tronco, quando muito as mãos e o teclado), mas não sabe se ele está realmente a escrever, ou se a prova está a ser feita noutro dispositivo. Isto mesmo depois de ter violado toda e qualquer noção de privacidade e, provavelmente, meia dúzia de leis (linguagem de não jurista para me referir ao RGPD).

A ABORDAGEM DAS IES À AVALIAÇÃO ONLINE

A forma como as IES vêm abordando a questão da avaliação *online* é muito variada.

Algumas IES adotaram uma atitude de

humildade académica e, procurando aprender com as experiências existentes, disponibilizaram aos docentes um conjunto de ferramentas e recomendações baseadas na prática de IES em *e-learning* e nas plataformas já conhecidas de docentes e alunos (Moodle, Urkund, e outras que vimos atrás).

Outras houve que preferiram seguir uma atitude de “sabedoria da torre de marfim” e decidiram que a roda precisava ser inventada, impondo a utilização na avaliação *online* de novas plataformas, exteriores aos servidores da IES, portanto, sem garantias de segurança, desprezando o conhecimento que alunos e docentes tinham acumulado na utilização

de plataformas como a Moodle e, pior, sem que se vislumbre qualquer verdadeira vantagem. Houve até quem pressionasse os docentes a imporem ao aluno a aceitação do *remote proctoring*, não assumindo oficialmente qualquer posição, antes empurrando para o docente qualquer eventual atuação ilegal.

É a humildade académica vs o “nós é que sabemos”.

Nada que nos deva surpreender. Afinal, a autonomia universitária que tanto de positivo nos trouxe, também permite tudo aquilo que conhecemos e não vale a pena referir aqui.

Um ponto não despiciente que não foi ainda abordado tem a ver com datas. Estas



disposições foram comunicadas aos docentes, regra geral, já em Abril, quando muito em Março. Em muitas IES o semestre começou em Fevereiro. A avaliação contínua também!

Ou seja, o docente é confrontado em muitos casos com a necessidade de mudar as regras do jogo com o mesmo já a andar e passando a usar bolas e chuteiras novas. Ah e, já agora, as balizas também passam a ser de râguebi (eu tinha de meter uma analogia de desporto, são as saudades...). É possível ser árbitro neste jogo? Ser padre nesta paróquia?

SOLUÇÕES

Em tempos de pandemia não vale a pena perder tempo a chover no molhado, é importante olhar em frente e usar da melhor maneira o que nos resta do semestre, sem perder de vista que nos anos futuros o mais provável é que muitas destas práticas fiquem connosco (as razões para tal ficam para outro artigo).

Assim sendo, vou terminar com um conjunto de boas práticas retiradas da bibliografia, da minha própria prática e de vários colegas, para adaptação, discussão e eventual adoção.

pode permitir uma discussão mais viva e profunda dos trabalhos.

Os testes (individuais e em grupo) podem ser divididos em grupos de pergunta com períodos curtos para responder a cada um. Fazendo esses testes com consulta, o aluno é “forçado” a preparar-se se o tempo for curto, porque sabe que não vai ter tempo para consultar tudo.

Realizando os testes na plataforma Moodle, é possível impor a aleatoriedade das questões entre alunos e a aleatoriedade das alternativas dentro da pergunta. Isto torna muito difícil a “partilha” de respostas entre alunos. Creio poder ser recomendada a utilização de bases de dados de perguntas num rácio 1/5 (se o teste de cada aluno tem 20 perguntas, devem existir na base de dados cem perguntas).

Apesar de feitos à distância e *online*, os testes devem ser feitos em simultâneo, com muito pouca tolerância para “atrasos”.

Claro que os testes podem ter perguntas de desenvolvimento (a plataforma Moodle permite na verdade 16 tipos diferentes de perguntas) que devem ser usadas numa perspectiva de tempo curto e, preferencialmente, em segmentos separados das perguntas de escolha múltipla.

As provas orais são a verdadeira forma de confirmar que foi o aluno a realizar a prova submetida. Talvez a única!

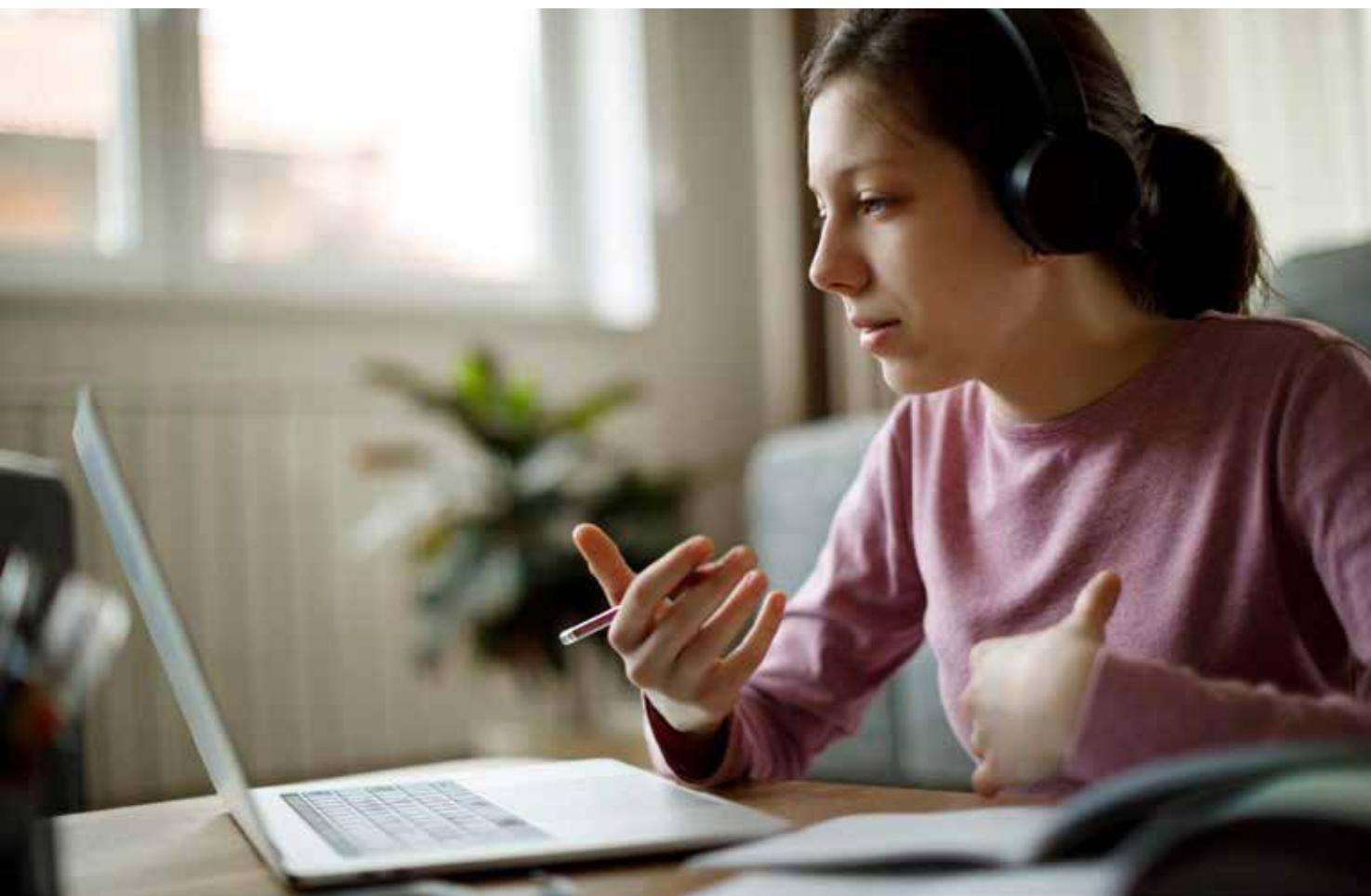
Antes de mais, é necessário que a avaliação contínua seja objeto duma multiplicidade de instrumentos de avaliação, como visto anteriormente.

Em segundo lugar, os elementos de avaliação devem ser concebidos para que funcionem também como instrumentos de estudo, seja fichas de avaliação de resposta múltipla, sejam casos ou trabalhos práticos para autoavaliação e avaliação pelos pares. As fichas de avaliação, depois de respondidas, podem ficar disponíveis *online* para estudo dos alunos. A avaliação pelos pares

As provas orais são a verdadeira forma de confirmar que foi o aluno a realizar a prova submetida. Talvez a única!

Uma curta (cinco minutos) prova oral realizada logo a seguir a um teste escrito permite ao docente verificar claramente se foi o aluno a escrever o que está na prova submetida. Se a turma for demasiado grande para tal, pode-se anunciar previamente que serão “sorteadas” provas orais entre os alunos que submeterem provas escritas.

Os trabalhos de grupo podem ser submetidos na plataforma Moodle ou outra (algumas



IES estão a usar com sucesso o MS Teams, enquanto eu próprio testei no passado o Google Classroom, sem ter ficado propriamente adepto). As discussões dos trabalhos podem ser feitas em videoconferência e a avaliação de pares pode ser realizada na plataforma Moodle, completando assim a heteroavaliação. As ferramentas de plágio check são aqui recomendadas.

Também é possível organizar a discussão de trabalhos de forma assíncrona, pedindo a cada grupo de grave em vídeo uma apresentação do seu trabalho e o publique na plataforma em utilização (na Moodle seria num fórum criado para o efeito ou, mais apropriadamente, numa atividade “workshop”).

A utilização das chamadas ferramentas de aprendizagem ativa (Mentimeter, Kahoot, Padlet,...) regista um alto grau de adesão dos alunos, seguramente resultado das características próprias desta geração e das possibilidades de gamificação da aprendizagem que disponibilizam.

Se o futuro está, como muitos dizem, no *Blended Learning*, é importante que utilizemos todas as ferramentas à disposição não apenas com o objetivo de “salvar o semestre”, mas também procurando construir competências para o futuro do ES.

Ressalvo, no entanto, uma preocupação. Para as IES que foram selecionadas pelos alunos por causa do fator acessibilidade, o futuro pode ser negro porque, com o ensino à distância todas as IES passam a estar à mesma distância da casa do estudante e pode deixar de fazer sentido os estudantes de amanhã selecionarem-nas para realizar os seus estudos. A COVID-19 pode ter acabado de matar o principal critério de seleção de IES pelos candidatos ao ES. •



A COVID-19 E A LUTA PELA SOBREVIVÊNCIA

Governação, IES, docentes e estudantes

Osurto de Covid-19 motivou o encerramento ou o condicionamento do acesso a escolas e outros serviços. A educação a distância tem sido vista como uma solução para implementação dos processos de ensino e aprendizagem. Uma solução que veio para ficar. Com mais ou menos combinação entre o presencial e o a distância. Esta é uma realidade com a qual teremos de conviver, pelo menos durante os próximos tempos.

Numa altura em que nos afogamos entre informação e desinformação sobre o que significa o ensino a distância, a palavra de ordem é desmistificar e não tornar mais difícil este complexo momento em que todos vivemos, sem qualquer anteviés ou tempo de preparação prévia. O termo ensino a distância deve dar lugar ao ensino online, em rede, de

proximidade. Engloba um paradigma ancorado em conceitos multimodais (modo síncrono e assíncrono), multilíneares (pelo recurso ao hipertexto) e flexíveis (tempo e lugar). Esta definição encerra em si a necessária inovação pedagógica que exige a reflexão disruptiva e crítica sobre as práticas tradicionais no sentido da redefinição das estruturas comunicacionais entre os intervenientes nos processos de educação formal, não-formal e informal.

Não existe uma solução única para a criação de ambientes de aprendizagem *online*. A polifonia discursiva em que se reveste o pensamento sistémico da educação, inviabiliza, naturalmente, soluções de encaixes perfeitos ou exclusões radicais. O mais importante é procurar refletir sobre as formas de



PAULA PERES

COORDENADORA
DO EIIPP
(Unidade de
e-Learning e Inovação
Pedagógica do
Politécnico do Porto).

DOCENTE DO ISCAP
(Politécnico do Porto)



promover as aprendizagens num espaço digital, que resultam de interações cognitivas *online*, nos vários momentos do processo de ensino e aprendizagem. Importa refletir sobre os primeiros acessos aos ambientes de formação, para a motivação e acolhimento, aos momentos de informação e teorização, de prática e experiência, de transferência de conhecimento e desenvolvimento de projetos ou de criação de redes de conhecimento.

Cada experiência de aprendizagem *online* tem o seu espaço síncrono ou assíncrono. A sua arquitetura dependerá de vários fatores contextuais. Cabe aos gestores, docentes, diretores de curso e estudantes escolher, tendo como foco o mais nobre dos objetivos – a aprendizagem significativa, enriquecedora,

memorável e agradável. Trata-se da construção de cenários de aprendizagem capazes de responder às atuais exigências de uma educação superior *online*, com o foco no estudante, na comunidade e no ambiente das relações comunicacionais. Um ambiente sem fronteiras curriculares fixas, capazes de acomodar os espaços informais e não-formais de pensamento coletivo, numa relação de autonomia intelectual e de estruturas cognitivas.

O resultado esperado reflete-se numa arquitetura de suporte à aprendizagem, moldada por redes digitais e compostas por milhares e milhares de modos de conhecimento intrínsecos a cada interveniente, docentes, estudantes e sociedade em rede.

Os ambientes de educação *online* atuam em diferentes territórios e modo de estar e, por isso, requerem mudanças na conceção e nas práticas de educação digital em Portugal.

Desde logo, importa que todos os intervenientes possuam conhecimentos adequados sobre as tecnologias educativas e considerem a resposta positiva de um sistema administrativo e de gestão que permita a sua implementação e sustentabilidade. Não obstante, importa sublinhar que **a tecnologia sozinha não muda a prática escolar** e que, por isso, a ênfase não lhe recai. É necessário pensar a tecnologia como um instrumento promotor da aprendizagem. O foco deverá ser nas condições contextuais que afetam a apropriação tecnológica, procurando encontrar formas de realizar um significativo incremento na qualidade da educação.

Assim, para maximizar os benefícios do ensino e aprendizagem *online* é necessário, mais do que nunca, alterar a forma como se pensa a educação. Numa mudança paradigmática que exige, muitas vezes, o rompimento de hábitos e comportamentos até outrora considerados inabaláveis.

A criação de planos estratégicos, para apoiar a renovação das Instituições de Ensino Superior, torna-se essencial. Trata-se da necessária alteração no modelo funcional e organizacional, administrativo e metodológico das Instituições de Ensino Superior. **Urge a importância da criação de princípios orientadores** para instituições, docentes e estudantes no domínio pedagógico, tecnológico, social e de gestão, livre de um sistema implantado e herdado de um tempo secular. ▶



Todas estas questões fluem em paralelo, com a indispensável **garantia de sustentabilidade das Instituições de Ensino Superior**.

A rigidez imposta por um século de aprendizagem magistral mede forças com a flexibilidade necessária dos formatos de ensino e aprendizagem *online*. Esta visão implica a **flexibilização na gestão dos recursos humanos** e a criação de centros de gestão de conhecimento com geometrias, saberes e dimensões variáveis.

A **atualização pedagógica dos docentes** é uma necessidade estrutural. O papel do docente no processo de ensino e aprendizagem *online* desenha-se, essencialmente, em torno dos “três Ms” (Motivar, Mediar e Medir). Este papel implica a capacidade para a interligação de contextos, moldados em espaços digitais e a criação de pontes nos relacionamentos conducentes a um desenvolvimento da aprendizagem conceptual e prática, de investigação e aplicação. Implica ainda, a capacidade para o estabelecimento de laços entre a Cultura e a Ciência, com foco nos resultados da aprendizagem (*learning outcomes*) que guiam o desenho semiestruturado dos currículos, numa aceitação dos princípios de pensamento global e da complexidade das relações sociais e cognitivas *online*. A prioridade no aprender a pensar e pesquisar sobre a própria aquisição de conhecimento, deixando que os processos cognitivos dos estudantes se desenvolvam fora das normas de receituário em que a memorização prevalece.

Neste contexto, importa ainda **responsabilizar os estudantes** das Instituições de Ensino Superior pela sua própria aprendizagem, e pela capacidade de se envolverem nos processos de autoformação, e de criação dos seus planos, ambientes e redes pessoais de aprendizagem.

Trabalhar em ambientes digitais implica **transformar as paredes em redes** nas situações comunicativas discursivas ou cognitivas, implica aceitar o diferente, aprender

com ele, respeitar o singular, sem se deixar dominar, à partida, por outras lógicas. Implica acomodar a construção de saberes em contextos de práticas sociais e culturais diversos, numa rede de relações de pensamento entre pessoas e artefactos.

Urge o **repensar dos padrões tradicionais** de ensino! É preciso oferecer infraestruturas de suporte aos ambientes de aprendizagem *online*, oferecer o apoio técnico, científico e pedagógico aos docentes e estudantes. Importa, ainda, impulsionar a alteração dos diálogos, refletir sobre as atuais práticas e resultados das aprendizagens. Promover uma cultura de colaboração, de partilha e de rede é quase uma imposição. É na urgência deste contexto que se vislumbra, por vezes,

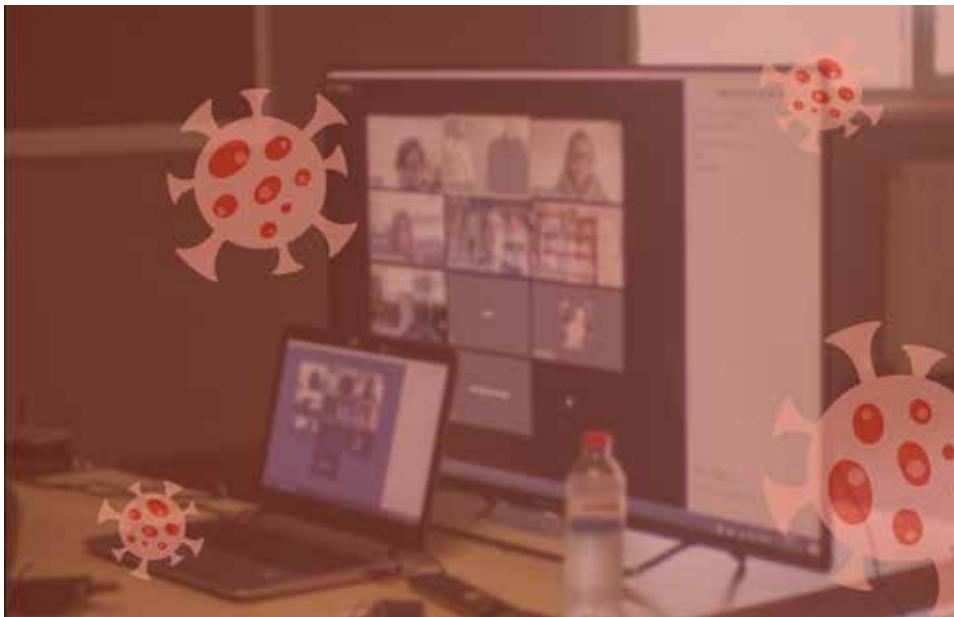
a necessidade de adaptar currículos, objetivos, materiais pedagógicos, metodologias, políticas de avaliação dos docentes e dos estudantes, e também a própria cultura das Instituições de Ensino Superior!

Consequentemente, esta conjuntura deverá resultar na criação de estruturas que respondam às necessidades de **aprendizagem ao longo da vida**.

As necessárias mudanças organizacionais são muitas vezes dolorosas e implicam enormes desafios institucionais de adaptação, de inovação, de alterações estruturais, de flexibilidade, de enquadramento e de liderança. Sem essas mudanças, as tecnologias serão usadas apenas para facilitar práticas tradicionais, resultando num incremento de valor residual no que concerne à qualidade da formação oferecida.

Nem sempre o caminho mais rápido é o mais eficaz, devemos reconhecer as pedras que muitas vezes nos fazem parar ou mesmo recuar para que seu polimento facilite o progresso e amplie o território que é conquistado. É nesta nova era de conquista de espaços de educação *online*, que, mais do que nunca,

Esta emergência da educação digital poderá ser o primeiro passo para as soluções vindouras, mais amadurecidas e refletidas.



devem ser considerados os modelos de ensino e aprendizagem guiados pelos resultados da aprendizagem.

Este é um cenário desejável, mas que ainda não representa a totalidade das soluções atualmente implementadas e já por muitos apelidadas como o ensino *online* de emergência. **Esta emergência da educação digital poderá ser o primeiro passo para as soluções vindouras, mais amadurecidas e refletidas.** É possível que as Instituições de Ensino Superior deixem de se preocupar tanto com a gestão de espaços físicos para a implementação dos processos de aprendizagem presencial e passem a concentrar a sua atenção na gestão da educação e dos processos de suporte administrativo *online*. Refletir e aprender com as experiências deve fazer parte do percurso de cada um, num caminho para a qualidade do ensino *online* e maturidade institucional face aos processos de aprendizagem mistos, onde o presencial e o a distância se equilibram. Compreendendo que o ensino *online* é muito mais do que a aprendizagem com base em tecnologias digitais, não pode faltar em toda esta equação a visão de uma sociedade global que exige a abertura da escola a um espaço em rede de colaboração cognitiva e social.

A habilidade ou inabilidade de as sociedades educacionais responderem a estes desafios da educação em rede influi no seu destino. Não se pode permitir que o excesso de *bits* massifique as diversidades culturais e individuais, mas sim encontrar formas de explorar todo o seu potencial de transformação e de criação de conhecimento em espaços sem fronteiras. Espaços geradores de

experiências de aprendizagem únicas que resultam de novas relações sociais em que cada ator é simultaneamente consumidor e produtor de informação.

O que outrora se delineava em breves traços é hoje uma realidade imposta, a que todos os intervenientes nos processos de ensino e aprendizagem terão de se adaptar. Os que gostam e os que não gostam, os que estão motivados e os que não estão motivados, os que têm formação e os que não têm formação.

Para um futuro mais próximo do que o previamente esperado, impulsionado por uma pandemia que não espera pelo nosso tempo de adaptação, é necessário agir! Esta ação exige uma quase refundação das Instituições de Ensino Superior. A educação *online* não é um subsistema pelo que exige qualidade e confiança. Esta reflexão impõe mudanças, transformações, ou até mesmo, ruturas paradigmáticas na relação dos espaços e dos contextos de aprendizagem.

Em suma, muitos são os desafios que a educação superior enfrenta. Dos governos espera-se a libertação dos espaços de pensamento legitimados na esfera de dogmas oficiais, das Instituições de Ensino Superior espera-se o pensamento transfigurante dos currículos, numa superação da replicação de saberes, dos docentes a criação de inovações pedagógicas por meio de diálogos possíveis de operacionalizar à escala global, dos estudantes espera-se o envolvimento e a autonomia.

Vamos sobreviver? Sim, se formos capazes de aprender com as experiências vividas e com as boas práticas existentes, procurando soluções em conjunto, numa luta que é de todos. •



Ensino Superior: o que nos diz a investigação?

Avivência quotidiana no ensino superior configura o modo como cada um de nós perceciona os problemas e desafios que urge enfrentar neste setor, bem como as respostas consideradas como mais adequadas. As nossas percepções são (re)construídas, continuamente, na base do conhecimento que vamos acumulando através da participação nas mais diversas atividades académicas. Essas percepções individuais são enformadas naturalmente pelos contextos específicos em que nos inserimos, pelo que, apenas através da partilha e confronto com os outros e com outras realidades se torna possível retratar com exatidão o Ensino Superior a nível nacional, equacionando cenários para o seu desenvolvimento. A secção “Perspetivas da Investigação sobre o Ensino Superior”, que agora se inicia na Revista do SNESup, procura, precisamente, contribuir para uma visão abrangente das questões que hoje se colocam no setor, mobilizando resultados de investigação para confrontar as nossas percepções individuais.

O desenvolvimento de uma área de investigação sobre Ensino Superior com cariz multidisciplinar, tem acompanhado as tendências de expansão e diversificação das universidades e politécnicos, observáveis em todo o mundo desde a segunda metade do século XX. Num livro publicado em 2019, Malcolm Tigh caracteriza esta área de investigação com base numa meta-análise crítica e sistemática, simultaneamente quantitativa e qualitativa, de artigos científicos sobre Ensino Superior publicados desde o ano de 2000 em 15 revistas consideradas de referência. De resto, o mesmo autor já tinha publicado em 2003 uma sistematização semelhante que agora desenvolveu e consolidou.

Com base no livro mencionado, é possível identificar oito eixos temáticos principais na investigação sobre ensino superior: *ensino e aprendizagem; desenho curricular; experiência estudantil; qualidade; políticas; gestão institucional; trabalho académico; conhecimento e investigação*. Três destes eixos temáticos – *ensino e aprendizagem; políticas; conhecimento e investigação* – reúnem a maioria das pesquisas sobre ensino superior, conclui o autor.

A meta-análise permite ainda identificar sete estratégias metodológicas principais na investigação sobre Ensino Superior: *análise documental, entrevistas incluindo focus groups, questionários e análises estatísticas multivariadas, análise conceptual, fenomenografia, perspetivas críticas e feministas, estudos autobiográficos e de observação*. O autor conclui que as três primeiras estratégias são as mais utilizadas e que, por contraste, existem poucos exemplos de pesquisas *autobiográficas e de observação* ou com base em *análise conceptual e fenomenografia*; acrescentando que, embora existam estudos enquadráveis nas *perspetivas críticas e feministas*, os mesmos não surgiram no conjunto de artigos considerados nesta meta-análise.

Como é evidente, algumas das produções científicas de autores portugueses e/ou sobre Portugal que tenham sido publicadas naquele conjunto de revistas em língua inglesa foram incluídas nesta meta-análise de um tema de pesquisa - o Ensino Superior - que tem mobilizado significativamente equipas e investigadores. Todavia, é pertinente caracterizar o estado da arte da investigação sobre este tema no nosso país, assumindo este conjunto de eixos temáticos e a



**COORDENAÇÃO DE
MARIANA
GAO ALVES**

**SOCIOLOGA.
INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO,
UNIVERSIDADE
DE LISBOA, UIDF
(UNIDADE DE
INVESTIGAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO
EM EDUCAÇÃO
E FORMAÇÃO.**

**VICE-PRESIDENTE
DA DIRECÇÃO DO
SINDICATO NACIONAL
DO ENSINO SUPERIOR**



tipologia de estratégias metodológicas como quadros de referência.

Pretendemos contribuir para essa caracterização nesta nova secção da Revista, começando por apresentar uma meta-análise das teses de doutoramento realizadas recentemente em Portugal que elegem o Ensino Superior como tema de investigação. A opção de considerar primeiramente teses de doutoramento justifica-se, porque a escolha de uma dada temática para a realização de uma pesquisa doutoral revela a respetiva relevância

e porquanto este tipo de pesquisas se caracterizam pela sua envergadura e contributos originais. Uma pesquisa no RCAAP confirma a pertinência desta opção ao permitir identificar 40 teses de doutoramento sobre Ensino Superior realizadas em 2018 nas universidades portuguesas em diferentes áreas disciplinares. O que nos diz este conjunto de teses de doutoramento sobre o Ensino Superior é a pergunta a que procuraremos responder no próximo número da Revista. •



Tigh, M. (2019). *Higher Education Research - the developing field*. London and New York: Bloomsbury Academic.

Tigh, M. (2003). *Researching Higher Education*. London: Society for Research in Higher Education & Open University Press.

A PUBLICAÇÃO E A ESCRITA CIENTÍFICA NA IMPRENSA INTERNACIONAL: TENDÊNCIAS DE MUDANÇA

A publicação da investigação em revistas científicas internacionais é uma prática com uma longa história nas comunidades científicas, mas tem vindo a ser particularmente incentivada desde que a quantidade de *papers* produzidos se tornou um indicador central na avaliação da produtividade das instituições académicas e dos centros de investigação. Esta circunstância tem vindo a gerar uma crescente pressão para a publicação, tornando-se preocupação omnipresente para todos quantos trabalham em Ciência. Nos últimos anos desenvolvemos interesse pelo modo como a escrita e a publicação permitem mapear as transformações que têm vindo a ocorrer no sistema da Ciência e as consequências da pressão para a publicação na própria forma de produção do conhecimento.

Entre 2019 e 2020 realizámos uma investigação no âmbito de um pós-doutoramento intitulado «A investigação nacional na psicologia: impacto científico e tendências internacionais», que decorreu na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade

do Porto. De entre as várias análises empreendidas ao longo deste projeto, destacaremos aqui uma delas: a análise da imprensa, com especial enfoque para os resultados referentes a momentos de mudança. Trata-se de uma linha de investigação que procurou identificar momentos e desafios importantes nas formas de publicação e escrita científica em termos da imprensa internacional.

Assim, no primeiro semestre de 2019, automatizámos o *Google News* relativamente a três termos: «Open Science»; «Open Access» e «Scientific Citation». Obtivemos assim um corpo de notícias sobre o qual, depois de depurado, realizámos uma análise de conteúdo. Partilharemos aqui, em termos gerais, algumas das principais problematizações e acontecimentos registados no período em questão.

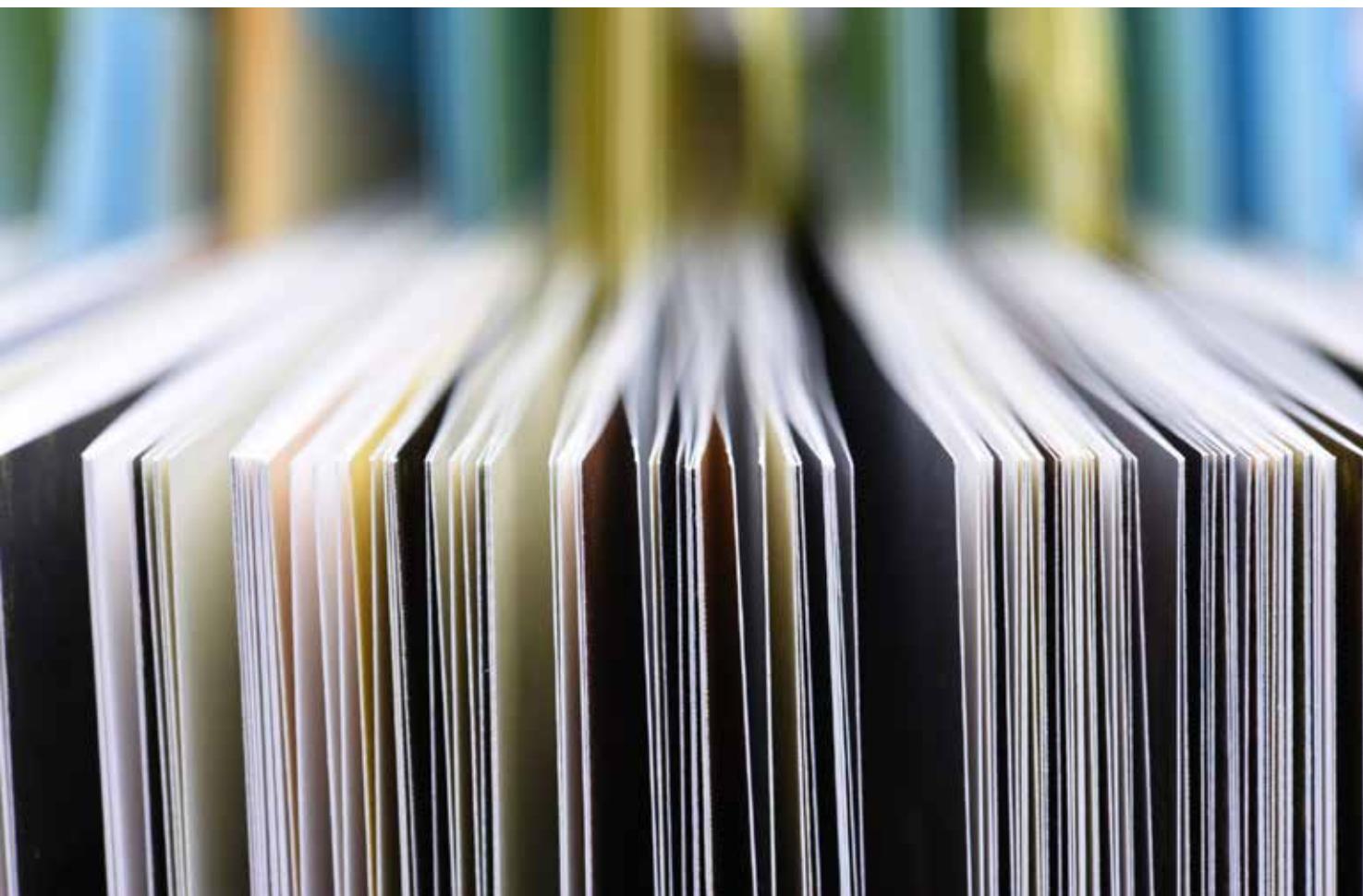
A amostra era constituída por um total de 95 textos, escritos maioritariamente em inglês. As notícias iam desde um tom mais pedagógico, por assim dizer, como aqui *Should I publish in an open access journal?*, (*The BMJ*); a um tom mais informativo *To meet the 'Plan*



RUI TINOCO
ACES PORTO
OCIDENTAL



LUÍS FERNANDES
FACULDADE PSICOLOGIA
E CE DA UNIV. DO PORTO



S' open-access mandate, journals mull setting papers free at publication, (Science Mag), incluindo também artigos de opinião Scientific journal snubs academic over Sleeping Beauty metaphor, (The Guardian).

Num primeiro momento, dividimos as notícias em três grupos, de acordo com o seu teor: factual, interpretativo e opinativo. As notícias de caráter factual foram mais de metade; sendo o restante dividido entre as notícias interpretativas (que partiam de uma determinada base factual para tentar compreender) e os textos de caráter opinativo (artigo de opinião). Foi um esforço de caracterização da amostra que depois seria objeto de análise de conteúdo.

Em termos de núcleos temáticos, organizámos a informação em vários eixos, a saber: notícias sobre a mudança; sobre coisas que devem permanecer; sobre aspectos pedagógicos da vida de investigador; sobre comportamentos transgressivos; sobre financiamento de projetos científicos; e, finalmente, sobre revistas científicas. Por motivos da

própria natureza deste espaço centraremos a nossa explanação no primeiro destes núcleos temáticos.

Assim, em termos de mudança realçamos algumas notícias, como as que dão conta do desenvolvimento do plano cOAlition S, que conta já com apoio da China e da Índia, para além de numerosas agências financeiras do continente europeu. Trata-se de se passar para um registo de *open access* a todos os produtos resultantes de investigações financiadas - um modelo próximo do já aplicado pela Bill and Melinda Foundation, no outro lado do oceano.

A pressão para a mudança faz-se notar ainda pela crítica de um estado de coisas que valoriza os resultados que são muito significativos e que, de alguma forma, prendem a atenção. Estes fatores poderão depois explicar uma certa crise de replicabilidade da ciência, ou seja, um alastramento de estudos e de resultados publicados que não se conseguem duplicar, com idênticos resultados, por outras equipas de cientistas. Há um alastramento da



bad science: os resultados não são replicáveis, apesar de conseguirem atrair a atenção.

Salientamos, pelo seu significado, duas peças noticiosas que se debruçam sobre mudanças sugeridas para o processo de revisão de pares. Numa delas argumenta-se que toda a apreciação deveria passar a ser pública; noutra compara-se o processo de revisão de pares a uma dimensão mística e incompreensível.

Outras notícias centram-se sobre as consequências da passagem para um modelo de ciência aberta, que poderá implicar a transferência dos custos de publicação para o produtor do conhecimento. Uma notícia refere ainda que, nos EUA, alguns trabalhos, já passados pelo crivo normal, têm sido classificados como preliminares – o que foi lido como uma interferência do poder político no normal desenvolvimento da ciência.

Também registámos críticas ao atual modelo competitivo, muito centrado na publicação de *papers* e na medição do respetivo impacto. Urge, nessas peças, a passagem a um modelo mais colaborativo, em que se valorize a partilha, inclusive das próprias bases de dados (*open data*). Numa outra peça registámos o apelo a uma *slow science*, preocupada também com os aspectos morais e éticos das suas descobertas, bem como com o modo como elas são aplicadas. O modelo baseado em artigos protegidos por *paywall* é, assim, alvo de críticas nesta nossa categoria de análise (a mudança), nomeadamente para a área das Humanidades. O impacto científico dos trabalhos nesta área passa muito pela sua difusão nas comunidades de que fazem parte (algo que estamos, de resto, a fazer ao publicar aqui esta síntese da nossa investigação).

Realçamos ainda duas vozes próprias. Uma delas é a de um estudante que se inscreveu num doutoramento e queria investigar determinada área. Viu-se obrigado a escrever um artigo de revisão de definições para, no final, propor mais uma. O trabalho

teve grande impacto, recebeu louvores por isso, mas ele no fundo sentia-se frustrado por não ter podido trabalhar na área que desejava, revoltando-se com o modo como o impacto científico é atualmente medido e condiciona as opções temáticas.

Uma outra voz vem de um professor dinamarquês. Trata-se de um investigador já com um longo percurso em termos temporais. Durante muito tempo publicou os seus trabalhos em revistas internacionais e no seu próprio país, interrogando-se por que razão estaria agora a ser considerada uma desonestidade bibliométrica, a dupla publicação, prática que sempre observou antes deste “regime bibliométrico” e que não teve outro objetivo que não o da divulgação científica também no seu país de origem.

Finalmente, no período desta coleta de dados, surgiu um grande acontecimento: a Universidade da Califórnia não conseguiu chegar a acordo com a Elsevier, uma das grandes casas editoriais a nível mundial. Esta universidade não renovou o contrato, deixando a partir de então de ter acesso a novas publicações, mantendo embora acesso às que já tinha anteriormente. Na origem do desacordo esteve, nomeadamente, a exigência da universidade de garantir o acesso aberto das obras que assinava.

Recordemos que optámos por falar aqui apenas de uma das categorias que emergiram na nossa análise de conteúdo, a mudança. Podermos ter realçado outras, como a defesa do *status quo* ou ainda os comportamentos transgressivos. Algumas passagens de notícias aí classificadas referem-se aos mesmos ou idênticos acontecimentos, mas sublinhando aspectos positivos do atual estado de coisas; outras passagens referem comportamentos transgressivos, como o do *Sci-Hub*, – site que disponibiliza um sem número de artigos científicos, contornando de forma ilegal as limitações dos artigos sujeitos a *paywall*, acabando



por disponibilizá-los sem autorização.

Faremos, por certo, em revistas científicas uma apresentação sistemática da nossa investigação. Por enquanto, algumas notas reflexivas... A forma de publicar e de tornar disponíveis as investigações científicas parece estar sujeita a grandes pressões de mudança. Uma das modificações poderá ter a ver com o modo como se publicam os trabalhos: a pressão para a celeridade e o acesso à informação parecem exercer pressão no sentido de se agilizar o processo de revisão de pares – por exemplo tornando-o público – ou ainda permitindo a publicação em versões provisórias dos artigos que vêm a lume em formato de pré-publicação.

Existe atualmente uma pressão para a instantaneidade no acesso aos dados e aos resultados. A *open science* pode ser lida também um pouco sob este prisma: um acesso universal dos resultados e da descoberta em Ciência – isto põe-se também nos casos em que as agências financiadoras garantem a produção de trabalhos que depois são objeto de benefício financeiro de terceiras partes.

A esta tendência para a aceleração e partilha contrapomos alguns apelos que lemos na nossa amostra para a prática de uma *slow science*, em que os resultados são maturados ao longo do tempo, em que a pressão para exhibir resultados espetaculares não é o principal motivo da investigação. Uma Ciência preocupada com o processo do pensamento e não apenas com a produção de mais e mais artigos

científicos com maior impacto – impacto esse que não privilegia a descoberta mas, por exemplo, os artigos de revisão de conceitos.

As mudanças acontecem simultaneamente e estão a afetar todo o contexto em que atualmente se produz Ciência. É necessário problematizar estas mudanças: elas provocam, por exemplo, também momentos de defesa do *status quo*. A *open science* poderá condicionar os cientistas dos países mais pobres, pois as revistas científicas poderão passar os custos da publicação para os próprios autores; os custos da publicação poderão passar a estar incluídos nos financiamentos; a liberdade de publicação onde se quiser nunca deverá ser condicionada pelos financiadores. Estes são alguns dos argumentos que tendem a defender um modelo centrado no artigo pago.

Parece-nos, no entanto, que existem já mudanças significativas em direção a uma *open science* que implicarão efetivamente novas práticas. Também a constatação de uma crise de replicabilidade ou o apelo a uma *slow science* com preocupações morais sobre o destino do que ela vai descobrindo, fazem-nos crer que muitas mudanças nessa direção são, não só desejáveis, como também necessárias.

Temos perante nós, novamente, a questão de combinar a eficácia da práxis e o pensamento sobre essa práxis – o cientista não pode ser somente um técnico, por muito diferenciado que seja.



RITA D'EÇA*
ADVOGADA

A consideração de que os efeitos da pandemia se impuseram generalizadamente à sociedade portuguesa, atingindo de forma indiscriminada as pessoas e o seu *modus vivendi*, obstava ao interesse na leitura de mais uma reflexão sobre um conjunto de evidências certamente experienciadas por todos, incluindo os docentes de ensino superior e os investigadores.

Em abono do desinteresse ecoavam dezenas de esclarecimentos públicos, de opiniões e seus contraditórios, proficuamente produzidos, durante os períodos de vigência do estado de emergência e do estado de calamidade, na comunicação social, em *webinars* e conferências *online*, sobre os mais diversos assuntos do momento, alguns de natureza jurídica, de manifesto interesse geral e, consequentemente, também para quem exerce funções docentes e/ou de investigação, independentemente do respectivo regime¹.

Deambulando por um caminho significativamente menos confortável, mas também mais consciente, assombrava uma estranha tranquilidade da cena jurídica, até agora nunca vivida, contrastante com uma extensa e confusa² produção legislativa que, justificada pela exigência das circunstâncias, não parecia atormentar particularmente o universo do Ensino Superior, ao impor medidas, repetidamente declaradas como excepcionais e temporárias. Corresponderia este silêncio e aparente ajustamento a medidas, como a imposição do regime de teletrabalho e do

alegado ensino a distância, na verdade, ao subdimensionamento das problemáticas jurídicas subjacentes ao respectivo acolhimento no Ensino Superior? A dúvida persiste, servindo de pretexto à presente reflexão.

Talvez por essa razão, se não por outras, de ordem jurídica, nenhum dos seus actores, até ao momento da actual crise epidemiológica, apelidara de “teletrabalho” o desempenho das funções docentes e das funções de investigação, levadas a cabo “a distância”, designadamente, na residência do trabalhador.



*O autor do texto não escreve segundo o novo Acordo Ortográfico

¹ De direito privado ou de direito público.

² Note-se que o Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março, que “Estabelece medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica do novo Coronavírus - COVID 19” foi objecto da sua décima primeira alteração pelo Decreto-Lei n.º 22/2020, de 16 de maio.

EFECTO DO CORONAVÍRUS SINO- PORTUGUÊS



São inúmeras as considerações jurídicas que se podem elaborar sobre o teletrabalho e o ensino a distância com eventual pertinência para o Ensino Superior.

Ao servidor do Direito, o que primeiramente importa para a lógica jurídica é esclarecer o alcance da terminologia, no caso teletrabalho e ensino à distância que, integrando o recém-criado conceito de “nova normalidade”, gravita no universo das relações³ de trabalho, das funções⁴ docentes e das funções⁵ de investigação.

É um dado adquirido na Academia que parte das funções docentes e de investigação, não exigem a presença física do trabalhador (docente ou investigador) nas instalações da entidade empregadora, podendo ser realizadas à distância, fora do espaço caracterizado juridicamente como local de trabalho, designadamente, na residência⁶ do trabalhador.

Esse facto vivido de forma mais ou menos expressiva, consoante a realidade dos docentes

e dos investigadores, e a dinâmica, a organização⁷ e a gestão das instituições onde se encontram integrados, foi encarado até aqui, como uma característica da função inerente ao seu desempenho. Talvez por essa razão, se não por outras, de ordem jurídica, nenhum dos seus actores, até ao momento da actual crise epidemiológica, apelidara de teletrabalho o desempenho das funções docentes e das funções de investigação, levadas a cabo a distância, designadamente, na residência do trabalhador.

A ausência desse rótulo parece plenamente, justificada por vários factores, de entre eles, o facto de uma parte significativa dasquelas funções ser, necessariamente, levada a cabo nas instalações da entidade empregadora, mas também, por se encontrar na disponibilidade⁸ do trabalhador escolher, quanto às demais compatíveis com a prestação de trabalho noutro local, desempenhá-las na sua residência ou nas instalações que constituíam o seu local de trabalho.

A existência e exercício dessa liberdade de escolha, pelo trabalhador, quanto ao local e forma a distância da prestação de trabalho, ▶



3 Aqui referidas em sentido amplo incluindo diferentes modelos de vinculação, pública e privada.

4 Com o alcance estabelecido no artigo 2º-A do Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior Politécnico e no artigo 4º do Estatuto da Carreira Docente Universitária.

5 Com o alcance estabelecido no artigo 5º do Estatuto da Carreira e Investigação Científica

6 No sentido do local onde aquele tem organizado o centro da sua vida.

7 Note-se que há inúmeros regulamentos de instituições de ensino superior que de forma mais ou menos expressa fazem referência à componente não presencial das funções docentes, quer com o propósito de reconhecer a possibilidade do seu desempenho fora das instalações da instituição, quer com o propósito de limitar ou de condicionar essa possibilidade.

8 Partindo do pressuposto de que essa disponibilidade não foi limitada por regulamento, ou decisão da entidade empregadora, no contexto do crescente exercício de controlo de assiduidade a que temos vindo a assistir por parte de algumas instituições.



bem com a sua admissibilidade (conceptual e/ou efectiva) por parte da entidade empregadora, estavam então alinhadas, com um conjunto de escolhas pessoais, e institucionais, que não se alteraram substancialmente com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março, nem com as suas determinações, de suspensão das actividades lectivas, e de liberdade de determinação, uni-

ria, mas como adequada a permitir uma certa continuidade, por se revelar a única possível no quadro do confinamento. Consequentemente, tem vindo a obter aceitação generalizada, por diversos sectores da sociedade e, arriscamos dizer, também pelo Ensino Superior, porventura sustentado no elevado índice de desenvolvimento tecnológico, por comparação com outros sectores, e na predisposi-

O artigo 165º do Código do Trabalho conceptualiza o teletrabalho, nos termos seguintes: Considera-se teletrabalho a prestação laboral realizada com subordinação jurídica, habitualmente fora da empresa e através do recurso a tecnologias de informação e de comunicação.

lateral, do regime de prestação subordinada de teletrabalho, tanto pelo empregador, como pelo trabalhador. Liberdade que foi, como é consabido, muito rapidamente substituída pela imposição transversal do regime de teletrabalho por força do disposto no artigo 6º do Decreto⁹ n.º 2-A/2020, de 20 de março, que regulamentou a aplicação do primeiro estado de emergência decretado pelo Presidente da República.

Por razões de diversa ordem, esta imposição foi sentida, não apenas como necessá-

ção para a mudança inerente à condição de “operador da Ciência”.

Neste quadro de conforto com a solução, pontilharam apenas algumas vozes dissonantes manifestando preocupações com ausência ou limitação de meios, e suas implicações legais, com a desadequação¹⁰ da realização à distância de determinadas tarefas de ensino e de avaliação, e ainda com um tema que nos é particularmente caro, os seus efeitos na avaliação do desempenho.

Ora, são precisamente estas dissonâncias



⁹ Entretanto revogado pelo Decreto n.º 2-B/2020 de 2 de abril, que regulamentou prorrogação do estado de emergência decretado pelo Presidente da República, mantendo-se no artigo 8º a obrigação de teletrabalho sempre as funções em causa o permitam.

¹⁰ Que não identificaram como objectiva.



que remetem para a utilidade de elucidação dos conceitos jurídicos vigentes de teletrabalho e ensino a distância, bem como para as exigências de enquadramento dos respectivos regimes.

O artigo 165º do Código do Trabalho conceptualiza o teletrabalho, nos termos seguintes: Considera-se teletrabalho a prestação laboral realizada com subordinação jurídica, habitualmente fora da empresa e através do recurso a tecnologias de informação e de comunicação.

Esta caracterização aparentemente simples, e que, descontextualizada, é um fato à medida para aspirantes à mudança de paradigma, tem na sua genética um pressuposto, que é o seguinte: o teletrabalho é um regime contratual de trabalho, que tem como atributos ser realizado normalmente fora das instalações da entidade empregadora, com recurso a meios tecnológicos à distância. Mas, não se esgota, nessa caracterização, que é, apenas, o prelúdio de um conjunto de injunções, constantes dos artigos 166º e seguintes do Código do Trabalho, nas quais se manifesta a sua complexidade.

Sem pretensões quanto à bondade do regime do teletrabalho, merecem referência as disposições constantes do nº1 do artigo 166º, do nº1 do artigo 168º e dos nº1 e nº2 do artigo 170º todos do Código do Trabalho. Delas resulta: a necessidade de celebração de contrato/acordo¹¹ para prestação subordinada de

teletrabalho; a presunção (salvo estipulação em contrário) de que os instrumentos de trabalho respeitantes a tecnologias de informação e de comunicação utilizados pelo trabalhador pertencem ao empregador, que deve assegurar a respectiva instalação e manutenção e o pagamento das inerentes despesas; a obrigação de o empregador respeitar a privacidade e os tempos de descanso do trabalhador e da sua família; e ainda, o direito do empregador, sempre que o teletrabalho seja realizado no domicílio do trabalhador, a visitar o local de trabalho exclusivamente para controlo da actividade laboral, bem como dos instrumentos de trabalho.

Não fossem estes aspectos de regime suficientes para levantar inúmeras questões quanto à operacionalização do teletrabalho no Ensino Superior, podemos acrescentar-lhes a problemática do ensino a distância, nomenclatura que tem vindo igualmente a ser utilizada, em decorrência do cumprimento das medidas de exceção, com total alheamento da preexistência de um quadro legal e conceptual que a caracteriza. Impondo pela razão já referida, outro esclarecimento destinado, igualmente, a antecipar a eventual confusão de conceitos e consequentemente de regimes.

O Decreto-Lei n.º 133/2019, de 3 de setembro, que aprova o regime jurídico do Ensino Superior ministrado à distância, caracteriza o ensino à distância como o ensino predominantemente ministrado com separação ▶

¹¹ Limitado no caso de trabalhador anteriormente vinculado ao mesmo empregador, a uma duração inicial igual ou inferior a três anos, conforme dispõe no nº1 do artigo 167º do Código do Trabalho.



física entre os participantes no processo educativo, designadamente docentes e estudantes, em que:

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

O supra identificado diploma legal, norteado por um princípio de adequação constante expressamente do seu artigo 4º, impõe ainda, no capítulo II sob a epígrafe “Acreditação, avaliação e registo”, às instituições de ensino superior, um conjunto de obrigações de que se salientam a necessidade de acreditação¹² pela

ministrado à distância são suficientes para compreender – na perspectiva jurídica – a impropriedade da utilização da terminologia “ensino a distância” para definir um processo de ensino tipicamente presencial com recurso aos meios tecnológicos à distância, levado a cabo pelos docentes do Ensino Superior no cumprimento da obrigação legal de executar as suas funções, quando compatíveis, em regime de teletrabalho.

Com efeito, factualmente o que se verificou foi uma adaptação do processo de ensino presencial por via do recurso a outra forma de presença “não física,” mas “virtual” em tudo equivalente à presença da matéria, se atentarmos na omnipresença da imagem e da voz, dos intervenientes naquele processo. E, numa altura de louvores colectivos, não será demais referir que esse esforço foi levado a cabo por todos, tanto quanto lhes foi permitido, com redobrado empenho e abnegação pessoal.

A pergunta que se impõe naturalmente perante os esclarecimentos prestados, é: como caracterizar então juridicamente, a prestação de trabalho levada a cabo durante a vigência do estado de emergência, e as actividades de ensino e lecionação, com recurso a meios de comunicação a distância?”

A pergunta que se impõe, naturalmente, perante os esclarecimentos prestados, é: como caracterizar, então, juridicamente, a prestação de trabalho levada a cabo durante a vigência do estado de emergência, e as actividades de ensino e lecionação, com recurso a meios de comunicação a distância?

As respostas são simples, ao ponto de parecerem redundantes. O trabalho realizado em confinamento domiciliário só pode ser caracterizado como teletrabalho, na acepção estreita do artigo 165º do Código do Trabalho, por força do estabelecido pelos diplomas que regulamentaram as declarações de estado de emergência e de estado de calamidade, ressalvando-se, para efeitos de aplicação de regime,

Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, e de subsequente registo pela Direcção - Geral do Ensino Superior, e a disponibilidade de meios humanos que incluem: um corpo docente com formação pedagógica comprovada para o ensino a distância; um corpo de técnicos especializados com as qualificações adequadas e em número suficiente para prestar apoio individualizado aos estudantes, sempre que seja necessário; e uma equipa que reúna competências técnico-pedagógicas para colaborar com os docentes no desenho curricular dos planos de estudos e dos materiais dos ciclos de estudos.

A mera constatação destas imposições pelo Regime jurídico do Ensino Superior

¹² Depende da observância dos requisitos gerais e especiais previstos no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, aplicáveis, bem como, cumulativamente, dos requisitos específicos estabelecidos nos artigos 8.º a 11.º do Decreto-Lei n.º 133/2019, de 3 de setembro.

todas as normas que colidem com a natureza excepcional e transitória da sua imposição, o que em última análise nos reconduz, salvo melhor opinião, à aplicação de um único artigo daquele regime: o artigo 169º do Código do Trabalho que consagra o princípio da igualdade de tratamento dos trabalhadores em regime de teletrabalho.

Quanto às actividades de ensino sem presença física e com recurso a meios tecnológicos e de comunicação a distância, parece relativamente evidente que a utilização da terminologia ensino a distância no contexto da crise pandémica, não pretendeu instituir qualquer forma de aplicação do Decreto-Lei n.º 133/2019, de 3 de setembro, nem mesmo adaptada às circunstâncias, as quais, pela sua excepcionalidade, são suficientes para obstar a qualquer esforço de adequação.

Julgamos por isso, ter ocorrido uma repescagem daquele termo, no sentido lato que lhe era conferido pela linguagem “comum” precedente à organização e sistematização do instituto científico, pedagógico e jurídico do “ensino a distância”.

Que desígnio servem, neste caso, os esclarecimentos quanto ao enquadramento de

dois regimes complexos, a propósito de medidas moribundas¹³, porque excepcionais e transitórias, e ao uso de terminologias, com maior ou menor propriedade?

Prestam assistência, precisamente, à tentação de normalizar duas soluções que, sendo necessárias e, provavelmente, as únicas possíveis, num contexto singular e desejavelmente transitório, não se podem constituir como institutos jurídicos, tal qual foram estabelecidas, num contexto de normalidade (nova ou velha).

Concorrem para essa impossibilidade, a nosso ver, a inadequação dos dois regimes já referidos, do teletrabalho e do ensino superior ministrado a distância, a uma nova realidade¹⁴, que reclama uma plasticidade de soluções difícil de conceber, e que apenas se alcança, perspectivando a dinâmica entre o esforço colectivo de continuidade do funcionamento e as limitações previsivelmente reincidentes, impostas a esse mesmo funcionamento.

Mas ainda que se verificasse uma mínima adequação daqueles regimes, estritamente necessária a permitir a adopção imediata dessas soluções transitórias, num quadro de normalidade, seria imperativo promover uma extensa adaptação do edifício jurídico do Ensino



¹³ Note-se que o artigo 6º do Decreto-Lei n.º 20-H/2020, de 14 de maio, derrogou o nº1 do artigo 9º do Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março. Mais recentemente, após o envio do presente artigo para edição, foi publicada a 29 de maio a Resolução do Conselho de Ministros n.º 40-A/2020 que prorrogou a declaração de situação de calamidade, e redefiniu no seu artigo 4º as condições aplicáveis ao regime de teletrabalho, abandonando a sua obrigação generalizada (nº1) e substituindo-a pela possibilidade da sua manutenção por acordo, nos termos previstos no Código do Trabalho. Manteve-se, contudo, a obrigação de teletrabalho nas situações identificadas pelo nº2, nº3 e nº4 do referido artigo, destacando-se a obrigação da sua manutenção sempre que “...os espaços físicos e a organização do trabalho não permitam o cumprimento das orientações da Direção-Geral da Saúde (DGS) e da Autoridade para as Condições do Trabalho sobre a matéria, na estrita medida do necessário”.

¹⁴ Não aquela que vivemos em confinamento, mas aquela que estamos agora a testar, também ela inédita e por isso carente de experimentação.





O impacto do coronavírus no Ensino Superior está aqui para quem quiser ver: um regresso ao passado, com a mira no futuro. É, todavia, fundamental ajustar a mira.

Superior, predominantemente vocacionado para o ensino e actividades presenciais, por forma a acolher com universalidade estas novas realidades. Para dimensionar minimamente esse esforço basta reflectir na inevitável necessidade de rever regulamentos de prestação de serviço docente, de avaliação do desempenho e de assiduidade. E bem assim, na exigência de revisão de estruturas curriculares e de adequação do material pedagógico, no redimensionamento dos espaços, para não falar na obrigação de assegurar meios de apoio técnico.

Não obstante perspectivarmos as tarefas herculeas que se avizinhama, a prestação de trabalho e o exercício das funções docentes e de investigação sem presença física do trabalhador, com recurso a meios tecnológicos à distância, é uma inevitabilidade em aceleração.

Por não faltarem vozes que enaltecem as vantagens individuais e socioeconómicas de uma nova ordem sustentada na vivência do teletrabalho experimentada durante a crise epidemiológica, e por ser inquestionável a utilidade da busca de soluções que promovam a felicidade, afigura-se útil recordar que a ideação de soluções adoptadas em situação de crise, e a sua transposição para um contexto de normalização, não devem ocorrer sem a necessária ponderação.

Esta percepção é particularmente expressiva no contexto do Ensino Superior, onde há vários anos, debatemos questões, há muito pendentes de esclarecimento e consenso, como sejam as relativas ao controlo de assiduidade, às exigências de uma participação activa e efectiva dos docentes e investigadores na elaboração

dos regulamentos de que são destinatários, as relativas à avaliação do desempenho, à liberdade de investigação, entre muitas outras.

É, por isso, forçosa uma dose razoável de inquietação jurídica, face ao entusiasmo manifesto de alguns, perante ferramentas que sempre estiveram ao alcance de todos.

Como em muitas outras situações do Direito, não é tanto a solução (cuja bondade pode ser inquestionável) que nos preocupa, mas antes o modo como esta poderá vir a ser implementada e as consequências que produzirá no edifício jurídico do Ensino Superior.

Não se trata de rejeitar as soluções, nem de travar a fundo um veículo em marcha, trata-se pelo contrário de aproveitar a necessidade e o entusiasmo da mudança para reequacionar a realidade dos docentes do Ensino Superior, reorientado o seu paradigma para uma autonomia e responsabilidade verdadeiras, abandonando a institucionalização em massa de soluções orientadas para o excessivo controlo das funções docentes e para as métricas de resultado, recordando que a necessidade de alcançar o destino, que se esgota no momento, não pode servir de pretexto para a descharacterizar o processo de ensino e investigação que constitui para os seus executores uma vida, coarctando-lhes a autonomia e a liberdade inerentes.

O impacto do coronavírus no Ensino Superior está aqui para quem quiser ver: um regresso ao passado, com a mira no futuro.

É, todavia, fundamental ajustar a mira. •





LEIA O SITE DO SNESUP

WWW.SNESUP.PT

