

# alameda

Revista de Educação, Artes e Ciência

A Reação das Instituições  
de Ensino Superior  
à Crise COVID-19

edição  
especial



**alameda**  
Revista de Educação, Artes e Ciência

**06**

<b>Título</b>	Alameda. Revista de Educação, Artes e Ciências
<b>Número</b>	Ø6
<b>Data</b>	Julho de 2020
<b>Edição</b>	ISEC Lisboa   Instituto Superior de Educação e Ciências Alameda das Linhas de Torres, 179, 1750-142 Lisboa Tel. +351 217 541 310 www.iseclisboa.pt
<b>Direção</b>	Ana Patrícia Almeida
<b>Editorial</b>	José Reis-Jorge Maria Cristina Ventura Sara de Almeida Leite
<b>Corpo</b>	Ana Cristina Freitas, Ana Oliveira, Ana Pereira Neto, António Rodrigues, Arnaldo Costeira, Carlos Gomes de Oliveira, Eduardo Cunha Cruz, Eurico de Brito, Fernando Miguel Marques, Francisco Alves Dias, Gonçalo Caiado, Isabel Martins, Javier Fombona Cadavieco, João Areosa, João Serrano, Luís Moreira, Marco Ferreira, Maria Anderson, Mónica Gomes, Pedro Brás, Pedro Oliveira, Rafael Pozo, Ruben Elvas Leitão, Rui Quadros, Violante Magalhães
<b>Secretariado</b>	alameda@iseclisboa.pt
<b>Periodicidade</b>	Semestral
<b>Tiragem</b>	50 exemplares
<b>Preço</b>	3,00 euros
<b>Assinatura Bianual</b>	7,50 euros
<b>ISBN</b>	9 770016 459949
<b>ISBN Digital</b>	9 789895 481309
<b>ISSN</b>	1645-9946
<b>Depósito Legal</b>	212 371/04

Os pedidos de assinatura ou de intercâmbio devem ser enviados para contactos acima indicados.  
Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidade dos autores, não vinculando a Instituição Editora nem a Direção da Revista.

**8** Editorial

- 10** **Tema I As Estratégias de Gestão das IES Face à Crise Covid 19**  
A Monitorização Pedagógica Intermédia ao Ensino Remoto de Emergência do ISEC Lisboa, em Contexto de Pandemia provocado pela Covid-19  
TÂNIA CARRAQUICO, LURDES GUERRA
- 26** ELISAVA - COVID-19. Una experiencia común. Una experiencia de valor  
JAVIER PEÑA

- 30** **Tema II Adaptação das IES às Metodologias de Ensino à Distância**  
Respostas do ensino superior Português à Pandemia de COVID-19: o caso da Universidade Lusófona  
MANUEL JOSÉ DAMÁSIO, LUÍS REIS MATA, PAULO JORGE FERREIRA
- 52** Adaptação do modelo de ensino de Eletrónica às metodologias de Ensino à Distância  
JOSÉ TOMÁS VIANA
- 58** O ISTECC e os Desafios dos Sistemas de Ensino à Distância  
JOSÉ ANTÓNIO CARRIÇO

- 64** **Tema III Impacto da Pandemia nos Estudantes, Docentes e Funcionários das IES**  
Desenvolvimento sustentável e a Covid-19: Internacionalização no ensino superior e no turismo em Portugal  
MANUEL SALGADO, FERNANDO LEMOS, LUÍS CORREIA

- 76** **Tema IV Consequências da Pandemia nas Três Dimensões da Missão do Ensino Superior: Ensino, Investigação e Ligação à Comunidade**  
Consequências da Pandemia nas três dimensões da missão do Ensino Superior: ensino, investigação e ligação à comunidade  
PAULO ALMEIDA

- Opinião**
- 82** Da Inconstitucionalidade das Alterações Legislativas do Covid-19 - Real ou Aparente  
ANTÓNIO AMADO

A Pandemia COVID 19 afetou toda a sociedade de uma forma intempestiva e perturbante.

O setor do Ensino Superior sofreu este fortíssimo impacto e está a tentar acomodar as suas consequências de forma a garantir a continuidade da sua missão com o mínimo de interrupção, adotando soluções, muitas vezes inovadoras e de larga eficiência.

Neste nº 6 da **Revista Alameda** vários dirigentes de Instituições de Ensino Superior apresentam reflexões sobre como as suas Organizações se adaptaram e implementaram alternativas de funcionamento que tornaram possível enfrentar esta crise pandémica.

No primeiro artigo, de autoria de Tânia Carraquico e Lurdes Guerra, as autoras descrevem e apresentam o processo de implementação do ensino remoto de emergência **no ISEC Lisboa**, com um foco particular sobre os processos de monitorização pedagógica dos cursos e das Unidades Curriculares. Começando por expor os principais princípios do ensino remoto de emergência adotados no 2.º semestre do ano letivo de 2019/2020 no ISEC Lisboa, as autoras evidenciam como esta implementação levou à consequente alteração das rotinas de monitorização pedagógica e à criação de uma monitorização intermédia criada especificamente para este efeito, com o objetivo de manter a necessária monitorização contínua, bem como a garantia de qualidade do processo de ensino e aprendizagem e das avaliações. Terminam, apresentando dados que revelam que, independentemente do momento global disruptivo que se atravessa, que a perceção dos estudantes quanto a estas atividades remotas, é de uma satisfação global com as dinâmicas ensino-aprendizagem implementadas face ao ensino remoto de emergência adotado pelo ISEC Lisboa.

No artigo “ELISAVA - COVID-19. Una experiencia común. Una experiencia de valor” de Javier Peña, o autor, de forma mais reflexiva sublinha como a situação de emergência sanitária vivida durante a pandemia COVID19, reforçou a postura e estratégia da **ELISAVA**, que entende a Escola como uma plataforma para estimular a aprendizagem do aluno, para ampliar as suas capacidades criativas, críticas e tecnológicas e para o conectar com o meio envolvente e o outro por forma a construir uma experiência de aprendizagem pessoal, de qualidade e significativa. Na perspetiva do autor, ao mesmo tempo que potenciou uma visão aberta e diversa das aprendizagens, o uso intensivo de plataformas digitais já disponíveis na instituição foi adaptado, procurando fazer do contacto humano e das suas relações “valor y proyecto”, revelando uma Instituição capaz de reagir e adaptar-se às inquietudes particulares e aos ritmos de aprendizagem de cada um.

No terceiro artigo, de Manuel José Damásio, Luís Reis Mata e Paulo Jorge Ferreiro, é apresentado o estudo de caso da resposta da **Universidade Lusófona** em Lisboa à pandemia de COVID-19. O artigo enquadra essa resposta como um processo multidimensional que os autores classificam como original na forma como articulou diferentes dimensões em ordem a garantir o sucesso do processo de adoção de uma inovação no ensino superior como resposta à situação de crise despoletada pela pandemia. Na apresentação do caso, os autores descrevem e analisam quatro dimensões que caracterizaram a resposta dada pela Instituição: institucional; tecnológica; ensino/aprendizagem e gestão de marca. Partindo de um enquadramento característico da teoria de gestão de crises, os autores sublinham que a originalidade do caso reside na forma como a instituição conseguiu articular de forma integrada todas estas dimensões, garantido o que classificam como uma resposta “em mosaico” à crise.

No artigo de José Tomás Viana, o autor foca-se de forma particular na resposta dada no contexto de uma Unidade Curricular específica, decorrente da implementação de planos de contingência e de alteração do regime de ensino vigente despoletados pela pandemia COVID19. O autor refere como a mudança de regime de ensino proporcionou a introdução de métodos de ensino diferentes, promovendo-se a introdução de princípios de *project-based learning*, focados no desenvolvimento de um projeto que envolve todos os tópicos do programa da UC. Com esta abordagem, continua o autor, foi estimulada uma abordagem empírica aos tópicos do programa e motivou a aprendizagem autónoma, com apoio tutorial. Termina, sublinhando que, de forma global, os objetivos da disciplina foram atingidos

e os alunos concluíram com sucesso o dimensionamento e construção de circuitos eletrónicos, que abordam todos os conteúdos lecionados, tendo sido desenvolvido a capacidade de aprendizagem autónoma dos alunos ao mesmo tempo que houve um maior foco nas necessidades individuais dos alunos, através dum apoio mais customizado.

José António Carriço, autor do artigo “O ISTE e os desafios dos sistemas de ensino a distância” relata a forma como o **ISTEC** respondeu à necessidade de implementar, num curto período, sistemas de ensino a distância que permitissem dar continuidade às atividades académicas. Partindo do que é reconhecido pelo próprio autor como sendo um “terreno familiar”, José Carriço descreve a forma como a Instituição respondeu à necessidade de implementar um sistema de ensino a distância. Apresenta um conjunto de estratégias e ferramentas utilizadas durante este período, que resultaram, na opinião do autor, num “grande sucesso... e que se traduz no elevado grau de satisfação manifestado pelos alunos”.

O artigo “Desenvolvimento sustentável e a Covid-19: Internacionalização no ensino superior e no turismo em Portuga” da autoria de Manuel Salgado, Fernando Lemos e Luís Correia analisa a importância do desenvolvimento sustentável para o futuro da Humanidade e, em particular, a capacidade de resiliência das Instituições de Ensino Superior (IES) no contexto da pandemia COVID-19. Segundo os autores, tal abordagem justifica-se porque a Humanidade enfrenta riscos que podem colocar em causa a sua própria existência na Terra, o que gera a necessidade de refletir sobre o modelo que permita enfrentá-los, em particular à pandemia que, em 2020, praticamente paralisou a mobilidade internacional, quer de estudantes quer de visitantes. Assim, o artigo reflete sobre a necessidade de uma estrutura em rede, que seja nacional, sobretudo a nível de liderança das IES, para definir as melhores estratégias de gestão da rede das IES face à crise COVID-19, baseando-se num estudo de caso do **Instituto Politécnico da Guarda – ESTH**.

No artigo “Consequências da Pandemia nas três dimensões da missão do Ensino Superior: ensino, investigação e ligação à comunidade”, Paulo Almeida, procura desenvolver um conjunto de ideias sobre as consequências que o Covid19 tem no Ensino Superior. Como sublinha o autor, as IES são dinamizadoras e grandes alavancas sociais e económicas dos locais onde se encontram implementadas, pois produzem e partilham conhecimento, transformam socialmente as regiões, atraem investimento e potenciam inovação e novos negócios, pintam um espaço geográfico de juventude interagindo culturas e promovendo o multiculturalismo inclusivo. Reconhecendo que são as pessoas o centro de gravidade das IES, ao longo do texto o autor identifica um conjunto de iniciativas disponíveis para as IES e para os seus investigadores e alunos, para que possam contribuir assim para a resolução dos problemas causados pelo vírus, procurando estimular todos para este desígnio que tem que ser comum, vencer o vírus e procurar dar resposta, através de investigação aplicada, aos problemas económicos e sociais por ele causados.

Finalmente, no artigo de opinião de autoria de António Amado, o autor faz uma análise do ponto de vista do ensino do direito, questionando a forma como as alterações legislativas decorrentes da pandemia COVID19, que limitaram alguns direitos e liberdades consagradas constitucionalmente, são questionáveis e devem ser “devidamente ponderadas” e não permitir que haja dúvida sobre a sustentabilidade e base legal da limitação de direitos, liberdades e garantias.

A relevante contribuição que os autores nos deixam abrem caminho para uma alargada reflexão nacional que se mostra necessária no setor do Ensino Superior sobre formas atuação face a distintas abordagens na Gestão de Riscos e nas Estratégias Institucionais de acomodação da imprevisibilidade destes Novos Tempos que atravessamos. Este número da Revista Alameda será, pois, uma rampa de lançamento para essa reflexão alargada sobre o Ensino Superior em tempos de incerteza.

A Direção Editorial

TEMA I

# AS ESTRATÉGIAS DE GESTÃO DAS IES FACE À CRISE COVID 19



TÂNIA CARRAQUICO<sup>1</sup>  
LURDES GUERRA<sup>2</sup>

## A Monitorização Pedagógica Intermédia ao Ensino Remoto de Emergência do ISEC LISBOA, em Contexto de Pandemia Provocado pela Covid-19:

### RESUMO

Nas últimas décadas é crescente o desenvolvimento da oferta formativa em plataformas digitais online, à medida que a internet e a educação se combinam para oferecer às pessoas a oportunidade de adquirir novas habilidades de forma descentralizada. Com a pandemia COVID-19, o mundo, e com ele a educação e o ensino mudaram drasticamente, com o aumento exponencial da adoção de estratégias educacionais de ensino não presencial obrigando as Instituições de Ensino Superior, o seu corpo docente, e os alunos a ajustar a sua forma de atuação e desempenho. Neste contexto, o presente artigo expõe os principais princípios de ensino remoto de emergência adotados no ISEC Lisboa no 2.º semestre do ano letivo de 2019/2020, a par da necessária e consequente alteração das rotinas de monitorização pedagógica, através de uma monitorização intermédia criada especificamente para este efeito, com o objetivo de manter a necessária monitorização contínua e revisão periódica dos cursos, bem como, a garantia de qualidade do processo de ensino e aprendizagem e das avaliações, independentemente do momento global disruptivo que se atravessa. Apresenta-se a perceção dos estudantes quanto a estas atividades remotas, evidenciando os resultados do estudo, a satisfação global com as dinâmicas ensino-aprendizagem implementadas face ao ensino remoto de emergência adotado pelo ISEC Lisboa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Remoto de Emergência, Monitorização Pedagógica, Garantia de Qualidade, Pandemia, COVID-19.

### ABSTRACT

In recent decades it is increasing the development of training offer in online digital platforms, as the internet and education combine to offer people the opportunity to acquire new skills in a decentralized manner. With the COVID-19 pandemic, the world, and with-it education and teaching have changed dramatically, with the exponential increase in the adoption of educational strategies for non-classroom teaching, forcing Higher Education Institutions, their faculty, and students to adjust the way they act and perform. In this context, this article sets out the main principles of remote emergency teaching adopted at ISEC Lisboa in the 2nd semester of the academic year 2019/2020, together with the necessary and consequent alteration of the pedagogical monitoring routines, through an intermediate monitoring created specifically for this purpose, with the objective of maintaining the necessary continuous monitoring and periodic review of courses, as well as guaranteeing the quality of the teaching and learning process and evaluations, regardless of the global disruptive moment that is going on. The students' perception of these remote activities is presented, showing the results of the study, the overall satisfaction with the teaching-learning dynamics implemented in face of the emergency remote teaching adopted by ISEC Lisboa.

**KEYWORDS:** Emergency Remote Teaching, Pedagogical Monitoring, Quality Assurance, Pandemic, COVID-19..

## INTRODUÇÃO

O ano de 2020 ficará para sempre marcado pelas mudanças no mundo, nas organizações, na vida em sociedade e no comportamento humano, provocadas pela pandemia de COVID-19. Essas mudanças fizeram-se sentir em todos os sectores da atividade e, no processo de ensino e aprendizagem não foi diferente. Em abril de 2020 a UNESCO dava conta de 1 576 767,997 estudantes afetados (correspondendo a 67,7% dos estudantes matriculados) (UNESCO, 2020).

A maioria das entidades governamentais decretaram o encerramento temporário de estabelecimentos de Ensino face ao surto de COVID-19 em todo o mundo, na tentativa de conter a disseminação da pandemia. Entre elas, em Portugal, durante o Estado de Emergência, todos os cursos obrigados a funcionar no regime presencial, puderam funcionar, como medida excecional, totalmente em regime “a distância” ao abrigo do Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março. Assim durante 2 meses (13 de março a 13 maio todos os cursos do ISEC Lisboa foram lecionados totalmente por ensino remoto).

Neste contexto, **a aprendizagem online tornou-se mais central na vida das pessoas pela obrigatoriedade de rápido ajuste à mudança. Com esta mudança repentina da sala de aula como a conhecemos no quotidiano, surgem as questões sobre a futura adoção de modelos de ensino-aprendizagem online e/ou mistos, se continuarão a persistir num cenário pós-pandemia e como é que esta mudança afetará o mercado educacional como o conhecemos.**

À medida que os princípios e práticas de garantia da qualidade são implementados no ensino superior, questões metodológicas sobre como entender e gerir a qualidade tornam-se cada vez mais importantes (Coates, 2005). Não obstante, importa salientar que os processos de autoavaliação e autorreflexão crítica das dinâmicas do ensino-aprendizagem não pararam e, fruto disso mesmo, o ISEC Lisboa adaptou as suas metodologias de ensino e implementou no âmbito do seu Sistema Interno de Garantia da Qualidade (de ora em diante designado apenas por SIGQ-ISEC Lisboa) uma monitorização pedagógica intermédia, face ao ensino remoto de emergência adotado no 2.º semestre do ano letivo de 2019/2020.

A análise aos resultados da monitorização pedagógica intermédia, reveste-se de particular importância, face às condições atípicas que o ISEC Lisboa, e demais Instituições de Ensino Superior (IES) tiveram de enfrentar em virtude da pandemia COVID-19 e às quais se adaptaram num tempo muito curto e, que poderão no futuro influenciar as dinâmicas de ensino-aprendizagem adotadas, por forma a salvaguardar a continuidade dos ciclos de estudos que os seus alunos frequentam e, não descurando da qualidade do seu maior propósito, o processo de ensino-aprendizagem e dinâmicas inerentes.

No domínio da Avaliação Institucional e Acreditação

dos Ciclos de Estudo, da Qualidade do Ensino e da Gestão do Sistema de Garantia da Qualidade do ISEC Lisboa e, em alinhamento com o planeamento estratégico, os processos de Monitorização Pedagógica desenvolvidos pelo ISEC Lisboa pretendem dar resposta ao “Referencial 5 – Monitorização contínua e revisão periódica dos cursos”, de cariz obrigatório para qualquer Instituição de Ensino Superior (IES), a qual não foi descurada em tempos de pandemia. Decorrente dos resultados da monitorização pedagógica, o ISEC Lisboa promove a monitorização e a revisão periódica dos seus cursos, de modo a assegurar que alcançam os objetivos para eles fixados e dão resposta às necessidades dos estudantes e da sociedade. As revisões efetuadas conduzem à melhoria contínua dos cursos e as ações planeadas ou executadas em resultado desse processo são comunicadas a todos os interessados.

Importa ainda salientar que, todas as ferramentas desenhadas e implementadas no âmbito do SIGQ-ISEC Lisboa procuram promover a melhoria do desempenho da instituição e respetivos ciclos de estudo, na ótica de uma contribuição efetiva e colaboração orientadas, para uma melhoria contínua da qualidade do ensino, abrangendo o ensino e aprendizagem, assim como a necessária relação entre ambas, para que a investigação e outro tipo de atividades do ISEC Lisboa, garantindo o cumprimento dos requisitos básicos para o seu reconhecimento oficial pela A3ES, sendo este objetivo prosseguido através das atividades de avaliação levadas a cabo de forma sistemática e periódica, e da promoção de uma cultura interna de garantia de qualidade apelando à participação das diversas partes interessadas.

Apesar de a 14 de maio de 2020, com o fim do Estado de Emergência, aquela autorização extraordinária ter expirado, com a publicação do Decreto-lei n.º 20-H/2020, de 14 de maio que no seu artigo 6.º impõe que as instituições de ensino superior devam “(...) garantir a combinação gradual e efetiva de atividades na presença de estudantes, docentes e investigadores com processos a distância (...)”, o que é reiterado, também na Recomendação do Senhor Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior às Instituições de Ensino Superior para a retoma gradual e faseada da atividade presencial, **parece-nos que o paradigma do ensino superior está prestes a mudar de forma irreversível, face ao que conhecemos, tornando mais evidente a aplicação efetiva do definido em 2019 pelo novo Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior** (RJA-ES) (i.e. combate à fraude académica, a Cibersegurança, a proteção de dados, os apoios sociais ou a garantia de proteção de todos contra a intolerância e discriminação, a oferta formativa a públicos diferenciados), à semelhança do que já acontece enquanto boa prática internacional na matéria de convergência das normas de avaliação a nível europeu.

**Todavia, o ensino aprendizagem a distância e online carrega o estigma de ser de qualidade inferior quando comparado**

**com o ensino presencial apesar de vários estudos apontarem em sentido contrário** (Hodges, *et al*, 2020), pelo que o estabelecimento de mecanismos de avaliação e melhoria contínuas adequados a monitorizar esta modalidade de ensino assumem uma relevância primordial.

## METODOLOGIA

O presente estudo tem um objetivo exploratório e caracterizou-se pela abordagem mista quantitativa e qualitativa, com vista a recolher o máximo de informações (SAUNDERS, 2015), através da combinação da força da análise estatística de uma grande amostra, e sua capacidade para generalizações, com a força da capacidade para a identificação dos mecanismos causais, através da análise de conteúdo.

Para esse efeito foi aplicado um inquérito de monitorização pedagógica intermédia, com o objetivo de recolher a opinião dos estudantes relativamente ao processo ensino-aprendizagem adotado, face ao ensino remoto de emergência do 2.º semestre do ano letivo de 2019/2020, tendo sido realizados entre os dias 14 de abril e 1 de maio, inquirindo os estudantes do 1.º e 2.º ano de Curso Técnico Superior Profissional (CTeSP), 1.º, 2.º e 3.º ano de Licenciatura, 1.º e 2.º ano de Mestrado e, 1.º ano de Pós-Graduação. Os referidos inquéritos de monitorização pedagógica intermédia, foram realizados **online**, utilizando a plataforma Wufoo, tendo os dados resultantes sido analisados em conformidade. O inquérito é também constituído por 4 perguntas abertas, de modo a permitir dar liberdade aos estudantes para se expressarem e a dar a perceção dos estudantes acerca deste novo regime de ensino aprendizagem a que se viram forçados. As respostas às questões abertas foram sujeiras a análise qualitativa de conteúdo com recurso ao software webQDA, sendo as principais categorias identificadas apresentadas ao longo do relatório.

No ano letivo de 2019/2020, segundo informação disponibilizada pelos Serviços Académicos, datada de 14 de abril de 2020 (Matriculados 1920 e Candidatos 2020-2021 a 14-04-2020), encontravam-se matriculados um total de 1597 alunos. De um universo de 1560 alunos, foram registadas um total de 320 respostas, o que corresponde a uma taxa de resposta global aproximada de 21%, o que se considera ser um valor baixo e tem a desvantagem de introduzir limitações aos resultados do estudo.

Apesar da baixa taxa de resposta, e sem prejuízo das limitações que tal representa no presente estudo, afigura-se-nos que a amostra é, ainda assim, representativa do universo, pelo que se representa oportuno discutir a analisar os resultados obtidos. O presente artigo encontra-se, ainda, ancorado na revisão de bibliografia, composta de livros e artigos científicos, sobretudo no que se refere à abordagem dos conceitos e fundamentos principais do ensino remoto de emergência e seus princípios. Analisa-se, ainda, a legislação produzida em Portugal aplicada ao

ensino superior neste tempo de pandemia e regulamentação interna produzida no ISEC Lisboa e os aditamentos às Fichas de Unidade Curricular (FUC) produzidos no ISEC Lisboa para adaptação dos métodos de ensino e de avaliação ao ensino remoto de emergência.

## ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA: PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS ADOTADOS NO ISEC LISBOA

No ensino a distância as experiências de ensino e aprendizagem online são cuidadosamente programadas e planeadas, exigindo técnicas e metodologias especiais para a criação e desenvolvimento de um determinado curso, bem como de um processo estratégico contínuo e sistemático. **Devido à ameaça da COVID-19, instituições de ensino superior e o ISEC Lisboa em particular, viram-se obrigadas a, num espaço de tempo muito curto, adaptar-se e implementar soluções imediatas de ensino não presencial em condições não ideais e sem tempo para grande planeamento. Isto coloca esta modalidade de ensino e aprendizagem num patamar muito distante do verdadeiro ensino a distância em que há um desenho planeado e programado de instruções, de critérios e metodologias de avaliação, de recurso ao desenvolvimento de modelos e designs sistemáticos, respetivos standards e conteúdos programáticos.**

Daí que o ISEC Lisboa tenha antes acolhido a designação de Ensino Remoto de Emergência, tal como proposto por Hodges, *et. al* (2020), pois na verdade o que foi implementado foi um modelo de ensino e aprendizagem proporcionado debaixo da pressão de circunstâncias inesperadas, urgentes e muito específicas, ou seja, foi encontrada uma forma diferente de ensino e aprendizagem, em virtude de verdadeiras circunstâncias da crise que atravessámos, com recurso a meios tecnológicos e plataformas digitais online que permitem a comunicação entre os docentes e os estudantes e vice-versa.

**Esta mediação tecnológica das comunicações no processo de ensino e aprendizagem é semelhante ao processo de ensino a distância, todavia, os princípios seguidos na modalidade de ensino remoto de emergência estão mais próximos do ensino presencial do que do ensino a distância.** Na verdade, do que se tratou foi de transferir as metodologias e práticas pedagógicas presenciais para ambientes digitais online (Moreira & Schlemmer, 2020), mas numa perspetiva meramente instrumental da tecnologia e dos ambientes digitais (Moreira & Schlemmer, 2020).

Essa forma diferente envolveu o recurso a soluções remotas de ensino que de outra forma teria ocorrido de forma presencial com o principal objetivo de continuar a fornecer a todos os estudantes o acesso ao conhecimento e aos conteúdos programáticos inicialmente previstos (ainda que tivessem sido originariamente previstos para ser lecionados presencialmente) por um período temporário durante a situação de emergência, de modo a que nenhum estudante ficasse prejudicado nem na sua aprendizagem nem na sua avaliação.

Esta situação obrigou a um esforço de toda a comunidade académica, quer dos docentes que tiveram de se adaptar e preparar as suas aulas e conteúdos para esta nova modalidade em tempo record, quer de estudantes, que tiveram de gerir os seus próprios recursos tecnológicos e a sua vida profissional e familiar e organizar-se para conseguir manter-se a par das aulas assim lecionadas, quer das equipas de apoio e suporte ao funcionamento do sistema para que nada parasse e tudo estivesse operacional (núcleo de apoio informático, gestão da plataforma moodle e apoio aos docentes pelo Learning Innov@tion Studio).

Neste contexto e a fim de manter os elevados níveis de qualidade de ensino, o ISEC Lisboa adotou alguns princípios basilares na transição para este ensino de emergência, bem como, vários instrumentos para a sua contínua monitorização e avaliação, a saber:

**1** Foram solicitados aos Coordenadores de curso a indicação das UC maioritariamente práticas ou laboratoriais que não se coadunavam com a entrada em funcionamento na modalidade de ensino remoto de emergência e cujo funcionamento foi adiado para momento posterior, já em regime presencial ou blended;

**2** Todos os docentes das UC tiveram de elaborar e apresentar aos respetivos alunos, um aditamento à FUC que já havia sido entregue no início do semestre, alterando, designadamente, as metodologias de ensino e aprendizagem e as metodologias e instrumentos de avaliação;

**3** Os referidos aditamentos às FUC foram aprovados não só pelas Coordenações de Curso, mas também validados pelos respetivos Conselhos Pedagógicos das Escolas do ISEC Lisboa, conselhos esses que são constituídos por igual número de docentes e de estudantes;

**4** O Learning Innov@tion Studio do ISEC Lisboa apoia de forma massiva todos os docentes que tiveram de mudar para ensino remoto de emergência, quer a nível de definição do papel do docente nesta modalidade de ensino, quer ao nível dos métodos pedagógicos a usar, quer ao nível do apoio ao papel dos estudantes no seu próprio processo de aprendizagem, quer a nível da definição e técnicas de comunicação online (síncrona, assíncrona e blended), fontes de feedback, tempo de resposta e planeamento de atividades entre UC de modo a não sobrecarregar os alunos (em resposta, também, aos resultados preliminares do inquérito de monitorização intermédia aplicado).

**5** Produção de um conjunto muito variado de documentação de apoio para estudantes e professores (“Guia de orientação para professores”, “Orientações para combater o isolamento”, “10 dicas para estudar online”, “Proteção de dados no ensino a distância”, etc...).

**6** Desenvolvimento de um inquérito de monitorização pedagógica intermédia de modo a avaliar, em tempo real, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade, bem como a obter o importante feedback

dos estudantes a tempo de serem introduzidas medidas corretivas ou ações de melhoria;

**7** Desenvolvimento de um estudo sobre o estado emocional da comunidade educativa (docentes e estudantes) neste período de ERE (docentes e estudantes) numa parceria desenvolvida entre o Learning Innov@tion Studio e o GAGQ;

**8** Envolvimento de todas as partes interessadas na tomada de decisão nas alterações aos processos de ensino e aprendizagem (quer através dos Conselhos Pedagógicos, quer através das reuniões com coordenações de curso e diretores de escolas, quer diretamente através das reuniões de alunos e docentes com a gestão de topo do ISEC Lisboa através da plataforma zoom.

**9** Aplicação do Inquérito de Monitorização Pedagógica final referente ao segundo semestre (em aplicação neste momento), o qual prevê precisamente a avaliação do período de ERE;

**10** Criação de uma nova monitorização do sucesso escolar e progressão dos estudantes no período de ERE (e sua comparação com período anterior, sem ERE).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com a informação relativa ao número de alunos matriculados no ano letivo 2019/2020, verifica-se que se encontravam inscritos 409 alunos no 1.º e 2.º ano de CTeSP, 795 alunos no 1.º, 2.º e 3.º ano de Licenciatura, 185 alunos no 1.º e 2.º ano de Mestrado e, 171 alunos de 1.º ano de Pós-Graduação perfazendo um total de 1560 alunos matriculados nos seguintes ciclos de estudo:

### CTeSP

- » Apoio à Infância;
- » Comunicação e Marketing;
- » Desenvolvimento de Produtos Multimédia;
- » Energias Renováveis e Ambiente;
- » Gestão Financeira e Contabilidade;
- » Gestão Hoteleira;
- » Intervenção Social e Comunitária;
- » Marketing Digital;
- » Produção Gráfica e Digital;
- » Reparação e Manutenção de Aeronaves;
- » Transporte e Logística.

### Licenciatura

- » Ciências Aeronáuticas;
- » Design e Produção Gráfica;
- » Educação Básica;
- » Energias Renováveis e Ambiente;
- » Engenharia da Construção e da Reabilitação;
- » Engenharia da Proteção Civil;
- » Engenharia de Segurança no Trabalho;
- » Gestão Aeronáutica;
- » Gestão Autárquica;
- » Gestão Hoteleira;

» Ótica e Optometria.

### Mestrado

- » Educação Pré-Escolar;
- » Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo;
- » Gestão Autárquica;
- » Gestão de Segurança e Saúde no Trabalho;
- » Operações de Transporte Aéreo;
- » Riscos e Proteção Civil.

### Pós-Graduação

- » Administração e Gestão em Educação;
- » Arte de Contar Estórias;
- » Direção Cibersegurança, Intelligence e Operações no Ciberespaço;
- » Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor;
- » Intervenção Assistida por Animais: Cães;
- » Investigação e Gestão do Design;
- » Gestão Estratégica e Operacional da Proteção de Dados.

Participaram no inquérito de monitorização pedagógica intermédia um total de 320 alunos (58 de CTeSP, 208 de Licenciatura, 47 de Mestrado e 7 de Pós-Graduação), correspondendo a uma taxa de resposta global de 21% (14% de taxa de resposta no caso dos alunos de CTeSP, 26% de taxa de resposta no caso dos alunos de Licenciatura, 25% de taxa de resposta no caso dos alunos de Mestrado e 4% de taxa de resposta no caso dos alunos de Pós-Graduação).

Analisando a Figura 1, é possível verificar que do tecido escolar analisado (alunos que responderam ao presente inquérito) destaca-se a faixa etária mais jovem, entre os 19 e 25 anos (61%), seguindo-se a faixa etária entre os 41 e os 49 anos (14%) e a faixa etária entre os 26 e os 35 anos (12%).

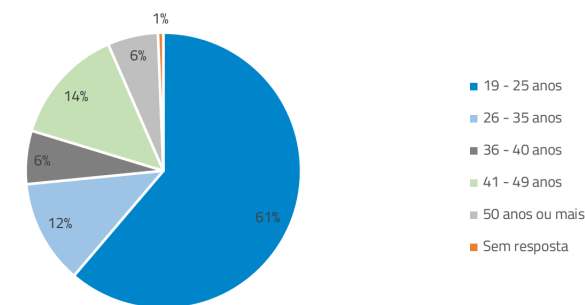


Figura 1. Distribuição etária dos alunos que responderam ao inquérito.

O ano do curso que cada inquirido frequenta (Figura 2) influencia também de forma direta a sua participação, verificando-se a maioria dos alunos inscritos no primeiro ano curricular.

quer dos docentes que tiveram de se adaptar e preparar as suas aulas e conteúdos para esta nova modalidade em tempo record, quer de estudantes, que tiveram de gerir os seus próprios recursos tecnológicos e a sua vida profissional e familiar e organizar-se para conseguir manter-se a par das aulas assim lecionadas.

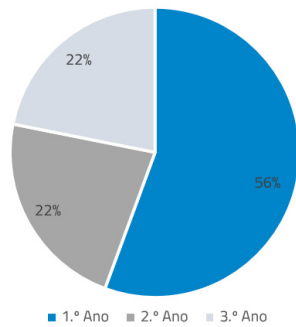


Figura 2. Distribuição etária dos alunos que responderam ao inquérito.

Uma das questões colocadas foi relativamente ao número de Unidades Curriculares (UC) frequentadas por cada aluno, evidenciando-se os respetivos resultados na Figura 3. Pela análise dos resultados (Figura 3), verifica-se que 25% dos alunos respondentes ao inquérito de monitorização intermédia frequentam 6 Unidades Curriculares no Ensino Remoto de Emergência, apresentando-se como o valor mais elevado deste parâmetro.

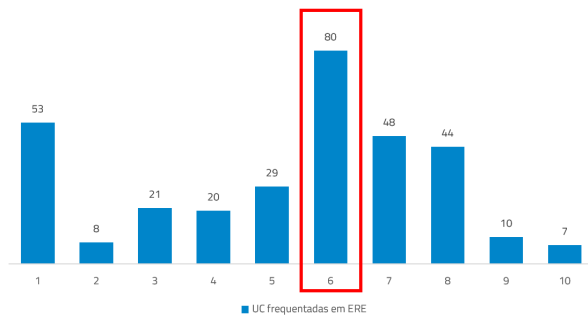


Figura 3. Número de unidades curriculares frequentadas no ensino remoto de emergência pelos alunos respondentes ao inquérito de monitorização

Um dos elementos avaliados, quanto à satisfação dos alunos, foi a qualidade da resposta dos docentes quanto à transição da modalidade de ensino presencial para ensino à distância. Na Figura 4 apresentam-se os resultados relativos à perceção dos alunos que responderam ao inquérito, relativamente à qualidade da resposta dos docentes quanto à transição da modalidade de ensino presencial para ensino à distância.

Pela análise dos resultados (Figura 4), é possível evidenciar que os alunos que responderam ao inquérito de monitorização pedagógica intermédia face ao ensino remoto de emergência adotado, consideraram a qualidade da resposta dos docentes quanto à transição da modalidade de ensino presencial para ensino à distância, maioritariamente adequada, com falhas aceitáveis (41%) e adequada, com falhas mínimas (30%), apresentando-se como uma resposta claramente positiva (71%) face à avaliação deste parâmetro. Não obstante, 25% dos alu-

é possível evidenciar que os alunos que responderam ao inquérito de monitorização pedagógica intermédia face ao ensino remoto de emergência adotado, consideraram a qualidade da resposta dos docentes quanto à transição da modalidade de ensino presencial para ensino à distância, maioritariamente adequada.

nos consideraram a qualidade da resposta dos docentes quanto à transição da modalidade de ensino presencial para ensino à distância adequada, mas com falhas substanciais (20%) ou não adequada (5%).

Solicitou-se também aos alunos que classificassem as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas nos módulos aos quais estavam inscritos, no que diz respeito ao seu nível de utilização.

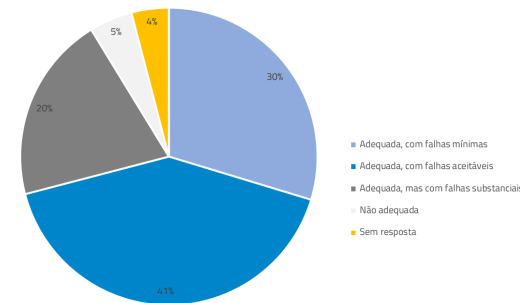


Figura 4. Resultados relativos à questão: 1. Como considera a qualidade da resposta dos docentes quanto à transição da modalidade de ensino presencial para ensino à distância?

Pela análise dos resultados (Figura 5), evidencia-se que os alunos que responderam ao inquérito de monitorização pedagógica intermédia face ao ensino remoto de emergência adotado, e em particular relativamente às estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas, destacam-se as sessões síncronas (descrito no inquérito como sessões de aulas presenciais) via canais digitais como o Zoom e a conjugação das abordagens listadas (sessões síncronas – sessão de aulas presenciais via canais digitais como o Zoom, sessões de aulas assíncronas (sessões não presenciais gravadas), apontamentos/bibliografia sobre a matéria sem recurso a vídeo ou áudio e/ou apontamentos com exercícios com ou sem resolução).

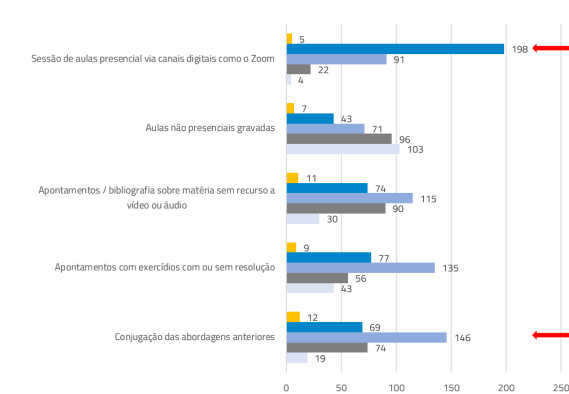


Figura 5. Resultados relativos à questão: 2. Classifique as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas nos módulos aos quais estavam inscrito/a.

Adicionalmente, no âmbito das estratégias de ensino

-aprendizagem utilizadas solicitou-se aos alunos que se pronunciassem relativamente às que, na sua opinião, favoreciam a dinâmica de ensino-aprendizagem à distância, encontrando-se os respetivos resultados expressos na Figura 6. Analisando os resultados obtidos e, à semelhança da avaliação efetuada na questão anterior, verifica-se que na opinião dos alunos, as estratégias de ensino que mais favorecem o ensino-aprendizagem são as sessões síncronas (sessões de aulas presenciais) via canais digitais como o Zoom e a conjugação das abordagens listadas (sessões síncronas – sessões de aulas presenciais via canais digitais como o Zoom, aulas assíncronas (sessões não presenciais gravadas), apontamentos/bibliografia sobre a matéria sem recurso a vídeo ou áudio e/ou apontamentos com exercícios com ou sem resolução).

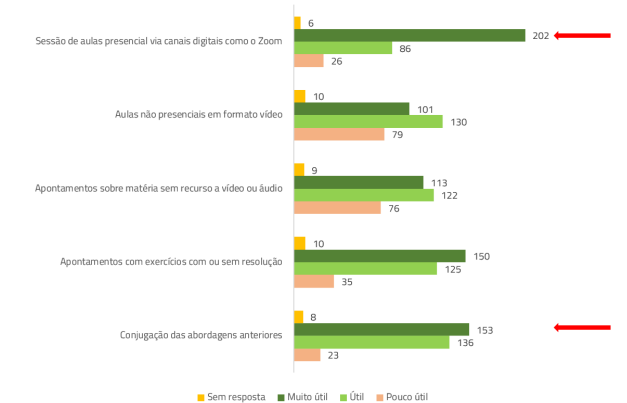


Figura 6. Resultados relativos à questão: 3. Enumere as estratégias de ensino que na sua opinião mais favorecem o ensino-aprendizagem à distância.

No que diz respeito às estratégias de ensino mais utilizadas para o esclarecimento de dúvidas, destacam-se com maior número de respostas, o esclarecimento de dúvidas via email e a sessão de esclarecimentos de dúvidas em sessões síncronas (sessão de esclarecimento de dúvidas em sessões presenciais), Figura 7.

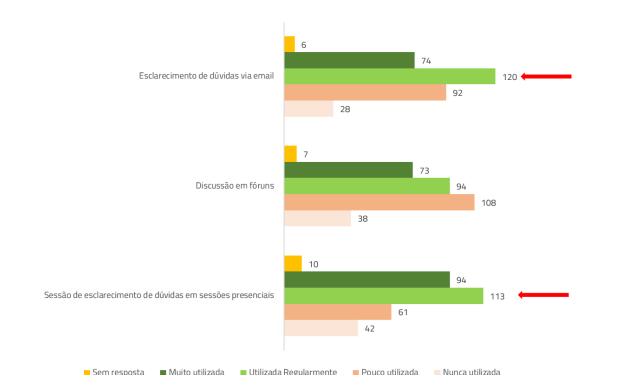
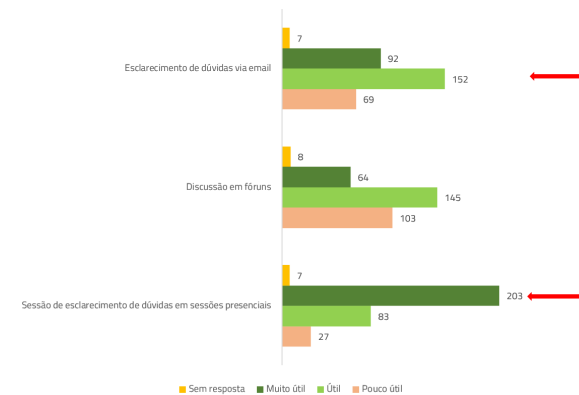


Figura 7. Resultados relativos à questão: 4. Quais as estratégias de ensino mais usadas para esclarecimento de dúvidas?

Adicionalmente, no âmbito das estratégias de ensino mais usadas para esclarecimento de dúvidas, solicitou-se aos alunos que se pronunciassem relativamente às que, na sua opinião, favoreciam a dinâmica de esclarecimento de dúvidas, encontrando-se os respetivos resultados expressos na **Figura 8**. Analisando os resultados obtidos e, à semelhança da avaliação efetuada na questão anterior, verifica-se que na opinião dos alunos, as estratégias que mais favorecem o esclarecimento de dúvidas são a sessão de esclarecimentos de dúvidas em sessões síncronas (sessões de esclarecimento de dúvidas em sessões presenciais) e o esclarecimento de dúvidas via email.

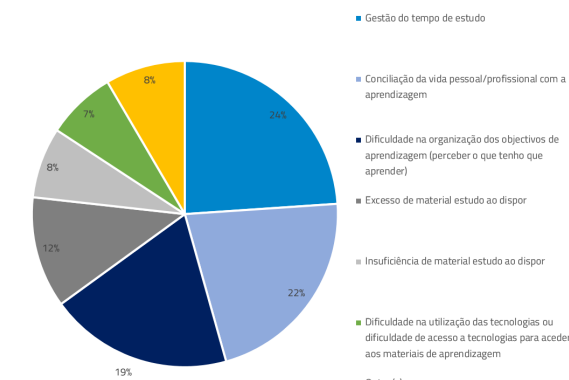


**Figura 8. Resultados relativos à questão: 5. Qual na sua opinião é a estratégia que mais favorece o esclarecimento de dúvidas.**

No inquérito de monitorização pedagógica intermédia face à adoção de um sistema de ensino remoto de emergência, procurou-se também, avaliar quais as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos, no processo de ensino-aprendizagem à distância, apresentando-se esta como uma nova e diferente dinâmica para ambas as partes (**Figura 9**). Pela análise da **Figura 9**, é possível verificar que a gestão do tempo de estudo (24%), a conciliação da vida pessoal/profissional com a aprendizagem (22%) e a dificuldade na organização dos objetivos de aprendizagem (perceber o que tenho que aprender) (19%), apresentaram-se como as maiores dificuldades sentidas pelos alunos (65%). As restantes opções apresentam um valor inferior (27%), comparativamente com as apontadas em primeiro lugar, não obstante, alguns alunos apontaram como principais dificuldades a existência de excesso ou insuficiência de material de estudo ao dispor (12% e 8%, respetivamente) e, dificuldade na utilização das tecnologias ou dificuldade de acesso a tecnologias para aceder aos materiais de aprendizagem (7%).

Foi, ainda, dada a hipótese aos estudantes de, em resposta aberta, indicarem as principais dificuldades sentidas, tendo-se submetido as respostas a análise de conteúdo, permitindo-se, assim, reduzir as referidas respostas a 11 categorias:

- » Desmotivação (3 respostas);
- » Carga de trabalho excessiva (9 respostas);
- » Falta de qualidade pedagógica/científica das sessões síncronas (7 respostas);
- » Questões técnicas/dificuldades com a internet (3 respostas);
- » Insuficiência de elementos de estudo disponibilizados (2 respostas);
- » Disparidades de métodos de ensino e avaliação e informação dispersa entre os vários docentes (3 respostas);
- » Ausência de disponibilidade do docente (1 resposta);
- » Falta de interação com docentes e colegas (2 respostas);
- » Dificuldades na gestão da privacidade (1 resposta);
- » Acesso a softwares específicos (1 resposta).

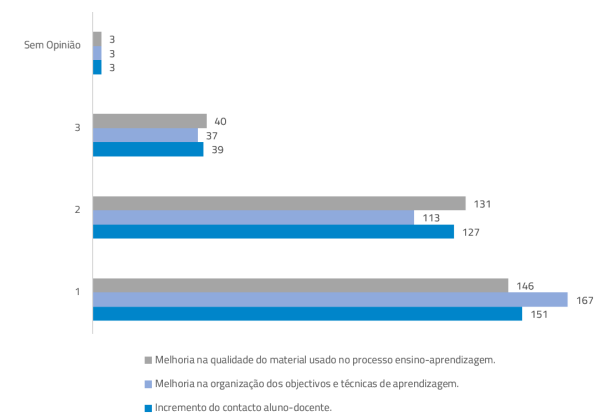


**Figura 9. Resultados relativos à questão: 6. Quais as principais dificuldades que enfrenta no processo de ensino-aprendizagem à distância?**

Após terem sido solicitadas as opiniões dos alunos sobre as diversas dinâmicas das metodologias adotadas no que concerne ao ensino-aprendizagem, às ferramentas utilizadas para o esclarecimento de dúvidas e à identificação das dificuldades por si sentidas, foi a vez de dar lugar à recolha da opinião dos alunos relativamente às melhorias que podem ser introduzidas nas dinâmicas identificadas e implementadas à data, sendo estas hierarquizadas por nível de prioridade (**Figura 10**).

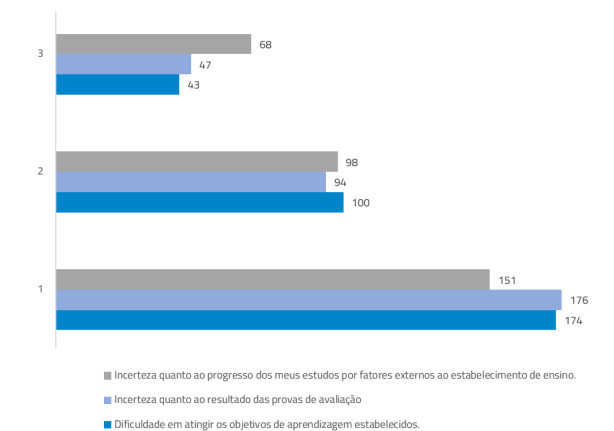
Evidencia-se que a melhoria na organização dos objetivos e técnicas de aprendizagem apresenta destaque nas escolhas de melhoria da metodologia de ensino-aprendizagem adotada, seguindo-se do incremento do contacto entre aluno-docente e em último a melhoria do material usado no processo ensino-aprendizagem.

**Evidencia-se que a melhoria na organização dos objetivos e técnicas de aprendizagem apresenta destaque nas escolhas de melhoria da metodologia de ensino-aprendizagem adotada, seguindo-se do incremento do contacto entre aluno-docente e em último a melhoria do material usado no processo ensino-aprendizagem.**



**Figura 10. Resultados relativos à questão: 7. Na sua opinião, o que pode ser melhorado na metodologia de ensino-aprendizagem adotada (selecione a opção segundo o nível de importância, em que 1 significa mais importante e 3 menos importante)**

No que diz respeito às principais preocupações quanto ao corrente ano letivo (**Figura 11**), os resultados obtidos evidenciam que os alunos se encontram preocupados com o resultado das provas de avaliação e com a dificuldade em atingir os objetivos de aprendizagem estabelecidos.



**Figura 11. Resultados relativos à questão: 8. Na qualidade de aluno, quais são as principais preocupações, quanto ao corrente ano letivo? (selecione a opção segundo o nível de importância, em que 1 significa mais importante e 3 menos importante)**

No percurso académico do aluno, uma das fases de maior relevância dizem respeito aos momentos de avaliação. Face ao momento atípico pelo qual a comunidade académica do ISEC Lisboa atravessa, foi questionado se já tinha à data sido realizado algum momento de avaliação, tendo-se verificado uma resposta positiva (56% dos inquiridos responderam “Sim”) à questão colocada (**Figura 12**).

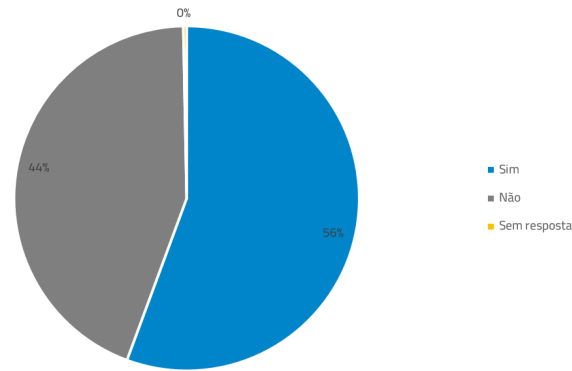


Figura 12. Resultados relativos à questão: 9. No que diz respeito aos momentos de avaliação, já houve algum momento de avaliação não presencial?

Do universo que respondeu que “Sim” à questão respeitante à existência de momentos de avaliação não presencial, solicitou-se que indicassem quais tinham sido realizados, verificando-se como evidentes o recurso a testes no Moodle (ou outra plataforma) (38%) e os trabalhos extra (36%), seguidos de apresentações online (20%), Figura 13.

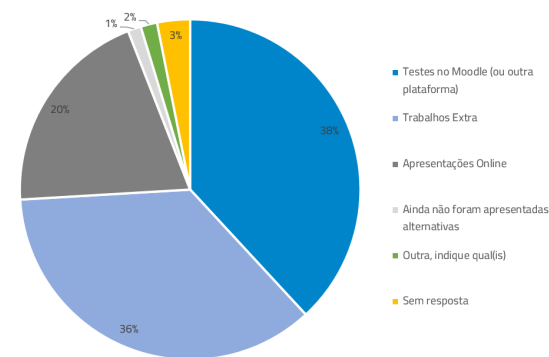


Figura 13. Resultados relativos à questão: Se respondeu que sim na questão anterior, indique-nos qual(is).

A par, questionaram-se os alunos sobre a adequabilidade dos métodos utilizados, tendo as respostas recolhidas, evidenciado que os métodos apresentados foram adequados (57%), Figura 14.

Aos alunos que não consideraram que os métodos apresentados foram adequados, foi dada a hipótese de, em resposta aberta, indicarem porque não o consideraram, tendo sido recolhidas 37 respostas abertas que, após a análise de conteúdo realizada se conseguem reconduzir a 10 categorias de motivos:

- » Carga de trabalho excessiva resultante dos vários elementos de avaliação solicitados (9 respostas);
- » Inconsistência entre os métodos de avaliação e as aulas lecionadas (7 respostas);

- » Dificuldades na utilização do moodle para realização dos métodos de avaliação (8 respostas); Desmotivação (4 respostas);
- » Sobreposição dos elementos de avaliação entre as várias UC (3 respostas);
- » Pouca variedade dos materiais usados (2 respostas);
- » Falta de informação sobre os métodos de avaliação (2 respostas);
- » Questões de privacidade (1 resposta);
- » Impossibilidade de aceder a bibliografia necessária (1 resposta).

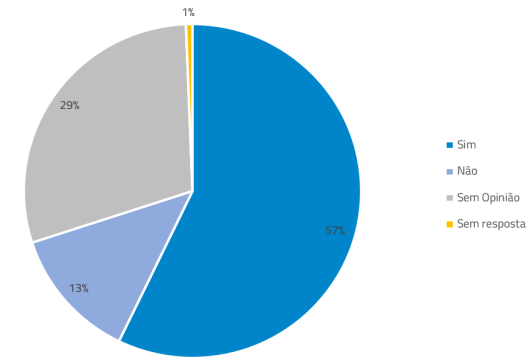


Figura 14. Resultados relativos à questão: 10. Considera os métodos apresentados, adequados?

No que diz respeito à continuidade da qualidade da aprendizagem, face às alterações aplicadas nas aulas, a opinião dos alunos que responderam ao questionário indica que a mesma se mantém (52%), comparativamente com os que expressam uma opinião contrária (26%) ou não expressam a sua opinião (22%), Figura 15. Foi sujeita a análise de conteúdo que permitiu identificar nas 51 respostas abertas, 10 categorias de motivos pelos quais os alunos consideram que a qualidade da aprendizagem não se mantém, a saber:

- » Falta de adaptação/capacidade do docente à modalidade de ensino a distância (11 respostas);
- » Desmotivação/cansaço do próprio estudante (9 respostas);
- » Ausência de interação com docentes e colegas (8 respostas);
- » Carga de trabalho excessiva/quantidade de matéria lecionada excessiva (7 respostas);
- » Ausência de apoio/feedback pelos docentes (7 respostas);
- » Número de horas de aulas síncronas reduzidas (4 respostas);
- » Ausência/impossibilidade de aulas práticas (2 respostas);
- » Dificuldade no esclarecimento de dúvidas (1 resposta);
- » Questões técnicas/dificuldades de internet (1 resposta);
- » Poucos conteúdos transmitidos pelos docentes (1 resposta).

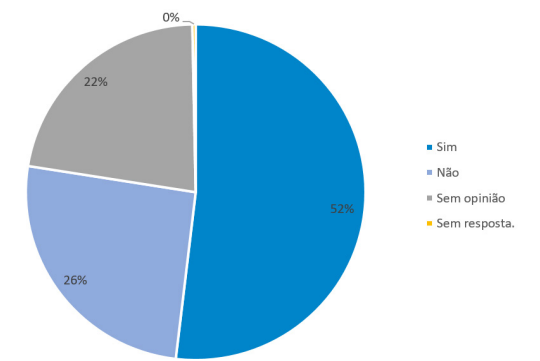


Figura 15. Resultados relativos à questão: 11. Considera que as alterações aplicadas nas aulas permitem manter a qualidade da aprendizagem?

Por forma a encerrar o subcapítulo relativo ao Ensino Remoto de Emergência, solicitou-se que os alunos expressassem globalmente o seu grau de satisfação com as diversas alternativas adotadas pelo ISEC Lisboa, e em particular pelos seus docentes, nas unidades curriculares que frequentam de forma remota, tendo sido obtido um resultado significativamente favorável (78%), Figura 16.

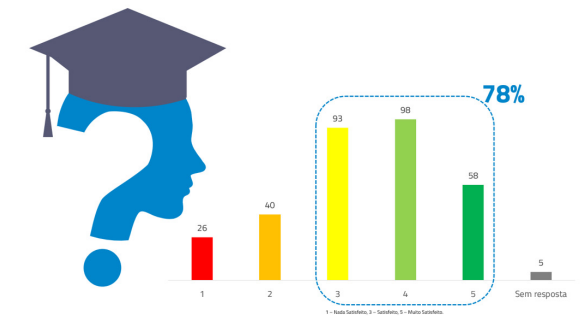


Figura 16. Nível de satisfação global com as alternativas adotadas nas Unidades Curriculares, face à pandemia da COVID-19.

Os resultados obtidos permitem apurar que a maioria dos alunos se encontrava em ambiente muito favorável ou favorável, no que diz respeito em particular a um ambiente seguro e confortável, a acesso a equipamento (computador/tablet/telemóvel) e acesso a internet de qualidade (Figura 17).

os resultados obtidos evidenciam que os alunos se encontram preocupados com o resultado das provas de avaliação e com a dificuldade em atingir os objetivos de aprendizagem estabelecidos.

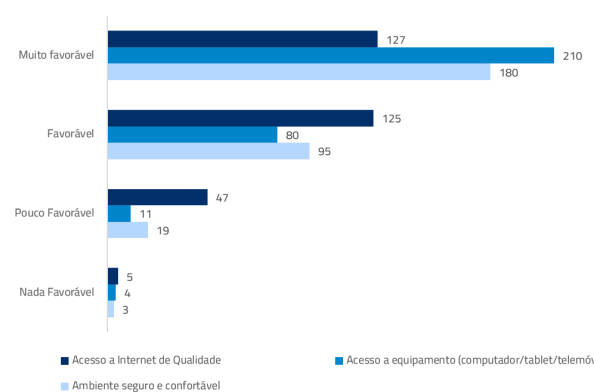


Figura 17. Resultados relativos à questão: 14. De que tipo de condições dispõe para assistir a aulas online e trabalhar nos conteúdos das UC? (escolha as opções que melhor expressam a sua condição)

Evidencia-se que uma parte significativa dos alunos (90%) que responderam ao inquérito, indicou ter acesso a um computador que lhe permite efetuar os trabalhos pedidos em todas as unidades curriculares (Figura 18).

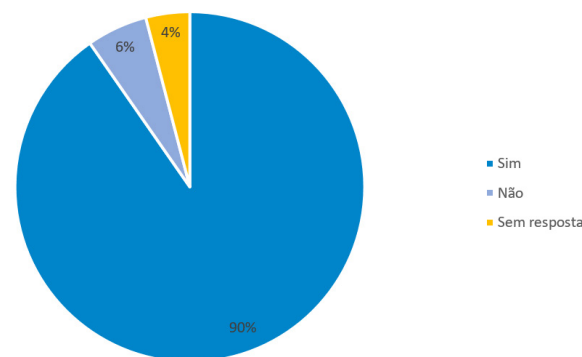


Figura 18. Resultados relativos à questão: 15. Tem acesso a computador que lhe permita efetuar os trabalhos pedidos em todas as UC?

## CONCLUSÕES

A **Qualidade é um dos valores âncora do ISEC Lisboa** e, como tal, a instituição trabalha diariamente para promover e consolidar a cultura de melhoria contínua nos serviços que presta a todas as suas partes interessadas. A importância da avaliação nas suas diferentes vertentes e públicos alvo e da persecução e consolidação de uma cultura de melhoria contínua, é prioridade para o ISEC Lisboa, mesmo durante a fase de pandemia que todos atravessamos.

O presente estudo procedeu à análise do processo de monitorização pedagógica intermédia do ano letivo 2019/2020, 2.º semestre, foi produzido no âmbito SIG-Q-ISEC Lisboa, **pretendendo contribuir para avaliar o grau**

**de satisfação dos alunos com o Ensino Remoto de Emergência adotado pelo ISEC Lisboa, face à pandemia da COVID-19, procurando transmitir os resultados obtidos de forma transversal, com as dinâmicas de ensino-aprendizagem implementadas, ferramentas utilizadas para retirar dúvidas e face às dificuldades que os alunos sentiram nesta nova realidade.** A adesão em massa das comunidades educativas ao ensino remoto de emergência e em particular do ISEC Lisboa foi feita por uma necessidade imprevista, e não por opção, o que significa que independentemente dos pontos fortes ou fracos relativamente à dinâmica de ensino remoto de emergência implementada e, espaço para melhorias a introduzir que certamente existem, esta foi a solução possível num período particularmente adverso e exigente para todos.

Após análise dos resultados obtidos, foi possível concluir que a **taxa de resposta global** (CTeSP, Licenciatura, Mestrado e Pós-Graduação) **no processo de monitorização pedagógica intermédia foi de 21%. Os ciclos de estudos que apresentaram a taxa de resposta mais elevada, superior à taxa de resposta agregada, foram o ciclo de estudos de Licenciatura (26%) e o ciclo de estudos de Mestrado (25%).** A par, foi possível verificar que a **Escola de Tecnologias e Engenharia apresentou a maior taxa de resposta (25%), superior à taxa global de respostas obtidas** na presente campanha de monitorização intermédia. De forma global, o tecido escolar analisado com base nos alunos que responderam ao inquérito, situava-se maioritariamente entre os 19 e os 25 anos.

O **apuramento dos dados relativos à monitorização pedagógica intermédia constitui por si só um elemento fundamental para recolher a perceção do nível de satisfação dos alunos do ISEC Lisboa sobre a dinâmica do ensino-aprendizagem adotada face ao ensino remoto de emergência**, reter informação sobre a continuidade da qualidade desta mesma dinâmica, ainda que de forma remota, comparativamente com a opção presencial, levando à identificação de pontos mais frágeis e possíveis melhorias a introduzir. É através da análise dos seus inputs e avaliação estruturada que o ISEC Lisboa consegue evoluir com foco num melhor desempenho Institucional e melhoria contínua, em prol de uma das partes interessadas mais relevantes, alinhando as suas estratégias com aquelas que são as necessidades e expectativas dos alunos.

De forma global, **os alunos que responderam ao presente inquérito de monitorização pedagógica intermédia, expressaram de forma positiva a sua satisfação com as alternativas adotadas nas Unidades Curriculares adotadas pelo ISEC Lisboa (78%),** face à pandemia da COVID-19.

Neste contexto de emergência, isolamento social e uma nova realidade de ensino remoto, esta apresenta-se como a única solução viável para, de forma quase imediata e em segurança, proporcionar aos alunos do ISEC Lisboa a continuidade de aprendizagem no decorrer dos seus ciclos de estudo. Pela análise detalhada dos resultados obtidos e em particular pela expressão escrita dos alunos

que responderam ao inquérito, percebe-se que **o momento que todos atravessamos com pandemia da COVID-19 não se traduz num problema simples, de solução fácil e/ou imediata e unitária de one size fits all e, com inúmeros fatores em jogo.** Ao contrário do que seria a lógica de que remotamente o tempo é em maior quantidade, pelos alunos se encontram em casa, é, na realidade, menor, tendo sido transmitido através das inúmeras dificuldades por si apontadas e em particular à conciliação entre as várias esferas (profissional/familiar/académica). Foi possível perceber que em alguns casos, **a disponibilidade para o ensino das unidades curriculares acaba por ser condensada, eliminado o contacto direto e presencial entre alunos e docentes, levando em alguns casos à sua substituição por outras ferramentas de trabalho ou sobrecarga nos elementos de trabalho e/ou avaliação solicitados.** Não obstante, os desafios da instituição e corpo docente são também inúmeros, adicionais e percussores de uma pressão adicional no sistema (típico) de ensino.

Pretendemos ainda salientar que apesar da maioria dos alunos mencionar que dispõe de um ambiente favorável e recursos apropriados para assistir de forma remota às aulas e produzir os trabalhos solicitados, **é evidente a importância do papel da coordenação de curso presente e ativo junto dos alunos**, uma vez que, o ensino à distância aparenta ser mais benéfico para “alunos experientes” e em contextos socioeconómicos favoráveis, mas poderá apresentar-se como uma opção menos favorável e atrativa para alunos que, presencialmente, já sentem dificuldades ou se apresentam num contexto socioeconómico menos favorável, e que, por esta via de ensino remoto, muito provavelmente tendem a desmotivar e a ficar numa posição menos favorável para a continuidade da frequência do seu ciclo de estudos, relativamente aos seus pares (Shaleindra, et al).

Os dados apresentados referem-se apenas à monitorização pedagógica intermédia realizada no ISEC Lisboa a meio do 2.º semestre de 2019/2020, monitorização essa que tinha o objetivo específico de avaliar a forma como estava a decorrer o ensino remoto de emergência e introduzir, em tempo útil se fosse caso disso, medidas corretivas ou ações de melhoria, de modo a assegurar que nenhum estudante fosse prejudicado na sua aprendizagem e avaliação em virtude da adoção desta modalidade de ensino.

Todavia, os resultados da implementação deste modelo de ensino remoto de emergência ainda carecem de uma análise mais aprofundada, a qual deve refletir as considerações sobre vários aspetos, como saber quais os recursos internos e externos necessários para uma verdadeira transição para um ensino remoto/a distância, ou quais os aspetos de contexto organizacional mais influenciam a eficácia e eficiência dessa transição, qual o nível de interação necessário com os estudantes, como podemos aumentar as competências dos docentes que lhes permitam implementar soluções mais flexíveis e inovadoras não só em tempos de crise, mas na exploração das potencialida-

des do *blended learning* ou quais os resultados dos estudantes neste período (sucesso escolar, análises agregadas de notas por áreas), bem como, integrar o feedback recebido de docentes e estudantes durante este período na exploração de oportunidades e necessidades para o futuro.

Outro aspeto que nos parece carecer de profunda reflexão alargada a toda a comunidade educativa é a forma como o ISEC Lisboa se pode posicionar num contexto de transformação digital em que as tecnologias digitais e as redes de comunicação online sejam encaradas não como meras ferramentas ou instrumentos, mas antes como parte verdadeiramente integrante da mudança na forma como ensinamos e como aprendemos, afetando não só as nossas interações com a realidade mas a nossa própria conceção de realidade, em ambientes colaborativos e contextos híbridos que potenciem o desenvolvimento de novos contextos de ensino e aprendizagem integrados na sociedade digital em rede.

Seguramente, momentos de avaliação e reflexão como o que espelha o presente relatório, são passos importantes para envolver, consolidar, desenvolver, interpretar, discutir e implementar melhorias estruturantes, com o foco na excelência do ISEC Lisboa.

## BIBLIOGRAFIA

- ACastaman, A.S; Rodrigues, R.A. (2020). Educação a Distância na crise COVID19: um relato de experiência. *Research Society and Development*, v.9, n.º 6, DOI: 10.33448/rsd-v9i6.3699
- Coates, H. (2005) The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in Higher Education*, 11:1, 25-36, DOI: 10.1080/13538320500074915
- Decreto n.º 2-C/2020, de 17 de abril. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 76, 100000234.
- Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 52, 113122537.
- Decreto-lei n.º 20-H /2020, de 14 de maio. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 94, 113248071.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., and Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*, *Educause Review*, consultado em <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Lei n.º 94/2019 de 4 de setembro. Primeira alteração à Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto, que aprova o regime jurídico da avaliação do ensino superior. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 169, 112526401.
- Moreira, J.A, e Schlemmer, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital online, *Revista UFG*, V.20, 63438. DOI: 10.5216/REVUFG.V20.63438.
- Saunders, M. et al. (2019). *Research Methods for Business Students. Understanding research philosophy and approaches to theory development*.
- Shailendra, P et al. (2018) *Online Education: Worldwide Status, Challenges, Trends, and Implications*, *Journal of Global*

*Information Technology Management*, 21:4, 233-241, DOI: 10.1080/1097198X.2018.1542262.

Ventura, M.C. (2020). *Ativação do plano de contingência para o Covid-19 (Despacho nº 7/2020)*. Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa, Portugal. Recuperada de: [https://www.iseclisboa.pt/Despacho\\_7-2020\\_Plano\\_Contingencia.pdf](https://www.iseclisboa.pt/Despacho_7-2020_Plano_Contingencia.pdf).

Ventura, M.C. (2020). *COVID-19 – Comunicado à comunidade do ISEC Lisboa. (Despacho nº 8/2020)*. Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa, Portugal. Recuperada de: [https://www.iseclisboa.pt/images/DESPACHO\\_n\\_8.pdf](https://www.iseclisboa.pt/images/DESPACHO_n_8.pdf).

Ventura, M.C. (2020). *COVID-19 – Adaptação do atendimento presencial nos serviços do ISEC Lisboa (Despacho nº 9/2020)*. Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa, Portugal. Recuperada de: [https://www.iseclisboa.pt/images/relatorios/despacho\\_9\\_2020\\_.pdf](https://www.iseclisboa.pt/images/relatorios/despacho_9_2020_.pdf).

Ventura, M.C. (2020). *COVID-19 – Comunicado à comunidade do ISEC Lisboa. (Despacho nº 10/2020)*. Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa, Portugal. Recuperada de: [https://www.iseclisboa.pt/images/relatorios/despacho\\_10\\_abril.pdf](https://www.iseclisboa.pt/images/relatorios/despacho_10_abril.pdf).

Ventura, M.C. (2020). *COVID-19 – Comunicado à comunidade do ISEC Lisboa. (Despacho nº 11/2020)*. Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa, Portugal. Recuperada de: <https://www.iseclisboa.pt/images/ministerio/DespachoOnzeVinteDirecaoISECLisboa.pdf>.

Ventura, M.C. (2020). *Prestação de provas públicas por videoconferência (projetos, trabalhos finais de licenciatura e trabalhos finais de mestrado)*. (Despacho nº 12/2020). Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa, Portugal. Recuperada de: [https://www.iseclisboa.pt/images/relatorios/DE\\_CD\\_PPV\\_2020\\_V1.0.pdf](https://www.iseclisboa.pt/images/relatorios/DE_CD_PPV_2020_V1.0.pdf).

<sup>1</sup> Tânia Carraquico, Vice-Presidente com pelouro da Qualidade do ISEC Lisboa  
Vice-Presidente do ISEC Lisboa desde 2019 com o pelouro da Qualidade, tendo desempenhado funções prévias de Secretária-Geral do ISEC Lisboa entre 2013 e 2019 e de coordenação da Rede Know Now Know How, desde 2016. Doutoranda em Gestão (especialização em Gestão Estratégica e Desenvolvimento), Mestre em Gestão de Indústrias Criativas (2013) e licenciada em Direito (2000).  
[tania.carraquico@iseclisboa.pt](mailto:tania.carraquico@iseclisboa.pt)

<sup>2</sup> Lurdes Brandão Guerra, Coordenadora do Gabinete de Avaliação e Garantia da Qualidade do ISEC Lisboa  
Mestre em Engenharia do Ambiente (2013) pela Faculdade de Ciências e Tecnologias (UNL), tem um forte histórico comprovado de trabalho em diferentes ambientes de serviços e indústria, pelo desempenho de tarefas de consultoria, auditoria e inspeção nas áreas de ambiente, qualidade e segurança. É desde 2019 Coordenadora do Gabinete de Qualidade de Garantia da Qualidade do ISEC Lisboa e freelancer em diversas áreas de atividade com enfoque na temática da engenharia ambiental (consultoria, auditoria e formação).  
[lurdes.guerra@iseclisboa.pt](mailto:lurdes.guerra@iseclisboa.pt)



JAVIER PEÑA\*

## ELISAVA - COVID-19. Una experiencia común. Una experiencia de valor

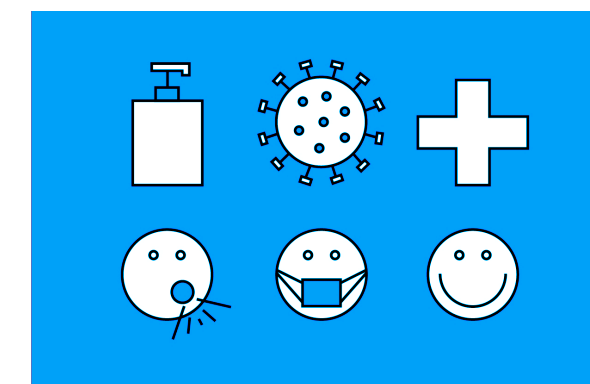
*Con estas palabras que transcribo a continuación, nos sentíamos cerca, los unos de los otros, en los días de confinamiento. Vibrábamos y generábamos entre todos la energía térmica y emocional suficiente y necesaria para sentirnos en un ambiente cálido, confortables, queridos y valorados como individuos y como comunidad desarrollando un proyecto de alto valor añadido y que daba respuesta a las necesidades del momento a la vez que proyectaba el futuro:*

“Hola a todxs,

Espero que estas palabras os lleguen a todos y a todas en perfecto estado de salud, y lo que es igual de importante en perfecto estado emocional. Es mucha la información inútil y son muchos los inputs negativos que nos llegan cada día y no es fácil filtrarlos, integrarlos, digerirlos y lo que es peor, no es fácil separarlos de todo lo bueno y bello que tiene nuestro entorno que es mucho. A esta belleza se une la gran oportunidad que tendremos todos en la construcción de la vuelta. Una vuelta que más que nunca nos ofrecerá la oportunidad de trabajar con ilusión para generar un futuro diverso, integrador y solidario. Ahora más que nunca debemos ser conscientes de la importancia que tiene la generación de conocimiento y la Universidad como entidad generadora del mismo. Universidad es sinónimo de universal, integración, diversidad, ciencia, arte, humana, revolucionaria, disruptiva... Es momento de aportar desde el sí de lo que realmente somos. Se lo debemos a la sociedad y por ello más que nunca debemos estar a la altura como comunidad que somos.

*Y es precisamente este sentimiento de comunidad que hemos sabido crear y preservar el que toma especial importancia en los actuales y difíciles tiempos que nos está tocado vivir. Me viene a la mente algo que en diferentes lugares y en diferentes momentos he leído alguna vez: Todo lo que nos pasa es una percepción. Podemos considerar la lluvia molesta o fantástica para las plantas. Ya se que todo es difícil, pero creo que nada en el universo no sigue la regla de la lógica. Y la lógica dice que volveremos con fuerza y mientras tanto como comunidad seguiremos aportando lo mejor de nosotros mismos para ayudarnos y así ayudar a nuestro entorno cercano. Nuestro entorno cercano lo sentirá y contribuirá a mejorar nuestra sociedad. La bola se hará grande y el granito pequeño que creíamos que no era nada se emocionará y con la experiencia adquirida nos dirá: el camino no es el miedo, el camino es el amor.”*

<https://www.elisava.net/es/noticias/carta-de-javier-pena-director-general-y-cientifico-de-elisava>



## TEMA I AS ESTRATÉGIAS DE GESTÃO DAS IES FACE À CRISE COVID 19

**No se nos escapa a nadie que muchos sistemas y ecosistemas, modelos y procesos están cambiando y el modelo pedagógico no es una excepción.**

La verdad es que ya sabíamos del cambio y habíamos oído hablar de la velocidad y las condiciones de contorno que supondría el cambio. Lo que no sabíamos es como de real podía ser y como de impactante la velocidad, que como todos sabemos es el espacio recorrido en un determinado tiempo. El espacio recorrido ha sido mucho, aunque hayamos estado confinados en uno pequeño y el tiempo poco, aunque a todos nosotros nos haya parecido una eternidad. **Hoy seguimos, viviendo el cambio y lo que es más importante estamos todos implicados en él, formando parte de él, sintiéndonos parte relevante de dicho cambio. Este último, es el hecho fundamental puesto que sentirse relevante en un proceso es un punto de partida necesario para hacer que el resultado sea integrador y consiga aglutinar el máximo de energía necesaria para transformar la realidad. Este sencillo concepto es la base de lo que hemos hecho y lo que estamos haciendo en ELISAVA. Y esto implica que lo podemos seguir haciendo y que lo haremos.**

Está siendo muy bonito percibir cómo en estos momentos se están generando relaciones de confianza a todos los niveles, cómo se desborda la alegría por pequeñas cosas antes imperceptibles, cómo dentro de la incertidumbre la decisión emerge y cómo dentro de la queja el agradecimiento empieza a abrirse paso. Considero que todo esto son señales que indican de alguna manera que estamos en el buen camino, que somos capaces de observar con perspectiva y que no siempre lo negativo pesa más que lo positivo. Y cuando esto pasa (hagamos que sea muy a menudo) es importante disfrutar con ello. **Si sabemos que, a igual volumen, es la densidad el parámetro que aporta valor para controlar lo que pesan las cosas, el impacto que tienen, sabemos que controlando la densidad de todas nuestras acciones seremos capaces de proyectar el futuro. Son esta densidad de conocimiento, de experiencias y sobre todo de pasión lo que configura la foto del momento a partir de la cual evolucionar y seguir con el dinamismo necesario.**



La foto de ELISAVA el 13 de marzo, día en el que el confinamiento comenzó y cerramos las puertas a lo más valioso que tenemos que son los estudiantes, nos mostraba que:

*“Elisava ya había puesto en marcha, desde hace unos años, un proyecto pedagógico que concibe la Escuela como una plataforma para estimular el aprendizaje del alumnado, para ampliar sus capacidades creativas, críticas y tecnológicas, y para conectarlo con los entornos y personas que le permitan construir una experiencia de aprendizaje personal a la vez que colectiva, de calidad y significativa.*

*Un proyecto que teniendo como piedra angular del mismo la generación, compartición y transmisión del conocimiento incorpora de primera mano el significado de la palabra investigación y relación universidad-empresa. Un proyecto que se alineaba con el Espacio Europeo de Educación Superior, que entiende la educación como un viaje de aprendizaje del alumnado, en el que interactúa con todo tipo de agentes y fuentes, en los cuales el profesorado, los equipamientos, los entornos y el propio alumnado son referentes esenciales todos al mismo nivel.”*

<https://www.elisava.net/es/docencia-curso-2020-21>



Lo cierto es que, aunque nunca estamos preparados para afrontar lo que nos ha tocado vivir a todos los niveles, es cierto que la foto de partida era buena sobre todo porque además del proyecto que ya he comentado, también aparecía un gran equipo humano que ha estado a la altura del momento y de las circunstancias. Ha sido este equipo, desde la dirección académica hasta el estudiante que deposita sus ilusiones u confianza en ELISAVA, el que ha realizado la foto a día 20 de Junio y que como director de ELISAVA tengo el honor de mostrar:

*“Bajo el concepto de Escuela Distribuida, Elisava cree y proyecta una Escuela que hace del conocimiento un instrumento de libertad y de las relaciones humanas un valor a continuar trabajando. Lo hace de forma integrativa y dinámica, tanto desde el espacio físico distribuido, como a través de unas maneras de aprender, unos criterios, unas inquietudes y unas visiones del mundo donde la diversidad a todos los niveles se manifiesta como relevante. Un proyecto que propone modalidades de aprendizaje diversas, activas y motivadoras que incluyen diferentes entornos educativos tanto internos como externos.*

*Son estos entornos de aprendizaje los que, desde hace tiempo, están generando la experiencia de una Escuela*



**Bajo el concepto de Escuela Distribuida, Elisava cree y proyecta una Escuela que hace del conocimiento un instrumento de libertad y de las relaciones humanas un valor a continuar trabajando. Lo hace de forma integrativa y dinámica, tanto desde el espacio físico distribuido, como a través de unas maneras de aprender, unos criterios, unas inquietudes y unas visiones del mundo donde la diversidad a todos los niveles se manifiesta como relevante.**

*que afronta el presente siempre valorando el pasado y proyectando el futuro. En Elisava esta experiencia se ve reflejada en escenarios, personas y recursos como, por ejemplo, estancias en la Escuela de Cerámica de La Bisbal, Elisava Circular, proyectos con Adidas Alemania, el espacio Elisava Racing Team, la plataforma Design for City Making, el Ateneu de Fabricació de Gracia, Elisava Research, experiencias de estudio en el Salone del Mobile de Milano, en China y su industria, proyectos de investigación con el ISEC Lisboa...”*

**La situación de emergencia sanitaria actual ha reafirmado Elisava en esta dirección, al tiempo que ha potenciado la visión abierta y diversa de la experiencia de aprendizaje y ha adaptado el uso intensivo de las plataformas digitales educativas que Elisava ya tenía, haciendo del contacto humano y sus relaciones valor y proyecto: + Interacción en tiempo real. Mediante las tecnologías digitales, el campus virtual y la App Elisava Life buscamos una interacción entre el alumnado y la Escuela capaz de reaccionar y adaptarse a las inquietudes particulares y los ritmos de aprendizaje, siempre entendiendo que estas tecnologías digitales son herramientas de presente que potencian la experiencia y las relaciones humanas.**

**ELISAVA somos las personas. El diseño es el resto.**



<sup>1</sup> Dr. Javier Peña, Director General ELISAVA Escuela Universitaria de Diseño e Ingeniería de Barcelona [www.elisava.net](http://www.elisava.net)

Javier Peña es un apasionado de la energía la frecuencia y la vibración como expresión del universo y la materia contenida en él. Profesor universitario y divulgador científico desde 1998 se doctoró en Ciencias Químicas en el año 2000. Actualmente es Director General de ELISAVA y centra su investigación en los nuevos materiales funcionales y su selección durante el proceso de diseño. Cofundador de Materfad, ha comisariado diversas exposiciones y publicado libros y artículos en el ámbito de los materiales.

TEMA II

# ADAPTAÇÃO DAS IES ÀS METODOLOGIAS DE ENSINO À DISTÂNCIA



MANUEL JOSÉ DAMÁSIO<sup>1</sup>  
LUÍS REIS MATA<sup>2</sup>  
PAULO JORGE FERREIRA<sup>3</sup>

## Respostas do ensino superior Português à Pandemia de COVID-19:

*O caso da Universidade Lusófona*

### RESUMO

O presente artigo apresenta o estudo de caso da resposta da Universidade Lusófona em Lisboa à pandemia de COVID-19. O artigo enquadra essa resposta como um processo multidimensional que classificamos como original na forma como articulou diferentes dimensões em ordem a garantir o sucesso do processo de adoção de uma inovação no ensino superior como resposta à situação de crise despoletada pela pandemia. São quatro as dimensões descritas e analisadas: institucional; tecnológica; ensino/aprendizagem e gestão de marca. O principal achado que o estudo de caso ilustra é a relevância que o recurso a um processo de gestão integrada de marca e o envolvimento de todos os *stakeholders* tiveram na resposta bem-sucedida à crise. Partindo de um enquadramento característico da teoria de gestão de crises, veremos como a originalidade do caso reside na forma como a instituição conseguiu articular de forma integrada todas estas dimensões, assim garantido o que classificamos como uma resposta "em mosaico" à crise. O estudo de caso obedece a uma estrutura cronológica de descrição dos principais eventos que ocorreram ao longo da crise, descrevendo como em cada momento, e para cada uma das dimensões em análise, a

instituição foi definindo as suas políticas e ações em ordem à mitigação e eventual resolução da crise.

**PALAVRAS-CHAVE:** *stakeholders*; *branding*; inovação educativa; ensino remoto

### INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19 foi um evento altamente disruptivo da nossa atividade social e económica e as consequências totais deste evento são ainda difíceis de prever. De entre os muito setores profundamente afetados pela crise associada à propagação do coronavírus, o setor educativo, e o do ensino superior em particular, foram profundamente afetados como consequência direta do confinamento que muitos países europeus, incluindo Portugal, decidiram impor em março de 2020 como parte suas estratégias de combate ao vírus. O presente artigo apresenta o estudo de caso da resposta específica de uma instituição de ensino superior portuguesa, a Universidade Lusófona em Lisboa, à crise provocada pela COVID-19. A análise desse processo é feita com um enfoque em quatro dimensões que se consideram nucleares para compreender as opções to-

madras: institucional; tecnológica; ensino/aprendizagem e gestão de marca.

O período de suspensão temporária de todas as atividades letivas, decretado pela instituição no início de Março de 2020 como medida preventiva face às condições provocadas pelo Coronavírus, serviu para a rápida definição e implementação de uma estratégia que implicou, quer a adequação dos processos ensino-aprendizagem, quer do modelo de gestão de suporte a esta alteração. Circunstâncias particulares promovem desafios acrescidos, pelo que os órgãos de gestão da Universidade Lusófona decidiram promover antecipadamente todas as medidas necessárias à prossecução do seu projeto educativo, considerando a cada momento, todas as necessidades e preocupações dos que compõem a sua comunidade académica, ou seja, todos os seus *stakeholders* internos. O processo que descrevemos neste artigo seguindo uma metodologia cronológica que enquadra em cada momento as decisões e ações da organização, corresponde a um típico processo de gestão de crise.

A **dimensão institucional** diz respeito a todas as componentes da atividade de uma instituição de ensino superior que convergem em ordem ao cumprimento da missão da mesma. Nesta dimensão integramos por isso todos os *stakeholders* internos e externos que participam ativamente na vida da instituição. A nossa definição de um *stakeholder* remete para a definição da UNESCO que, na sua conferência de Paris em 1998, definiu como *stakeholders* de uma instituição de ensino superior, os professores, estudantes, pais, instituições públicas, instituições privadas e a sociedade num sentido mais geral, enquanto entidades que contribuem para a prossecução da missão da instituição e para a sua governança (UNESCO, 1998). A nossa análise à resposta da instituição à crise irá ter um enfoque particular na forma como a mesma procurou o envolvimento dos *stakeholders* internos em ordem a garantir o sucesso do processo.

A **dimensão tecnológica** diz respeito a toda a envolvente aplicacional e estrutural em termos de sistemas de informação, a que a instituição recorreu para poder alavancar o seu esforço de resposta aos desafios levantados pela crise. Um ponto central do nosso argumento é o de que todas as componentes desta dimensão já estavam parcial ou totalmente implementadas na instituição e a única coisa que a crise trouxe foi uma necessidade imperiosa de massificar a sua utilização. A consequência óbvia dessa massificação foi uma pressão muito maior sobre as estruturas da instituição, o que acabou por se revelar como a principal variável da resposta da instituição em termos tecnológicos, mais do que a adoção e difusão desta ou daquela tecnologia e inovação específica.

A **dimensão dos processos de ensino e aprendizagem** diz respeito a toda a componente pedagógica e formativa que corresponde à atividade da instituição e que neste caso se consubstancia na oferta de atividades de ensino

e investigação. A instituição oferecia à data de início da crise diferentes ciclos de estudo conferentes de grau organizados de acordo com os princípios do espaço de ensino superior europeu, para além de diferentes ações de formação não conferente de grau correspondendo a programas de aprofundamento profissional ou formação ao longo da vida. À data de início da crise, a instituição não oferecia qualquer programa de ensino a distância nem qualquer outro tipo de oferta educativa suportada em plataformas digitais. Uma das consequências da crise foi precisamente a implementação de um programa dedicado de MOOC's suportados numa versão customizada da plataforma Open edX denominada Lusofona X.

Finalmente, a **dimensão da gestão de marca** diz respeito a todos os processos de gestão identitária da instituição, incluindo os processos promocionais integrados na vertente de comunicação da sua política de marketing, mas também todas as componentes de gestão da proposta de valor da instituição. **Um dos aspetos centrais da resposta da instituição à pandemia passou pela tomada da decisão de criar uma marca única "Click" que agregasse todas as diferentes dimensões da inovação. A criação desta marca única não só facilitou todo o processo de comunicação como também permitiu agregar valor à inovação** fazendo com que algo que não era uma "novidade" do ponto de vista tecnológico, assumisse essa característica enquanto proposta integrada de uma inovação no processo de comunicação na instituição e fornecimento de serviços de ensino e aprendizagem.

O nosso estudo apresenta assim uma análise multidimensional da adoção de uma inovação - o ensino mediado por tecnologias digitais síncronas e assíncronas - numa instituição de ensino superior portuguesa, e argumenta que a resposta da instituição à pandemia de COVID-19 se caracterizou pela adoção de uma estratégia integrada que colocou a primazia em elementos organizacionais e de gestão em ordem a garantir controlo sobre o processo e a adoção generalizada da inovação proposta. A predisposição para a mudança que os dados apresentados manifestam, foi obviamente um factor importante no sucesso da resposta institucional, mas, como veremos ao longo do texto, foi a adoção de um modelo focado no envolvimento de todos os *stakeholders* em todos os estágios do processo, que garantiu a eficácia e o sucesso do mesmo (Damanpour & Schneider, 2006).

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO - COMO ABORDAR UMA CRISE?

A definição do que é uma crise em contexto organizacional foi definida em 1963 por Charles Hermann como um acontecimento que ameaça os valores fundamentais de uma organização, obrigando a uma tomada de decisões num curto espaço de tempo (Hermann, 1963). Esta definição clássica foi sendo complementada ao longo das décadas por diferentes estudos que não cessaram de co-

locar a tónica na definição de uma crise como algo extraordinário e imprevisível que toma grandes proporções e pode acarretar impactos elevados para uma organização, podendo em última instância, conduzir à sua extinção (Barton, 1993; Bland, 1998; Heath & Palenchar, 2009). Uma crise interrompe o curso normal de atividades de uma organização desafiando todos os que nela se vêem envolvidos a procurar reagir à mesma. Fearn-Banks (2011) defende cinco estágios numa crise: deteção, prevenção/preparação, contenção, recuperação e aprendizagem. Uma organização em crise tem em primeiro lugar de desenvolver um plano de ações para reagir à situação, mas só será bem sucedida se conseguir provar aos seus públicos que a situação negativa está ultrapassada.

A pandemia de COVID-19 recai na definição clássica de uma crise qualquer que seja o prisma porque se olha para este acontecimento. A pandemia foi um acontecimento em grande parte imprevisível e veio colocar desafios de enormes proporções a todas as organizações que se viram afetadas pelos seus efeitos. Como em qualquer crise, as origens da mesma podem ser muito variadas. No caso da pandemia de COVID-19 o aspecto mais curioso de todo o processo é que a crise em questão resultou não propriamente do principal efeito da pandemia - a infeção - mas sim das medidas adotadas para sustentar a pandemia e em particular a decisão de confinamento de grande parte da população, assim impedindo o seu acesso a atividades variadas, nomeadamente o ensino. É por isso que não é fácil classificar esta crise nalgumas das tipologias clássicas mais conhecidas na literatura, como as tipologias de Myers e Holusha (1986), Barton (1993) ou Fearn-Banks (1996). Todas estas tipologias se definem em função de cenários hipotéticos (ex. um desastre natural) que podem desencadear uma crise organizacional.

No caso particular desta crise, e em ordem a compreendermos a resposta à mesma, devemos olhar para outros sistemas classificatórios. Para Booth (1993), a classificação da crise deve ser feita com base no princípio de que, consoante a previsibilidade dos eventos que despoletam a crise, assim varia os impactos da mesma na organização, originando, por conseguinte, diferentes respostas. A **figura 1** ilustra este sistema classificatório e explicita como os diferentes eventos que integram uma crise variam num eixo de regularidade da causa, ou seja, previsibilidade ou não do acontecimento. Consoante os tipos de crises, assim varia também o modo como as mudanças são percebidas pelos indivíduos que se vêem envolvidos na mesma, bem como os efeitos que a crise poderá ter na sua maneira de atuar.

**De acordo com esta tipologia, a pandemia de COVID-19 pode ser classificada como uma "crise total" que iria convocar uma resposta defensiva da parte da liderança da organização e a movimentação de todos os grupos envolvidos - os stakeholders internos - para a resposta à crise. Um dos ingredientes fundamentais deste tipo de resposta é a confiança por parte da**

**liderança naquilo que é conhecido e naqueles em quem confia.**

No caso particular da Pandemia de COVID-19 esta foi exatamente a resposta e a defesa passou por implementar num curto espaço de tempo a inovação em questão - a utilização de tecnologia digital para continuar a suportar as atividades letivas, garantindo em primeiro lugar o envolvimento daqueles em quem mais se confiava - docentes e responsáveis intermédios.



Figura 1 - Tipologia de crise (Booth, 1993)

**É a natureza defensiva da resposta da IES, comum aliás à generalidade das entidades que tiveram de reagir à pandemia, que justifica que não se tenha adoptado uma solução ofensiva que poderia passar por uma tentativa de conversão total dos processos de ensino e aprendizagem para modelos de ensino a distância. Em vez disso, o que foi feito foi optar por uma resposta defensiva onde as atividades letivas prosseguiram nos mesmos modelos síncronos mas passando a ser asseguradas remotamente com recurso a tecnologia.** Este modelo de ensino remoto não corresponde a um modelo efetivo de ensino a distância (Damásio, 2007) mas sim a um estágio intermédio, que foi aquele que, face à imprevisibilidade e violência da crise, a IES foi capaz de implementar num curto espaço de tempo. Outro elemento relevante, foi o recorrer a tecnologias já existentes e implementadas - aquilo em que se confiava - como forma de limitar o grau de inovação e risco.

Para além do papel central da liderança na agregação das dimensões em estudo no modelo de resposta à crise, outro elemento central dessa resposta foi o envolvimento dos *stakeholders* na gestão da crise (Coombs, 1995), nomeadamente naquilo que era a sua essência, a interrupção do serviço. A imprevisibilidade da crise (Ferrer, 2000) configurou a mesma como um processo de crise aguda que exigia da organização uma resposta eficiente e planeada. Foi consciente desta questão que a organização tomou uma das decisões mais importantes em todo este processo, que foi a de criar um período "tampão" de dez

dias que lhe permitiu preparar-se para reagir de forma eficiente à crise.

Se olharmos para a tipologia do *Institute for Crisis Management* (2009), vemos que o tipo de crise suscitado pela pandemia de COVID-19 não se enquadra nos tipos de crise mais comuns na última década, que estão associados, na sua maioria, a fenómenos naturais ou eventos provocados pela ação humana, como o terrorismo. **O carácter altamente imprevisível da crise tornou por isso muito difícil que qualquer organização de ensino pudesse antecipar a mesma, assim preparando a sua resposta à crise de acordo com os preceitos definidos na literatura** (Laugé et al, 2009). **É por isso que contrariamente a outros casos, esta crise não teve uma fase preliminar de prevenção.** Esse facto teve como principal consequência que a resposta das instituições se fez na maioria dos casos, por um lado, com meios que já tinham à disposição (ex. plataformas existentes de ensino a distância), por outro, recorrendo a metodologias que respondessem em exclusivo ao principal risco para a prossecução da atividade das organizações, ou seja, a resposta centrou-se em garantir que se podia continuar a leccionar.

Sendo a gestão de crise um processo dedicado a planejar estrategicamente a remoção do risco e incertezas das ocorrências negativas de uma crise, em ordem a colocar novamente a organização no controlo do seu próprio destino (Fearn-Banks, 2011), o tipo de resposta desenvolvido pela Universidade Lusófona a esta crise enquadra-se em pleno num processo de gestão de crise. Neste caso particular e como já dissemos, a crise não teve qualquer momento de pré-crise (Coombs, 2007), e o nosso estudo de caso centra-se por isso só no momento da crise propriamente dita, até porque é ainda muito cedo para avaliar o pós-crise.

Laugé et al (2009), afirma que perante um cenário de crise, a organização deve responder de forma rápida com persistência e consistência, sendo essencial a definição de um plano de crise. No caso particular em análise, o plano de crise passou pela implementação num curto espaço de tempo de uma solução integrada denominada “Click” que permitiu garantir que a crise provocada pela interrupção do serviço pudesse ser mitigada. Mas só isso não é suficiente!

Na abordagem realizada identificamos quatro momentos fundamentais da resposta à crise:

a) Identificação e categorização do fenómeno que desencadeou a crise com o objetivo de avaliar o impacto da crise e definir a natureza da relação com os *stakeholders* que tem de ser implementada em ordem a ultrapassar a crise. No caso da Universidade Lusófona, após o encerramento das atividades presenciais, identificou-se como fenómeno central a suspensão das atividades letivas, logo todo o esforço de resolução da crise foi orientado para a



*teve como principal consequência que a resposta das instituições se fez na maioria dos casos, por um lado, com meios que já tinham à disposição (ex. plataformas existentes de ensino a distância), por outro, recorrendo a metodologias que respondessem em exclusivo ao principal risco para a prossecução da atividade das organizações, ou seja, a resposta centrou-se em garantir que se podia continuar a leccionar.*

implementação de uma resposta que garantisse que essas atividades podiam ser retomadas. Em paralelo, definiu-se que para que tal pudesse ser conduzido com sucesso, era essencial estabelecer uma relação constante com os *stakeholders* internos - alunos, professores e funcionários - em ordem a garantir o seu envolvimento e adesão à solução. Estabeleceu-se que essa relação teria quatro elementos: formação, suporte técnico, apoio pedagógico e apoio psicológico;

b) Identificação e caracterização dos *stakeholders* com o objetivo de compreender a relação que estes têm com a inovação proposta e de que forma estes podem influenciar no processo de crise. Isto foi feito através de múltiplos inquéritos destinados a avaliar o grau de prontidão para a avaliação da inovação proposta;

c) Seleção e preparação da estratégia de resposta à crise e suas declinações táticas, que não foi mais do que selecionar e preparar a estratégia indicada para resposta à crise, utilizando as ferramentas tecnológicas já existentes;

d) Ativação do sistema de resposta, que integrou as múltiplas valências da dimensão institucional, tecnológica, ensino/aprendizagem e gestão de marca.

O ciclo da crise foi muito similar aos modelos estudados na literatura (Coombs e Holladay, 2010) tendo a crise, conforme se observa na figura 2, passado por quatro etapas. A primeira é chamada de prodrómica, e corresponde ao momento quando se manifestam os primeiros sinais de alerta para a uma possível crise na organização, segue-se a fase aguda, que é quando ocorre a crise, a seguir surge a fase crónica, que corresponde a um estágio onde a crise se “normaliza” sendo criadas condições para um período de recuperação. Por fim, dá-se a fase de resolução, que é quando a organização volta a entrar numa rotina normal.

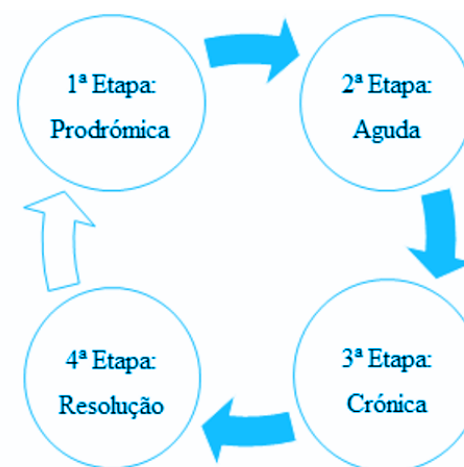


Figura 2 - Modelo de Fink - Etapas da crise (Fonte : Coombs & Holladay, 2012)

Todas as crises têm um ciclo e esta crise não foi diferente. A apresentação do nosso estudo de caso será por isso organizada de acordo com uma linha cronológica que segue essas diferentes etapas. Antes de passarmos à descrição desses diferentes momentos da crise e da resposta desenhada, vamos olhar mais atentamente para a importância que o envolvimento dos *stakeholders* teve para a gestão desta crise e tem globalmente para a gestão de qualquer instituição de ensino superior, bem como para a caracterização de cada uma das dimensões integradas na resposta da Universidade Lusófona à crise.

### 3. A DIMENSÃO INSTITUCIONAL - O PAPEL DOS *STAKEHOLDERS*

Freeman (1984: 29) define as partes interessadas na vida de uma organização - os *stakeholders* - como “qualquer grupo ou indivíduo que possa afetar ou é afetado pela consecução dos objetivos da organização”. O autor mostra nesta definição de *stakeholders* a sua adesão a outras definições do conceito que encontramos na literatura, como Bryson (2005: 22) que fala de “pessoas, grupos ou organizações que devem ser levadas em consideração ...”.

Os *stakeholders* são por isso todos os atores que podem ganhar ou perder com as atividades de uma organização. As partes interessadas podem ser divididas em dois grupos: partes internas e externas. Como os termos sugerem, as partes interessadas internas vêm de dentro da organização e as partes externas são aquelas que estão fora da organização, mas com um interesse pessoal nela. **Assim, por exemplo os professores considerados individualmente são eles próprios os principais interessados na vida da sua academia, uma vez que os seus interesses são estreitamente dependentes do desempenho das suas instituições. Porém, como as instituições de ensino superior têm de prestar contas das suas atividades a um número significativo de pessoas e à sociedade em geral, as partes interessadas externas ganham preponderância na academia nas últimas décadas**, como se verifica no nosso país por exemplo através do peso que é dado no RJIES - *Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior* à participação de representantes da sociedade civil na governança das instituições. Geralmente, o grupo de partes interessadas externas inclui reguladores, legisladores, financiadores, mas também a sociedade civil num sentido mais geral. A separação entre partes interessadas internas e externas nem sempre é clara, nomeadamente à medida que cresce o envolvimento de diferentes atores na atividade das instituições. O alargamento da missão das Universidades a todos os vértices do chamado “triângulo do conhecimento” contribui ainda mais para este esbater de fronteiras.

**Ao formularmos uma teoria dos *stakeholders* no ensino superior, um dos principais problemas com que estamos confrontados é precisamente o de definir o papel dos professores e investigadores: devemos considerar estes indivíduos como**

**partes interessadas internas das universidades, ou antes como uma faceta crucial da relação entre a universidade e outras instituições,** olhando assim para o professor, não como um *stakeholder* interno interessado nos destinos da instituição, mas antes como uma peça fundamental na percepção da proposta de valor da mesma, devendo por isso ser antes encarado como um *stakeholder* externo? Benneworth e Jongbloed (2009) sugerem que a distinção entre partes interessadas internas e externas é menos relevante quando comparada à capacidade que o *stakeholder* tem, independentemente da sua posição, de influenciar o processo de tomada de decisão organizacional.

Na fase b) de gestão da crise, uma das constatações da instituição, foi a da necessidade imperiosa de envolver os docentes em todo o processo garantindo que estes não só adotavam a inovação - ou seja passavam a leccionar as suas aulas com recurso a tecnologias digitais - mas também se envolviam na própria gestão da crise. É por isto que consideramos que parte essencial da resposta da Universidade Lusófona à crise passou por considerar os seus professores como *stakeholders* internos que tinham de ser envolvidos ao máximo em todo o processo de resposta à crise e na gestão da mesma.

Para que tal fosse possível, tivemos de concentrar a nossa atenção nos tipos de valor que são produzidos pelas universidades, tentando compreender se estes são homogêneos e em que tipo de valorização é que estão fundamentados. Quando se fala numa empresa comercial, esta é uma questão relativamente simples, porque esse valor é definido em termos financeiros, mas, quando se fala de uma universidade e dos seus *stakeholders*, a questão torna-se muito mais complexa. Para as universidades, este valor refere-se principalmente à promoção de atividades que gerarão resultados que garantirão a longo prazo a sustentabilidade da instituição. Isto pode ser definido em termos económicos (ex. a receita gerada pela propriedade intelectual produzida pelo corpo docente), em termos de marca (ou seja, o grau de reconhecimento público da marca da universidade medido pelo seu grau de atratividade para estudantes estrangeiros) ou em termos políticos (isto é, o nível de serviços que fornece à sociedade medido de acordo com o volume de financiamento local adquirido). Para os professores, a questão é completamente diferente. Embora por vezes os objetivos individuais estejam alinhados com os institucionais, em muitos outros casos, os académicos definem a sua noção de valor seguindo informações que resultam de relações muitos-para-muitos. Isto significa que a sua noção de valor é principalmente orientada para o reconhecimento dos pares. É por isto que se considerarmos os académicos como um grupo específico de partes interessadas, o seu modo de relacionamento com a instituição variará em função das expectativas de valor em questão. Se, por exemplo, elas não forem equivalentes, teremos uma relação conflitante. No caso em apreço, o que temos é uma situação em que académicos e instituição dependem uns

dos outros e por isso mesmo foram capazes de desenvolver formas de cooperação em ordem a alinhar as respectivas expectativas de valor (Chapleo & Simms, 2010) e garantir o envolvimento de todas as partes.

**As proposições anteriores estão alinhadas com um aspeto central da teoria dos stakeholders que é o princípio de que o valor que as partes interessadas obtêm da participação na organização pode não ser capturado exclusivamente em termos de medidas económicas. Embora os retornos económicos sejam muitas vezes fundamentais para as principais partes interessadas de uma organização, a maioria das partes interessadas também deseja outras coisas** (Bosse, Phillips & Harrison, 2009). **Neste sentido, os stakeholders são beneficiários e portadoras de riscos de qualquer organização.** Na gestão da crise, a Universidade Lusófona garantiu logo desde o início que os professores percebam que o seu envolvimento era essencial para a superação da crise e que o processo iria exigir deles um esforço acrescido. Nesse sentido foram desenvolvidas diferentes ações tendentes a garantir envolvimento por via da comunicação clara e constante das linhas de ação e tomada de decisão; e prontidão para a adoção da inovação, por via da formação e suporte técnico constante.

A teoria dos *stakeholders* afirma que as relações entre as partes se podem caracterizar por três modos de interação, que variam de acordo com seus objetivos: escrutínio, dependência e conflito. Estes três modos são estruturados de acordo com o núcleo do que define a relação entre uma organização e os seus *stakeholders* - a criação de valor - e o contexto existente que pode dificultar ou facilitar as relações focadas no cumprimento desse objetivo. Os modos de interação que acabamos de listar podem assumir diferentes configurações: ações que pretendem capturar as necessidades e expectativas de valor das partes interessadas; a criação cooperativa de valor para fazer pleno uso dos recursos disponíveis pelas partes interessadas; a satisfação e realização das necessidades de valor das partes interessadas para melhorar o reconhecimento e o envolvimento das partes interessadas na vida da instituição de ensino superior. Na sua resposta à crise, a Universidade Lusófona procurou garantir o envolvimento dos docentes ao longo de todas estas configurações, criando uma interação assente numa dependência cooperativa e evitando quer o escrutínio, quer o conflito. No caso dos outros dois grandes grupos de *stakeholders* internos - alunos e funcionários - seguiu-se exatamente a mesma abordagem assente na comunicação constante, envolvimento na tomada de decisão, formação e suporte técnico. No caso dos alunos, ainda se acrescentou um eixo de apoio psicológico às configurações da relação entre a instituição e as partes interessadas.

Os modos de interação entre as partes interessadas variam de acordo com o resultado positivo ou negativo dessas relações. O resultado positivo ou negativo dessas relações é definido pelo grau de satisfação subjetiva de cada grupo de partes interessadas com o processo. Cons-

ciente deste aspeto, outra parte importante da dimensão institucional de resposta à crise centrou-se na constante avaliação do grau de satisfação das partes interessadas com o processo.

Nesta parte do nosso texto, vimos como a dimensão institucional da resposta da Universidade se estruturou através da identificação das partes interessadas - *stakeholders* - essenciais para a resolução da crise, sendo definido um modo de interação com essas partes assente em diferentes configurações que garantissem o seu envolvimento na proposta de valor.

**A nossa descrição salientou a importância que a dimensão institucional teve para o processo ao promover-se, de acordo com os princípios da teoria dos stakeholders, a identificação das variáveis que posicionavam as diferentes partes interessadas face ao modelo de resposta à crise, estabelecendo-se de seguida com essas partes - professores, alunos e funcionários - uma rede de relações assentes na comunicação constante, partilha de tomada de decisão, formação e suporte, que garantiu o seu envolvimento no processo e a sua satisfação com o mesmo.**

#### 4. DIMENSÃO TECNOLÓGICA E CAPACITAÇÃO DIGITAL

Entre os muitos desafios que a pandemia de COVID-19 acarretou, as exigências que trouxe em termos de capacidade tecnológica das instituições foi sem dúvida um dos aspetos mais relevantes. As exigências particulares que este novo cenário trouxe a todas as organizações colocou grande pressão sobre a sua capacidade instalada em termos de tecnologias digitais de comunicação e processamento de informação.

A partir do momento em que se definiu que a resposta à crise assentaria na componente tecnológica, por via da disponibilização de uma solução de EAD - ensino a distância - que permitisse prosseguir remotamente com a leccionação das atividades anteriormente desenhadas para decorrerem presencialmente, tornou-se claro que o grau de capacitação desta dimensão seria nuclear para o sucesso da resposta à crise.

Sabemos que o grau de adequação e modernização da infraestrutura tecnológica contribui diretamente para a capacidade de as instituições garantirem a eficiência na resposta a processos transformacionais, seja por via da natural evolução e implementação de inovações de processo, seja pelo imperativo promovido por situações disruptivas, como é o caso da crise pandémica que vivemos. Para o processo transformacional devem ser tidas em conta variáveis associadas à estratégia institucional e constante envolvimento dos seus stakeholders, à infraestrutura física e, à capacitação digital dos agentes da comunidade académica, docentes, discentes, colaboradores.

**A Universidade Lusófona tem, desde a sua fundação, investido estrategicamente em tecnologia como fator diferenciador dos serviços por si prestados, pelo que se tornaram fundamentais as condições pré-existentis, tais como, um parque labora-**

**torial com mais de oitocentos equipamentos, um data center próprio, procedimentos de encriptação, autenticação centralizada, cópias de segurança, uma equipa de TI autónoma, quer na componente de sistemas, quer na componente de desenvolvimento, uma solução de b-learning consolidada, soluções aplicacionais várias (Microsoft Office365, serviços federados como o Coliri, Educast, entre outros), contas de mail e serviços cloud associados para toda a comunidade académica, ou mesmo aplicações para dispositivos móveis para docentes e discentes em iOS e Android.**

Após decisão de suspensão da atividade presencial, foi necessário definir a estratégia a adotar para fazer face às condicionantes da nova realidade, pelo que, o esquema da Figura 3 representa as principais etapas do processo de abordagem e adequação a uma nova realidade.



Figura 3 - Abordagem e adequação a uma nova realidade

#### 1) INFRAESTRUTURA

Na variável infraestrutura foram tidos em consideração aspectos físicos e lógicos. No aspecto físico, e garantida a robustez dos sistemas de informação, em termos de carga, integridade e segurança dos sistemas e dados, foi necessário garantir que os agentes da comunidade académica possuíssem as condições tecnológicas para a correta implementação de um sistema de EAD. Nesse sentido, foram promovidos logo no início do processo inquéritos a todos os alunos e docentes de forma a identificarem-se limitações para as quais se tomaram as devidas medidas, envolvendo desde o empréstimo de equipamentos à disponibilização de espaços dedicados no Campus para debelar necessidades específicas. Em paralelo, negociou-se com os principais fornecedores do software utilizado na leccionação por forma a garantir que as aplicações em contexto de licenciamento centralizado pudessem ser adequadas através da disponibilização temporária de licenças individuais. Todas estas medidas contribuíram para aumentar o grau de prontidão das partes interessadas para a adoção da inovação, bem como a sua satisfação com o processo.



## I) PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Se com Bolonha, as aulas tripartidas (pré-aula, aula e pós-aula) vieram alterar o paradigma de ensino vigente, com a alteração disruptiva promovida por esta nova realidade onde os docentes e alunos se viram na contingência de adaptação brusca a um novo paradigma de lecionação, tornou-se ainda mais evidente a necessidade de transformar as relações professor-aluno em influenciador-seguidor.

Assim, e uma vez que a prática do ensino em EAD requer a adequação do modelo de lecionação, pelo que, após primeira fase de formações de capacitação digital, foram idealizadas e realizadas várias formações sobre práticas pedagógicas em EAD de forma a auxiliar os docentes a dinamizar os conteúdos pedagógicos das suas unidades curriculares à nova realidade de ensino, com temáticas tais como:

- » “Organização de páginas para ambientes colaborativos”;
- » “A motivação com recurso a metodologias para EAD”;
- » “Dinâmicas de suporte à interação com alunos em aula”;
- » “Como criar um ambiente de aprendizagem colaborativo”;
- » “O papel do professor na motivação dos alunos em sala de aula *online*”;
- » “Dinâmicas de suporte à interação com alunos em aula e utilizando trabalho autónomo”

Este processo foi mais uma vez garantido com constantes ações de comunicação e formação junto de docentes e discentes, promovendo o seu envolvimento e a monitorização de todo o processo. A título de exemplo, refira-se que após cada sessão, professores e alunos eram contactados telefonicamente para avaliar a sessão, identificar-se problemas com a mesma e desenhar em conjunto soluções, fossem elas de cariz mais técnico ou pedagógico.

## II) ADEQUAÇÃO PROCESSUAL

A lista de despachos publicados durante o período em análise é a seguinte :

Despacho	Descrição
Despacho Conjunto nº 8/2020	Relativo à reorganização do Calendário Académico - 2.º Semestre do Ano Letivo de 2019-2020
Despacho Conjunto nº 09/2020	Entrega de teses, dissertações e outros trabalhos em formato digital via Moodle.
Despacho Conjunto nº 10/2020	Realização de provas públicas de defesa de mestrado e doutoramento por teleconferência
Despacho Conjunto nº 11/2020	Adiamento de entrega de trabalhos finais de Doutoramento e Mestrado e de realização de estágios em qualquer ciclo de estudos.
Despacho Conjunto nº 12/2020	Provas especialmente adequadas e destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior de candidatos maiores de 23 anos.
Despacho Conjunto nº 13/2020	Calendário de Candidaturas para o Ano Letivo de 2020/2021.
Despacho Conjunto nº 16/2020	Regresso à atividade presencial no Campus da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
Despacho Conjunto nº 17/2020	Renovação de inscrição no 3.º Ano do 3.º Ciclo de Estudos.
Despacho Conjunto nº 18/2020 -	Homologação do Regulamento dos Regimes dos Concursos Especiais da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
Despacho Conjunto nº 19/2020 -	Estudantes inbound em Mobilidade no 2.º Semestre do Ano Letivo 2019/2020.
Despacho Conjunto nº 20/2020 -	Estudantes Outbound em Mobilidade no 2.º Semestre do Ano Letivo 2019-2020.
Despacho Conjunto nº 21/2020 -	Provas Públicas de Mestrado e de Doutoramento em período de existência de restrições às viagens internacionais.
Despacho Conjunto nº 23/2020 -	Realização de Exames 2019/20.
Despacho Nº07/2020 -	Regras relativas às alterações nas avaliações pela aplicação do ensino a distância determinado pela contenção à COVID-19

Tabela 1 - Lista de despachos publicados durante o período em análise

## 6. GESTÃO DE MARCA

A última das dimensões essenciais na resposta da Universidade Lusófona à crise foi a gestão de marca. Para garantir o sucesso na relação com todos as partes interessadas foi criada e gerida uma marca – «Click» - agregadora do conjunto de serviços a fornecer à comunidade, tais como:

» **Click Conteúdos** – Criação de página específica no sítio da Universidade Lusófona (ulusofona.pt/click) onde todos os estudantes, docentes e funcionários da Comunidade Lusófona podem encontrar informações e formas de aceder aos recursos e tecnologias disponibilizados para ensino e colaboração à distância (“Tudo à distância de um CLICK!”). Neste portal, para além da disponibilização das Orientações para o Ensino e Avaliação à Distância, são disponibilizados manuais, vídeos, tutoriais, FAQ e acesso ao download de ferramentas de colaboração;

» **Click Suporte** – Conjuntamente com o Portal Click, foram criadas linhas de suporte à comunidade, através da disponibilização de linhas telefónicas e conta de endereço eletrónico (click@ulusofona.pt) dedicadas, com um serviço de apoio dedicado à configuração remota de equipamentos, acessos VPN e, esclarecimento de dúvidas. Realce-se a criação de uma linha dedicada para apoio

psicológico, completamente anónima;

» **Click Reservas** – De forma a debelar necessidades específicas de docentes e alunos, foi criado o endereço eletrónico reservas.click@ulusofona.pt para permitir que um docente que momentaneamente não possuísse condições próprias, pudesse reservar uma sala de videoconferência com os recursos necessário à lecionação em EAD (computador, rede, webcam, quadro branco). Este endereço eletrónico serve também para que um aluno para suprir uma necessidade específica pudesse também recorrer à reserva e utilização exclusiva de espaço no Campus.



Figura 6 - Fornecimento de serviços digitais

No total, e num espaço relativamente curto de tempo, foram leccionadas mais de 100 ações de formação, com um total de presenças de cerca de 5000 pessoas. Um bom indicador do interesse e envolvimento de toda a comunidade académica neste processo foi o facto de, pela primeira vez, e durante este período, o volume de tráfego da página inicial do website da Universidade Lusófona ter sido menor que o tráfego para a página principal do portal Click, ou seja, tínhamos mais pessoas a ir ao Click que à página inicial da Universidade.

Página	Visualizações de página
/click	31821
/ (página inicial)	20231
/sistema-zoom	2551
/office365	1920
/sistema-teams	1618
/click-perguntas-e-respostas	1298
/recursos-elearning	1277
/cronicas/para-um-pos-covid	921

Tabela 2 - Páginas do website com maior tráfego entre os dias 15 e 23 de março de 2020

Utilizando a gestão da marca Click, foi possível encapsular de forma consistente, todas as coordenadas consideradas fundamentais na prossecução das diretivas emanadas pela estratégia elaborada no período de pausa letiva entre 10 e 24 de março, e continuar a comunicar de forma integrada ao longo de todo o processo. Paralelamente, o facto de existir um único ponto de entrada em

todos os serviços digitais essenciais para acesso à inovação, constituiu um aspeto central do sucesso da adoção da inovação.



Figura 7 - Encapsulamento Click

Após a fase aguda da crise e já **num estágio de recuperação onde se voltaram a registar algumas atividades presenciais mantendo o EAD nas unidades curriculares que se adaptaram a esta nova realidade, seguiu-se a mesma estratégia de utilização de uma marca sólida, agregadora e envolvente para agregar todo o processo, tendo sido criada a marca “Regresso”, sob a qual se definiu e planeou o regresso às atividades presenciais**, quer das unidades curriculares cujos conteúdos pedagógicos não se adequam ao EAD quer àquelas que, se adequando, necessitam de complemento presencial.

A criação de uma marca única agregadora de todo o processo foi um aspeto central da estratégia de resposta da Universidade Lusófona à crise. Esta marca permitiu facilitar o processo de comunicação com os *stakeholders* em ordem a assegurar o seu envolvimento, criar uma percepção unitária de valor e agregar o que seriam de outra forma serviços digitais dispersos, numa única plataforma criando assim, com base em tecnologia já existente, uma inovação como forma de resposta à crise.

A criação de uma marca única agregadora de todas as dimensões constituiu-se como um dos aspetos mais diferenciadores da resposta da Universidade Lusófona à crise.

Até este ponto do nosso artigo, identificámos e descrevemos as quatro dimensões que integraram a estratégia de resposta da Universidade Lusófona à crise provocada pela pandemia de COVID-19. Vimos como estas quatro dimensões se complementaram em ordem a garantir a adoção da inovação introduzida como resposta à crise - o ensino remoto com recurso a plataformas digitais de ensino e comunicação - e salientámos o papel central que o envolvimento dos *stakeholders* internos teve nessa resposta à crise. No remanescente do artigo iremos descrever em maior detalhe o estudo do caso concreto, salientando, sempre que relevante, os aspetos da resposta da instituição que nos parecem mais relevantes como pontos a reter como lições para o futuro.

## 7. CRÔNICA DE UMA CRISE

10 de março 2020. 12h. A Reitoria e a Administração da Universidade Lusófona em reunião magna decidem pela interrupção das actividades lectivas no seu Campus. Uma decisão inédita na história da Universidade. À data da decisão existiam em Portugal 41 pessoas infectadas com COVID-19 num total de 119 019 casos identificados no mundo. À data da escrita deste artigo existem 7 182 929 casos identificados a nível mundial. Em Portugal, o total de casos na mesma data é de 34 885. No dia 10 de março, quando a decisão de encerramento foi tomada, era de todo impossível prever a evolução do número de casos e da taxa de mortalidade associada ao vírus. Em todas as decisões tomadas em tempos de incerteza existe um enorme risco e também uma enorme exposição a vozes contraditórias. Na tomada decisão ouviram-se e tiveram-se em conta a diferentes opiniões, receios e certezas contra e a favor do encerramento. A incerteza sobre se estaríamos a seguir uma linha demasiado alarmista, em contraponto com o risco de, ao não decidir pelo encerramento, estarmos a colocar em perigo toda a comunidade de estudantes, docentes e funcionários, pairou sobre os órgãos decisórios da Universidade.

A decisão pelo encerramento foi tomada. Todas as actividades lectivas ficaram suspensas, num primeiro momento, até ao dia 24 de março. Na mesma linha seguiu-se a suspensão de actividades presenciais em outras instituições de Ensino Superior, até que, no dia 16 de março, foi decidido pelo Primeiro-Ministro António Costa o encerramento de todas as actividades lectivas de todos os graus de ensino em Portugal.

O que era na semana anterior ao dia 10 de março um campus universitário em plena actividade, no dia 11 de março passou a ser um campus vazio, sem alunos, docentes, ainda com alguns funcionários que, a partir do dia 16 de março, entraram em grande número no regime de teletrabalho. Deste modo, um espaço que é por natureza barulhento, movimentado, vivo, passou a ser um espaço vazio, sem alunos, sem docentes. **A academia moderna estava a viver não apenas o risco de uma pandemia, estava também a começar a sentir a privação do seu espaço íntimo, da sua razão de existir. Os campus académicos são espaços de troca, de crescimento, de desafio. No dia 16 de março de 2020 eram espaços desertos.**

Perante esta estranheza, os órgãos decisores da Universidade tomaram provavelmente a única decisão que poderiam tomar - retomar as actividades lectivas que fosse possível retomar passando-as para o regime a distância. No dia 12 de março foi decidido que o dia para o reinício das aulas seria o dia 25 de março. Toda a estrutura da Universidade Lusófona tinha 10 dias para garantir as condições para o retomar das actividades lectivas.

**Foi um enorme desafio conseguir colocar uma Universidade com cerca de 12.000 estudantes e mais de 1000 professores a funcionar num regime a distância num tão curto espaço de tempo.**



*A incerteza sobre se estaríamos a seguir uma linha demasiado alarmista, em contraponto com o risco de, ao não decidir pelo encerramento, estarmos a colocar em perigo toda a comunidade de estudantes, docentes e funcionários, pairou sobre os órgãos decisórios da Universidade.*

## FASE 1

A primeira ação tomada foi avaliar junto do corpo docente e discente as condições para se avançar para um regime de aulas remotas. Esta decisão, no entanto, teria que conseguir também encontrar uma resposta para as aulas que não pudessem ser leccionadas online, como é o caso das disciplinas práticas, laboratoriais e de estágio.

Na Universidade Lusófona são leccionados vários cursos para os quais existe uma enorme componente prática que pura e simplesmente não podia passar para o regime de ensino a distância. Para todos os casos identificados em conjunto com as diferentes Direções de curso, foram tomadas as seguintes decisões:

- » As disciplinas práticas seriam leccionadas nos meses de maio, junho e julho;
- » Onde fosse possível, a leccionação de disciplinas práticas seria transferida para o semestre seguinte, por troca com disciplinas teóricas;
- » Estágios seriam temporariamente suspensos até que fossem garantidas as condições para a sua realização.

Foi pedido a todas as Direções dos diferentes ciclos de estudo que, num espaço de 2 dias, elencassem as disciplinas que iriam, a partir do dia 25 de março, funcionar no regime a distância com recurso, quer a sistemas de videoconferência, quer de ensino a distância assíncronos. O tempo era curto e a Reitoria e a Administração da Universidade sabiam que o tempo existente para a adaptação dos conteúdos para um regime a distância era provavelmente insuficiente. O risco foi avaliado em duas dimensões: o risco da paralisação da Universidade naquilo que é a sua principal missão, e o risco de dar início às actividades lectivas no regime a distância sem ter uma percepção clara das condições técnicas, de infraestrutura de docentes e discentes e, finalmente, das condições pedagógicas e metodológicas do seu corpo docente para a mudança forçada para o online. Se bem que seja garantida a cada início de semestre formação a todos os docentes no uso das ferramentas Moodle e Zoom, entre outras, a percepção na altura era a de que iriam existir certamente necessidades extra de formação e de acompanhamento dos docentes e alunos nesta mudança brusca.

## FASE 2

A fase 2 tem o seu início formal no dia 16 de março com dois momentos que vieram a demonstrar-se determinantes para o sucesso de toda a operação. Por um lado a criação de uma marca única para agregar toda a comunicação feita à comunidade académica durante este período. Foi criada a marca **Click - Tudo à distância de um click** com o objectivo central de simplificar o acesso à informação e comunicação e, simultaneamente, de constituir um canal único por onde todos os pedidos de suporte e apoio podiam ser vinculados.

Por outro lado, já no âmbito da marca Click, foi enviado a todos os docentes o primeiro questionário com o objectivo de avaliar as condições técnicas do corpo docente para a realização de aulas através de videoconferência. Os questionários foram enviados apenas aos docentes que iriam leccionar as suas aulas no regime a distância. Este universo de docentes resultou da lista elaborada pelas Direções dos ciclos de estudo que tinha sido solicitada no dia 12 de março. Foram obtidas **676** (n=676) respostas válidas entre os dias 16 e 18 de março, o que representa cerca de 60% do total do corpo docente, correspondendo a cerca de 90% dos docentes seleccionados para leccionar as suas aulas a partir do dia 25 de março. Entre outras questões que faziam parte do questionário, as mais importantes eram:

- » Dispõe de uma ligação à Internet em casa?
- » Dispõe de dispositivos (portátil, tablet, desktop) equipados com webcam e microfone?
- » Considera ter condições para garantir as suas aulas através de um sistema de videoconferência?
- » Considera ter condições para garantir a disponibilização dos materiais necessários às aulas na plataforma Moodle?
- » Avalie o seu grau de conhecimento das seguintes ferramentas (Moodle, Zoom/ Colibri, Educast, Microsoft Teams, Skype, Google Hangouts).

As respostas a estas questões possibilitaram traçar o quadro das necessidades e das condições do corpo docente para a passagem a um regime online. Neste contexto não era apenas necessário fazer o diagnóstico das condições pedagógicas para a leccionação online, mas também era necessário conhecer as condições técnicas, de equipamento e infraestrutura que cada docente detinha e se estas garantiam as condições mínimas necessárias para leccionar aulas online.

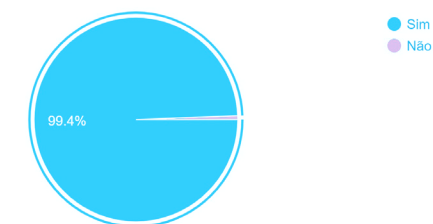


Gráfico 1 - Dispõe de uma ligação à Internet em casa

99,4% responderam que possuíam uma ligação à internet a partir de casa, o que vai ao encontro dos números disponíveis pela ANACOM para o 1º trimestre de 2020<sup>1</sup> que indicam que 81,5% das famílias portuguesas dispõem de uma ligação à internet a partir de casa.

<sup>1</sup> Dados disponibilizados no sítio web da ANACOM em <https://www.anacom.pt/render.jsp?contentId=1372507>, consultado no dia 09/06/2020

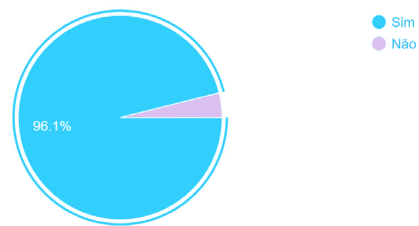


Gráfico 2 - Dispositivos com webcam e microfone

As respostas relativas às restantes questões indicaram que existem condições objetivas que possibilitavam a concretização do regresso às aulas no dia 25 de março.

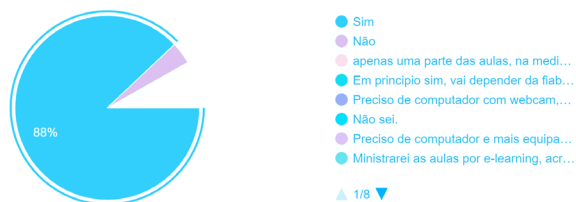


Gráfico 3 - Condições para garantir as aulas através de um sistema de videoconferência

Dos docentes inquiridos, 88% responderam que consideravam ter condições para a realização de aulas através de sistemas de videoconferência.



Gráfico 4 - Condições para disponibilização de materiais no Moodle

Uma esmagadora percentagem dos inquiridos (92,4%) considerava ter condições para disponibilizar os materiais para as aulas através do Moodle, sendo que um largo número (80%) já o fazia antes do advento da pandemia.

Em termos de conhecimento sobre o conjunto de ferramentas disponibilizadas pela Universidade para o ensino a distância, era importante perceber, para além do sistema Moodle, para o qual são desenvolvidas frequentemente acções de formação junto do corpo docente, quais os sistemas disponíveis para os quais existia uma maior necessidade de formação.



Gráfico 5 - Grau de conhecimento tecnológico

Os dados mostraram que o Moodle, o Zoom e o Skype são os sistemas para os quais existe um maior grau de conhecimento, tendo o Moodle, como seria de esperar, níveis mais elevados de familiaridade junto do corpo docente.

No mesmo período em que foi enviado o primeiro questionário ao corpo docente, e ainda no âmbito da fase 2, foi enviado um questionário semelhante aos alunos. Era fundamental perceber as condições de acesso a aulas online por parte dos alunos. Se as duas partes da equação não apresentassem condições para o retorno às aulas num regime online iria ser impossível garantir com sucesso o retorno às aulas no dia 25 de março. O questionário que foi enviado ao corpo docente foi adaptado e seguiu para os alunos inscritos nas unidades curriculares eleitas para o retorno no dia 25. Os resultados do questionário aos alunos foram semelhantes aos encontrados no questionário ao corpo docente. Deste modo, estavam asseguradas as condições de reinício das aulas no formato online. Era necessário voltar a ter um campus em movimento. Neste caso seria um movimento a distância, virtual, mas não deixaria de ser um retomar daquilo que é a missão de todas as IES: o ensino.

Foram obtidas **3891** (n=3891) respostas ao questionário enviado aos alunos, representando cerca de 35% das inscrições ativas, e 70% do universo de alunos que iria ser impactado diretamente com o retorno às aulas em formato a distância, ou seja, os alunos com inscrição no 2º semestre do ano lectivo 2019/20 em unidades curriculares que iam passar a um regime de ensino remoto.

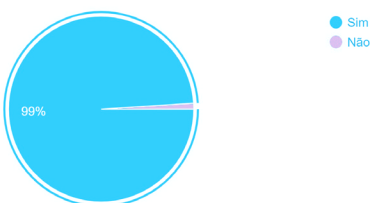


Gráfico 6 - Ligação à internet em casa

99% dos alunos afirmaram ter uma ligação à internet a partir de casa. Valores idênticos aos registados pelos docentes e acima dos valores nacionais indicados pela ANACOM.

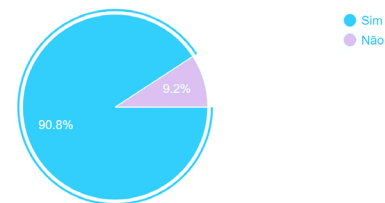


Gráfico 7 - Posse de dispositivos com webcam e microfone

A esmagadora maioria (90,8%) possuía equipamentos com microfone e webcam o que constituía requisito base para aceder a conteúdos fornecidos a distância.

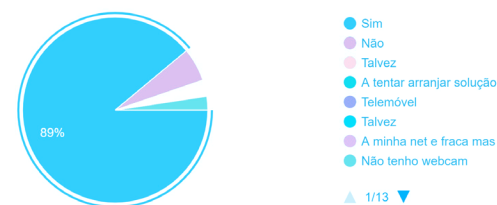


Gráfico 8 - Condições para assistir aulas síncronas

Cerca de 89% dos alunos inquiridos considerava ter condições para assistir a aulas através de videoconferência. Teriam ainda que ser resolvidos os problemas e condicionantes apresentados pelo restantes 11% dos alunos que indicaram considerar não ter condições. Essa seria a missão dos colaboradores do Click - encontrar forma de conseguir que estes alunos conseguissem assistir às aulas.

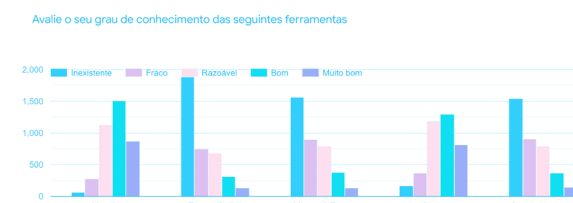


Gráfico 9 - Grau de conhecimento ferramentas

Em termos de conhecimento de sistemas e ferramentas de videoconferência e de ensino a distância, o Moodle e o Skype eram os sistemas onde existia uma maior familiaridade. O Zoom / Colibri, fornecido pela FCCN, era o sistema que iria ser formalmente adoptado para as aulas a distância. Esta foi outra decisão importante da instituição: optar por uma lógica dirigista na definição da solução tecnológica não deixando os utilizadores optarem pela plataforma com a qual se sentiam mais familiarizados, antes “impondo” a instituição uma plataforma onde sabia poder garantir melhor suporte. Se os números registados junto dos docentes sobre este sistema já indicavam a necessidade do reforço de formação com urgência, os números apresentados pelos alunos tornava a formação no uso do Zoom como imperativa para o

sucesso da nossa estratégia.

Na semana compreendida entre 16 e 20 de março, e à medida que os resultados dos questionários iam sendo conhecidos, foram agendadas formações diárias para alunos e docentes na utilização de Moodle, Zoom, Kahoot e Microsoft Teams. O calendário das formações era actualizado diariamente no portal Click. A adesão excedeu todas as nossas expectativas. Foram realizadas várias sessões de formação para docentes, algumas com a presença de mais de 150 pessoas e para alunos com várias sessões com mais de 200 alunos presentes nas diferentes formações para Moodle, Zoom e Microsoft Teams na perspectiva do utilizador de tipo aluno.

As sessões de formação em Zoom/ Colibri e Microsoft Teams para os alunos tinham dois grandes objetivos: (1) auxiliar os alunos no acesso a sessões online e na gestão das configurações de áudio e vídeo e (2) sensibilização para boas práticas e regras de conduta em sessões online. Foi também trabalhado com os alunos a sensibilização pelo respeito do tempo e espaço da aula, evitando estar a assistir a aulas do sofá ou da cama, devendo, dentro do possível, encontrar um espaço onde pudesse escrever, tomar notas como se de uma aula presencial se tratasse.

As diferentes sessões cumpriram um plano de formação previamente definido para cada sistema. Se para o Moodle se privilegiou o reforço da formação na Gestão da disciplina, realização de testes e submissão de trabalhos e boas práticas para a disponibilização dos links aos alunos para as aulas remotas, para o sistema Zoom / Colibri foram preparadas sessões que cobriram questões técnicas de configuração e agendamento de sessões remotas, bem como de boas práticas na gestão de sessões online, regras de conduta para os alunos e gestão e registo das presenças em aula.

### FASE 3

A fase 3 corresponde ao período compreendido entre o dia 23 de março e o dia 8 de abril, 15 dias depois das aulas online terem tido início. É um período fundamental onde foram realizadas diferentes acções de monitorização e de reforço de formação e acompanhamento de docentes e alunos. Foi decidido pela Reitoria e pela Administração da Universidade Lusófona a criação de um instrumento de avaliação das aulas que estavam a decorrer online. Nesta fase, era fundamental monitorizar o decorrer das aulas e para tal foi decidido que o Call Center da Universidade contactar por telefone todos os docentes que estavam a leccionar aulas online pouco depois de terminada cada uma das aulas. Foi criado um mapa de aulas com os respectivos horários, curso, disciplina e docente. Pouco depois do final de cada aula era realizada uma chamada telefónica para avaliar o modo como a aula tinha decorrido com base em critérios previamente definidos. Foram efectuadas durante os dez dias subsequentes ao dia 25 de

março **2475** contactos telefónicos. Nestes contactos, era pedido ao docente que avaliasse a aula em 4 parâmetros. Era também solicitado ao docente que indicasse qualquer dificuldade ou problema que tivesse sentido durante a aula ou necessidade de apoio complementar.

Avalie o seu grau de satisfação em relação aos seguintes elementos da aula

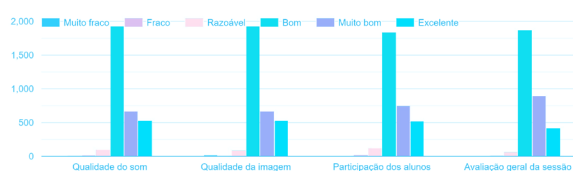


Gráfico 10 - Grau de satisfação com aulas

O resultado desta ação revelou que o processo estava a desenrolar-se de forma bastante positiva, tendo sido identificados poucos problemas no decorrer das aulas. A avaliação por parte dos docentes acerca da qualidade das aulas era globalmente positiva. O ritmo das formações manteve-se, tendo sido adequadas ao retorno e às dificuldades reportadas pelos docentes durante o processo de avaliação. Os problemas detectados, fossem de natureza técnica ou pedagógica eram encaminhados para a equipa do portal Click para a sua resolução. O acompanhamento das situações identificadas era gerido de forma centralizada pela criação de tickets de apoio. A gestão da resolução dos mesmos era acompanhada em permanência pela equipa de apoio, sendo feitos contactos de acompanhamento e verificação da resolução dos mesmos.

Simultaneamente, foram aplicados questionários telefónicos aos alunos, de modo a ser possível avaliar experiência de aulas a distância relatadas do ponto de vista dos estudantes. Os questionários foram realizadas durante o mesmo período após o início das aulas presenciais, ou seja, nos 10 dias úteis a contar a partir do dia 25 de março.

Avalie o seu grau de satisfação em relação aos seguintes elementos das aulas a que assistiu a distância

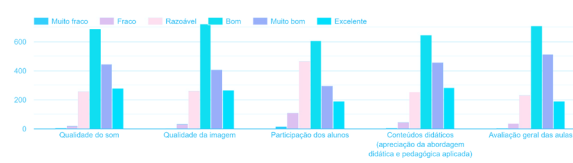


Gráfico 11 - Grau de satisfação com aulas síncronas

Registaram-se 1111 respostas de alunos que revelaram globalmente uma avaliação bastante positiva sobre o desenrolar das aulas, quer a nível técnico (qualidade do som e do vídeo), quer a nível pedagógico (conteúdos pedagógicos, participação dos restantes colegas). No entanto, as dúvidas dos alunos sobre um conjunto alargado de questões, que iam desde questões associadas à realização das provas de avaliação, ao pagamento de propinas, ao uso de vídeo nas aulas, entre outras, foram sendo acom-

panhadas, catalogadas e respondidas através de uma página de perguntas e respostas frequentes disponível no portal Click. Foram criadas duas páginas de Perguntas e Respostas. Uma dedicada aos Docentes e outra dedicada aos Alunos<sup>2</sup>. Estas páginas foram sendo mantidas e atualizadas com base nas dúvidas colocadas pela comunidade académica.

Simultaneamente, a Reitoria e a Administração da Universidade fizeram publicar despachos e Ordens de Serviço específicos para lidar com a situação associada ao Covid-19 enquadrando novas regras e procedimentos à situação vivida. No total, no âmbito do Covid-19, foram publicados 14 Despachos-Conjuntos. Os ajustamentos eram feitos de acordo com a evolução da situação em Portugal e sempre em sintonia com as orientações governamentais e da Direção Geral da Saúde. Todos os documentos publicados estão disponíveis online na página da Universidade em <https://www.ulusofona.pt/noticias/despachos-covid19>.

#### FASE 4

A fase 4 corresponde ao período compreendido entre o dia 8 de abril e o dia 18 de maio. Neste período manteve-se o calendário de formações e acompanhamento de docentes e alunos tendo em vista a optimização do modelo de aulas em regime a distância. Foi lançada publicamente a Academia Digital da Universidade Lusófona - Lusófona X<sup>3</sup> que é uma resposta à necessidade de alargar a oferta formativa da Universidade Lusófona para lá do regime presencial. A crise do Covid-19 veio acelerar este processo, e no dia 14 de abril foram lançados os dois primeiros cursos na plataforma Lusófona X que tem por base a plataforma Open edX. Os cursos oferecidos nesta primeira fase foram *Desenho para Diário Gráfico e Fundamentos de Programação*.

Paralelamente, foi sendo preparado o regresso de alguns alunos ao campus para aulas presenciais, em particular para aulas práticas e laboratoriais que tinham sido suspensas. Na segunda quinzena de abril, com o expectável fim do estado de emergência foi dado início aos procedimentos preparatórios regulamentares e orientadores do Regresso ao *Campus*. No dia 17 de abril, cerca de 2 semanas antes do levantamento do estado de emergência e do início do estado de calamidade, o Gabinete do Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior faz publicar uma Recomendação e esclarecimento às instituições científicas e de ensino superior para a Elaboração de planos para levantamento progressivo das medidas de contenção motivadas pela pandemia COVID-19. No seguimento desta recomendação, o plano de regresso da Universidade Lusófona é publicado no dia 28 de abril.

<sup>2</sup> <https://www.ulusofona.pt/click-faq-alunos> e <https://www.ulusofona.pt/click-faq-docentes>

<sup>3</sup> <https://cursos.lusofona-x.pt/>

Para o regresso foi planeada uma ação de comunicação junto de alunos, docentes e funcionários de sensibilização e divulgação das regras e condições para o regresso ao campus - *Plano de Regresso ao Campus: Novamente juntos...Mas com distância*. Aqui estavam definidas em detalhe as regras de funcionamento do campus, ajustes expectáveis aos calendários letivos e as condições para a leccionação de algumas disciplinas em regime presencial.



Figura 7 - Marca Regresso

O calendário definido para o Regresso foi o seguinte:

- » A **4 de maio**, abertura de alguns serviços para efeitos de organização, apenas para funcionários;
- » A **11 de maio**, autorização de frequência do Campus a Alunos, Docentes e Investigadores, com autorização de reuniões em grupos inferiores a 5 pessoas;
- » A **18 de maio**, regresso à actividade presencial em aulas práticas e laboratoriais nas situações previstas no plano de regresso.

Uma das primeiras ações do Regresso foi a de tentar perceber qual seria a percepção dos alunos a um eventual regresso ao campus para aulas presenciais caso tal fosse decidido. No dia 21 de abril, alguns dias antes da publicação do plano de regresso da Universidade, foi enviado um questionário a todos os alunos da Universidade Lusófona inscritos no ano lectivo 2019/20 a disciplinas do 2º semestre. Foram obtidas **5318** (n=5318) respostas num espaço de 3 dias.

Na opinião da maioria dos alunos que responderam ao questionário (46,5%) consideram que o regresso deveria apenas acontecer em setembro, ou seja, no início do ano lectivo 2020/21. Se somarmos esta percentagem com a dos que responderam que o regresso deveria ser feito apenas para as aulas práticas (26,6%), com os que responderam que apenas as aulas práticas ou laboratoriais deveriam ser lecionadas presencialmente (11,7%) obtemos uma percentagem de 84,8% de estudantes que preferem manter-se preferencialmente no regime a distância,

remetendo a necessidade de interação presencial para o mínimo possível. O plano de Regresso definido refletiu e respeitou, dentro do possível, aquilo que era a vontade da comunidade discente. No entanto, cremos que é importante no contexto deste artigo, reflectir sobre a tendência das respostas dos alunos.

Como iremos analisar nos gráficos seguintes, e **ao contrário do que seria provavelmente de esperar, ou seja, que existia uma vontade acentuada de regressar ao regime presencial, os alunos manifestaram de forma clara que não estavam dispostos a arriscar e, sempre que possível, preferiam manter-se em casa, assistindo e participando nas actividades lectivas no modo a distância.**

Como consideras que deve ser feito o regresso ao Campus  
7,607 respostas

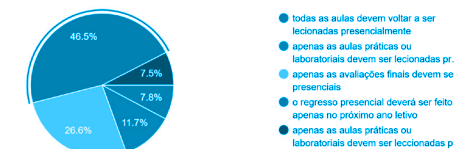


Gráfico 12 - Condições para o regresso

O regresso presencial, na opinião dos alunos, deveria ser limitado ao essencial. Tudo o que pudesse manter-se online deveria manter-se, adiando deste modo o regresso ao campus para setembro. As razões que sustentam esta vontade, segundo as respostas que foram obtidas, não se prendiam apenas com as condições de regresso ao Campus (42,9%), mas também com condições externas ao Campus, nomeadamente a segurança na deslocação até à Universidade (49,3%). Apenas 1% dos alunos referiu não ter qualquer preocupação em relação ao regresso.

A minha principal preocupação no regresso à actividade presencial é  
7,649 respostas

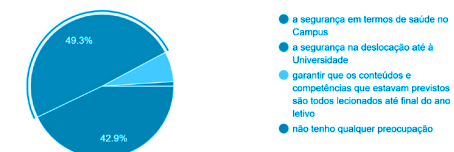
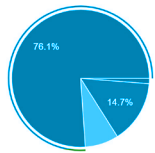


Gráfico 13 - Preocupações no regresso

Quando questionados sobre como deveria ser feita a circulação no Campus no regresso, 76,1% indicaram que a circulação no campus deveria ser limitada ao estritamente necessário e por um curto período de tempo (aulas práticas ou avaliações caso viessem a decorrer presencialmente).

Indica como consideras que deverá ser feita a circulação e o acesso a espaços e serviços no campus  
7,649 respostas



- deverá ser possível circular e utilizar todos os espaços sem limite ou controlo
- a circulação deverá ser controlada e limitada e o acesso a espaços deverá ser limitado a um máximo de pessoas
- garantir que o distanciamento social é cumprido mas sem restrições de acesso a espaços
- a circulação no campus deverá ser limitada ao estritamente necessário e...

Gráfico 14 - Regresso - Circulação no Campus

Finalmente, sobre as medidas de saúde pública que deveriam ser colocadas em prática no regresso ao *Campus*, um grande número de alunos considera que o uso de máscara e luvas deveria ser obrigatório (58,7%), bem como a monitorização da temperatura antes do acesso ao *Campus* (50,4%). Por último, a grande maioria (87,9%) considerou que a higienização das salas e dos laboratórios após cada aula constitui uma das medidas mais importantes no regresso às aulas presenciais.

Que medidas de saúde pública consideras MAIS importantes no regresso ao campus?  
7,649 respostas

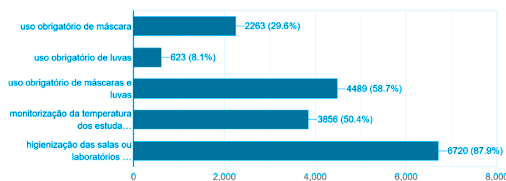


Gráfico 15 - Regresso - medidas de saúde que devem ser implementadas no Campus

Após o dia 18, algumas das aulas práticas e laboratoriais foram retomadas. O regresso de alunos ao *Campus* era aguardado com alguma expectativa e também alguma ansiedade. O *Campus* tinha sido higienizado, os serviços foram equipados com acrílicos e procedimentos de garantia para o distanciamento social foram adotados. Alguns destes serviços passaram a funcionar exclusivamente com base em agendamento de dia e hora para atendimento. Os mapas com os calendários de aulas a decorrer e a respectiva informação sobre o curso, disciplina, docente e lista de alunos foram distribuídos aos serviços competentes de modo a que o protocolo de higienização pudesse decorrer durante o intervalo de meia-hora definido entre cada aula.

Na aplicação móvel para alunos foi actualizada a informação horária ainda antes do dia 18 de maio, de modo a que todos os alunos soubessem exactamente em que regime as suas aulas iriam decorrer, de modo a que fosse mais simples para os alunos com aulas práticas identificarem o funcionamento dessas aulas no regime presencial. A aplicação móvel Lusófona Mobile, disponível para iOS e Android, no período em análise neste artigo, foi acedida por 13535 utilizadores. Estes 13535 utilizadores geraram 713 525 visualizações de ecrã.

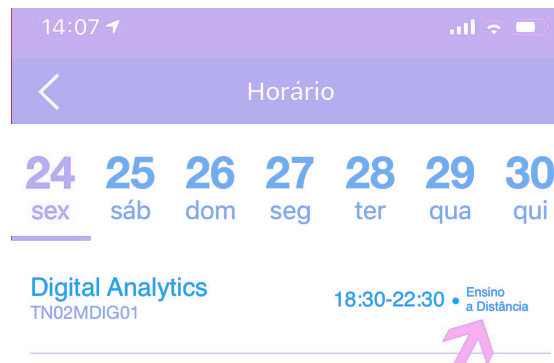


Figura 9 - App Lusófona Mobile

## 8. CONCLUSÕES - QUE LIÇÕES E QUE DESAFIOS PARA O FUTURO DO ENSINO SUPERIOR?

Ao longo deste artigo descrevemos o processo de resposta da Universidade Lusófona à crise provocada pela pandemia de COVID-19. **Vimos que essa crise resultou da interrupção das atividades presenciais na instituição e classificamos essa crise como uma crise “total” que na sua fase aguda colocou em causa a própria existência da instituição. Vimos como em ordem a responder à crise, a instituição desenvolveu uma estratégia assente na adoção multidimensional de uma inovação - o ensino remoto mediado por plataformas digitais de ensino e comunicação - tendo para o efeito seguido um processo em quatro estágios** que passou por: a) Identificação e categorização do fenómeno que desencadeou a crise ; b) Identificação e caracterização dos *stakeholders* a envolver na resolução; c) Seleção e preparação da estratégia de resposta à crise; e, d) Ativação do sistema de resposta. Para ativar este sistema de resposta, a instituição integrou múltiplas valências ao longo de quatro dimensões: a dimensão institucional, tecnológica, ensino/aprendizagem e gestão de marca.

Face ao exposto, podemos concluir que a resposta bem sucedida à crise, avaliada com base no grau de satisfação das partes interessadas, deveu-se essencialmente ao envolvimento de todos os *stakeholders* e à efetiva comunicação com estes através da gestão integrada da marca Click, aliada a uma boa capacidade instalada em termos de infraestrutura física e tecnológica, constante comunicação com as partes interessadas e constante fornecimento de suporte a vários níveis, incluindo formação, bem como constante monitorização e avaliação do processo.

Muitos são os desafios que se colocam às IES no futuro. O que este estudo de caso demonstra, é que **a introdução de “práticas inovadoras de ensino e aprendizagem adaptadas a um sistema de ensino misto e diferenciado em todos os níveis de ensino superior” conforme defendido pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior através da iniciativa “Skills 4 pós-Covid – Competências para o futuro” (MCTES, 2020) irá necessitar da definição de novos modelos, que como referimos, vão muito além da adequação de plataformas tecnológicas ou de processos de ensino e aprendizagem, e só podem ser bem sucedidos com estratégias adequadas de envol-**

**vimento das partes interessadas e de comunicação e gestão do processo de adoção das inovações em causa.** A pandemia de coronavírus promoveu a centralidade da digitalização nos processos das organizações acelerando a maturidade da tecnologia digital (Sneider & Sternfels, 2020). Neste contexto e de forma a garantir, quer as práticas inovadoras de ensino-aprendizagem, quer a inclusão efetiva dos seus *stakeholders*, várias são as questões que a este propósito as IES terão de dar resposta no futuro: “Que modelos implementar e como adequar a estrutura organizacional aos mesmos? Como garantir a inclusão? Como garantir o desenvolvimento de propostas de valor adequadas e positivas para todas as partes interessadas? Qual a base tecnológica a adotar? Como não transformar a tecnologia num guro que tudo vai salvar (Morozov, 2013)?”

Hoje, que ainda vivemos num contexto de recuperação da crise e não sabemos se ela se poderá voltar a repetir no curto prazo, estas são perguntas que todos nos devemos colocar e para as quais as respostas não são claras. Há no entanto uma conclusão óbvia que podemos retirar deste estudo de caso: para além de todos os fatores diferenciadores que contribuíram para o sucesso do processo - a gestão integrada de marca; o envolvimento dos *stakeholders* por via do suporte e formação, e a adequação da infraestrutura tecnológica - há certamente um fator nada positivo que contribuiu em muito para o sucesso que procurámos ilustrar neste estudo de caso: foi o isolamento provocado pela pandemia que garantiu uma total prontidão para a adoção da inovação pelas partes interessadas. Por isso, mais do que todo e qualquer outro fator, a questão essencial para o futuro é se queremos, e como o fazer, motivar as pessoas para adotarem mais tecnologias digitais no suporte aos seus processos de ensino e aprendizagem...

## REFERÊNCIAS

- Barton, L. (1993). *Crisis in Organisations managing and communicating in the heat of chaos*. SW Publishing Company.
- Benneworth, P. & Jongbloed, B. (2009) “Who matters to universities? A stakeholder perspective on humanities, arts and social sciences valorisation, *Higher Education*, volume 59, number 5, pp. 567–588.
- Bland, M. (1998). *Communicating out of crisis*. London, Macmillan Press Ltd.
- Booth, S. (1993). *Crisis Management Strategy*. London: Routledge.
- Bosse, D. A., Phillips, R. A. & Harrison, J. S. (2009) “Stakeholders, reciprocity and firm performance”. *Strategic Management Journal*, 30: 447-456.
- Bryson, J. (2005) “What to do when stakeholders matter”, *Public Management Review*, Vol. 6, Issue 1, pp. 21-53.
- Chapleo, C. & Simms, C. (2010) “Stakeholder Analysis in Higher Education: A Case Study of the University of Portsmouth” in *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, v. 14 n. 1 p: 12-20.
- Coombs, T. & Holladay, S. J. (2005). *An Exploratory Study of Stakeholder Emotions: Affect and Crises*. Research on Emotion in Organizations, Volume: 1. Emerald Group Publishing.
- Coombs, W. T. & Holladay, S. J. (2006). “Halo or reputational capital: Reputation and crisis management”. *Journal of Communication*

*Management*, 10(2), 123-137.

- Coombs, W. T., (1995). “Choosing the right words: The development of guidelines for the selection of the “appropriate” crisis response strategies”. *Management Communication Quarterly*, 8,447-476.
- Damanpour, F. and Schneider, M. (2006), “Phases of the Adoption of Innovation in Organizations: Effects of Environment, Organization and Top Managers”. *British Journal of Management*, 17: 215-236. doi:10.1111/j.1467-8551.2006.00498.x
- Damáso, M (2007), *Tecnologia e Educação*. Lisboa: Edições Vega
- Fearn-Banks, K. (1996). *Crisis communications: a casebook approach*. US: Ed. Lawrence Erlbaum Associates.
- Fearn-Banks, K., (2011). *Crisis Communications. A casebook approach*. New-York, Routledge.
- Fink, S. (1986). *Crisis Management: Planning for the inevitable*. New York, Amacon.
- Freeman, E. R., (1984). *Strategic management- a stakeholder approach*. London: Pitman Publishing.
- Institute for Crisis Management (2009). *Crisis Expert*. Acedido em 14 de Julho 2019. Disponível em <http://www.crisisexperts.com/>
- Heath, R.L., & Palenchar, M.J., (2009). *Strategic issues management*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Laugé, A., Sarriegi, J., & Torres, J. (2009). *The Dynamics of crisis lifecycle for emergency management*. Spain.
- Myers, G., & Holusba, J. (1986). *Managing Crisis: a positive approach*. London: UNWIN.
- Morozov, E. (2013) *To save everything click here: technology, solutionism and the urge to fix problems that don't exist*. London: Allen Lane.
- UNESCO (1998) “The World Conference on Higher Education World Declaration on Higher Education in the Twenty-first Century Vision and Action Adopted by the World Conference on Higher Education”. Available at: [www.unesco.org/education/educprog/wuchel/declaration\\_eng.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wuchel/declaration_eng.htm).
- MCTES (2020), *Skills 4 pós-Covid – Competências para o futuro*. Consultado em [https://www.dges.gov.pt/sites/default/files/skills4pos\\_covid.pdf](https://www.dges.gov.pt/sites/default/files/skills4pos_covid.pdf)
- Sneider, K. & Sternfels, B. (2020, May 1). *From surviving to thriving: Reimagining the post-COVID-19 return*. New York: McKinsey & Company. Consultado em <https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/from-surviving-to-thriving-reimagining-the-post-covid-19-return?cid=other-eml-alt-mip-mck&hlkid=9f06362f83b84c81a907f052797dd977&hctky=9999870&hdpid=e9cae67b-53bd-43ba-9069-9322307ebb98>
- OMC - Organização Mundial do Comércio (2020), *Trade set to plunge as COVID-19 pandemic upends global economy*. Consultado em [https://www.wto.org/english/news\\_e/pres20\\_e/pr855\\_e.htm](https://www.wto.org/english/news_e/pres20_e/pr855_e.htm)

**Manuel José Damásio, CICANT – Centro de Investigação em Comunicação Aplicada, Cultura e Novas Tecnologias, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.**  
Manuel José Damásio é investigador principal no CICANT da Universidade Lusófona em Lisboa onde também dirige o Departamento de Cinema e Artes dos Media. É atualmente presidente da Associação Europeia de Escolas de Cinema e Audiovisual (GECT). Possui ampla experiência de gestão e avaliação de atividades de ensino superior e de I&D no espaço europeu sendo avaliador certificado EQ-Arts. É autor de dezenas de artigos e capítulos de livro em publicações internacionais com referee. Está neste momento a trabalhar com o grupo de especialistas responsáveis pela revisão da componente de artes do manual Frascati da OCDE.  
[mjdamasio@ulusofona.pt](mailto:mjdamasio@ulusofona.pt)

**Luís Reis Mata, ECEO - Escola de Ciências Económicas e das Organizações da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias em Lisboa.**  
Luís Reis Mata, docente na ECEO - Escola de Ciências Económicas e

*das Organizações e na ECATI - Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias em Lisboa, onde também dirige a Direção de Serviços de Informática. Doutorando em e-Planning e investigador no CITIDEP - Centro de Investigação de Tecnologias de Informação para uma Democracia Participativa.  
luis.mata@ulusofona.pt*

*Paulo Jorge Ferreira, CICANT/ULHT – Centro de Investigação em Comunicação Aplicada, Cultura e Novas Tecnologias, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.  
Paulo Jorge Ferreira, docente na Universidade Lusófona e investigador do CICANT nas áreas do Ensino a Distância e da Transformação Digital das Instituições de Ensino Superior. É também coordenador das Pós-Graduações em Marketing Digital e E-Commerce, bem como diversos projetos na área das tecnologias de informação.  
paulo.ferreira@ulusofona.pt*

TEMA II

# ADAPTAÇÃO DAS IES ÀS METODOLOGIAS DE ENSINO À DISTÂNCIA



JOSÉ TOMÁS VIANA

## Adaptação do modelo de ensino de Eletrónica às metodologias de Ensino a Distância

### RESUMO

A atual situação de pandemia levou à implementação de planos de contingência que promoveram, entre outras coisas, a medidas de distanciamento social, incompatíveis com o modelo de ensino vigente para a Unidade Curricular (UC) de Eletrónica.

Sendo uma UC com uma componente Teórico-Prática e Prática-Laboratorial muito forte, o modelo de ensino em vigor previa-se desadequado, levando à desmotivação dos alunos e respetivo abandono. Por outro lado, via-se uma oportunidade de reformular o método de ensino, promovendo-se a introdução de princípios de project-based learning, focados no desenvolvimento de um projeto que envolve todos os tópicos do programa da UC.

Com esta abordagem, foram definidos um conjunto de requisitos iniciais, para manter os objetivos pretendidos para a UC de Eletrónica, que levaram à introdução do TinkerCAD, ferramenta open-source de simulação de circuitos. Isto permitiu uma abordagem empírica aos tópicos do programa e motivou a aprendizagem autónoma, com apoio tutorial.

Verificou-se que os alunos desenvolveram a sua capacidade de aprendizagem autónoma, construindo os seus projetos ao longo do semestre, revelaram uma melhor perceção na abordagem posterior aos conceitos teóricos da disciplina e houve um maior foco nas necessidades individuais dos alunos, através dum apoio mais customizado. De forma global, os objetivos da disciplina foram atingidos e os alunos concluíram com sucesso o dimensionamento e construção de circuitos eletrónicos, que abordam todos os conteúdos lecionados.

### ABSTRACT

The current pandemic has led to the implementation of contingency plans which promoted, amongst other things, to social distancing measures, incompatible with the ongoing teaching model, for the Electronics Curricular Unit (CU).

Being a CU highly based on Theoretical-Practical and Practical-Laboratorial components, the existing teaching approach was predictably inadequate, leading to the students demotivation and abandon. On the other hand, there was a clear opportunity to redesign the teaching method, promoting the introduction of project-based learning principles, focused on the project development, involving all the CU program topics.

A series of requirements were then determined, under this approach, in order to ensure the accomplishment of the purposed objectives for the Electronics CU, leading to the introduction of TinkerCAD, a circuit simulation open-source tool. This allowed an empirical approach to the CU program, promoting autonomous learning, with tailored tutoring.

In the end, it was observed that the students were able to develop its capability of autonomous learning, building its projects along the semester, revealed a better perception when the theoretical contents were afterwards studied and there was an much stronger focus on the students particular needs, through a customized tutoring support. Globally, the CU objectives were all attained, with the students achieving successfully the dimensioning and building of their electronic circuit project, using all the given contents.

## 1. INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19, cujos primeiros casos surgiram em território nacional no início do ano, levou a que rapidamente fossem implementados planos de contingência que resultaram no distanciamento social. Este distanciamento social não é compatível com o modelo de ensino que se encontrava em prática, forçando a uma rápida adaptação dos modelos existentes, de forma a garantir a aprendizagem e aproveitamento dos alunos.

Em algumas Unidades Curriculares (UC), como Eletrónica, as componentes Teórico-Prática (TP) e Prática-Laboratorial (PL) apresentam-se como uma base essencial, permitindo que os alunos tenham capacidade para dimensionar circuitos, através de técnicas analíticas, passando à sua montagem e posterior análise, com equipamentos laboratoriais.

A adaptação necessária, face ao contexto da pandemia, promoveu a introdução de técnicas e metodologias que permitissem manter a motivação dos alunos, essencial num modelo que envolva aprendizagem autónoma, e o fácil contacto com o docente, de forma a garantir o cumprimento dos objetivos definidos na Ficha de Unidade Curricular (FUC). Este ambiente é o ideal para o desenvolvimento do conceito de Project-Based Learning (PBL), no qual os alunos desenvolvem a aprendizagem dos conceitos da disciplina, através da abordagem de um problema real (Blumenfeld, et al., 2011). Não obstante, foi necessário associar a este conceito o de ensino à distância, baseado no princípio em que: os recursos de aprendizagem são apropriados para os alunos, neste caso recorrendo a técnicas de PBL; os procedimentos operacionais são compatíveis com a disponibilidade dos alunos, essencial para sessões remotas; as tecnologias de comunicação e aprendizagem são adequadas; o sistema de interação com os alunos é organizado e estruturado, permitindo feedback adequado (Lentell, 2012).

As premissas de ensino à distância foram cumpridas com o recurso a plataformas online para partilha de recursos (Moodle) e de sessões síncronas (Zoom), ficando por responder de que forma poderia ser desenvolvida a componente de PBL à distância. Uma das ferramentas que se revelou essencial no desenvolvimento da UC foi o TinkerCAD, software disponível online, que permite a simulação de circuitos e respetiva programação, simulando ainda todos os recursos disponíveis em laboratório.

A exploração desta ferramenta, conjuntamente com outros recursos online, permitiu um acompanhamento próximo com os alunos, levando a que desenvolvessem os seus projetos de forma semiautónoma, atingindo com sucesso os objetivos da UC.

## 2. DEFINIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS A ADOTAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA UC

Num artigo sobre a qualidade do ensino à distância e e-Learning, Anne Gaskell questiona a qualidade deste tipo de ensino e estabelece uma série de parâmetros de medição da mesma, fortemente baseados no feedback dado pelos alunos (Gaskell & Mills, 2015).

Sendo Eletrónica uma UC muito apoiada nas dimensões Teórico-Prática e Prática Laboratorial, o ensino à distância provoca grandes constrangimentos à aprendizagem, nomeadamente na explanação de deduções matemáticas, análise de componentes eletrónicos e avaliação analítica de circuitos eletrónicos, além de limitar o feedback dado pelos alunos.

As técnicas e metodologias a utilizar no desenvolvimento da UC de Eletrónica teriam assim de responder assim a um conjunto de requisitos, considerados essenciais para manter a qualidade de ensino e garantir o cumprimento dos objetivos propostos nas Fichas de Unidade Curricular (FUC):

- » Manutenção de um contacto próximo entre docente e discente, através de plataformas que permitissem a partilha da informação e feedback dos alunos, de forma clara e concisa;
- » Possibilidade de os alunos validarem os resultados obtidos de forma remota, sem necessidade de intervenção do docente;
- » Utilização de ferramentas open-source, de fácil acesso;
- » Manutenção de níveis de motivação elevados por parte dos alunos, de forma a evitar o abandono da Unidade Curricular.

Desta forma pretendeu-se responder aos desafios impostos pela transformação digital, transitando-se de um modelo convencional para um modelo de suporte ao desempenho individual, no qual o docente apresenta um apoio customizado às necessidades individuais dos alunos (Vey, Fandel-Meyer, Zipp, & Schneider, 2017).

Recorreu-se assim a uma série de ferramentas, que usadas de forma articulada, permitiram dar continuidade ao ensino da UC de Eletrónica:

- » **Moodle:** plataforma disponibilizada pelo ISEC Lisboa, onde foi feita a partilha de conteúdos teóricos, fichas de exercícios e respetivas resoluções, comunicações formais e trocas de mensagens com alunos;
- » **Zoom:** plataforma open-source, onde foram mantidas sessões síncronas, de forma a permitir interação com a turma, explanação dos conteúdos teóricos, resolução de exercícios e partilha de dúvidas e questões;
- » **PSpice:** software open-source, que permite a montagem e simulação de circuitos elétricos e eletrónicos, permitindo a validação de resultados teóricos. Esta plataforma permite um apoio muito forte à componente teórico-prática da UC.

» **TinkerCAD:** Além de permitir a modelação e análise de circuitos elétricos e eletrónicos, esta ferramenta permite a montagem de circuitos com Arduino, bem como respetivos sensores e atuadores, e ainda a programação de todos os componentes. Este software é open-source e permite utilização online em tempo real, permitindo a sua utilização com partilha de ecrã e disponibilização de todos os recursos modelados, fundamental para o desenvolvimento dos projetos da UC.

A articulação destas ferramentas seria fundamental para o desenvolvimento da UC de forma eficaz, sendo necessário ensinar os alunos a utilizar a mesmas e reestruturar a ordem de aprendizagem, tal como se apresenta na **Tabela 1**:

Modelo Presencial	Dimensão	Modelo de Ensino à Distância	Dimensão
Análise de circuitos RLC	TP / PL	Análise de circuitos RLC	TP / PL
Amplificadores Operacionais	TP	Análise de circuitos com Díodos	TP
Análise de circuitos com Díodos	TP	Controlo de Sistemas	T
Transístores de Junção Bipolar	TP	Automação	T
Controlo de Sistemas	T	Processadores e Microcontroladores	e PL
Automação	T	Amplificadores Operacionais	TP
Processadores e Microcontroladores	e PL	Transístores de Junção Bipolar	TP

Tabela 1 - Estrutura dos conteúdos da UC de Eletrónica

A alteração da ordem de ensino dos conteúdos veio alterar a lógica de ensino desta UC, que consistia numa abordagem inicial às técnicas analíticas de análise de circuitos, para se passar depois ao estudo da introdução de componentes discretos nestes circuitos, como Amplificadores Operacionais (AMPOP), Díodos e Transístores, terminando-se com uma abordagem teórica ao Controlo de Sistemas e princípios de realimentação. Terminada esta abordagem teórica e teórico-prática, considerava-se que os alunos teriam todas as ferramentas necessárias para dimensionar e analisar circuitos, fazendo-se a validação de todos estes conceitos com um projeto laboratorial. Este projeto seria então o epílogo desta UC, onde seriam aplicados todos os conhecimentos, numa montagem de um circuito com Arduino, com capacidade para ler dados de sensores e, perante estes, adaptar a sua resposta.

Face aos constrangimentos rapidamente impostos, pelas medidas de distanciamento social, rapidamente se evidenciou que a forma de contacto com os alunos iria ficar limitada a plataformas de partilha de documentos, como o Moodle, e plataformas de teleconferência para sessões síncronas como o Zoom. As ferramentas disponíveis não seriam compatíveis com o modelo de ensino em vigor, ficando rapidamente evidente que os alunos iriam ter dificuldade em seguir o programa da UC, levando à

Face aos constrangimentos rapidamente impostos, pelas medidas de distanciamento social, rapidamente se evidenciou que a forma de contacto com os alunos iria ficar limitada a plataformas de partilha de documentos, como o Moodle, e plataformas de teleconferência para sessões síncronas como o Zoom.

desmotivação e eventual abandono.

O novo modelo de ensino teria então de ser assente em metodologias autoaprendizagem, com o docente a assumir um papel de tutor, evidenciando a necessidade de antecipar o projeto final, para que os alunos pudessem apreender os conteúdos programáticos através da construção do respetivo projeto.

A antecipação do projeto motivou assim a reordenação do programa, de acordo com a Tabela 1, para que os alunos pudessem perceber como poderiam iniciar o projeto e montagem do circuito proposto, sendo antecipada a abordagem ao controlo, e derogada a análise de componentes discretos, após a sua utilização laboratorial.

### 3. IMPLEMENTAÇÃO DA METODOLOGIA PROPOSTA

Sendo a nova metodologia assente num conceito de *project-based learning*, os alunos teriam de ter acesso a todas as ferramentas laboratoriais *ab-initio*, além do conhecimento necessário à sua utilização, de forma a obterem as bases necessárias para a abordagem ao problema (Sousa & Rocha, 2019).

A primeira dificuldade encontrada foi na distribuição do *hardware*, para que os alunos pudessem contruir os respetivos projetos, considerando que foi declarado o Estado de Emergência e limitadas as deslocações.

Para ultrapassar esta dificuldade foi introduzido o software TinkerCAD, *open-source* e disponível online, que permite simular a montagem de circuitos com Arduino, com os correspondentes componentes de circuito (componentes discretos, sensores e atuadores) e programação do microcontrolador (Klak, 2020).

Nas primeiras sessões Zoom, ainda numa fase de adaptação ao novo modelo, recorreu-se ao TinkerCAD para simular a montagem de circuitos RLC e com díodos, para que os alunos conseguissem validar o seu estudo analítico de circuitos mais simples. Passou-se então à abordagem aos conceitos de controlo e, considerando que o TinkerCAD permite a utilização online com partilha de ecrã, aproveitaram-se as primeiras sessões síncronas, para se fazer a montagem de um circuito com Arduino, passando-se pelas seguintes fases: montagem de periféricos de atuação simples; montagem de sensores e leitura de dados; atuação de periféricos dependente das leituras (introdução prática ao conceito de *feedback*); calibração dos sensores e atuadores.

Nesta fase e concluídas todas as fases de montagem foi construído um sensor de estacionamento, permitindo abordar uma série de componentes eletrónicos, antes do seu estudo teórico. Utilizando uma ferramenta de simulação, os alunos teriam assim a oportunidade de experimentar diversos componentes eletrónicos e configurações, sem que corresse o risco de danificar qualquer componente.

A partir deste momento, os alunos seriam motivados a desenvolver o seu próprio projeto, com o apoio próximo



*Estando o semestre praticamente concluído e não sendo ainda possível divulgar resultados formais desta adaptação, é já possível perceber a forma como os alunos encararam esta abordagem e a forma como acompanharam a UC ao longo do semestre. Desde logo fica evidente que uma abordagem mais prática fundamentada em project-based learning é a mais adequada para aprendizagem autónoma de conceitos teórico-práticos ou práticos laboratoriais.*

do docente.

Do ponto de vista do programa da UC, passariam a ser abordados os conceitos teórico-práticos em falta, com o estabelecimento de objetivos semanais e sessões síncronas, conceitos estes que os alunos acabaram por abordar precocemente no desenvolvimento do seu projeto.

### 4. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Estando o semestre praticamente concluído e não sendo ainda possível divulgar resultados formais desta adaptação, é já possível perceber a forma como os alunos encararam esta abordagem e a forma como acompanharam a UC ao longo do semestre.

Desde logo fica evidente que uma abordagem mais prática fundamentada em *project-based learning* é a mais adequada para aprendizagem autónoma de conceitos teórico-práticos ou práticos laboratoriais. No entanto é importante referir que para abordagens de *project-based learning*, os alunos necessitam de formação adicional nas ferramentas a utilizar no posterior desenvolvimento dos seus projetos.

Após apreenderem as capacidades das ferramentas disponíveis através do TinkerCAD, os alunos acabaram por se tornar semi-autónomos, experimentando diversos componentes eletrónicos e fazendo a análise da sua utilização de forma empírica.

Numa abordagem convencional, não se considera adequado que os alunos façam análises experimentais antes de terem a capacidade de fazer a respetiva abordagem analítica, pelos mais diversos motivos: incapacidade de prever resultados, incapacidade para analisar os resultados, incapacidade para utilizar as ferramentas laboratoriais, risco de danificar componentes, risco de colocar em causa a integridade física, etc.

Nesta abordagem, os riscos existentes são eliminados e o software disponível permite a experimentação sucessiva e previsão de alguns resultados, através da correção de erros, ferramentas de apoio ao utilizador e sugestões de melhoria. Os alunos podem abordar assim os circuitos eletrónicos de forma empírica, sem os riscos associados, permitindo que tenham uma perceção mais prática dos mesmos quando partem para a análise teórica. Verifica-se que os níveis de motivação se mantêm elevados, porque enquanto são experimentados os diversos componentes, o circuito vai crescendo e aumentando as suas funcionalidades e uma melhor predisposição para a posterior abordagem teórica aos conceitos experimentais já verificados (Bell, 2010).

### 5. CONCLUSÃO

O corrente panorama de pandemia e consequente isolamento social, levou a que os métodos de ensino tivessem de ser repensados, com o objetivo de manter os padrões de qualidade e programas de UC vigentes.

Estas reestruturações devem ainda ser pensadas como oportunidades de melhoria, introduzindo-se novos métodos de ensino e promovendo a autonomia dos alunos. Neste caso foram introduzidas diversas ferramentas online, das quais se destaca o TinkerCAD, que permite que os alunos validem os resultados analíticos do estudo de circuitos, e que desenvolvam os respetivos projetos numa plataforma de simulação, sendo possível partilhar o circuito e respetiva programação de forma remota.

Isto permitiu ainda uma mudança de paradigma, possibilitando uma abordagem empírica à análise de circuitos, de forma mais precoce, remota e autónoma, dando total liberdade aos alunos para explorarem diversas soluções nos seus projetos finais. Verificou-se ainda que quando foi feita a abordagem teórico-prática, os alunos apreenderam os conceitos com mais flexibilidade, por já terem observado os elementos de estudo em montagens laboratoriais.

Esta redefinição do programa de Eletrónica e respetiva implementação de recursos online, permitiu o cumprimento dos requisitos definidos inicialmente, destacando-se o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem autónoma, a flexibilidade de apoio tutorial e uma melhor adequação do apoio docente às necessidades individuais.

### BIBLIOGRAFIA

- Bell, S. (2010). *Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 39-43.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (2011). *Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. Educational Psychologist Journal*, 369-398.
- Gaskell, A., & Mills, R. (2015). *The quality and reputation of open, distance and e-learning: what are the challenges? Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 190-205.
- Klak, D. (2020). *Usage Abilities of TinkerCAD Online Service, in Distanced Electrotechnic Classes. Scientific Bulletin of KRHPA*, 134-140.
- Lentell, H. (2012). *Distance learning in British universities: is it possible? Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 23-36.
- Sousa, M. J., & Rocha, Á. (2019). *Digital learning: Developing skills for digital transformation of organizations. Future Generation Computer Systems*, 327-334.
- Vey, K., Fandel-Meyer, T., Zipp, J. S., & Schneider, C. (2017). *Learning & Development in Times of Digital Transformation: Facilitating a Culture of Change and Innovation. International Journal of Advanced Corporate Learning*.

TEMA II

# ADAPTAÇÃO DAS IES ÀS METODOLOGIAS DE ENSINO À DISTÂNCIA



JOSÉ ANTÓNIO CARRIÇO\*

## O ISTECC e os desafios dos sistemas de ensino à distância

### 1. AS ORIGENS DO ISTECC E O ENSINO ATRAVÉS DE COMPUTADORES

Praticamente desde as suas origens, o ISTECC tem estado ligado à integração das tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem.

A sua entidade instituidora, o ITA-Instituto de Tecnologias Avançadas para a Formação, nasceu de uma parceria internacional entre uma das empresas multinacionais especializadas na conceção e produção de supercomputadores – a CONTROL DATA CORPORATION – e duas grandes empresas portuguesas ligadas às comunicações: os CTT e os TLP.

Esta parceria tinha como finalidade principal a implementação em Portugal de uma tecnologia desenvolvida pela CONTROL DATA em colaboração com a UNIVERSITY OF ILLINOIS: a utilização do sistema **PLATO** (**P**rogrammed **L**ogic for **A**utomatic **T**eaching **O**perations) para o desenvolvimento de sistemas de aprendizagem que então se designavam por Computer Based Learning (Ensino Assistido por Computador).

Era um sistema que, na altura, muitos consideravam visionário, e que de fato utilizava tecnologias que só muitos anos mais tarde se viriam a tornar de utilização comum. Apenas a título de exemplo: hoje todos consideramos normal a utilização de ecrãs tácteis nos nossos dispositivos móveis e mesmo nos computadores portáteis.

Pois bem, já nessa altura, 1986/1987, as “workstations” da CONTROL DATA, utilizadas pelo ITA, com o sistema PLATO, possuíam ecrãs tácteis, facilitando a interação entre os alunos e os conteúdos de aprendizagem.

### 2. OS PROJETOS E AS PARCERIAS DESENVOLVIDAS PELO ISTECC

#### **Computer Based Training**

Durante muitos anos, o ITA e o ISTECC desenvolveram sistemas de aprendizagem interativos para milhares de utilizadores individuais e que foram igualmente utilizados por muitas grandes empresas portuguesas para a formação profissional dos seus colaboradores.

#### **Hard&Software**

Em 1994/95, o ITA e o ISTECC, numa iniciativa que tinha por objetivo a divulgação das tecnologias computacionais para o público em geral, lançaram um sistema de publicações em forma de fascículos (o HARD&SOFTWARE) que semanalmente eram disponibilizados ao público, acompanhados de uma disquete contendo conteúdos interativos de aprendizagem. Foi um projeto de enorme sucesso.

### Projeto ano 2000

Posteriormente, nos anos de 1999, 2000 e 2001, a que correspondeu o grande boom das tecnologias de informação e da Internet, e desta vez em colaboração com a ACADEMIA DE SOFTWARE, o ISTECS lançou um projeto pioneiro de ensino à distância que tinha por objetivo formar profissionais em diversas áreas de especialização no domínio das tecnologias de informação. A este projeto, juntaram-se dezenas de entidades parceiras ao longo de todo o país e até do estrangeiro. Este projeto ficou conhecido internamente como PROJETO ANO 2000.

Estes cursos de especialização tinham uma duração de 11 meses a que correspondiam 11 níveis de formação. Cada nível de formação era, por sua vez, constituído por 4 módulos semanais. Estes cursos continham praticamente todo o conteúdo tecnológico de cursos superiores com maior duração.

De forma sumária, o funcionamento do sistema pode ser descrito do seguinte modo: diariamente, o ISTECS e a ACADEMIA DE SOFTWARE disponibilizavam on-line os materiais pedagógicos de aprendizagem. Aos sábados, eram realizadas sessões presenciais, que permitiam executar projetos práticos de aplicação dos conhecimentos adquiridos através do ensino à distância realizado durante a semana. Na sessão presencial final de cada nível era realizado presencialmente um teste de avaliação a cada um dos alunos.

A conceção, desenvolvimento e disponibilização dos conteúdos de ensino à distância eram da responsabilidade do ISTECS e da ACADEMIA DE SOFTWARE. As sessões presenciais, fora da área de Lisboa, eram da responsabilidade dos parceiros que disponibilizavam instalações e docentes, recebendo para o efeito, o necessário apoio do ISTECS.

Através desta iniciativa, milhares de pessoas iniciaram uma carreira profissional na área das tecnologias de informação.

### 3. O ISTECS E A RESPOSTA À PANDEMIA ATRAVÉS DO SISTEMA DE ENSINO À DISTÂNCIA

O surto pandémico, com a consequente impossibilidade de desenvolvimento das suas atividades letivas presenciais, colocou as instituições de ensino superior perante a necessidade de implementar, num muito curto período, sistemas de ensino à distância que permitissem dar continuidade às atividades académicas.

A necessidade de implementar rapidamente um sistema de ensino à distância representou, face ao exposto, um desafio relativamente “familiar” para o ISTECS. Por um lado, praticamente todos os elementos do seu corpo docente são proficientes na utilização das tecnologias computacionais. Por outro, muitos desses elementos participaram em alguns dos projetos de ensino à distância anteriormente referidos. Finalmente, o staff de apoio pos-



*O surto pandémico, com a consequente impossibilidade de desenvolvimento das suas atividades letivas presenciais, colocou as instituições de ensino superior perante a necessidade de implementar, num muito curto período, sistemas de ensino à distância que permitissem dar continuidade às atividades académicas. A necessidade de implementar rapidamente um sistema de ensino à distância representou, face ao exposto, um desafio relativamente “familiar” para o ISTECS.*

sui a experiência de implementação das plataformas de e-learning utilizadas nos referidos projetos.

O ISTECS encontrou-se assim “em terreno familiar” e é isso que justifica o grande sucesso do sistema implementado e que se traduz no elevado grau de satisfação manifestado pelos alunos.

Para além dos sistemas de tutoria síncrona, que têm tido uma grande participação dos alunos, o ISTECS, com base na sua experiência anterior, está a desenvolver um conjunto de recursos pedagógicos multimédia interativos que constituem um elemento essencial para a diversificação e enriquecimento da sua oferta pedagógica.

Isto é válido, não apenas para os sistemas de ensino à distância, mas também para os modelos de ensino presencial tradicionais.

Nos sistemas de ensino à distância, para além das sessões síncronas, que permitem a interação em tempo real entre docentes e discentes, os recursos pedagógicos multimédia, disponibilizados aos alunos, assumem uma importância especial na medida em que é necessário criar meios complementares de aprendizagem que compensem a distância e a ausência de contactos pessoais entre professores e alunos, assim como a interação direta dos próprios alunos entre si.

De facto, o imenso poder comunicacional das tecnologias multimédia pode ser usado para criar recursos que constituam experiências de aprendizagem envolventes e memoráveis. Essas experiências devem poder captar e manter a atenção e o interesse dos alunos, obter o seu envolvimento e a sua participação ativa, criando assim o estímulo que faz com que a aprendizagem “aconteça”. Acreditamos que esta deveria ser uma missão assumida pelas instituições, em quaisquer circunstâncias.

Cada instituição de ensino superior, interessada na implementação de sistemas de ensino à distância, ou simplesmente em enriquecer quantitativa e qualitativamente a sua oferta pedagógica, deve considerar, de forma criativa, a utilização das tecnologias multimédia e os sistemas de comunicação online, para criar diferenciados tipos de recursos pedagógicos que permitam melhorar a qualidade e a eficiência dos seus sistemas de ensino. A diversidade dos recursos de aprendizagem que podem ser criados com recurso às tecnologias multimédia apenas é limitado pela imaginação dos seus autores.

No ISTECS, temos vindo a desenvolver, ao longo dos anos, um conjunto de recursos pedagógicos diversificados, dos quais salientamos os seguintes.

#### **Aulas virtuais interativas**

##### *O conceito de aula virtual interativa*

As aulas virtuais interativas são, por assim dizer, simulações em software multimédia de uma aula real, criada com base em avatares que representam personagens virtuais (professores e alunos) e que pode ser implementada quer em software 2D quer em software 3D.

O objetivo fundamental é o de proporcionar ao aluno o acesso ao universo virtual de uma “sala de aula”, com o objetivo de captar a sua atenção e conseguir o seu envolvimento ativo como “participante” nessa aula.

Uma aula virtual interativa é uma produção multimédia que procura captar e descrever um acontecimento hipotético: o que poderia acontecer numa sala de aula durante a apresentação de uma matéria. Numa aplicação deste tipo pode simular-se praticamente tudo o que é suscetível de ocorrer numa aula presencial.

O cenário é o de uma sala de aula e tem como objetivo criar o ambiente psicológico familiar de participação numa aula real. O quadro é o ponto focal do cenário onde é projetada uma apresentação multimédia, supostamente a partir do computador usado pelo professor virtual.

O aluno real (o utilizador da simulação) é levado a centrar a sua atenção nesse quadro e dessa forma pode acompanhar, passo a passo, a exposição feita pelo professor.

#### *Diálogos simulados*

Esta exposição é um sistema de comunicação, criado em “laboratório” e desenhado para maximizar a eficácia da comunicação pedagógica. Idealmente, deve resultar da colaboração entre professores, especialistas de pedagogia de comunicação online e técnicos de desenvolvimento de software multimédia interativo.

Os alunos virtuais não devem ser meros elementos do cenário. A sua participação, através da colocação de dúvidas, assim como da apresentação de opiniões e comentários, deve ser considerada no desenho do script da aula virtual. Os diálogos entre os vários avatares devem ser concebidos para criar dinamismo e “dar vida” à simulação, contribuindo para criar uma experiência pedagógica mais envolvente. Essas interações devem ser inseridas em alguns momentos especiais da exposição, como por exemplo, os seguintes:

#### *Passagens “mais difíceis”*

São os pontos que exigem maior atenção e que porventura podem ser apresentados de diferentes formas para facilitar a compreensão da matéria. Nestes casos, uma intervenção simulada por parte de um aluno virtual, pedindo ao professor para explicar de novo a matéria, cria a possibilidade de apresentar uma outra abordagem enriquecendo dessa forma o conteúdo da exposição.

#### *Momentos “de reflexão”*

São os momentos que podem proporcionar um certo sentido de descoberta. Pode ser um determinado momento da exposição em que uma observação “inteligente” de um aluno virtual permite ao professor explorar outros tópicos relacionados estabelecendo analogias, fomentando a reflexão e fortalecendo assim a compreensão das matérias.

### O desfazer de potenciais equívocos

Certas passagens de uma exposição podem potencialmente provocar erradas interpretações. É o momento em que se faz proposadamente um aluno virtual “cair” nessa interpretação errada, possibilitando, a partir daí, uma reação de outros alunos e a criação de um diálogo com a mediação do professor. Cria-se assim um incidente cujo principal objetivo é chamar a atenção do aluno utilizador para um erro a evitar.

### Oportunidades para criar humor

Uma observação bem-humorada e oportuna pode criar um ambiente favorável à aprendizagem. É preciso escolher os momentos da exposição em que essas opções são adequadas. A aprendizagem não tem de ser sempre divertida, mas era muito bom que isso pudesse ocorrer de vez em quando. Compete aos concetores da aula virtual criar essas situações que podem constituir importante factor de motivação.

### As decisões do utilizador

Os alunos virtuais colocam dúvidas e fazem comentários e sugestões. Alguns comentários são criados simplesmente para tornar a exposição mais interessante e dessa forma facilitar a transmissão das mensagens.

No entanto, há questões e sugestões dos alunos virtuais que podem levar a uma intervenção do utilizador. Por exemplo, num determinado momento, um aluno virtual pede ao professor que apresente mais um exemplo sobre determinado assunto. Se o exemplo não for essencial para a compreensão da matéria é apresentado ao utilizador um quadro de decisão que lhe permite escolher entre ver e ouvir o exemplo ou simplesmente seguir em frente.

### Iniciativas do professor virtual

O professor virtual pode iniciar uma interação programada com o utilizador, pedindo opiniões, sugestões, sugerindo escolhas ou mesmo fazendo perguntas. Isso é visualmente apresentado através de uma mensagem no ecrã, contendo várias opções. O utilizador é livre de participar ou de declinar essas sugestões. No entanto, se o utilizador participar, a interação pode criar um diálogo pedagógico que explore alguns aspetos do conteúdo e promova um maior envolvimento do aluno.

### Iniciativas do utilizador

As iniciativas permitidas ao utilizador determinam o grau de interatividade da aula. Alguns exemplos:

### Colocação de questões

Para cada fase da aula pode ser criado um conjunto de questões que hipoteticamente um aluno real poderia gostar de apresentar nesse momento da exposição. Essas questões podem aparecer num menu que o aluno

utilizador pode ativar em qualquer momento. Quando o utilizador escolhe uma das questões, inicia-se uma sessão paralela, contendo a resposta do professor e outras eventuais reações dos alunos virtuais ou do próprio aluno utilizador da simulação.

### Controle da sequência da aula

O utilizador não tem de seguir a exposição do princípio ao fim. A aula pode ser dividido em tópicos e o utilizador pode escolher saltar para qualquer desses tópicos e explorar todo o conteúdo da aula de uma forma não sequencial.

### Virtuais meetings

#### O conceito de virtual meeting

Há matérias que podem ser explicadas de forma expositiva, sequencial, lógica, em que o objetivo fundamental é fazer com que os destinatários compreendam o conteúdo da comunicação. Neste domínio cabem matérias como as matemáticas, a estatística, a programação e, de um modo geral, todas as chamadas ciências exatas. Esse é o tipo de matéria adequada para as aulas virtuais interativas.

Há, porém, outras matérias que, embora possam evidentemente ser tratadas no cenário de uma aula virtual interativa, podem mais eficazmente ser apresentadas através de uma espécie de brainstorming, usando uma discussão, ou simples troca de ideias simulada entre especialistas, como forma de apresentar ou de aprofundar um determinado tema.

Por exemplo, não faria sentido criar um virtual meeting para apresentar o conceito de equações diferenciais, mas já faria todo o sentido criar um virtual meeting para discutir a inclusão desse tópico no conteúdo de uma determinada unidade curricular.

#### O cenário de um virtual meeting

A metáfora subjacente a um virtual meeting é a de um espaço físico em que vários participantes, porventura reunidos em torno de uma mesa, analisam um tema e usam os seus computadores para partilhar um ecrã que é projetado numa tela existente na sala.

#### Os participantes num virtual meeting

O “perfil” dos participantes num virtual meeting depende, como é natural, do tema em análise. A diversidade de participantes permite que o tema seja explorado nas suas múltiplas perspetivas, num tipo de role playing capaz de transmitir uma particular vivacidade ao desenvolvimento do assunto.

Se o tema for por exemplo a implementação de uma rede informática num campus universitário, os participantes poderão ser alunos, professores, técnicos de informática, diretores dos cursos, etc. Estes participantes poderão apresentar os diferentes pontos de vista a considerar quando se desenha uma rede para servir uma insti-

tuição de ensino superior.

Para além de representantes de diferentes interesses e perspetivas, um virtual meeting pode ser o ponto de encontro de especialistas numa determinada matéria.

### O aluno utilizador num virtual meeting

No caso de um virtual meeting, o aluno utilizador do software, para além de “assistir” ao debate, observando a apresentação das diversas perspetivas, pode igualmente intervir, e essa sua intervenção pode assumir, entre outras, as seguintes formas:

#### Opiniões e preferências

O utilizador pode, em determinadas fases do debate, manifestar as suas opiniões ou preferências. Um dos casos em que tal pode acontecer é, por exemplo o seguinte: um dos participantes virtuais coloca uma questão e o sistema dá ao utilizador a possibilidade de ser ele a responder a essa questão, escolhendo uma das alternativas de uma lista de respostas possíveis.

#### Perguntas diretas

Em cada fase do debate, e para cada um dos especialistas participantes, pode haver uma lista de questões que o utilizador pode colocar a esse especialista. Quando o utilizador escolhe colocar uma das questões dessa lista, o especialista responde, e essa resposta pode provocar reações e comentários dos outros participantes. É como se fosse uma seção paralela desencadeada por uma opção do lutador

#### O guião de um virtual meeting

Tal como uma aula virtual interativa, um virtual meeting é uma produção multimédia que descreve uma situação hipotética: a reunião de vários especialistas, ou de várias partes interessadas, para analisar um tema com o objetivo de proporcionar uma experiência de aprendizagem ao aluno utilizador do software.

O guião de um virtual meeting deve contemplar:

- » A caracterização dos vários personagens virtuais para participantes;
- » O desenvolvimento do tema através de exposições e debates, sincronizando a fala dos participantes com apresentações multimédia projetadas no ecrã;
- » O desenho da interatividade programada que permite a intervenção do utilizador.

O ISTECS está a desenvolver muitos outros tipos de recursos pedagógicos multimédia. As características desses recursos serão apresentadas em próximas oportunidades.

<sup>1</sup> José António Carriço  
Diretor do ISTECS, Instituto Superior de Tecnologias Avançadas

**Há matérias que podem ser explicadas de forma expositiva, sequencial, lógica, em que o objetivo fundamental é fazer com que os destinatários compreendam o conteúdo da comunicação. Neste domínio cabem matérias como as matemáticas, a estatística, a programação e, de um modo geral, todas as chamadas ciências exatas. Esse é o tipo de matéria adequada para as aulas virtuais interativas.**

TEMA III

# IMPACTO DA PANDEMIA NOS ESTUDANTES, DOCENTES E FUNCIONÁRIOS DAS IES



MANUEL SALGADO<sup>1</sup>  
FERNANDO LEMOS<sup>2</sup>  
LUÍS CORREIA<sup>3</sup>

## *Desenvolvimento sustentável e a Covid-19:*

*Internacionalização no ensino superior  
e no turismo em Portugal.*

### RESUMO

Este trabalho analisa a importância do desenvolvimento sustentável para o futuro da Humanidade e, em particular, a capacidade de resiliência das Instituições de Ensino Superior (IES) no contexto da pandemia COVID-19. Tal abordagem justifica-se porque a Humanidade enfrenta riscos que podem colocar em causa a sua própria existência na Terra, o que gera a necessidade de refletir sobre o modelo que permita enfrentá-los, em particular à pandemia que, em 2020, praticamente paralisou a mobilidade internacional, quer de estudantes quer de visitantes. Assim, o objetivo deste artigo é refletir sobre uma estrutura em rede, que seja nacional, sobretudo a nível de liderança das IES, para definir as melhores estratégias de gestão da rede das IES face à crise COVID-19. Este propósito baseia-se em revisão bibliográfica e estudo de caso aplicado numa IES portuguesa (Instituto Politécnico da Guarda - IPG), que possui uma Escola vocacionada para o ensino do Turismo e Hotelaria. Na pesquisa de campo realizada na Escola Superior de Turismo e Hotelaria (ESTH) pretende-se compreender as mudanças no curso de Turismo e Lazer a nível de metodologias do ensino a distância e Estágio e/ou Projeto, modalidade criada para responder à dificuldade de adquirir estágio na indústria turística.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sustentabilidade. Pandemia. Internacionalização. Ensino a Distância. Estágio.

### 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho inicia a partir do reconhecimento da necessidade de adoção de um modelo de desenvolvimento sustentável para o futuro da Humanidade, segundo a própria Organização das Nações Unidas (ONU), destacando a importância de aumentar a capacidade de resiliência das IES, em particular no contexto da pandemia COVID-19. Parte-se do pressuposto que a disrupção do turismo é sempre gerada por uma crise ou desastre, de origem natural ou humana. De facto, estes acontecimentos disruptivos são um risco constante para a indústria do turismo, sobretudo por não ser garantido um modelo de desenvolvimento sustentável a nível dos destinos turísticos e dos vários setores que constituem esta indústria, o que permitiria maior capacidade de resiliência de modo a que o turismo não fosse das áreas socioeconómicas mais afetadas.

**Constata-se que a estrutura e organização da indústria turística não tem sido desenvolvida por líderes capazes de interpretar a magnitude e as consequências desses eventos disruptivos.** As estruturas devem ser projetadas para garantir a resiliência desta indústria através de uma recuperação consistente e equilibrada do sistema turístico, o que implica uma relação equilibrada com os sistemas com os quais interage. Assim, neste contexto de pandemia, a atuação articulada, numa estrutura em rede, permitiria uma resposta mais estruturada dos vários setores desta indústria e, conseqüentemente, garantir uma recuperação mais eficaz do turismo, quer a nível nacional, quer internacional.

É importante salientar, também, a contribuição deste trabalho para a comunidade académica, que pode canalizar os esforços de investigação e a produção de conhecimento para estudar a natureza e as causas destes riscos e, consequentemente, desenvolver modelos orientadores para o desenvolvimento mais sustentável e responsável, designadamente da atividade turística que, dada a sua dependência das viagens, praticamente paralisou a nível mundial quando a pandemia foi decretada. É neste preciso contexto que se procura sistematizar a reação das IES na resposta dada à crise gerada pela COVID-19, que também deveria ser articulada em rede, a nível nacional, para mitigar os problemas decorrentes de um imediato confinamento decretado por uma situação de estado de emergência a nível nacional. Contudo, verificou-se alguma articulação entre várias IES, sobretudo a partir das suas representações em estruturas associativas (Associação Portuguesa de Ensino Superior Privado (APESP), Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas – CRUP, Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP) setoriais.

**O objetivo deste artigo é refletir, assim, sobre uma estrutura de desenvolvimento de liderança que seja conhecedora, competente e atuante em sistemas caracterizados pela complexidade sistémica, como são os casos do turismo e do ensino superior.** Esta abordagem sistémica é essencial para gizar um modelo que permita, mais eficazmente, antecipar e responder a situações de risco anómalas, que poderão afetar fortemente estes sistemas, que são essenciais ao funcionamento de Portugal. De facto, dado o acréscimo de riscos, de diversa natureza, sobretudo ambientais, mas também influenciados e causados pela crescente atividade social e económica, torna-se necessário antecipar cenários decorrentes de riscos e desenvolver as adequadas estratégias de mitigação.

Este intento será conseguido mediante uma revisão bibliográfica para compreender o estado da arte no que respeita aos maiores desafios que a Humanidade enfrenta e que conduziram a ONU a desenvolver os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS, 2030). Neste quadro, também interessa compreender como as IES estão a reagir perante a pandemia, em particular analisar a sua capacidade de adaptação constante face à necessidade de tomar medidas para reduzir ou eliminar as viagens e turismo, em particular na vertente do turismo académico. Neste âmbito é realizada uma pesquisa aplicada a uma licenciatura na área do Turismo, que permite compreender as implicações da pandemia no seu contexto escolar, pelo que recorremos ao estudo de caso aplicado numa IES portuguesa (IPG), que possui uma Escola vocacionada para o ensino do Turismo e Hotelaria. Na pesquisa de campo realizada na ESTH pretende-se auscultar os estudantes finalistas do curso de Turismo e Lazer, relativamente às adaptações e metodologias do ensino à distância e à realização de Estágio e/ou Projeto, modalidade que foi criada recentemente para responder à dificuldade de adquirir um local de es-

tágio na indústria turística. O estudo incide sobre a realidade do 2º semestre de 2019-20, que evidenciou muitas mudanças para o paradigma de ensino-aprendizagem vigente, pois foram adotadas metodologias de ensino a distância nas IES, devido ao confinamento imposto em Portugal, abrindo somente algumas possibilidades limitadas de atividades presenciais de cariz prático e de realização de exames apenas no final do semestre, bem como obrigou a repensar as unidades curriculares (UC) de Estágio e/ou Projeto, verificando-se uma adaptação rápida das IES a novas realidades que, em parte, resultam da obrigação de distanciamento social.

## 2. DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E INTERNACIONALIZAÇÃO

O desenvolvimento sustentável é a temática mais presente em diversos âmbitos da atual existência humana. A globalização acentuou-se também devido ao progresso tecnológico, que é um dos principais fatores de desenvolvimento do turismo, especialmente no que respeita aos transportes e às tecnologias de informação e comunicação. Contudo, as exigências do turismo também fomentam a tecnologia a desenvolver-se como, por exemplo, as modalidades de pagamento de serviços a nível de cartões de crédito, a nível internacional, e o aparecimento de aviões de cada vez maior dimensão e velocidade. Neste sentido, a internacionalização da economia, em geral, e do turismo, em particular, são realidades sociais que se reforçaram nesta década, mas que, ao mesmo tempo, conduziram à emergência de problemas globais, que se projetam quase de imediato como a onda pandémica da COVID-19, que se espalhou silenciosamente através das ligações dos aeroportos internacionais.

**A internacionalização no ensino superior e no turismo, em particular em Portugal, são fenómenos característicos da sociedade contemporânea, que tiveram um crescimento notável na última década. Porém, a pandemia decretada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 2020, e o necessário confinamento da população, conjugado com diversas medidas de limitação das atividades económicas e sociais, designadamente a limitação de viajar e o encerramento temporário de fronteiras entre países, para deslocações consideradas não essenciais, como as de turismo e lazer, estão a ter um efeito muito significativo nos processos de internacionalização.**

As inter-relações e interdependências que o turismo estabelece com a generalidade das atividades leva a que exista uma multiplicidade de agentes de transformação, mas as que podemos considerar como mais influentes na criação de um novo paradigma de desenvolvimento turístico (Cunha, 2013) são a globalização, as alterações do estilo de vida, as novas conceções de desenvolvimento económico e a proliferação de novos modelos de oferta. De facto, a evolução extremamente rápida do turismo internacional, no decurso dos cinco últimos decénios, e a resistência que este sector económico mostrou face aos

desequilíbrios conjunturais dos últimos 20 anos, fez com que o turismo ocupe um lugar cada vez mais importante no consumo global, a tal ponto que certos economistas consideram que, num futuro próximo, o turismo será um bem de primeira necessidade. Na realidade, apesar das várias crises económicas, os números mostram que a procura de serviços turísticos tende a ser inelástica, nomeadamente nos países que conseguiram um nível de vida elevado.

As preocupações com o crescimento avançam progressivamente desde o relatório Limites ao Crescimento, principalmente devido aos impactos humanos no ambiente natural (Higgins-Desbiolles *et al*, 2019). O turismo, como uma face do capitalismo, está implicado nessas questões, sobretudo de cariz ambiental, e preocupações recentes com o turismo excessivo, que são apenas um sintoma do problema maior. É necessário examinar as atuais tensões na mobilidade internacional e argumentar que o crescimento justo e sustentável exige maior atenção à equidade, que tem uma dimensão social. Esta análise sugere que é essencial redefinir o turismo para evidenciar mais os direitos das comunidades locais e de reconstruir as capacidades sociais do turismo. **Portanto, precisamos de redefinir o turismo para colocar os direitos das comunidades locais e seus valores culturais acima dos direitos dos turistas, pelo que é importante promover esse processo de partilha em termos sociais e culturais.** Neste âmbito, de seguida interpreta-se, mais detalhadamente, a importância da definição dos ODS, a relação da internacionalização com o ensino superior e com o turismo e, por fim, a natureza dos riscos e os custos inerentes à crescente internacionalização, que agora foi comprometida pelo surgimento da pandemia COVID-19.

### 2.1 OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Neste ponto explora-se a importância da definição de ODS com o intuito de permitir assumir uma estratégia global que permita atingir esses objetivos. A Agenda 2030 foi adotada pela quase totalidade dos países do mundo, no contexto das Nações Unidas (NU), visando definir as prioridades e aspirações do desenvolvimento sustentável global para 2030 e procuram mobilizar esforços globais à volta de um conjunto de 17 objetivos (figura 1) e de metas comuns, que afetam a qualidade de vida de todos os cidadãos do mundo e das gerações futuras.



Figura 1 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (MNE, 2017)

A nova Agenda das Nações Unidas para 2030 (MNE, 2017) constitui um plano de ação (5P) centrado nas pessoas (referentes à erradicação da pobreza e fome, da promoção da dignidade e da igualdade), no planeta (incidência sobre o consumo e produção sustentáveis, o combate à mudança climática e à gestão dos recursos naturais), na prosperidade (no que diz respeito à realização pessoal, ao progresso económico e social), na paz (sociedades pacíficas, justas e inclusivas, livres do medo e da violência) e nas parcerias (relativamente à integração transversal, à interconexão e à mobilização conjunta em prol dos mais vulneráveis), tendo como objetivo final a erradicação da pobreza e o desenvolvimento sustentável, no âmbito do qual todos os Estados e outras partes interessadas assumem responsabilidades próprias no que diz respeito à sua implementação, enfatizando-se que ninguém deve ser deixado para trás.

Para a concretização da Agenda 2030 é também imperativo que as empresas também integrem estas metas nas suas tomadas de decisão e que contribuam com o seu poder de inovação para um futuro mais sustentável e inclusivo. De facto, trata-se de uma agenda universal assente em 17 ODS e 169 metas a implementar por todos os países, o que pressupõe a integração dos ODS nas políticas, processos e ações desenvolvidas nos planos nacional, regional e global.

É neste contexto global que se assume a importância do turismo sustentável para o desenvolvimento, sobretudo pela ação política da Organização Mundial do Turismo (UNWTO, 2005, 2013) e, em particular, aquando da definição desta temática para a comemoração do Dia Mundial do Turismo de 2017. A compreensão do turismo sustentável e o consequente compromisso com este modelo de desenvolvimento, que deve ser assumido nesta indústria, pretende-se demonstrar que se trata de uma ferramenta para potenciar o crescimento económico e social, através da melhor metodologia para alcançar os objetivos setoriais e, ao mesmo tempo, minimizar os impactos sociais, culturais e ambientais negativos, decorrentes desta atividade.

De seguida analisa-se um dos eixos principais de atuação das IES, que é a internacionalização, à qual correspondem as exigências de mobilidades dos seus *stakeholders*, quer nas vertentes de ensino quer de investigação, que também se cruzam com as mobilidades enquadradas nos fluxos de turismo académico.

### 2.2 INTERNACIONALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Como referido anteriormente, a internacionalização é um eixo fundamental, que consta invariavelmente dos planos estratégicos das IES, também por imposição de resultados crescentes a este nível, exigidos pela tutela. Neste âmbito, a contextualização dos ODS, apresentada em relatório pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE, 2017, pp. 26-30), permite realçar que o direito à educação se encontra consagrado na Constituição da

República Portuguesa. Também se destacam os compromissos de Portugal, em termos internacionais, com os principais instrumentos que incidem sobre o direito universal à educação, visando a plena expansão da personalidade humana. A Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento, que tem por objetivo promover a cidadania global através de “processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade portuguesa para as questões do desenvolvimento, num contexto de crescente interdependência, tendo como horizonte a ação orientada para a transformação social”, que é tão evidente na atividade turística, deverá ser cada vez melhor planeada e gerida. **No sentido de promover a integração profissional dos estudantes do ensino superior é, também, incentivada a colaboração entre universidades, institutos politécnicos e empresas, de modo a aprofundar a ligação territorial das IES e a facilitar a transição entre a academia e a inserção profissional.**

É precisamente nesta colaboração que se realça a essência do 4º ODS (garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos) e do 8º ODS (promover o crescimento económico inclusivo e sustentável, o emprego pleno e produtivo e o trabalho digno para todos), pois permite estabelecer uma ponte robusta entre o mercado de trabalho e produtivo com o sistema educativo e formativo que, neste caso, é aplicado no setor do turismo, realçando-se o direito à educação como sendo “estruturante na garantia da igualdade de oportunidades e de trabalho, e na superação das desigualdades económicas, sociais e culturais” (MNE, 2017, pp. 42-46).

Nos últimos anos verifica-se que, na área do Turismo, no ensino superior em Portugal, há um acréscimo de reconhecimento da área, recentemente designada, de Hotelaria, Turismo e Lazer, que inclui ciclos de estudos (CE) das áreas 811 (Hotelaria e Restauração) e 812 (Turismo e Lazer), conforme a Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação (CNAEF). Esta área foi nomeada pela A3ES, que apresentou um estudo setorial (Friães, 2016) com o intuito de sistematizar conhecimento, depois de concluído o primeiro processo de avaliação/acreditação de todas as áreas de formação. De modo análogo, a Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) dinamizou uma Agenda Temática na área do Turismo, Lazer e Hospitalidade, que foi desenvolvida por um grupo de peritos de unidades de investigação, empresas e outras entidades com investigação e inovação relevante nesta área. Esta referência permite assumir que esta área de estudos se deve relevar no âmbito educativo e na sua crescente implicação na vertente de internacionalização, em particular no ensino superior.

Porém, a declaração da COVID-19 como pandemia causou uma grande perturbação em todos os espectros da nossa sociedade e poderá ter mais incidência em algumas áreas do ensino superior. Neste cenário, a *Erasmus Student Network* (ESN) sentiu a obrigação de tomar medidas drásticas e agir rapidamente, a fim de responder aos desafios que os estudantes internacionais e as suas



*a declaração da COVID-19 como pandemia causou uma grande perturbação em todos os espectros da nossa sociedade e poderá ter mais incidência em algumas áreas do ensino superior. Neste cenário, a Erasmus Student Network (ESN) sentiu a obrigação de tomar medidas drásticas e agir rapidamente, a fim de responder aos desafios que os estudantes internacionais e as suas IES enfrentaram devido a este surto.*

IES enfrentaram devido a este surto. Com a participação de 42 países e em 1000 IES, os voluntários da ESN ficaram ao lado dos estudantes internacionais para oferecer apoio, diariamente. Pretendeu-se ter contato direto com estudantes internacionais e ouvir as suas preocupações a nível europeu e defender as suas necessidades junto de decisores.

Para compreender o impacto da pandemia COVID-19 refere-se o relatório produzido pela *Erasmus Student Network* (ESN, 2020), que representa a análise de cerca de 22 mil estudantes em mobilidade na Europa, tendo sido Portugal um dos países mais participativos com resposta de 2434 estudantes de 82 nacionalidades. Os estudantes brasileiros representaram 11,8% das mobilidades *incoming* em Portugal (figura 2). Refere-se, ainda, que dos programas de mobilidade internacional 7,6% se enquadram em Estágio.

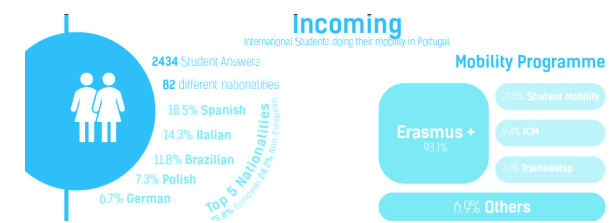


Figura 2 - Estudantes internacionais em mobilidade incoming em Portugal (ESN, 2020)

Algumas das principais conclusões deste relatório são: **A** quase dois terços dos períodos de mobilidade dos estudantes continuaram. Um quarto deles foi cancelado (figura 3);

**B** a proporção de estudantes que permaneceram no destino de mobilidade diminuiu lentamente durante o período em que a este questionário foi aberto (até 30 de março);

**C** 37,5% dos estudantes experimentaram pelo menos um grande problema relacionado com a mobilidade. O mais comum esteve relacionado com a perda de transporte para o retorno a casa, seguido por problemas de alojamento e problemas de acesso a necessidades básicas, como alimentos e produtos sanitários;

**D** 24% dos estudantes italianos e 19% dos asiáticos sofreram discriminação com base nas suas nacionalidades, em grande parte ou em grande medida;

**E** 7% dos estudantes relataram que não receberam nenhuma bolsa para os estudos. 24% relataram que manterão a bolsa, parcial ou totalmente. A maioria dos estudantes não sabe o que acontecerá com suas bolsas;

**F** metade dos alunos cuja mobilidade continuou, mudou para aulas on-line. 34% deles mudaram para aulas on-line parciais ou parcialmente adiadas;

**G** três quartos dos estudantes cujas mobilidades foram canceladas receberam apoio das suas universidades de origem. A forma mais comum foi o apoio nos horários

dos cursos e ao programa académico.

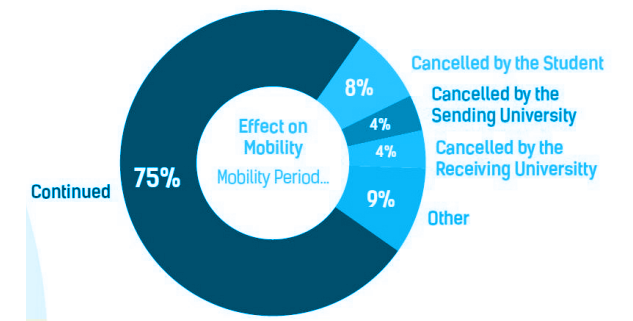


Figura 3 - Efeitos da COVID-19 na mobilidade de estudantes internacionais em Portugal (ESN, 2020)

De facto, a internacionalização no ensino superior tem sido uma vocação e prática crescente na comunidade académica, sobretudo nos países mais desenvolvidos, sendo o programa ERASMUS elucidativo, por mobilizar milhões de estudantes e docentes a nível europeu. Esta tendência foi agora refreada no 2º semestre de 2019-20, em paralelo com a estagnação verificada nos fluxos turísticos internacionais, pelo que a dimensão do turismo académico correlaciona, necessariamente, estas duas dimensões da internacionalização.

### 2.3 INTERNACIONALIZAÇÃO NO TURISMO

**O impacto positivo e a importância do turismo em todo o mundo são inegáveis, sendo um dos maiores setores da economia global, contribuindo significativamente para o desenvolvimento económico de muitas regiões e países do mundo.**

A indústria de viagens e turismo desempenha um papel vital na economia e na comunidade global (Fórum Económico Mundial, 2019). Em 2018, o setor ajudou a gerar 10,4% do PIB mundial e uma parcela semelhante de emprego, e mostrou enorme resiliência na última década.

Os destinos e as empresas podem tornar-se mais sustentáveis e competitivos por meio do uso eficiente de recursos, da promoção da conservação da biodiversidade e de ações para combater as mudanças climáticas. O turismo internacional (OMT, 2019) era impulsionado por uma economia global relativamente forte, uma classe média crescente nas economias emergentes, avanços tecnológicos, novos modelos de negócios, custos de viagens acessíveis e facilitação de vistos, pois as chegadas de turistas internacionais cresceram 5% em 2018 para alcançar 1,4 bilhões. Esse número foi alcançado mesmo dois anos antes da previsão da OMT. O crescimento das chegadas e receitas de turistas internacionais continua a superar a economia mundial e as economias emergentes e avançadas estavam a beneficiar do aumento do rendimento do turismo. Pelo sétimo ano consecutivo, as exportações de turismo cresceram mais rapidamente do que as exportações de mercadorias, reduzindo os déficits comerciais em muitos países, normalmente em vias de desenvolvimento.

**Com esse crescimento, aumenta a responsabilidade em garantir uma gestão de destino eficaz, que minimize os efeitos adversos do turismo. Gerir o turismo de maneira mais sustentável para o benefício de todos é mais crítico do que nunca. Precisa-se de crescer mais em valor do que apenas em volume. Os destinos e as empresas precisam de se adaptar para permanecer competitivos, ao mesmo tempo em que adotam o turismo como um meio de alcançar os ODS e construir um futuro melhor para todos.**

A celebração do Dia Mundial do Turismo de 2017, pela OMT, abordou a questão de como podemos permitir que a poderosa força transformadora global do turismo contribua para tornar este mundo um lugar melhor e para promover o desenvolvimento sustentável em todos os seus cinco pilares: Económico, Social, Ambiental, Cultural e Paz. Para desenvolver o setor de turismo, de maneira sustentável, e aumentar o impacto socioeconómico do turismo, a nível local, muitos países em desenvolvimento tornaram o turismo uma prioridade nas suas políticas nacionais de desenvolvimento (UNWTO, 2013). A OMT definiu o turismo sustentável como o que tem em consideração os seus impactos económicos, sociais e ambientais, atuais e futuros, atendendo às necessidades dos visitantes, da indústria, do meio ambiente e das comunidades anfitriãs.

**A OMT reconhece que o surto mundial de COVID-19 paralisou o mundo e o turismo, sobretudo a nível internacional, tendo sido o setor económico mais afetado. O cenário de 2020 caracteriza-se, presentemente, por uma grande incerteza, apesar da resiliência comprovada do turismo e de se estar a preparar uma recuperação o mais rápida possível para esta indústria.**

Pelas suas características, o turismo é um fenómeno que estabelece relações não só com as atividades humanas, mas também com o ambiente físico. É conveniente ressaltar as relações fundamentais do turismo, isto é, as atividades em que as influências e interdependências do turismo se convertem em fenómenos que atuam com caráter de permanência e com uma intensidade que influencia significativamente o seu comportamento. Nesta perspetiva, Cunha (2013, p.104) elege os seguintes sistemas como aqueles com os quais o sistema turístico estabelece interações fundamentais: económico; social; ambiental; político; institucional/jurídico; cultural; sanitário; científico/educativo; tecnológico.

De facto, o meio ambiente e a ecologia são um importante fundamento da atividade turística, pois são um dos principais motivos de atração num destino (espaços naturais atraentes, preservados, o ir ao encontro da natureza por parte dos turistas que vêm dos meios urbanos). Contudo, o turismo influencia o meio ambiente em 2 medidas: **1)** de forma positiva: imposição de regras de proteção de atrações naturais ou constituição de fundos de preservação para o turismo; **2)** de forma negativa: o turismo pode destruir, dado que demasiados turistas provocam muitas vezes destruição da vegetação, poluição e até construção massiva em espaços frágeis ao nível

ambiental.

O sistema sanitário também influencia, na medida em que as pessoas sentir-se-ão motivadas para viajar para um país com assistência médica ou, pelo contrário, não querer viajar para um país onde existem epidemias ou doenças epidémicas. O turismo, ao pôr em contacto pessoas, pode ser um propagador de doenças e agravar as condições sanitárias.

Por fim, interessa aqui relevar o sistema educativo e científico, que é também muito importante, pois é o sistema que fomenta o conhecimento do turismo e do seu fenómeno, pois cada vez mais os conhecimentos são importantes para o desenvolvimento eficaz do turismo, mais do que os recursos naturais e culturais.

A Teoria Geral dos Sistemas (TGS) surgiu na década de 1940, a partir da observação dos organismos vivos no campo da Biologia, e foi rapidamente absorvida por diversas outras áreas de conhecimento, como por exemplo o Turismo, mais recentemente. Os seus autores transmitiram a ideia de que o organismo é um todo maior do que a soma das suas partes. A falta de conhecimento poderá levar à tomada de políticas na atividade impróprias, que podem até pôr em causa os recursos existentes. A plataforma científica (Jafari, 2005, p.43) é formada na última década do século XX por investigadores empenhados no fortalecimento científico do turismo, mantendo um diálogo aberto com as três plataformas anteriores, mais atentas aos impactes e formas do mesmo. Estuda sistematicamente a estrutura do turismo; coloca-o em continuidade com vários campos de pesquisa ou disciplinas; define seu lugar no amplo contexto multidisciplinar que o gera e o acomoda; examina as suas funções em escala pessoal, grupal, empresarial, governamental e sistémica; identifica os fatores que influenciam e são influenciados pelo turismo. Tudo isso contribui para um tratamento totalizante do turismo, não apenas dos seus impactes ou das suas formas. A evolução dos paradigmas conduz J a f a r i (2005) a estabelecer o período pós-ataque às Torres Gémeas, a 11 de setembro de 2001, nos Estados Unidos, como o precursor da plataforma denominada de interesse público. Acrescido aos problemas com a segurança, as questões sanitárias e de exploração sexual, além de grandes crises, o autor indica a abordagem ao turismo como um fenómeno sociopolítico como sendo a característica principal desta plataforma.

Pode-se assumir o contributo essencial do turismo no processo de mundialização, verificando-se uma crescente importância e reconhecimento do seu interesse público e do conhecimento científico para o futuro da Humanidade, tendo sempre de considerar também a magnitude potencial dos seus impactes negativos, sobretudo se não se adotar um modelo otimizador com vista ao desenvolvimento sustentável.

## 2.4 RISCOS E CUSTOS INERENTES À INTERNACIONALIZAÇÃO

A atividade turística é, cada vez mais, afetada por eventos diversificados, quer de origem humana quer da natureza, sobretudo dada a crescente internacionalização do fenómeno. De facto, segundo Almeida (2017, p.105), a complexidade e diversidade deste setor e o elevado nível de interdependências, que são globais, “por um lado, podem resultar na ampliação dos efeitos de um evento e, por outro, tornam difícil a atuação no sentido de aumentar a sua resiliência”. Constata-se que as fontes de risco no turismo são diversas, incluindo “fenómenos naturais extremos, alterações climáticas, desastres ambientais, problemas de saúde pública, perturbações associadas aos sectores da energia e do petróleo, crises políticas, crises económico-financeiras, terrorismo”, que podem colocar em causa a segurança de visitantes num destino. É precisamente no âmbito da resiliência e da gestão do risco que teremos de estudar e conhecer melhor as tendências dos problemas sanitários e suas implicações no turismo, pois decorrerão delas grandes desafios para a Humanidade, daí a indispensabilidade de as enquadrar no planeamento global, mas também no turístico, com vista a garantir um desenvolvimento mais sustentável.

Assim, considera-se necessário interpretar as tipologias de riscos de fenómenos naturais, que podem ser classificados em 4 grandes categorias (Almeida, 2017): geofísicos; meteorológicos, climáticos ou marítimos; hidrológicos; biológicos. Na quarta categoria incluem-se os relacionados com o desequilíbrio na biocenose, que inclui pragas animais ou vegetais, que podem causar perturbação no normal funcionamento dos ecossistemas e das atividades humanas. Os processos de origem orgânica ou que são transportados por vetores biológicos podem incluir a exposição a microrganismos patogénicos, toxinas e substâncias bioativas.

Segundo Cunha (2017, p.192) “O clima é um dos mais poderosos fatores determinantes do turismo, não só por estar na origem de grande parte das correntes turísticas, mas também porque determina a eleição dos destinos”. A nível das políticas de desenvolvimento turístico, entre dez itens, Cunha (2017, p.265) também refere o ponto sobre a garantia da sustentabilidade e respostas às alterações climáticas, pois “a sustentabilidade é, na atualidade, uma questão central do desenvolvimento turístico e deixou de ser uma opção política para passar a integrá-lo, com o fim de assegurar que os princípios da sustentabilidade são respeitados. O desenvolvimento passou a ser sinónimo de sustentabilidade e as políticas turísticas têm de comprometer as indústrias turísticas e as administrações públicas em todos os processos e programas que visam alcançá-lo”.

Vários momentos da história da Humanidade neste século (UNWTO, 2019), mais recentes, são marcados pela ocorrência de catástrofes, que provocam crises financeiras, conflitos sociais/políticos, situações de doença e si-



*É precisamente no âmbito da resiliência e da gestão do risco que teremos de estudar e conhecer melhor as tendências dos problemas sanitários e suas implicações no turismo, pois decorrerão delas grandes desafios para a Humanidade, daí a indispensabilidade de as enquadrar no planeamento global, mas também no turístico, com vista a garantir um desenvolvimento mais sustentável.*

tuações de degradação do ambiente, designadamente: os atentados terroristas de 11 de setembro, em Nova Iorque em 2001; o surto da Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS), na China em 2003; o tsunami originado na Indonésia em 2004; o furacão Katrina, nos EUA em 2005; o terramoto no Haiti em 2010; o derrame de petróleo no Golfo do México em 2010.

**O turismo tem demonstrado ser um dos setores mais resilientes às crises, sejam sociais, económicas ou sanitárias, devido a desastres naturais ou desencadeadas por ações terroristas. Este setor apresenta um crescimento global ininterrupto neste século, que supera 1500 milhões de chegadas internacionais em 2019, tendo enfrentado três grandes crises de natureza diferente** (em 2001, em 2003 e em 2009 (figura 4) e recuperou em alguns meses.

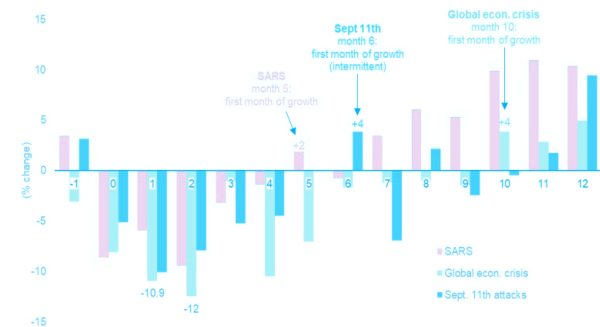


Figura 4 - Impacto de 3 crises nas chegadas turísticas internacionais e a resiliência do turismo (UNWTO, 2019)

A resiliência surgiu no turismo, recentemente, para ajudar a compreender as situações de adaptação ao paradigma do desenvolvimento sustentável, dado que o pensamento resiliente oferece uma melhor perspetiva dos sistemas que lidam com riscos e adversidades, defendendo que as organizações e as pessoas têm a capacidade de se adaptar, responder e evoluir, como resultado, tanto de circunstâncias extraordinárias, como de mudanças estruturais. No novo milénio, a resiliência estendeu-se ao campo de estudos do desastre, do desenvolvimento e da governança sustentável, apesar de não ser um conceito estático e unânime, segundo Butler (2017). Assim, os estudos da resiliência têm crescente importância para o planeamento, gestão e avaliação do turismo, uma vez que os processos de mudança e inter-relações desta atividade são cada vez mais complexos, no mundo globalizado e acelerado atual, colocando a maior exigência em responder e adaptar-se a diversos tipos de catástrofes e crises, ou seja, de suportar os impactos de forças externas, mantendo a integridade e a capacidade de continuar a funcionar o sistema do turismo, em equilíbrio com os outros sistemas.

É um conceito particularmente aplicável a destinos e atrações turísticas expostos aos efeitos potencialmente prejudiciais e, às vezes, graves do crescimento e da visitação do turismo, mas que também podem experimentar maior resiliência dos benefícios económicos do turismo.

Assim, é preciso discutir os fenómenos que impactam as comunidades de destino, os ecossistemas naturais, bem como a capacidade de lugares e comunidades de usar o turismo e a sua infraestrutura para recuperar de desastres como tsunamis, terremotos ou doenças.

No entanto, quando ocorre uma crise geram-se discursos alarmantes sobre o futuro do turismo e a sua capacidade de recuperação. Foi o caso do ataque terrorista de 11 de setembro, ou a crise económica de 2008 e, também o caso atual, no qual o mundo enfrenta uma crise pandémica de escala extraordinária. De facto, a gestão de crises e a definição de estratégias de recuperação são cada vez mais vistas como críticas para a sustentabilidade da economia global e, em particular, do setor de turismo e viagens, como demonstrado no relatório do *World Travel and Tourism Council* (WTTC, 2019).

Existem algumas razões importantes que exigem uma avaliação urgente da sustentabilidade do turismo (Asmelash e Kumar, 2019). Os cenários ecológicos frágeis e a sensibilidade cultural dos locais de atração exigem monitorização e avaliação consistentes dos impactos do turismo. Além disso, a natureza dinâmica, instável e imprevisível da indústria exigem uma avaliação e monitorização do progresso em direção ao desenvolvimento sustentável do turismo.

Em termos de gestão de risco, segundo Almeida (2017: 117), é na “fase de controlo ou de tratamento de risco que se procede à seleção e à avaliação de medidas que permitam modificar o risco, particularmente para os casos em que se obtiveram riscos não aceitáveis”. É uma atuação que exige a melhoria dos processos de planeamento e da capacidade operacional, designadamente das comunidades e dos agentes de turismo, que devem estar articulados com as autoridades de proteção civil em todas as etapas da gestão do risco. A melhoria das condições dos destinos e da experiência turística implica um trabalho continuado, numa perspetiva de melhoria contínua, e preventivo em relação às adversidades, numa abordagem holística, inclusiva e prospetiva de curto a longo prazo. Dada a panóplia de riscos com impacto negativo no desenvolvimento, torna-se essencial saber atuar com instrumentos de prevenção específicos para melhorar a resiliência dos territórios e das suas comunidades, contribuindo para efetivar a sua capacidade adaptativa. De facto, o modo de agir dos políticos e dos decisores económicos é fundamental, mas também o é a formação de uma consciência coletiva que favoreça a participação de todos na resolução de problemas comuns.

A resiliência dos sistemas é analisada por Santos *et al.* (2018), que reconhece que a natureza sistémica e complexa do turismo, quando sujeito a uma perturbação, tenta adaptar-se e reajustar-se, o que evidencia uma grande sensibilidade a acontecimentos disruptivos, a situações de desequilíbrio, mas também apresenta uma apreciável capacidade de adaptação e de resiliência quando sujeito a perturbações. Pode-se analisar a realidade dos incên-

dios de 15 de outubro de 2017 que, devido a condições adversas provocadas pela passagem do furacão Ophelia em Portugal, se tornaram muito violentos, acabaram por provocar temperaturas elevadas e ventos fortes, aliadas a uma seca anual grave afetaram espaços florestais e destruíram também zonas urbanas e industriais. Os seus impactos foram, de facto, catastróficos, em primeiro lugar, por provocarem muitas vítimas mortais, mas também porque prejudicaram gravemente o tecido socioeconómico da região Centro, desequilibrando toda a dinâmica estrutural e social das populações, bem como o sistema turístico regional, pelo que a Turismo Centro de Portugal teve de redefinir a sua política e estratégia para a ajustar à nova realidade, pois a imagem do destino Centro de Portugal foi muito afetada, sobretudo pelas notícias dos media, quer a nível nacional quer mesmo internacional.

Por exemplo, a pesquisa sobre a compreensão pública e o envolvimento com as alterações climáticas, em Portugal, apresenta uma série de aparentes paradoxos e ambivalências (Carvalho *et al.*, 2014). **Segundo os autores, os níveis de preocupação expressos pelos portugueses são bastante altos, acima de muitos outros países, porém os níveis de conhecimento e compreensão de causas, impactos e as opções de resposta são bastante baixas, claramente abaixo da média europeia. A mudança comportamental para responder às alterações climáticas é também notavelmente inferior à média europeia, pois constata-se uma falta de dinheiro, de tempo e de informação.** As pessoas dependem dos media de massa, e particularmente da televisão, como fontes de informação sobre as mudanças climáticas. Estes paradoxos revelam situações de difícil resolução, pois o conhecimento detido, designadamente por agentes turísticos, é divergente das tendências que relevam a importância de mitigação de alterações climáticas, que terão grande incidência em Portugal.

Porém, realça-se pela positiva, o estudo do índice de paz, que é realizado pela *Economist Intelligence Unit* (2020). Este estudo atribui uma pontuação a cada país em função de conflitos internos e externos, segurança e militarização, aferidas por 23 indicadores. O relatório de 2020 classifica 163 estados e territórios independentes e cobre 99,7% da população mundial. Parece que os conflitos e crises que surgiram na última década começaram a desaparecer, apenas para serem substituídos por uma nova onda de tensão e incerteza, resultado da pandemia de COVID-19, justifica-se no relatório, realçando que o nível global de paz se deteriorou 2,5% desde 2008.

**Portugal continua a ser o terceiro país mais pacífico do mundo, de acordo com o Índice Global de Paz (figura 5), ocupando o primeiro lugar entre os países da União Europeia.** O ranking é liderado pela Islândia, detentora do primeiro lugar desde 2008, e é seguida pela Nova Zelândia. Este tem sido um dos fatores mais positivos na competitividade e atratividade de Portugal nos últimos anos, como destino turístico internacional, pois em 2014, o país ocupava a 18.ª posição.

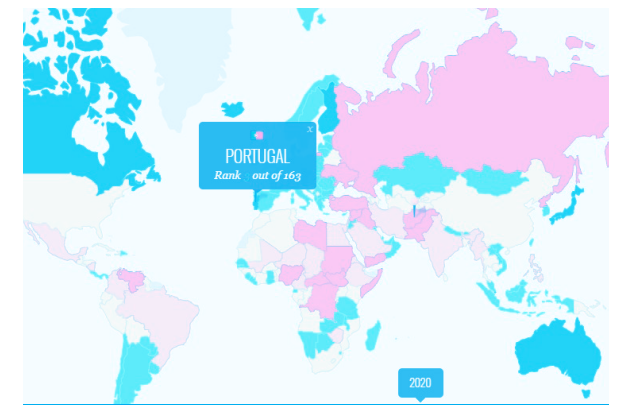


Figura 5 – Posição de Portugal no Índice Global de Paz

No seguimento da discussão realizada em torno do desenvolvimento sustentável e da internacionalização, que conduziu à operacionalização de 4 vertentes: análise dos ODS, da internacionalização nas IES e na indústria turística e, para rematar, a pesquisa sobre os riscos e os custos crescentes gerados pela internacionalização, que impactam a Humanidade a vários níveis. No seguimento pretende-se analisar, de modo sintético, a reação do IPG, como um todo, e da prática da ESTH, face ao impacto gerado pela pandemia na sua comunidade escolar.

### 3. METODOLOGIA

Conforme salientado na introdução, pretende-se usar dados obtidos na realidade aplicada ao curso de Turismo e Lazer da ESTH-IPG. Esta pesquisa tem sido realizada neste 2º semestre letivo 2019-20 para compreender as expectativas dos estudantes e as suas opções mais viáveis. Dado que as aulas estão a decorrer a distância proceder-se-á a futura auscultação dos estudantes através de inquérito por questionário de modo a compreender as suas opções sobre a UC de Estágio, que pode também decorrer em modalidade de Projeto, dadas as diretivas emanadas pela tutela e assumidas pelo IPG.

No contexto de Procedimentos Regulamentares Transitórios e de Exceção para aplicação no âmbito do funcionamento do ensino/aprendizagem, na modalidade de ensino não presencial, refere-se que o Despacho N.º 34/P. IPG/2020, de 20 de abril, enquadra a situação da UC de Estágio, nos cursos em que não é obrigatória para o exercício da profissão a que o curso habilita (de carácter não profissionalizante), podendo ser convertida ou substituída pela modalidade de projeto.

Assim, os Estágios desenvolvidos em contexto real de trabalho, que não puderem ser realizados na modalidade de teletrabalho, devem ser convertidos para a modalidade de Projeto, com o devido acompanhamento do orientador, implementando metodologias para a realização de exercícios de simulação e reflexão partilhada, escrita de monografia ou elaboração de artigos, entre outras meto-

dologias, igualmente importantes para a construção de competências profissionais. Na realização do Estágio na modalidade de teletrabalho (estágio à distância), as horas são contabilizadas como trabalho de estágio em contexto real. A situação gerada pela pandemia COVID-19 exige esta adaptação dos planos de estudos, que decorre, sobretudo, da quase paralisação do turismo desde que a OMS decretou a situação da pandemia.

Segundo Correia (2017, p.1786), **o Processo de Bolonha pretendia um “ensino com metodologias de ensino-aprendizagem mais ativas visando a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de competências que facilitassem a rápida inserção no mercado de emprego dos diplomados”.**

Esta componente prática seria incrementada nos cursos superiores e a possibilidade de proporcionar uma experiência de estágio ao estudante num ambiente de empresa, para conhecer e se adaptar melhor à realidade. No seu estudo verificou-se que todos os entrevistados (Diretores de Curso) consideram ser essencial a existência de pelo menos um estágio curricular num plano de estudos de uma licenciatura na área da Gestão Hoteleira. Durante o estágio, o estudante deve ter a oportunidade de trabalhar numa unidade hoteleira, possibilitando-lhe o contato com a realidade do trabalho na hotelaria e a aquisição de saberes difíceis de adquirir em aulas teóricas. Correia (2017) analisa o estado da arte do ensino superior na área da Hotelaria em Portugal, reconhecida como sendo uma área de conhecimento integrante do Turismo. Assim, no âmbito dos estudos em Gestão Hoteleira, tem-se como principal objetivo analisar a importância do estágio curricular nas licenciaturas em Gestão Hoteleira existentes no ensino superior público. Trabalhos similares foram desenvolvidos por Salgado e Cravo (2001) e Melo *et al.* (2011), mas aplicados a estudos de caso de outras licenciaturas em IES portuguesas, pretendendo valorizar o Estágio como UC essencial de cursos nas áreas do Turismo e da Hotelaria, respetivamente.

Também neste estudo se analisa a realidade da UC de Estágio da licenciatura em Turismo e Lazer no ano letivo 2019-20 que, habitualmente, decorre no período estival e após o 2º semestre letivo.

Tal como é patente na figura 6, a ESTH verificou um crescimento de inscritos desde 2000/01 até 2006/07 e 2007/08, anos em que atingiu o valor máximo. Nos últimos anos da série tem-se assistido a uma maior variabilidade no total de inscritos. É visível que a ESTH atingiu um certo equilíbrio global mas, de forma tendencial, a composição dos inscritos pelas várias formações conduz ao predomínio da área de Hotelaria e Restauração face à de Turismo e Lazer, sobretudo devido à maior oferta e procura da licenciatura em Gestão Hoteleira.

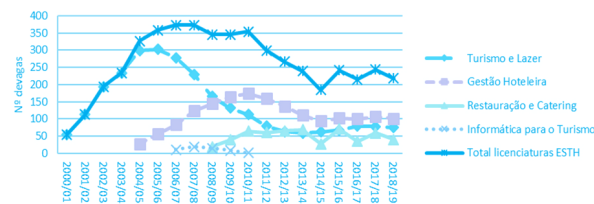


Figura 6 - Inscritos por curso e total (Elaboração própria)

Interessa proceder a uma análise comparativa mais detalhada dos dados da UC de Estágio em relação ao ano anterior, para depois comparar com a situação a programar para este ano, em função da evolução da pandemia em Portugal, mas também na Europa, dado que tem havido estágios ERASMUS noutros países. Porém, a Direção do CE, sobretudo pelos contatos realizados com os estudantes da licenciatura em Turismo e Lazer, observa ainda existir uma grande incerteza sobre a realização dos estágios na indústria do turismo.

Um tópico que temos de ter presente é a situação epidémica atual da COVID-19, que nos chama a atenção por ter um comportamento relativamente estável, que tecnicamente representa um planalto. É uma situação ainda preocupante pois, apesar dos estados de emergência e de calamidade, atual, não se conseguiu reduzir significativamente os níveis de infeção desta doença.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por esta análise, considera-se que as temáticas do desenvolvimento sustentável e da internacionalização devem ser analisadas de forma conjunta, dada a sua crescente relação, quer na realidade do ensino superior, quer na do fenómeno turístico. Porém, dada a realidade atual de 2020, verificou-se um forte retrocesso nesta tendência de internacionalização, que resultou de uma crise sanitária provocada por um vírus, que conduziu à declaração de pandemia pela OMS, dada a gravidade da situação verificada na Europa, que depois se alastra a todo o mundo.

Neste momento será também oportuno pensar a nível macro, mas sobretudo agir a nível micro. **O turismo é diferente de país para país, mas também entre regiões. Neste mundo globalizado, a indústria do turismo pode estabelecer padrões, mas a sua implementação deve ser adequada a nível local, tendo sempre respeito pelas características dos destinos turísticos e dos seus agentes no território.** Neste novo mundo pós-Covid-19, a indústria do turismo deve incentivar a criatividade individual em respeito pelo agir local mas com garantia de padrões internacionais. **É preciso incorporar, a todo o momento, nas práticas das IES e da indústria do turismo, as recomendações e as medidas legislativas das entidades de saúde e das orientações setoriais das principais organizações representativas do ensino superior e da atividade turística.**

Também podemos afirmar que a internacionalização no ensino superior terá desafios importantes no futuro recente, incluindo a programação do próximo ano letivo em termos de mobilidades internacionais, mas também da atividade letiva e das suas componentes de ensino aprendizagem. A análise da evolução desta situação, por parte dos responsáveis pelas IES, é uma sugestão necessária como trabalho futuro a desenvolver em todas as áreas científicas, mas em particular no Turismo, pois a realidade do turismo académico também merece ser mais pesquisada, como se constatou pelo trabalho da ESN a nível do programa ERASMUS.

A atividade turística é impactada por eventos diversificados e, cada vez mais, constata-se que, pela existência de desequilíbrios nos ecossistemas naturais, é necessário estar-se melhor preparado neste setor para lidar com os riscos com origem na natureza, sobretudo para aumentar a sua resiliência e minimizar os efeitos, que atualmente se verificam a nível mundial com a incidência da COVID-19. De facto, as fontes de risco no turismo são diversas, resultantes do agravamento das alterações climáticas, desastres ambientais, problemas de saúde pública, crises políticas e económico-financeiras, guerras e terrorismo, que podem colocar em causa a segurança de visitantes num destino. É precisamente no âmbito da necessária resiliência e da gestão do risco que teremos de estudar e conhecer melhor as tendências dos vários sistemas, em particular do ambiental, sanitário e educativo/científico, designadamente na sua interceção com o sistema do turismo.

Este estudo requer a sua continuação e um maior aprofundamento, sobretudo com a pesquisa aplicada na realidade das IES, suas Escolas e seus CE, pois estaremos ainda numa fase intermédia desta situação pandémica, pelo que poderão ocorrer muitas mudanças necessárias para mitigar os problemas decorrentes desta crise sanitária. No caso do IPG, pretende-se aplicar a metodologia exposta na realidade da licenciatura em Turismo e Lazer da ESTH com vista a minimizar as dificuldades dos estudantes, designadamente no estágio que está programado para o verão de 2020.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, M. C. (2017). Resiliência e Gestão do Risco no Turismo. In Silva, F., Umbelino, J. (Eds). *Planeamento e Desenvolvimento Turístico*. Lisboa: Lidel, 105-120.

Asmelash, A. G., Kumar, S. (2019). Assessing progress of tourism sustainability: developing and validating sustainability indicators. *Tourism Management*, 71, 67-83.

Butler, R. (Ed.) (2017). *Tourism and resilience*. Wallingford: CABI Publishing.

Carvalho, A., Schmidt, L., Santos, F. D., Delicado, A. (2014). Climate change research and policy in Portugal, *WIRE ClimChange*, 5, 199-217.

Correia, M. M. C., Salgado, A. B. S., Costa, C. M. M. (2017). Ensino superior em Hotelaria: Estágio curricular em licenciatura. *Revista Turismo & Desenvolvimento*, 27-28 (1), 1785-1795.

Cunha, L. (2013). *Economia e Política do Turismo*. 3ª Edição, Lisboa: Lidel.

Cunha, L. (2017). *Turismo e Desenvolvimento*. Lisboa: Lidel.

Gabriels, W., Benke-Aberg, R. (2020). *Student Exchanges in Times of Crisis - Research report on the impact of COVID-19 on student exchanges in Europe*. Erasmus Student Network AISBL. Disponível em: [https://esn.org/sites/default/files/news/student\\_exchanges\\_in\\_times\\_of\\_crisis\\_-\\_esn\\_research\\_report\\_april\\_2020.pdf](https://esn.org/sites/default/files/news/student_exchanges_in_times_of_crisis_-_esn_research_report_april_2020.pdf). Acesso em: 2.jun.2020.

Friães, R. (2016). *Hotelaria, Turismo e Lazer*. A3ES - Ciclos de Estudos Temáticos, Lisboa: A3ES.

Gabriels, W., Benke-Aberg, R. (2020). *Student Exchanges in Times of Crisis - Research report on the impact of COVID-19 on student exchanges in Europe*. Erasmus Student Network AISBL.

Higgins-Desbiolles, F., Carnicelli, S., Krolkowski, C., Wijesinghe, G., Boluk, K. (2019). Degrowing tourism: rethinking tourism, *Journal of Sustainable Tourism*. 27 (12), 1926-1944.

Hirudayaraj, M. and Sparkman, T. (2019). Building leadership capacity: a framework for disruptive events in tourism, *Industrial and Commercial Training*, 51 (2), 114-124.

Institute for Economics & Peace (2020). *Global Peace Index 2020: Measuring Peace in a Complex World*, Sydney. Disponível em: <http://visionofhumanity.org/reports/>. Acesso em: 11.jun.2020.

Jafari, J. (2005). El turismo como disciplina científica. *Política y Sociedad*, 42(1), 39-56.

Melo, A., Martins, J. A., Caíres, S. (2011). Estágios curriculares como mise-en-place de vivências e experiências para a profissão. *Inovação em Turismo & Hotelaria - Coleção Politécnico Da Guarda*, 5, 105-120.

MNE (2017). *Relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável - Portugal*. Lisboa: MNE.

Salgado, M. A. B., Cravo, P. M. (2001). O papel desempenhado pelo estágio curricular: o caso da licenciatura bietápica em *Estratégia e Gestão Turísticas*, *Revista da ESGHT/Ualg Dos Algarves*, 9, 37-44.

Santos, N., Moreira, C., Ferreira, R. e Silveira, L. (2018). Impactos dos incêndios florestais na atividade turística. *Vulnerabilidade e resiliência nos territórios afetados pelos fogos de 2017 na Região Centro*. A. Correia e P. Barbas Homem (eds.), *Turismo no Centro de Portugal: potencialidades e tendências*. Coimbra: Actual Editora.

UNWTO (2005). *Making Tourism More Sustainable - A Guide for Policy Makers*. Madrid: UNWTO and UNEP.

UNWTO (2013). *Sustainable Tourism for Development Guidebook*. Madrid: UNWTO.

UNWTO (2019). *International Tourism Highlights International: tourism continues to outpace the global economy*. pp.1-24, Madrid: UNWTO.

World Economic Forum (2019). *The Travel and Tourism Competitive-ness Report 2019: Travel and Tourism at a Tipping Point*, WEF. Disponível em: [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_TTCR\\_2019.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_TTCR_2019.pdf). Acesso em: 2.jun.2020.

WTTC (2019). *Global Rescue and World Travel & Tourism Council. Crisis Readiness*. London: WTTC. Disponível em: <https://wtcc.org/News-Article/Travel-Tourism-Industry-is-More-Resilient-Than-Ever-According-to-New-Research-by-WTTC-and-Global-Rescue>. Acesso em: 2.jun.2020.

<sup>1</sup> Manuel António Brites Salgado  
Doutor em Turismo pela Universidade de Aveiro. Professor Adjunto e Vice-Presidente do Instituto Politécnico da Guarda e Membro da UDI/IPG, do CITUR e do GOVCOPP. E-mail: [manuelosalgado@ipg.pt](mailto:manuelosalgado@ipg.pt)

<sup>2</sup> Fernando Manuel Florim Ribeiro de Lemos  
Doutorando em Turismo na Universidade de Aveiro. Professor Adjunto do Instituto Politécnico da Guarda, Membro da UDI/IPG e do GOVCOPP. E-mail: [fernando.lemos@ipg.pt](mailto:fernando.lemos@ipg.pt)

<sup>3</sup> Luís Manuel Mendes Correia  
Doutor em Turismo pela Universidade de Aveiro. Professor Adjunto do Instituto Politécnico do Porto e Membro do CITUR e do GOVCOPP. E-mail: [lcorreia@esht.ipp.pt](mailto:lcorreia@esht.ipp.pt)

TEMA IV

# CONSEQUÊNCIAS DA PANDEMIA NAS TRÊS DIMENSÕES DA MISSÃO DO ENSINO SUPERIOR: ENSINO, INVESTIGAÇÃO E LIGAÇÃO À COMUNIDADE



PAULO ALMEIDA<sup>1</sup>

## *Consequências da Pandemia nas três dimensões da missão do Ensino Superior: ensino, investigação e ligação à comunidade;*

### ABSTRACT

O presente artigo procura desenvolver um conjunto de ideias, mais técnicas que científicas, sobre as consequências que o Covid19 tem no Ensino Superior, quer seja através da sua missão de ensino, quer seja através da investigação desenvolvida, quer seja pela importante ligação e responsabilidade social que tem perante as comunidades onde as IES estão inseridas. As IES são dinamizadoras e grandes alavancas sociais e económicas dos locais onde se encontram implementadas. Produzem e partilham conhecimento, transformam socialmente as regiões, atraem investimento e potenciam inovação e novos negócios, pintam um espaço geográfico de juventude interagindo culturas e promovendo o multiculturalismo inclusivo. Sendo as pessoas o centro de gravidade das IES, é para as pessoas que trabalham estas Instituições todos os dias. Para a formação de jovens profissionais altamente qualificados, para a produção de conhecimento capaz de resolver as necessidades das pessoas, para a inovação e bem-estar das pessoas das comunidades procurando melhorar o seu dia a dia. Ao longo do texto identificamos um conjunto de iniciativas disponíveis para as IES e para os seus investigadores e alunos, para que possam contribuir assim para a resolução dos problemas causados pelo vírus, procurando estimular todos para este desígnio que tem que ser comum, vencer o vírus e procurar dar resposta, através de investigação aplicada, aos problemas económicos e sociais por ele causados.

**KEYWORDS:** Covid19, IES, Responsabilidade Social, Investigação Aplicada

### INTRODUÇÃO

Vivemos tempos *sui generis*, diferentes e complexos, que nos obrigam a uma constante adaptabilidade num contexto de muita incerteza! Isolamento forçado, relações à distância, mobilidade reduzida, projetos suspensos e, no fundo no fundo, conscientes de que se não formos socialmente responsáveis tudo se pode repetir de novo! Mas, de uma forma geral e como diz o povo “a necessidade aguça o engenho”, e fomos capazes, dentro das limitações individuais de cada um e de cada instituição, de dar resposta às necessidades que o contexto obrigou. A Pandemia fez-nos parar e pensar! Tornou algumas atividades e metodologias obsoletas, mas mostrou-nos um conjunto enorme de oportunidades que bem aplicadas conseguem potenciar o tempo e o espaço. Assim, forçadamente, vivemos um novo normal e, este novo normal, que há poucos meses era anormal, evolui-nos tecnologicamente e fez de nós agentes de relações virtuais. No caso específico do Ensino Superior, não parámos e, este não parar, tem como consequência a conclusão dos anos e dos cursos dentro dos prazos anteriormente previstos e das épocas previamente definidas. São muitas as vantagens de não termos parado, vantagens económicas e sociais para os estudantes e suas famílias, vantagens para as Instituições de Ensino Superior, vantagens para as comunidades, particularmente para as entidades empregadoras, vantagens para o país no seu todo.

## O ENSINO NUM CONTEXTO DE COVID19

A rapidez com que o vírus se espalhou pelo mundo foi a mesma rapidez com que o Ensino Superior se adaptou para um novo regime de Ensino a Distância (EaD). Na maioria das Instituições de um dia para o outro. Provavelmente até nem estávamos tão mal preparados! **São estas crises que mostram que muito do que fazemos, fazemos bem e, embora culturalmente autocríticos, adaptamo-nos e convergimos para uma solução passível e disponível.**

Segundo Manuel Heitor, Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, para o Observador, “..... uma das principais lições a retirar da pandemia da Covid-19 é a de que as sociedades têm de “aprender com risco e aprender a conviver com o risco”. O posicionamento do Ensino Superior é particularmente oportuno para valorizar como podemos transmitir à sociedade e aos atores sociais, económicos e individuais, esta ideia de termos de preparar gerações para viver com mais riscos”<sup>1</sup>.

Foi isto que fizeram os nossos Estudantes, os nossos Professores e os nossos Técnicos, forçadamente assumiram o risco. Aulas síncronas e assíncronas através de plataformas digitais, reuniões de trabalho por webconferências, projeção de espaços e projetos virtuais, formações sobre ferramentas digitais, preparação de conteúdos e avaliações online, apresentações de trabalhos e discussão de projetos virtualmente, júris, webconferências, webinars, web, web, web!

Veio esta mudança mostrar que existem muitas virtudes num modelo EaD e que podem muito bem vir a serem partilhadas com o tradicional modelo presencial, podendo nós chamar-lhe um modelo de ensino híbrido. Manuel Heitor, num encontro no final de maio no Politécnico de Leiria frisou que “Sabemos que o ensino superior se está a diversificar. Além das formações curtas iniciais e das formações curtas pós-graduadas, temos que complementar isso com as formações tradicionais, que sempre existirão: licenciaturas, mestrados e doutoramentos. Mas têm, cada vez mais, de ser feitas de uma forma inovadora, misturando ensino presencial, com ensino à distância”<sup>2</sup>.

No entanto podemos colocar a questão: **estavam as IES preparadas tecnicamente para esta mudança de regime de ensino? Pensamos que de uma forma geral estavam, mas nem todos os professores e técnicos tinham conhecimento suficiente para de forma abrupta passarem para um regime de lecionação e apoio a distância.** Tiveram de se adaptar, e muitos, de forma autodidata e outros através das formações disponibilizadas pelas IES, tiveram que aprender a transmitir competências através de plataformas digitais.

<sup>1</sup> <https://observador.pt/2020/05/25/ministro-afasta-que-ensino-superior-se-mantenha-a-distancia-depois-da-pandemia/>, consultado a 9 de junho de 2020.

<sup>2</sup> <https://www.jn.pt/nacional/governo-disponivel-para-reduzir-horas-letivas-presenciais-no-ensino-superior-12224585.html>, consultado a 10 de junho de 2020.

Ao nível de hardware houve algumas lacunas que tiveram de ser suprimidas rapidamente. Em relação aos estudantes muitos reuniam competências e capacidade técnica para dar resposta ao solicitado e muitos tiveram também que se adaptar. Louvamos o esforço que muitas IES tiveram em disponibilizar aos seus estudantes equipamentos, acompanhamento técnico remoto e, muito importante, acompanhamento psicológico a distância.

Tudo o que aprendemos com esta crise Covid serve de aprendizagem e podemos retirar muitas mais valias deste novo regime de ensino a distância. Projetando o futuro, e num cenário sem Covid ou outro semelhante, podemos articular um novo regime de ensino misto, conjugando cenários presenciais e cenários a distância. A própria DGES já chama atenção para esta possibilidade sobre estimular uma rápida adaptação de práticas e abordagens inovadoras de ensino, aprendizagem, trabalho e investigação: “Estimular a experimentação e disseminação de práticas inovadoras de ensino e aprendizagem adaptadas a um sistema de ensino misto e diferenciado em todos os níveis de ensino superior (i.e., formações curtas; licenciatura, mestrado e doutoramento), alargando e aprofundando formas de aprender e ensinar baseadas em projeto, a integração de formas de autoaprendizagem e trabalho em equipa, sempre de forma inclusiva e não discriminatória, e adaptando as horas de contato com estudantes, reconfigurando, dentro dos limites legais, as cargas letivas existentes”<sup>3</sup>.

Já Manuel Heitor, sobre o futuro do Ensino Superior no pós pandemia, destaca a importância de se continuar a privilegiar o trabalho presencial, depois uma fase ainda vigente em que o ensino se faz à distância. “Vivemos um tempo de incerteza, mas há algumas certezas e uma dessas tem a ver com a centralidade das pessoas, com a centralidade das competências e, certamente, que pessoas e competências exigem a presença e a interação física”<sup>4</sup>. **Precisamos de pensar, repensar e projetar dentro de um novo normal, o presencial físico e/ou presencial virtual, e quem sabe se a tão desejada reforma do Ensino Superior, politicamente difícil de implementar, não vai acontecer mais rapidamente devido a um Vírus!**

## A INVESTIGAÇÃO NUM CONTEXTO DE COVID19

As IES têm um papel crucial na produção de conhecimento para a sociedade e, num contexto Covid, torna-se de mais evidente a necessidade de produzir mais conhecimento para dar resposta aos diferentes desafios causados por esta crise.

<sup>3</sup> <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/covid-19-avisos>, consultado a 11 de junho de 2020.

<sup>4</sup> <https://rum.pt/news/ministro-afasta-possibilidade-de-ensino-superior-continuar-a-distancia-apos-pandemia>, consultado a 9 de junho de 2020.

A própria DGES destaca “O papel central que as instituições científicas e de ensino superior têm tido na criação e difusão de conhecimento no atual contexto de pandemia associada à COVID-19 tem estimulado uma nova relação entre ciência e sociedade, sendo de realçar mais uma vez a mobilização de investigadores e dos seus laboratórios na realização de testes virais em todo o País (com 21 Laboratórios já acreditados pelo INSA), na conceção de novos métodos de diagnóstico, no lançamento de estudos imunológicos integrando rastreios serológicos e na produção de sistemas de ventilação, assim como de equipamentos de proteção individual, bem como no desenvolvimento de novas competências profissionais”<sup>5</sup>. **São estes desafios que incutem pressão e motivam investigadores, centros de investigação e IES associadas. Também a própria sociedade, em períodos de crise, olha para nós, IES, e espera de nós a solução.** Só que este vírus afetou todos os sectores de atividade e abriu assim um leque enorme de oportunidades de investigação, dando, como é lógico, um especial ênfase na área da saúde, como indica a FCT: “Tendo em conta o atual surto do novo coronavírus e da COVID-19 e a situação de crescente incerteza e alarme social em que vivemos, mas também a capacidade científica e tecnológica existente em Portugal, a Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), em colaboração com a Agência de Investigação Clínica e Inovação Biomédica (AICIB), atribui um apoio especial, “RESEARCH 4 COVID 19”, a projetos e iniciativas de I&D que respondam às necessidades do Serviço Nacional de Saúde (SNS) na resposta a esta e a futuras pandemias num horizonte temporal muito curto”<sup>6</sup>. Este é um exemplo do que se pode estimular na investigação, direcionar financiamento específico para resposta urgente a um determinado problema.

Numa estratégia transversal de partilha de investigação ligada ao Covid, foi criado pela FCT o portal Science 4 Covid-19, procurando dar resposta à situação epidemiológica provocada pelo vírus e estimular novas atividades económicas de base tecnológica. Segundo Manuel Heitor “Importa mobilizar investigadores e as suas instituições com a capacidade necessária para concretizar efetivamente os esforços em curso, assim como mobilizar outros institutos científicos e tecnológicos nacionais, empresas e técnicos de saúde para garantir a implementação efetiva das várias ações”<sup>7</sup>.

Este portal procura reunir um conjunto de publicações e ações em curso potenciando o trabalho colaborativo online vem como mecanismos de comunicação direta promovendo a interação entre participantes.

<sup>5</sup> <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/covid-19-avisos>, consultado a 11 de junho de 2020.

<sup>6</sup> <https://www.fct.pt/apoios/research4covid19/>, consultado a 11 de junho 2020.

<sup>7</sup> <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/noticia?i=portal-reune-ideias-publicacoes-e-aco-es-de-investigacao-sobre-covid-19>, consultado a 11 de junho de 2020.

Neste sentido destacar também o papel que a Fundação Champalimaud tem no combate ativo ao vírus, liderando um consórcio internacional de investigação, da qual fazem parte vários centros de investigação e cientistas de diversos países, procurando compreender e desenvolver um tratamento para esta doença. Mostrou-nos assim o vírus que a ciência é fundamental para a continuidade da condição humana e que o investimento na ciência é o investimento na saúde e bem-estar das pessoas no mundo. Segundo a galardoada cientista Elvira Fortunato “..... a Ciência é a mão armada do mundo. Movimentou uma 'task force' mundial que pôs todos os cientistas a trabalhar em conjunto e apressou coisas que demoravam a acontecer”. “Se houve momento em que ficou clara a necessidade de apostar na ciência foi esta pandemia e a forma como apanhou de surpresa o mundo, mesmo os países mais desenvolvidos. Nós temos que nos preparar melhor para uma situação semelhante. Portugal e a União Europeia não podem estar dependentes do fornecimento da China ou de outro país qualquer para ter reagentes ou zangatoas”<sup>8</sup>. **Nunca houve uma aliança tão grande como aquela que estamos agora a viver entre a investigação e a indústria, no sentido de arranjar soluções para os diferentes problemas causados pelo vírus.**

Surgiram várias oportunidades e transformaram-se e adaptaram-se linhas de produção para dar resposta às necessidades. Não há dúvidas que mais tarde ou mais cedo tudo isto vai passar, mas esta aliança, investigação e indústria, vai reinventar produtos e serviços procurando, de forma segura, dar resposta às necessidades efetivas das pessoas.

## A LIGAÇÃO À COMUNIDADE NUM CONTEXTO DE COVID19

Existem grandes desafios para as IES, através dos seus centros de investigação e dos seus investigadores, no sentido da sua responsabilidade social contribuir para alavancagem da economia e assim da estabilidade social das comunidades. Foram 3 meses terríveis para as famílias e para a economia portuguesa e, conseqüentemente, com reflexos futuros para o Ensino Superior! Aumento do desemprego, diminuição de receita nas empresas, diminuição das receitas do estado e significativo aumento da despesa, incerteza quanto ao futuro da manutenção dos postos de trabalho e dificuldades em conseguir dar resposta às responsabilidades financeiras. Para Ben May, economista da Oxford Economics, “A proporção da economia global paralisada neste momento ronda provavelmente os 50% do PIB mundial, e isso não inclui a China, que, de uma forma geral, está de fora das atuais paralisações”<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> <https://www.noticiasomimuto.com/pais/1469663/covid-19-mostramos-que-a-ciencia-e-a-mao-armada-do-mundo>, consultado a 11 de junho de 2020.

Ben May acrescenta ainda a incerteza sobre quando isto vai terminar e os problemas que esta incerteza promove juntos dos investidores e, quantas mais paralisações houver mais danos serão causados “*Todos os que dizem que sabem quanto tempo as medidas de distanciamento social vão durar, claramente não têm ideia*”.

**Perante este novo normal é emergente a importância que as IES vão ter na recuperação da economia e na relação com as comunidades.** A importância da investigação no desenvolvimento de novas tecnologias que permitam novas abordagens aos mercados, dando resposta às novas necessidades dos consumidores inculcando segurança nos novos produtos e serviços, vai ser fundamental para a dinâmica comunitária em torno da recuperação económica e social.

Pedro Dominginhos, Presidente do CCISP, aponta ao “*reforço do contributo para a coesão territorial e inclusão social das diferentes regiões do país*”, assente numa “*estreita articulação com os atores do território*”, de forma a promover “*a competitividade empresarial e a inovação social*”<sup>10</sup>. Já o CRUP “*O Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) desenhou um documento a pensar no pós-covid que apresentou hoje e no qual alerta para a necessidade de responder à crise social com apoios aos estudantes, mas também para a importância de adequar as instalações de ensino superior, de oferecer novas ofertas formativas e de um aumento do financiamento no Orçamento Retificativo*”<sup>11</sup>.

No seguimento da publicação do Programa de Estabilização Económica e Social (PEES)<sup>12</sup>, pelo Governo de Portugal, foram aprovadas um conjunto de medidas de incentivo à retoma da economia com impacto direto no Ensino Superior e que podem potenciar a intervenção das IES nas comunidades. Assim, entre outros, destacam-se: As **Formações iniciais curtas no Ensino Superior Politécnico**, que consiste em apoiar a inserção de 10 000 jovens e adultos, incluindo desempregados e pessoas em lay -off, em formações iniciais curtas no Ensino Superior Politécnico (cTESPs) em articulação com os empregadores; O **Estímulo à inserção de adultos ativos no Ensino Superior (maiores 23 anos)**, que consiste em apoiar a inserção de 10 000 adultos (maiores 23 anos), incluindo desempregados e pessoas em lay -off, em licenciaturas no ensino superior, sobretudo em regime pós -laboral; **Pós -graduações com empregadores, instituições científicas e centros de inovação**, que consiste em apoiar a inserção de 10 000 adultos, incluindo desempregados e pessoas em lay -off, em pós -graduações no ensino superior, sobretudo de curta duração, a iniciar com ações presenciais em julho 2020, em regime pós -laboral e em articulação com empregadores e unidades de I&D, instituições científicas e centros de inovação; **Programa de apoio a edifícios mais sustentáveis**, que consiste num programa de ação focado na melhoria da eficiência energética dos edifícios e na sua descarbonização; **Aumentar o número de trabalhadores da Administração**

**Pública em teletrabalho**, procurando até ao final da legislatura, ter em teletrabalho pelo menos 25 % dos trabalhadores de entre o universo daqueles que exercem funções compatíveis com esta modalidade de trabalho, permitindo maior flexibilidade na prestação do trabalho e melhor a conciliação entre a vida pessoal, familiar e profissional; **Reforço da capacidade de produção local de equipamentos inovadores e estratégicos**, que consiste em apoiar projetos empresariais e de redes de empresas e centros tecnológicos e de investigação e desenvolvimento (I&D) de inserção do tecido produtivo nacional em cadeias de valor, nomeadamente em redes europeias de produtos e serviços de maior valor acrescentado; **Inovação COVID/I&D COVID**, com lançamento de avisos Inovação Produtiva e IDT no valor de 220 M€ (dos quais cerca de 30 % afetos aos territórios do Interior), para apoiar empresas que redirecionaram a sua produção para as necessidades atuais (batas, máscaras, gel, viseiras e outros tipos de equipamentos de proteção individual, equipamentos hospitalares, incluindo ventiladores, medicamentos, diagnósticos e dispositivos médicos), mas também para o sistema científico e para o apoio à investigação (tratamentos, vacina, testes) na área da COVID -19.

Neste contexto de crise por efeitos da pandemia, torna-se necessário também passar uma mensagem de esperança às famílias e aos jovens que pretendem ingressar no ensino superior. É muito importante estudar e o futuro torna-se mais fácil quantas mais competências consigamos adquirir. O reforço na aposta no Ensino Superior deve ser de todos e o acreditar que vale a pena estudar ficou subjacente nesta necessidade de investigar, de inovar e de dar resposta a um vírus e a todos os problemas transversais por ele causados. Estudar no Ensino Superior faz bem à saúde mental, ajuda atingir objetivos e projetar uma carreira, desenvolve o pensamento crítico e abre as portas ao conhecimento.

Neste contexto destaca-se o recém-criado apoio especial Verão com Ciência, dinamizado pela FCT “*Apoio especial a “Escolas de Verão” em Politécnicos e Universidades no verão de 2020, com atividades presenciais de estudantes, docentes e investigadores, incluindo soluções inovadoras associadas ao Programa de Estabilização Económica e Social, de resposta à pandemia de COVID-19*”<sup>13</sup>.

<sup>9</sup> <https://www.dw.com/pt-002/as-consequ%C3%AAsncias-da-covid-19-para-a-economia-mundial/a-53021449>, consultado a 11 de junho de 2020.

<sup>10</sup> <https://www.oretubalense.com/sociedade/2020/03/02/pedro-dominginhos-mais-dois-anos-a-frente-da-coordenacao-dos-politecnicos/>, consultado a 12 de junho de 2020.

<sup>11</sup> <https://www.dnoticias.pt/pais/reitores-querem-aulas-presenciais-em-setembro-e-accao-social-para-mais-alunos-AA6332121>, consultado a 12 de junho de 2020.

<sup>12</sup> Resolução do Conselho de Ministros n.º 41/2020, publicada Diário da República n.º 110-A/2020, Série I de 2020-06-06.

Programa de apoio que procura dinamizar a promoção de investigação junto dos estudantes procurando dar resposta a problemas das comunidades integradas no espaço geográfico das IES, públicas ou privadas. Pretende-se assim estimular “*Escolas de Verão*” em Politécnicos e Universidades através de iniciativas integradas de I&D e formação superior, exclusivamente presenciais, incluindo estágios de investigação em unidades de I&D e/ou instituições públicas ou privadas.

**Excelente oportunidade para colocarmos as IES ao serviço das comunidades procurando respostas a problemas concretos que possam promover benefícios específicos para as pessoas, para as empresas e para as instituições. Excelente oportunidade para iniciarmos jovens nas questões da investigação aplicada motivando-os assim para projetos de I&D futuros. Excelente oportunidade para as comunidades interagirem cada mais com a IES e perceberem da mais valia de inovar com qualidade através de conhecimento produzido por profissionais competentes e altamente qualificados.** Excelente oportunidade para Portugal envolver todos num objetivo comum, vencer o vírus saindo mais forte e mais competente desta crise.

## CONCLUSÃO

Ao longo deste texto, mais técnico do que científico, procurámos despertar para a importância do Ensino Superior no combate a esta crise provocada por um vírus invisível, mas muito devastador. Devastador não só de vidas humanas, mas também devastador de empregos, de empresas, de atividades, de fonte de rendimento sustento de muitas famílias, promotor de incerteza e insegurança. Procurámos expor as consequências da pandemia nas três dimensões da missão do Ensino Superior: ensino, investigação e ligação à comunidade. Procurámos chamar atenção para diferentes oportunidades que possam advir da vantajosa ligação das empresas e instituições às IES, dinamizando projetos de investigação aplicada capazes de produzir conhecimento que se traduza em inovação. Inovação em tecnologia, inovação em produtos e serviços, inovação capaz de alavancar a economia local trazendo coesão territorial e ajudando no desenvolvimento e bem-estar social.

Num contexto Covid 19 as IES têm e vão ter cada vez mais um papel fundamental não só na preparação de profissionais que possam integrar nas empresas e instituições o novo normal, mas também levar novas ideias e novos conceitos que se possam traduzir em inovação. Estudar traz vantagens pessoais para quem estuda, traz vantagens sociais para as famílias e para as comunidades, traz vantagens para a economia, traz vantagens para a sociedade no seu todo e traz vantagens para o País.

<sup>13</sup> <https://www.fct.pt/apoios/veraoconciencia/index.phtml.pt>, consultado a 12 de junho de 2020.

Saber mais, conhecer mais, interagir mais e criar mais faz parte da evolução da sociedade e neste momento precisamos de saber mais para ultrapassar esta crise, precisamos de conhecer mais para eliminar este vírus, precisamos de interagir mais para inovarmos, precisamos de criar mais para não deixarmos ninguém para trás!

Só juntos vamos conseguir dar resposta às necessidades do País, os diferentes programas de apoio à investigação ligada ao Covid19 e a dinamização de parcerias estratégicas entre as IES e a comunidade, podem resolver pequenas grandes questões que podem passar por algo tão simples, mas demais importante, como garantir o posto de trabalho. Socialmente é muito importante que se mantenha o posto de trabalho, para sustento das famílias, para envio dos filhos para o Ensino Superior, para perspetivarmos um futuro, para nos mantermos sóbrios. A objetividade que as IES, através dos seus centros de investigação e investigadores, possam trazer para o necessário conhecimento que rapidamente temos que produzir, traduzir-se-á em vantagens enormes para as comunidades e para as pessoas não se desintegrarem dessas comunidades. O Covid não pode vencer e vai ter nas IES, sejam elas públicas ou privadas, um forte opositor na criação do antídoto adequado para a sustentabilidade das comunidades e felicidade das pessoas!

## WEBGRAFIA

- <https://observador.pt/2020/05/25/ministro-afasta-que-ensino-superior-se-mantenha-a-distancia-depois-da-pandemia/>, consultado a 9 de junho de 2020.
- <https://rum.pt/news/ministro-afasta-possibilidade-de-ensino-superior-continuar-a-distancia-apos-pandemia>, consultado a 9 de junho de 2020.
- <https://www.jn.pt/nacional/governo-disponivel-para-reduzir-horas-letivas-presenciais-no-ensino-superior-12224585.html>, consultado a 10 de junho de 2020.
- <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/covid-19-avisos>, consultado a 11 de junho de 2020.
- <https://www.fct.pt/apoios/research4covid19/>, consultado a 11 de junho de 2020.
- <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/noticia?i=portal-reune-ideias-publicacoes-e-acoas-de-investigacao-sobre-covid-19>, consultado a 11 de junho de 2020.
- <https://www.noticiasomimuto.com/pais/1469663/covid-19-mostra-nos-que-a-ciencia-e-a-mao-armada-do-mundo>, consultado a 11 de junho de 2020.
- <https://www.dw.com/pt-002/as-consequ%C3%AAsncias-da-covid-19-para-a-economia-mundial/a-53021449>, consultado a 11 de junho de 2020.
- <https://dre.pt/home/-/dre/135391594/details/maximized>, consultado a 12 de junho de 2020.
- <https://www.dnoticias.pt/pais/reitores-querem-aulas-presenciais-em-setembro-e-accao-social-para-mais-alunos-AA6332121>, consultado a 12 de junho de 2020.

<sup>1</sup> Paulo Almeida  
CiTUR - Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação em Turismo Instituto Politécnico de Leiria



## Da Inconstitucionalidade das Alterações Legislativas do Covid-19 - Real ou Aparente

ANTÓNIO AMADO\*

### INTRODUÇÃO

A pandemia provocada pela doença COVID-19 constitui uma ameaça à vida e à integridade física dos portugueses e por esse motivo é sempre tema de debate em aula, qualquer que seja o âmbito da mesma.

Numa tentativa de explicação, porventura “ inaceitável” para alguns dos meus “interessados alunos”, relevando agora o curso em causa, ou mesmo a unidade curricular em lecionação, sobre o panorama económico-social em que nos encontramos, face à situação unanimemente identificada como calamidade pública, e às consequentes alterações legislativas levadas a cabo nos últimos três meses, tentei explicar, dentro do que é meu apanágio, falar verdade e apenas isso, que o ordenamento jurídico vigente permite a aprovação pelos órgãos constitucionais respetivos de diversos tipos de medidas adequadas a um quadro atípico como aquele que nos encontramos a viver, motivo pelo qual mais de duzentos decretos-lei e outra regulamentação tomou forma e foi publicada nos últimos meses.

Mas as questões surgem mais abruptamente quando, na ânsia de demonstrar aquisição de conhecimentos jurídicos, os mesmos alunos nos perguntam : “ e porquê...?” sem que , de imediato, lhes possa tornar claro o que por vezes se nos afigura nebulado.

Na verdade, quando transmitimos em aula que há direitos , liberdades e garantias que não podem ser violados, sob pena de nos encontramos a viver num estado que de Direito nada tem, torna-se ainda mais difícil explicar em seguida a alguém porque é que não pode sair de casa e outros podem, ou porque não podem ir a igreja, ou porque não podem ir a um concerto, entre outras iniciativas que nos últimos tempos deixaram de fazer parte da rotina diária dos portugueses.

Vejamos.

### II- O ESTADO DE ALERTA

No início do ano de 2020, e ao abrigo da Lei de Bases da Proteção Civil, havia sido declarada em Portugal a situação de alerta e, nesse quadro, aprovadas diversas medidas

visando a contenção do crescimento da pandemia que explodia a olhos vistos, o famoso Covid-19.

A situação de alerta é uma das três situações previstas na lei de bases da Proteção Civil<sup>2</sup>, sendo as outras duas (mais gravosas) o estado de contingência e o estado de calamidade.

Nesta escala, vai subindo, por esta mesma ordem, o peso das medidas que a Proteção Civil pode tomar, sendo que só na escala mais elevada, o estado de calamidade, chega a poder restringir alguns direitos dos cidadãos,

<sup>2</sup> Lei de Bases da Proteção Civil, Lei n.º 27/2006, Diário da República n.º 126/2006, Série I de 2006-07-03 Na presente lei constam os artigos: Artigo 8.º Alerta, contingência e calamidade

1 - Sem prejuízo do caráter permanente da atividade de proteção civil, os órgãos competentes podem, consoante a natureza dos acontecimentos a prevenir ou a enfrentar e a gravidade e extensão dos seus efeitos atuais ou expectáveis:

- Declarar a situação de alerta;
- Declarar a situação de contingência;
- Declarar a situação de calamidade.

2 - Os atos referidos no número anterior correspondem ao reconhecimento da adoção de medidas adequadas e proporcionais à necessidade de enfrentar graus crescentes de risco.

3 - A declaração de situação de contingência ou de situação de calamidade pressupõe, numa lógica de subsidiariedade, a existência prévia dos atos correspondentes aos patamares precedentes, salvo na ocorrência de fenómenos cuja gravidade e extensão justifiquem e determinem a declaração imediata de um dos patamares superiores.

4 - A declaração de situação de alerta, de situação de contingência e de situação de calamidade pode reportar-se a qualquer parcela do território, adotando um âmbito inframunicipal, municipal, supramunicipal, regional ou nacional.

5 - Os poderes para declarar a situação de alerta ou de contingência encontram-se circunscritos pelo âmbito territorial de competência dos respectivos órgãos.

6 - O Ministro da Administração Interna pode declarar a situação de alerta ou a situação de contingência para a totalidade do território nacional ou com o âmbito circunscrito a uma parcela do território nacional.

Ver todas as alterações

Alterado pelo/a Artigo 2.º do/a Lei n.º 80/2015 - Diário da República n.º 149/2015, Série I de 2015-08-03, em vigor a partir de 2015-08-08

Artigo 9.º

Pressupostos das situações de alerta, contingência e calamidade

1 - A situação de alerta pode ser declarada quando, face à ocorrência ou iminência de ocorrência de algum ou alguns dos acontecimentos referidos no artigo 3.º, é reconhecida a necessidade de adoptar medidas preventivas e ou medidas especiais de reacção.

2 - A situação de contingência pode ser declarada quando, face à ocorrência ou iminência de ocorrência de algum ou alguns dos acontecimentos referidos no artigo 3.º, é reconhecida a necessidade de adoptar medidas preventivas e ou medidas especiais de reacção não mobilizáveis no âmbito municipal.

3 - A situação de calamidade pode ser declarada quando, face à ocorrência ou perigo de ocorrência de algum ou alguns dos acontecimentos referidos no artigo 3.º, e à sua previsível intensidade, é reconhecida a necessidade de adoptar medidas de carácter excepcional destinadas a prevenir, reagir ou repor a normalidade das condições de vida nas áreas atingidas pelos seus efeitos.

como por exemplo, o acesso a propriedade privada ou a requisição de bens e serviços. No entanto, pode fazê-lo sempre com salvaguarda dos direitos, liberdade e garantias que se encontram consagrados na Constituição da República Portuguesa.

O estado de alerta, declarado pelo Governo, permitia “adotar medidas preventivas e ou medidas especiais de reação”. No entanto, já era limitado nas restrições às liberdades dos cidadãos, por exemplo a sua mobilidade. Para onde pode ir, para onde pode viajar, se tem de ficar confinado ao espaço da sua casa, não podendo circular sequer nas ruas. E isto não só para pessoas, mas também para a circulação de mercadorias.

Mas nem todos os direitos podem ser limitados. Há os intocáveis e estão salvaguardados deste impacto, pela Constituição: “À vida, à integridade pessoal, à identidade pessoal, à capacidade civil e à cidadania, a não retroatividade da lei criminal, o direito de defesa dos arguidos e a liberdade de consciência e de religião”<sup>3</sup>. E os cidadãos também mantêm o direito de acesso aos tribunais.

No período do estado de alerta, o Governo podia nomear comissários para garantir o funcionamento de institutos públicos, empresas públicas e outras empresas de vital importância nessas circunstâncias.

Mas na verdade, no que à suspensão de Direitos, Liberdades e Garantias<sup>4,5</sup> diz respeito, decorre da Constituição da República Portuguesa, nomeadamente do seu artigo 19.º que

*Artigo 19.º  
(Suspensão do exercício de direitos)*

*1. Os órgãos de soberania não podem, conjunta ou separadamente, suspender o exercício dos direitos, liberdades e garantias, salvo em caso de estado de sítio ou de estado de emergência, declarados na forma prevista na Constituição.*

*2. O estado de sítio ou o estado de emergência só podem ser declarados, no todo ou em parte do território nacional, nos casos de agressão efectiva ou iminente por forças estrangeiras, de grave ameaça ou perturbação da ordem constitucional democrática ou de calamidade pública.*

*3. O estado de emergência é declarado quando os pressupostos referidos no número anterior se revistam de menor gravidade e apenas pode determinar a suspensão de alguns dos direitos, liberdades e garantias susceptíveis de serem suspensos.*

*4. A opção pelo estado de sítio ou pelo estado de emergência, bem como as respectivas declaração e execução, devem respeitar o princípio da proporcionalidade e limitar-se, nomeadamente quanto às suas extensão e duração e aos meios utilizados, ao estritamente necessário ao pronto restabelecimento da normalidade constitucional.*

*5. A declaração do estado de sítio ou do estado de emergência é adequadamente fundamentada e contém a especificação dos direitos, liberdades e garantias cujo exercício fica suspenso, não podendo o estado declarado ter duração superior a quinze dias, ou à duração fixada por lei quando em consequência de declaração de guerra, sem prejuízo de eventuais renovações, com salvaguarda dos mesmos limites.*

*6. A declaração do estado de sítio ou do estado de emergência em nenhum caso pode afectar os direitos à vida, à integridade pessoal, à identidade pessoal, à capacidade civil e à cidadania, a não retroactividade da lei criminal, o direito de defesa dos arguidos e a liberdade de consciência e de religião.*

*7. A declaração do estado de sítio ou do estado de emergência só pode alterar a normalidade constitucional nos termos previstos na Constituição e na lei, não podendo nomeadamente afectar a aplicação das regras constitucionais relativas à competência e ao funcionamento dos órgãos de soberania e de governo próprio das regiões autónomas ou os direitos e imunidades dos respectivos titulares.*

*8. A declaração do estado de sítio ou do estado de emergência confere às autoridades competência para tomarem as providências necessárias e adequadas ao pronto restabelecimento da normalidade constitucional.*

No entanto, a situação em que estávamos, não correspondia, porém, a um estado de exceção constitucional que legitimasse as medidas adotadas sob a chamada situação de alerta, porquanto é sabido que não obstante visarem responder também à conjuntura pandémica instalada, não tinham a mesma base ou cobertura constitucional – e, logo, a certeza jurídica – das medidas que mais tarde vieram a ser editadas num quadro formalmente qualificado como estado de exceção.

### III- O ESTADO DE EMERGÊNCIA

#### 1. A Declaração do Estado de Emergência - Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020, de 18 de março.

Perante este cenário, no exercício das suas competências constitucionais e legais (Constituição e Lei orgânica do estado de sítio e de emergência), o Presidente da República, ouvido o Governo e obtida autorização da Assembleia da República, declarou o estado de emergência por via do Decreto n.º 14-A/2020, de 18 de Março<sup>6</sup>, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública, tendo tal decisão entrado imediatamente em vigor com aplicação em todo o território nacional, com a duração de 15 dias.

Com efeito, esta é uma das competências do Presidente da República que, no entanto, não age sozinho. A declaração depende de audição do Governo, de acordo com a Constituição, e ainda de autorização da Assembleia da República. Mal seja feita a comparação, podemos até dizer que se trata de uma lei de autorização do Parlamento para o Presidente da República, que no final toma a forma de “decreto do Presidente da República” devendo ainda passar pelo primeiro-ministro para a assinar.

Para os menos informados, cabe esclarecer que o tempo de duração do estado de emergência tem de ser fixado com dia e hora e não pode exceder quinze dias. Deve ter, segundo a lei, “duração limitada ao necessário à salvaguarda dos direitos e interesses que visam proteger e ao restabelecimento da normalidade”. Pode, no entanto, ser renovado várias vezes, sempre com o mesmo limite, ou seja, é revisto a cada quinze dias. Isto se “subsistirem as causas determinantes” — no caso do novo vírus, esta hipótese seria possível, tendo em conta a incerteza sobre quanto tempo vai manter-se o risco de propagação da doença que provoca, a Covid-19. E, nestas renovações, o Presidente pode rever as medidas necessárias. Se for para as reduzir, basta um decreto presidencial (não tem de ouvir o primeiro-ministro nem ser autorizado pela Assembleia da República). Mas, se for para aumentar as medidas, o processo de autorização tem de voltar ao início — ouvir o primeiro-ministro e receber autorização legislativa da Assembleia da República.

Caso as circunstâncias que levaram ao estado de emergência deixem de existir, a declaração “será imediatamente revogada”, por decreto do Presidente, segundo o regime do estado de sítio e do estado de emergência.

Neste circuito e durante este período, a Assembleia da República não pode ser dissolvida, nem podem ser feitas revisões constitucionais. Este estado de exceção não pode, no entanto, afetar a “aplicação das regras constitucionais relativas à competência e ao funcionamento dos órgãos de soberania”.

<sup>3</sup> Todos estes direitos, liberdades e garantias encontram a sua consagração no Título II- Título II Direitos, Liberdades e garantias, Capítulo I Direitos, liberdades e garantias pessoais - Artigo 24.º (Direito à vida) Artigo 25.º (Direito à integridade pessoal), etc, na CRP, podendo ser consultados em <https://dre.pt/legislacao-consolidada/-/lc/34520775/view>

<sup>4</sup> ALEXANDRINO, José de Melo, A estruturação do sistema de direitos, liberdades e garantias na Constituição portuguesa, vol. II – A construção dogmática, Coimbra, 2006, onde podemos ler sobre o conceito de suspensão e a distinção relativamente ao conceito de restrição.

<sup>5</sup> Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020, publicado no Diário da República n.º 55/2020, 3º Suplemento, Série I de 2020-03-18

Em boa verdade, o estado de emergência, não constitui uma rutura constitucional ou uma agressão ao Estado de Direito Democrático Constitucional. Aliás, como a maioria dos constitucionalistas o definem, o estado de emergência deve ser entendido, sem qualquer dúvida, como uma garantia constitucional, uma vez que um regime como o nosso, baseado na dignidade da pessoa humana, na solidariedade, fraternidade, igualdade, e centrado na salvaguarda dos direitos e liberdades individuais, não admite que em casos de absoluta necessidade, alguns direitos não possam ser suspensos para garantir a própria sobrevivência do Estado (como no caso de ameaça estrangeira, ou a defesa de outros direitos e liberdades fundamentais, como no caso da proteção da vida e saúde nos casos de calamidade pública).

A Constituição portuguesa não confere simplesmente ao Estado (órgãos constitucionais de soberania) um poder de suspender certos direitos e liberdades fundamentais, mas sim, um dever de o fazer se for absolutamente imprescindível para garantir o próprio Estado e os direitos e liberdades dos cidadãos. Caso não o faça, pode mesmo haver uma inconstitucionalidade por omissão, dado que essa mesma omissão pode resultar, como afirma Jorge Miranda<sup>7</sup>, “de um aproveitamento para fins anticonstitucionais pelos detentores do poder ou acabar por redundar numa espécie de golpe de Estado”.

Todo o regime jurídico da suspensão de direitos está sujeito ao princípio do caráter excecional e limitado da suspensão.

Assim sendo, o estado de emergência deve ser interpretado e aplicado tendo em conta a sua natureza de garantia constitucional, devendo ser delimitado, na sua eficácia e execução, pelo sentido protetor que visa conferir.

No nosso caso, a pandemia obrigou à adoção de medidas restritivas mesmo antes da declaração do estado de emergência e que, salvo melhor opinião se podem aqui dar como questionadas em termos constitucionais.

Não obstante o Decreto Presidencial ter como objetivo garantir preventivamente que o Governo tivesse plenos poderes para combater a transmissão do vírus, pois não iria ser ao abrigo das normas legais de proteção civil que a situação se controlaria, a verdade é que a sua execução prática resultou facilitada porque, como o demonstrou a experiência de outros Países, o essencial é que os cidadãos percebam a real perigosidade deste contágio e acatem rapidamente e de forma pacífica, as medidas tomadas face ao conteúdo do decreto presidencial.

Aliás, a legislação existente é clara quando define o que tem de conter a declaração de estado de emergência. Um dos pontos diz que o Presidente tem de “especificar direitos, liberdades e garantias cujo exercício fica suspenso ou restringido”, mas apenas na medida do “estritamente necessário ao pronto restabelecimento da normalidade”.

Reviver o passado de há dois meses e em última análise, na situação em que tal estado foi decretado, poderiam, quanto muito, ser necessárias medidas como a “quarentena forçada ou o recolher obrigatório”, o que, salvo melhor opinião nos leva a repensar da constitucionalidade de todos os direitos que no seguimento do estado de emergência, foram suspensos ou restringidos sem que para isso o Governo demonstrasse estar legitimado constitucionalmente para o efeito.

No mesmo sentido, da declaração de Estado de Emergência, deverá ainda constar de forma detalhada por que razão a medida irá ser tomada e as consequências que se preveem na alteração da normalidade, a que parte do território se aplicará, quanto tempo durará e também terá de determinar “o grau de esforço das autoridades administrativas civis e do apoio às mesmas pelas Forças Armadas”.

## 2. A Suspensão parcial dos direitos fundamentais

Com efeito, nos termos do Decreto presidencial, foi determinada, desde logo, a suspensão parcial dos seguintes direitos fundamentais, nos termos aí previstos:

i) Direito de deslocação e fixação em qualquer parte do território nacional, alegando que para evitar o risco de contágio, o Governo, se assim o entender, pode impor o confinamento compulsivo no domicílio (quarentena obrigatória) ou no hospital, implementar cercas sanitárias, interditar deslocações e limitar a permanência na via pública, a não ser que as pessoas tenham um motivo: cuidados de saúde, assistência a terceiros ou para se irem abastecer de bens essenciais ao supermercado. Embora seja o governo a definir em que circunstâncias poderão as pessoas andar na rua. Abre margem para que o governo imponha, como fez o primeiro-ministro italiano, que as pessoas só saiam de casa mediante um motivo incontornável.

ii) Propriedade e iniciativa económica privada, permitindo as autoridades públicas poderem requisitar a prestação de serviços e utilizar bens móveis e imóveis de hospitais privados, de estabelecimentos comerciais ou de fábricas. ou ainda obrigar empresas a funcionar, fábricas a laborar e também o contrário: suspender atividades comerciais ou industriais.

iii) Direitos dos trabalhadores, ficando também aberta a possibilidade de as autoridades ordenarem que quaisquer trabalhadores de entidades públicas ou privadas possam passar a desempenhar funções noutra local, que não o local de trabalho, com condições e horários diversos. Isto vale para os trabalhadores do setor da saúde, proteção civil, segurança e defesa, bem como para atividades relacionadas com a produção e distribuição de bens e serviços essenciais. Fica igualmente suspenso o direito à greve.

iv) Circulação internacional; . Fica aberta a possibilidade de, em articulação com as autoridades europeias e em respeito pelos tratados da UE, o governo estabelecer novos controlos fronteiriços de pessoas e bens, incluindo controlos sanitários em portos e aeroportos. Ou seja, pode-se impedir a entrada em território nacional de pessoas desde que se verifique haver risco de propagação da epidemia.

v) Direitos de reunião e de manifestação, que, com base na posição da autoridade de saúde (a Direção Geral de Saúde) as autoridades públicas podem limitar ou proibir a “realização de reuniões ou manifestações que, pelo número de pessoas envolvidas, potenciem a transmissão do novo coronavírus”.

vi) Liberdade de culto, na sua dimensão coletiva, ficando aberta a possibilidade de as autoridades imporem restrições à realização de celebrações religiosas ou outros eventos de culto que impliquem aglomeração de pessoas. Ou seja, Governo pode impedir a realização de missas, sob pena de multa caso não se cumpra a restrição.

e vii) Direito de resistência, ou seja, ficam impedidos todos os atos de resistência às ordens das autoridades.

Nos termos da lei existente no nosso ordenamento jurídico, a execução da declaração do estado de emergência compete ao Governo, afigurando-se fundamental neste contexto o cumprimento do princípio da proporcionalidade, devendo por isso as medidas aprovadas pelo mesmo limitar-se, nomeadamente quanto à sua extensão, à sua duração e aos meios utilizados, ao estritamente adequado e necessário ao pronto restabelecimento da normalidade constitucional.

Será que o princípio da proporcionalidade foi respeitado?

Mais ainda, nos termos da lei, e uma vez que a efetividade das medidas que neste período possam vir a ser adotadas pelo Governo é assegurada pelas forças de segurança e pelas Forças Armadas, torna-se claro que a violação do Decreto declarando o estado de emergência, ou das medidas de execução aprovadas pelo Governo, constitui um crime de desobediência, previsto e punido com pena de prisão até 1 ano ou com pena de multa até 120 dias se uma disposição legal cominar, no caso, a punição da desobediência simples, ou na ausência de disposição legal, a autoridade ou o funcionário fizerem a correspondente cominação.

Por outro lado, os cidadãos cujos direitos, liberdades e garantias tiverem sido violados por força da declaração de estado de emergência, ou por providência adotada na sua vigência, que se venha a mostrar ferida de inconstitucionalidade ou ilegalidade, designadamente por privação ilegal ou injustificada da liberdade, têm direito à correspondente indemnização.

<sup>7</sup> Jorge Miranda, *Anotação ao artigo 19º, in Constituição Portuguesa Anotada, Tomo I, 2ª Ed., Coimbra Editora, pág. 410.*

Neste sentido, as referências legais a direitos, liberdades e garantias devem valer para os direitos análogos e, de acordo com o princípio da equiparação, para as pessoas coletivas e não só para as pessoas singulares.

Por fim, acresce elucidar que a lei orgânica que regula o regime estado de sítio e do estado de emergência tem valor reforçado. Isso implica, obrigatoriamente, a inversão do princípio geral de direito da eficácia revogatória da lei posterior, tratando-se de mais um parâmetro das medidas que venham a ser adotadas pelo Governo no período de exceção.

O decreto de lei de Marcelo Rebelo de Sousa foi aprovado sem quaisquer votos contra (houve apenas abstenções do PCP, Verdes, IL e Joacine Katar Moreira),

E as medidas que o Governo tomou depois disso terão todas elas sido determinadas com base no respeito dos princípios fundamentais de Direito e, consequentemente, com a salvaguarda dos Direitos, Liberdades e Garantias consagrados constitucionalmente?

#### IV- AS RENOVAÇÕES DO ESTADO DE EMERGÊNCIA

##### 1. O Decreto n.º 17-A/2020, de 2 de abril de 2020 (1ª renovação da declaração do estado de emergência)

Pelo Decreto n.º 17-A/2020, de 2 de abril de 2020, o Presidente da República veio renovar a declaração de estado de emergência com fundamento na subsistência de uma situação de calamidade pública. A renovação teve a duração de 15 dias, com início às 00:00 horas do dia 3 de abril de 2020, cessando às 23.59 horas do dia 17 de abril de 2020.

Confrontando a nota preambular do presente Decreto com a anterior declaração de estado de emergência, este Decreto veio aditar matérias respeitantes à proteção do emprego, ao controlo de preços, ao apoio a idosos em lares ou no domicílio, ao ensino e à adoção de medidas urgentes para proteção dos cidadãos privados de liberdade, especialmente vulneráveis à doença COVID-19, de harmonia com a exortação contida na mensagem da Alta Comissária das Nações Unidas para os Direitos Humanos, de 25 de março.

Assim, mantendo-se em geral inalterado o conteúdo da suspensão dos direitos de deslocação e fixação, circulação internacional, direito de reunião e manifestação e liberdade de culto, foi alargado o âmbito da suspensão dos direitos de propriedade privada e dos direitos dos trabalhadores; ademais, foi parcialmente suspenso o exercício dos direitos à proteção de dados pessoais e de liberdade de aprender e ensinar.

E todas estas extensões terão base legal de sustentação ou apenas se fundamentaram no título de Estado de Emergência? E terão sido sempre aplicadas uniformemente e dentro do princípio da igualdade ou, quiçá, terão havido exceções na sua aplicabilidade ou fiscalização?

Por último, nesta renovação, cabe referir que entre as múltiplas medidas referidas em matéria de propriedade e iniciativa económica privada, merecem destaque duas: por um lado, a possibilidade de “serem temporariamente modificados os termos e condições de contratos de execução duradoura ou dispensada a exigibilidade de determinadas prestações, bem como limitado o direito à reposição do equilíbrio financeiro de concessões em virtude de uma quebra na respetiva utilização decorrente das medidas adotadas no quadro do estado de emergência”; por outro, a possibilidade de “ser reduzida ou diferida, sem penalização, a percepção de rendas, juros e dividendos e outros rendimentos prediais ou de capital”.

##### 2. O Decreto n.º 20-A/2020, de 17 de abril (2ª renovação da declaração do estado de emergência)

Quinze dias depois da alteração referenciada anteriormente, mais propriamente em 17 de abril, o Decreto do Presidente da República n.º 20-A/2020 procedeu à segunda renovação da declaração de estado de emergência. A mesma operava por 15 dias, com início às 0:00 horas do dia 18 de abril de 2020, cessando às 23:59 horas do dia 2 de maio de 2020.

Os termos da renovação da declaração de estado de emergência foram basicamente

semelhantes à anterior. De salientar, contudo, que este decreto, como anuncia o seu preâmbulo, repõe “a vigência, com certas condições temporárias, do direito das comissões de trabalhadores, associações sindicais e associações de empregadores à participação na elaboração da legislação do trabalho”, prevê a aplicação das limitações do direito de deslocação, de modo a permitir a comemoração do Dia do Trabalhador – embora com determinados limites de saúde pública – e, ainda, a possibilidade de, com a “adequada monitorização” serem reativados, de forma “gradual, faseada, alternada e diferenciada”, serviços, empresas e estabelecimentos.

E é aqui que maioritariamente queríamos chegar para nos permitir questionar se todas as alterações legislativas levadas a cabo pelo Governo terão sido consagradas dentro do princípio da igualdade e da imparcialidade ou, se face à quantidade de limitações de direitos, liberdades e garantias, tomadas anteriormente, houve que repensar e readaptar algumas dessas medidas, deixando as mesmas de ter aplicabilidade total a todos os cidadãos e eventos, e permitindo que as limitações deixassem de se impor momentaneamente em casos concretos, como por exemplo o 25 de Abril e o 1º de Maio, onde o direito de reunião, entre outros, pareceu deixar de estar limitado?

#### V- DA REGULAMENTAÇÃO DA DECLARAÇÃO DO ESTADO DE EMERGÊNCIA

Entre o Estado de Alerta supra referenciado e o Estado de Emergência decretado a primeira vez pelo Presidente da República em 2 de abril de 2020, muita legislação foi criada e posta em prática no nosso ordenamento jurídico,

O Decreto n.º 2-A/2020, de 20 de março, procedeu à execução da declaração do estado de emergência. Este diploma entrou em vigor às 00:00 do dia 22 de março de 2020.

No seguimento da renovação, por 15 dias, da declaração do estado de emergência pelo Decreto do Presidente da República de 2 de abril, citado, o Governo aprovou o Decreto n.º 2-B/2020, de 2 de abril de 2020, que revogando o Decreto n.º 2-A/2020, de 20 de março, manteve, no essencial, a sua estrutura e conteúdo.

Deve ser assinalado, contudo, em face da renovação da declaração do estado de emergência pelo Decreto do Presidente da República e da evolução registada na propagação da pandemia, que o Decreto do Governo veio aprovar um conjunto adicional de medidas, por um lado, e, por outro, determinar um agravamento das medidas restritivas de direitos e liberdades dos cidadãos e agentes económicos constantes do anterior Decreto de 20 de março.

Assim, para além de terem sido mantidas, em geral, as medidas restritivas já existentes, foi ainda determinada uma proibição temporária à liberdade de circulação no período da Páscoa (entre as 0:00 horas de 9 de abril e as 24:00 horas do dia 13 de abril).

Mantendo-se as restrições ao direito de livre iniciativa económica privada, o Decreto de 2 de abril veio regular (i) o exercício de atividade por vendedores itinerantes, para disponibilização de bens de primeira necessidade ou essenciais, em determinadas localidades, sujeita a decisão do município e parecer favorável da autoridade de saúde local; e (ii) o exercício da atividade de aluguer de veículos de passageiros sem condutor para as deslocações excecionais ou atividades de comércio ou prestação de serviços que o próprio Decreto autoriza, assim como para prestação de assistência a veículos avariados ou sinistrados, ou para prestação de serviços públicos essenciais.

No que respeita a novas medidas relativas à suspensão deste direito, o Decreto estendeu a aplicação das restrições no acesso e na afetação dos espaços nos estabelecimentos comerciais e nos de restauração ou de bebida aos próprios estabelecimentos de comércio por grosso, mercados e lotas que estejam autorizados a funcionar; determina, também, a manutenção do exercício de atividade funerária, prevendo que estes estabelecimentos não poderiam escusar-se a realizar serviços fúnebres de óbitos causados por COVID-19.

O Decreto n.º 2-B/2020 previu um conjunto de medidas passíveis de aplicação conforme a evolução do quadro pandémico de emergência de saúde pública.

Neste âmbito, e em relação às limitações tanto dos direitos de iniciativa económica e de propriedade privada destacou-se um alargamento exponencial dos poderes do membro do

governo responsável pela área da saúde.

O Decreto n.º 2-B/2020 previu um reforço das competências das forças e serviços de segurança na fiscalização do seu cumprimento, quer pela sensibilização da comunidade quanto ao dever geral de recolhimento e quanto à não concentração de pessoas na via pública, ou dispersão de concentrações superiores a cinco pessoas, quer, de forma imediatamente mais gravosa, a cominação e a participação por crime de desobediência, por violação da limitação de circulação no período de Páscoa, da obrigação de encerramento de estabelecimentos e instalações e de suspensão de atividades, bem como do confinamento obrigatório de quem a ele esteja sujeito. Previu-se também a competência das juntas de freguesia em sede de garantia de cumprimento do Decreto, limitada a emissão de recomendações e aconselhamento dos cidadãos, assim como para sinalizar às forças e serviços de segurança os estabelecimentos a encerrar para garantir a efetiva cessação das atividades cuja suspensão é determinada.

Com a segunda renovação da declaração de estado de emergência, de 17 de abril, o Governo, pelo Decreto n.º 2-C/2020, da mesma data, veio regulamentar esta prorrogação, ajustando porém as medidas anteriormente aprovadas, de modo a conter a transmissão do vírus e a expansão da doença COVID-19, mas, também, a assegurar “o bom funcionamento das cadeias de abastecimento de bens e serviços essenciais”, como se lê na nota preambular.

Desta forma, o Decreto n.º 2-C/2020 revoga o Decreto n.º 2-B/2020, mas mantém, no essencial, as medidas de suspensão do direito de deslocação já determinadas nas anteriores regulamentações da declaração de estado de emergência e da sua renovação, como sejam o dever de confinamento obrigatório, o dever especial de proteção e o dever geral de recolhimento domiciliário.

O decreto manteve, sem alterações assinaláveis, as restrições ao direito de iniciativa económica e de propriedade privada, nos termos determinados em 2 de abril.

Assistimos a medidas de limitação de direitos, liberdades e garantias em todas as áreas, tais como na Justiça e Tribunais, onde a título de medidas excecionais e temporárias destacamos:

- o Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março, cujas medidas produziram efeitos desde o dia 9 de março de 2020,;

- a Lei n.º 1-A/2020, de 19 de março, (redação atualizada pela Lei n.º 4-A/2020, de 6 de abril) que determinou a suspensão dos prazos processuais até à cessação da situação excecional de prevenção, contenção, mitigação e tratamento da infeção epidemiológica por SARS-CoV-2 e da doença COVID-19.

- o Decreto-Lei n.º 16/2020, de 15 de abril que veio estabelecer que para a prática de atos em processos urgentes que corresse termos nos julgados de paz, podiam ser utilizados, pelos intervenientes processuais, pelo juiz de paz e pela secretaria, meios de comunicação à distância, como o correio eletrónico, o telefone, a teleconferência ou a videochamada, tendo esta medida entrado em vigor no dia 16 de abril e vigora até 30 de junho de 2020.

Enfim, não querendo descurar a obrigação de vos dizer que mais de duzentos decretos -Lei, englobando outra regulamentação legal, que por motivos de tempo e espaço não cabe aqui referenciar na sua plenitude, colidiram com direitos, liberdades e garantias dos cidadãos, fosse sob a forma de suspensão, restrição ou eliminação, a verdade é que não queríamos deixar de vos levar a pensar, questionando se todas as alterações legislativas levadas a efeito, fosse por imperativo de salvaguarda da saúde e ordem públicas, fosse por necessidade estatal ou de outra natureza, tiveram justificação legal e assento constitucional, porquanto temos para nós que as medidas tomadas poderão, porventura, ter extrapolado o que a lei constitucional permitia.

## VI- CONCLUSÕES

Qualquer alteração legislativa que afete diretamente direitos, liberdades e garantias dos cidadãos consagradas constitucionalmente, e que surge sob a forma de suspensão ou restrição, acarreta riscos quando aplicada a toda uma população que, já por si em pânico face

ao aparecimento de algo desconhecido, vê a sua vida “normal” desregulada de tal forma que a sua própria subsistência pode vir a ser colocada em risco e conseqüentemente, a de toda a sua família.

Não é fácil limitar a ação de qualquer pessoa, quando a sua liberdade é, supostamente, o elemento mais forte da sua existência e que suporta a possibilidade da sua própria subsistência e a da sua família.

Dizer a alguém que não pode sair de casa e que por esse motivo, poderá perder o seu posto de trabalho e conseqüentemente, a sua fonte de rendimento e sustento familiar torna-se por demais perigoso para quem tem de legislar nesse sentido, mas também tem de ser o elemento mais forte a ser tido em conta na ponderação das alterações legislativas a tomar, pois caso contrário, tratar da Pandemia sob a forma de criação de uma outra variante pandémica humana, a limitação dos direitos humanos que impossibilitam trabalhar para sobreviver, poderá vir a tornar-se uma pandemia mais grave do que a de índole médica.

Não negamos a necessidade de limitar alguns direitos e mesmo até liberdades consagradas constitucionalmente, sempre com a salvaguarda das garantias dos cidadãos, mas consideramos que as mesmas devem ser devidamente ponderadas e não permitir, como por exemplo já aconteceu com alguns constitucionalistas que vieram a público comentar, que o Presidente da República ao declarar o estado de Emergência fez retroagir a sua eficácia jurídica ao ratificar pelo mesmo decreto todas as alterações legislativas levadas a efeito desde o estado de alerta, que, como já referimos anteriormente, não tinha sustentabilidade nem base legal para limitar direitos, liberdades e garantias como de imediato foram limitados.

Aceitar a mudança é saber sobreviver em sociedade, mas aceitar a mudança sob limitação coerciva de direitos, leva-nos a questionar se nos encontramos a viver num estado social de direito democrático ou se, pelo contrário, estaremos a “Reviver o Passado em Brideshead”...

## BIBLIOGRAFIA

ALEXANDRINO, José de Melo, *A estruturação do sistema de direitos, liberdades e garantias na Constituição portuguesa, vol. II – A construção dogmática*, Coimbra, 2006, onde podemos ler sobre o conceito de suspensão e a distinção relativamente ao conceito de restrição.

ALEXANDRINO, José de Melo, *Direitos Fundamentais – Introdução geral*, 2.ª ed., Cascais, 2011, pp. 121 ss. *Constituição da República Portuguesa*, Almedina, Coimbra, 2ª edição, 2014

*Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020, publicado no Diário da República n.º 55/2020, 3º Suplemento, Série I de 2020-03-18*

\* António Amado, Licenciado em Línguas e Literaturas Modernas na variante Português / Inglês, desde 1985, e em Direito desde 2002, é Professor Universitário de Direito desde essa data lecionando sempre no Ensino Superior nas áreas de Direito Público e Privado. Doutor em Direito, é Especialista em Direito Fiscal e Direito Comercial, área em que se doutorou, sendo também Formador e Mediador de Conflitos, habilitado a exercer essa função junto dos Julgados de Paz. É Professor do ISEC Lisboa desde 2011.

# call for papers



As indústrias da Aeronáutica e Aviação Civil têm um papel central na economia global, atuando como catalisadores do desenvolvimento tecnológico e da inovação do tecido socio- económico das regiões em que operam.

O surto COVID-19 introduziu neste setor da Aeronáutica e Aviação Civil enormes desafios, entre eles: decréscimo na procura, cortes nas encomendas, problemas de abastecimento, paragens na produção, problemas de tesouraria, novas tendências e mercados, entre muitos outros que importa agora combater e solucionar. Por outro lado, os principais players e as organizações internacionais do setor (ICAO - Internacional Civil Aviation Organization e a IATA- International Air Transport Association, etc.) defendem que uma das maiores dificuldades que se colocará a esta indústria na era Pós Covid será a qualificação, atração e retenção do Capital Humano de excelência. As Pessoas serão o Key Factor não apenas para a recuperação mas também para o desenvolvimento do setor na próxima década.

O n° 7 da Revista Alameda procurará contribuir para a reflexão daquelas problemáticas com um conjunto de artigos em torno dos temas:

## **AVIAÇÃO E AERONÁUTICA - O ESTADO DO SETOR**

1. Aeronaves e Transporte Aéreo
2. Aeroportos e Operações Aeroportuárias
3. Formação e Qualificação em Aeronáutica
4. Investigação, Inovação e Digitalização na Indústria Aeronáutica

Envio das propostas de papers até 15 de outubro de 2020 para [editorial.alameda@iseclisboa.pt](mailto:editorial.alameda@iseclisboa.pt)

Para mais informação ver [aqui \[ + \]](#)

9 789895 481309

9 770016 459949

a

o

e

m

a

i

a

