



**LURDES PATROCÍNIA
MATAVELA NAKALA GARANTIA DE QUALIDADE EM EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA: UMA PROPOSTA DE POLÍTICA
PÚBLICA EM MOÇAMBIQUE**



Universidade de Aveiro
2020

Departamento de Comunicação e Arte
Departamento de Educação e Psicologia

**LURDES PATROCÍNIA
MATAVELA NAKALA**

**GARANTIA DE QUALIDADE EM EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA: UMA PROPOSTA DE POLÍTICA
PÚBLICA EM MOÇAMBIQUE**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Multimédia em Educação, realizada sob a orientação científica do Doutor Fernando Manuel dos Santos Ramos, Professor Catedrático do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Apoio financeiro da FCT/bolsa
PD/BD/135155/2017, participado
pelo FSE e por fundos nacionais do
MEC

Dedico este trabalho às pessoas que sempre estiveram ao meu lado ao longo da vida: à minha querida mãe Celeste André minha fonte de inspiração, meu esposo Mandrate Nakala (em memória) que em vida sempre me incentivou a prosseguir com estudos de grau de doutoramento e aos meus filhos Elton, Mandrate Júnior e Shamila, minha vida! Dedico igualmente aos meus irmãos pelo seu apoio incondicional.

o júri

presidente

Professor Doutor Armando Domingos Batista Machado
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Doutor Albert Sangrà Morer
Professor Catedrático do Departamento de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Aberta da Catalunha

Doutor João Filipe de Lacerda Matos
Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Doutor Fernando Manuel dos Santos Ramos
Professor Catedrático do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro. (Orientador)

Doutora Lia Raquel Moreira Oliveira
Professora Auxiliar com Agregação do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Doutor Luís Francisco Mendes Gabriel Pedro
Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Agradeço a Deus que com a sua infinita graça permitiu que eu chegasse ao fim deste trabalho.

Agradeço à minha família, em especial à minha querida mãe, pelo encorajamento em aceitar estudos fora do país e aos meus irmãos, pelo apoio incondicional, sem os quais este trabalho não teria sido possível.

Meu agradecimento mais profundo vai para os meus filhos que, de forma responsável, abdicaram do amor, do carinho e da presença da mãe, para juntos embarcarmos neste longo e desafiante percurso. Muito obrigada mano Elton, Jú e Sham, como carinhosamente os tratamos.

Ao Prof. Doutor Fernando Ramos, pela excelente orientação, cujos saberes, observações, comentários e a confiança em mim depositada foram determinantes nesta tese. Agradeço ainda ao Professor por estar sempre disponível, em presença, por Skype, por email, por SMS ou mesmo por um “bater à porta” sem marcação para atender às minhas preocupações. Para mim foi uma honra tê-lo como orientador.

Aos meus professores que, de forma didática, paciente e amigável, transmitiram o seu saber imprescindível para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao MINEDH pela oportunidade concedida para os estudos fora do país, em particular, ao Diretor-Geral do INED, pela confiança em mim depositada.

Agradeço igualmente aos meus colegas do INED que, sem a sua incondicional colaboração, o presente trabalho não teria sido concretizado.

Ao Doutor Ephraim Mhulanga que me acompanhou desde os primórdios deste trabalho, partilhando o seu rico saber em matéria de garantia de qualidade em EaD, com destaque para a sua larga experiência no estabelecimento de sistemas de garantia de qualidade no ensino superior em África. Estendo o meu agradecimento ao professor Lauchande pela sua preciosa assistência no processo de recolha de dados e ao professor Lúcio pela sua inestimável colaboração na criação da base de dados deste trabalho.

Aos colegas de turma, pela abertura e prontidão em apoiar-me desde o início, em 2015, até ao presente, em especial à Lara, pelo suporte também fora do âmbito académico; aos colegas do DigiMedia, em especial à Oksana e à Liliana, pelo suporte académico e de socialização. Estendo o agradecimento às minhas colegas do condomínio que, com o seu sorriso e espírito de irmandade fizeram-me sentir em casa.

Foram várias as pessoas que, com muito carinho, direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste trabalho, especialmente os dirigentes das entidades reguladoras da qualidade de ensino, os representantes das instituições provedoras de cursos a distância, os alunos na modalidade a distância e os colaboradores locais, que desempenharam papel preponderante no processo de recolha de dados. A estes vai o meu muito obrigada.

Finalmente, agradeço à dra. Isabel que, mesmo com sobreposição de agendas, de forma paciente procedeu à revisão linguística desta tese.

Este trabalho não teria sido possível sem o apoio financeiro da FCT, bolsa PD/BD/135155/2017.

palavras-chave

Garantia de qualidade, educação a distância, políticas públicas de garantia de qualidade, Moçambique.

resumo

A utilização de metodologias de educação a distância (EaD) no mundo remonta aos primórdios do século XVIII, nos EUA, com estudos feitos por correspondência por operários e militares que não dispunham de tempo para assistir às aulas no modelo presencial de aprendizagem. Já nessa altura, os desafios de qualidade dos cursos providos eram sentidos devido a ausência de políticas públicas de garantia de qualidade. Ao longo do tempo, a EaD sofreu transformações, com destaque para a diversificação do público-alvo que passou a incluir jovens e crianças em idade escolar, de regiões sem cobertura da oferta educativa; utilização de diversos meios, incluindo as tecnologias de informação e comunicação (TIC), para a mediação pedagógica e o estabelecimento de entidades reguladoras da qualidade da oferta formativa na modalidade a distância.

O desenvolvimento rápido e crescente das TIC tem contribuído para o enriquecimento das formas tradicionais de EaD, por um lado e, para o surgimento dos modelos de *e-learning* e *m-learning*, por outro lado, desencadeando novos desafios de garantia de qualidade.

Em Moçambique, particularmente, a aposta do Governo no uso de metodologias de EaD para a expansão da oferta formativa estimula o aumento e diversificação de instituições e cursos a distância, crescendo igualmente a necessidade de melhorar as políticas públicas para a salvaguarda da qualidade. Assim, o objeto de estudo do presente trabalho é avaliação externa. O presente estudo tem como objetivo formular um conjunto de recomendações aos decisores políticos em Moçambique, sobre políticas públicas de garantia de qualidade em EaD. O estudo foi estruturado com base num modelo de análise inspirado no conceito do modelo de análise proposto por Quivy e Campenhoudt. O processo de recolha de dados teve duas fases principais: na primeira, recorreu-se aos inquéritos por questionário, entrevista e grupo focal, para o levantamento da realidade atual da EaD em Moçambique e, na segunda, utilizaram-se os inquéritos por entrevista e grupo focal, para validar a proposta do conjunto de recomendações para futuras políticas.

Os principais resultados sugerem que a intervenção de diferentes entidades reguladoras da qualidade de ensino necessita de melhor harmonização; a crescente utilização das metodologias de EaD no país requer o reforço da capacidade institucional do INED e, a responsabilidade primária de garantia de qualidade deverá ser paulatinamente confiada aos provedores de cursos. Embora a qualidade dos cursos seja satisfatória, os mediados por tecnologias apresentam limitações, sobretudo no ensino público. O referencial de qualidade específico de EaD responde às exigências de acreditação, embora haja necessidade de melhorar os critérios de avaliação da componente tecnológica. No futuro seria relevante realizar estudos sobre o papel das tecnologias nos sistemas de acreditação de EaD, com enfoque para o funcionamento do sistema do INED.

keywords

Quality assurance, distance education, quality assurance public policies, Mozambique.

abstract

The use of distance education (DE) methodologies in the world is reported to the early eighteenth century in the USA with correspondence studies for workers and military who did not have time to attend classes in the face to face learning model. At that time, the quality challenges were felt due to the absence of quality assurance public policies. Over time, DE has undergone transformations, with emphasis on the diversification of the target audience, which includes young people and school-age children from regions without educational coverage; use of various media, including information and communication technologies (ICT), for pedagogical mediation and establishment of regulatory bodies for quality DE provision.

The rapid and growing development of ICT have contributed to the enrichment of traditional forms of DE, on the one hand and, the emergence of e-learning and m-learning models, on the other hand, triggering new quality assurance challenges.

In Mozambique, particularly, given the Government's commitment to opening up education through DE methodologies, there is an increase and diversification of institutions and courses, as is the need to improve public policies that promote quality. Thus, the object of study of the present work is external evaluation for quality assurance.

The present study aims to formulate a set of recommendations to policy makers in Mozambique, on quality assurance public policies in DE. The study was structured based on an analysis model inspired by the concept of analysis model proposed by Quivy and Campenhoudt. The data collection process had two main phases: in the first one, we used surveys by questionnaire, interview and focus group, to gather the current reality of DE in Mozambique and, in the second, interview and focus group surveys were used to validate the proposed set of recommendations for future policies.

The main results suggest that the intervention of different educational quality regulators in the assessment of DE needs better harmonization; the increasing use of DE methodologies in the country requires the strengthening of INED's institutional capacity building and, the primary responsibility for quality assurance should be gradually entrusted to course providers.

Although the quality of the courses is satisfactory, technology-mediated ones face limitations, in particular, in public education. The DE quality-specific benchmark meets the accreditation requirements, although there is a need to improve the assessment criteria on technology area.

In the future it would be relevant to conduct studies on the role of technologies in DE accreditation systems, focusing on the INED system.

ÍNDICE GERAL

| | |
|--|------------|
| ÍNDICE DE FIGURAS..... | v |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS..... | vi |
| ÍNDICE DE TABELAS..... | ix |
| ACRÓNIMOS E SIGLAS..... | xii |
| Capítulo 1 - INTRODUÇÃO | 1 |
| 1.1 QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO..... | 4 |
| 1.2 OBJETIVOS DO ESTUDO | 5 |
| 1.3 ESTRUTURA DA TESE | 6 |
| Capítulo 2 - ESTADO DA ARTE SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE GARANTIA DE QUALIDADE EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA | 7 |
| 2.1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE GARANTIA DE QUALIDADE EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA | 9 |
| 2.1.1 Educação a Distância | 9 |
| 2.1.2 Qualidade..... | 12 |
| 2.1.3 Qualidade em EaD | 14 |
| 2.1.4 Acreditação como Mecanismo de Garantia de Qualidade | 16 |
| 2.2 PRÁTICAS INTERNACIONAIS DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE GARANTIA DE QUALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA | 18 |
| 2.2.1 Políticas Públicas Segundo a Abrangência Geográfica..... | 19 |
| 2.2.2 Políticas Públicas Segundo o Estágio de Desenvolvimento da Modalidade | 21 |
| 2.2.3 Políticas Públicas Segundo o Âmbito de Aplicação..... | 23 |
| 2.2.4 Políticas Públicas e a Obrigatoriedade da Acreditação..... | 25 |
| 2.2.5 Dimensões de Avaliação da Qualidade de EaD..... | 26 |
| 2.3 GARANTIA DA QUALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM MOÇAMBIQUE..... | 30 |
| 2.3.1 Principal Legislação de Garantia de Qualidade em EaD..... | 31 |
| 2.3.2 Organização do Processo de Acreditação de EaD..... | 32 |
| 2.3.3 Referencial de Qualidade de EaD..... | 35 |
| Capítulo 3 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO | 39 |
| 3.1 NATUREZA DO ESTUDO E SUA CARACTERIZAÇÃO | 40 |
| 3.2 PROPOSTA DO MODELO DE ANÁLISE | 43 |
| 3.2.1 Primeiro Conceito (C1)..... | 44 |
| 3.2.2 Segundo Conceito (C2)..... | 45 |
| 3.2.3 Terceiro Conceito (C3) | 48 |
| 3.3 ESTUDO EMPÍRICO | 53 |
| 3.3.1 Primeira Fase da Recolha de Dados: Decisores Políticos, Provedores e Alunos na Modalidade a Distância | 54 |
| 3.3.1.1 Participantes no estudo e sua caracterização | 54 |
| 3.3.1.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados..... | 62 |
| 3.3.1.3 Validação dos instrumentos de recolha de dados | 65 |
| 3.3.1.4 Administração das entrevistas e dos questionários | 76 |
| 3.3.1.5 Considerações éticas | 83 |
| 3.3.2 Segunda Fase da Recolha de Dados: Validação da Proposta de Recomendações..... | 84 |
| 3.3.2.1 Participantes no estudo e sua caracterização | 85 |

| | | |
|---|--|------------|
| 3.3.2.2 | Técnicas e instrumentos de recolha de dados: inquérito por entrevista e grupo focal | 85 |
| 3.3.3 | Processo da Análise de Dados da Primeira e Segunda Fases do Estudo | 87 |
| 3.3.3.1 | Tratamento dos dados de natureza qualitativa | 87 |
| 3.3.3.2 | Tratamento dos dados de natureza quantitativa | 89 |
| Capítulo 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | | 93 |
| 4.1 | PRÁTICAS DE ACREDITAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA | 95 |
| 4.1.1 | Perspetiva dos Decisores Políticos sobre as Práticas de Acreditação em EaD | 95 |
| 4.1.1.1 | Mecanismos de acreditação de EaD | 96 |
| 4.1.1.2 | Principais desafios de acreditação de EaD | 104 |
| 4.1.1.3 | Principais sugestões para futuras políticas | 108 |
| 4.1.2 | Perspetiva dos Provedores sobre as Práticas de Acreditação em EaD | 114 |
| 4.1.2.1 | Opinião dos provedores sobre as políticas públicas de garantia de qualidade de EaD | 114 |
| 4.1.2.2 | Razões do grau de satisfação dos provedores com as políticas públicas de garantia de qualidade para o sector de EaD | 116 |
| 4.1.2.3 | Unidades de garantia de qualidade de EaD | 116 |
| 4.1.2.4 | Grau de satisfação dos provedores com os procedimentos de acreditação | 117 |
| 4.1.2.5 | Grau de satisfação dos provedores com as dimensões de avaliação da qualidade | 119 |
| 4.1.2.6 | Grau de satisfação dos provedores com os indicadores de avaliação da qualidade | 121 |
| 4.2 | CARACTERÍSTICAS ATUAIS DA OFERTA DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM MOÇAMBIQUE | 123 |
| 4.2.1 | Perspetiva dos Provedores sobre as Características Atuais da Oferta de EaD | 124 |
| 4.2.1.1 | Perfil das instituições de EaD | 124 |
| 4.2.1.2 | Características dos cursos de EaD | 130 |
| 4.2.1.3 | Tecnologias de comunicação utilizadas para o apoio à aprendizagem a distância | 134 |
| 4.2.2 | Perspetiva dos Alunos do Ensino Secundário Geral e de Formação de Professores sobre as Características Atuais da Oferta de EaD | 142 |
| 4.2.2.1 | Perfil sociodemográfico dos alunos participantes | 143 |
| 4.2.2.2 | Opinião dos alunos sobre as características dos cursos de EaD | 149 |
| 4.2.3 | Perspetiva dos Alunos do Ensino Superior sobre as Características Atuais da Oferta de EaD | 156 |
| 4.2.3.1 | Perfil sociodemográfico dos alunos participantes | 157 |
| 4.2.3.2 | Opinião dos alunos participantes sobre as características dos cursos do ensino superior | 161 |
| 4.3 | QUALIDADE DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA | 174 |
| 4.3.1 | Opinião dos Decisores sobre a Qualidade dos Cursos a Distância | 175 |
| 4.3.2 | Opinião dos Alunos do Ensino Secundário Geral e de Formação de Professores sobre a Qualidade da EaD | 176 |
| 4.3.2.1 | Grau de satisfação dos alunos do Ensino Secundário Geral e de formação de professores com a qualidade dos cursos a distância | 177 |
| 4.3.2.2 | Opinião dos alunos sobre os benefícios e desafios da EaD | 194 |
| 4.3.2.3 | Observações e comentários gerais | 204 |
| 4.3.3 | Opinião dos Alunos do Ensino Superior sobre a Qualidade da EaD | 204 |
| 4.3.3.1 | Grau de satisfação dos alunos do ensino superior com os cursos de EaD | 205 |
| 4.3.3.2 | Opinião dos alunos sobre os benefícios e desafios da EaD | 212 |
| 4.3.3.3 | Observações e comentários | 214 |
| 4.4 | FORMULAÇÃO E VALIDAÇÃO DA PROPOSTA DE RECOMENDAÇÕES | 215 |
| 4.4.1 | Proposta das Principais Recomendações | 216 |
| 4.4.2 | Resultados da Validação das Recomendações e Discussão | 226 |
| 4.4.2.1 | Tratamento de EaD na lei do Sistema Nacional de Educação | 226 |
| 4.4.2.2 | Intervenção de entidades reguladoras no processo de acreditação | 229 |
| 4.4.2.3 | Referencial de qualidade de EaD: componente tecnológica | 234 |
| 4.4.2.4 | Estratégia de acreditação de EaD | 237 |

| | | |
|--|--|------------|
| 4.4.2.5 | Informatização do sistema de acreditação de EaD..... | 239 |
| Capítulo 5 - CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | | 242 |
| 5.1 | PROCURANDO RESPONDER ÀS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO | 243 |
| 5.1.1 | Questão específica 1: Quais as práticas internacionais mais divulgadas de garantia de qualidade aplicadas em políticas públicas de EaD? | 243 |
| 5.1.2 | Questão específica 2: Qual o estado atual das políticas públicas de garantia de qualidade da oferta de EaD em Moçambique? | 244 |
| 5.1.3 | Questão específica 3: Como as práticas internacionais podem contribuir para propostas de futuras políticas públicas de garantia de qualidade de EaD em Moçambique? | 246 |
| 5.2 | LIMITAÇÕES DO ESTUDO | 248 |
| 5.3 | PERSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO FUTURA | 249 |
| REFERÊNCIAS | | 251 |

LISTA DE APÊNDICES (SUPORTE DIGITAL)

| | |
|--------------|--|
| Apêndice 1: | Lista de instituições provedoras de cursos a distância em 2017 |
| Apêndice 2: | Guião de Entrevista para a Direção Nacional do Ensino Superior (DINESup) |
| Apêndice 3: | Guião de Entrevista para S.Excia Vice-Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) |
| Apêndice 4: | Guião de Entrevista para o Diretor-Geral do Instituto Nacional de Educação à Distância (DG-INED) |
| Apêndice 5: | Questionário aos provedores de cursos de EaD |
| Apêndice 6: | Questionário aos alunos do ensino superior a distância |
| Apêndice 7: | Questionário ao Pessoal do INED |
| Apêndice 8: | Exemplo de carta de pedido de recolha de dados para as fases piloto e de implementação mais alargada (nacional) dos questionários |
| Apêndice 9: | Exemplo de carta de pedido de autorização para a recolha de dados dos alunos nos centros de recurso do ensino superior a distância (enviada por email) |
| Apêndice 10: | Carta de pedido de autorização ao provedor do ensino secundário e formação de professores para a recolha de dados nos centros de recurso (enviada por email) |
| Apêndice 11: | Guião de entrevista e de grupo focal para a validação do conjunto de recomendações para futuras políticas |
| Apêndice 12: | Errata para a introdução de dados do questionário aos alunos do ensino secundário geral e de formação de professores |
| Apêndice 13: | Razões principais do grau de satisfação dos provedores com as políticas públicas de garantia de qualidade de EaD |
| Apêndice 14: | Desafios principais enfrentados pelas instituições provedoras de cursos a distância para o funcionamento de uma unidade de garantia de qualidade |
| Apêndice 15: | Grau de satisfação dos provedores com os procedimentos de acreditação de EaD |
| Apêndice 16: | Razões principais do grau de satisfação dos provedores com os procedimentos de acreditação de EaD |
| Apêndice 17: | Grau de satisfação dos provedores com as dimensões de avaliação da qualidade de EaD |

Apêndice 18: Observações e comentários gerais dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP sobre a modalidade de EaD e o questionário

Apêndice 19: Observações e comentários gerais dos alunos do ensino superior sobre a modalidade de EaD e o questionário

ANEXOS (SUPORTE DIGITAL)

Anexo 1: Declaração passada pelo orientador para o processo de recolha de dados

Anexo 2: Credencial emitida pelo local de trabalho da autora para o processo de recolha de dados

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 2-1: Evolução das teorias de aprendizagem | 10 |
| Figura 2-2: Principais processos de garantia de qualidade em EaD | 18 |
| Figura 2-3: Evolução dos modelos de garantia de qualidade em EaD, segundo o estágio de desenvolvimento da modalidade..... | 23 |
| Figura 2-4: Momentos de acreditação de EaD..... | 26 |
| Figura 2-5: Resumo do modelo sistémico de EaD proposto por Moore e Kearsley (1996, fig. 1.1)..... | 28 |
| Figura 2-6: Organização do processo de acreditação de EaD em Moçambique..... | 34 |
| Figura 3-1: Etapas da metodologia de investigação adotada no estudo..... | 42 |
| Figura 3-2: Organização das várias etapas do processo de recolha de dados da componente empírica do estudo | 54 |
| Figura 3-3: Pedido de dados sobre a distribuição dos alunos por CR | 57 |
| Figura 3-4: Cálculo do tamanho da amostra dos alunos do ensino superior a distância | 59 |
| Figura 3-5: Estrutura geral do questionário dos provedores | 65 |
| Figura 3-6: Exemplo de correspondência durante a validação dos instrumentos | 66 |
| Figura 3-7: Exemplo da interação com os provedores durante a preparação da fase piloto | 71 |
| Figura 3-8: Cronograma das principais atividades das duas fases de validação dos instrumentos de recolha de dados | 75 |
| Figura 3-9: Exemplo de carimbos comprovativos da receção do questionário pelos provedores..... | 77 |
| Figura 3-10: Exemplo de um pedido de detalhes de contacto dos gestores de centros de recurso para a administração do questionário dos alunos | 78 |
| Figura 3-11: Exemplo do envio de instruções ao ponto focal para a administração do questionário dos alunos do ensino secundário e formação de professores | 80 |
| Figura 3-12: Exemplo de correspondência com um administrador local do questionário dos alunos do ensino superior..... | 80 |
| Figura 3-13: Cronograma das principais atividades da implementação do questionário aos provedores e aos alunos a nível nacional, na primeira fase da recolha de dados | 81 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 3-1: Grau de retorno dos questionários por público-alvo | 92 |
| Gráfico 4-1: Grau de satisfação dos provedores com as políticas públicas de garantia de qualidade para o sector de EaD..... | 115 |
| Gráfico 4-2: Natureza das instituições provedoras | 127 |
| Gráfico 4-3: Evolução do número de provedores no período 1994-2017 | 127 |
| Gráfico 4-4: Distribuição dos CR de EaD por província, segundo o nível de ensino | 129 |
| Gráfico 4-5: Número de alunos de EaD por área de formação | 132 |
| Gráfico 4-6: Evolução do número de alunos de EaD inscritos e alunos que terminaram o curso no período 2008-2017 | 134 |
| Gráfico 4-7: LMS utilizados pelos alunos para o suporte da aprendizagem nos cursos a distância | 136 |
| Gráfico 4-8: Tecnologias de interação utilizadas pelos alunos nos cursos a distância | 138 |
| Gráfico 4-9: Atividades de aprendizagem realizadas com suporte de tecnologias nos cursos a distância..... | 140 |
| Gráfico 4-10: Fatores que influenciam a utilização de tecnologias pelos alunos nos cursos a distância | 142 |
| Gráfico 4-11: Distribuição dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP por sexo | 143 |
| Gráfico 4-12: Idade dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP | 144 |
| Gráfico 4-13: Idade dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP, por nível de ensino | 145 |
| Gráfico 4-14: Distribuição dos alunos participantes por nível de ensino | 145 |
| Gráfico 4-15: Estatuto dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP | 146 |
| Gráfico 4-16: Estatuto dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP, por nível de ensino | 147 |
| Gráfico 4-17: Localização da residência dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP..... | 148 |
| Gráfico 4-18: Local de trabalho dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP | 149 |
| Gráfico 4-19: Modelo de EaD utilizado no PESD1, PESD2 e CMFP..... | 150 |
| Gráfico 4-20: Plataforma de aprendizagem utilizada no PESD1, PESD2 e CMFP | 151 |
| Gráfico 4-21: Tecnologias de suporte à interação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP | 153 |
| Gráfico 4-22: Distribuição dos alunos do ensino superior a distância por sexo | 157 |
| Gráfico 4-23: Idade dos alunos do ensino superior a distância | 158 |
| Gráfico 4-24: Grau académico do curso dos alunos do ensino superior a distância..... | 159 |
| Gráfico 4-25: Tipo de aluno do ensino superior a distância | 161 |
| Gráfico 4-26: Percentagem de alunos do ensino superior a distância participantes no estudo, por instituição | 162 |
| Gráfico 4-27: Percentagem de alunos participantes do ensino superior a distância, por tipo de instituição | 163 |
| Gráfico 4-28: Distribuição dos alunos participantes pelos cursos do ensino superior a distância | 164 |
| Gráfico 4-29: Modelos de cursos do ensino superior a distância dos alunos participantes | 165 |
| Gráfico 4-30: LMS utilizado no suporte à aprendizagem nos cursos do ensino superior a distância | 167 |
| Gráfico 4-31: Atividades de aprendizagem realizadas com suporte de LMS nos cursos do ensino superior a distância | 169 |
| Gráfico 4-32: Tecnologias de suporte à interação utilizadas nos cursos a distância no ensino superior | 171 |

| | |
|--|-----|
| Gráfico 4-33: Fatores que influenciam a utilização das tecnologias pelos alunos nos cursos do ensino superior a distância | 173 |
| Gráfico 4-34: Satisfação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP com a informação sobre o funcionamento do curso, por nível de ensino | 179 |
| Gráfico 4-35: Satisfação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP com as condições de acesso aos materiais de estudo, por nível de ensino | 182 |
| Gráfico 4-36: Satisfação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP com a facilidade de aprendizagem através dos materiais de estudo, por nível de ensino | 184 |
| Gráfico 4-37: Satisfação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP com o calendário de avaliações, por nível de ensino | 186 |
| Gráfico 4-38: Satisfação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP com a cobertura da matéria estudada pelas avaliações, por nível de ensino | 187 |
| Gráfico 4-39: Satisfação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP com o <i>feedback</i> das avaliações realizadas, por nível de ensino | 187 |
| Gráfico 4-40: Satisfação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP com a idoneidade das avaliações, por nível de ensino | 188 |
| Gráfico 4-41: Satisfação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP com a disponibilidade dos tutores, por nível de ensino | 191 |
| Gráfico 4-42: Satisfação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP com o apoio dado pelos tutores, por nível de ensino | 192 |
| Gráfico 4-43: Satisfação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP com os procedimentos de recuperação do aluno, por nível de ensino | 192 |
| Gráfico 4-44: Satisfação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP com a formação inicial para estudar a distância, por nível de ensino | 193 |
| Gráfico 4-45: Satisfação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP com o apoio da secretaria, por nível de ensino | 193 |
| Gráfico 4-46: Satisfação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP com o apoio dos técnicos das tecnologias, por nível de ensino | 194 |
| Gráfico 4-47: Opinião dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP por nível de ensino, sobre a oportunidade de estudar | 197 |
| Gráfico 4-48: Opinião dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP por nível de ensino, sobre a possibilidade de estudar enquanto trabalha | 197 |
| Gráfico 4-49: Opinião dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP por nível de ensino, sobre a flexibilidade do horário de estudo | 198 |
| Gráfico 4-50: Opinião dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP por nível de ensino, sobre a escolha do lugar de estudo | 198 |
| Gráfico 4-51: Opinião dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP por nível de ensino, sobre a criação de hábitos de disciplina e de organização | 199 |
| Gráfico 4-52: Opinião dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP por nível de ensino, sobre a permanência na família enquanto estudar | 199 |
| Gráfico 4-53: Opinião dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP por nível de ensino, sobre a redução de custos com o transporte | 200 |
| Gráfico 4-54: Opinião dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP por nível de ensino, sobre a oportunidade de utilizar tecnologias | 200 |
| Gráfico 4-55: Opinião dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP por nível de ensino, sobre a fraca interação presencial com os colegas | 202 |
| Gráfico 4-56: Opinião dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP por nível de ensino, sobre o fraco contacto presencial com o professor | 203 |

| | |
|--|-----|
| Gráfico 4-57: Opinião dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP por nível de ensino, sobre o sentimento de insegurança durante o estudo independente | 203 |
|--|-----|

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 2-1: Abrangência geográfica das entidades de garantia de qualidade em EaD | 20 |
| Tabela 2-2: Dimensões chaves de avaliação da qualidade em EaD | 29 |
| Tabela 2-3: Pesos relativos das dimensões de qualidade da avaliação dos cursos de EaD na Nigéria..... | 30 |
| Tabela 2-4: Resultado final da avaliação da qualidade de EaD pelo INED | 36 |
| Tabela 2-5: Resultado final da avaliação da qualidade de EaD pelo CNAQ..... | 36 |
| Tabela 3-1: Dimensões de análise dos três conceitos do estudo..... | 43 |
| Tabela 3-2: Resumo das dimensões e indicadores de análise do conceito 1 | 45 |
| Tabela 3-3: Resumo das dimensões e indicadores de análise do conceito 2 | 47 |
| Tabela 3-4: Resumo dos indicadores das dimensões de análise 1 e 2 do conceito 3..... | 49 |
| Tabela 3-5: Resumo dos indicadores das dimensões de análise 3, 4 e 7 do conceito 3..... | 50 |
| Tabela 3-6: Resumo dos indicadores das dimensões de análise 5 e 6 do conceito 2..... | 51 |
| Tabela 3-7: Resumo dos indicadores da dimensão de análise 8 do conceito 3..... | 53 |
| Tabela 3-8: Distribuição da população de alunos pelas instituições do ensino superior a distância e seus pesos relativos..... | 58 |
| Tabela 3-9: Distribuição da amostra dos alunos do ensino superior por região e por instituição | 59 |
| Tabela 3-10: Distribuição da população de alunos pelas instituições do ESG e técnico profissional a distância e seus pesos relativos | 60 |
| Tabela 3-11: Tamanho da amostra dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP, por província..... | 61 |
| Tabela 3-12: Critérios utilizados para a seleção da amostra dos provedores e dos alunos para a fase piloto | 70 |
| Tabela 3-13: Matriz da realização das entrevistas e grupo focal aos decisores políticos | 82 |
| Tabela 3-14: Matriz de entrevistas e grupo focal realizados para a validação das recomendações | 86 |
| Tabela 3-15: Matriz de análise de conteúdos da primeira fase de recolha de dados | 88 |
| Tabela 3-16: Registo de questões por esclarecer com as instituições de ensino para a criação da base de dados | 90 |
| Tabela 3-17: Questões harmonizadas para a criação da base de dados das instituições..... | 90 |
| Tabela 3-18: Parte da errata produzida para os questionários preenchidos pelos alunos do PESD1 para a criação da base de dados..... | 91 |
| Tabela 4-1: Principais categorias temáticas emergentes das entrevistas e do grupo focal de discussão às entidades reguladoras da qualidade de ensino..... | 96 |
| Tabela 4-2: Grau de satisfação dos provedores com as políticas públicas de garantia de qualidade para o sector de EaD, por natureza da instituição | 115 |
| Tabela 4-3: Grau de satisfação dos provedores com as políticas públicas de garantia de qualidade para o sector de EaD, por nível de ensino | 115 |
| Tabela 4-4: Frequência de instituições com unidade de garantia de qualidade de EaD | 117 |
| Tabela 4-5: Médias do grau de satisfação dos provedores com os procedimentos de acreditação de EaD | 118 |
| Tabela 4-6: Médias do grau de satisfação dos provedores com as dimensões de avaliação da qualidade de EaD | 119 |
| Tabela 4-7: Frequência das principais razões do grau de satisfação dos provedores com as dimensões de avaliação da qualidade de EaD..... | 120 |
| Tabela 4-8: Médias do grau de satisfação dos provedores com os indicadores de avaliação da qualidade de EaD | 121 |

| | |
|--|-----|
| Tabela 4-9: Frequência das principais razões do grau de satisfação dos provedores com os indicadores de avaliação da qualidade | 123 |
| Tabela 4-10: Perfil das instituições provedoras | 126 |
| Tabela 4-11: Distribuição dos CR de EaD por província, segundo o nível de ensino..... | 129 |
| Tabela 4-12: Número de provedores, cursos e alunos de EaD por grau acadêmico..... | 131 |
| Tabela 4-13: Número de provedores por área de formação no grau de Licenciatura..... | 131 |
| Tabela 4-14: Distribuição de cursos e instituições por modelo de EaD | 133 |
| Tabela 4-15: LMS utilizados pelos alunos para o suporte da aprendizagem nos cursos a distância | 136 |
| Tabela 4-16: Tecnologias de suporte à interação utilizadas pelos alunos nos cursos a distância | 138 |
| Tabela 4-17: Atividades de aprendizagem realizadas com suporte de tecnologias nos cursos a distância..... | 140 |
| Tabela 4-18: Fatores que influenciam a utilização de tecnologias pelos alunos nos cursos a distância | 141 |
| Tabela 4-19: Modelo de EaD utilizado por programa | 150 |
| Tabela 4-20: Distribuição das três tecnologias de suporte à interação mais utilizadas pelos alunos nos cursos a distância, por nível de ensino | 154 |
| Tabela 4-21: Atividades realizadas pelos alunos do PESD1, PESd2 e CMFP com recurso a LMS | 155 |
| Tabela 4-22: Fatores que influenciam a utilização dos LMS pelos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP | 156 |
| Tabela 4-23: Distribuição dos alunos do ensino superior a distância por sexo, segundo o tipo de instituição | 158 |
| Tabela 4-24: Idade dos alunos do ensino superior a distância, por tipo de instituição | 159 |
| Tabela 4-25: Grau acadêmico do curso dos alunos do ensino superior a distância, por tipo de instituição | 160 |
| Tabela 4-26: Tipo de aluno do ensino superior a distância por tipo de instituição | 161 |
| Tabela 4-27: Cursos do ensino superior a distância dos alunos participantes | 164 |
| Tabela 4-28: Modelos de cursos do ensino superior a distância dos alunos participantes, por tipo de instituição..... | 166 |
| Tabela 4-29: LMS utilizado no suporte à aprendizagem nos cursos do ensino superior a distância, por tipo de instituição | 167 |
| Tabela 4-30: Médias do grau de utilização de LMS nos cursos do ensino superior a distância, por tipo de instituição | 168 |
| Tabela 4-31: Atividades de aprendizagem realizadas com suporte de LMS nos cursos a distância no ensino superior, por tipo de instituição | 169 |
| Tabela 4-32: Tecnologias de suporte à interação utilizadas nos cursos a distância no ensino superior, por tipo de instituição | 171 |
| Tabela 4-33: Médias do grau de utilização das tecnologias de suporte a interação nos cursos do ensino superior a distância..... | 172 |
| Tabela 4-34: Fatores que influenciam a utilização de tecnologias pelos alunos nos cursos do ensino superior a distância, por tipo de instituição | 174 |
| Tabela 4-35: Satisfação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP com a disponibilização da informação do curso..... | 178 |
| Tabela 4-36: Satisfação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP com as condições de aprendizagem | 181 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 4-37: Satisfação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP com os materiais de estudo | 183 |
| Tabela 4-38: Satisfação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP com os procedimentos de avaliação | 185 |
| Tabela 4-39: Satisfação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP com os serviços de apoio ao aluno | 189 |
| Tabela 4-40: Médias da opinião dos alunos sobre os benefícios da EaD | 195 |
| Tabela 4-41: Médias da opinião dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP sobre os desafios da EaD..... | 202 |
| Tabela 4-42: Médias de satisfação dos alunos do ensino superior a distância com a disponibilização da informação do curso, por tipo de instituição..... | 206 |
| Tabela 4-43: Médias de satisfação dos alunos do ensino superior a distância com as condições de aprendizagem, por tipo de instituição | 207 |
| Tabela 4-44: Médias de satisfação dos alunos do ensino superior a distância com os materiais de estudo, por tipo de instituição..... | 209 |
| Tabela 4-45: Médias de satisfação dos alunos do ensino superior a distância com os procedimentos de avaliação, por tipo de instituição | 210 |
| Tabela 4-46: Médias de satisfação dos alunos do ensino superior a distância com os serviços de atendimento e apoio ao aluno, por tipo de instituição..... | 211 |
| Tabela 4-47: Médias da opinião dos alunos do ensino superior a distância sobre os benefícios da EaD | 213 |
| Tabela 4-48: Opinião dos alunos do ensino superior a distância sobre os desafios da EaD | 214 |
| Tabela 4-49: Principais recomendações para futuras políticas públicas em EaD..... | 217 |
| Tabela 4-50: Principais recomendações sobre os procedimentos para acreditação em EaD | 220 |
| Tabela 4-51: Principais recomendações sobre as dimensões e indicadores de avaliação da qualidade em EaD | 224 |

ACRÓNIMOS E SIGLAS

ANEP - Autoridade Nacional da Educação Profissional

CHE - *Council on Higher Education*

CHEA - *Council for Higher Education Accreditation*

CMFP - Curso Médio de Formação de Professores a Distância

CNAQ - Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior

CNES - Conselho Nacional do Ensino Superior CNES

DEAC - *The Distance Education Accrediting Commission*

DINEP - Direção Nacional do Ensino Primário

DINES (DINESec) - Direção Nacional do Ensino Secundário

DINES (DINESup) - Direção Nacional do Ensino Superior

DINET - Direção Nacional do Ensino Técnico

DNFP - Direção Nacional da Formação de Professores

EaD - Educação a Distância

EMTP - Ensino Médio Técnico Profissional

EP1 - Ensino Primário do Primeiro Grau

EP2 - Ensino Primário do Segundo Grau

ESG - Ensino Secundário Geral

ESG1 - Ensino Secundário Geral do Primeiro Ciclo

ESG2 - Ensino Secundário Geral do Segundo Ciclo

EUA – Estados Unidos da América

IES - Instituições de Ensino Superior

INED - Instituto Nacional de Educação a Distância

MCTESTP - Ministério da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional

MINEDH - Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

PESD1 - Programa do Ensino Secundário Geral do Primeiro Ciclo a Distância

PESD2 - Programa do Ensino Secundário Geral do Segundo Ciclo a Distância

Provedor - Provedor de cursos de educação a distância

READ - Regulamento do Ensino a Distância

SCAF - Serviços Centrais de Acreditação e Formação

SINAQES - Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade do Ensino Superior

SNE - Sistema Nacional de Educação

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

O uso da modalidade de educação a distância (EaD) no mundo é reportado como tendo-se manifestado inicialmente nos Estados Unidos da América (EUA), nos primórdios do século XIX (Berg & Simonson, 2016). Segundo os mesmos autores, o modelo era baseado no estudo por correspondência, uma vez que se destinava aos indivíduos que, devido às responsabilidades profissionais, incluindo militares, não dispunham de tempo para assistir às aulas no modelo presencial de ensino e aprendizagem. Entretanto, estudos realizados no início do século XX ao modelo de EaD baseado por correspondência, concluíram que havia práticas generalizadas de fraude e que não havia padrões adequados de garantia de qualidade para proteger o público, situação que mais tarde melhorou com o estabelecimento de agências de acreditação (ibidem).

Desde então, a modalidade tem conhecido várias transformações e crescimento que envolvem o alargamento do público-alvo para o atendimento de crianças e jovens em idade escolar, de regiões sem cobertura de oferta educativa, bem como a utilização de diversos meios, incluindo as tecnologias de comunicação para a mediação pedagógica.

Em 2002, nos EUA, em particular, cerca de 1.6 milhões de alunos no ensino universitário estavam inscritos num curso *online*, tendo o número subido para mais de 5.6 milhões, em 2009, com uma oferta de cerca de 100.000 cursos *online*. Já na Índia, a *Gandhi National Open University*, a maior universidade pública do mundo que utiliza métodos de EaD, possuía cerca de 1.5 milhões de alunos matriculados (ibidem).

A aposta na modalidade de EaD, tanto por países desenvolvidos como em vias de desenvolvimento, tem representado uma estratégia de abordagem das questões relacionadas ao acesso, qualidade e equidade, que muitas vezes os sistemas educacionais não conseguem dar resposta, sendo necessário explorar soluções inovadoras. Por exemplo, em 2002, sob recomendação da UNESCO, os nove países entre os mais populosos do mundo, nomeadamente Bangladesh, Brasil, China, Egipto, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, designados como países E-9, adotaram metodologias de EaD para suprir as necessidades de formação, principalmente nas áreas de ensino, saúde e formação de professores (Michael Moore & Tait, 2002, p. 40).

Para além da dimensão de desenvolvimento económico dos países, a qualidade é igualmente desafiada pelo rápido e crescente desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) que tem impulsionado o surgimento de diversas formas de prover educação, resultantes do enriquecimento das formas tradicionais da EaD, por um lado e, da emergência dos modelos de *e-Learning*, *m-Learning*, MOOCs, recursos educacionais abertos (OER), *open textbooks*, pedagogias abertas, por outro lado. A qualidade na educação constitui o centro das atenções a nível global, sendo uma recomendação através do objetivo 4 das Nações Unidas, para o desenvolvimento sustentável, traduzido pelos *Sustainable Development Goals* (SDG).

Em Moçambique, a definição de políticas públicas para uma educação de qualidade constitui um desafio, particularmente na oferta de cursos. Uma sondagem efetuada no portal¹ do Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior (CNAQ), cuja pergunta era “o que achas da qualidade de ensino do país?”, Um total de 179 votantes, visitantes da página, indicava os seguintes resultados: 3.4% dos votantes exprimiram a opinião de que a qualidade é excelente; 41.9% indicou que era boa; 33% má; e 21.8% péssima. Os dados da sondagem, embora devam ser considerados de forma muito cautelosa por serem meramente indicativos e não terem representatividade estatística, revelam que a qualidade de ensino, tanto na modalidade presencial como a distância, em particular no ensino superior, parece merecer uma atenção especial.

No que diz respeito à modalidade de EaD, embora o país tenha uma entidade específica, autónoma reguladora de EaD, o Instituto Nacional de Educação a Distância (INED), o desafio de estabelecimento de políticas públicas de garantia de qualidade prevalece. Nos próximos anos, a previsão da utilização de modelos inovadores, sobretudo nas metodologias de EaD, para alargar a oferta nos vários níveis de ensino, em especial no já existente ensino secundário a distância, reforça a necessidade de planificação de ações com vista a assegurar a qualidade dos serviços oferecidos.

Embora haja iniciativas de pesquisa realizadas pelo Governo e ao nível individual pelas instituições provedoras de cursos e ainda de casos associados a teses de doutoramento e

¹ <http://www.cnaq.ac.mz/> acesso a 5/7/19

apresentação em conferências no país, existem poucos estudos empíricos sobre políticas públicas de garantia de qualidade na modalidade de EaD. A reduzida existência de pesquisas cuja finalidade primária é informar os decisores de políticas públicas de garantia de qualidade em EaD não só se verifica em Moçambique, como também em outros países, como, por exemplo, na Ásia.

Latchem (2007), no seu estudo sobre a necessidade de investigação em EaD na Ásia, concluiu que a planificação e a prática da EaD não eram sempre informadas por pesquisas rigorosas. O mesmo foi observado por Koul (1998) ao afirmar que “*many politicians, planners, and senior managers can be carried away by success stories of overseas DE and totally fail to recognize the problems and complexities of their own environments*” (apud, p. 143).

Neste contexto, espera-se que o presente estudo intitulado “garantia de qualidade em educação a distância: uma proposta de política pública em Moçambique” seja uma contribuição para a formulação de futuras políticas estabelecidas pelo Governo Moçambicano, direcionadas à melhoria da qualidade da oferta de EaD, tomando como base o conhecimento teórico sobre a modalidade que é complementado pela análise do contexto do país e das práticas internacionais mais divulgadas. A mais valia do trabalho está em constituir uma referência para a redução de possíveis práticas incorretas na regulação da modalidade de EaD. Espera-se, em particular, que o estudo contribua para a melhoria dos processos de acreditação de EaD pelo INED. Portanto, o objeto de estudo deste trabalho é avaliação externa da qualidade de EaD.

1.1 QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Conforme recomendado por vários autores na temática das metodologias de investigação em ciências sociais, em estudos de paradigma qualitativo é prudente iniciar com uma questão de partida cuja função é orientar a jornada da descoberta (Agee, 2009; Bryman, 2012; Coutinho, 2015; Creswell, 2009; Quivy & Campenhoudt, 1998), sendo que o presente estudo segue a mesma perspetiva. A questão de investigação, mesmo que tenha sido formulada logo no início, vai experimentar ajustes ao longo do processo de investigação, uma vez que se trata de um processo de constante questionamento e que é parte integrante da compreensão da realidade revelada na perspetiva dos outros (Agee, 2009, p. 431). Como referido pelo

mesmo autor “*first iterations of questions are tentative and exploratory but give researchers a tool for articulating the primary focus of the study*” (ibidem, p. 433).

Assim, a questão geral de investigação do presente estudo é a seguinte: *Que recomendações fazer aos decisores políticos em Moçambique sobre políticas públicas para a promoção da qualidade da oferta de educação a distância, tendo por base a adaptação à realidade nacional das práticas internacionais mais divulgadas?*

Com vista a explorar a questão geral de investigação foram delineadas três questões específicas que se relacionam entre si no desenvolvimento do estudo, nomeadamente:

1. Quais as práticas internacionais mais divulgadas de garantia de qualidade aplicadas em políticas públicas de educação a distância?
2. Qual o estado atual das políticas públicas de garantia de qualidade da oferta de educação a distância em Moçambique?
3. Como as práticas internacionais podem contribuir para propostas de futuras políticas públicas de garantia de qualidade de educação a distância em Moçambique?

1.2 OBJETIVOS DO ESTUDO

O estudo tem como finalidade contribuir para a melhoria do sistema de garantia de qualidade de EaD estabelecido pelo Governo de Moçambique, através da elaboração de uma proposta de um conjunto de recomendações dirigidas aos decisores políticos, partindo das práticas internacionais que poderão ser adequadas ao contexto Moçambicano. De modo a atingir este objetivo geral, constituem objetivos específicos norteadores do estudo os seguintes:

1. Compreender as práticas internacionais mais divulgadas através do levantamento de modelos de sistemas de garantia de qualidade aplicados em políticas públicas de educação a distância, para selecionar os elementos que poderão auxiliar na formulação de futuras políticas em Moçambique;
2. Analisar a realidade atual sobre as políticas públicas de garantia de qualidade da oferta de educação a distância em Moçambique, com vista a identificar as necessidades para a sua melhoria;
3. Propor um conjunto de recomendações aos decisores políticos em Moçambique, para futuras políticas públicas de garantia de qualidade em educação a distância, com a

finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade da oferta formativa através da modalidade de educação a distância.

1.3 ESTRUTURA DA TESE

Para o alcance dos objetivos anunciados na secção anterior, o presente trabalho, para além do Capítulo 1, referente a introdução, encontra-se estruturado em outros quatro capítulos, nomeadamente: o Capítulo 2, apresenta o estado da arte sobre as políticas públicas de garantia de qualidade em EaD, com enfoque para a apresentação dos principais conceitos ligados ao estudo como a EaD, qualidade e acreditação e procede à análise das práticas de políticas públicas a nível internacional e interno de Moçambique.

O Capítulo 3 diz respeito às opções metodológicas do estudo iniciando-se com a caracterização da natureza da investigação, seguida da descrição do modelo de análise e, por último, pela explanação do estudo empírico. Nesta secção, são analisados os processos das duas fases de recolha de dados que incluem a seleção dos participantes, as técnicas utilizadas para a realização dos inquéritos, a elaboração dos instrumentos de recolha de dados, a fase piloto dos instrumentos, a administração dos mesmos, as considerações éticas e a explicação de como os dados de natureza qualitativa e quantitativa foram analisados.

O Capítulo 4, sobre a apresentação e discussão dos resultados, aborda a temática das práticas de acreditação de EaD em Moçambique, cuja realidade atual mostra que a completude da avaliação do pedido de acreditação carece da intervenção de diferentes entidades reguladoras, o que contribui para o alargamento do tempo necessário para a emissão da decisão final. Neste capítulo são ainda analisadas as características e qualidade atuais da oferta de EaD no país, segundo a opinião dos participantes no estudo; assim como se apresenta a proposta do conjunto de recomendações sobre as políticas públicas de garantia de qualidade em EaD e o processo da sua validação.

O Capítulo 5 trata das conclusões e considerações finais, procurando responder às questões de investigação; apresenta ainda as limitações do estudo e as perspetivas de investigação para o futuro.

CAPÍTULO 2 - ESTADO DA ARTE SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE GARANTIA DE QUALIDADE EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A qualidade na educação constitui o centro das atenções a nível global e constitui uma das 17 recomendações da Agenda 2015-2030 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, estabelecidos pela Assembleia Geral das Nações Unidas, que defende que “*obtaining a quality education is the foundation to improving people’s lives and sustainable development*”². Atualmente, a definição de políticas públicas mais relacionadas com a garantia de qualidade em EaD tem sido desafiada, entre outros fatores, pelo rápido desenvolvimento das TIC. A evolução tecnológica tem contribuído para o surgimento de novas abordagens na educação que têm enriquecido o desenvolvimento da modalidade de EaD, com o surgimento de modelos diversificados de aprendizagem que incluem *e-Learning* e *m-Learning*.

Por exemplo, na Europa, já em 2015 estimava-se que a EaD no modelo *e-Learning* seria, a breve trecho, responsável por 30 por cento da oferta educacional (Ossiannilsson, Williams, Camilleri, & Brown, 2015), exigindo dos decisores políticos a adoção de medidas que assegurassem a oferta educativa com qualidade, nesta modalidade. Em Moçambique, a adoção da modalidade de EaD afigura-se incontornável nos próximos anos, para ampliação da oferta educativa e, por conseguinte, cresce igualmente o desafio de definição de políticas públicas conducentes à provisão da modalidade com padrões de qualidade desejados.

Neste contexto, o Capítulo 2 apresenta o estado da arte das políticas públicas de garantia de qualidade de EaD, com vista a recolher elementos que possam auxiliar na formulação de um conjunto de recomendações para o contexto de Moçambique. Para tal, antes de mais, procede-se ao enquadramento teórico dos elementos subjacentes às políticas públicas de garantia de qualidade (Secção 2.1); de seguida, faz-se uma revisão da literatura da prática internacional sobre a temática de políticas públicas de garantia de qualidade de EaD (Secção 2.2) e, por último, descreve-se a abordagem da garantia de qualidade de EaD em Moçambique (Secção 2.3).

² <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>

2.1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE GARANTIA DE QUALIDADE EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Souza (2006, p. 24), no seu artigo intitulado “Políticas públicas: uma revisão de literatura” asserta que “não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública”. A autora resume uma política pública como sendo “o campo do conhecimento que busca (..) colocar o governo em ação ...” (ibidem, p. 26). Nesta asserção, pode-se afirmar que a formulação de políticas públicas permite às entidades responsáveis pelo Governo de um dado país ou território traduzir as suas intenções em ações, através do estabelecimento de regras que orientam a provisão de uma certa atividade. É este o sentido subjacente ao conceito de políticas públicas a que nos referimos na expressão “políticas públicas de promoção da garantia de qualidade em EaD”.

Portanto, a terminologia de políticas públicas de garantia de qualidade, no presente estudo, significa um conjunto de normas estabelecidas pelos órgãos reguladores, que podem ser do Governo ou de outras entidades, públicas ou privadas, em quem o Governo delegue competências, cuja missão primordial é a salvaguarda do interesse público, incluindo os alunos, os pais, os empregadores, os gestores dos cursos, entre outros agentes, direta ou indiretamente interessados, ou afetados pela qualidade da oferta de EaD.

2.1.1 Educação a Distância

As teorias sobre EaD têm variado ao longo do tempo e tendem a acompanhar, entre outros fatores, o avanço registado ao nível tecnológico e o seu grau de aplicação na aprendizagem. Historicamente, pode-se destacar a visão comportamentalista, a visão cognitivista, a visão socio-construtivista e a visão conectivista, conforme ilustrado na Figura 2-1. As diferentes perspetivas refletem o panorama dos diferentes modelos que podem existir para a provisão de EaD.

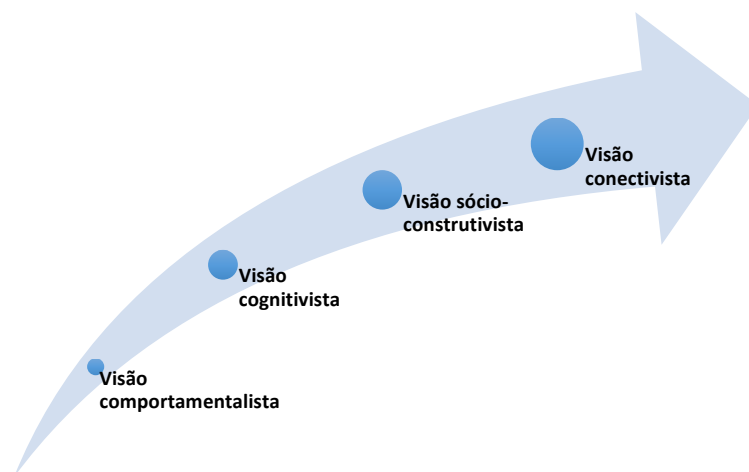


Figura 2-1: Evolução das teorias de aprendizagem

A literatura indica que a EaD possui uma história secular datada dos primórdios do século XVIII, nos EUA, com a oferta de cursos baseada no uso de correio postal, de que é exemplo a exploração da educação por correspondência, iniciada em 1892, pela atual Universidade de Chicago (Bunker, 2003, p. 23). Apesar da Universidade Aberta da África do Sul (UNISA) ser a mais antiga a utilizar a metodologia de EaD (Holmberg, 2003, p. 17), apenas com a criação da Universidade Aberta da Inglaterra (*UK Open University*) teve início, nos anos 70 do século XX, a oferta de cursos a distância, em grande escala, combinando materiais impressos, transmissão radiofônica e televisiva, complementada com tutoria presencial em centros de recurso locais e em períodos de internato (Bunker, 2003, p. 729).

Esta evolução na EaD não só se observou ao nível das instituições de ensino como também nas organizações. Por exemplo, uma das mais prestigiadas organizações de EaD no mundo evoluiu de *The International Council on Correspondence Education* (ICCE), designação adotada em 1938, para *The International Council for Open and Distance Learning* (ICDE), em 1982, (ibidem, p. 49). Contrariamente nas décadas de 1970 e 1980, quando os governos criaram grandes universidades nacionais abertas autónomas, os governos têm se mostrado relutantes em criar novas instituições de ensino superior totalmente *online*; em vez disso, tendem a encorajar as instituições existentes a passarem a explorar a aprendizagem *online* (Bates, 2007, p. 219), surgindo, assim, os primeiros cursos *online*.

Embora a prática de EaD seja reportada há mais de 100 anos, apenas em meados do século XX, com o contributo de diversos académicos, com destaque para Charles Wedemeyer (1911-1999), teve início a formalização da sua conceptualização. Já nos passados anos 80,

Desmond Keagan, a partir da valorização das práticas existentes, referia que: *“Distance education is a coherent and distinct field of educational endeavor: it embraces programmes at a distance at primary and secondary, technical and further, college and university levels in both public and private sectors. It has existed for a hundred years and is to be found today in most countries”* (Keagan, 1996, p. 12) in (Saba, 2016, p. 21). Mais recentemente, as definições de EaD, têm privilegiado a centralidade no aluno e o uso das tecnologias na mediação da aprendizagem, como se pode observar no exemplo seguinte: *“Distance education is the broad term that includes distance learning, open learning, networked learning, flexible learning, distributed learning and learning in connected space”* (Gunawardena & McIsaac, 2004, p. 358).

A terminologia utilizada varia com base no critério básico utilizado para a conceptualização da EaD. Entre os termos mais comuns destacam-se os seguintes: ensino por correspondência, ensino a distância, educação a distância, ensino aberto e a distância, educação aberta e a distância, ensino mediado por tecnologias, aprendizagem mediada por tecnologias, aprendizagem flexível e aprendizagem distribuída (Gunawardena & McIsaac, 2004; Michael Moore & Kearsley, 2012; O’Rourke, 2003). Além desta terminologia, Peters (2004, p. 57) sugere ainda o conceito de *“digitized learning environment”*, um conceito de EaD com foco no ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias.

Não obstante a diversidade das definições de EaD cujo foco tende a dividir-se entre o ensino, a aprendizagem e a tecnologia utilizada, na implementação desta modalidade essas várias definições são geralmente entendidas como sendo sinónimas. Ensino a distância, aprendizagem a distância e ensino ou aprendizagem mediado por tecnologias acabam por ter o mesmo significado, embora possam revelar diferentes entendimentos em relação aos aspetos centrais que caracterizam os processos de organização e de funcionamento das atividades educativas. Do mesmo modo, no âmbito do presente estudo, é considerada a perspetiva sinónima das definições, embora tenhamos preferência pela utilização da expressão *educação a distância*, uma vez que envolve ambas as componentes de *ensino* e de *aprendizagem*, independentemente do tipo de tecnologia utilizado na mediação pedagógica. A definição que se segue ilustra a perspetiva adotada neste estudo: *“Distance education is any educational process in which all or most of the teaching is conducted by someone removed in space and/or time from the learner, with the effect that all or most of the*

communication between teachers and learners is through an artificial medium, either electronic or print” (Michael Moore & Tait, 2002, p. 22).

Neste contexto, a característica distintiva da EaD, transversal entre os vários teóricos, consiste na separação entre o aluno e o professor, pela distância geográfica e ou temporal, em que os encontros presenciais servem para complementar o processo de ensino e aprendizagem que é mediado por uma qualquer forma de tecnologia, que pode ser em suporte digital ou em suporte papel (Gunawardena & McIsaac, 2004; Holmberg, 2003; Keegan, 1996; Michael Moore & Kearsley, 1996, 2012; Perraton, 2012; Peters, 2004; Todhunter, 2013). Esta característica distintiva da EaD é fundamental, pois cria a possibilidade de eliminação ou redução das barreiras que muitas vezes impedem os cidadãos de poderem realizar os seus estudos. Entre estas barreiras destacam-se os compromissos familiares, os compromissos profissionais, a idade e a localização da instituição provedora do curso. Através da prática de EaD tem surgido a necessidade da procura da terminologia adequada e a definição mais coerente com o estágio de desenvolvimento da modalidade, num processo em que ambos acompanham a evolução das TIC.

2.1.2 Qualidade

No geral, pode-se afirmar que a perceção do que é “qualidade” varia de pessoa para pessoa e está intimamente ligada aos interesses de cada uma. A possibilidade da existência de várias interpretações sobre a qualidade torna desafiador formular uma definição que acomode todas as perspetivas. Como referido por Adams (1993, pp. 13–14), “*(...) review of the concept and the various definitions of educational quality suggests: Quality has multiple meanings. Quality may reflect individual values and interpretations*”. A literatura consultada mostra que o interesse em questões de qualidade começou a ganhar importância nos anos 1950, em particular na Europa e América (Adams, 1993; ISO & IAF, 2014; ISO, 2015; Neave, 1987).

A evolução do entendimento sobre qualidade revela que, nos anos 1950, William Edwards Deming (1900-1993) foi um dos pioneiros do movimento da teorização de questões de qualidade e sua importância para o sucesso de organizações, em contextos não educativos. O autor identificou e disseminou a relevância da planificação e previsão de problemas, complementados pela utilização de dados quantitativos, como estando no centro do sucesso, pois ajudam a evitar recorrer a soluções espontâneas e pouco duradouras e que muitas vezes

levam à perda de tempo e de outros recursos (Neave, 1987). Para tal, Deming propôs uma lista de 14 pontos nucleares, com vista a facilitarem o entendimento da sua filosofia de gestão de sistemas de qualidade. Esta teoria constitui um avanço na interpretação das dimensões de qualidade, uma vez que contribui para a redução de riscos que podem ser previsíveis, o que traz maior segurança para as organizações.

Outros autores considerados pioneiros na área de gestão de qualidade são Joseph Juran (1904-2008) e Phillip Crosby (1926-2001). Estes autores mudaram o foco da abordagem a partir do produto final para o foco nos processos, contemplando todas as intervenções feitas pela instituição. Oakland (1989) revela que “*the focus is on ensuring that, at each stage, faults do not occur rather than relying on final inspection to identify defects*” (Harvey, 2006, p. 7). Esta perspetiva, induz as organizações a evitarem a avaliação da qualidade do produto apenas no fim do processo de produção, o que impede a recuperação do produto. Juran é conhecido pela sua teorização de qualidade como “*fitness for purpose*” defendendo que, mesmo que um produto tenha todas as suas especificações, poderá não ser adequado para um determinado propósito (Harvey, 2006). Crosby, por sua vez, é reconhecido pelas suas ideias de que “*quality is free*” e “*quality is zero defect*”, o que significa que a qualidade se deve conformar com as exigências do cliente (Ćwiklicki, 2016; Harvey, 2006). Na verdade, nas teorias atrás mencionadas, reconhece-se o avanço por elas proporcionado na interpretação das questões de qualidade; contudo, a perspetiva de considerar métricas na planificação, juntamente com a necessidade de a qualidade servir a um propósito e ainda satisfazer o cliente, constituem partes integrantes da análise da qualidade. Por isso, o seu contributo parece ser mais valioso sendo visto de forma interligada.

A necessidade de existência de um entendimento sobre a qualidade é visível na fundação da Organização Internacional para Padronização (ISO), fundada em 1947, em Genebra, com atribuições de produção de normas técnicas de gestão da qualidade de organizações. A ISO 9000 é a série de normas de gestão de sistemas de qualidade nas empresas, baseada na análise de processos, editada em 1987, que ficou mais divulgada e, a partir dela, vários estudos sobre ferramentas de gestão de qualidade foram feitos (Ćwiklicki, 2016; ISO & IAF, 2014; ISO, 2015; Neave, 1987). Desde então, instituições de forma singular e países têm adotado as normas, atribuindo uma identificação local, como aconteceu, por exemplo, com o Brasil que criou a versão designada por NBR 9000 e, na Alemanha, a DIN 9000. As várias revisões

culminaram com a produção da versão ISO 9001-2015, mais alinhada com a estratégia de qualquer serviço, incluindo a educação.

Entretanto, a conciliação das diferentes perspectivas revela-se inevitável, tendo por base que a gestão da qualidade é necessária em todas as etapas envolvidas na produção, desde o início até à obtenção do produto final, para evitar desperdício no fim, pois não haveria a possibilidade de retorno, para eliminar os defeitos que o produto acabado possa apresentar. A abordagem sistêmica da qualidade estimula à avaliação da qualidade, tendo em conta os fatores nela envolvidos, nomeadamente, os recursos humanos, os recursos materiais, as decisões tomadas, as atividades realizadas, entre outros que concorrem para a obtenção do resultado final que, no caso da EaD, é o desempenho dos alunos.

2.1.3 Qualidade em EaD

Embora as teorias sobre qualidade, apresentadas anteriormente, tenham surgido em contexto empresarial, são igualmente usadas em contextos educacionais. Na educação, como refere Adams (1993, p. 10) “*quality may be interpreted as a measure of change.*” Na asserção deste autor, a qualidade na educação constitui uma medida que indica ocorrência de uma transformação, associada a eficiência, eficácia e equidade. Este autor aponta, ainda, que outros autores definem a qualidade partindo da prática, envolvendo *inputs*, *outputs* e *outcomes*. Os *inputs* são os processos que ocorrem na instituição ou no programa³; *output*, o produto ou a mudança imediata operada; e *outcomes* a mudança a longo prazo que inclui atitudes, valores e comportamentos. Uma fraqueza que se pode identificar nesta definição consiste em o autor considerar apenas a possibilidade de mudança positiva, provavelmente devido à orientação para a operacionalização da definição em contexto de avaliação da qualidade dos alunos. No contexto de avaliação da qualidade das instituições pelos órgãos reguladores, seria de considerar igualmente a possibilidade de obtenção de resultados indesejados.

Juran e Godfrey (1999, p. 13) recorrendo à comparação do significado de garantia de qualidade ao dos serviços dos seguros revelam que: “*quality assurance has a similarity to insurance. Each involves spending a small sum to secure protection against a large loss*”.

³ Ao longo deste estudo, o termo *programa* é usado de forma sinónima com *curso*

Nesta comparação depreende-se que assegurando a qualidade podem-se evitar grandes desperdícios, o que pressupõe a monitorização das componentes que concorrem para o bom desempenho dos alunos. A perspetiva integrada da análise da qualidade em EaD pode evitar que o sistema estabelecido induza à penalização das instituições ou dos alunos no fim do processo, sem que estes possam ter tido a possibilidade de corrigirem os seus erros durante o seu funcionamento ou frequência do curso. De facto, “*in the case of quality assurance, the protection consists of an early warning that may avoid the large loss*” (ibidem).

Várias definições, que se inter-relacionam, têm procurado refletir o significado da qualidade em educação, entre elas “... *as exceptional; as perfection (or consistency); as fitness for purpose; as value for money; and as transformative*” (Harvey & Green, 1993, p. 11). A associação da qualidade a uma atividade pode servir para validar a noção de que o significado dado à qualidade é contextual (Harvey & Green, 1993, p. 11). A experiência internacional sobre os sistemas de garantia de qualidade mostra que existe uma tendência para o uso da teoria que defende “*fitness for purpose*” para avaliar a oferta educativa, em particular no ensino superior, incluindo a oferta na modalidade de EaD. No exemplo da definição que se segue pode-se verificar que a qualidade na educação é medida pelo grau de realização do seu propósito: “*A high quality institution is one that clearly states its mission (or purpose) and is efficient and effective in meeting the goals that it has set itself*” (Green, 1994, p. 15).

Todavia, a literatura permite observar que a aplicação da teoria *fitness for purpose* tem alimentado uma discussão em que se questiona de quem seriam os propósitos referidos, tendo em conta que existem vários atores, entre eles os alunos, a direção da instituição, os funcionários, os pais, a comunidade, os parceiros e o Governo. Uma possível resposta seria recorrer à perspetiva de que a qualidade deve satisfazer o cliente, o que tornaria claro que o sistema deve estar orientado para satisfazer, prioritariamente, as necessidades dos alunos. Ademais, seria necessário considerar o uso de estatísticas na planificação da instituição para atingir o propósito desejado, ou seja, a missão da instituição.

Portanto, a qualidade como *fitness for purpose* na EaD é garantida por um conjunto de processos internos e externos à instituição provedora de cursos. Internamente, a garantia de qualidade comporta ações de acompanhamento desenvolvidas pela instituição para verificar o grau de realização da sua visão, missão, objetivos e valores, com vista à adequação do foco

das expectativas à satisfação das necessidades dos alunos (Adams, 1993; Green, 1994; Vlăsceanu, Grünberg, & Pârlea, 2007) e de todos outros atores envolvidos na oferta de um curso. Já a garantia de qualidade através de processos de avaliação externa, para fins de acreditação, é sobretudo da responsabilidade das instituições governamentais ou de agências privadas endossadas pelos governos, que desempenham um papel importante na salvaguarda dos padrões de educação pré-estabelecidos, temática que é tratada a seguir.

2.1.4 Acreditação como Mecanismo de Garantia de Qualidade

As políticas públicas de promoção de qualidade em EaD, conforme discutido na secção anterior, traduzem, principalmente, as normas da avaliação externa, incluindo os processos de acreditação. A acreditação é definida de várias formas, tendo em conta o contexto da sua operacionalização. A visão da UNESCO sustenta que a acreditação como *fitness for purpose* deve ser vista como um conceito cujo foco é a necessidade de observar os padrões mínimos obrigatórios estabelecidos pela entidade reguladora para a satisfação da missão e objetivos institucionais (Vlăsceanu et al., 2007, p. 71). “[*Accreditation is*] the process by which a (non) governmental or private body evaluates the quality of a higher education institution as a whole or of a specific educational programme in order to formally recognize it as having met certain pre-determined minimal criteria or standards” (Vlăsceanu et al., 2007, p. 25). Neste caso, a garantia de qualidade é implicitamente atribuída à responsabilidade do Governo, através de processos de acreditação. O ponto de partida consiste na especificação, pelo Governo ou agência acreditadora, de um conjunto de normas que devem ser cumpridas, pelas instituições e programas e que servem, igualmente, de base para o desenvolvimento de mecanismos internos de melhoria da qualidade.

Nos EUA, onde existe uma experiência secular em matéria de acreditação, o Conselho de Acreditação do Ensino Superior (CHEA) define a acreditação como um processo externo de revisão da qualidade para escrutinar as instituições e cursos de ensino superior, com vista a melhoria da qualidade pela instituição. (Eaton, 2015, p. 1). Na proposta do CHEA, pode-se depreender que existe uma intenção expressa do regulador em responsabilizar, de forma primária, a instituição de ensino, pela melhoria da qualidade dos cursos, o que, de facto, pode refletir o estágio consolidado do sistema de acreditação adotado.

Na Europa, a avaliação externa tem, entre outros, o propósito de salvaguarda dos padrões nacionais e regionais através dos processos de acreditação da instituição e ou dos cursos, com o intuito de provisão pública da informação sobre a instituição e seus cursos e a melhoria da qualidade (ENQA, 2009, p. 15). Porém, cada país poderá aglutinar vários propósitos, dependendo do objetivo que pretende alcançar em seu contexto.

Em África, a necessidade de se encontrar uma visão clara e partilhada sobre a qualidade resultou na produção de um documento contendo linhas orientadoras para serem utilizadas pelas instituições provedoras de cursos e pelas entidades reguladoras, em particular do ensino superior, designado de *African Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education (ASG-QA)*. A visão africana da avaliação externa, também aplicada em Moçambique, assenta fundamentalmente na perspetiva da qualidade como *fitness for purpose*, pois “(...) *guidelines and processes for external quality assurance shall be designed to be fit for purpose*” (HAQAA, 2019, p. 28). A avaliação externa da qualidade deve procurar responder não só aos propósitos do regulador, mas também deve visar a consolidação dos mecanismos da avaliação interna, conforme alerta a mesma fonte nos seguintes termos: “... *that there is consistency between internal quality assurance undertaken by institutions themselves and external quality assurance*” (ibidem, p. 27). A perspetiva africana de avaliação externa, embora priorize apenas uma das teorias de qualidade, *fitness for purpose*, representa um avanço na perceção da qualidade, pois, de forma expressa, visa a melhoria da qualidade do trabalho das instituições.

Portanto, a acreditação pode ser entendida como sendo um processo pelo qual uma entidade, governamental ou endossada pelo Governo, avalia a qualidade da instituição provedora, dos cursos oferecidos e/ou de unidades curriculares, com vista a promover, tanto o alcance dos padrões mínimos estabelecidos, sem ignorar o que se pretende no futuro, como melhorar os mecanismos internos de qualidade na instituição. Para que a acreditação ocorra, é necessário que haja garantia de qualidade através de processos internos da instituição provedora de cursos e, por isso, a garantia da qualidade de EaD envolve tanto a avaliação externa como a avaliação interna, conforme representado na Figura 2-2, sendo que, a primeira, constitui objeto de estudo do presente trabalho.



Figura 2-2: Principais processos de garantia de qualidade em EaD

2.2 PRÁTICAS INTERNACIONAIS DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE GARANTIA DE QUALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Esta secção tem como propósito analisar as diferentes práticas de políticas públicas de garantia de qualidade em EaD no mundo, relativamente à componente da avaliação externa, sob a forma de acreditação, com vista a servirem de base à análise da situação atual em Moçambique e à formulação de um conjunto de recomendações para futuras políticas públicas de promoção da qualidade de EaD, no contexto Moçambicano.

A revisão da literatura (Conselho de Ministros, 2016; Eaton, 2015; ENQA, 2015; Gerardo, 2015; Latchem, 2016; Okebukola & Fonteyne, 2014; Ossiannilsson et al., 2015; Van Damme, 2002), mostra que as práticas internacionais de políticas públicas de garantia de qualidade de EaD estão associadas a diferentes abordagens que, muitas vezes, dependem do objetivo a alcançar com as mesmas. No geral, as abordagens estão relacionadas com a abrangência geográfica das políticas (Secção 2.2.1), com o estágio do desenvolvimento da modalidade (Secção 2.2.2), com o âmbito de aplicação das políticas (Secção 2.2.3), com a obrigatoriedade ou não da acreditação (Secção 2.2.4) e com as dimensões de avaliação da qualidade de EaD (Secção 2.2.5), temáticas que são abordadas nas subsecções seguintes.

2.2.1 Políticas Públicas Segundo a Abrangência Geográfica

Na perspectiva da abrangência geográfica, as políticas públicas de garantia de qualidade, surgem, geralmente, como resultado da necessidade de alargar a colaboração dentro e fora do país, com vista a dar resposta à preocupação, cada vez mais crescente, da qualidade da oferta de EaD. Os sistemas de garantia de qualidade regionais e internacionais podem constituir uma alternativa para os casos em que um país não possui capacidade em recursos financeiros, recursos humanos, infraestrutura física e infraestrutura tecnológica, só para citar alguns, para estabelecer sistemas robustos de garantia de qualidade.

Okebukola e Fonteyne (2014, p. 14) observam que, diferentemente da Europa e Ásia, em África são poucas as agências de garantia de qualidade que criam parcerias para o desenvolvimento do capital humano. Das 22 agências existentes no continente africano, menos de seis possuem acordos para a partilha de recursos dentro e fora de África, com destaque para as agências da África do Sul (CHE), da Nigéria (NUC) e do Gana (NAB).

Fruto de políticas de colaboração regional, por exemplo, a *University of South Pacific*, embora seja propriedade conjunta de 12 estados do Pacífico Sul (*Ilhas Cook, Fiji, Kiribati, Ilhas Marshall, Nauru, Niue, Ilhas Solomon, Tokelau, Tonga, Tuvalu, Vanuatu e Samoa*) é avaliada pela *Academic Quality Agency for New Zealand Universities*, e, em África, pode-se destacar a criação do *African Quality Assurance Network* que, através do seu referencial de qualidade, tem ajudado no estabelecimento de sistemas de garantia de qualidade de diversos países do continente (Latchem, 2016, p. 14).

Para além de instituições que desenvolvem ações de natureza de aconselhamento, encontram-se as agências criadas para fins de acreditação, como é o caso da instituição reguladora Americana designada *Council for Higher Education Accreditation* (CHEA), que atua sobretudo na América Latina, Ásia e África (Gerardo, 2015, p. 943). À semelhança de África, na Europa, a *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) elaborou um referencial de qualidade designando *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG), com a finalidade de, entre outras, orientar o estabelecimento de sistemas de gestão de qualidade no continente (ENQA, 2015, p. 6).

O conhecimento da existência das diferentes entidades de garantia de qualidade em EaD, a nível regional e internacional, pode contribuir para a superação das limitações enfrentadas ao nível de cada país. Através da colaboração internacional, um país pode beneficiar de recursos humanos especializados e com experiência em processos de avaliação externa, bem como colher saberes atualizados sobre a temática de políticas públicas de garantia de qualidade em EaD, com vista à consolidação do sistema no país. A Tabela 2-1 sistematiza a abrangência geográfica das entidades de garantia de qualidade de EaD, identificadas no âmbito deste estudo.

Tabela 2-1: Abrangência geográfica das entidades de garantia de qualidade em EaD

| Designação da entidade reguladora | Endereço da página Web | Abrangência geográfica |
|--|---|-------------------------------|
| Instituto Nacional de Educação a Distância (INED) | http://www.mined.gov.mz/IST/INED/ | Nacional Moçambique |
| Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) | https://www.a3es.pt/ | Nacional Portugal |
| University Grants Commission (UGC) | https://www.ugc.ac.in/deb/index.html | Nacional Índia |
| Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA) | https://www.teqsa.gov.au/ | Nacional Austrália |
| The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAAHE) | https://www.qaa.ac.uk | Nacional Reino Unido (UK) |
| European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) | https://enqa.eu/ | Regional Europa |
| Academic Quality Agency for New Zealand Universities (AQA) | http://www.aqa.ac.nz | Regional Ásia-pacífico |
| Asia Pacific Quality Network (APQN) | http://www.apqn.org/ | Regional Ásia-pacífico |
| The African Council for Distance Education (ACDE) | acde-afri.org/ | Regional África |
| Rede de Agência Nacional de Acreditação do Mercosul (RANA) | http://www.edu.mercosur.int/ | Regional América Latina |
| Council for Higher Education Accreditation (CHEA) | http://www.chea.org/ | Internacional |
| The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) | https://www.inqaahe.org/ | Internacional |

2.2.2 Políticas Públicas Segundo o Estágio de Desenvolvimento da Modalidade

A decisão da escolha do modelo de garantia de qualidade a nível macro, entenda-se do Governo, implica analisar o contexto em que as políticas irão ser implementadas. Ossiannilsson et al. (2015) identificam cinco abordagens de sistemas de garantia de qualidade em EaD, nomeadamente *Accreditation-based systems*, *Norm-based systems*, *Maintenance of standards-based systems*, *Quality assurance-based systems* e *Mature enhancement-based systems*. Nesta categorização, pode-se aferir que a orientação das políticas para uma determinada abordagem depende do estágio de desenvolvimento da modalidade.

Nos sistemas baseados em acreditação (*Accreditation-based systems*), as políticas orientam a provisão de EaD com base no cumprimento rigoroso dos padrões nacionais de qualidade pré-estabelecidos pelas agências acreditadoras que representam o Governo e que podem ser públicas e autónomas, como é o caso do INED, em Moçambique, ou de natureza privada, como acontece nos EUA. A acreditação, geralmente é obrigatória, incluindo no caso de Moçambique, isto é, as instituições e cursos devem ser acreditados antes do início das suas atividades.

Nos sistemas baseados em normas (*Norm-based systems*), as políticas orientam a implementação de EaD com base em instrumentos normativos rígidos, obrigando os provedores ao envio de relatórios estatísticos detalhados sobre o grau de cumprimento dos padrões de qualidade estabelecidos (ibidem). Esta prática, geralmente, não permite reconhecer as práticas individualizadas que poderão existir nas instituições, o que poderá inibi-las de inovar. Embora a acreditação tenha um carácter obrigatório, a necessidade de acreditação prévia divide-se entre práticas em que ela é obrigatória e casos em que as instituições podem iniciar o seu funcionamento e oferecer cursos sem precisarem de passar por uma acreditação prévia. Um aspeto positivo que se pode explorar no modelo baseado em normas é a possibilidade de assegurar que os interesses nacionais, em matéria de qualidade de EaD, são protegidos de forma controlada pelo Governo, evitando uma possível oferta de EaD desalinhada com as necessidades do país.

Os sistemas de manutenção de padrões (*Maintenance of standards systems*) constituem um outro modelo de orientação das políticas públicas de garantia de qualidade de EaD, que

pouco diferem dos sistemas baseados em normas. Os autores que temos vindo a citar revelam que este modelo se baseia na confiança depositada nas instituições: apenas lhes é exigido o envio de relatórios sobre o grau de cumprimento das normas, embora, com este procedimento, a realidade da qualidade dos cursos possa não ser captada. Este modelo, à semelhança do anterior, não incentiva à inovação, uma vez que os provedores receiam desviar-se do que se lhes é exigido por norma.

Diferentemente dos anteriores, o modelo baseado na garantia de qualidade (*Quality assurance-based systems*), valoriza a diversidade das instituições e cursos que operam na modalidade a distância, através de formulação de políticas orientadas à autoavaliação de desempenho. Os mesmos autores inicialmente citados, indicam que se trata de um modelo originário dos EUA, da Europa e da Austrália, cujos princípios foram adotados para o desenvolvimento da maior parte dos sistemas de garantia de qualidade no mundo. O modelo oferece a vantagem de a instituição focar-se nos processos internos conducentes ao desenvolvimento da *cultura de qualidade* sem, contudo, depender da avaliação externa.

Ainda de acordo com os mesmos autores, os sistemas consolidados de melhoria de qualidade (*Mature enhancement-based systems*), são aqueles em que, mais do que exigir cumprimento de padrões pré-estabelecidos, as instituições são incentivadas a ter os seus próprios sistemas de garantia de qualidade e os órgãos de acreditação apenas têm um papel de supervisão. As políticas, neste modelo, oferecem às instituições provedoras a possibilidade de adequação das normas às necessidades reais da oferta de cursos e, o foco dos agentes reguladores é assegurar o funcionamento dos sistemas internos de garantia de qualidade, partindo do princípio de que estes realizam ações de melhoramento da qualidade da aprendizagem. Não há dúvida que, neste estágio de desenvolvimento da modalidade de EaD, existe um elevado grau de maturidade das entidades reguladoras e dos provedores de cursos, resultante de experiência acumulada ao longo do processo e que permite a existência de um ambiente de confiança entre os agentes envolvidos no desenvolvimento de EaD.

No entanto, é necessário notar que estes modelos não são lineares, podendo um combinar aspetos do outro, produzindo modelos híbridos, caracterizados por permitirem compensar as possíveis desvantagens, para melhor se ajustarem a um determinado contexto. A Figura 2-3 resume a evolução das políticas públicas de garantia de qualidade de EaD, segundo o estágio de desenvolvimento da modalidade.

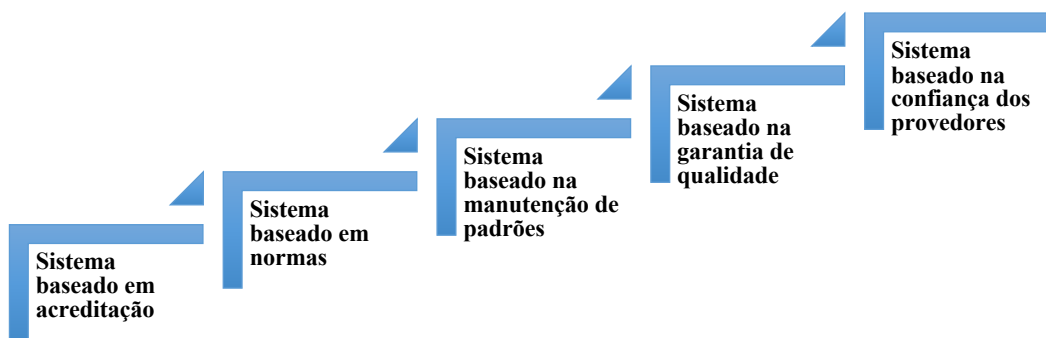


Figura 2-3: Evolução dos modelos de garantia de qualidade em EaD, segundo o estágio de desenvolvimento da modalidade

2.2.3 Políticas Públicas Segundo o Âmbito de Aplicação

As práticas internacionais sobre as políticas públicas de garantia de qualidade indicam que existem diferentes abordagens no que se refere ao âmbito de aplicação dos modelos estabelecidos que, no geral, podem ser agrupados em quatro tipos de sistemas, que são apresentados a seguir.

O primeiro modelo de políticas públicas de garantia de qualidade em EaD pode ser encontrado em sistemas em que as especificidades da modalidade de EaD não são valorizadas. As agências de garantia de qualidade respondem tanto pelo ensino presencial como a distância, aplicando os mesmos critérios de avaliação, como é o caso de Portugal (A3ES, 2013b), Gana (Hayward, 2006) e Malásia (Jung et al., 2011). Em alguns casos, pode-se notar que as instituições provedoras de cursos a distância recorrem a parcerias regionais e ou internacionais para a avaliação das suas práticas e obtenção das recomendações necessárias para o melhoramento da qualidade, inclusive para fins de acreditação da instituição e dos cursos. A Universidade Aberta (Aberta) de Portugal constitui um exemplo desta prática de garantia de qualidade através da certificação dos seus serviços por entidades externas de avaliação da qualidade (AbERTA, 2019), embora atualmente o país caminhe para uma consideração de políticas públicas de garantia de qualidade específicas para a EaD, com a recente aprovação do Decreto-Lei nº 83/2019, de 21 de Fevereiro, que estabelece o regime jurídico do ensino superior a distância.

O segundo modelo de políticas públicas pode-se encontrar em sistemas similares aos anteriores, contudo nestes se distinguem os critérios de avaliação. Apesar de a avaliação da qualidade em EaD ser conduzida pela mesma entidade que avalia a qualidade no ensino presencial, as duas modalidades são tratadas como sendo distintas. Os instrumentos de avaliação utilizados, embora sejam os mesmos para as duas modalidades, possuem linhas de orientação que permitem inquirir as particularidades da EaD, sendo o exemplo a abordagem da Zâmbia (RZ-HEA, 2015) e da África do Sul (Glennie, 2007; Mhlanga, 2013).

O terceiro modelo é caracterizado pelos sistemas que, embora a qualidade na EaD e no ensino presencial seja regulada pela mesma entidade, apresentam uma separação entre as unidades responsáveis pela acreditação. Por conseguinte, os instrumentos de avaliação são concebidos em função de cada modalidade de aprendizagem, como são os casos da Índia (UGC, 2018), da Nigéria (NUC, n.d.) e do Brasil (Governo Federal, 2017). Refira-se que, no Brasil, esta prática vigorou entre 1996 a 2011, através da Secretaria de Educação a Distância (SEED), cujas funções, após a sua extinção, foram atribuídas à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), que tanto atua no ensino presencial como a distância. Todavia, a EaD continua a ser guiada por políticas públicas específicas da modalidade, conforme revelado no portal da SERES⁴.

O quarto e último modelo a considerar corresponde à abordagem dos EUA. Contrariamente aos modelos anteriores, em que a acreditação no país tende a ser função de apenas uma instituição ligada ao Governo, nos EUA existe aproximadamente uma centena de organizações não governamentais, com fins não lucrativos, dedicadas à acreditação de instituições e cursos das diversas áreas de aprendizagem, que são sujeitas à avaliação pelo CHEA, órgão privado de coordenação nacional das agências de acreditação. A EaD, em particular, é acreditada pela *The Distance Education Accrediting Commission* (DEAC), uma organização privada, igualmente sem fins lucrativos, cujas competências cobrem o ensino secundário e superior. As atividades da DEAC são financiadas principalmente pelas contribuições das instituições acreditadas, bem como pelas taxas de acreditação, donativos e iniciativas do Governo (Eaton, 2015), diferentemente da maior parte das entidades reguladoras que são financiadas principalmente pelos respectivos governos. Embora, ao nível

⁴ <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/apresentacao>

estadual, as instituições e os cursos sejam autorizados sem passarem pelos processos de acreditação, para a elegibilidade de fundos federais e atribuição de bolsas a estudantes, entre outros benefícios, a acreditação é obrigatória (ibidem).

2.2.4 Políticas Públicas e a Obrigatoriedade da Acreditação

A obrigatoriedade da acreditação tende a ser transversal nas práticas consultadas, contudo com algumas diferenças nos seus procedimentos. Por exemplo, na Índia, a regulamentação de EaD mostra que, nos últimos dez anos, as instituições de EaD são avaliadas não só pela entidade do ensino presencial como também pela entidade de EaD e a acreditação é obrigatória. Após cinco anos de existência da instituição, esta deve submeter-se à avaliação pelo *National Assessment and Accreditation Council* (NAAC), cujo certificado deve ser exibido no processo de pedido de acreditação específica de EaD, efetuada pela *University Grants Commission* (UGC) (UGC, 2017).

No modelo Sul Africano, diferentemente das instituições públicas, as instituições privadas procedem primeiro ao registo pelo *Department of Higher Education & Training* (DHET) antes da intervenção do CHE, órgão responsável pela acreditação prévia das instituições privadas e públicas, incluindo de seus cursos (Glennie, 2007; Mhlana, 2013). A prática dos dois momentos de acreditação, que envolvem o registo e a acreditação propriamente dita, verifica-se ainda na Nigéria (NUC, n.d., p. 3).

No Gana, as instituições, dentro do prazo de três anos após obterem o certificado de autorização, devem requerer à acreditação pelo órgão competente, conforme estipulado no documento L.I 1984, da seguinte forma: “*A holder of a valid Certificate of Authorisation may within three years from the date of the grant of the Certificate of Authorisation apply to the Board for accreditation (...)*” (NAB, 2011, p. 7).

A experiência Australiana mostra que, até 2011, a avaliação externa era garantida por um painel de pares e as instituições tinham autonomia para identificar as áreas de risco através dos processos de avaliação interna que culminavam com o envio de relatórios anuais ao Governo (Shah & Jarzabkowski, 2013). Desde então, as instituições são registadas e acreditadas centralmente pela mesma entidade de garantia de qualidade designada *Tertiary Education Quality and Standards Agency* (TEQSA). A abordagem de garantia de qualidade seguida permite aos provedores acreditar os seus próprios cursos, para os casos em que

possuem sistemas de garantia de qualidade internos acreditados, mesmo podendo ser posteriormente sancionados, através dos processos de monitorização, com base em padrões pré-estabelecidos (TEQSA, 2019).

Já em Portugal, a acreditação é prévia no sentido de que os cursos só poderão ser lecionados após aprovação pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). A acreditação prévia de novos ciclos de estudo baseia-se, unicamente, nos relatórios enviados pelas instituições e nas visitas realizadas excecionalmente em casos de cursos associados a novas instituições, enquanto que o processo de acreditação dos ciclos de estudo em funcionamento inclui uma etapa de realização de visitas ao terreno (A3ES, 2013a). As visitas são também, efetuadas em processos de acreditação institucional. Os resultados da avaliação tanto dos ciclos de estudo como das instituições são publicados no portal da mesma agência.

Pode-se, portanto, afirmar que a oferta de cursos a distância, em qualquer um dos modelos de políticas públicas de garantia de qualidade, está sujeita aos processos centralizados de acreditação obrigatória, embora o momento da obrigatoriedade varie entre os países. No geral, nos modelos que compreendem duas fases de acreditação, registo e acreditação propriamente dita, na fase inicial, as instituições são auditadas com base no seu projeto de funcionamento. Após o início do funcionamento, os órgãos competentes avaliam a instituição e os respetivos cursos para efeitos de acreditação, contrariamente a outras práticas em que a acreditação é prévia. Os dois momentos principais em que a acreditação pode ocorrer são resumidos na Figura 2-4.

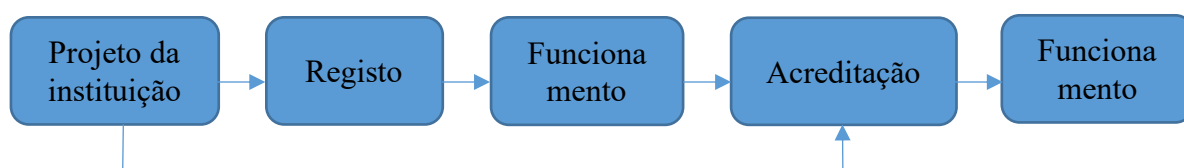


Figura 2-4: Momentos de acreditação de EaD

2.2.5 Dimensões de Avaliação da Qualidade de EaD

A literatura revela que, no exercício da função centralizadora das entidades reguladoras, deve-se evitar que o nível de detalhamento das dimensões de qualidade penalize as instituições e cursos que eventualmente não serão cobertos, de forma integral, pelos padrões

estabelecidos. Ossiannilsson et al. (2015, p. 28), referindo-se ao número de dimensões e indicadores que compõem um sistema de avaliação da qualidade em EaD, advertem que “(...) *the more numerous the topics, the more constrained the system may be in its application, as it may define levels of activity that are not found in all institutions.*”

Com vista a um melhor entendimento sobre as dimensões a ter em conta na avaliação da qualidade pelos órgãos reguladores de EaD, deve-se partir dos elementos fundamentais que constituem a modalidade. Teóricos de EaD tendem a apresentar os elementos que caracterizam a EaD de diferentes formas. Por exemplo, Holmberg (2003, pp. 63–70) salienta que a organização da modalidade de EaD deve ter em consideração as exigências inerentes ao funcionamento a distância, à administração do desenvolvimento dos materiais de aprendizagem, à organização das comunicações, à distribuição dos materiais de aprendizagem, ao tipo de instituição (*single* ou *dual mode*) e ao tipo de EaD a oferecer (se confere grau académico ou tem fins profissionalizantes). Nestes critérios, é notória a consideração das componentes básicas para a oferta de EaD.

No entanto, a proposta da caracterização de EaD a partir de uma visão sistémica pode facilitar a compreensão das intervenções necessárias para assegurar a qualidade dos cursos. Nesta sequência, Moore e Kearsley (1996) identificam cinco componentes transversais a qualquer instituição, curso ou unidade curricular de EaD, que são: “*sources, design, delivery, interaction e learning environment*” (p.8). De acordo com esta perspetiva, na primeira componente da organização da oferta de EaD deve-se definir a visão da instituição em relação à modalidade e realizar um diagnóstico que permita identificar as características e necessidades dos alunos, que deverão ser satisfeitas pela instituição, curso ou unidade curricular.

Na segunda componente, no desenho do curso, deve-se ter em conta o modelo da aprendizagem, se é autoinstrucional ou com base na utilização de um conjunto de fontes bibliográficas; o modelo do curso, que pode ser baseado em material impresso ou em tecnologias e, ainda, as formas de avaliação da aprendizagem.

A terceira componente refere-se à implementação que está associada à seleção do tipo de tecnologias para a distribuição dos materiais de estudo e envio dos trabalhos pelos alunos.

A quarta componente diz respeito ao atendimento e apoio ao aluno e deve ter como propósito assegurar a interação entre a instituição e o aluno e entre os alunos.

Por último, a quinta componente, diz respeito à necessidade de preparação de centros de recursos para acolher, entre outras atividades, as sessões presenciais de aprendizagem. A descrição das cinco componentes principais do modelo sistêmico de EaD, segundo Moore e Kearsley (1996), pode ser resumida conforme mostra a Figura 2-5.

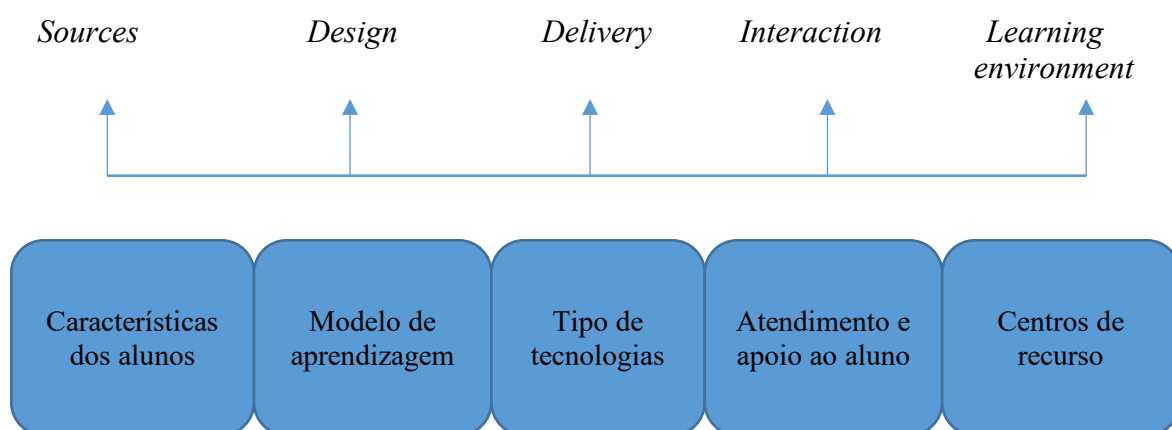


Figura 2-5: Resumo do modelo sistêmico de EaD proposto por Moore e Kearsley (1996, fig. 1.1)

Quanto às práticas internacionais, conforme observado nas políticas públicas, no âmbito deste estudo, os países abordam de forma diferenciada o referencial de qualidade, sendo que muitos países não possuem regulamentação específica de EaD, excetuando alguns casos, como Portugal, que caminha para a distinção das duas modalidades.

Além da distinção das modalidades, as diferenças manifestam-se igualmente em relação à estrutura das dimensões utilizadas para a aferição da qualidade das instituições e cursos. Por exemplo, em Portugal, são consideradas onze áreas chaves; na Nigéria e na Índia, os referenciais de qualidade estabelecem doze e nove dimensões chaves, respectivamente. Na América Latina, em particular na Argentina, a EaD é avaliada dentro de um quadro de uma modalidade virtual de ensino e aprendizagem e o referencial de qualidade impõe catorze áreas nucleares de aferição da qualidade dos programas. As principais dimensões de avaliação da qualidade de EaD nos países em referência encontram-se representadas na Tabela 2-2, abaixo.

Tabela 2-2: Dimensões chaves de avaliação da qualidade em EaD

| Portugal (A3ES, 2013b artigo 25) | Nigéria (NUC, n.d., pp. 9–12) | Índia (IGNOU, 2009) | Argentina (Rama & Granada, 2011, p. 93) |
|--|---|--------------------------------------|---|
| Objetivos dos ciclos de estudos | Filosofia | Programas a serem oferecidos | Planeamento estratégico do programa: visão, missão, objetivos e metas |
| Organização interna e mecanismos de garantia da qualidade | Objetivos | Provisão de pessoal | Investimentos a curto e longo prazo |
| Recursos materiais e parcerias | Admissões | Estratégias de ensino e aprendizagem | Contexto social e organizacional do programa |
| Qualificação e afetação do pessoal docente e não docente | Currículo | Sistema de avaliação | Infraestrutura tecnológica |
| Caracterização dos estudantes | Pedagogia | Sistema de implementação | Estudantes |
| Ambiente de ensino e aprendizagem | Recursos de aprendizagem | Infraestrutura de suporte | Professores docentes e de tutoria de |
| Objetivos de aprendizagem, estrutura curricular e plano de estudos | Avaliação dos alunos e do curso | Biblioteca e centro de recurso | Currículo |
| Organização das unidades curriculares | Provisão de pessoal | Condições de produção audiovisual | Desenho e produção de materiais de estudo |
| Metodologias de ensino e aprendizagem | Apoio académico ao aluno | Tecnologias de comunicação | Avaliação da aprendizagem |
| Resultados académicos, da atividade científica, tecnológica e artística e outros | Informação, aconselhamento e orientação | - | Gestão e administração |
| Propostas de ações de melhoria do desempenho | Administração | - | Pesquisa avaliativa do programa e materiais eletrónicos |
| - | Eficiência | - | Extensão comunitária e estudos de impacto |
| - | - | - | Grau de aceitação social do programa virtual |
| - | - | - | Prestação de contas |

Não obstante a variação do número de dimensões nos diferentes contextos, todos tendem a garantir a avaliação das componentes básicas de EaD que envolvem o provedor, o aluno e as condições de interação. As ligeiras diferenças que se registam entre os referenciais, apontam para o facto de as mesmas refletirem o contexto de cada país, podendo-se destacar a dimensão da proposta de um plano para a melhoria de desempenho, em Portugal; da eficiência da instituição, na Nigéria; das condições de produção audiovisual, na Índia; e da extensão comunitária e estudos de impacto, na Argentina.

No geral, as dimensões são utilizadas para aferir a qualidade com base num padrão mínimo obrigatório. Por exemplo, na Nigéria, um dos países pioneiros no estabelecimento de sistemas de acreditação em África, nos anos 90 (Hayward, 2006, p. 14), o pedido de acreditação de cursos apenas obtém um resultado favorável se reunir, no mínimo, 70 por cento de pontos em cada uma das cinco áreas consideradas básicas, nomeadamente, pedagogia e recursos de aprendizagem; apoio académico ao aluno; avaliação dos alunos e dos cursos; recursos humanos e aconselhamento e orientação dos alunos. As dimensões e pesos relativos para a avaliação específica de cursos a distância na Nigéria é apresentada na Tabela 2-3. É de notar que o erro que se verifica na distribuição da percentagem pelas dimensões é da própria fonte.

Tabela 2-3: Pesos relativos das dimensões de qualidade da avaliação dos cursos de EaD na Nigéria

| Dimensão | Percentagem (%) |
|--|------------------------|
| Filosofia e objetivos | 3 |
| Admissões | 3 |
| Curriculum | 5 |
| Pedagogia e recursos de aprendizagem | 30 |
| Avaliação dos alunos e dos cursos | 10 |
| Provisão de pessoal | 10 |
| Apoio académico ao aluno | 15 |
| Informação, aconselhamento e orientação | 10 |
| Administração | 5 |
| Eficiência | 4 |
| <i>Feedback</i> dos empregadores | 3 |
| Viabilidade | 3 |

Fonte: Adaptado de NUC (n.d.) *Guidelines for Open and Distance Learning*

2.3 GARANTIA DA QUALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM MOÇAMBIQUE

Nesta secção apresenta-se o modelo de garantia de qualidade adotado pelo Governo de Moçambique para a provisão da modalidade de EaD, com destaque para a legislação diversa articulada pelas diferentes entidades reguladoras que intervêm na acreditação de EaD (Secção 2.3.1), a organização do processo de acreditação (Secção 2.3.2) e as características do referencial de qualidade utilizado pelo INED, entidade reguladora específica de EaD no país (Secção 2.3.3).

2.3.1 Principal Legislação de Garantia de Qualidade em EaD

Em Moçambique, a questão da qualidade constitui um dos três pilares da educação. O Plano Estratégico de Educação 2012-2016/18 reforça a necessidade da continuidade de ações de promoção da qualidade já iniciadas no Plano 2006-2010/11. No plano atualmente em vigor, o sector de EaD tem como prioridade, entre outros enfoques, a consolidação do desenvolvimento do sistema de garantia de qualidade pelo INED e a expansão do pós-primário, através da oferta de programas mediados por tecnologias, pelo Instituto de Educação Aberta e a Distância (IEDA). No ensino superior, o enfoque está na mobilização das instituições para expandirem a oferta educativa através da modalidade de EaD, em articulação com o INED, para a garantia de qualidade, com vista a contribuir para a redução das assimetrias geográficas e de género no país (MINED, 2012b). Estas e outras intenções do Governo sobre a oferta educativa de qualidade, com recuso à EaD, encontram-se integradas na Estratégia de Educação a Distância de 2002 e, posteriormente, de 2014-2018, como instrumentos orientadores do desenvolvimento da modalidade em Moçambique.

Outra legislação utilizada no quadro da garantia de qualidade de EaD, através de processos de acreditação, foi estabelecida a partir de 2006, com destaque para a aprovação do Decreto nº 49/2006, de 26 de Dezembro, que cria o INED, como órgão regulador e coordenador da EaD cujo estatuto orgânico é alterado pelo Decreto nº 40/2016, de 16 de Setembro; o Decreto nº 63/2007, de 31 de Dezembro, que aprova o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade do Ensino Superior (SINAQES); o Decreto nº 64/2007, de 31 de Dezembro, que cria o CNAQ, como órgão implementador do SINAQES; o Decreto nº 35/2009, de 7 de Julho, que aprova o Regulamento do Ensino a Distância (READ), que estabelece as normas de criação e funcionamento de instituições de EaD e que sofreu uma alteração pontual para acomodar a tabela de taxas de acreditação aprovadas pelo Decreto nº 62/2018 de 24 de Dezembro; a Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro, Lei do Ensino Superior regulamentada pelo Decreto nº 48/2010, de 11 de Novembro, que aprova o Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das Instituições do Ensino Superior, revogado pelo Decreto nº 46/2018 de 1 de Agosto para acomodar sobretudo a introdução da acreditação prévia; a Lei nº 23/2014, de 23 de Setembro, que cria a Autoridade Nacional da Educação Profissional (ANEP), alterada e republicada pela Lei nº 6/2016, de 16 de Junho e o Decreto nº 28/2017, de 11 de Julho, que aprova o Regulamento de Licenciamento das Instituições de Educação Profissional. Para além destes, existem instrumentos normativos que visam facilitar a

operacionalização das políticas, como seja o Manual de Procedimentos Internos para a Acreditação de Instituições e Cursos a Distância, utilizado pelo INED e o Manual de Procedimentos do Provedor para a Acreditação de Instituições e Cursos a Distância e o Manual de Avaliação Externa de Cursos, aplicado pelo CNAQ.

A seguir descreve-se como a diversa legislação é articulada pelas diferentes entidades intervenientes no processo de acreditação de EaD.

2.3.2 Organização do Processo de Acreditação de EaD

Em Moçambique, o READ define a acreditação como sendo a “atribuição, pelo órgão correspondente de certificação de qualidade, com base nos resultados na avaliação externa da instituição, do curso ou programa de estudo” (Conselho de Ministros, 2009, p. 1). A certificação corresponde ao ato administrativo de emissão do documento comprovativo do resultado final da avaliação, enquanto que a avaliação externa consiste de um conjunto de ações de verificação dos procedimentos internos da instituição, feita por uma entidade reconhecida pelo Ministro que superintende a área da educação.

A avaliação interna visa, de forma obrigatória, informar o público sobre a qualidade dos cursos oferecidos pela instituição e não é mencionada como sendo uma exigência para efeitos de acreditação, conforme estipulado no READ, nos seguintes termos: “As instituições provedoras de cursos à distância devem fazer a avaliação anual interna e publicar os respetivos resultados” (Conselho de Ministros, 2009, artigo 36).

No geral, o processo de avaliação externa inicia-se com a submissão do pedido de acreditação ao INED, a porta de entrada e saída do expediente relativo a acreditação no sector de EaD. Segundo o Decreto da sua criação, o INED tem, entre outras atribuições, a definição de políticas, regulamentos, estratégias para o funcionamento da modalidade de EaD e a criação e desenvolvimento do sistema de acreditação e garantia de qualidade no âmbito desta modalidade de educação (Conselho de Ministros, 2006). O expediente é analisado internamente no INED, pelo sector respetivo, os Serviços Centrais de Acreditação e Formação (SCAF), num prazo de 60 dias, durante o qual poderá solicitar uma informação adicional, a ser enviada pelo proponente dentro de 30 dias. De seguida, num prazo de 45 dias, procede à retoma da análise, que já inclui a informação complementar recebida do proponente e, no caso de conformidade do processo, emite pedidos de parecer às entidades

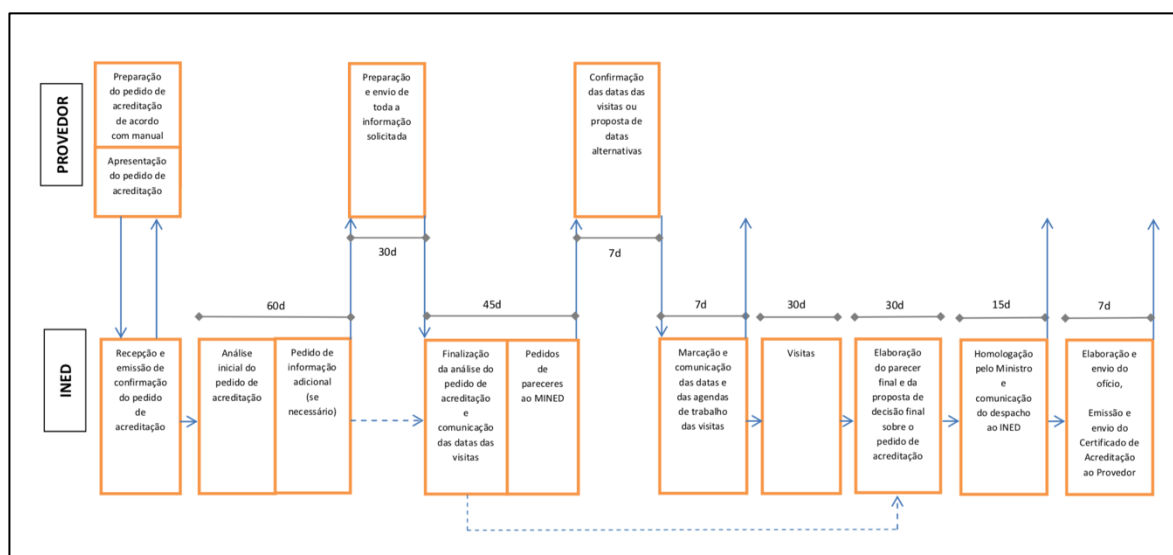
reguladoras afins. A avaliação do pedido de acreditação é feita com base nos padrões de qualidade definidos pelo INED, com base no READ e nos manuais de procedimentos de acreditação.

A análise do processo por outras entidades afins é principalmente realizada pelo CNAQ, sob a tutela do Ministério da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional (MCTESTP); pela Direção Nacional do Ensino Superior (DINES), subordinada ao MCTESTP, que neste estudo se designa por DINESup para distingui-la da sigla do ensino secundário e, ainda, pela ANEP, igualmente tutelada pelo MCTESTP. No caso do ensino não superior, a responsabilidade da emissão de pareceres recai sobre as respetivas direções de ensino, subordinadas ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), sendo as principais as seguintes: a Direção Nacional do Ensino Primário (DINEP), a Direção Nacional do Ensino Secundário (DINES), que pelas razões anteriormente apresentadas, é designado por DINESec e a Direção Nacional da Formação de Professores (DNFP). Cada uma das entidades envolvidas, num prazo de 45 dias, procede à análise, tendo por base os requisitos e padrões por si propostos, que incluem a recolha de evidências através de visitas ao terreno. Refira-se que se trata dos mesmos órgãos que regulam a qualidade do ensino presencial e, por conseguinte, utilizam para o contexto de EaD instrumentos concebidos para a modalidade presencial de educação.

Enquanto decorre o processo de produção de pareceres por outros órgãos, o INED coordena com o proponente a preparação e realização da visita à instituição para recolha e confirmação de evidências, processo cuja duração máxima prevista é de 45 dias. Reunidos os pareceres, os dados da visita e os resultados da avaliação preliminar, o INED, num prazo de 30 dias, deve elaborar o parecer da proposta para a decisão final, que é enviado ao Ministro correspondente, para despacho, estando previsto um prazo máximo de 15 dias para a emissão desta decisão. O despacho do Ministro é enviado ao INED e constitui a base para a emissão, ou não, do certificado de acreditação. Em caso favorável, o certificado, válido por cinco anos renováveis, é enviado ao proponente, acompanhado, caso necessário, por um conjunto de recomendações. Caso não se verifiquem as condições necessárias para a emissão do certificado de acreditação, a instituição ou curso, pode funcionar sob a condição de, num prazo máximo de dois anos, o proponente sanar as irregularidades identificadas.

Se, eventualmente, as lacunas iniciais de informação identificadas no processo de pedido de acreditação não forem sanadas com o envio de informação adicional, tal como solicitado pelo INED, o processo é descontinuado, passando para a fase da elaboração do parecer da proposta da decisão final, que é enviada ao Ministro respetivo para homologação. Neste cenário, não é emitido o certificado de acreditação, sendo comunicado ao proponente o despacho da não acreditação, bem como as irregularidades que determinaram o indeferimento, o que impede o início de funcionamento da instituição ou a oferta do curso.

A organização completa do processo de acreditação de EaD encontra-se sistematizada na Figura 2-6.



Fonte: Manual de Procedimentos do Provedor (INED, 2014, p. 11 Anexo 1)

Figura 2-6: Organização do processo de acreditação de EaD em Moçambique

Entretanto, enquanto decorria este estudo, foi aprovado o decreto que estipula, de forma expressa, que o INED é a instituição competente para acreditar cursos e novas instalações de extensão da instituição, assim como realizar vistorias e definir padrões de EaD (Conselho de Ministros, 2018a). O novo regulamento, de certa forma constitui um avanço na clarificação das políticas do Governo para a garantia de qualidade na EaD, pois, por um lado, menciona a intervenção do INED e, por outro lado, harmoniza-se com o READ que obriga à acreditação prévia dos cursos, já praticada pelo INED, contrariamente à acreditação dos cursos após o início da oferta, antes praticada pelo CNAQ.

Outro aspeto que merece atenção é o facto de, contrariamente ao decreto anterior em que o INED e o CNAQ intervinham na fase da criação de instituições, no presente, as duas entidades deixam de emitir pareceres, função que permanece apenas ao nível do Conselho Nacional do Ensino Superior (CNES), órgão de consulta do Conselho de Ministros, que é o órgão legislador. Neste processo, a tramitação do expediente está a cargo do Ministro que superintende o ensino superior, através da DINESup e da ANEP para a educação profissional. O pedido de acreditação de cursos para o início de funcionamento depende da autorização da criação da instituição e é enviado ao INED, para a modalidade de EaD; ao CNAQ, para a modalidade presencial e à ANEP, para a educação profissional.

2.3.3 Referencial de Qualidade de EaD

Conforme mencionado na secção anterior, a análise completa de um pedido de acreditação de EaD, para além do INED, carece da intervenção efetuada por outras entidades reguladoras de ensino que, decorrente das suas atribuições, aplicam padrões diferenciados de avaliação. Tendo em conta a relevância das dimensões de qualidade utilizadas por cada entidade envolvida na produção do resultado final, o enfoque é dado ao INED, ao CNAQ e à ANEP.

Na sequência da criação de mecanismos de garantia de qualidade, o Governo criou o INED com a função reguladora, de avaliação e de acreditação já mencionados anteriormente, complementada pela aprovação do READ, em 2009, aplicável a todos os níveis e tipos de ensino. Para facilitar a operacionalização do mesmo, o INED desenvolveu o Manual de Procedimentos de Acreditação do Provedor e o Manual de Procedimentos Internos do INED. O primeiro visa esclarecer e tornar mais transparente, de forma pública, o processo de acreditação, os critérios e padrões de qualidade pré-estabelecidos. O segundo, tem em vista a harmonização dos procedimentos de avaliação dos pedidos de acreditação entre os principais intervenientes no processo.

Os padrões de qualidade do INED são constituídos por sete dimensões principais que se subdividem num conjunto de vinte e cinco indicadores que por sua vez possuem descritores para a aferição de quatro possíveis níveis de resultados, expressos de forma quantitativa, de zero a três. O resultado final reflete o somatório dos pontos obtidos, tendo em conta o peso exercido por cada indicador e cujo significado é reportado na Tabela 2-4.

Tabela 2-4: Resultado final da avaliação da qualidade de EaD pelo INED

| Escala | Significado do resultado para a acreditação |
|---------|---|
| 2,1-3,0 | É atribuído certificado de acreditação à instituição provedora e/ou curso por 5 anos (embora possa haver recomendações). |
| 1,1-2,0 | A instituição provedora e/ou o curso pode funcionar condicionalmente por até 2 anos (não recebe certificado de acreditação), prazo durante o qual deverá solicitar novo pedido de acreditação (recomendações obrigatórias). |
| 0-1,0 | A instituição não pode oferecer cursos de EAD ou o curso não pode ser oferecido pela instituição provedora (recomendações obrigatórias). |

Fonte: INED (2014, p. 9)

As sete dimensões de base e os seus respetivos pesos relativos utilizados pelo INED são os seguintes (INED, 2014, p. 8):

- Dimensão 1: Estratégia institucional para a EAD (6%)
- Dimensão 2: Organização pedagógica (20%)
- Dimensão 3: Recursos físicos e tecnológicos (10%)
- Dimensão 4: Materiais de estudo (20%)
- Dimensão 5: Acompanhamento e apoio ao estudante (20%)
- Dimensão 6: Recursos Humanos (17%)
- Dimensão 7: Monitoria e avaliação (7%)

À semelhança do INED, a avaliação da qualidade feita pelo CNAQ baseia-se numa escala quantitativa discreta de quatro níveis (1, 2, 3 e 4) que, em termos de significado dado, resume-se em três possíveis resultados, nomeadamente, a não acreditação, a acreditação condicionada por dois a três anos e a plena acreditação, válida por cinco anos, conforme sistematizado na Tabela 2-5.

Tabela 2-5: Resultado final da avaliação da qualidade de EaD pelo CNAQ

| Escala | Significado do resultado para a acreditação |
|--------|--|
| 1 | Não acreditado |
| 2 | Acreditado condicionalmente Válido até 2 anos |
| 2 | Acreditado condicionalmente Válido até 3 anos |
| 4 | Acreditado plenamente Válido por 5 anos |

Fonte: adaptado CNAQ (2016, pp. 41–43)

De acordo com o referencial de qualidade do CNAQ (ibidem), as áreas chaves de avaliação, embora diferentemente das do INED, são compostas por nove indicadores e tendem a cobrir as mesmas componentes exigidas para a garantia de qualidade através de processos de acreditação, com exceção do indicador sobre o nível de internacionalização, que trata a mobilidade dos alunos. Os nove indicadores são arrolados a seguir:

- Indicador 1: missão e objetivos
- Indicador 2: gestão e/ou governação (organização e gestão dos mecanismos de garantia da qualidade)
- Indicador 3: currículo
- Indicador 4: corpo docente do ciclo de estudos
- Indicador 5: corpo discente e ambientes de aprendizagem do ciclo de estudos
- Indicador 6: pesquisa e extensão
- Indicador 7: infraestruturas: laboratórios, salas de aulas, bibliotecas e equipamentos
- Indicador 8: corpo técnico-administrativo
- Indicador 9: nível de internacionalização

Já a ANEP baseia-se em três aspetos fundamentais para a aferição do grau de prontidão da instituição para oferecer um determinado curso, também designado por qualificação. Segundo o portal da ANEP⁵, a acreditação das qualificações depende das evidências da existência de infraestruturas e equipamentos adequados; formadores, que para além da formação técnica específica da qualificação, devem possuir um certificado de capacitação pedagógico-metodológica e, ainda, um responsável pelo sistema eletrónico de gestão de informação. A garantia de qualidade do currículo, que não inclui o ensino superior, é feita através do Catálogo Nacional de Qualificações Profissionais (CNQP), publicado em Boletim da República, cujo objetivo fundamental é harmonizar os currículos das diferentes qualificações. Ainda em relação aos crivos de qualidade, foi criado o Quadro Nacional de Qualificações Profissionais (QNQP) que estabelece cinco níveis de certificação designados de Certificado Vocacional de Nível 1, 2, 3, 4 e 5, o que obriga à indexação de cada formação a um destes níveis.

⁵ <http://www.anep.gov.mz/>

Portanto, cada entidade reguladora possui os seus próprios referenciais de garantia de qualidade e acreditação, que incluem um conjunto de áreas prioritárias para a avaliação do grau de prontidão da instituição para oferecer cursos e da qualidade dos próprios cursos. É de salientar que os pareceres emitidos por estas entidades são integrados pelo INED e que a decisão final carece do resultado positivo, de forma cumulativa, dos atores envolvidos no processo de acreditação de EaD, cabendo ao Ministro a função de homologação.

Concluindo, o Capítulo 2 tinha como objetivo apresentar o estado da arte das políticas públicas de garantia de qualidade em EaD, apresentando o quadro teórico dos principais conceitos, análise das principais práticas internacionais e a descrição da realidade atual em Moçambique. O capítulo que se segue destina-se à apresentação das opções metodológicas feitas para a prossecução do estudo.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Após a revisão da literatura, que permitiu estabelecer o estado da arte da temática sobre as políticas públicas de garantia de qualidade de EaD, no presente capítulo apresenta-se a metodologia seguida para a realização do estudo. Tendo por base que cada etapa visa contribuir para as respostas às questões de investigação, considera-se relevante recordá-las para um melhor entendimento das opções metodológicas feitas. Conforme anunciado no início do estudo, a questão principal de investigação encontra-se desagregada em três subquestões inter-relacionadas em que a primeira investiga as práticas internacionais mais divulgadas de garantia de qualidade utilizadas pelas entidades reguladoras de EaD, a segunda analisa o estado atual das políticas públicas de garantia de qualidade de EaD em Moçambique, incluindo o seu reflexo na oferta formativa e a terceira questiona como as práticas internacionais podem contribuir para as propostas de futuras políticas públicas de garantia de qualidade de EaD no país.

O corpo do presente capítulo encontra-se assim estruturado: a primeira secção apresenta a natureza do estudo e sua caracterização (Secção 3.1), a segunda descreve o modelo de análise proposto para orientar o processo de recolha de dados (Secção 3.2) e a terceira e última, apresenta as características do estudo empírico realizado (Secção 3.3).

3.1 NATUREZA DO ESTUDO E SUA CARACTERIZAÇÃO

O estudo sobre a temática das políticas públicas de garantia de qualidade de EaD em Moçambique assume-se como sendo exploratório, pois constitui uma primeira aproximação ao tema e os seus resultados poderão servir de base para futuros estudos mais aprofundados. Conforme indicado na literatura, a característica fundamental da investigação com objetivo exploratório consiste no aprofundamento do conhecimento existente sobre os aspetos essenciais (agentes e fenómenos) de um dado contexto, ou seja *“the essential purpose is to explore and describe participants' understanding and interpretations of social phenomena in a way that captures their inherent nature”* (Ritchie, 2003, p. 28).

O presente estudo iniciou-se com uma fase de pesquisa bibliográfica para atualização do conhecimento consolidado e publicado sobre a temática das políticas públicas de garantia de qualidade em EaD, trabalhadas por outros investigadores, incluindo documentos disponíveis em Moçambique. Numa fase subsequente, foram utilizadas técnicas de inquérito por entrevista e por questionário aos agentes envolvidos no sector de EaD em Moçambique,

tendo por objetivo a recolha de dados de suporte à caracterização da oferta e do estado dos processos de garantia de qualidade.

Nesta perspetiva, depreende-se que se trata de uma investigação que segue o paradigma interpretativo (Amado, 2013; Cohen, Manion, & Morrison, 2005; Coutinho, 2015), em linha com a ideia de que “(...) *the central endeavour in the context of the interpretive paradigm is to understand the subjective world of human experience. To retain the integrity of the phenomena being investigated, efforts are made to get inside the person and to understand from within*” (Cohen et al., 2005, p. 22) . As respostas às questões de investigação são procuradas no contexto dos agentes envolvidos na temática de políticas públicas de garantia de qualidade de EaD em Moçambique, que incluem os decisores políticos, os responsáveis e técnicos do organismo nacional pela regulação do sector de EaD em Moçambique (INED), as instituições provedoras de cursos a distância e os alunos que frequentam cursos na modalidade a distância.

O estudo segue uma abordagem mista, combinando as vantagens oferecidas pelos métodos qualitativos com as dos métodos quantitativos. Creswell (2009, p. 203) enfatiza que “(...) *mixed methods is another step forward, utilizing the strengths of both qualitative and quantitative research.*” A explicação sobre as razões que poderão levar o investigador a optar pela combinação dos dois métodos pode ser igualmente encontrada em Punch (2009, p. 290) que afirma que:

The fundamental rationale behind mixed methods research is that we can learn more about our research topic if we can combine the strengths of qualitative research with the strengths of quantitative research while compensating at the same time for the weaknesses of each method.

A opção pela abordagem qualitativa visa apoiar no processo de recolha e análise de dados obtidos da interação com os atores envolvidos no estudo, dentro do seu contexto, incluindo o significado que estes dão ao conteúdo do que está a ser investigado (Agee, 2009). Já as metodologias de natureza quantitativa têm a vantagem de facilitar a descrição das dimensões recorrendo a amostras relativamente grandes, possibilitando efetuar leituras de tendências das dimensões em análise (Punch, 2009). A exploração das duas abordagens revela-se preponderante para o estudo, pois, por um lado, irá nortear a investigação na compreensão da temática de qualidade, na perspetiva dos principais intervenientes na tomada de decisão

sobre as políticas públicas de garantia de qualidade de EaD em Moçambique e, por outro lado, facilitar a descrição da realidade atual da oferta de cursos de EaD, com base numa amostra de alunos que frequentam cursos a distância.

De facto, na investigação de âmbito das ciências sociais é difícil decidir pelo uso de um único método, tanto que o mais importante é procurar procedimentos que apoiem na recolha de evidências para responder às questões de pesquisa formuladas (Cohen et al., 2005; Coutinho, 2015; White, 2013). Partindo desta asserção, o estudo iniciou-se com a identificação do tema (diretamente relacionado com a área profissional da autora) e a formulação da questão de partida. De seguida, desenvolveu-se o modelo de análise que orientou o processo da recolha de dados junto dos diferentes públicos-alvo e a respetiva sistematização de dados. Seguiu-se a etapa da análise dos resultados, o que permitiu a formulação de um conjunto de recomendações sobre futuras políticas para a melhoria de qualidade do sector de EaD em Moçambique. Seguiu-se ainda a etapa da validação destas recomendações junto de um painel de agentes ativos no sistema de políticas públicas de garantia de qualidade em EaD em Moçambique e, por último, procedeu-se à elaboração das conclusões finais do estudo. Cada uma das etapas influenciou a outra, ou seja, alimentou a seguinte e retroalimentou a precedente. A seguir, na Figura 3-1 apresenta-se a sistematização das 12 etapas do estudo. Embora a pesquisa bibliográfica esteja representada numa única etapa, metodologicamente alimentou todas as etapas do estudo.

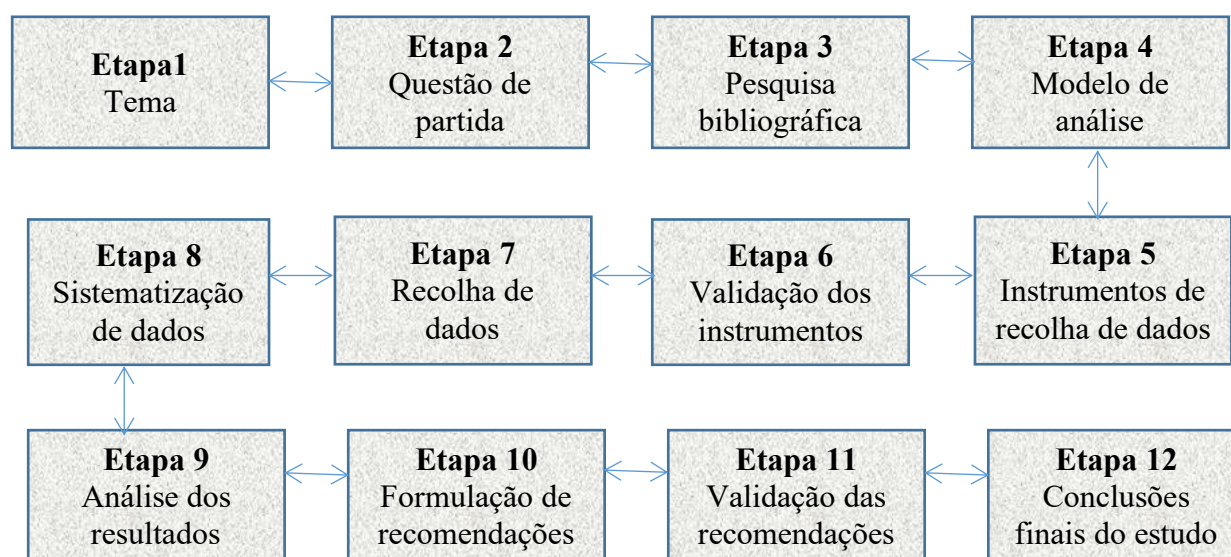


Figura 3-1: Etapas da metodologia de investigação adotada no estudo

3.2 PROPOSTA DO MODELO DE ANÁLISE

Em investigação de abordagem mista, como é o caso do presente estudo, o recurso a um modelo de análise afigura-se como sendo uma estratégia apropriada para o planeamento da investigação, pois contribui para assegurar a coerência interna da investigação e facilita a organização do processo de recolha e de sistematização dos dados relevantes para o estudo. O modelo de análise do presente estudo foi concebido na perspetiva de Quivy e Campenhoudt (1998). O modelo consiste na sistematização dos conceitos a partir da questão de investigação, na determinação das dimensões de análise de cada conceito e na caracterização dos indicadores que irão ser utilizados nas várias dimensões identificadas.

Tendo em conta as questões e objetivos da investigação estabelecidos, o modelo de análise do estudo baseia-se em três conceitos: práticas internacionais mais divulgadas de políticas públicas para a promoção da qualidade de EaD (C1); políticas públicas para a promoção da qualidade na oferta de EaD em Moçambique (C2) e oferta de EaD em Moçambique (C3). Cada um dos conceitos desdobra-se em várias dimensões que, por sua vez, reúnem um conjunto de indicadores, aos quais estão associadas fontes de informação, métricas e instrumentos da recolha de dados. A Tabela 3-1 apresenta a sistematização das dimensões de análise dos três conceitos.

Tabela 3-1: Dimensões de análise dos três conceitos do estudo

| <i>Conceito</i> | <i>Dimensões</i> |
|--|--|
| Práticas internacionais mais divulgadas de políticas públicas para a promoção de qualidade de EaD (C1) | Abrangência geopolítica Procedimentos de acreditação Dimensões de avaliação da qualidade Indicadores de avaliação da qualidade Desafios na implementação |
| Políticas públicas de promoção da qualidade de EaD em Moçambique (C2) | Decisores políticos Implementadores Procedimentos de acreditação Dimensões de avaliação da qualidade Indicadores de avaliação da qualidade |

| | |
|----------------------------------|---|
| Oferta de EaD em Moçambique (C3) | Instituições Cursos Gestores de cursos Tutores docentes Estudantes Satisfação dos estudantes Técnicos de apoio aos cursos Tecnologias de comunicação de suporte à aprendizagem |
|----------------------------------|---|

3.2.1 Primeiro Conceito (C1)

As dimensões de análise sobre as “práticas internacionais mais divulgadas de políticas públicas para a promoção de qualidade de EaD” (C1) têm em vista contribuir para a resposta à primeira questão de investigação e ao primeiro objetivo do estudo. A sua elaboração recorreu a estudos anteriormente efetuados sobre as práticas de garantia de qualidade em EaD na perspectiva da entidade reguladora, com destaque para estudos feitos por Ossiannilsson et al. (2015), Eaton (2015) e Shah & Jarzabkowski (2013). O primeiro conceito (C1) foi decomposto em cinco dimensões de análise: abrangência geopolítica do modelo utilizado (D1), procedimentos de acreditação praticados (D2), dimensões de avaliação da qualidade utilizados (D3), indicadores de avaliação da qualidade utilizados (D4) e desafios na implementação do modelo em prática (D5).

Na primeira dimensão (D1) são tratadas matérias relacionadas com a identificação dos países em que cada prática está divulgada, a identificação da respetiva entidade promotora e a data do início do funcionamento da entidade. Na segunda dimensão (D2) incluem-se indicadores sobre a natureza da acreditação, se as instituições devem ser acreditadas antes do início da oferta de cursos e se os cursos são acreditados antes da sua entrada em funcionamento; o tempo de validade da acreditação concedida; o tempo necessário para obter a resposta da decisão final sobre um pedido de acreditação; as fases do processo de acreditação; se o processo de acreditação envolve custos por parte do requerente; os níveis de ensino que devem ser acreditados e quais as métricas relativas aos valores e seus significados utilizados para expressar o resultado final da avaliação. A terceira dimensão (D3) e a quarta dimensão (D4) têm em vista auxiliar a investigação com dados sobre as áreas principais utilizadas para a avaliação da qualidade e seus respetivos indicadores. Por sua vez, a temática tratada na quinta dimensão (D5) está relacionada com os possíveis desafios enfrentados pelas entidades reguladoras na implementação dos procedimentos, dimensões e indicadores para acreditação

de EaD, bem como as eventuais abordagens encontradas para as necessidades identificadas no sistema de acreditação. A Tabela 3-2 mostra o resumo das cinco dimensões de análise (D1, D2, D3, D4 e D5) e os respectivos indicadores do primeiro conceito (C1).

Tabela 3-2: Resumo das dimensões e indicadores de análise do conceito 1

| <i>Dimensão</i> | <i>Indicadores</i> |
|--|---|
| Abrangência geopolítica (D1) | Entidade promotora Países em que a prática está divulgada Data de criação |
| Procedimentos de acreditação (D2) | Natureza Periodicidade Duração do ciclo completo Fases do processo Custo Nível de ensino Métricas do resultado final da avaliação |
| Dimensões de avaliação da qualidade (D3) | Número Identificação |
| Indicadores de avaliação da qualidade (D4) | Número Identificação |
| Desafios na implementação (D5) | Reguladores Procedimentos Dimensões Indicadores |

3.2.2 Segundo Conceito (C2)

O conceito das políticas públicas para a promoção da qualidade da oferta de EaD em Moçambique (C2) tem em vista contribuir para a resposta à segunda questão de investigação e ao segundo objetivo de estudo. Para tal, o conceito desdobra-se em cinco dimensões de análise, nomeadamente, decisores políticos (D1), implementadores (D2), procedimentos de acreditação (D3), dimensões de avaliação da qualidade (D4) e indicadores de avaliação da qualidade (D5). Na primeira dimensão (D1), sobre os decisores políticos, tem-se em vista a coleta de dados sobre a realidade das políticas públicas de qualidade de EaD junto das entidades que intervêm na tomada de decisão. De acordo com o READ, excetuando o ensino superior, compete ao Ministro da Educação autorizar o pedido de funcionamento na modalidade de EaD, ouvido o INED e, no caso do ensino superior, compete ao Conselho de Ministros, ouvido o CNES. O CNES é um órgão constituído pelos representantes de algumas IES, incluindo o INED, o CNAQ e a DINESup. Devido às características dos participantes

dos níveis diferenciados de intervenção para a produção da decisão final, o estudo previu recolher dados através das técnicas de inquérito por entrevista e por pesquisa documental.

A segunda dimensão (D2) orienta o processo de recolha dados junto das instituições responsáveis pela implementação das políticas aprovadas a nível superior, trata-se das entidades reguladoras da qualidade de ensino que intervêm na acreditação de EaD: o INED, que responde por todos os subsistemas de ensino; o CNAQ, que apenas regula o ensino superior; a DINESup, que atua apenas no ensino superior; a Direção Nacional do Ensino Técnico (DINET), responsável pelo ensino técnico básico e médio; a DINESec, regulador do ensino secundário; DNFP, responsável pelo subsistema de formação de professores e, a DINEP, que reponde pelo ensino primário.

A D2 é caracterizada pelos seguintes indicadores principais: nível de intervenção da instituição no processo de acreditação de EaD, qualificação profissional em EaD dos recursos humanos cuja função contribui diretamente para a implementação das políticas, anos de experiência de trabalho em EaD dos recursos humanos cuja função contribui diretamente para a implementação das políticas e grau de satisfação dos decisores com a implementação das políticas.

A qualificação do capital humano é indispensável para que as organizações possam enfrentar, com sucesso, as mudanças que se operam no seu ambiente de intervenção, sendo a formação a criação de uma ponte entre o desempenho atual das pessoas e o padrão de desempenho desejado (Saeed et al., 2013). David (2006) refere que *“training not only develops the capabilities of the employee but sharpen their thinking ability and creativity in order to take better decision in time and in more productive manner”* (apud Saeed et al., 2013, p. 139). Sendo a modalidade de EaD relativamente recente em Moçambique, a qualificação do pessoal para lidar com os processos de garantia de qualidade é indispensável para melhor elaboração de propostas de políticas de garantia de qualidade de âmbito nacional, bem como para a sua posterior interpretação durante a análise de pedidos de acreditação que envolvam instituições e cursos de vários graus académicos e modelos emergentes na modalidade de EaD.

As terceira (D3), quarta (D4) e quinta (D5) dimensões, tratam das características dos procedimentos de acreditação aplicados para a EaD. A D3, em particular, procura recolher

dados essencialmente sobre o grau de satisfação das entidades reguladoras e dos provedores de cursos, relativamente: à periodicidade de acreditação de cinco anos para renovar a acreditação; às oito fases por que passa um processo de acreditação; à gratuidade do processo de acreditação e sobre os três níveis em que é expresso o resultado final da avaliação (não acreditação, acreditação condicionada e acreditação plena). Na D4, o inquérito realizado debruçou-se sobre as sete dimensões utilizadas na avaliação dos pedidos de acreditação e, por último, a D5, sobre os 25 indicadores utilizados no modelo de avaliação da qualidade de EaD. Devido à heterogeneidade do grupo de participantes, recorreu-se ao inquérito por entrevista para os dirigentes das instituições reguladoras e ao inquérito por questionário para os técnicos de entidades reguladoras e representantes de instituições provedoras de cursos.

A Tabela 3-3 representa o resumo das cinco dimensões (D1, D2, D3, D4 e D5) e indicadores do primeiro conceito (C2).

Tabela 3-3: Resumo das dimensões e indicadores de análise do conceito 2

| <i>Dimensão</i> | <i>Indicador</i> |
|-----------------------------------|--|
| Decisores políticos (D1) | Identificação Nível de intervenção |
| Implementadores (D2) | Identificação Nível de intervenção Qualificação profissional em EaD dos RH Anos de experiência de trabalho em EaD dos RH Grau de satisfação |
| Procedimentos de Acreditação (D3) | Periodicidade da acreditação Duração do ciclo completo Fases do processo Natureza Custos Métricas do resultado final da avaliação Grau de satisfação |
| Dimensões de qualidade (D4) | Número Identificação e métricas Grau de satisfação |
| Indicadores de qualidade (D5) | Número Identificação e métricas Grau de satisfação |

3.2.3 Terceiro Conceito (C3)

À semelhança do primeiro conceito, o terceiro, sobre a oferta de EaD em Moçambique (C3), tem em vista auxiliar no processo de recolha de dados para responder à segunda questão de investigação e ao segundo objetivo do estudo. Pretende-se, com o C3, analisar as políticas de qualidade no terreno, incluindo as características da realidade atual das instituições e cursos a distância que operam no país, com o intuito de contribuir para um melhor entendimento do contexto em que se propõe o conjunto de recomendações para futuras políticas.

No entanto, é de mencionar que a construção do modelo de análise no que se refere à oferta da EaD em Moçambique foi feita em conjunto com um colega do mesmo programa doutoral cujo estudo versa sobre o potencial da EaD em Moçambique e que tinha interesse em recolher dados junto do mesmo público-alvo. Assim, para evitar a duplicação de esforços por parte dos inquiridos e minimizar a interferência na rotina das instituições participantes, optou-se por realizar o processo de recolha de dados em simultâneo.

As principais dimensões de análise do C3 são as seguintes: perfil das instituições de EaD (D1), características dos cursos de EaD (D2), perfil dos gestores de cursos de EaD (D3), perfil dos tutores docentes de cursos de EaD (D4), perfil dos alunos que frequentam cursos de EaD (D5), satisfação dos alunos com a qualidade dos cursos que frequentam (D6), perfil dos técnicos de apoio dos cursos de EaD (D7) e tecnologias de comunicação de suporte à aprendizagem nos cursos de EaD (D8).

A primeira dimensão (D1), trata do perfil das instituições e procura revelar a dimensão da oferta da modalidade de EaD relativamente ao número de instituições provedoras de cursos a distância; níveis de ensino das instituições provedoras a distância; abrangência geográfica das instituições provedoras; modo de operação das instituições provedoras (se era apenas dedicada à oferta de cursos de EaD ou se incluía ambas modalidades, presencial e a distância); tipo de instituição provedora (se era pública ou privada); anos de experiência que as instituições possuíam na oferta de cursos a distância; existência de uma unidade de garantia de qualidade na instituição provedora, incluindo os possíveis desafios para o seu funcionamento e se a instituição foi acreditada pelo INED.

A segunda dimensão (D2), apresenta as características dos cursos, no que respeita ao número de cursos providos e ao modelo de EaD implementado. Mesmo reconhecendo a possibilidade da existência de diversos modelos, devido à possibilidade de combinação de diferentes desenhos de aprendizagem a distância, com vista a facilitar a sistematização de dados, a definição do modelo do curso considerou o grau de utilização de tecnologias, conforme proposto por Siemens & Tittenberger (2009) e que destacam o modelo baseado em material impresso, *e-Learning* e *b-Learning*. Segundo estes autores, no modelo *e-Learning*, por vezes também designado por *online learning*, a tecnologia substitui, de forma completa, o modelo presencial de ensino ou o baseado em material impresso; enquanto que no modelo *b-Learning* a tecnologia substitui, de forma parcial, a aprendizagem baseada na sala de aula, e uma parte do curso é em presença e outra é *online* (ibidem, p. 16).

A dimensão D2 inclui ainda indicadores sobre os graus académicos e as respetivas áreas de formação dos cursos oferecidos a distância, segundo a classificação ISCED 2011 (UNESCO, 2012). Os dados sobre a evolução do número de alunos inscritos e dos que terminaram o curso ao longo dos últimos 10 anos também foram previstos, com a intenção de determinar o desempenho das instituições através da percentagem dos que concluíram o curso com sucesso. A Tabela 3-4 apresenta o resumo dos indicadores das dimensões um (D1) e dois (D2) do terceiro conceito (C3).

Tabela 3-4: Resumo dos indicadores das dimensões de análise 1 e 2 do conceito 3

| <i>Dimensão</i> | <i>Indicador</i> |
|------------------------|--|
| Instituições (D1) | Universo Identificação Nível de ensino Localização da Sede Abrangência geográfica Modo de operação Tipo Anos de experiência em EaD Existência de uma unidade de Garantia de Qualidade (GQ) Desafios e medidas de superação da unidade de GQ Instituições acreditadas pelo INED |

| | |
|-------------|--|
| Cursos (D2) | Nº de cursos providos Modelo de EaD Grau académico Áreas de formação Evolução do nº de estudantes inscritos ao longo dos últimos 10 anos Evolução do nº de estudantes que terminaram o curso ao longo dos últimos 10 anos |
|-------------|--|

Enquanto que as dimensões anteriores permitem caracterizar o perfil das instituições provedoras de cursos de EaD, as dimensões D3, D4 e D7 guiaram o processo da recolha de dados sobre o pessoal envolvido no acompanhamento do percurso de aprendizagem dos alunos que frequentam cursos a distância. A terceira dimensão (D3) caracteriza o perfil dos gestores de cursos a distância; a quarta (D4), os tutores que assistem os alunos no esclarecimento de dúvidas de natureza científica e, por isso, designados por tutores docentes e, a sétima (D7), o pessoal de apoio técnico e administrativo nos cursos a distância. Cada uma das dimensões envolve os seguintes indicadores principais: número de pessoas envolvido na gestão dos cursos a distância; a função de cada um tendo em conta o estipulado no READ; o grau académico; a qualificação profissional em EaD e os anos de experiência em EaD. A Tabela 3-5 apresenta o resumo dos indicadores das três dimensões (D3, D4 e D7) do terceiro conceito (C3).

Tabela 3-5: Resumo dos indicadores das dimensões de análise 3, 4 e 7 do conceito 3

| <i>Dimensão</i> | <i>Indicador</i> |
|-----------------------------------|---|
| Gestores de cursos (D3) | Função Distribuição por sexo Qualificação profissional em EaD Anos de experiência de trabalho em EaD Regime laboral |
| Tutores docentes de cursos (D4) | Número Distribuição por sexo Grau académico concluído Grau académico em que exerce a tutoria Qualificação profissional em EaD Anos de experiência de trabalho em EaD |
| Técnicos de apoio dos cursos (D7) | Número de técnicos Distribuição por sexo Qualificação profissional em EaD |

A dimensão cinco (D5), sobre os alunos dos diferentes programas, inclui dados sociodemográficos relativos a idade, sexo, local de residência e de trabalho (meio urbano ou rural). A relevância desta dimensão está associada à existência de diferentes cursos que atendem públicos-alvo igualmente diferenciados. Por exemplo, o programa do ensino primário, designado por Programa de Atendimento Alternativo para o Ensino Primário do Segundo Grau (PAAEP2) foi concebido para abranger crianças em idade escolar que não conseguiam continuar com os estudos após concluírem o Ensino Primário do Primeiro Grau (EP1), devido à distância das escolas do Ensino Primário do Segundo Grau (EP2).

A caracterização do grau de satisfação dos estudantes sobre a qualidade dos cursos que frequentam (D6) foi prevista com a finalidade de contribuir para aferição da qualidade da oferta. Os indicadores constantes do modelo de análise aplicados para os alunos resultam do ajuste dos requisitos exigidos para a avaliação da qualidade para fins de acreditação, nomeadamente, no que diz respeito aos aspetos relacionados com as condições de aprendizagem, incluindo as tecnologias utilizadas. A Tabela 3-6 apresenta o resumo dos indicadores das duas dimensões (D5 e D6) do terceiro conceito (C3).

Tabela 3-6: Resumo dos indicadores das dimensões de análise 5 e 6 do conceito 2

| <i>Dimensão</i> | <i>Indicador</i> |
|------------------------|---|
| Estudantes (D5) | Número de estudantes de EaD Distribuição etária Distribuição por sexo Meio onde vive Meio onde trabalha |

| | |
|--------------------------------|--|
| Satisfação dos estudantes (D6) | <div>Divulgação da oferta de cursos a distância na instituição</div> <div>Disponibilização da informação sobre o funcionamento do curso</div> <div>Processo de avaliação</div> <div>Existência de procedimentos de avaliação que não permitem ocorrência de fraude</div> <div>Funcionamento do centro de recurso</div> <div>Funcionamento da biblioteca</div> <div>Funcionamento de laboratórios</div> <div>Acesso ao equipamento informático na instituição</div> <div>Acesso à internet na instituição</div> <div>Facilidade de acesso aos materiais de estudo</div> <div>Clareza dos conteúdos dos materiais de estudo</div> <div>Formatação dos materiais de estudo</div> <div>Facilidade de aprendizagem com os materiais de estudo</div> <div>Facilidade de encontrar informação no registo académico</div> <div>Capacitação do estudante no início do curso para estudar a distância</div> <div>Apoio pedagógico dado pelos tutores</div> <div>Apoio técnico dado pelo sector de informática</div> <div>Apoio administrativo dado na instituição</div> <div>Facilidade de acesso à bibliografia obrigatória</div> <div>Procedimentos de recuperação de estudantes</div> <div>Número de estudantes por tutor docente</div> <div>Disponibilidade dos tutores para atender o estudante</div> <div>Competência dos tutores docentes</div> <div>Envolvimento do estudante na monitoria da qualidade do curso</div> |
|--------------------------------|--|

A dimensão oito (D8), aborda as tecnologias de comunicação de suporte à aprendizagem. As tecnologias contempladas foram selecionadas tendo em conta não só o referencial de qualidade de EaD, mas também os resultados de estudos anteriores sobre a utilização de tecnologias para fins educacionais. Uma das pesquisas revelou que as tecnologias podem proporcionar uma aprendizagem mais ativa através da colaboração entre os utilizadores da ferramenta geograficamente dispersos, como é o caso da EaD, uma vez que permite a realização de debates em tempo real e em *offline* e ainda o *feedback* em tempo real (Kam & Katerattanakul, 2014).

Os indicadores da utilização das tecnologias para fins de EaD foram igualmente baseados nas quatro áreas de atividades de ensino e aprendizagem propostas por Siemens & Tittenberger (2009), nomeadamente: disseminação, discussão, descoberta e demonstração. Segundo estes autores, na disseminação, ocorre a provisão dos materiais de estudo (recursos de aprendizagem) que, no caso do modelo de análise, corresponde aos indicadores relativos ao acesso aos materiais de estudo do curso e ao envio dos trabalhos propostos para realização

pelos alunos. Na categoria discussão considerou-se os indicadores de tutoria e comunicação. Na categoria descoberta, utilizou-se o indicador pesquisa, uma vez que esta categoria envolve atividades que promovem o aprofundamento da aprendizagem. Na categoria demonstração, existe uma possibilidade de recorrer às diferentes formas de avaliação para estimular a aprendizagem, o que no modelo de análise corresponde ao indicador sobre a atividade de avaliação.

A Tabela 3-7 apresenta o resumo dos indicadores da dimensão oito (D8) do terceiro conceito (C3).

Tabela 3-7: Resumo dos indicadores da dimensão de análise 8 do conceito 3

| <i>Dimensão</i> | <i>Indicadores</i> |
|---|--|
| Tecnologias de comunicação de suporte à aprendizagem (D8) | <i>LMS</i> utilizados Cursos que utilizam LMS Tecnologias de interação utilizadas Cursos que utilizam tecnologias de interação Tipo de atividades realizadas Fatores que influenciam a utilização |

3.3 ESTUDO EMPÍRICO

Considerando que, no geral, com o presente estudo se pretende formular um conjunto de recomendações aos decisores políticos de garantia de qualidade de EaD em Moçambique, o estudo empírico envolveu duas fases principais de recolha de dados, que tiveram lugar no período compreendido entre Junho de 2017 a Janeiro de 2019. Na primeira, foram recolhidos dados que ajudaram a caracterizar e analisar a realidade atual das políticas públicas e da oferta de EaD em Moçambique, com vista a identificar as necessidades para a sua melhoria e decorreu de Junho de 2017 a Abril de 2018. Na segunda, é feita a validação das recomendações junto a um painel com responsabilidades na definição das políticas de qualidade selecionado da primeira fase e realizou-se entre Dezembro de 2018 a Janeiro de 2019.

Na Figura 3-2 apresenta-se a organização das várias etapas do processo de recolha de dados realizado no âmbito da componente empírica deste estudo cujo detalhe é analisado em secções seguintes.

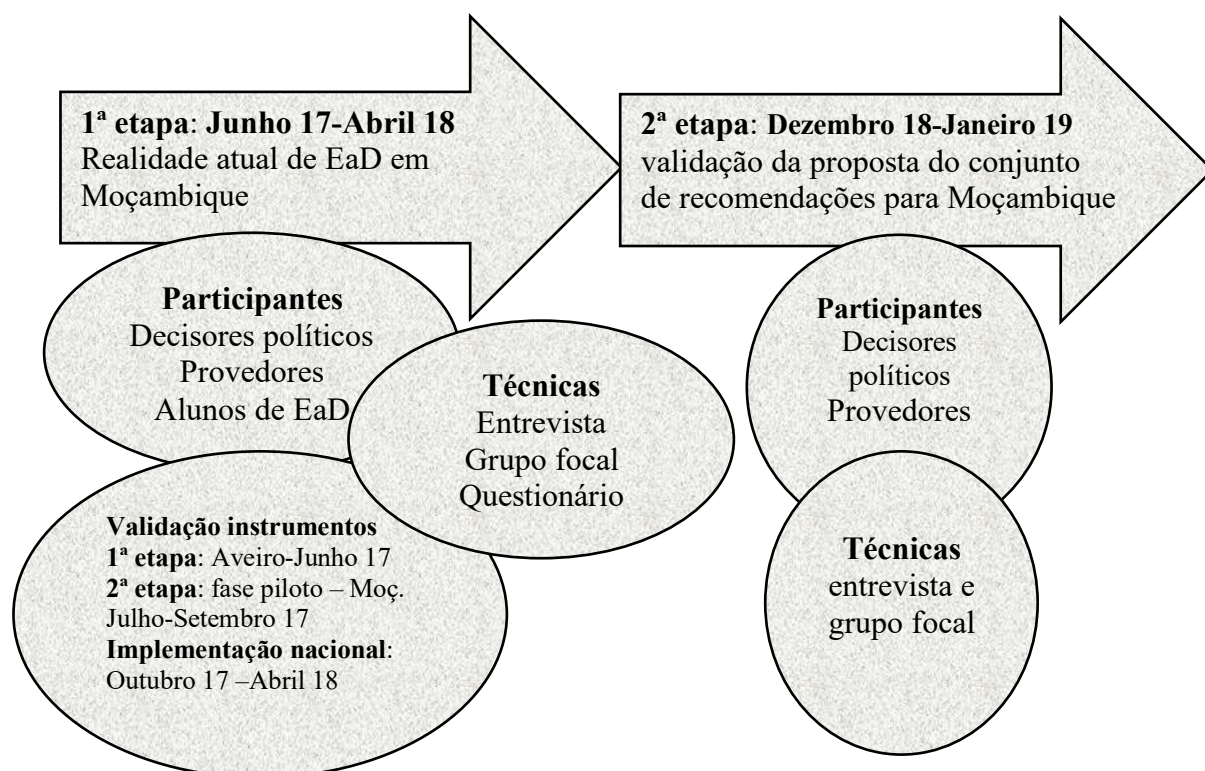


Figura 3-2: Organização das várias etapas do processo de recolha de dados da componente empírica do estudo

3.3.1 Primeira Fase da Recolha de Dados: Decisores Políticos, Provedores e Alunos na Modalidade a Distância

A primeira fase contemplou a recolha de dados junto dos decisores políticos de garantia de qualidade de EaD, provedores de cursos a distância e alunos na modalidade de EaD, em Moçambique. A estrutura desta secção inicia-se com a caracterização dos participantes, seguida da apresentação das técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados, prosseguindo com a descrição do processo de validação e terminando com a explanação do processo de administração das entrevistas e dos questionários.

3.3.1.1 Participantes no estudo e sua caracterização

As características dos participantes da primeira fase da recolha de dados subdividem-se em dois grupos principais, nomeadamente, o pessoal com cargos de direção e chefia ou com funções técnicas em instituições envolvidas na garantia de qualidade de EaD e os representantes de instituições provedoras de cursos de EaD bem como os alunos que frequentam cursos a distância.

3.3.1.1.1 Decisores políticos

Conforme tratado na revisão de literatura, as instituições relevantes na definição de políticas de garantia de qualidade para a EaD e que intervêm de forma direta na avaliação dos pedidos de acreditação de instituições e cursos de EaD são o INED e ANEP, cujas atribuições envolvem todos os subsistemas de educação; o CNAQ e a DINESup que respondem apenas pelo ensino superior e as direções nacionais das áreas de ensino e de formação de professores subordinadas ao MINEDH, como é o caso da DINESec, da DINEP e da DNFP.

Para o ensino técnico profissional foi considerada a DINET que, embora se tenha transformado num provedor de cursos, como resultado da reforma do ensino técnico, que culminou com a criação da ANEP em 2014, para aquela, o conhecimento acumulado na acreditação de cursos continua válido para o estudo. Neste sentido, outros antigos dirigentes do Ministério da Educação foram igualmente previstos, tendo por base que os seus saberes irão contribuir para o aprofundamento da temática sobre as políticas públicas de garantia de qualidade de EaD. No caso específico do INED, para além do dirigente institucional, foram arrolados os técnicos dos serviços de acreditação, com vista a explorar o seu conhecimento e experiência resultantes do seu contacto direto com o processo de definição de políticas e a respetiva operacionalização.

Ao conjunto dos participantes provenientes dos órgãos reguladores da qualidade de ensino e cuja atuação é parte integrante do processo de acreditação em EaD, no presente estudo, são considerados como pertencendo ao público-alvo *decisores políticos*.

3.3.1.1.2 Provedores de cursos a distância

O segundo público-alvo é constituído pelo universo dos representantes das dezanove instituições provedoras de cursos a distância em Moçambique (Apêndice 1). A opção por todos os provedores está associada ao facto de haver uma necessidade de obter uma opinião mais próxima da realidade das condições em que se desenvolve a modalidade de EaD no país. O número relativamente reduzido de instituições de ensino nesta modalidade permite a sua administração dentro dos limites de tempo fixados para o estudo. Os resultados obtidos a partir do universo dos provedores contribuíram na validação do propósito de formular recomendações de políticas com aplicação de âmbito nacional. Entre as instituições participantes constam as do ensino primário, ensino secundário, formação de professores,

ensino técnico profissional e ensino superior que engloba as universidades, institutos superiores e a academia militar. A este grupo alvo, neste estudo, também se designa simplesmente por *provedores*.

3.3.1.1.3 Alunos de EaD

Relativamente ao terceiro grupo de participantes, constituído pelos alunos que frequentavam cursos na modalidade a distância, o estudo baseou-se numa amostra representativa ao nível do país, uma vez que constitui uma estratégia apropriada para responder à necessidade de se fazer inferências (Cohen et al., 2005; Creswell, 2009; Pardal & Lopes, 2011; Punch, 2009). Para a determinação do tamanho da amostra recorreu-se ao método de amostragem probabilística estratificada proporcional (Bryman, 2012), uma vez que tem a vantagem de permitir que cada indivíduo da população, objeto do estudo, tenha igual probabilidade de ser selecionado, evitando a possível indicação apenas dos alunos mais brilhantes ou mais fracos, o que comprometeria as análises feitas. Para a estratificação proporcional considerou-se o peso do número de alunos por cada instituição.

A seleção da amostra de alunos com vista a aplicação dos questionários estava dependente da finalização do processo de administração do questionário das instituições para a obtenção dos dados necessários. De facto, Bryman (2012, p. 193) refere que “*Stratified sampling is really feasible only when the relevant information is available*”. No estudo, a pergunta de base foi: *será que o questionário aos provedores tem as perguntas que nos permitem fazer a seleção da amostra dos alunos?* Os dados essenciais deveriam indicar, nomeadamente, a instituição, o número de alunos, os cursos oferecidos, o número de alunos por centro de recurso (CR) e se a instituição era de natureza pública ou privada. Os resultados do questionário das instituições, complementados com os obtidos pela pesquisa documental tornaram possível reunir os dados necessários para determinar o tamanho da amostra, com a exceção da distribuição dos alunos por CR. O número de alunos por CR era necessário para mapear os CR de maior concentração de alunos, no país, garantindo a mesma probabilidade a todos de participarem no estudo. Os dados foram solicitados às instituições, com recurso ao email, conforme mostra a Figura 3-3. Recordar-se que, tal como já referido anteriormente, o processo de recolha de dados ocorreu de forma conjunta com um outro colega que se encontrava igualmente no mesmo processo.

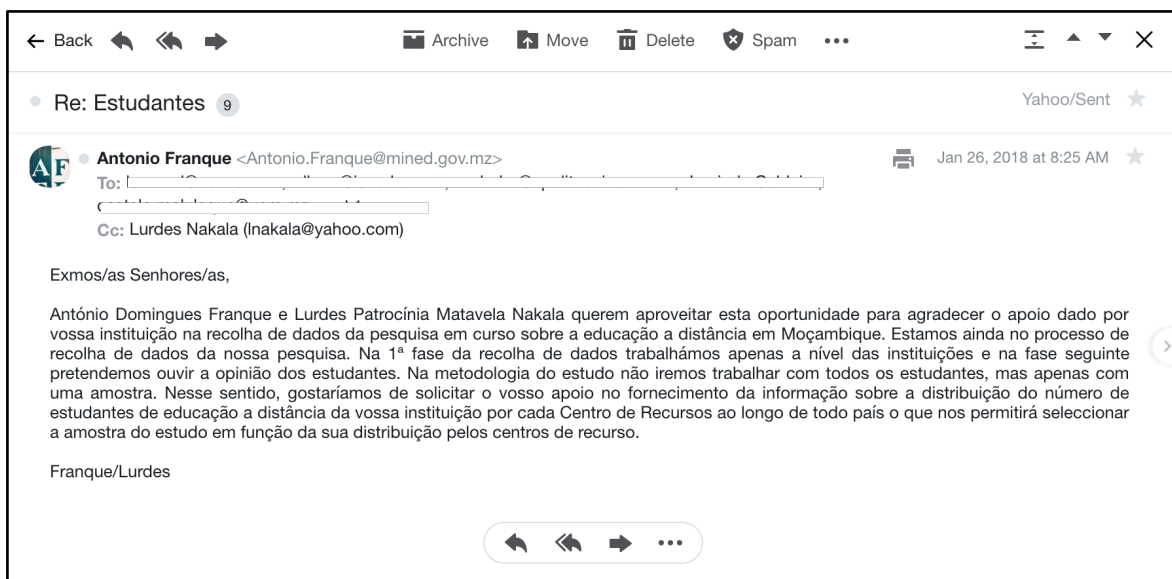


Figura 3-3: Pedido de dados sobre a distribuição dos alunos por CR

Apesar da população objeto do estudo incluir os alunos de todos os níveis de ensino (superior, secundário e primário), o ensino primário não foi incluso na amostra dos alunos devido a sua fraca representatividade, que era de menos de 1% do total da população que constituía objeto do estudo. Assim, em função do peso de cada grupo populacional, os principais públicos-alvo são constituídos pelos alunos que frequentavam cursos a distância no ensino superior, no ensino secundário e na formação de professores.

Tamanho da amostra do ensino superior

O tamanho da mostra dos alunos do ensino superior foi determinado com base no peso relativo exercido por cada instituição provedora de cursos a distância que resultou na seleção de seis IES que representam cerca de 98% (37281) da população total do ensino superior a distância (38224). Entretanto, a exclusão das instituições consideradas irrelevantes, devido ao seu peso de menos de 2%, poderá induzir à não captação de opiniões importantes para o estudo. A Tabela 3-8, que se segue, representa a distribuição da população de alunos pelas instituições provedoras e o peso relativo exercido por cada instituição, sendo que, a cor sombreada indica as instituições com 2% ou mais de peso relativo e que foram selecionadas para a amostra do estudo.

Tabela 3-8: Distribuição da população de alunos pelas instituições do ensino superior a distância e seus pesos relativos

| <i>Instituição</i> | <i>Nº de alunos</i> | <i>Peso em %</i> | <i>Peso em % em relação às 6 inst.</i> |
|--------------------|---------------------|------------------|--|
| UEM | 2104 | 5.5 | 5.6 |
| UP | 11901 | 31.1 | 31.9 |
| A Politécnica | 741 | 1.9 | 2.0 |
| ISCED | 6662 | 17.4 | 17.9 |
| UCM | 14336 | 37.5 | 38.4 |
| ISM | 1573 | 4.1 | 4.1 |
| ISAP | 250 | 0.7 | |
| ISDB | 133 | 0.3 | |
| ISEAD | 0 | 0 | |
| ACIPOL | 0 | 0 | |
| ISGECOF | - | - | |
| Unitiva | 40 | 0.1 | |
| ISCTAC | 0 | 0 | |
| ISSET/OWU | 484 | 1.3 | |
| Total | 38224 | 100 | 97.6 |

Para o cálculo do tamanho da amostra recorreu-se a uma ferramenta de acesso aberto⁶, na qual é utilizado o algoritmo popularizado por Krejcie & Morgan no artigo de 1970 “Determining Sample Size for Research Activities” (*Educational and Psychological Measurement*, vol. 30, pp 607-610), tendo sido assumidos os seguintes pressupostos: nível de confiança (*Confidence Level*) de 95% e uma margem de erro (*Confidence Interval*) de 4%, valores, compatíveis com os comumente utilizados em estudos nesta área de conhecimento. A Figura 3-4 reporta o portal explorado para o cálculo do tamanho da amostra dos alunos do ensino superior a distância.

⁶ <https://www.surveysystem.com/sscalc.htm>

Determine Sample Size

Confidence Level: ☒ 95% ☐ 99%

Confidence Interval:

Population:

Calculate
Clear

Sample size needed:

Figura 3-4: Cálculo do tamanho da amostra dos alunos do ensino superior a distância

Embora o resultado do tamanho da amostra seja de 591, para efeitos de cálculos do número de alunos por instituição, foi considerado 601, após o acréscimo de 10 para compensar os arredondamentos feitos no processo do cálculo. Assim, o número mínimo de alunos selecionados por provedor, no país, é de 12 e o máximo de 231 alunos. Esta amostra foi estratificada por centros regionais, nomeadamente, norte, centro e sul, com o objetivo de compensar o facto de algumas IES não estarem representadas em todas as províncias do país, assim como proporcionalmente ao peso de cada uma das instituições, de forma a assegurar a representatividade do país. Como resultado, a instituição mais representativa contribuiu com um total de 231 alunos (UCM) e a menos representativa com 12 (A Politécnica); em termos regionais, a região centro é a mais representativa, conforme representado na Tabela 3-9.

Tabela 3-9: Distribuição da amostra dos alunos do ensino superior por região e por instituição

| <i>Instituição</i> | <i>Região</i> | | | <i>Total</i> |
|----------------------|---------------|---------------|--------------|--------------|
| | Sul | Centro | Norte | |
| <i>UP</i> | 69 | 62 | 61 | 192 |
| <i>ISM</i> | 5 | 4 | 16 | 25 |
| <i>ISCED</i> | 31 | 39 | 37 | 107 |
| <i>UCM</i> | 13 | 156 | 62 | 231 |
| <i>A Politécnica</i> | 12 | 0 | 0 | 12 |
| <i>UEM</i> | 25 | 5 | 4 | 34 |
| Total | 155 | 266 | 180 | 601 |

Tamanho da amostra do ensino secundário e formação de professores

A racionalidade da determinação do tamanho da amostra para o terceiro público-alvo do estudo é semelhante à utilizada para o caso do ensino superior. Tendo em conta o peso de cada instituição do Ensino Secundário Geral (ESG) e de cursos técnico profissionais, incluindo a formação de professores, a amostra final é constituída apenas por alunos de uma única instituição, a destacada de forma sombreada, conforme reportado na Tabela 3-10.

Tabela 3-10: Distribuição da população de alunos pelas instituições do ESG e técnico profissional a distância e seus pesos relativos

| <i>Instituição</i> | <i>Nível de ensino</i> | <i>Nº de alunos</i> | <i>Peso em %</i> |
|--------------------|---------------------------------|---------------------|------------------|
| IEDA | Secundário Geral 1º e 2º ciclos | 34019 | 69.3 |
| IEDA | Médio Técnico Profissional | 14744 | 30.0 |
| IPET | Médio Técnico Profissional | 133 | 0.3 |
| IFBM | Médio Técnico Profissional | 31 | 0.0 |
| IFAPA Maputo | Básico Técnico Profissional | 126 | 0.3 |
| IFAPA Beira | Básico Técnico Profissional | 0 | 0 |
| IFAPA Lichinga | Básico Técnico Profissional | 24 | 0.0 |
| Subtotal | | 49077 | 100 |

Recorrendo ao *software*, anteriormente mencionado, desta feita assumindo o pressuposto de que, comparativamente ao caso anterior, neste, não havia necessidade de captar diferenças entre instituições e, por isso, a confiabilidade foi elevado de 4 para 5. Do total dos 48763 alunos da instituição selecionada (IEDA), o tamanho mínimo da amostra requerido foi de 381 alunos, número arredondado para 400. A sua distribuição pelos três cursos providos pela instituição teve como base os dados estatísticos reportados pela mesma, que indicam que, do total de 48763 alunos acima mencionados, 34019 são do ESG, dos quais 32952 são do Programa do Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo a Distância (PESD1) e os restantes 1067 do Programa do Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo (PESD2) e 14744 são do Curso Médio de Formação de Professores a Distância (CMFP) (IEDA, 2017, figs. 10–11). Refira-se que o CMFP é um curso do Ensino Médio Técnico Profissional (EMTP).

No cálculo do tamanho da amostra do PESD2, o resultado obtido foi de apenas nove alunos em todo o país, o que representaria inquirir somente um aluno em cada uma das sete

províncias onde o programa era implementado, nomeadamente: Maputo cidade, Maputo província, Gaza, Sofala, Manica, Nampula e Niassa.

Apesar do peso do PESD2 ser desprezível, decidiu-se que a opinião dos alunos do mesmo programa era indispensável, considerando que a aprendizagem no seu curso era basicamente mediada por tecnologias e, por isso, deviam ser inquiridos, no mínimo, dois alunos por província. Com o alargamento do tamanho da amostra do PESD2, a amostra do estudo foi ajustada para 414 alunos, dos quais 279 eram do PESD1, 121 do CMFP e 14 do PESD2.

A amostra do ensino secundário e formação de professores foi estratificada proporcionalmente ao peso de cada uma das províncias, para assegurar a representatividade do país. Assim, as províncias de Manica, Sofala e Maputo província são as três mais representativas do ESG a distância, com mais de 40 participantes cada um e, Gaza, Niassa e Cabo Delgado, as três menos representativas, com 5 a 12 participantes. Quanto à formação de professores, a província da Zambézia, a mais populosa do país, possui a maior representatividade no estudo, com 24 participantes, contra apenas um (1) de Maputo cidade. A Tabela 3-11 mostra a distribuição da amostra pelos programas do ESG e de formação de professores.

Tabela 3-11: Tamanho da amostra dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP, por província

| <i>Província</i> | <i>PESD1</i> | <i>PESD2</i> | <i>CMFP</i> |
|-------------------------|--------------|--------------|-------------|
| <i>Maputo cidade</i> | 35 | 2 | 1 |
| <i>Maputo província</i> | 43 | 2 | 7 |
| <i>Gaza</i> | 5 | 2 | 5 |
| <i>Inhambane</i> | 22 | - | 11 |
| <i>Sofala</i> | 47 | 2 | 5 |
| <i>Manica</i> | 49 | 2 | 13 |
| <i>Tete</i> | 15 | - | 15 |
| <i>Zambézia</i> | 14 | - | 24 |
| <i>Nampula</i> | 26 | 2 | 18 |
| <i>Niassa</i> | 11 | 2 | 14 |
| <i>Cabo Delgado</i> | 12 | - | 8 |
| <i>Total</i> | 279 | 14 | 121 |

Embora a estratégia de amostragem probabilística proporcional seja de grande utilidade para o estudo pois, de acordo com Pardal & Lopes (2011, p. 57) “melhora a representatividade ...” as técnicas da sua implementação exigem do investigador um trabalho inicial de seleção que envolve toda a população objeto do estudo. No quadro de tempo e recursos previstos, no âmbito da presente tese, não foi possível colher dados que permitissem observar, de forma escrupulosa, os procedimentos do método de amostragem probabilística estratificada. Era impraticável fazer a gestão da complexidade dos processos com milhares de alunos de localização geográfica dispersa e com um sistema de comunicações deficiente. Para contornar a fragilidade, os alunos foram convidados, pelo gestor local, a participarem do estudo, porém respeitando o tamanho da amostra e a respetiva estratificação, dentro do entendimento de que não existem métodos de amostragem puros e que o mais importante é garantir uma maior representatividade da população objeto da investigação.

3.3.1.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As técnicas e instrumentos da recolha de dados para o estudo foram selecionados com base no modelo de análise proposto para o estudo e apresentado anteriormente na Secção 3.2, que consistem essencialmente das técnicas de inquérito por entrevista, questionário e grupo focal. As técnicas escolhidas afiguram-se as mais adequadas para recolher as evidências necessárias junto das pessoas envolvidas no desenvolvimento da modalidade de EaD em Moçambique, cujos resultados auxiliaram na procura de respostas às questões de investigações.

3.3.1.2.1 Inquérito por entrevista

O inquérito por entrevista explora a vantagem de combinar perguntas abertas e fechadas, uma vez que a intenção é inquirir sobre um conjunto de dimensões pré definidas sem descurar a possibilidade de reconhecer novas dimensões que poderão emergir no decurso do inquérito (Foddy, 2002; Ghiglione & Matalon, 2005). No inquérito por entrevista, foi usado um guião, tendo em vista facilitar a condução da conversa e garantir que a intervenção do entrevistado respondesse aos objetivos da temática em discussão; além de que, de certa forma, facilitasse a sistematização, organização e análise de dados.

Sendo a técnica por entrevista apropriada para colher o conhecimento aprofundado de um dado público (Ghiglione & Matalon, 2005) neste estudo, a primeira fase da recolha de dados

foi aplicada aos decisores políticos de forma individualizada. Todavia, aos entrevistados com função técnica optou-se pela técnica de **grupo focal**, como forma de potenciar o enriquecimento dos contributos dos entrevistados, dado que, embora se trate de um público reduzido em número, o mesmo tem influência assinalável na definição de políticas públicas de garantia de qualidade de EaD em Moçambique, pois é parte integrante do sector responsável pela avaliação e acreditação em EaD.

As questões do inquérito por entrevista são transversais e, no geral, visam recolher a opinião sob o ponto de vista do regulador, no que diz respeito à realidade atual através da avaliação pelos entrevistados, das políticas e procedimentos existentes para a garantia de qualidade na educação e em EaD, em particular. O que distingue os guiões de entrevista utilizados nos vários contextos é a relevância do grau de aprofundamento de uma dada questão, considerando a área de atuação do órgão representado pelo entrevistado. Por exemplo, no contexto do ensino superior, a questão sobre as políticas de garantia de qualidade foi formulada da seguinte forma: *que avaliação faz das políticas de garantia de qualidade no ensino superior, em particular, da educação a distância?* (Apêndice 2). A mesma questão, noutro contexto em que a distinção dos níveis de ensino não era relevante, foi enunciada da seguinte forma: *que avaliação faz das políticas de garantia de qualidade da educação e, em particular, da educação a distância?* (Apêndice 3). Ou ainda colocando a questão de forma direta para a EaD, nos seguintes termos: *que avaliação faz das políticas de garantia de qualidade em educação a distância?* (Apêndice 4).

3.3.1.2.2 Inquérito por questionário

O inquérito por questionário foi aplicado aos provedores, aos alunos do ensino superior e aos alunos do ensino secundário e de formação de professores, todos na modalidade de EaD, bem como aos técnicos do INED. Conforme referido no início desta secção, os questionários foram construídos com base no modelo de análise proposto para o estudo. As questões são essencialmente fechadas, pois oferecem múltiplas vantagens em relação a um questionário baseado em perguntas abertas (Cohen et al., 2005), que incluem, entre outras, a rapidez de preenchimento, a codificação, o processamento estatístico e a realização de análises comparativas. Por isso, mostram-se adequados para o estudo, uma vez que se pretende explorar a opinião de um número considerável de pessoas com vivências na área.

Tratando-se de um estudo de carácter exploratório, procurou-se privilegiar as questões de qualidade que permitissem identificar as áreas que requerem intervenção e que, de certa forma, poderão ser estudadas em trabalho específico posterior. Para medir o grau de satisfação dos participantes com a qualidade de EaD optou-se pela utilização de uma escala de Likert de 5 itens, tendo em conta que os participantes poderiam decifrar a informação contida nas questões. O recurso à escala de números ímpares tinha o propósito de permitir que os participantes tivessem a oportunidade de expressar o seu eventual posicionamento indeciso.

Para a construção dos questionários dos quatro públicos-alvo foi necessário garantir que as mesmas categorias de análise estivessem em todos os instrumentos de recolha de dados sem, contudo, perder de vista as características de cada grupo. Por exemplo, as questões relativas aos diferentes atores da gestão de cursos encontram-se apenas no questionário dos provedores (Apêndice 5), enquanto que as de perfil sociodemográfico do participante foram contempladas apenas no dos alunos (Apêndice 6). Já no questionário dos técnicos do INED (Apêndice 7) são privilegiadas as categorias de perfil profissional e de satisfação quanto ao referencial de qualidade de EaD.

Reconhecendo as particularidades dos diferentes grupos de participantes acima mencionados, os questionários dos alunos do ensino superior e, do ensino secundário e formação de professores encontram-se estruturados em quatro secções: a primeira descreve o perfil sociodemográfico dos alunos que frequentam cursos na modalidade de EaD; a segunda recolhe a opinião dos mesmos sobre as tecnologias utilizadas no suporte à realização das atividades de aprendizagem; a terceira procura obter a opinião dos alunos sobre as condições de aprendizagem e a quarta ajuda a perceber o sentimento dos alunos quanto às vantagens e limitações de estudar na modalidade de EaD.

Já o questionário dos provedores foi desenhado com duas partes: a primeira reservada à caracterização da oferta de cursos de EaD em Moçambique, que é constituída por sete secções e a segunda sobre as políticas públicas de garantia de qualidade, com quatro secções. A estrutura geral do questionário dos provedores pode ser visualizada na Figura 3-5.

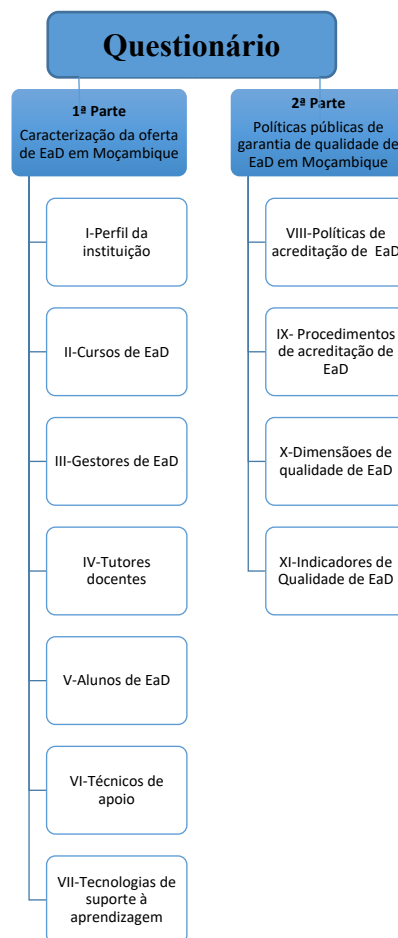


Figura 3-5: Estrutura geral do questionário dos provedores

3.3.1.3 Validação dos instrumentos de recolha de dados

O processo completo de validação dos instrumentos da primeira fase de recolha de dados teve a duração aproximada de quatro meses, entre Junho e Setembro de 2017 e passou por duas fases: a primeira consistiu na validação preliminar dos instrumentos, tendo contado com a participação de investigadores na área de multimédia em educação, da Universidade de Aveiro e a segunda, na realização da fase piloto junto dos diferentes públicos-alvo do estudo em Moçambique.

A validação dos instrumentos de recolha de dados tinha em vista a sua adequação às características de cada público-alvo que seria inquirido na fase de implementação (Cohen et al., 2005), com destaque para a clarificação do texto das questões, formato, instruções, verificação do tempo necessário para o preenchimento e obtenção de informação do grau de dificuldade durante o preenchimento. De facto, a validação, nas duas fases, permitiu

encontrar os elementos que fundamentaram a necessidade de reestruturar e/ou reformular os questionários, conforme explanado nas secções que se seguem.

3.3.1.3.1 Primeira fase do processo da validação dos instrumentos

Para a validação preliminar dos instrumentos, a interação ocorreu principalmente numa base de encontros presenciais e de utilização do *email* para o envio de documentos e para mediar a comunicação, em outros casos. Embora seja difícil encontrar marcos precisos do período do processo de validação, devido à interligação das etapas da investigação, pode-se afirmar que o mesmo teve a duração aproximada de 45 dias, com início em Junho de 2017. Fruto da interação, os instrumentos passaram por várias versões de reformulação, conforme reporta a Figura 3-6 do exemplo de email abaixo, cuja identidade do destinatário é omitida por razões éticas.



Figura 3-6: Exemplo de correspondência durante a validação dos instrumentos

Os comentários recolhidos no processo de validação sobre os instrumentos incidiram sobretudo nos seguintes aspetos:

- O cabeçalho do questionário deve apresentar os objetivos do estudo.

- O questionário deve ter indicação do tempo do seu preenchimento e não apenas do prazo de entrega.
- Deve ser ponderada a possibilidade de questionário *online* porque oferece mais vantagens do que o impresso, como por exemplo o preenchimento por um maior número de participantes.
- Pode-se utilizar a ferramenta da UA, pois facilita a organização e análise de dados em termos de apresentação em forma de valores em percentagem, frequência absoluta, tabelas, gráficos, entre outras.
- O questionário é longo e complexo. Tendo em conta os públicos-alvo, podia-se repartir em três: (i) questionário para os responsáveis institucionais; (ii) questionário para os alunos; e (iii) questionários para os gestores.
- Existem no questionário algumas perguntas cujas respostas requerem confirmação. Sugere-se que a mesma categoria seja transversal aos diferentes participantes.
- As perguntas não deveriam exigir cálculos de percentagem pelos inquiridos, pois esta tarefa é do investigador.
- O questionário apresenta perguntas que podem levar ao fornecimento de respostas que criem uma boa impressão da instituição, sem, contudo, corresponder a realidade. Neste caso, seria melhor fazer a recolha de dados por via da pesquisa documental ou dirigir a pergunta a um participante mais neutro.
- Geralmente utiliza-se a escala de cinco alternativas e mesmo assim no momento da análise qualitativa de dados pode haver necessidade de reduzi-las para três.
- Cada pergunta deve ser autónoma, uma vez que, no caso deste estudo, o questionário pode ser respondido por diferentes funcionários, em função das suas áreas de atuação.

O processo de revisão na primeira fase apontou para a possível divisão do questionário dos alunos em dois: um para o ensino secundário e formação de professores e, o outro, para o ensino superior; o que veio a concretizar-se com os resultados da fase piloto. Em relação ao uso do questionário *online*, apesar das suas vantagens, optou-se pelo preenchimento em papel e em presença para garantir o retorno em tempo útil e ainda facilitar ao representante da instituição a sua distribuição pelas diferentes áreas de trabalho que seriam necessárias para o fornecimento de dados. No cenário de um possível preenchimento *online*, seria necessário assegurar que os alunos selecionados teriam acesso a internet com uma banda larga suficiente para descarregar o questionário e permitir o preenchimento sem quedas de conectividade, o que se mostrava pouco provável.

Outras decisões tomadas que merecem destaque, resultantes da validação dos questionários, são apresentados a seguir:

- Redirecionamento de algumas perguntas do questionário das instituições provedoras de cursos para o questionário dos alunos.
- Retirada das potenciais perguntas complexas, como é o caso do pedido do número de alunos inscritos por área de formação.
- Exclusão de perguntas irrelevantes, como seja a idade dos gestores, dos tutores e dos técnicos de apoio dos cursos a distância.
- Eliminação de perguntas redundantes, ou seja, que pediam o mesmo dado de forma diferente, por exemplo *indique o número de alunos/indique o número de alunos por sexo*.
- Transformação de algumas perguntas de percentagem para valores absolutos.
- Introdução de novas perguntas de valores absolutos.
- Alteração da escala, retirando as aproximações que não mostram grande diferença, como, por exemplo, entre Excelente e Muito Bom e entre Suficiente e Medíocre e utilização da escala de concordância de cinco itens.
- Substituição da possibilidade “não sei” por um posicionamento neutro, assumindo que os participantes teriam uma certa experiência na temática da oferta de cursos de EaD.
- Indicação do objetivo do estudo e do prazo de 10 dias para o preenchimento de questionário.

3.3.1.3.2 Segunda fase do processo da validação dos instrumentos

Esta fase teve lugar em Moçambique, local da recolha de dados, com a duração aproximada de três meses, entre Julho e Setembro de 2017, incluindo a realização da fase piloto, com uma extensão até Outubro, devido à receção tardia do questionário testado junto do INED. Para a operacionalização da fase piloto dos questionários, houve necessidade de se efetuar consultas às pessoas que poderiam apoiar no esclarecimento de dúvidas relativas aos procedimentos de testagem dos instrumentos. Foram contactados colegas de serviço com grau de doutoramento pela UA e docentes universitários na área de educação e de estatística.

As consultas com especialistas resultaram na decisão de numerar sequencialmente as perguntas com vista a facilitar o processo da criação da base de dados através do SPSS. Foi igualmente necessário introduzir instruções para esclarecer os inquiridos sobre como responder às perguntas e foi ainda reformulado o formato de algumas questões, que passaram do formato de lista de opções para o formato em tabelas.

Para além do trabalho da revisão dos questionários para a elaboração da versão final a ser usada na fase piloto, foi igualmente necessário realizar um pré-estudo, através da pesquisa bibliográfica, entrevistas a alguns provedores de cursos a distância e entidades reguladoras (DINESec, DINEP, DNET), com vista a obtenção de dados que permitissem seleccionar as instituições e alunos para a fase piloto. Os dados do pré-estudo refletiam as características básicas da oferta de EaD em Moçambique, relativamente ao número de instituições, número de alunos, número de cursos, grau académico, sector de atividade da instituição (público/privado), modelo do curso (material impresso, misto ou *online*) e sede da instituição.

Com vista a assegurar a representatividade, foram seleccionadas instituições com cursos a distância do grau de licenciatura ou com cursos técnico profissionais, de natureza pública ou privada, cujo modelo de provisão de cursos era baseado em material impresso ou modelo misto e com uma localização da sede com características urbanas ou rurais.

Assim, para a testagem do questionário dos provedores foram seleccionadas duas instituições: uma do ensino superior, caracterizada por ser uma instituição privada com cursos de licenciatura do modelo misto e com a sede localizada no meio rural (ISET). A outra, era de natureza pública que oferecia cursos a distância que conferiam o nível de ESG aos funcionários em exercício na função pública e utilizava o modelo baseado em material impresso (IFAPA).

Para o questionário dos alunos, seguindo a mesma racionalidade de representatividade, foram envolvidos quatro provedores (IEDA, IFAPA, UP e ISCED). Para o ESG, foi escolhida a única instituição provedora pública que oferece cursos a distância, para o público em geral, com base em material impresso e modelo misto (IEDA), enquanto que para representar os alunos com características do ensino técnico foi escolhido o IFAPA. Em relação ao ensino superior, optou-se por duas instituições, uma pública, de modelo dual, com cursos predominantemente baseados em material impresso (UP) e, a outra, privada, dedicada apenas a EaD, com cursos essencialmente de modelo misto, cuja sede se localizava na cidade da Beira, a cerca de mil quilómetros da capital do país (ISCED). As quatro instituições participaram com 10 alunos cada uma, perfazendo 40 alunos, tamanho da amostra para a fase piloto. Os critérios utilizados para a determinação da amostra das instituições e dos alunos para a fase piloto encontram-se mapeados na Tabela 3-12.

Tabela 3-12: Critérios utilizados para a seleção da amostra dos provedores e dos alunos para a fase piloto

| <i>Critério</i> | <i>Indicador</i> | <i>Nº de instituições</i> |
|----------------------------|----------------------------------|---------------------------|
| <i>Instituições</i> | Públicas | 6 |
| | Privadas | 11 |
| <i>Modelo de curso</i> | Material impresso | 10 |
| | Misto | 10 |
| | online | 1 |
| <i>Grau académico</i> | Mestrado | 3 |
| | Licenciatura | 11 |
| | Bacharelato | 2 |
| | Nível Médio Técnico Profissional | 4 |
| | Secundário Geral | 1 |
| | Capacitação | 1 |
| <i>Sede da instituição</i> | Maputo cidade | 9 |
| | Maputo província | 5 |
| | Beira | 3 |

A administração dos questionários das instituições e dos alunos foi precedida de contactos, sobretudo por chamadas telefónicas, *SMS* e *email*, seguidos de encontros presenciais, com o objetivo de apresentar os propósitos do estudo e solicitar a colaboração, particularmente, para a fase piloto que estava prestes a iniciar. As tecnologias serviram igualmente para o envio das cartas de formalização da atividade, envio dos questionários e envio de instruções ao ponto focal indicado pela instituição para a administração dos questionários, que geralmente era um funcionário com funções de coordenação da oferta de cursos de EaD na instituição.

O recurso às tecnologias permitiu a interação com os interlocutores distantes que, de outra forma, não teria sido possível operacionalizar a testagem dos instrumentos, devido a impossibilidade de deslocação dos investigadores a esses locais, associada a razões de limitação de tempo, exiguidade financeira, precariedade das vias de comunicação, entre outras limitações. A Figura 3-7 reporta um exemplo de utilização do email para o contacto com as instituições, na fase de preparação da testagem dos instrumentos.

A sensibilização às instituições para apoiarem no estudo foi também efetuada num workshop organizado pelo INED, em Agosto de 2017 e que reuniu representantes de quase todas as instituições provedoras de cursos, na modalidade de EaD.

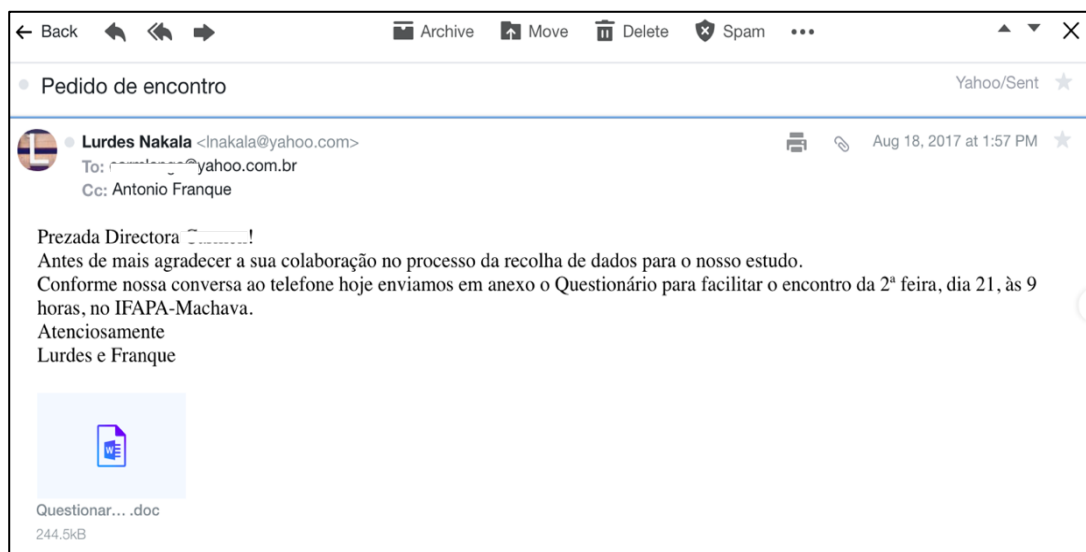


Figura 3-7: Exemplo da interação com os provedores durante a preparação da fase piloto

Reunidas as condições preparatórias e com a versão final reproduzida, a administração dos questionários, no terreno, na fase piloto, teve início em finais de Agosto de 2017, numa das instituições, em Maputo. Entretanto, nas outras três, já havia encontros marcados ainda para a mesma semana. Esta fase foi concluída em finais de Setembro de 2017. Atendendo às particularidades de cada lugar onde iria decorrer a testagem, o envio dos questionários, cujo preenchimento foi em papel e com supervisão presencial, foi feito de forma diferenciada: em alguns casos por *email* e com reprodução local; em outros, em forma de papel, já reproduzidos, explorando os serviços de transporte semicolectivo, vulgo *chapa*, em que o envelope foi despachado e pago pelos investigadores ao motorista e recebido pelo ponto focal, no local do destino. É de referir que os serviços dos *chapas* mostraram-se, em alguns casos, mais eficientes e acessíveis do que os serviços privados de correio, que também foram utilizados.

Com vista a assegurar a uniformização dos procedimentos, os pontos focais indicados para a administração local do questionário dos alunos foram instruídos essencialmente no seguinte:

- Certificar que o preenchimento era feito por 10 alunos que frequentam diferentes cursos e anos.
- Agradecer a participação dos alunos.
- Apresentar os objetivos do estudo piloto.

- Anotar a hora de início e fim do preenchimento.
- Esclarecer possíveis dúvidas de forma e compreensão das questões de preferência em coletivo, para evitar variação no esclarecimento dado, embora se pudesse explicar em privado para os casos dos alunos atrasados.
- Permitir que o aluno saísse quando terminasse o preenchimento.
- À medida que os alunos entregassem os questionários, proceder à verificação preliminar para reduzir o número das “não respostas” e perguntas sem resposta.
- No fim contar os questionários recebidos.
- Anotar no envelope de reenvio aos investigadores, o número dos questionários, o número dos alunos por classes ou anos de frequência, o nome da instituição e o nome do distrito onde decorreu a testagem.

Os resultados da testagem

O preenchimento do questionário dos provedores levantou questões como as que a seguir se apresentam, em forma de pergunta:

- Os cursos de curta duração devem fazer parte da contagem dos cursos que a instituição oferece?
- Os cursos de “upgrade” devem ser contabilizados como de curta duração ou visando algum grau académico, tendo em conta que existem cursos de curta duração que culminam com a atribuição de um grau académico?
- Os técnicos administrativos estão incluídos na categoria de técnicos?
- Os estudantes que terminaram o curso ao longo de 2017 devem ser contabilizados no total do número de estudantes existentes na instituição, em 2017?
- Em algumas questões não existe a opção para os casos em que a instituição não se enquadra. Por exemplo, na questão sobre os tipos de LMS utilizados, deve haver uma opção para os que só usam material impresso.
- Será que na qualificação profissional se pode considerar os workshops/seminários internos da instituição como sendo um tipo de formação?
- Os tutores gestores de centros de recurso são contabilizados como gestores ou como tutores?
- Os 10 dias previstos são poucos para responder ao questionário porque as instituições já têm a sua própria agenda de trabalho.

Relativamente ao preenchimento do questionário dos alunos, observou-se que existia uma grande diferença de compreensão das questões entre os alunos do ensino superior e os do

ensino secundário e formação de professores. Existiam perguntas que não se adequavam ao contexto do programa do ensino secundário, sobretudo no referente à terminologia usada, como, por exemplo, programa em vez de curso. Durante o preenchimento, os alunos solicitavam esclarecimento da maior parte das questões e alguns optavam por não as responder. Foi graças ao trabalho de verificação preliminar feita no terreno que se evitou a existência de muitas perguntas sem resposta. Um outro indicador da diferença entre os públicos-alvo está associado ao tempo que variou de 20 a 60 minutos para os alunos completarem o preenchimento, sendo, em média, os mais rápidos os alunos do ensino superior.

Incorporação dos resultados obtidos da testagem

O conjunto de resultados atrás apresentado conduziu a equipa do estudo a considerar a introdução de alterações aos questionários dos provedores e dos alunos, como a seguir se reporta.

Em relação ao questionário das instituições, no geral, ficou claro que, em vez de entregar o envelope em branco, a ser preenchido pelo ponto focal para o retorno dos questionários, dever-se-ia enviar um envelope preenchido, devido ao endereçamento incorreto do destinatário e consequente possível perda dos questionários já preenchidos; tal como foi o caso de um envelope que tinha ficado arquivado por desconhecimento do destinatário, uma vez que o ponto focal delegara a administração dos questionários ao seu colega. Embora o texto da introdução do questionário incluísse os contactos por telemóvel e *email*, decidiu-se adicionar os endereços de *email* mais usados, para reforçar as alternativas de vias de comunicação. Ainda na introdução, a instrução do prazo de 10 dias para o preenchimento e retorno dos questionários passou para 15 dias úteis.

Os exemplos dos detalhes do processamento dos resultados encontram-se a seguir, tendo por base a pergunta abrangida, onde o “P” significa pergunta:

- P.14 substituir com um quadro que inclui a informação da p.13 e pedir o nº de cursos para cada grau académico.
- P.15 embora haja uma redundância dos termos EaD ajuda a reduzir ambiguidades sobre a modalidade de que a pergunta se refere, sendo, no caso, os cursos de EaD e alunos de EaD

que se pretendem. Ainda na p.15 retirar os nomes dos cursos, porque esse nível de detalhe não se mostra relevante para o estudo.

- P. 32 está coberto pela p.15.
- P. 43. Tirar a categoria de disponibilidade de tempo, porque se parte do princípio de que um curso é resultado de uma planificação cuidada com uma previsão de tempos, meios, métodos e conteúdos que visam o alcance de um certo resultado, que pode ser em forma de conhecimento, habilidade ou competência. Assim, não faz sentido não haver tempo para o uso das tecnologias.
- P. 14 e p. 15 Retirar a palavra “existentes” para acomodar a observação de que ao longo do ano entram e saem alunos, como, por exemplo, numa dada instituição a periodicidade chega a ser de três em três meses.

Relativamente ao questionário dos alunos, de uma maneira geral, a fase piloto resultou na separação do questionário em dois, para atender, de forma separada, os dois subgrupos de públicos-alvo, nomeadamente, o ensino secundário e formação de professores e o ensino superior.

Questionário dos técnicos do INED

O processo de testagem do questionário dos técnicos do INED, embora tenha seguido a mesma racionalidade do processo de testagem dos outros questionários, apresenta a particularidade de o seu preenchimento ter sido previsto para ser *online*. Participaram na testagem dois funcionários do INED; um diretamente ligado ao sector de acreditação e definição de políticas de EaD e outro da área da rede dos centros provinciais de EaD⁷. Uma vez que o preenchimento seria *online*, tendo em conta a possibilidade de acesso à internet no local de trabalho e, posteriormente, a facilidade da compilação de dados, o *link*⁸ do questionário foi alojado no STIC da UA em coordenação com a equipa técnica responsável, devido, entre outras razões, à necessidade de observância dos períodos de interrupção do ano letivo. O funcionamento da ferramenta, após a atribuição, em finais de Agosto, das

⁷ Trata-se de centros de recursos criados pelo INED com objetivo de oferecer condições de atendimento e apoio à aprendizagem na modalidade de EaD, numa base de partilha pelos utilizadores.

⁸ <http://questionarios.ua.pt/index.php/979863/lang-pt>

credenciais para a sua administração, foi testado pela investigadora antes do seu envio aos técnicos do INED.

O acesso ao *link* e o respetivo preenchimento do questionário foi feito por um dos participantes em Outubro de 2017, a partir da sua residência, através de um *smartphone*, pois, contrariamente à previsão de utilização da internet do local de trabalho, não havia disponibilidade da mesma no período da testagem. Para acautelar a possível dificuldade do preenchimento *online*, decidiu-se pelo uso do formato em papel para a fase mais alargada do estudo, bem como a recolha de dados apenas junto dos técnicos do sector de acreditação. Os aspetos mais salientes apontados na testagem estavam relacionados com questões de língua, existência de perguntas abertas que exigiam a fundamentação da resposta e ambiguidade do objetivo pretendido com a pergunta. O resultado, por um lado, culminou com a reformulação do questionário e, por outro, mostrou que, para um melhor aproveitamento do conhecimento e experiência dos técnicos era necessário ponderar a possível utilização do questionário numa fase inicial e da discussão em grupo, a posterior, opção que veio a ser concretizada ao longo do estudo.

O resumo das principais atividades das duas fases de validação dos instrumentos de recolha de dados realizadas entre Junho e Outubro de 2017, incluindo a fase piloto, encontra-se representado no cronograma da Figura 3-8.

| Atividades | 2017 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|-------|----|----|----|-------|----|----|----|--------|----|----|----|----------|----|----|----|---------|----|
| | Junho | | | | Julho | | | | Agosto | | | | Setembro | | | | Outubro | |
| | S1 | S2 | S3 | S4 | S1 | S2 | S3 | S4 | S1 | S2 | S3 | S4 | S1 | S2 | S3 | S4 | S1 | S2 |
| 1ª fase da validação dos instrumentos | x | x | x | x | x | x | | | | | | | | | | | | |
| Encontro com o orientador em Aveiro | x | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Primeira abordagem com especialistas em Aveiro | x | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Encontros com especialistas para validação inicial dos questionários | x | x | x | x | x | | | | | | | | | | | | | |
| Encontro com STIC sobre o questionário online | | | | x | | | | | | | | | | | | | | |
| Reformulação dos questionários | | x | x | x | x | x | | | | | | | | | | | | |
| Atribuição de credenciais pelo STIC para o questionário online | | | | | | | | | | | | x | | | | | | |
| Testagem do funcionamento do link pela investigadora | | | | | | | | | | | | x | | | | | | |
| 2ª fase da validação dos instrumentos | | | | | | | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Encontros com especialistas em Moçambique | | | | | | | x | x | x | x | | | | | | | | |
| Realização do pré-estudo | | | | | | | x | x | x | x | | | | | | | | |
| Encontros com provedores para pedido de colaboração para fase piloto | | | | | | | | | | | x | x | | | | | | |
| Implementação da testagem no terreno: fase piloto | | | | | | | | | | | x | x | x | x | x | | | x |
| Reformulação dos questionários e produção da versão final | | | | | | | | | | | x | x | x | x | x | | | x |

Figura 3-8: Cronograma das principais atividades das duas fases de validação dos instrumentos de recolha de dados

A fase piloto dos instrumentos permitiu sistematizar informação relevante para a fase mais alargada do estudo, de implementação na dimensão nacional, temática que é tratada a seguir.

3.3.1.4 Administração das entrevistas e dos questionários

A administração das entrevistas e dos questionários, na fase mais alargada do estudo, a nível nacional, pode-se afirmar que ocorreu em simultâneo, embora o inquérito por entrevista tenha iniciado relativamente mais tarde, após a implementação dos questionários. Assim, no conjunto, o processo teve a duração aproximada de sete meses, com início em Outubro de 2017 e fim em Abril de 2018. Neste período, inclui-se o tempo de planificação e de interrupção do processo por cerca de um mês, entre Dezembro de 2017 e Janeiro de 2018, devido ao calendário letivo das instituições que não era favorável ao contacto com os alunos, gestores de cursos e direção da instituição.

É de salientar que, enquanto as entrevistas foram efetuadas em presença pelos investigadores, os questionários contaram com colaboradores ao nível das instituições provedoras de cursos a distância e dos CR respetivos, com vista a garantir a implementação em simultâneo com os diferentes públicos-alvo e de diferente localização geográfica.

3.3.1.4.1 Administração do questionário aos provedores

Cronologicamente, o processo iniciou-se com a “administração directa” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 21) do questionário das instituições aos 21 provedores de cursos a distância em todo o país, que incluem o ensino superior, ESG, formação de professores e ensino primário. As duas instituições que entraram na fase piloto foram excluídas desta fase, embora os seus dados tenham sido considerados nos resultados do estudo geral. Quase todos os questionários foram enviados em formato físico, através da entrega em mão feita pela equipa de investigadores e auxiliada pelos serviços de administração do local de trabalho da autora. No que se refere às instituições onde não foi possível a entrega em mão, recorreu-se ao envio por correio, *email* e serviço de transporte privado de passageiro (*chapa*). Com vista a facilitar a confirmação e controlo do processo da distribuição dos questionários, foi preparada uma lista contendo os endereços de cada destinatário que era assinada pelo indivíduo que recebia o envelope do questionário, conforme reporta o exemplo da Figura 3-9.

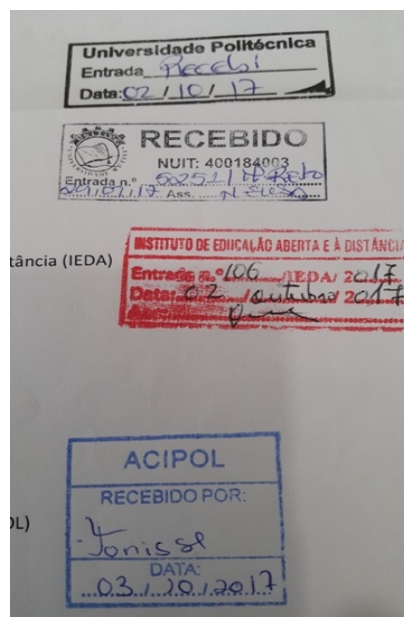


Figura 3-9: Exemplo de carimbos comprovativos da receção do questionário pelos provedores

Para o retorno do questionário preenchido, as instituições utilizaram o envelope fornecido com os detalhes do endereço dos investigadores. O período de preenchimento conheceu dois momentos distintos: o primeiro, que corresponde aproximadamente à observância do prazo inicial de 15 dias úteis e, o segundo, em que o retorno se estendeu até finais de janeiro de 2018, devido a várias razões, sobretudo a agenda dos funcionários responsáveis pela coordenação da recolha de dados para o preenchimento de cada uma das áreas do questionário.

À semelhança da fase piloto dos instrumentos, na fase do estudo, as despesas de envio e retorno dos questionários estiveram sob a responsabilidade da equipa de investigadores, recorrendo aos serviços de *internet banking* disponíveis no país e/ou por via de pagamento *cash*. Em outros casos, recorreu-se à entrega, em mão, a pessoas de viagem para os destinos desejados. A última opção, mesmo com menos custos financeiros, mostrou-se pouco eficiente em termos de tempo necessário para que o expediente chegasse até aos investigadores.

A monitorização do processo teve início imediatamente na semana do envio dos questionários e envolveu vários contactos sob forma de visitas ao terreno, chamadas de

telefone, *SMS* e *email*. O acompanhamento tinha em vista, basicamente, esclarecer as possíveis dúvidas de procedimento e compreensão das questões; reiterar o pedido de colaboração da instituição e garantir o preenchimento e retorno do questionário em tempo útil. O processamento dos questionários preenchidos e a criação da base de dados das instituições provedoras de cursos a distância são tratados mais adiante na Secção 3.3.3.

3.3.1.4.2 Administração do questionário aos alunos de cursos a distância

Após a conclusão da recolha de dados junto das instituições provedoras de cursos a distância, seguiu-se a “administração directa” (apud) do questionário aos alunos cuja amostra consiste de 1015 alunos, sendo 601 do ensino superior e 414 do ESG e formação de professores, conforme discutido anteriormente na Secção 3.3.1.1. A distribuição da amostra pelos CR regionais foi comunicada ao ponto focal institucional, por carta entregue em mão ou por *email*. Na mesma carta, solicitavam-se os detalhes de contacto do potencial administrador do questionário no CR, com destaque para o nome, função, número de telemóvel e endereço de email. A Figura 3-10 ilustra um pedido formulado às instituições para o envio dos detalhes de contacto do gestor local.



Figura 3-10: Exemplo de um pedido de detalhes de contacto dos gestores de centros de recurso para a administração do questionário dos alunos

Os dados fornecidos pelas instituições foram organizados numa base de dados, criada em *Excel*, para melhor visualização da informação, o que possibilitou o contacto direto com os administradores locais durante o processo de recolha de dados. É de referir que os dados fornecidos nem sempre estavam atualizados, sobretudo os números de telefone, o que contribuiu para a extensão do período da coleta de dados devido a dificuldade de localizar os gestores visados.

O envio dos questionários, reproduzidos de acordo com o número de alunos participantes em cada centro e, o retorno dos preenchidos, à semelhança das etapas anteriores, foi efetuado com recurso aos serviços de correio, *email*, *chapa*; entrega em mão e pedido a pessoas de viagem para os CR selecionados para o estudo. De facto, foi explorada a presença dos diretores pedagógicos provinciais numa reunião em Maputo, onde os investigadores solicitaram um breve encontro no fim de uma sessão da manhã, para proceder à entrega dos questionários referentes ao ensino secundário e formação de professores e as respetivas instruções de preenchimento.

Para a administração local do questionário, além das instruções mencionadas anteriormente na fase piloto, o ponto focal do CR recebeu outras instruções, por carta física, *SMS* e/ou *email*, que visavam assegurar uma maior captação da realidade, observando os seguintes aspetos principais:

- O número de alunos participantes devia ser distribuído de forma equitativa pelo número de cursos existentes em cada centro de recurso regional selecionado.
- Os participantes deviam representar mais do que a metade do número de cursos existentes no centro de recurso.
- Devia-se garantir a cobertura dos alunos de anos ou classes iniciais e de anos ou classes terminais, com vista a obtenção de opiniões que abrangessem diferentes graus de familiarização com a EaD, pois eventualmente o grau de dificuldades enfrentados no curso também seria diferente.
- O aluno devia indicar o seu ano ou a classe do curso, uma vez que o questionário não contemplava a questão.
- O questionário devia ser preenchido em presença para assegurar o retorno.

Por exemplo, de acordo com os dados da distribuição do tamanho da amostra do ensino secundário e formação de professores, por província (vide Tabela 3-11), do total de 46 alunos

para a província de Nampula, 26 eram do PESD1, dos quais 13 deviam ser da 9ª Classe e 13 da 10ª Classe; dois do PESD2 que tivessem frequentado mais de um semestre e 18 do CMFP que tivessem igualmente frequentado mais de um semestre. A Figura 3-11 reporta o envio das instruções de preenchimento a um ponto focal do ensino secundário e formação de professores.

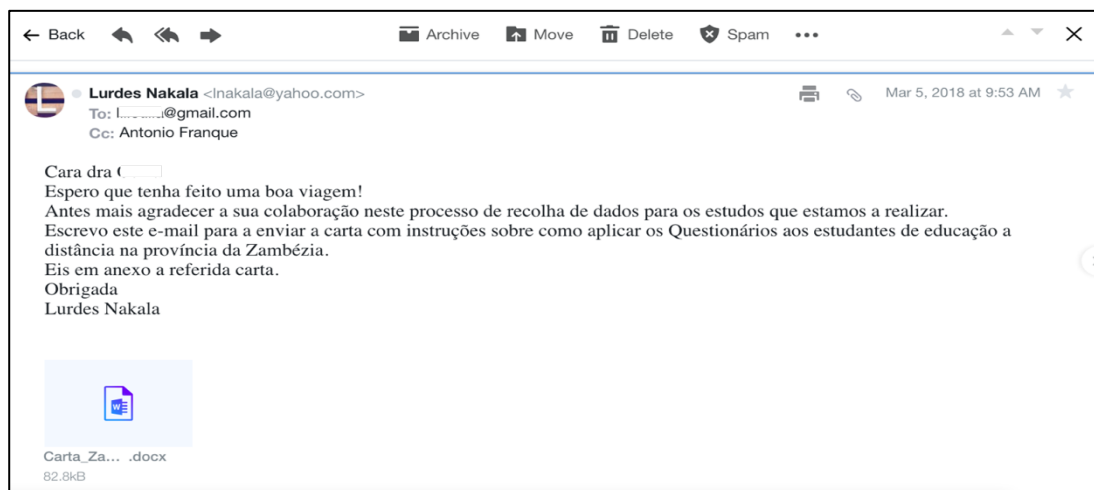


Figura 3-11: Exemplo do envio de instruções ao ponto focal para a administração do questionário dos alunos do ensino secundário e formação de professores

No que se refere ao ensino superior, a distribuição foi efetuada entre os alunos do 2º e 4º anos e a divisão por cursos foi confiada aos administradores locais, tendo em conta que, ao nível central, a equipa de investigação carecia de dados para o efeito, conforme reporta o exemplo da Figura 3-12.

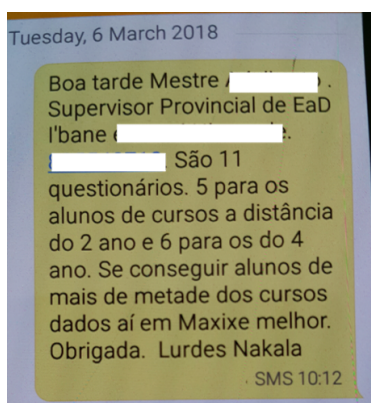


Figura 3-12: Exemplo de correspondência com um administrador local do questionário dos alunos do ensino superior

A monitorização do processo ocorreu essencialmente a distância, com a utilização de *SMS*, chamada telefónica e *email*, devido a grande dispersão geográfica dos centros de administração dos questionários. O *SMS* foi o recurso mais explorado, dada a possibilidade de sua utilização sem necessidade dos serviços de internet que muitas vezes eram de difícil acesso pela grande maioria dos pontos focais dos CR. Uma questão que merece destaque, que foi corrigida durante as atividades de acompanhamento, foi a administração, em alguns casos, dos questionários do ensino superior aos alunos do ensino secundário e formação de professores. As principais etapas da implementação do inquérito por questionário aos provedores e aos alunos, a nível nacional, na primeira fase da recolha de dados, podem ser visualizadas na Figura 3-13 sob forma de cronograma de atividades.

| Atividades | 2017 | | | | | | | | | | | | 2018 | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---------|----|----|----|----------|----|----|----|----------|----|----|----|---------|----|----|----|-----------|----|----|----|-------|----|----|----|-------|----|----|----|
| | Outubro | | | | Novembro | | | | Dezembro | | | | Janeiro | | | | Fevereiro | | | | Março | | | | Abril | | | |
| | S1 | S2 | S3 | S4 | S1 | S2 | S3 | S4 | S1 | S2 | S3 | S4 | S1 | S2 | S3 | S4 | S1 | S2 | S3 | S4 | S1 | S2 | S3 | S4 | S1 | S2 | S3 | S4 |
| Implementação dos questionários dos provedores | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | | | | x | x | | | | | | | | | | | | | |
| Envio dos questionários dos provedores | x | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Interrupção de atividades com os provedores | | | | | | | | | | | x | x | x | x | | | | | | | | | | | | | | |
| Monitorização da aplicação do questionário | | x | x | x | x | x | x | x | x | x | | | | x | x | | | | | | | | | | | | | |
| Retorno dos questionários preenchidos | | | x | x | x | x | x | x | x | x | | | | x | x | | | | | | | | | | | | | |
| Implementação dos questionários dos alunos | | | | | | | | | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Determinação do tamanho da amostra dos alunos | | | | | | | | | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | | | | | | | | | |
| Pedido de dados: alunos por centro de recurso | | | | | | | | | | | | | | | x | | | | | | | | | | | | | |
| Envio de instruções de aplicação do questionário | | | | | | | | | | | | | | | | | | x | x | | | | | | | | | |
| Pedido de contatos dos pontos focais dos CR | | | | | | | | | | | | | | | | | | x | | | | | | | | | | |
| Reprodução dos questionários | | | | | | | | | | | | | | | | | | x | | | | | | | | | | |
| Envio dos questionários dos alunos | | | | | | | | | | | | | | | | | | x | x | | | | | | | | | |
| Monitorização da aplicação do questionário | | | | | | | | | | | | | | | | | | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Retorno dos questionários preenchidos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | x | x | x | x | x | x | x | x |

Figura 3-13: Cronograma das principais atividades da implementação do questionário aos provedores e aos alunos a nível nacional, na primeira fase da recolha de dados

3.3.1.4.3 Administração de entrevistas e do grupo focal aos decisores políticos

A maior parte das entrevistas e do grupo focal, da primeira fase da recolha de dados, foram administrados em presença, ao público-alvo *decisores políticos*, durante o mês de Abril de 2018. As entrevistas foram conduzidas, em alguns casos, de forma conjunta com o colega do curso já mencionado e, em outros, de forma separada, de acordo com a relevância da função do entrevistado para cada estudo. No processo da implementação de entrevistas, por razões estratégicas, sobretudo de gestão de tempo, devido a indisponibilidade de alguns participantes, inicialmente previstos, foram substituídos por outros não arrolados na lista

inicial, cuja função respondia ao propósito da entrevista e que se mostraram disponíveis. Foram incluídos ainda os participantes emergentes do decurso das entrevistas.

Quanto ao grupo focal (Amado, 2013), após o inquérito por questionário aos técnicos do INED, houve necessidade de explorar a técnica de grupo focal para o aprofundamento das respostas. Por exemplo, através do questionário foi possível identificar os elementos do referencial de qualidade de EaD de menor satisfação e que a posterior se justificou procurar as razões da insatisfação e as possíveis alternativas de melhoria, recorrendo à técnica de grupo focal.

Tanto as entrevistas como a discussão em grupo foram gravadas com o auxílio de um aparelho gravador de áudio adquirido para o efeito. A entrevista gravada possibilitou a recolha da informação de forma completa e a sua utilização no estudo com mais credibilidade. As considerações éticas do processo de implementação das entrevistas são tratadas na secção seguinte. A Tabela 3-13 mostra a matriz da recolha de dados junto dos decisores políticos.

Tabela 3-13: Matriz da realização das entrevistas e grupo focal aos decisores políticos

| <i>Data</i> | <i>Duração</i> | <i>Instituição</i> | <i>Função</i> |
|---------------------------|-----------------|--------------------|---|
| 19.04.18 (Grupo focal) | 1 hora e 30 min | INED | -Diretora dos Serviços de Acreditação e Formação (SCAF) -Chefe do Departamento de Acreditação -3 Técnicos do SCAF |
| 21.04.18 | 1 hora | - | Ex Ministro da Educação |
| 23.04.18 | 1 hora | DINES | Diretor |
| 23.04.18 | 1 hora | CNAQ | Diretor Executivo para a Promoção do SINAQES |
| 24.04.18 | 30 min | INED | Diretor-Geral |
| 27.04.18 | 2 horas | DINET | Chefe da Repartição de organização e Gestão Escolar |
| 02.05. 18* | 1 hora e 40 min | DINET | -Diretor -Chefe do Departamento de Administração e Gestão Escolar |
| 04.05.18 | 1 hora | ANEP | Diretora Nacional das Qualificações Profissionais |
| 09.05.18* | 35 min | MINEDH | Vice-Ministro |

*entrevista realizada em conjunto com o colega que se encontrava a efetuar um estudo similar.

3.3.1.5 Considerações éticas

Nesta secção são descritas as considerações éticas observadas durante a primeira fase da recolha de dados, por questionário, entrevista e grupo de discussão e que teve lugar em Moçambique, junto dos órgãos reguladores da qualidade de ensino que intervêm no processo de acreditação de EaD, instituições provedoras de cursos a distância e alunos na modalidade de EaD. Conforme advertido por alguns autores, a colaboração dos participantes pode afetar a sua vida, considerando a sua exposição aos variados riscos: *“the costs to participants may include affronts to dignity, embarrassment, loss of trust in social relations, loss of autonomy and self-determination, and lowered self-esteem”* (Cohen et al., 2005, p. 50). Por isso, torna-se imprescindível respeitar os procedimentos éticos durante o estudo para salvaguardar a reputação dos participantes. Reconhecendo a vital importância de ganhar a colaboração dos mesmos, respeitando a sua privacidade e as suas responsabilidades, os dados são tratados de forma anónima e confidencial. Ademais, o contacto com as instituições foi realizado através de encontros presenciais e ou a distância, com recurso ao *SMS*, chamada telefónica e *email* e auxiliada por documentos escritos, como sejam declarações, credenciais e cartas.

As credenciais passadas pelo orientador e pelo local de trabalho da autora em Moçambique serviram para facilitar a abertura das instituições quanto ao pedido formulado. Em particular, a declaração do orientador contribuiu para a apresentação dos investigadores como alunos do Programa Doutoral em Multimédia em Educação na UA e no esclarecimento de que os dados recolhidos seriam tratados de forma agregada e anónima, o que afastava o receio de fornecimento de dados pelas instituições. A declaração pode ser consultada no Anexo 1.

Já a credencial emitida pelo local de trabalho, o INED, tinha em vista reforçar a relevância do estudo sobre a temática de políticas públicas de garantia de qualidade de EaD em Moçambique e que, para a sua prossecução, a colaboração das instituições era indispensável. Embora os investigadores fossem conhecidos na arena de EaD, houve casos em que foram confrontados com a exigência de uma credencial dirigida à instituição de forma singular, requisito que foi observado. A credencial única emitida pelo INED para todas as instituições pode ser visualizada no Anexo 2.

A aproximação às instituições para o pedido de recolha de dados foi igualmente feita por cartas assinadas pela equipa de investigação. Nestas cartas, para além da identificação da

equipa e do objetivo do estudo, solicitava-se o pedido de colaboração da instituição para a fase piloto dos questionários e, ainda, para a fase da implementação mais alargada, na dimensão nacional. O exemplo de uma carta assinada pelos investigadores pode ser visualizado no Apêndice 8.

Na fase de implementação dos instrumentos, sobretudo do questionário dos alunos, a interação com os colaboradores institucionais e locais contou com o envio de cartas de pedido de recolha de dados. As cartas foram redigidas de forma personalizada, tendo em conta o destinatário e as particularidades do tamanho da amostra em cada local de administração do questionário. O contacto institucional tinha como objetivo dar a conhecer o interesse na realização do estudo junto dos alunos e solicitar o apoio necessário para a autorização da colaboração local nos CR. De facto, no geral, sem a autorização do nível institucional era mais difícil encontrar o apoio para a efetivação do estudo, tanto para o ensino superior, como para o ensino secundário e formação de professores. O Apêndice 9 reporta um exemplo de carta enviada a uma instituição de ensino superior, enquanto que o Apêndice 10 se refere ao ensino secundário e formação de professores.

Portanto, regra geral, as instituições condicionavam a sua colaboração, alegando razões burocráticas que incluíam, principalmente, a apresentação de cartas autorizando a realização da atividade pelos investigadores. A prática era comum entre as instituições, sobretudo as públicas e era do conhecimento dos investigadores, o que facilitou o cumprimento do procedimento.

3.3.2 Segunda Fase da Recolha de Dados: Validação da Proposta de Recomendações

Conforme anunciado anteriormente na Secção 3.3, o estudo consiste de duas fases de recolha de dados, sendo que a primeira tem como objetivo principal obter as perceções dos decisores políticos, provedores e alunos na modalidade a distância, sobre as políticas públicas de garantia de qualidade de EaD e as características da oferta da modalidade em Moçambique. A segunda, visa validar a proposta do conjunto de recomendações aos decisores políticos e decorreu no período entre Dezembro de 2018 e Janeiro de 2019, constituindo o objeto de análise da presente secção. A secção inicia com a descrição dos participantes e, posteriormente, apresenta o processo da recolha de dados, incluindo as técnicas e os instrumentos utilizados.

3.3.2.1 Participantes no estudo e sua caracterização

A proposta do conjunto de recomendações aos decisores políticos foi validada junto a um painel com responsabilidades na definição das políticas públicas de garantia de qualidade de EaD em Moçambique e complementada pela recolha de opinião dos provedores de cursos a distância. Ambos os públicos-alvo foram selecionados dos participantes da primeira fase do estudo. As entidades reguladoras foram escolhidas considerando que deviam possuir experiência do processo de acreditação de EaD no país.

Os provedores foram selecionados tendo em vista a captação da diversidade da oferta de EaD no país. Entre os participantes consta o IEDA, a única instituição pública provedora de cursos a distância para o ensino secundário. Para o ensino superior, foram envolvidas as duas maiores universidades públicas, nomeadamente a UEM e UP, pelo facto de terem cursos no modelo *e-Learning* e no modelo baseado em material impresso, respetivamente. O ISCED foi igualmente envolvido com o objetivo de ter o posicionamento da única instituição privada totalmente dedicada à oferta de cursos a distância, que na sua maior parte são do modelo *b-Learning* e cuja sede localiza-se fora da capital do país.

3.3.2.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados: inquérito por entrevista e grupo focal

As técnicas de entrevista e grupo focal foram consideradas as mais apropriadas para a fase de validação, pelas vantagens por si oferecidas, no contexto do estudo, cujo objetivo fundamental consiste na formulação de recomendações aos decisores políticos em Moçambique. A entrevista revelou-se como sendo o método mais adequado para aprofundar o conhecimento resultante da primeira fase do estudo. Ademais, os participantes estão mais envolvidos no fornecimento das respostas de forma mais completa, por exemplo, em comparação com o inquérito por questionário (Cohen et al., 2005).

Já o grupo focal, sendo uma estratégia que estimula o debate entre os participantes, sobre a mesma questão, sem esperar pela indicação do moderador, ajuda o investigador a ter maior possibilidade de aprofundamento das questões. “A interação que se gera no interior do grupo é, portanto, o principal meio e fonte de produção de dados e é a sua principal característica - o que distingue esta metodologia de outras estratégias de investigação ...” (Amado, 2013, p. 226). Esta estratégia foi empregue com o pessoal do SCAF, no INED.

Para a operacionalização das entrevistas e do grupo focal foi elaborado um guião único com perguntas abertas, conforme reporta o Apêndice 11. Uma das razões desta opção prende-se com o facto de os participantes terem recebido o texto das recomendações, por *email*, com antecedência e que nele podiam fazer anotações, por exemplo, com recurso à ferramenta do *track changes*, como foi o caso de alguns.

A interação para a marcação e confirmação dos encontros foi efetuada por chamada telefónica, *email*, *SMS* e *WhatsApp* e que culminou com a concretização da validação nos meses de Dezembro de 2018 e Janeiro de 2019. Parte do processo realizou-se em presença, em Maputo e, a outra parte, teve lugar a distância, a partir de Aveiro, com recurso a chamadas de voz do *WhatsApp*. Tanto as entrevistas presenciais como a distância e o grupo focal foram gravadas com o consentimento oral dos participantes.

A lista inicial dos participantes era constituída por seis representantes dos decisores e cinco representantes dos provedores, entretanto, no final, participaram no conjunto nove entidades, conforme dados da Tabela 3-14 que mostra não só a função do participante, mas também a data, duração e o modo da entrevista.

Tabela 3-14: Matriz de entrevistas e grupo focal realizados para a validação das recomendações

| <i>Data</i> | <i>Duração</i> | <i>Instituição</i> | <i>Função</i> |
|-------------|---------------------|--------------------|---|
| 6.12.18 | 1 hora e 30 min | UEM | -Diretora do CEND -Diretor Adjunto do CEND |
| 7.12.18 | 1 hora | UP | Diretora do CEAD |
| 11.12.18 | 50 min | IEDA | Diretor |
| 13.12.18 | 2 horas e 30 min | INED | -Diretora do SCAF -Chefe do Deptº de Acreditação e Formação -3 Técnicos do SCAF |
| 17.12/.18 | 40 min | INED | Diretor-Geral |
| 17.12.18 | 2 horas | ISCED | Diretor-Geral |
| 15.01.19 | 30 min | DINES* | Chefe do Deptº Académico |
| 16.01.19 | 20 min | -* | Ex Ministro da Educação |
| 21.01.19 | 1 hora | MINEDH* | Vice-Ministro |

*entrevista por chamada de voz de WhatsApp a partir de Aveiro para Maputo

3.3.3 Processo da Análise de Dados da Primeira e Segunda Fases do Estudo

Nesta secção apresenta-se o processo da análise de dados das duas fases do estudo empírico. Na primeira fase realizou-se a análise das políticas públicas de promoção da qualidade de EaD e o mapeamento das características da oferta de cursos a distância em Moçambique. Na segunda fase, realizada após ter sido elaborada a proposta do conjunto de recomendações para a melhoria da qualidade de EaD em Moçambique, recolheu-se a percepção das entidades com responsabilidades na definição das políticas públicas e na oferta de cursos sobre essa proposta. a proposta do conjunto de recomendações para a melhoria da qualidade de EaD em Moçambique.

3.3.3.1 Tratamento dos dados de natureza qualitativa

O tratamento dos dados de natureza qualitativa, nas duas fases do estudo, compreendeu a utilização do recurso a técnica de análise de conteúdo, pois permite “(...) organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise.” (Amado, 2013, p. 313). Embora a autora tenha optado por uma sequência diferente, da apresentada por alguns autores para o processo de análise, partilha, no entanto, o entendimento da necessidade de introdução de códigos no texto para facilitar a criação de categorias e, eventualmente, de subcategorias e atribuição do significado ao conteúdo (Amado, 2013; Punch, 2009; Saldaña, 2009).

Como reconhecido por Punch (2009, p. 171) “ (...) *there is no single right way to do qualitative data analysis*”. No presente estudo, a codificação do texto das entrevistas resulta da combinação das questões que guiaram as entrevistas com as categorias temáticas emergentes. Os guiões de entrevistas foram elaborados com base no modelo de análise e orientaram os objetivos pretendidos com as respostas dadas pelos entrevistados. Estrategicamente, as unidades de registo foram seleccionadas através do destaque a negrito, no texto da transcrição da entrevista. Numa fase inicial, fez-se uma leitura de todas as transcrições para a familiarização com as principais temáticas levantadas, com vista a organização preliminar dos dados, sem a indicação do participante que fez a afirmação. Seguidamente, procedeu-se a leitura e levantamento das categorias emergentes em cada transcrição, refinando as unidades de registo inicialmente identificadas, destacando-as com uma cor diferente da anteriormente usada, para facilitar a sua localização no momento da escrita dos resultados. A matriz contendo as categorias, subcategorias, unidades de registo e

identificação do participante, referentes à primeira fase da recolha de dados, foi elaborada com o auxílio da utilização de tabelas em formato *Word*. Uma vez que nem todos os dados cabiam na forma horizontal da página, optou-se pela elaboração de tabelas por grandes áreas temáticas. A Tabela 3-15 mostra parte dessa matriz e que serviu de base para a determinação das dimensões e categorias finais do estudo, obtidas a partir dos depoimentos dos representantes dos órgãos reguladores da qualidade de EaD em Moçambique. A matriz representada na figura não contempla as unidades de registo retiradas de cada participante.

Tabela 3-15: Matriz de análise de conteúdos da primeira fase de recolha de dados

| Tema tratado na entrevista: Políticas públicas de garantia de qualidade de EaD (PPGQ) | | | | |
|---|---|---------------------------|------------------------------------|---|
| Subtema 1 emergente da entrevista: Mecanismos de garantia de qualidade através de licenciamento e acreditação | | | | |
| Entidade envolvida | Importância da EaD | Função do órgão regulador | Referencial de qualidade utilizado | Tempo de experiência com a EaD |
| Subtema 2 emergente da entrevista: Qualidade dos cursos a distância | | | | |
| Avaliação geral | PESD1 e PESD2 | CMFP | Ensino superior | Causas da fraca qualidade |
| Subtema 3 emergente da entrevista: Desafios na implementação das PPGQ | | | | |
| Articulação | Legislação | Pessoal qualificado | Tecnologias | Sustentabilidade |
| Subtema 4 emergente da entrevista: Ações em curso | | | | |
| Articulação | Atualização da legislação | Recrutamento de pessoal | Formação | Reorganização do Sistema Nacional de Educação |
| Subtema 5 emergente da entrevista: Sugestões para o futuro | | | | |
| Harmonização do referencial de qualidade de EaD | Sistema eletrónico de garantia de qualidade | Formação de pessoal | Divulgação de EaD | Uso de EaD |

Na terceira fase, os dados distribuídos na matriz facilitaram o agrupamento segundo a sua relevância para o estudo, com destaque para a reorganização em três dimensões de análise, subjacentes ao segundo conceito (C2) que versa sobre as políticas públicas para a promoção da qualidade de EaD em Moçambique. A primeira dimensão (D1) trata dos mecanismos existentes para a garantia de qualidade em EaD sob o ponto de vista do regulador; a segunda dimensão (D2) refere-se aos desafios da implementação dos mecanismos em vigor e a

terceira dimensão (D3) consiste das sugestões avançadas pelos decisores políticos para o futuro. Na quarta e última fase procedeu-se à redação do texto onde se atribui o significado ao conteúdo, conforme o Capítulo 4.

No que diz respeito à segunda fase do estudo, referente à validação da proposta das recomendações, geraram-se as seguintes categorias principais: (i) tratamento da EaD na lei do Sistema Nacional de Educação (SNE); (ii) intervenção de diferentes entidades reguladoras no processo de acreditação de EaD; (iii) dimensões e indicadores de avaliação da qualidade em EaD; (iv) informatização do sistema de acreditação de EaD e (v) licenciamento de entidades privadas como agências acreditadoras de EaD.

As categorias resultantes da primeira e da segunda fases da recolha de dados são apresentadas de forma mais completa, mais adiante no Capítulo 4. É de salientar que os dados foram tratados de forma anónima e confidencial para salvaguardar os interesses relativos à identidade dos participantes. Na primeira fase do estudo, atribuiu-se a cada um a letra “R” associada a um número que representa a ordem da transcrição da entrevista, resultando na designação por R1, que significa regulador da primeira transcrição e assim sucessivamente. Na caracterização da oferta de EaD em Moçambique, os provedores de cursos são designados por letras maiúsculas (A, B, C, etc.). Na fase da validação, os participantes são tratados por letras.

3.3.3.2 Tratamento dos dados de natureza quantitativa

Os dados de natureza quantitativa foram tratados e compilados com recurso ao SPSS por ser, provavelmente, o pacote estatístico mais usado para análise de dados quantitativos em ciências sociais (Bryman, 2012), complementados com outras ferramentas, com destaque para o *Excel* e *Word*, o que permitiu efetuar a descrição estatística acompanhada da representação em forma de gráfico, tabela e ou figura.

Antes da criação da base de dados, os questionários passaram por um processo de verificação, com vista a identificar e eliminar os erros cometidos pelos inquiridos durante o preenchimento. Conforme referido por Cohen et al. (2005, p. 265) “*editing questionnaires is intended to identify and eliminate errors made by respondents*”. A edição centrou-se nos três objetivos propostos pelos autores que visavam garantir a completude e uniformidade das

respostas. Para o pedido de esclarecimento das dúvidas constantes dos questionários recorreu-se a encontros presenciais, contacto por *email*, *SMS* e chamada telefónica.

A edição do questionário das instituições observou duas etapas. Na primeira, efetuou-se o levantamento das questões que deviam ser esclarecidas junto das instituições e que culminou com a produção de um mapa, para melhor controlo do esclarecimento das dúvidas. A Tabela 3-16 ilustra parte do registo das questões identificadas nos questionários que careciam de esclarecimento.

Tabela 3-16: Registo de questões por esclarecer com as instituições de ensino para a criação da base de dados

| Instituição | Questão por esclarecer | | | |
|-------------|---|---|--|---|
| X | P.4 Falta ano de início da oferta de cursos | P.44 a P.52 Está em branco | | |
| Y | Nada identificado | | | |
| Z | P.8 Quantos centros de recurso em 2007? P.8 Qual é a opção válida? | P. 9 A quem pertencem os centros de recurso? P.9 O que significa nenhum? | P.17 Falta preencher o nº de inscritos nos últimos 10 anos | P.19 Gestores de centros de recurso é zero? |

Na segunda fase, elaborou-se o mapa com as informações a serem enviadas aos colaboradores, para a criação da base de dados das instituições. O mapa indicava a instituição, o número da questão e a devida resposta, conforme reporta o exemplo da Tabela 3-17.

Tabela 3-17: Questões harmonizadas para a criação da base de dados das instituições

| Instituição | Questões harmonizadas | | | | |
|-------------|---|--|---|--|-------------------------------------|
| A | As siglas antes das perguntas são inválidas | | | | |
| B | P.9 A opção certa é nº 3 | P.15 Na opção 7 deve-se ler alínea a) e não 91 | P.20 Na opção 4 deve-se ler 10 e não 16 | P.29 As opções 4 e 7 não são válidas. A opção válida é 8 | P.34 Deve-se ler alínea a) e não 91 |
| C | Nada a corrigir | | | | |

No que diz respeito ao questionário dos alunos, à semelhança do caso das instituições, foi elaborada uma errata contendo a lista de instruções, com a indicação do número da questão e a respetiva informação correta que devia ser considerada pelos digitadores. Por exemplo, no questionário dos alunos do ensino secundário e formação de professores, foi necessário instruir à equipa de digitação sobre o nome correto do programa e respetivo nível de ensino, para eliminar as diferentes designações dadas pelos inquiridos sobre o mesmo curso. A errata completa pode ser vista no Apêndice 12. Abaixo apresenta-se na Tabela 3-18 uma parte da errata produzida sobre o PESD1 e que foi enviada aos colaboradores da digitação de dados.

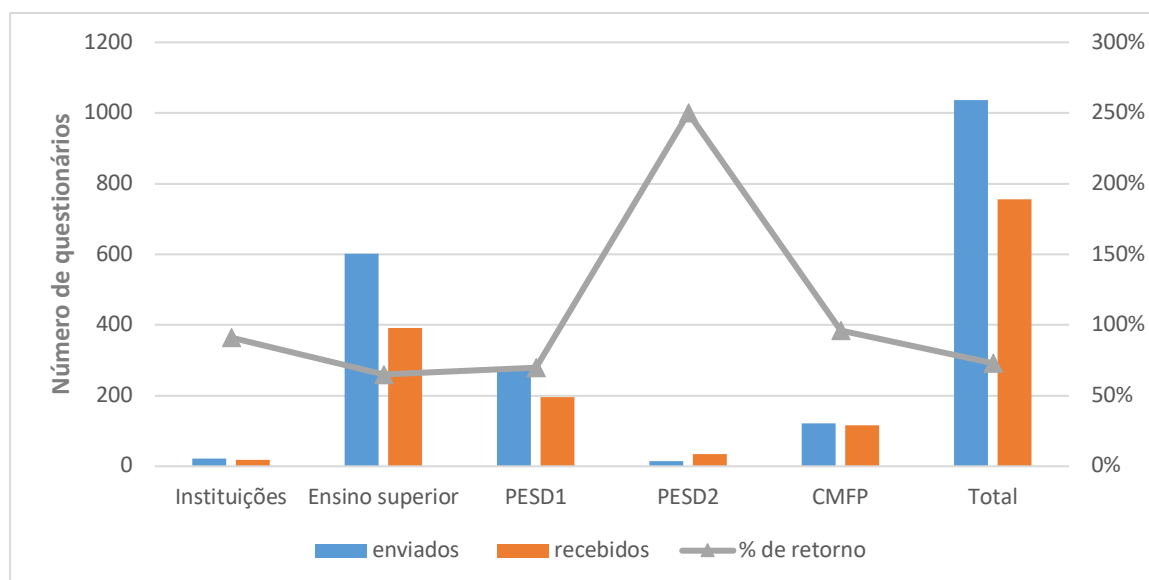
Tabela 3-18: Parte da errata produzida para os questionários preenchidos pelos alunos do PESD1 para a criação da base de dados

| Nº da questão | Questão | A resposta correta para estudantes |
|---------------|---|--|
| 3. | Nome do programa ou curso de educação a distância que frequenta | Programa do Ensino Secundário a Distância do 1º Ciclo (PESD 1) |
| 4. | Nível de ensino do programa | Assinalar a categoria 1 (Secundário Geral do 1º Ciclo) |

O processo de revisão das respostas dos questionários recebidos resultou no envio à unidade colaboradora de um total de 765 questionários, contra 1036 inicialmente previstos, o que representa um retorno global de 73,8%, uma percentagem considerada positiva para o estudo. “*A well-planned postal survey should obtain at least a 40 per cent response rate and with the judicious use of reminders, a 70 per cent to 80 per cent response level should be possible.*” (Cohen et al., 2005, p. 263). O retorno pelos diferentes públicos-alvo indica que no PESD2 o questionário foi preenchido por 35 alunos contra 14 previstos, devido a sua disponibilidade em participar no estudo; enquanto que no ensino superior registou-se a menor percentagem de retorno (66,6%), mesmo assim próxima dos valores considerados como aceitáveis. Do total de 765 questionários retornados, 400 eram do ensino superior, contra 601 previstos; 195 do PESD1, contra 279 previstos e 116 da formação de professores, contra 121 previstos. A percentagem de retorno das instituições foi de 91%, uma vez que foram enviados 21 questionários e recebidos 19 preenchidos; um provedor deixou de oferecer cursos a distância e outro alegou estar no processo de acreditação dos seus cursos e, por conseguinte, não podia revelar informações do seu funcionamento no contexto do

estudo. A percentagem de retorno dos questionários nos diferentes públicos-alvo pode ser visualizada no Gráfico 3-1.

Gráfico 3-1: Grau de retorno dos questionários por público-alvo



A verificação dos questionários teve continuidade com os colaboradores mesmo após o envio das observações que deviam ser consideradas durante a digitalização dos dados. O processo completo da edição dos questionários até à entrega das bases de dados das instituições, alunos do ensino superior e do ensino secundário e formação de professores, pode-se afirmar que durou aproximadamente um ano, de Novembro de 2017 a Novembro de 2018. O período inclui a verificação das inconsistências e limpeza das bases de dados cujos resultados são apresentados e discutidos no Capítulo 4.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No Capítulo 4 apresentam-se e discutem-se os resultados do estudo obtidos a partir das duas fases da recolha de dados realizadas junto dos três grupos principais de participantes envolvidos na garantia de qualidade de EaD em Moçambique: os decisores, que correspondem às entidades reguladoras da qualidade de ensino; os representantes de instituições provedoras de cursos e programas a distância; e os alunos de cursos na modalidade de EaD. Os dados recolhidos têm em vista contribuir para as respostas às questões de investigação no que concerne ao diagnóstico da realidade atual das políticas públicas de garantia de qualidade e das características da oferta de EaD em Moçambique, para fundamentar um conjunto de recomendações que possam auxiliar os decisores na formulação de futuras políticas.

Conforme referido na Metodologia, os resultados combinam a organização por áreas temáticas com a opinião de cada grupo de participantes. A discussão destaca os aspetos que se apresentam mais alinhados ou divergentes entre as diferentes perspetivas das evidências recolhidas. O procedimento afigura-se como o mais adequado, pois permite combinar as vantagens de cada método utilizado, conforme sugere Bryman (2012, p. 700) “(...) *try to think of the quantitative and the qualitative findings thematically across the two sets of results, so that the findings are presented in terms of substantive issues rather than in terms of different methods.*”. É de recordar ainda que para garantir o anonimato os participantes da primeira fase da recolha de dados são designados pela letra “R” associada a um número, enquanto que os da segunda fase são tratados apenas por letras. Os dados de natureza qualitativa foram processados com recurso à técnica de análise de conteúdos e os de natureza quantitativa foram tratados e compilados com o auxílio do programa de análise estatística, SPSS e outros pacotes informáticos que possibilitaram a sistematização e visualização dos dados em forma de gráficos, tabelas e figuras. Estes são utilizados após a apresentação textual do resultado para ilustrar a análise.

As principais temáticas do presente capítulo são apresentadas nas seguintes secções: na primeira, apresentam-se as práticas de acreditação em EaD (Secção 4.1); na segunda, são descritas as características atuais da oferta de cursos de EaD (Secção 4.2); na terceira trata-se da qualidade dos cursos de EaD (Secção 4.3); por último, na quarta, são apresentados a proposta do conjunto de recomendações e o processo da sua validação (Secção 4.4).

4.1 PRÁTICAS DE ACREDITAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

As práticas de acreditação em EaD são apresentadas nas duas perspetivas dos participantes no estudo, nomeadamente, a dos decisores políticos e a dos provedores de cursos na modalidade a distância.

4.1.1 Perspetiva dos Decisores Políticos sobre as Práticas de Acreditação em EaD

Os dados recolhidos junto dos decisores, ou seja, das entidades reguladoras de garantia de qualidade em EaD em Moçambique, com recurso às técnicas de entrevista individual e de grupo focal de discussão, permitiram organizar os resultados em três categorias temáticas principais, nomeadamente (i) os mecanismos de acreditação existentes para a garantia de qualidade de EaD; (ii) os desafios das entidades reguladoras envolvidas na operacionalização dos mecanismos de garantia de qualidade em EaD e (iii) as sugestões de melhorias para futuras políticas.

Os participantes levantaram diferentes questões que podem ser agrupadas e associadas a cada uma das categorias anteriormente mencionadas. Na primeira categoria, sobre os mecanismos de garantia de qualidade, foram sublinhados aspetos relacionados com as políticas existentes, com o referencial de qualidade específico de EaD e com os procedimentos de garantia de qualidade da educação, no geral e, de EaD, em particular. Na segunda categoria, abordaram-se os desafios enfrentados na concretização das atribuições por parte dos órgãos reguladores da qualidade de ensino, com ênfase para a necessidade de clareza na articulação entre os intervenientes, no recrutamento e na qualificação dos recursos humanos, assim como na sustentabilidade do sistema de garantia de qualidade estabelecido. Na terceira categoria foram dadas sugestões para a definição de futuras políticas, que incluem, entre outras, a necessidade de atualização das políticas e do referencial de qualidade.

Os entrevistados afluíram igualmente a questão da qualidade dos cursos na modalidade a distância, temática que é tratada em secção própria, com vista a aglutinar as opiniões de todos os participantes no estudo, incluindo os provedores de cursos e alunos de EaD.

A Tabela 4-1 mostra as principais temáticas que emergiram da recolha de dados junto das entidades reguladoras relevantes na garantia de qualidade de EaD em Moçambique e que são tratadas em detalhe nas próximas secções.

Tabela 4-1: Principais categorias temáticas emergentes das entrevistas e do grupo focal de discussão às entidades reguladoras da qualidade de ensino

| <i>Temática emergente sob ponto de vista do regulador</i> | <i>Aspeto específico emergente</i> |
|---|---|
| <i>Mecanismos de acreditação existentes para a garantia de qualidade em EaD (Secção 4.1.1.1)</i> | Políticas públicas de garantia de qualidade Referencial de qualidade de EaD Procedimentos de acreditação de instituições e cursos de EaD |
| <i>Desafios das entidades reguladoras envolvidas na operacionalização dos mecanismos de garantia de qualidade em EaD (Secção 4.1.1.2)</i> | Clareza na articulação entre os órgãos reguladores Recrutamento e qualificação dos recursos humanos Sustentabilidade do sistema de garantia de qualidade de EaD |
| <i>Sugestões para o futuro (Secção 4.1.1.3)</i> | Atualização das políticas públicas de garantia de qualidade de EaD Atualização do referencial de qualidade de EaD |

4.1.1.1 Mecanismos de acreditação de EaD

Nesta secção são abordadas as seguintes subcategorias: políticas públicas de garantia de qualidade, referencial de qualidade de EaD e procedimentos de acreditação de instituições e cursos de EaD.

4.1.1.1.1 Políticas públicas de garantia de qualidade de EaD

Na temática acima referida, embora a maior parte dos representantes das entidades reguladoras da qualidade de ensino partilhassem da opinião de que existem PPGQ, outros mostraram-se com reservas devido às fragilidades que se verificam na definição das políticas. A prova de que existem políticas foi apontada por um dos participantes ao afirmar que “...por aquilo que está traçado nas políticas, nós temos estado a cumprir com o processo de garantia de qualidade” (R1). O que, em outras palavras, pode significar que as políticas existentes são suficientemente orientadoras para a garantia de qualidade da modalidade de EaD. Na mesma sequência, podem se considerar os excertos dos reguladores R6 e R8 que se seguem:

“Meu sentimento é de que Moçambique avançou muito em termos de políticas de garantia de qualidade, já temos muitos instrumentos, (...) Existem os regulamentos, existem as políticas, então isso tudo concorre para a qualidade. Sei que existe um

regulamento (...) para a acreditação de instituições que queiram oferecer cursos na modalidade a distância...” (R6).

“Os mecanismos mais claros ligados à garantia de qualidade diria que são os decretos 63 e 64 de 2009. O Decreto 63 que estabelece o SINAQES e o Decreto 64 que estabelece o CNAQ como órgão implementador do SINAQES.” (R8).

A opinião da existência de políticas é extensiva a um dos entrevistados que defendeu que a EaD é vista como sendo uma modalidade que constitui aposta do Governo para atender às necessidades de expansão do acesso à educação e de retenção na escola. Segundo um dos entrevistados “o ensino a distância é uma modalidade muito importante no que diz respeito à melhoria do acesso ao ensino e de alguma forma também contribui para a retenção daqueles que não podendo continuar no sistema através do modelo presencial; podem consegui-lo através da modalidade a distância e isso é muito importante para nós ...” (R5).

O comprometimento do Governo com o desenvolvimento da modalidade de EaD, como uma estratégia para alargar a oferta educativa e melhorar qualidade da oferta é visível através da criação do INED como uma instituição pública reguladora de EaD e na aprovação do READ e da Estratégia de Educação a Distância 2014-2018. Ainda no âmbito de garantia de qualidade, o Governo criou a ANEP, entidade reguladora da qualidade da educação profissional; aprovou o Sistema Nacional de Qualificações Profissionais (SNQP) e o Regulamento de Licenciamento das Instituições da Educação Profissional, que estabelece as normas de criação e funcionamento de instituições da educação profissional (R2 e R4).

Outrossim, em 2011, o Governo criou o IEDA, instituição pública provedora de cursos a distância, através do redimensionamento das competências do IAP que era uma instituição pública criada em 1988 para oferecer cursos de formação de professores através da modalidade a distância que, entretanto, devido às necessidades de absorver os graduados da 7ª classe, introduziu o PESD1. O IEDA, dando continuidade do PESD1, de 2009 a 2016 possuía 20.234 graduados em 2017 e estavam em frequência 32.952 alunos. No mesmo período introduziu o PESD2 que atingia 1.067 em todo o país (IEDA, 2017). No ensino superior, o Governo, através do PEES 2012-2020, estabelece o uso da modalidade de EaD como uma estratégia para a melhoria da qualidade e expansão da oferta de educação.

As várias iniciativas na modalidade de EaD podem ser vistas como sendo uma aposta do Governo na modalidade de EaD para garantir o alargamento da oferta educativa a todos os

cidadãos, independentemente da idade, vocação e local de residência; entre outros aspetos que possam constituir barreira, uma vez que “a educação é direito e dever de todos os cidadãos ...” (Assembleia da República, 1992, p. art.1). Uma das entidades entrevistadas reconheceu que “através do ensino a distância podemos chegar a sítios aonde não podemos chegar através da modalidade presencial...” (R5).

No entanto, na perspectiva de outros participantes, com destaque para dois, apenas se pode falar da existência de PPGQ quando estas respondem às necessidades do estágio atual da evolução da modalidade, ou seja, “os instrumentos regulatórios ou as políticas públicas de promoção da qualidade de EaD devem ser avaliados, revistos e atualizados em função das necessidades contemporâneas da modalidade” (R9). Na ótica de um outro participante, as políticas devem representar o comprometimento do Governo para com a realização de uma determinada área de atividade e, para o caso de EaD, não existem políticas claras para o desenvolvimento da modalidade no país. O trecho que se segue é elucidativo desta opinião: “Políticas públicas de EaD para mim significa quais são as linhas mestras que o Governo define para que a educação aberta e a distância seja uma modalidade com o mesmo reconhecimento em relação ao regime presencial... Em síntese, é urgente que se definam políticas claras de educação aberta e a distância ...” (R7).

Portanto, a questão de existência de políticas não reuniu consensos nas entidades entrevistadas. As divergências sobre o entendimento das políticas e do comprometimento do Governo com a modalidade de EaD podem estar relacionadas com as fraquezas encontradas na lei do SNE, em vigor desde 1992, que trata a EaD como uma alternativa e vincula a modalidade apenas à formação de adultos e de professores. De acordo com a lei, no seu artigo 32 estabelece-se que “o ensino à distância, mediante o recurso às novas tecnologias da informação, constitui não só uma forma complementar do ensino regular, mas também uma modalidade alternativa do ensino escolar. O ensino à distância terá particular incidência no ensino de adultos e na formação de professores.” (Assembleia da República, 1992). O sublinhado é nosso para mostrar que a própria lei parece contribuir para perceção de que a EaD é uma modalidade de segunda opção, ou seja, estuda a distância quem não consegue vaga no ensino presencial. As limitações continuam visíveis mesmo na nova proposta de lei, pois “... as ações de EaD, elas não são tratadas com profundidade ...” (R7). A análise à nova lei do SNE mostra que houve algum avanço no tratamento da modalidade de EaD, pois já

faz referência, de forma explícita, a utilização da modalidade em todos os subsistemas de educação.

A falta de consensos sobre a existência ou não de políticas públicas de qualidade específicas para a EaD no país pode estar igualmente relacionada com as interpretações diferenciadas sobre o referencial de qualidade utilizado para a acreditação de instituições e cursos na modalidade a distância, temática que é abordada na secção seguinte.

4.1.1.1.2 Referencial de qualidade de EaD

Antes de mais, é necessário recordar que a avaliação da qualidade de instituições, cursos e programas na modalidade de EaD é feita não só pelo INED, instituição reguladora específica de EaD, mas também por outras entidades reguladoras da qualidade de ensino.

Os resultados das entrevistas realizadas aos representantes dos órgãos reguladores mostram que as dimensões e indicadores utilizados no referencial de qualidade adotado pelo INED (vide Secção 2.3), são, no geral, considerados uma boa base para a acreditação, embora necessitem de atualização em algumas dimensões como sejam “Materiais de estudo” e “Monitoria e avaliação”. O relato que se segue ilustra a avaliação positiva feita sobre as dimensões e respetivos indicadores de qualidade específicos para a EaD:

“As dimensões, duma maneira geral, elas captam os aspetos básicos, as áreas básicas a serem avaliadas num programa, num projeto de oferta de cursos a distância. Os indicadores também. e até hoje não ouvimos de nenhum provedor uma reclamação Importa referir que este reconhecimento da qualidade das dimensões e dos indicadores não é só por parte do INED. Nós já tivemos depoimento de outras entidades nacionais que trabalham também com acreditação a reconhecer o mérito do Referencial, das dimensões, dos indicadores, da clareza das dimensões e dos indicadores, (...). O CNAQ já se pronunciou, a própria DINES já se pronunciou a dizerem que o instrumento, nesse âmbito, capta aquilo que é essencial.” (R9).

No entanto, em alguns casos, os instrumentos de avaliação apresentam limitações para poderem responder a determinados modelos de EaD como, por exemplo, as instituições e cursos de funcionamento *online*, em particular na dimensão “Materiais de estudo”. A entidade (R9) referindo-se à necessidade de atualização do referencial, afirmou que “... a dimensão dos materiais, ela busca, pega alguma qualidade dos materiais, mas sentimos que precisamos (...) produzir um suplemento àquela dimensão para permitir-nos fazer análise de diferentes materiais.” Este sentimento foi igualmente manifestado pelos provedores de

cursos a distância que são de opinião de que a dimensão não responde ao modelo de funcionamento baseado em tecnologias. O posicionamento dos provedores em relação às práticas de acreditação em EaD é tratado mais adiante na Secção 4.1.2.

Ainda sobre as dimensões e indicadores que precisam de atualização, referida por uma das entidades entrevistadas, encontra-se a “Monitoria e avaliação” cujo trabalho no terreno mostra que as instituições carecem de informação mais clara sobre o que se pretende avaliar com a referida dimensão, conforme ilustra o trecho que se segue: “e olhando para as dimensões e os indicadores vemos que há necessidade de, em alguns indicadores, por exemplo, monitoria e avaliação das instituições, desenvolver um bocadinho mais aquilo que se pretende em termos de medida de desempenho” (R9). Especificando mais os elementos a serem avaliados, ajudaria as instituições a prestarem mais atenção sobre o que deve ser melhorado para contribuir para a melhoria da qualidade dos cursos oferecidos, em particular e, do funcionamento da instituição, em geral.

A avaliação positiva feita sobre o referencial de qualidade específico para a EaD não se mostra suficiente no contexto global de acreditação, devido à necessidade de intervenção de outras entidades e que utilizam os seus próprios referenciais de qualidade que foram concebidos para o ambiente presencial de ensino. Um dos entrevistados, preocupado com a falta de harmonia entre as diferentes entidades intervenientes, revelou que estavam em curso ações visando a harmonização do referencial de avaliação. A título de exemplo, “(...) o CNAQ tem outros indicadores, nós temos outros indicadores e o entendimento a que nós chegamos é que, de facto, temos que ver quais são os indicadores mais aconselhados...” (R1). Ainda sobre o possível conflito resultante da interpretação diferenciada sobre as dimensões e indicadores a aplicar para avaliar a EaD, um outro entrevistado partilhou o seguinte:

“(...) e a outra questão que surge é: o CNAQ tem uma série de indicadores, 9 indicadores com os quais trabalha para a acreditação. O INED funciona também com indicadores ou dimensões [7], uma das questões que me surge é: imaginemos que à luz de uma tenha uma avaliação não boa e à luz da outra uma avaliação muito boa, se eventualmente os indicadores de um e de outro não forem, não vou dizer compatíveis, ...não apontarem na mesma direção?” (R8).

De facto, os depoimentos anteriormente mencionados mostram que é necessário que as entidades envolvidas na acreditação de EaD reflitam na harmonização dos instrumentos de avaliação com vista a eleger os elementos relevantes à avaliação da qualidade de EaD e

evitar que, aos provedores lhes seja exigida a observância de requisitos característicos das metodologias do ensino presencial. O sentimento da falta de concordância entre os elementos utilizados para avaliar a modalidade de EaD foi ainda observado no trecho da entrevista que a seguir se apresenta: “A pergunta que se faz é: os elementos, os indicadores que o CNAQ elabora para avaliação são todos eles do paradigma presencial, esse é o primeiro elemento. Quer dizer, pretende-se, com o mesmo elemento, avaliar o regime presencial e a distância? Eu penso que é uma lacuna.” (R7).

Outros depoimentos confirmaram a existência de diversos referenciais de qualidade, diferentes do adotado pelo INED que, entretanto, são utilizados para avaliar instituições, cursos e programas a distância. Os excertos seguintes constituem exemplo deste cenário: “(...) há mecanismos de garantia de qualidade para uma instituição começar a funcionar, para as infraestruturas, para os professores, para o currículo, para a avaliação dos estudantes e para a emissão dos certificados dos graduados.” (R2). “(...) eles têm que ir ver as condições que tu criaste para tal. Mas, basicamente eles vêm 3 aspetos: um, infraestruturas dois, equipamento ...três, os formadores ...” (R4).

As entrevistas permitem concluir que o conjunto das dimensões e indicadores de qualidade específicos para a EaD, que compõem o referencial adotado pelo INED, é acolhido de forma positiva pelos diferentes órgãos reguladores, precisando, porém, alguns deles, de serem mais aprimorados para facilitar a organização do processo de pedido de funcionamento na modalidade de EaD.

Um outro elemento que consta do referencial são as taxas de acreditação cuja aplicação varia entre as instituições avaliadoras da qualidade. Algumas estabeleceram a obrigatoriedade de pagamento de taxas. “...as instituições têm que pagar uma taxa de vistoria como está escrito no decreto...equivalente a 20 salários mínimos do sector não financeiro” (R2), que correspondem a cerca de dois mil dólares americanos. Em outro órgão, embora enquanto decorria este estudo os processos ainda fossem analisados gratuitamente, estava já em curso um processo de pedido de aprovação, pelo Conselho de Ministros, de uma tabela de taxas conforme ilustra o excerto seguinte: “(...) até agora nós fazemos a acreditação dos cursos e programas a custo zero. Então, de alguma forma, já é tempo de nós fazermos com que os provedores façam isso com um certo custo, relativamente, pagando uma taxa de acreditação dos cursos, ...” (R1).

A existência do debate sobre a aplicação de taxas foi confirmada na entrevista com uma outra entidade. O trecho seguinte é elucidativo da referida ação que estava em curso: “Hoje recebi o regulamento, acho que do INED, que também estão a rever alguns aspetos que provavelmente provocam ruído, incluindo as taxas.” (R6). O debate culminou com a alteração do decreto 35/2009 de 7 de Julho, que aprova o READ, para acomodar a matéria de cobrança de taxas de acreditação, pelo recentemente aprovado Decreto 62/2018 de 24 de Dezembro, contudo a sua efetivação aguarda pela criação de procedimentos para a sua implementação.

Um outro elemento, ainda relacionado com o referencial de qualidade adotado pelo INED, é o tempo necessário para proceder à análise e tramitação completa de um expediente de pedido de acreditação. Embora os prazos de cada etapa do processo de acreditação estejam indicados no referencial, sendo que o tempo global máximo previsto é de cerca de oito meses (INED, 2014), a sua implementação tem conhecido desafios tanto por parte dos avaliadores como das entidades que solicitam a acreditação. Segundo um dos participantes “... o período estabelecido pelo INED é o período mais adequado” (R1). No entanto, os casos de espera mais demorados para a obtenção da decisão final, a título de exemplo, foram confirmados nos seguintes excertos: “2016 começou o processo e até hoje [2018] não está fechado ...” (R7). “(...) há bem pouco tempo é que resolvemos o problema de uma instituição que submeteu o seu pedido em, não sei se foi em 2015 (...) para introduzir um curso, só agora.... Então, esta instituição ficou 3 anos” (R6).

A experiência com os processos de acreditação mostra que o tempo máximo de oito meses, eventualmente enquadrar-se-ia no contexto em que o INED tem pleno controlo da observância dos prazos estabelecidos para a realização de cada fase do processo, incluindo a intervenção dos outros órgãos reguladores, uma vez que o processo de análise não se esgota ao nível interno do INED. Outras experiências de acreditação de instituições e cursos em Moçambique mostram que, sem a necessidade de envolvimento de órgãos reguladores distintos, o tempo de demora para a obtenção da resposta de um pedido de acreditação varia entre três a quatro meses, conforme revelado pelo órgão regulador (R2).

Portanto, os depoimentos dos entrevistados apontam para a sua satisfação com a qualidade do referencial de qualidade específico para a EaD, embora levantem questões relacionadas

com a necessidade de atualização das dimensões “Materiais de estudo” e “Monitoria e avaliação”. A necessidade de envolvimento de órgãos reguladores de diferentes áreas de atuação pode ser vista como sendo uma mais valia para a garantia de qualidade de EaD, contudo tem contribuído para tornar o processo mais complexo e mais demorado. Para contornar estes constrangimentos, eventualmente se pudesse adotar um modelo de acreditação em que o processo completo de análise tivesse lugar internamente no INED, considerando que é o órgão regulador específico de EaD no país.

4.1.1.1.3 Procedimentos de acreditação de EaD

Conforme referido anteriormente, o processo completo de avaliação de EaD requer a intervenção de diferentes órgãos que, entretanto, utilizam diferentes referenciais de qualidade. Nesta secção é abordada a opinião dos intervenientes sobre o processo de acreditação de EaD, sobre os procedimentos aplicados, que, no geral, aponta para a sua insatisfação.

A intervenção de diferentes entidades no ciclo de processamento de pedidos de acreditação de EaD com abordagens não harmonizadas, muitas vezes, tem levado à insatisfação dos que procuram os serviços de acreditação, sobretudo devido à necessidade de dilatação dos prazos previstos para a conclusão da análise do pedido. O entrevistado (R9) confirma esta constatação revelando que “[Há] constrangimento de tempo que os intervenientes levam na emissão de pareceres sobre os processos e isso faz com que o período que se estabeleceu de conclusão do processo de acreditação se estenda” (R9). A dilatação de prazos é de igual modo revelada pelo participante (R7) no seguinte trecho: “(...) passa literalmente um ano...aqui começa-se a ver que há (...) problema de procedimento”.

De facto, os entrevistados reconhecem que cada instituição tem procedimentos próprios, como ilustra a seguinte alocução: “É verdade que estamos agora a discutir com o caso vertente do ensino superior, CNAQ e nós, é que nós temos metodologias diferentes para fazer a avaliação do sistema de garantia de qualidade. O CNAQ tem uma forma e nós temos outra forma (...)” (R1).

No conjunto de procedimentos desiguais, até a altura da realização destas entrevistas, constava a obrigatoriedade ou não da acreditação. Algumas entidades exigiam a acreditação prévia dos cursos, isto é, antes do início da oferta do curso, como é o caso do INED; contudo

em outras, a instituição solicitava, de forma voluntária, a avaliação dos cursos, após início da sua provisão, como era o caso do CNAQ. Todavia, esta diferença mostra-se sanada com a aprovação do Decreto nº 46/2018 de 1 de Agosto referente ao Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das Instituições do Ensino Superior que estabelece que "Compete ao Ministro que superintende o ensino superior autorizar o início do funcionamento de IES, mediante a apresentação da declaração de acreditação prévia dos cursos, passada pela entidade competente" (Conselho de Ministros, 2018a, artigo 13). Tratando-se de EaD, a entidade competente a que o Decreto se refere é o INED, como a seguir se reporta: "Compete ao Instituto Nacional de Educação à Distância estabelecer os procedimentos e ferramentas de avaliação para efeitos de Acreditação Prévia, na base do READ" (ibidem).

Relativamente a EaD, a acreditação prévia foi sempre prática do INED e, portanto, constitui um novo procedimento ao nível das outras entidades afins, como é o caso do CNAQ. O READ, aprovado em 2009 e ainda em vigor, estabelece que "Nenhuma instituição pode iniciar o processo de admissão de estudantes sem a devida autorização pelo órgão competente" (Conselho de Ministros, 2009, artigo 14). Para o INED emitir a sua declaração prévia carece do envolvimento do CNAQ, quando se trata do ensino superior. Assim, uma das questões fundamentais dos procedimentos de acreditação de EaD, a avaliação da EaD com base em critérios específicos da modalidade, ainda precisa de ser resolvida e exigirá maior articulação e harmonização dos procedimentos. Os principais desafios das práticas de acreditação de EaD são tratados na secção que se segue.

4.1.1.2 Principais desafios de acreditação de EaD

Os principais desafios mencionados pelas entidades reguladoras relevantes para a garantia de qualidade de EaD estão relacionados com a necessidade de clareza na articulação, recrutamento e qualificação dos recursos humanos e com a sustentabilidade do sistema de garantia de qualidade.

4.1.1.2.1 Clareza na articulação entre reguladores

A necessidade de clareza na articulação entre os órgãos reguladores que intervêm na acreditação de EaD foi manifestada por quase todos os entrevistados. Na sua opinião, apesar de haver políticas e vários instrumentos reguladores, o maior constrangimento reside na

articulação. Continua por esclarecer qual é a porta de entrada de pedidos de acreditação para a modalidade de EaD, ou seja, qual é o órgão de decisão final de acreditação em EaD? Várias vezes a demora na conclusão do processo de avaliação dos pedidos de acreditação tem origem nesta realidade. Os exemplos elucidativos dos desafios relatados encontram-se nos depoimentos que a seguir se apresentam:

“(…) o nosso sentimento é de que há algum ruído na forma como nós estamos a articular ... até aqui nós ainda não estamos certos donde é que deve partir o processo. ... a quem se faz o pedido?” (R6).

“Portanto, essa nossa divergência de atuação no terreno (...) tanto que os provedores insistentemente diziam que nós tínhamos que ter um entendimento comum porque alguns depositam os pedidos no Ministério e outros no INED, então qual é o procedimento de facto?” (R1).

“Aqui o constrangimento, o problema principal é acertarem-se os momentos, os procedimentos, melhorar-se a articulação. Este é que é o nó de estrangulamento. Quando entra cada um? Em que aspetos entra?” (R9).

“... apareceu alguém a perguntar qual é o papel do INED (...) para mim aquilo demonstra que, (...) há necessidade duma clareza sobre como é que articula o INED e o CNAQ na garantia de qualidade de um curso a distância.” (R8).

“Então, quando uma instituição quer ministrar qualificações de educação profissional a distância, essa instituição passa a ser regulada por dois órgãos. Tem acima de si uma carga pesada porque vai ser regulada pelo órgão de EaD em Moçambique e vai ser regulada pela ANEP” (R2).

“Quer dizer, eu chamo de indefinição total e completa, não se sabe quem deve dar resposta (risos). ...” (R7).

Os depoimentos acima apresentados mostram quão transversal é o desafio de articulação mesmo com a existência da legislação específica para a avaliação da qualidade em EaD. Assim, as futuras políticas públicas de qualidade deverão tomar em consideração alternativas que contribuam para a clarificação de como as diferentes entidades intervenientes devem-se articular no terreno para a garantia de qualidade na oferta de EaD.

4.1.1.2.2 Recursos humanos qualificados

Os órgãos reguladores, para além do desafio de articulação, indicaram igualmente constrangimentos com os recursos humanos, tanto em número, como na sua qualificação académica e profissional para a operacionalização do sistema de garantia de qualidade estabelecido. Pelos seus depoimentos, observa-se que todos os órgãos reguladores carecem

de pessoal em número suficiente e na sua qualificação para administrar com qualidade as atribuições a si adstritas. Os depoimentos seguintes constituem exemplos de evidências deste constrangimento:

“A capacidade técnica em termos de recursos humanos em primeira instância está a falhar...esse é que é o grande nó de estrangulamento para nós.” (R6).

“Podemos ver primeiro constrangimento de ordem técnico-científico...nós sentimos que existe uma falta de formação...nós precisamos de ser especialistas de verdade, de facto, e ser especialista de facto implica formação, temos que ser munidos com conhecimento daquilo que a gente faz, então nós sentimos que isso está em falta...há necessidade de sermos formados continuamente.” (R9).

“Nós sentimos ainda que parte da DSAF precisa ainda de mão-de-obra, em quantidade, mas também, não só, e em qualidade. Não basta ter ali pessoas, tem que estar ali pessoas que conhecem a área de fazer avaliação dos processos, porque nem todo o técnico pode fazer isso.” (R1).

“... o INED tem que ser capacitado com quadros a altura para fazer a sua parte também. O INED, a sua autoridade vai ser reconhecida com quadros (...), mas tem que ser pessoas formadas na área de EaD. Daí a formação de nível de mestrado e doutoramento de gente com formação nessa área. gente que tem formação e que possa se pronunciar com autoridade académica necessária”. (R7).

“... é o capital humano mais importante neste sistema todo, portanto se ele falhar, o sistema todo vai falhar. A formação inicial, como a posterior, que é a capacitação contínua desses formadores é que nos vão garantir a qualidade...pode haver os instrumentos todos no lugar, mas tem que haver uma formação contínua tanto técnica como psicopedagógica para essas todas modalidades de ensino, incluindo, portanto, o ensino a distância.” (R3).

“Então, a primeira coisa que é difícil é mudar as mentes e nós sabemos que mudar uma mente não se consegue por decreto, é um processo ... o maior *calcanhar de Aquiles*, como todos nós sabemos, são as pessoas que estão lá envolvidas. São os docentes e os gestores de escolas... [a nível central] há pessoas que neste momento estão a acumular essas áreas (...)” (R2).

A questão de existência de recursos humanos com qualificações académicas e profissionais específicas na área de EaD constitui um grande desafio para as instituições reguladoras da qualidade de ensino. A sustentabilidade do sistema de acreditação é um desafio que é tratado na secção que se segue.

4.1.1.2.3 Sustentabilidade do sistema de qualidade

O recrutamento e a formação do pessoal com intervenção direta nos processos de garantia de qualidade tanto a nível macro, do regulador, como a nível micro, do provedor de cursos, tem sido retardado por falta de recursos financeiros para, entre outras despesas, proceder-se ao pagamento de salários do novo pessoal, bem como para custear as despesas de formação académica e profissional dos quadros já existentes.

Considerando os crivos de qualidade por que um pedido de funcionamento a distância deve passar e, por conseguinte, as várias pessoas e perfis de competências envolvidos, de diferentes áreas técnicas e mobilizando conhecimento científico de diferentes áreas, alguns dos entrevistados afirmaram que a sustentabilidade do sistema de garantia de qualidade constituía um desafio. Num dos órgãos envolvidos na acreditação de EaD, o seu representante referiu-se à falta de sustentabilidade para a operacionalização efetiva do sistema estabelecido afirmando que “... tem aqui algum problema de sustentabilidade porque nós damos algum subsídio a quem faz esta verificação externa (...). Portanto, de facto, a implementação é difícil em termos de (...) sustentabilidade financeira.” (R2).

A qualidade do sistema de acreditação de EaD é também afetada pela exiguidade de recursos financeiros para suportar despesas relacionadas com a criação de melhores condições de trabalho, que incluem a assistência técnica especializada em matéria de EaD, acesso às tecnologias, pagamento de despesas com a logística do processo de acreditação, entre outros. Por exemplo, nos programas do ensino secundário a distância “fica caro ser o Ministério a fazer a multiplicação ... dos módulos e oferecê-los, gratuitamente, aos estudantes. É caríssimo. Nós não temos autonomia financeira para suportar uma atividade tão grande.” (R5). Um outro entrevistado manifestou a sua preocupação quanto à falta de recursos financeiros para a continuidade das atividades de garantia de qualidade na instituição que dirige declarando que “É verdade que, de facto, por causa dos recursos nós não demos continuidade, mas era um suporte muito grande que nos dava para os aspetos de acreditação, no seu todo. E estamos a sentir essa lacuna” (R1). O constrangimento financeiro, que de certa forma tem afetado a qualidade dos processos de acreditação, foi igualmente mencionado por um outro entrevistado, no trecho que se segue:

“Outra dificuldade que está fora do nosso controlo, mas constitui uma dificuldade, é o problema dos recursos (...) recursos financeiros concretamente (...) porque todo

o trabalho, desde o acesso à tecnologia, acesso aos equipamentos, a logística do processo de acreditação temos constrangimentos e isso acaba interferindo numa ou noutra forma na qualidade da acreditação.” (R9).

A problemática dos recursos financeiros não só se faz sentir no sector de EaD, mas também em outras áreas de atividade. A situação económica do país apresenta fragilidades que têm contribuído para a implementação deficiente do sistema de acreditação estabelecido. A título de exemplo, em 2013 as despesas per capita com a educação em Moçambique foram de 30 euros, comparativamente a 850 euros em 2015, em Portugal⁹.

Sobre o desafio com a sustentabilidade, uma das entidades concluiu afirmando que: “Portanto, é uma série de assuntos, de questões que impedem que a modalidade de ensino a distância se desenvolva. (...) é um desafio nosso, [encontrar] outras formas que as pessoas tenham acesso a possibilidade do ensino a distância para compensar o que não podem ter com o ensino presencial” (R5). Entretanto, os participantes apresentaram sugestões para a melhoria da qualidade da EaD no país e que são sistematizadas na secção seguinte.

4.1.1.3 Principais sugestões para futuras políticas

Na perspetiva dos decisores, os desafios atrás apresentados podem ser mitigados através da atualização das políticas vigentes para a garantia de qualidade de EaD.

Uma vez que durante o período da realização do presente estudo estava em curso o debate sobre a revisão da Lei 6/92 do SNE, alguns participantes exprimiram a opinião de que a nova lei devia tornar mais claro que tanto o ensino presencial como a distância gozam do mesmo estatuto. O trecho que se segue ilustra a possível manutenção de falta de clareza quanto ao lugar de EaD na lei macro do SNE, nos seguintes termos “... mesmo na revisão do Sistema Nacional de Educação (...) as ações de EaD, elas não são tratadas com profundidade, logo, não são prioridade de políticas públicas” (R7).

A razão fundamental da revisão da lei foi a necessidade da reestruturação do SNE como um todo, passando da estrutura de 5 anos (EP1) +2 anos (EP2) +3 anos (Ensino Secundário 1)

⁹ www.countryeconomy.com acesso a 8/3/2019

+2 anos (Ensino Secundário 2) para um sistema mais simétrico de 3+3+3+3. Com a primeira estrutura, dos 7.5 milhões alunos, da 1ª a 12ª classes, mais de cinco milhões são do EP1, menos de um milhão frequentam o EP2 e menos de um milhão estão no ensino secundário (Assembleia da República, 1992, 2018; INE, 2018). Portanto, pretende-se, com a reforma, melhorar o fluxo de graduados dentro do sistema, sobretudo na transição do ensino primário para o secundário do 1º ciclo, o que inevitavelmente, nos próximos anos, vai provocar uma grande procura pelo ensino secundário.

A aposta na modalidade de EaD, através da criação de uma escola aberta e a distância vocacionada para a formação de alunos, professores e profissionais de outras áreas, incluindo a EaD, parece ser relevante, conforme proposto por um dos participantes, da seguinte forma: “A nossa perspetiva e espero que isto funcione nos próximos tempos é de criação de uma escola de EaD ... porque eu insisto, o ensino a distancia é uma modalidade incontornável no nosso sistema” (R5). Todavia, tomando em consideração a realidade atual da existência do IEDA, instituição pública provedora de cursos de EaD, a proposta de criação de uma escola aberta parece não encontrar enquadramento. Eventualmente, poder-se-ia ponderar a reorganização da oferta dos cursos pela instituição, através da introdução e/ou expansão da utilização do modelo de aprendizagem *online*. Para tal, seria necessário assegurar que os cursos oferecidos teriam a qualidade desejada, o que pressupõe a atualização de alguns elementos do referencial de qualidade de EaD.

A EaD em Moçambique foi vista como gozando das mesmas valências do ensino presencial, mesmo que a lei do SNE não o mencione de forma expressa, ou seja, a EaD é tão relevante quanto o modelo presencial de aprendizagem, o que afasta a necessidade de debater a explicitação da paridade de valências ao nível da lei do SNE. “Nós precisamos de educar a sociedade, de educar os Moçambicanos a pensarem que o ensino a distância é mais uma modalidade que tem as mesmas valências, que tem a mesma contribuição que o ensino presencial. ... nós precisamos de organizar melhor o ensino a distância...” (R5). A divulgação da modalidade de EaD foi tida, pelos participantes, como imprescindível com vista a ultrapassar algumas dificuldades que resultam do seu desconhecimento, incluindo as questões de qualidade. Adicionalmente, foi sugerido que seria necessário garantir mecanismos de monitoria para efetivamente se saber o que acontece no terreno e assegurar

que as políticas públicas definidas ao nível central estão a responder às necessidades no terreno.

Em relação às outras políticas nacionais, relevantes para o funcionamento da EaD, os entrevistados partilharam da necessidade da sua revisão, nomeadamente: o Decreto nº 35/2009, de 7 de Julho, que aprova o READ; a Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro, Lei do Ensino Superior regulamentada pelo Decreto nº 48/2010, de 11 de Novembro, que aprova o Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das Instituições do Ensino Superior. Quanto ao READ, a revisão que esteve em curso foi pontual e visava introduzir aspetos relacionados com a cobrança das taxas de acreditação, embora se reconhecesse a necessidade de uma revisão geral, para se harmonizar com as outras políticas igualmente em debate. No geral, a atualização das políticas, inclui aspetos ligados aos procedimentos e articulação no processo de licenciamento e acreditação de instituições e cursos e, em particular, na modalidade de EaD. Os trechos seguintes são elucidativos do debate que decorria enquanto se realizava este estudo:

“Agora, bom, no regulamento, nós agora vamos fazer uma revisão pontual e a submeter ao Conselho de Ministros, agora em Maio. ..., mas vai voltar ao Conselho de Ministros no próximo ano, porque já precisa de ser atualizado e harmonizado com os regulamentos que estão sendo atualizados também no ensino superior.” (R1).

“(...) há necessidade de se rever o regulamento. E não é uma revisão pontual, sobre um ou outro aspeto, não. É uma revisão geral, trazendo mesmo questões, de procedimentos (...) aspetos, como sendo a monitoria ou a fiscalização de instituições que deve estar lá patente. Há aspetos como sendo algumas irregularidades e penalizações que também devem estar lá patentes, multas, enfim questões mesmo relacionadas com a própria dinâmica da modalidade” (R9).

“Neste momento, (...) estamos a detetar onde estão os nós de estrangulamento. Estamos a ver que a Lei do Ensino superior assim como está, precisa de ser revista, estamos a rever. Estamos a ver que o Decreto que cria as IES tem também omissões e tem lá aspetos que provocam ruído, estamos neste momento em processo de revisão. Hoje recebi o regulamento acho que do INED que também estão a rever alguns aspetos que provavelmente provocam ruído, incluindo as taxas.” (R6).

À data da escrita da tese, já se encontram aprovados alguns dos documentos referidos, a saber: a nova lei do SNE, a proposta da tabela de taxas de acreditação de EaD, o novo regulamento de licenciamento e funcionamento de IES, que introduz a obrigatoriedade da acreditação prévia (Assembleia da República, 2018; Conselho de Ministros, 2018b, 2018a).

A atualização das políticas acima referidas traduz-se na necessidade de rever os instrumentos de operacionalização das mesmas. Deste modo, os manuais de procedimento para a avaliação externa, sobretudo na componente das dimensões da avaliação da qualidade, devem ser alvo de análise para o seu aprofundamento, bem como a sua harmonização entre os avaliadores dos distintos órgãos reguladores que intervêm na EaD. A seguir apresentam-se alguns depoimentos colhidos sobre a necessidade de harmonização dos instrumentos de avaliação da qualidade para a modalidade de EaD:

“(...) o entendimento a que nós chegamos é que de facto temos que ver quais são os indicadores mais aconselhados e é unânime com o CNAQ que temos, que tem, que aproveitar no máximo os indicadores aplicados pelo INED porque são os mais adequados, para tentar uniformizar e formar os únicos indicadores para avaliar as instituições.” (R1).

“(...) até há pouco tempo exigia-se que a biblioteca tivesse internet, mas já se está a retirar a exigência da internet, porque os cursos são presenciais ... mas para um curso a distância se calhar até se exige livros *online* porque os estudantes não estão lá. ... eu sinto que o instrumento do CNAQ não é sensível ao ensino a distância. Nesse sentido, precisa do *input* do INED” (R8).

O movimento de atualização das políticas nacionais e seus instrumentos de operacionalização apontam para a necessidade de criação de um mecanismo de entendimento entre os órgãos reguladores sobre um possível modelo para o fluxograma de pedidos de funcionamento de instituições na modalidade a distância. O modelo incluiria, entre outros aspetos, a porta de entrada do expediente para pedidos de EaD, entidades envolvidas na avaliação, tempo necessário para o seu processamento e a entidade responsável pela decisão final. Eis abaixo os depoimentos de alguns dos entrevistados que consubstanciam esta sugestão:

“Essa atividade [de EaD] o estado devia regulamentar, quer dizer toda a atividade de acreditação de ensino a distância obedece o seguinte cronograma: o documento entra no CNAQ, tem tantos dias, entra no INED, tem tantos dias, INED solicita parecer do CNAQ, tem tantos dias, CNAQ emite parecer e envia para o INED, INED envia o documento para o Ministro da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional, etc, etc.” (R7).

“Acho que num prazo de 2 meses vamos ter uma plataforma conjunta e vamos submeter aos ministros que superintendem a área do ensino superior e da EaD ... quem faz o quê e em que momento?” (R6).

A questão da produção da regulamentação do mecanismo de articulação entre entidades reguladoras por via de produção de um decreto não encontra consenso entre os entrevistados. Um é de opinião de que “(...) talvez por um despacho conjunto, sem termos que produzir um decreto, porque temos que funcionar, a causa é a mesma...” (R6). Enquanto que um outro participante foi de opinião contrária e afirmou que: “Tem que se produzir um decreto do Conselho de Ministros sobre a relação institucional INED/CNAQ no âmbito do ensino a distância (R7). Uma outra entidade é de opinião de que as instituições são autónomas e, por isso, “...estamos numa relação de complementaridade...” (R5).

Nas intervenções acima apresentadas, não obstante as diferenças de opinião quanto à necessidade de produção de um decreto, todos partilham da necessidade de harmonização da relação interinstitucional dos diferentes órgãos reguladores pois, pode ser vista como tendo uma grande contribuição para a melhoria da qualidade da provisão de EaD e, de forma particular, à melhoria dos processos de acreditação de EaD.

Uma articulação harmonizada permitiria os envolvidos identificar etapas transversais de avaliação, nomeadamente o momento da visita ao terreno, que pode ser efetuado por uma comissão interinstitucional. A visita unificada facilitaria a organização das instituições visitadas e contribuiria para a melhoria do debate sobre a decisão final a tomar relativamente às evidências encontradas no terreno. Ademais, permitiria, em alguns casos, contribuir para a contenção de despesas, nomeadamente através da partilha de transporte pelas equipas das diversas entidades envolvidas. Com base nas evidências recolhidas, cada regulador poderia emitir, após a visita, a sua declaração de acreditação, conforme estipulado pelo novo decreto que regula os processos de acreditação, contribuindo, igualmente, para a redução do tempo de execução do processo de acreditação.

Uma outra sugestão afluída pelos participantes está relacionada com a introdução da abordagem condicional de acreditação. Nesta perspetiva, a acreditação inicial de uma instituição de EaD não devia ser atribuída apenas com base na análise do projeto do proponente, como tem sido a prática neste momento. Seria de considerar duas etapas principais, nomeadamente uma, designada por condicional, com prazo de validade de dois anos, atribuída com base na análise do projeto de funcionamento; a outra, definitiva, embora renovável a cada cinco anos, que seria o culminar da análise completa das dimensões e indicadores de qualidade estabelecidos, e que se realizaria já com a instituição em

funcionamento. Embora os elementos de avaliação a serem utilizados nas duas etapas constem do atual referencial de qualidade, uma ponderação para a sua reorganização, para distinguir os dois momentos de forma clara, contribuiria para uma melhor compreensão do novo procedimento de avaliação.

Para além das sugestões feitas pelos participantes no estudo, a consulta a outras fontes revela que se poderia explorar a possibilidade de descongestionar os serviços de acreditação através da atribuição da responsabilização primária da garantia de qualidade às instituições provedoras de cursos. Tendo por base que as universidades gozam de autonomia científica e pedagógica (MINED, 2012a, p. 28) e a exigência de possuir mecanismos de garantia de qualidade ao nível institucional está prevista no READ, ao Governo caberia o papel de verificação e auditoria dos sistemas internos de garantia de qualidade das instituições de ensino.

Para tal, seria estabelecido um período de tempo para assegurar a transição gradual do sistema atual baseado na acreditação, para o sistema baseado na autoavaliação institucional. A este período de coexistência do sistema baseado na acreditação e na avaliação interna, estaria em vigor um sistema de abordagem mista. A longo prazo, a competência de acreditação poderia ser alargada ao sector privado de forma a contribuir para a resposta ao crescente aumento de pedidos de acreditação. Nesse novo possível cenário, as novas agências de acreditação seriam auditadas pelo INED, para salvaguardar os interesses do Estado e, em última instância, do estudante, como beneficiário primário das políticas estabelecidas.

Resumindo, as principais sugestões encontradas para futuras políticas públicas que contribuam para fazer face aos desafios das práticas de acreditação referidos pelos órgãos reguladores foram: atualização do conjunto de políticas que orientam a oferta de EaD; reestruturação da oferta de cursos de EaD pelo IEDA; divulgação da modalidade de EaD; monitoria da qualidade de EaD; introdução da abordagem da acreditação condicional e, proposta do sistema de abordagem mista para a acreditação de EaD, valorizando a acreditação dos sistemas internos de garantia de qualidade das instituições provedoras.

4.1.2 Perspetiva dos Provedores sobre as Práticas de Acreditação em EaD

A opinião sobre as práticas de acreditação em EaD, para além dos decisores, foi igualmente recolhida juntos dos provedores de cursos a distância. Os dados foram obtidos através da administração de questionários, cuja análise é feita recorrendo a apreciação geral, complementada pela análise por natureza da instituição, em público e privado e/ou por nível de ensino. As secções que se seguem reportam a opinião dos provedores essencialmente quanto às políticas em vigor, aos procedimentos de acreditação e às dimensões e indicadores de avaliação da qualidade de EaD em vigor em Moçambique, na altura da recolha de dados.

4.1.2.1 Opinião dos provedores sobre as políticas públicas de garantia de qualidade de EaD

O grau de satisfação dos provedores de cursos a distância com as políticas públicas de qualidade para o sector da EaD, do total de 19 instituições inquiridas, 17 responderam à questão. A distribuição da frequência de satisfação (Gráfico 4-1), mostra que quase todas avaliaram positivamente as políticas em vigor (15 instituições), enquanto que apenas duas avaliaram negativamente as mesmas políticas.

A análise da opinião por grupos público e privado, de acordo com os dados da Tabela 4-2, no geral, o grau “satisfeito” é partilhado entre os dois grupos de instituições que mostram um registo de 62.5% entre os de natureza pública e 66.7% entre os de natureza privada. Entre os públicos, uma instituição, no total de oito que responderam à questão, mostrou-se “muito insatisfeita”; contrariamente aos privados que, do total de nove, nenhuma teve a mesma opinião.

Os dados da Tabela 4-3 sobre o grau de satisfação por nível de ensino, indicam que as duas instituições que avaliaram negativamente as políticas públicas de EaD são do ensino superior. Estes resultados sugerem que as políticas públicas de garantia de qualidade para o sector de EaD respondem às necessidades do desenvolvimento da modalidade, pois as mesmas foram positivamente avaliadas por praticamente todas as instituições provedoras de EaD.

Gráfico 4-1: Grau de satisfação dos provedores com as políticas públicas de garantia de qualidade para o sector de EaD

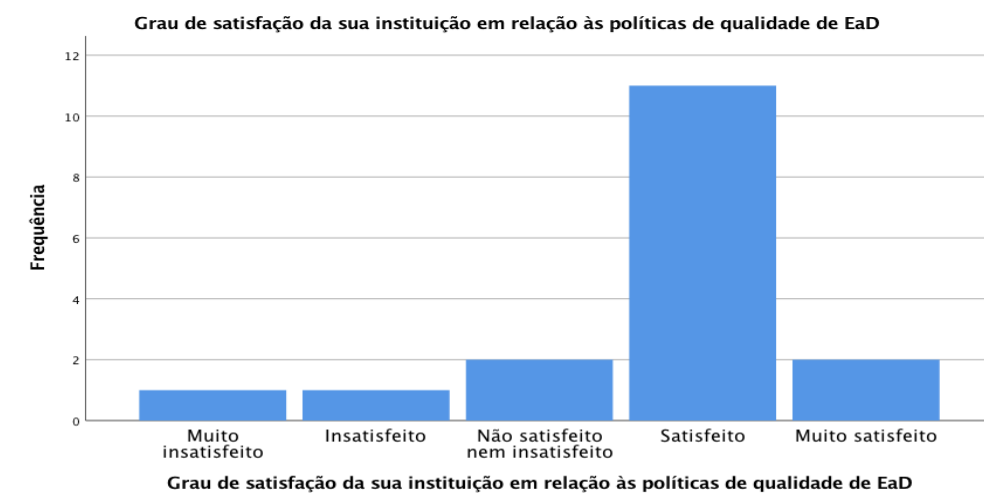


Tabela 4-2: Grau de satisfação dos provedores com as políticas públicas de garantia de qualidade para o sector de EaD, por natureza da instituição

| | <i>muito insatisfeito</i> | <i>insatisfeito</i> | <i>nem satisfeito nem insatisfeito</i> | <i>satisfeito</i> | <i>muito satisfeito</i> | <i>Total</i> |
|----------------|---------------------------|---------------------|--|-------------------|-------------------------|--------------|
| Publica | 1 | 0 | 0 | 5 | 2 | 8 |
| | 12.5% | 0 | 0 | 62.5% | 25% | 100% |
| Privada | 0 | 1 | 2 | 6 | 0 | 9 |
| | 0 | 11.1% | 22.2% | 66.7% | 0 | 100% |
| Total | 1 | 1 | 2 | 11 | 2 | 17 |
| | 5.9% | 5.9% | 11.8% | 64.7% | 11.8% | 100 % |

Tabela 4-3: Grau de satisfação dos provedores com as políticas públicas de garantia de qualidade para o sector de EaD, por nível de ensino

| Nível de ensino | Grau de satisfação | | | | | Total |
|------------------------|---------------------------|---------------------|--|-------------------|-------------------------|--------------|
| | <i>muito insatisfeito</i> | <i>insatisfeito</i> | <i>nem satisfeito nem insatisfeito</i> | <i>satisfeito</i> | <i>muito satisfeito</i> | |
| <i>Superior</i> | 1 | 1 | 1 | 6 | 1 | 10 |
| <i>Secundário</i> | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| <i>Primário</i> | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| <i>Básico TP*</i> | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 3 |
| <i>Médio TP*</i> | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| <i>Total</i> | 1 | 1 | 2 | 11 | 2 | 17 |

*Técnico profissional

4.1.2.2 Razões do grau de satisfação dos provedores com as políticas públicas de garantia de qualidade para o sector de EaD

As principais razões do grau de satisfação com as políticas públicas de garantia de qualidade no sector de EaD foram apresentadas por sete dos 17 representantes de instituições inquiridos. Para uma melhor leitura, o conjunto das razões mencionadas foi separado em duas categorias, uma relacionada com os aspetos positivos e outra com aspetos negativos. Entre os aspetos positivos mencionadas podem-se destacar os seguintes: as políticas traçadas garantem o pleno funcionamento das instituições; as políticas existentes contribuem para uma eficiente organização e gestão das instituições e cursos; as políticas têm orientações claras; existem instrumentos que orientam a EaD; existe definição de políticas específicas para a EaD e, existe uma entidade reguladora de EaD.

Na avaliação não positiva podem-se destacar os seguintes aspetos: falta de informação por a instituição não ter passado ainda por processos de acreditação; fraco domínio dos instrumentos reguladores, porque a modalidade de EaD era nova na instituição e, necessidade de melhor adequação dos aspetos tratados nos manuais de acreditação para o ensino superior. Recorde-se que a necessidade de melhor adequação dos instrumentos de avaliação foi igualmente partilhada pelos representantes de entidades reguladoras (vide Secção 4.1.1). A lista completa das razões mencionadas pelos representantes de instituições provedoras de cursos a distância sobre este assunto pode ser consultada no Apêndice 13.

4.1.2.3 Unidades de garantia de qualidade de EaD

A existência de uma unidade de garantia de qualidade na instituição constitui uma das políticas de acreditação de EaD, no entanto a sua implementação não tem sido observada de forma desejada. Os dados estatísticos descritivos da frequência das respostas, da Tabela 4-4, abaixo, indicam que das 19 instituições inquiridas, três constituem casos omissos; 16 responderam à questão, dos quais 10 afirmaram que tinham unidades de garantia de qualidade e seis não as possuíam.

Uma comparação entre os grupos público e privado, mostra que a existência de unidades de garantia de qualidade varia com a natureza da instituição, uma vez que 75% das instituições privadas reportaram possuir estas estruturas instaladas, contra 50% das instituições públicas. Neste cenário, os participantes reportaram, essencialmente, que ainda não tinham toda a

estrutura de funcionamento montada, necessitavam de aprimorar os instrumentos de funcionamento interno, os critérios de qualidade não eram conhecidos por todos, faltavam recursos humanos qualificados, faltava uma legislação de financiamento aplicável à EaD e constituía um desafio manter a qualidade de EaD. Os desafios aqui apresentados assemelham-se aos referidos anteriormente pelos representantes dos órgãos reguladores, o que aponta para a necessidade de sua consideração nas futuras políticas. O conjunto dos principais desafios identificados sobre esta matéria encontra-se no Apêndice 14.

Tabela 4-4: Frequência de instituições com unidade de garantia de qualidade de EaD

| <i>Natureza da instituição</i> | <i>Sim</i> | <i>Total</i> |
|--------------------------------|------------|--------------|
| Publica | 4 | 8 |
| | 50% | 100% |
| Privada | 6 | 8 |
| | 75% | 100% |
| Total | 10 | 16 |
| | 62.5% | 100% |

4.1.2.4 Grau de satisfação dos provedores com os procedimentos de acreditação

De acordo com as médias do grau de satisfação em cada procedimento, indicadas na Tabela 4-5, os participantes estavam “muito satisfeitos” com o facto dos processos de acreditação serem gratuitos. A sua avaliação atingiu o maior número de pontos (4.6) na escala de 1 a 5, em que 1 corresponde a “muito insatisfeito” e 5 a “muito satisfeito”. Os provedores mostraram-se satisfeitos com a obrigatoriedade da acreditação (4.4) e da existência dos três níveis de resultado final possíveis num processo de avaliação dos pedidos de acreditação (4.2) e a periodicidade de cinco anos para a renovação da acreditação (4.1). A menor satisfação foi em relação às oito fases por que passa um processo de acreditação (3.4) e aos oito meses do tempo previsto para a emissão da decisão final (3.5).

Tabela 4-5: Médias do grau de satisfação dos provedores com os procedimentos de acreditação de EaD

| <i>Procedimentos de acreditação</i> | <i>N válido</i> | <i>Média</i> |
|--|-----------------|--------------|
| <i>Periodicidade de cinco anos para acreditação</i> | 12 | 4.1 |
| <i>Oito meses para o processo de acreditação</i> | 13 | 3.5 |
| <i>Oito fases da acreditação</i> | 12 | 3.4 |
| <i>Obrigatoriedade de acreditação</i> | 12 | 4.4 |
| <i>Gratuidade da acreditação</i> | 12 | 4.6 |
| <i>Três níveis do resultado final do pedido de acreditação</i> | 13 | 4.2 |

Numa análise mais detalhada do grau de satisfação dos provedores com cada procedimento de acreditação de EaD (Apêndice 15), pode-se constatar que os primeiros três procedimentos em consideração foram os que tiveram registo do grau “insatisfeito”, nomeadamente: “periodicidade de cinco anos para acreditação” com uma instituição insatisfeita, num total de 12 que responderam à questão (Apêndice 15.1), “oito meses para o processo de acreditação” com duas insatisfeitas, num total de 13 instituições respondentes (Apêndice 15.2) e “oito fases da acreditação” com duas insatisfeitas, num total de 12 respondentes (Apêndice 15.3). Os três restantes (Apêndices 15.4, 15.5 e 15.6) tiveram apenas registos positivos, com ênfase para a gratuidade da acreditação, em que todos apontaram elevados graus de satisfação (Apêndice 15.5).

As principais razões do grau de satisfação apontadas pelos representantes de instituições provedoras de cursos a distância sobre a sua avaliação positiva foram as seguintes: os cinco anos de validade da acreditação eram adequados e os oito meses que leva um processo de acreditação eram satisfatórios, pois oferecem tempo suficiente para as instituições se organizarem. Na perspetiva de um participante, o tempo de oito meses de espera pela decisão final de acreditação foi considerado longo, provavelmente, no caso vertente a instituição tenha passado por uma experiência dos processos que demoraram mais de um ano para a sua conclusão, conforme relatado pelas entidades reguladoras.

Quanto às razões de insatisfação com alguns procedimentos, na opinião dos participantes, destacam-se as seguintes: o processo foi tido como sendo complexo e exigente, um dos procedimentos não se adequava à realidade da instituição do participante, os procedimentos careciam de uma abordagem clara para o funcionamento dos cursos de pós-graduação. A

lista completa das razões que determinaram o grau de satisfação dos participantes nesta matéria pode ser consultada no Apêndice 16.

Considerando os resultados acima expostos, obtidos a partir da recolha do grau de satisfação dos 12/13 representantes de instituições provedoras de cursos a distância, num universo de 19 existentes no país, pode-se considerar que os procedimentos de acreditação, no geral, respondem às necessidades do contexto em que são implementados. Entretanto, os resultados mostram ainda que é preciso melhorar o tempo de espera pela resposta final de avaliação incluindo as fases por que passa um processo de acreditação. De facto, os dois aspetos consubstanciam as sugestões avançadas pelas entidades reguladoras de harmonização dos instrumentos de avaliação e de melhoria articulação entre as entidades envolvidas no processo de acreditação de EaD.

4.1.2.5 Grau de satisfação dos provedores com as dimensões de avaliação da qualidade

No que diz respeito às dimensões utilizadas para avaliar a qualidade das instituições e cursos a distância, os participantes, em média, indicaram que estavam satisfeitos com praticamente todas as dimensões, com destaque para quatro, cujo registo atingiu acima de 4 pontos de média e que são os seguintes: “Organização pedagógica” (4.4), “Acompanhamento e apoio ao estudante” (4.3), “Recursos humanos” (4.3) e “Monitoria e avaliação” (4.3). As dimensões “Materiais de estudo” e “Estratégia institucional de EaD” foram relativamente menos pontuadas com 3.9 e 3.8 de média, respetivamente. A média mais baixa foi registada na dimensão “Recursos físicos e tecnológicos” (3.3), ou seja, abaixo da média que indica uma satisfação positiva. As médias da avaliação das sete dimensões podem ser observadas Tabela 4-6.

Tabela 4-6: Médias do grau de satisfação dos provedores com as dimensões de avaliação da qualidade de EaD

| <i>Dimensões de avaliação da qualidade</i> | <i>N válido</i> | <i>Média</i> |
|---|------------------------|---------------------|
| <i>Estratégia institucional para a EaD</i> | 13 | 3.9 |
| <i>Organização pedagógica</i> | 12 | 4.4 |
| <i>Recursos físicos e tecnológicos</i> | 13 | 3.3 |
| <i>Materiais de estudo</i> | 12 | 3.8 |
| <i>Acompanhamento e apoio ao estudante</i> | 13 | 4.3 |
| <i>Recursos humanos</i> | 12 | 4.3 |
| <i>Monitoria e avaliação</i> | 13 | 4.3 |

A análise ao grau de satisfação mais detalhado de cada uma das sete dimensões pode ser visualizada no Apêndice 17. Segundo os dados deste Apêndice, as três dimensões relativamente menos pontuadas apresentam registos no grau de “insatisfeito”, nomeadamente: “Estratégia institucional de EaD” com uma instituição insatisfeita (Apêndice 17.1), “Recursos físicos e tecnológicos” com quatro instituições (Apêndice 17.3) e “Materiais de estudo” com uma instituição (Apêndice 17.4).

Embora apenas uma instituição se tenha manifestado insatisfeita com os critérios de avaliação da qualidade dos materiais de aprendizagem, o peso desta dimensão no resultado final justifica a necessidade de seu aprofundamento nos instrumentos de acreditação futuros, bem como a adequação da dimensão sobre recursos físicos e tecnológicos.

Nas razões que definiram o posicionamento do grau de satisfação dos participantes com as dimensões de avaliação da qualidade, atrás analisadas, distinguem-se duas categorias, uma de aspetos positivos e outra de aspetos negativos. No que diz respeito à primeira, podem-se destacar as seguintes razões:: “a organização pedagógica, o material de estudo, acompanhamento e apoio ao estudante, são pontos fundamentais para o bom funcionamento do curso”; “as dimensões são importantes e o seu peso está distribuído de forma homogénea”. Na segunda categoria, relacionada com a não satisfação dos participantes, podem-se destacar as seguintes razões: “a dimensão [Recursos físicos e tecnológicos] devia ser apresentada em duas”; “as exigências não atendem as expectativas do ensino online”; “este indicador não se adequa à nossa realidade”; “os recursos existentes não satisfazem as necessidades do sistema” e “todas as instituições devem ter acompanhamento de EaD”.

A Tabela 4-7 mostra a lista completa das razões do grau de satisfação dos representantes dos provedores de cursos a distância com as dimensões de avaliação da qualidade.

Tabela 4-7: Frequência das principais razões do grau de satisfação dos provedores com as dimensões de avaliação da qualidade de EaD

| <i>Razões do grau de satisfação sobre as dimensões de avaliação</i> | <i>Frequência</i> |
|--|-------------------|
| <i>A dimensão devia ser apresentada em duas</i> | 1 |
| <i>A organização pedagógica, o material de estudo, o acompanhamento e apoio ao estudante são pontos fundamentais para o bom funcionamento do curso</i> | 1 |
| <i>As dimensões são importantes e o seu peso está distribuído de forma homogénea</i> | 1 |
| <i>As exigências não atendem as expectativas do ensino online</i> | 1 |

| | |
|---|---|
| <i>Este indicador não se adequa à nossa realidade.</i> | 1 |
| <i>Os recursos existentes não satisfazem as necessidades do sistema</i> | 1 |
| <i>Todas as instituições devem ter acompanhamento de EaD</i> | 1 |

As respostas não foram editadas.

No geral, os resultados sugerem que, embora as dimensões de avaliação da qualidade satisfaçam as a necessidades atuais de acreditação de EaD, afigura-se importante proceder-se à sua revisão, sobretudo nas dimensões sobre os recursos físicos e tecnológicos e dos materiais de aprendizagem apontados como sendo as que menos se adequam ao estágio atual da oferta de EaD, caracterizada pela emergência de cursos parcial ou totalmente mediados por tecnologias.

4.1.2.6 Grau de satisfação dos provedores com os indicadores de avaliação da qualidade

A Tabela 4-8 mostra a avaliação dos indicadores feita por pelo menos 14 das 19 instituições provedoras de cursos a distância inquiridas, o que pode conferir uma maior proximidade à realidade do país. De acordo com os dados, 60% dos indicadores, que correspondem a 15 num total de 25, atingiu uma média acima de 4 pontos, o que revela elevados graus de satisfação, com destaque para os seguintes: “Integração da EaD na estratégia da instituição” (4.3), “Inovação” (4.3) e “Procedimentos de avaliação dos estudantes” (4.2). Os restantes situaram-se entre 4.1 e 3.5 pontos de média, o que igualmente aponta para um grau de satisfação positivo, sendo que o menor valor foi atribuído ao indicador “Acesso à bibliografia” que atingiu 3.5 pontos de média, seguido pelo indicador “Distribuição dos materiais de estudo e da bibliografia obrigatória” com 3.7 pontos.

Tabela 4-8: Médias do grau de satisfação dos provedores com os indicadores de avaliação da qualidade de EaD

| <i>Indicadores de avaliação da qualidade</i> | <i>N válido</i> | <i>Média</i> |
|---|-----------------|--------------|
| <i>Integração da EaD na estratégia da instituição</i> | 16 | 4.3 |
| <i>Publicitação da estratégia da EaD da instituição</i> | 15 | 4.0 |
| <i>Inovação</i> | 14 | 4.3 |
| <i>Explicitação da conceção pedagógica</i> | 15 | 4.1 |
| <i>Qualidade da conceção pedagógica</i> | 16 | 4.1 |
| <i>Metodologia da avaliação dos estudantes</i> | 15 | 4.1 |

| | | |
|--|----|-----|
| <i>Procedimentos da avaliação dos estudantes</i> | 14 | 4.2 |
| <i>Recursos físicos</i> | 15 | 3.9 |
| <i>Recursos tecnológicos</i> | 15 | 3.9 |
| <i>Gestão e manutenção dos recursos físicos e tecnológicos</i> | 15 | 3.8 |
| <i>Processo de elaboração dos materiais de estudo</i> | 15 | 3.8 |
| <i>Qualidade dos materiais de estudo</i> | 14 | 4.1 |
| <i>Distribuição dos materiais de estudo e da bibliografia obrigatória</i> | 15 | 3.7 |
| <i>Sistema de registo académico</i> | 15 | 4.1 |
| <i>Capacitação inicial do estudante para a modalidade de EaD</i> | 15 | 4.0 |
| <i>Serviço de apoio pedagógico, técnico e administrativo ao estudante</i> | 14 | 4.1 |
| <i>Acesso à bibliografia</i> | 15 | 3.5 |
| <i>Procedimentos de recuperação de estudantes</i> | 15 | 3.9 |
| <i>Proporção estudantes/tutor docente</i> | 15 | 4.1 |
| <i>Recursos humanos docentes</i> | 14 | 4.1 |
| <i>Recursos humanos técnicos e administrativos</i> | 15 | 4.1 |
| <i>Disponibilidade de recursos humanos</i> | 15 | 4.1 |
| <i>Capacitação inicial e contínua dos tutores docentes, técnicos e administrativos</i> | 15 | 4.1 |
| <i>Monitoria das atividades de EaD</i> | 15 | 3.8 |
| <i>Avaliação das atividades de EaD</i> | 15 | 4.1 |

As razões apresentadas para fundamentar o grau de satisfação anteriormente analisado apresentam-se em dois tipos de opinião: um, que representa a avaliação positiva, considera que os indicadores contribuem para a orientação do funcionamento de EaD. Em contrapartida, o segundo, que representa a insatisfação, destaca o facto de as condições exigidas estarem longe de serem atingidas; à necessidade de adequação dos critérios de avaliação dos pedidos de acreditação; à necessidade de revisão dos pesos relativos atribuídos ao indicador “Qualidade dos materiais de estudo”; à necessidade de os indicadores refletirem o modelo pedagógico do curso e à escassez de recursos financeiros. A lista completa das razões mencionadas pelos provedores para justificar o seu grau de satisfação pode ser vista na Tabela 4-9, abaixo.

Tabela 4-9: Frequência das principais razões do grau de satisfação dos provedores com os indicadores de avaliação da qualidade

| <i>Razões do grau de satisfação sobre os indicadores de avaliação da qualidade</i> | <i>Frequência</i> |
|---|-------------------|
| <i>As condições estão longe do desejável</i> | 1 |
| <i>Esses elementos vão conduzindo o ensino e de acordo com as diretrizes traçadas pela instituição.</i> | 1 |
| <i>Falta de capacitação, de entrega e de instalações</i> | 1 |
| <i>Necessidade de adequação dos critérios</i> | 1 |
| <i>O peso atribuído aos indicadores de qualidade dos materiais devia ser revisto</i> | 1 |
| <i>Os indicadores estão bem</i> | 1 |
| <i>Os pesos devem ter em conta o modelo pedagógico do EaD</i> | 1 |
| <i>Poucos recursos financeiros</i> | 1 |

As respostas não foram editadas.

Portanto, os resultados sobre os indicadores de avaliação da qualidade apontam para uma satisfação geral dos provedores com todos os indicadores em vigor, uma vez que existe uma certa insatisfação, particularmente com dois que avaliam a qualidade das condições que permitem o acesso à bibliografia obrigatória e aos materiais de aprendizagem. Esta insatisfação pode estar relacionada com a opinião de que alguns elementos do referencial de qualidade carecem de melhor adequação para captarem os diversos modelos de EaD e, em particular, o modelo *online*, anteriormente mencionado.

Esta secção teve como objetivo analisar as políticas públicas de garantia de qualidade da modalidade de EaD em Moçambique, na perspetiva dos decisores políticos e dos provedores de cursos de EaD. A secção que se segue apresenta as características atuais da oferta de cursos a distância para melhor entendimento da qualidade da oferta da modalidade no país, cuja temática é tratada mais adiante ainda neste estudo.

4.2 CARACTERÍSTICAS ATUAIS DA OFERTA DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM MOÇAMBIQUE

A caracterização da oferta dos cursos de EaD em Moçambique visa suportar a compreensão da qualidade da oferta da EaD em Moçambique, bem como contribuir para a identificação dos aspetos que merecem atenção para as futuras políticas públicas de garantia de qualidade. A análise descritiva dos dados e a discussão dos resultados é feita em função das secções dos questionários que melhor respondem ao propósito. A secção inclui ainda a organização

dos resultados segundo os diferentes públicos-alvo que responderam ao inquérito por questionário. Assim, a temática em análise é apresentada na perspetiva dos provedores de cursos de EaD (Secção 4.2.1); na perspetiva dos alunos do ensino secundário (PESD1 e PESD2) e de formação de professores (CMFP) (Secção 4.2.2) e na perspetiva dos alunos do ensino superior (Secção 4.2.3).

4.2.1 Perspetiva dos Provedores sobre as Características Atuais da Oferta de EaD

A caracterização da oferta dos cursos de EaD em Moçambique na perspetiva dos provedores de EaD consiste de três áreas principais, nomeadamente: (i) perfil das instituições de EaD; (ii) características dos cursos de EaD e (iii) tecnologias de comunicação utilizadas para o apoio à aprendizagem nos cursos de EaD.

4.2.1.1 Perfil das instituições de EaD

Esta secção apresenta o perfil das instituições de EaD nos oito indicadores que se seguem: nome da instituição de ensino, nível de ensino lecionado, localização da sede da instituição de ensino, ano de início da oferta de cursos a distância pela instituição, modo de funcionamento da instituição provedora de cursos a distância, natureza da instituição provedora de cursos a distância, número de CR em funcionamento para atender às necessidades dos alunos e abrangência geográfica da instituição de ensino.

4.2.1.1.1 Instituição, nível de ensino, sede, ano de início, modo de funcionamento, natureza da instituição e número de centros de recurso

A sistematização dos dados dos seis indicadores acima referidos pode ser observada na Tabela 4-10. De acordo com a tabela, de um total de 20 instituições provedoras de cursos a distância no país, participaram do estudo 19, das quais duas ofereciam cursos do ensino primário, uma do ESG e do EMTP, três do Ensino Básico Técnico Profissional (EBTP) e duas do EMTP. Mais de metade eram IES (11), das quais oito eram privadas.

A título comparativo, em 2015 existia um total de 44 IES presenciais e a distância, das quais 18 eram públicas e 26 privadas (MCTESTP, 2016, pp. 2–3). Os dados sugerem que a EaD contribui com cerca de 25 por cento das instituições do ensino superior, sendo que entre as públicas, as de EaD exercem um peso de cerca de 17 por cento e entre as privadas as de EaD contribuem com cerca de 30 por cento.

Embora existisse um relativo equilíbrio quanto à natureza das instituições, a maior parte são privadas (10), conforme representado em específico no Gráfico 4-2. A maior parte tinha a sede na cidade de Maputo (8), seguida da cidade da Beira, na província de Sofala, com quatro instituições. A cidade da Beira é considerada a segunda maior do país depois da capital Maputo, em termos de serviços prestados, o que pressupõe a existência de condições básicas como as comunicações, para a garantia de qualidade dos cursos oferecidos.

A evolução do número de provedoras pode ser visualizada em separado no Gráfico 4-3, que indica que praticamente todas as instituições iniciaram a oferta de cursos de EaD no período compreendido entre 2000 e 2016, com a exceção de duas cujo início foi em 1994 e 1996, respetivamente. O mesmo gráfico mostra que, de cinco provedores que existiam até 2005, o número subiu para 18 até 2015. A adoção da modalidade de EaD no ensino superior, a partir dos anos 2003, pode ser atribuída à permissão da entrada do sector privado na oferta educativa nos anos 90, bem como à introdução da modalidade de EaD em instituições de ensino presencial, tornando-se em provedores de modo dual que compreendia 16 instituições em 2017. O modo dual corresponde à organização da instituição para oferecer cursos tanto presenciais como a distância (Michael Moore & Kearsley, 2012).

O número de CR foi utilizado como indicador da dimensão da instituição, assim o IEDA, instituição pública do ensino secundário e formação de professores, detinha o maior número de CR, com um total de 726 em todo o país. Os centros foram instalados para atender os alunos do PESD1, PESD2 e do curso de formação de professores que culmina com a certificação do nível médio técnico profissional. O maior número de CR detido pelo IEDA deve-se ao modelo de funcionamento dos seus programas que se baseia na utilização das infraestruturas das escolas públicas primárias e secundárias.

A respeito do ensino superior público, o maior número de CR verificou-se na UP, com um registo de 37 centros distribuídos em todo o país; enquanto que no ensino superior privado destacou-se a UCM, com 15 centros, seguida do ISET com 12. O ensino primário era atendido por um total de 28 CR, todos na zona sul do país. No entanto, três instituições declaram possuir apenas um CR, que pode estar localizado na sede; e seis possuíam entre três a quatro CR.

Portanto, a EaD é oferecida em todos os níveis de ensino (primário, secundário e superior), incluindo a formação técnico profissional, por instituições públicas e privadas, umas dedicadas apenas a EaD e outras operando de modo dual, desde a oferta circunscrita à sede até à de abrangência nacional.

Tabela 4-10: Perfil das instituições provedoras

| <i>Instituição</i> | <i>Nível de ensino</i> | <i>Natureza</i> | <i>Sede</i> | <i>Ano início</i> | <i>Modo operação</i> | <i>Nº CR</i> |
|--------------------|------------------------|-----------------|-------------|-------------------|----------------------|--------------|
| DPEDH Gaza | Primário | Pública | Xai-Xai | 2003 | Dual | 5 |
| DPEDH Maputo | Primário | Pública | Matola | 2012 | Dual | 3 |
| A Politécnica | Superior | Privada | Maputo | 2009 | Dual | 7 |
| IEDA | Secundário Geral e | Pública | Marracuene | 1996 | Single | 726 |
| IFAPA Maputo | Médio TP* | | | | | |
| | Básico TP* | Pública | Matola | 2005 | Dual | 12 |
| IFAPA Beira | Básico TP* | Pública | Beira | 2006 | Dual | 16 |
| IFAPA Lichinga | Básico TP* | Pública | Lichinga | 2007 | Dual | 12 |
| IFBM | Médio TP* | Privada | Maputo | 1994 | Dual | 1 |
| IPET | Médio TP* | Privada | Maputo | 2016 | Dual | 4 |
| ISAP | Superior | Pública | Maputo | 2009 | Dual | 3 |
| ISCED | Superior | Privada | Beira | 2015 | Single | 10 |
| ISCTAC | Superior | Privada | Beira | 2015 | Dual | 4 |
| ISDB | Superior | Privada | Maputo | 2007 | Dual | 1 |
| ISSET | Superior | Privada | Namaacha | 2012 | Dual | 12 |
| ISM | Superior | Privada | Maputo | 2009 | Single | 7 |
| UCM | Superior | Privada | Beira | 2000 | Dual | 15 |
| UEM | Superior | Pública | Maputo | 2008 | Dual | 12 |
| UNITIVA | Superior | Privada | Boane | 2013 | Dual | 1 |
| UP | Superior | Pública | Maputo | 2007 | Dual | 37 |

TP* Técnico Profissional

Gráfico 4-2: Natureza das instituições provedoras

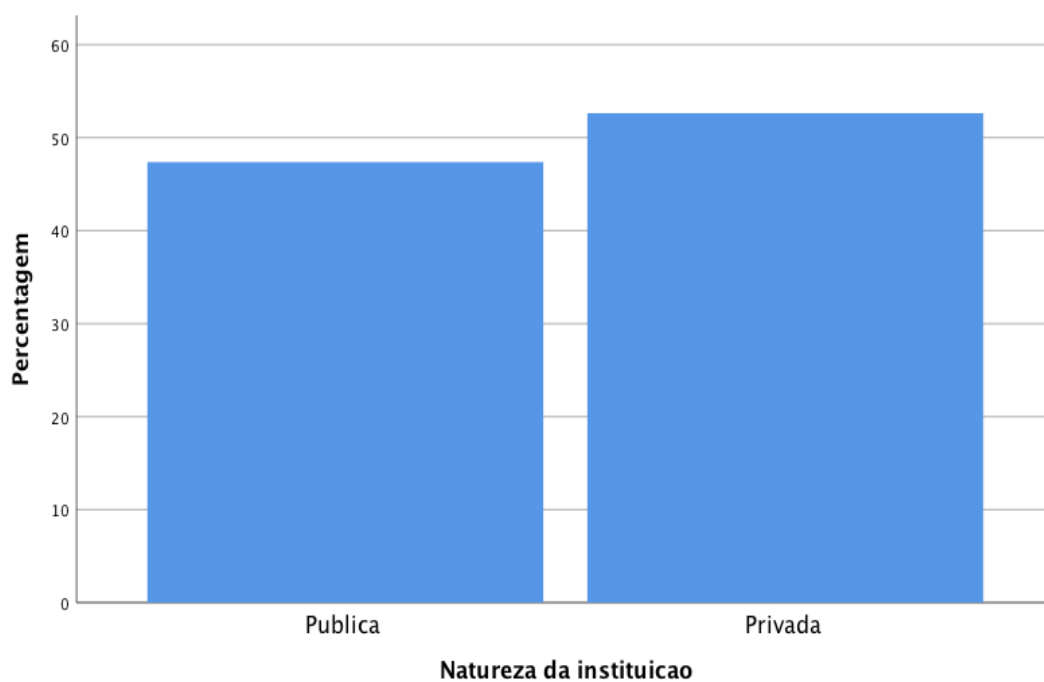
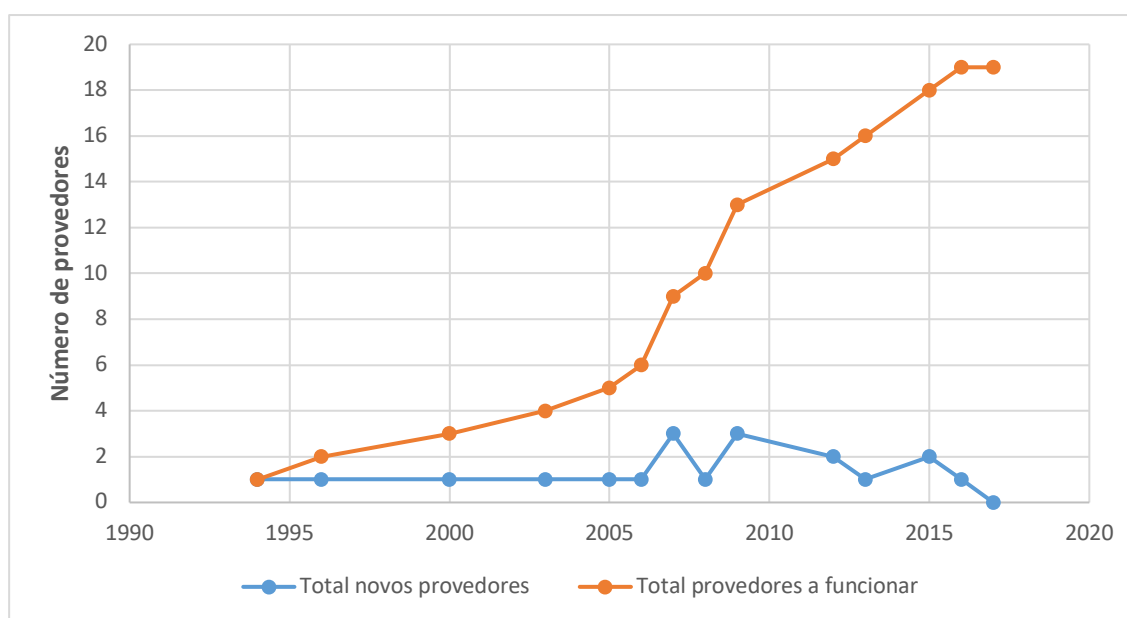


Gráfico 4-3: Evolução do número de provedores no período 1994-2017



4.2.1.1.2 Abrangência geográfica de EaD

Em termos de abrangência geográfica, os dados foram sistematizados na Tabela 4-11 e para melhor visualização de alguns aspetos específicos, podem ser visualizados no Gráfico 4-4. A unidade de medida utilizada foi o distrito devido a falta de dados para a compilação do número real em cada distrito, bem como a heterogeneidade na estrutura da oferta de cursos, existindo instituições que, no mesmo distrito, possuem vários CR e, em outros casos, apenas ao nível provincial.

A distribuição dos CR por província e por nível de ensino mostra que, nas 11 províncias, existiam cursos a distância do ensino superior e do ensino secundário e formação de professores; enquanto que o ensino primário era oferecido apenas em duas províncias (Maputo-província e Gaza), observando-se o mesmo com o ensino técnico profissional que era provido na Zambézia e Nampula.

A província de Nampula apresentava o maior número de CR (38) seguida da Zambézia (36), enquanto Maputo-cidade possuía o menor número (16). A diferença pode estar relacionada com o número de habitantes em cada província, pois as primeiras são as duas províncias mais populosas do país e perfazem aproximadamente 42% da população total, o que pode justificar a instalação de mais CR do que em outras províncias.

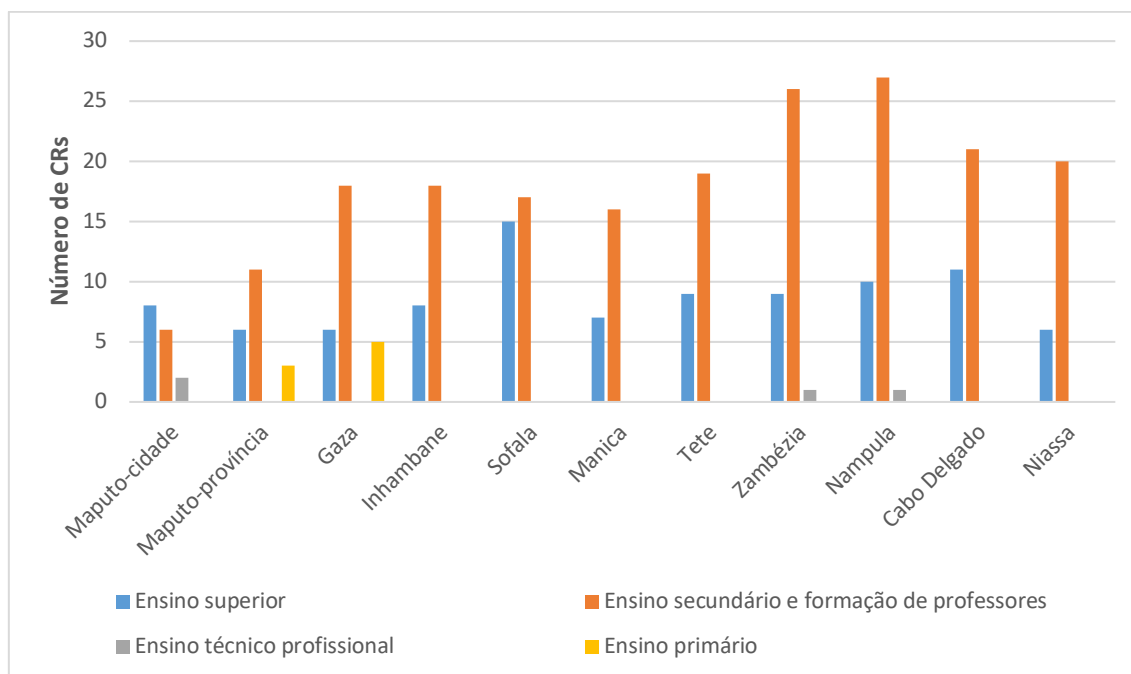
Em termos de nível de ensino, os dados revelam que existiam mais centros para atender os alunos que frequentavam cursos a distância no ensino secundário e formação de professores do que para os alunos do ensino superior e muito menos para o ensino primário e técnico. A maior diferença entre os níveis superior e secundário registou-se, igualmente, nas províncias de Nampula e Zambézia com 17 CR; sendo 10 centros para o ensino superior e 27 para o ensino secundário e formação de professores, na província de Nampula, verificando-se uma situação análoga na Zambézia.

A oferta de cursos a distância em todo o país, sobretudo os que conferem graus académicos nos diferentes subsistemas de educação, traz consigo desafios para as políticas públicas de garantia de qualidade, uma vez que é necessário assegurar que os padrões mínimos exigidos sejam atingidos.

Tabela 4-11: Distribuição dos CR de EaD por província, segundo o nível de ensino

| <i>Província</i> | <i>Número de centro de recurso</i> | | | | <i>Total</i> |
|-------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|------------------------|--------------|
| | <i>Ensino superior</i> | <i>ESG e formação de professores</i> | <i>Ensino técnico profissional</i> | <i>Ensino primário</i> | |
| <i>Maputo-cidade</i> | 8 | 6 | 2 | 0 | 16 |
| <i>Maputo-província</i> | 8 | 11 | 0 | 3 | 22 |
| <i>Gaza</i> | 6 | 18 | 0 | 5 | 24 |
| <i>Inhambane</i> | 8 | 18 | 0 | 0 | 26 |
| <i>Sofala</i> | 15 | 17 | 0 | 0 | 32 |
| <i>Manica</i> | 7 | 16 | 0 | 0 | 23 |
| <i>Tete</i> | 9 | 19 | 0 | 0 | 28 |
| <i>Zambézia</i> | 9 | 26 | 1 | 0 | 36 |
| <i>Nampula</i> | 10 | 27 | 1 | 0 | 38 |
| <i>Cabo Delgado</i> | 11 | 21 | 0 | 0 | 32 |
| <i>Niassa</i> | 6 | 20 | 0 | 0 | 26 |

Gráfico 4-4: Distribuição dos CR de EaD por província, segundo o nível de ensino



4.2.1.2 Características dos cursos de EaD

As principais características a serem analisadas estão agrupadas em três categorias, a saber: graus acadêmicos, cursos, número de alunos e áreas de formação (i); modelo de EaD utilizado (ii) e evolução do número de alunos inscritos e alunos que terminaram o curso no período 2008-2017 (iii).

4.2.1.2.1 Graus acadêmicos, cursos, número de alunos e áreas de formação

As Tabelas 4-12 e 4-13 e, ainda, o Gráfico 4-5 reportam os dados recolhidos sobre as características dos cursos a distância em relação aos graus acadêmicos, cursos, número de alunos e áreas de formação. Segundo os dados da Tabela 4-12, o número total de alunos que frequentava cursos a distância em 2017 era de 87.983, dos quais 38.224 era do ensino superior e 49.759 dos outros níveis de ensino, que incluem o ensino primário, secundário e técnico profissional básico e médio. Os cursos de grau de licenciatura absorviam cerca de 99 por cento do total dos alunos do ensino superior, enquanto que o Ensino Secundário Geral do Primeiro Ciclo (ESG1) abrangia cerca de 66 por cento do total de alunos de outros níveis de ensino. Ao nível global do ensino superior na modalidade do ensino presencial e a distância, em 2015 estavam inscritos 174.802 alunos em todo o país (MCTESTP, 2016, pp. 2–3), o que representa uma contribuição de EaD em um valor estimado de 22 por cento da oferta educativa. No EMTP, do total de 14.908 alunos, a formação de professores representa cerca de 99 por cento dos alunos.

O país possuía 93 cursos a distância em 2017. Na tabela, o número de provedores nos diferentes subsistemas de educação ultrapassa o número total de 19 instituições existentes no país, devido à presença de instituições que oferecem cursos a distância em mais de um subsistema, como é o caso do IEDA que provê cursos do ESG1, Ensino Secundário Geral do Segundo Ciclo (ESG2) e EMTP. Quanto ao ESG1, em 2004 o país iniciou, a título experimental, o PESD1 para fazer face à crescente demanda pelo ensino secundário. Dados do INE (2018) indicam que em 2017 existiam 891 010 alunos matriculados no EP2, que caso todos concluíssem com sucesso, disputariam as escassas vagas para ingresso no ensino secundário, uma vez que a capacidade existente poderia apenas atender a 580 511 alunos nas escolas públicas. Os números tornam-se mais ameaçadores quando se agrega os valores dos que, por várias razões, não estando em idade escolar, procuram pela oferta educativa.

Tabela 4-12: Número de provedores, cursos e alunos de EaD por grau académico

| <i>Grau académico</i> | <i>Nº de Provedores(N=19)</i> | <i>Nº de cursos</i> | <i>Nº de alunos</i> |
|--|-------------------------------|---------------------|---------------------|
| <i>Doutoramento</i> | 0 | 0 | 0 |
| <i>Mestrado</i> | 3 | 2 | 96 |
| <i>Licenciatura</i> | 11 | 57 | 37878 |
| <i>ESG 2</i> | 2 | 1 | 1067 |
| <i>ESG 1</i> | 2 | 1 | 32952 |
| <i>Ensino Primário</i> | 2 | 2 | 682 |
| <i>EBTP</i> | 3 | 5 | 150 |
| <i>EMTP</i> | 3 | 7 | 14908 |
| <i>Outro (Cursos de curta duração)</i> | 2 | 18 | 250 |
| <i>Total geral</i> | - | 93 | 87983 |

Na Tabela 4-13, os dados indicam que ao nível da licenciatura, a maior parte das instituições de ensino de EaD oferecem cursos na área de formação em Gestão e Direito (6) do total de 11 do ensino superior, seguida da área de Educação (4) e, por último, de Ciências Sociais (2). Nas restantes áreas não se registou nenhuma instituição, com a exceção de uma que oferece cursos em Humanidades e Artes e outra em Ciências Naturais. Note-se que, dependendo da sua realidade, cada instituição poderia seleccionar mais de uma área de formação.

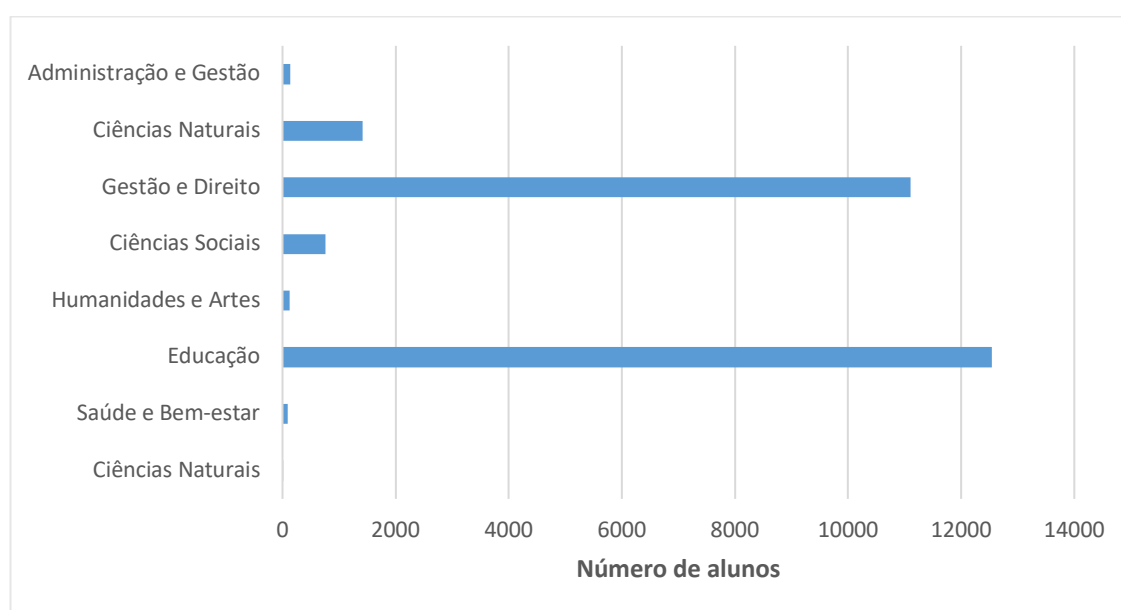
Tabela 4-13: Número de provedores por área de formação no grau de Licenciatura

| <i>Área de formação de Licenciatura</i> | <i>Nº de provedores</i> |
|--|-------------------------|
| <i>Educação</i> | 4 |
| <i>Humanidade e Artes</i> | 1 |
| <i>Ciências Sociais</i> | 2 |
| <i>Gestão e Direito</i> | 6 |
| <i>Ciências Naturais</i> | 1 |
| <i>Engenharia, Manufatura e Construção</i> | 0 |
| <i>Agricultura</i> | 0 |
| <i>Saúde e Bem-estar</i> | 0 |
| <i>Serviços</i> | 0 |

No Gráfico 4-5 pode-se constatar que as áreas de formação de destaque são a Educação, que abrange cerca de 13 mil alunos e a de Gestão e Direito com cerca de 11 mil. É de realçar que não foram reportados cursos a distância na área de Engenharia, manufatura e construção. As áreas de formação estão de acordo com a classificação ISCED 2011 (UNESCO, 2012) e que está em vigor em Moçambique.

Portanto, os resultados sugerem que as instituições evitam oferecer cursos a distância em áreas técnicas como a de engenharias e ciências naturais eventualmente porque as condições disponíveis não reúnem a qualidade requerida para o seu funcionamento. Esta constatação leva à necessidade das políticas futuras incentivarem a criação de condições para a oferta de cursos a distância nestas áreas de formação. No ensino secundário, a reestruturação da oferta dos cursos pelo IEDA, já sugerida em secções anteriores, afigura-se como relevante para alargar a oferta educativa neste subsistema de educação.

Gráfico 4-5: Número de alunos de EaD por área de formação



4.2.1.2.2 Modelo de EaD utilizado

Os dados da Tabela 4-14 mostram a distribuição de cursos e instituições no ensino superior por modelo de EaD. De acordo com a tabela, os cursos oferecidos são maioritariamente caracterizados pelo uso do modelo baseado em material impresso (27) que é igualmente utilizado pelo maior número de instituições a distância do ensino superior (6). O mesmo

número de instituições oferece cursos no modelo *b-Learning* que possui 24 cursos. Por último, cinco instituições declararam oferecer cursos a distância no modelo *e-Learning* (23).

Os resultados sobre os modelos de EaD revelam a existência de cursos parcial ou totalmente mediados por tecnologias o que leva à necessidade de aprimoramento dos instrumentos de avaliação para apoiar as instituições, através de processos de acreditação, a organizarem melhor a oferta de cursos desta natureza.

Tabela 4-14: Distribuição de cursos e instituições por modelo de EaD

| <i>Modelo de EaD</i> | <i>Nº de cursos de EaD em Nº de instituições que se usa o modelo</i> | |
|---|--|---|
| Baseado em material impresso | 27 | 6 |
| <i>e-Learning</i> (modelo baseado no uso do computador e da internet) | 23 | 5 |
| <i>b-Learning</i> (modelo baseado na combinação de sessões presenciais e a distância) | 24 | 6 |
| Outro | - | - |

4.2.1.2.3 Evolução do número de alunos inscritos e alunos que terminaram o curso no período 2008-2017

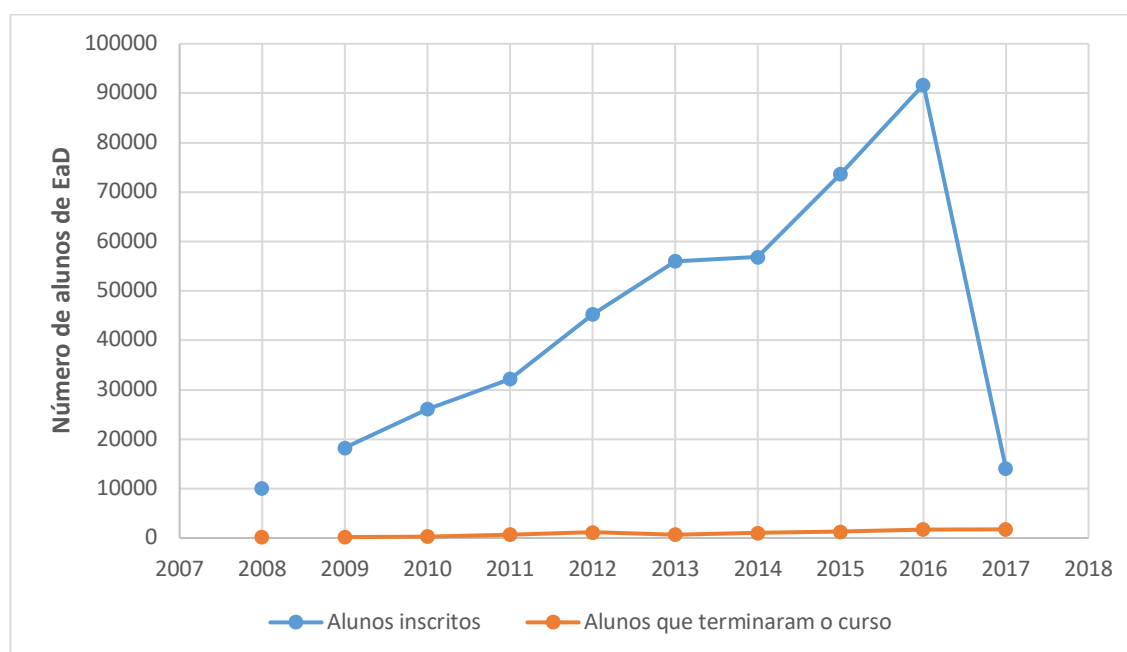
O Gráfico 4-6 abaixo mostra a evolução do número de alunos inscritos e alunos que terminaram o curso no período de 2008 a 2017, no ensino superior a distância. De acordo com os dados, observa-se uma tendência de aumento do número de alunos inscritos cujo pico acumulado verificou-se em 2016, com cerca de 92 mil alunos; e o valor mais baixo em 2017, com cerca de 14 mil inscritos. A queda vertiginosa do número de inscritos em 2017 pode ser o reflexo de os dados desse ano estarem ainda incompletos, o que poderá ter influenciado, igualmente, à existência de dois resultados diferentes nas duas questões que inquirem sobre o número de alunos existentes na instituição em 2017, em que um indicava ser de 87.983 e outro, do caso presente, de 91.722. Todavia, quanto ao aumento do número de ingressos, poderá ter contribuído a entrada em funcionamento nos anos 2015/2016 de duas IES e uma do nível médio.

O número dos que terminaram o curso mostrou uma tendência crescente ao longo do período em análise, com valores que oscilam entre aproximadamente 170 em 2008 a 1750 alunos em 2017. No entanto, tendo por base que os cursos do ensino superior têm a duração aproximada

de cinco anos, pode-se esperar que o número dos que terminam o curso com sucesso possa vir a crescer nos próximos anos, devido ao elevado número de inscritos.

Ainda assim, os resultados indiciam a existência de uma grande evasão dos alunos que poderá estar relacionada com as fragilidades das instituições em garantir qualidade nas diferentes componentes de funcionamento. Nesse sentido, as futuras políticas poderiam passar a considerar o indicador *número de graduados* para o processo de acreditação, tendo em vista estimular as instituições provedoras a criarem condições para a retenção dos alunos e a conclusão dos cursos frequentados.

Gráfico 4-6: Evolução do número de alunos de EaD inscritos e alunos que terminaram o curso no período 2008-2017



4.2.1.3 Tecnologias de comunicação utilizadas para o apoio à aprendizagem a distância

As características das tecnologias de comunicação utilizadas são apresentadas em quatro categorias de análise, a saber: LMS utilizados pelos alunos nos cursos a distância (i); tecnologias de interação dos alunos nos cursos a distância (ii); atividades de aprendizagem realizadas com recurso às tecnologias (iii) e fatores que influenciam a utilização de tecnologias (iv).

A análise de dados é feita com base no universo das 19 instituições provedoras de cursos a distância existentes no país e que todas responderam à questão, sendo 9 públicas e 10 privadas.

4.2.1.3.1 LMS utilizados pelos alunos nos cursos a distância

A Tabela 4-15 abaixo sistematiza os dados recolhidos sobre os LMS utilizados pelos alunos para suportar a realização das atividades de aprendizagem nos cursos a distância por si frequentados. A tabela é complementada pelo Gráfico 4-7 para facilitar a visualização do número de provedores que exploram as tecnologias de comunicação para apoiar os alunos.

De acordo com os dados, 12 instituições, que correspondem a 63% do universo dos inquiridos, indicaram que os seus alunos utilizavam a plataforma de aprendizagem *Moodle*; enquanto que três indicaram que não recorriam a nenhuma das plataformas arroladas na questão. As plataformas *Blackboard*, *Chissimba* e *Claroline* não foram indicadas por nenhum provedor.

Na comparação “público” e “privado” pode-se verificar que o *Moodle* é utilizado por 80% das instituições privadas, que correspondem a oito; contrariamente a apenas 44.4% das públicas, que representam 4 instituições. A *AulaNet* foi apontada por um provedor público; enquanto que a página *Web* foi apontada por um privado, representando 11.1% e 10% das instituições públicas e privadas, respetivamente. Os dados mostram ainda que no ensino público, duas instituições não utilizam nenhuma plataforma digital para apoiar a aprendizagem, representando 22.2% das públicas e no privado a situação ocorre em apenas uma, representando 10% das instituições privadas. A distribuição da frequência absoluta de utilização dos LMS nos três grupos pode ser visualizada no Gráfico 4-7 atrás mencionado.

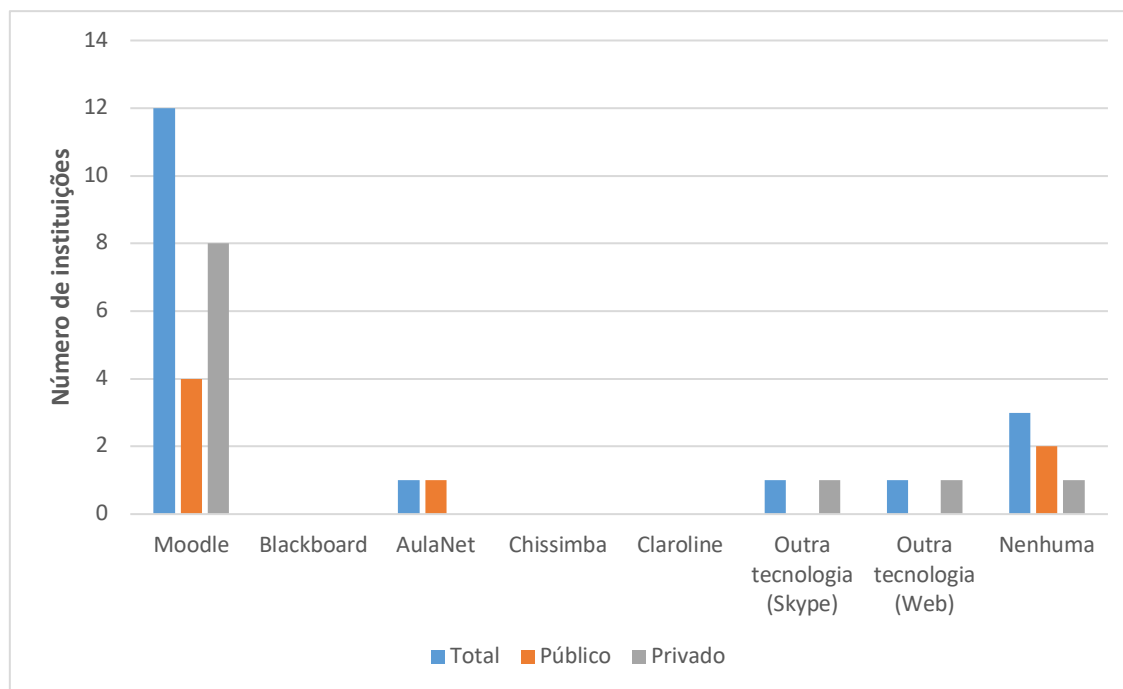
Portanto, mais de a metade dos provedores oferecem cursos de EaD mediados parcial ou totalmente mediados por tecnologias, o que desafia, de forma evidente, a necessidade de aprimoramento do referencial de qualidade de EaD para atender à emergência significativa de cursos mediados por tecnologias. A preferência pelo Moodle, sobretudo nas instituições privadas, pode estar associada à gratuidade da licença para a sua exploração, bem como à maior estabilidade tecnológica e, ainda, às suas funcionalidades que tendem a ser mais inteligíveis para os diferentes utilizadores, entre eles os alunos. É de referir que, no passado, algumas instituições ofereciam cursos com recurso ao *Blackboard*, *Chissimba* e *Claroline*,

contudo foram abandonados devido a sua oscilação tecnológica e aos elevados custos da licença para o seu uso e manutenção.

Tabela 4-15: LMS utilizados pelos alunos para o suporte da aprendizagem nos cursos a distância

| <i>LMS utilizado</i> | <i>Total</i> | | <i>Público</i> | | <i>Privado</i> | |
|---------------------------------|--------------|------|----------------|------|----------------|------|
| | N válido | % | N válido | % | N válido | % |
| <i>Moodle</i> | 12 | 63.2 | 4 | 44.4 | 8 | 80.0 |
| <i>Blackboard</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| <i>AulaNet</i> | 1 | 5.3 | 1 | 11.1 | 0 | 0 |
| <i>Chissimba</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| <i>Claroline</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| <i>Outra tecnologia (Skype)</i> | 1 | 5.3 | 0 | 0 | 1 | 10 |
| <i>Outra tecnologia (Web)</i> | 1 | 5.3 | 0 | 0 | 1 | 10 |
| <i>Nenhuma</i> | 3 | 15.8 | 2 | 22.2 | 1 | 10 |

Gráfico 4-7: LMS utilizados pelos alunos para o suporte da aprendizagem nos cursos a distância



4.2.1.3.2 Tecnologias de interação dos alunos nos cursos a distância

Os dados sobre a utilização das tecnologias de interação nos cursos a distância estão sistematizados na Tabela 4-16 que se segue e alguns aspectos podem ser melhor visualizados no Gráfico 4-8. Segundo os dados, no geral, 14 instituições indicaram que os seus alunos interagem utilizando o *E-mail* e o mesmo número para o SMS, representando 73.7% das instituições. O valor é seguido por nove instituições que apontaram o *WhatsApp* e o *Skype* que correspondem a 47.4%, seguidos do *Facebook* declarado por oito instituições (42%), *YouTube* por seis (31.6%) e, por último, três (16.7%) não utilizam nenhuma das tecnologias apresentadas na questão.

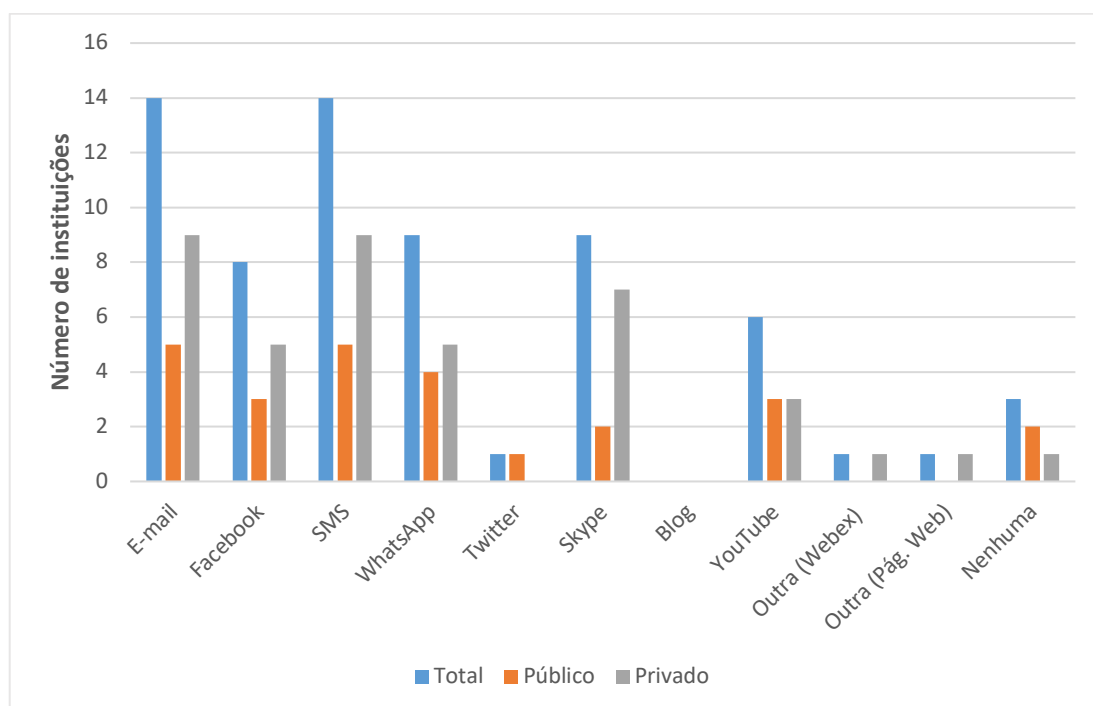
Na comparação entre os três grupos (total, público e privado), nota-se que das 14 instituições que recorrem ao *E-mail* e SMS, cinco são do ensino público e nove do ensino privado que representam 55.6% e 90% das instituições públicas e privadas, respectivamente. Em relação ao *WhatsApp*, existe um certo equilíbrio entre o grupo “público” e “privado”, pois do total de nove que declararam a utilização da ferramenta, quatro eram do grupo público (44.4%) e cinco do grupo privado (50%). Quanto ao *Skype*, dos nove provedores que apontaram a sua utilização, dois eram do público e sete do privado, significando 22.2% entre os participantes do primeiro grupo e 70% nos do segundo. Entre os públicos, 25% não utiliza nenhuma tecnologia arrolada na tabela e apenas 10% entre os privados declarou o mesmo. A distribuição da frequência absoluta da utilização das tecnologias de interação pelos alunos pode ser visualizada no Gráfico 4-8 atrás referido.

De uma maneira geral, as ferramentas de interação são exploradas para auxiliar a oferta de cursos a distância no país, privilegiando o uso do *E-mail* e SMS; *WhatsApp* e *Skype*; e o *Facebook*. As instituições do ensino privado tendem a explorar mais as ferramentas de interação do que os seus parceiros do ensino público. Neste sentido, seria de sugerir que as futuras políticas incentivassem a exploração das ferramentas de interação para facilitar a aprendizagem dos alunos.

Tabela 4-16: Tecnologias de suporte à interação utilizadas pelos alunos nos cursos a distância

| <i>Tecnologia utilizada</i> | <i>Total</i> | | <i>Público</i> | | <i>Privado</i> | |
|-----------------------------|--------------|------|----------------|------|----------------|----|
| | N válido | % | N válido | % | N válido | % |
| <i>E-mail</i> | 14 | 73.7 | 5 | 55.6 | 9 | 90 |
| <i>Facebook</i> | 8 | 42.1 | 3 | 33.3 | 5 | 50 |
| <i>SMS</i> | 14 | 73.7 | 5 | 55.6 | 9 | 90 |
| <i>WhatsApp</i> | 9 | 47.4 | 4 | 44.4 | 5 | 50 |
| <i>Twitter</i> | 1 | 5.3 | 1 | 11.1 | 0 | 0 |
| <i>Skype</i> | 9 | 47.4 | 2 | 22.2 | 7 | 70 |
| <i>Blog</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| <i>YouTube</i> | 6 | 31.6 | 3 | 33.3 | 3 | 30 |
| <i>Outra (WebEx)</i> | 1 | 5.3 | 0 | 0 | 1 | 10 |
| <i>Outra (Pág. Web)</i> | 1 | 5.3 | 0 | 0 | 1 | 10 |
| <i>Nenhuma</i> | 3 | 16.7 | 2 | 25 | 1 | 10 |

Gráfico 4-8: Tecnologias de interação utilizadas pelos alunos nos cursos a distância



4.2.1.3.3 Atividades de aprendizagem realizadas com recurso às tecnologias de comunicação nos cursos a distância

Os dados sobre as principais atividades de aprendizagem realizadas nos cursos a distância com suporte tecnológico estão sistematizados na Tabela 4-17 e que podem ser visualizados no Gráfico 4-9 que se seguem. Na questão acima mencionada, os participantes podiam selecionar mais de uma atividade. Os dados revelam que as principais atividades realizadas pelos alunos, com recurso às tecnologias, por ordem de importância eram: “acesso aos materiais de estudo e envio de trabalhos”, declarado por 14 instituições, ou seja 77.8%; observando-se os mesmos valores para a “comunicação”; a “tutoria” foi declarada por 13, o que corresponde a 72.2%; “avaliação” 12 instituições (66.7%); e a “pesquisa” por oito (44.4%) das instituições de EaD. No entanto, três instituições indicaram que os seus alunos não realizavam nenhuma das atividades arroladas na questão com base em tecnologias, representando 17.6% do total de instituições a distância.

Na comparação dos três grupos, verifica-se que a utilização de tecnologias para a realização de atividades pelos alunos, varia com a natureza da instituição, pois é mais acentuada no ensino privado do que no ensino público. Em todos os indicadores em análise, a proporção de instituições no ensino privado supera tanto o cenário geral como o “público”. A diferença mais saliente observou-se no uso de tecnologias para fins de tutoria que, do total de 13 instituições, quatro eram do ensino público e nove do ensino privado, que corresponde a 50% e 90%, das instituições públicas e privadas, respetivamente. Outrossim, foi nas instituições públicas que se registou o maior número de instituições (25%) cujos alunos não recorrem a ferramentas digitais para realizarem as suas atividades de aprendizagem, contra 10% no ensino privado. Estas e outras diferenças podem ser melhor visualizadas no Gráfico 4-9 abaixo.

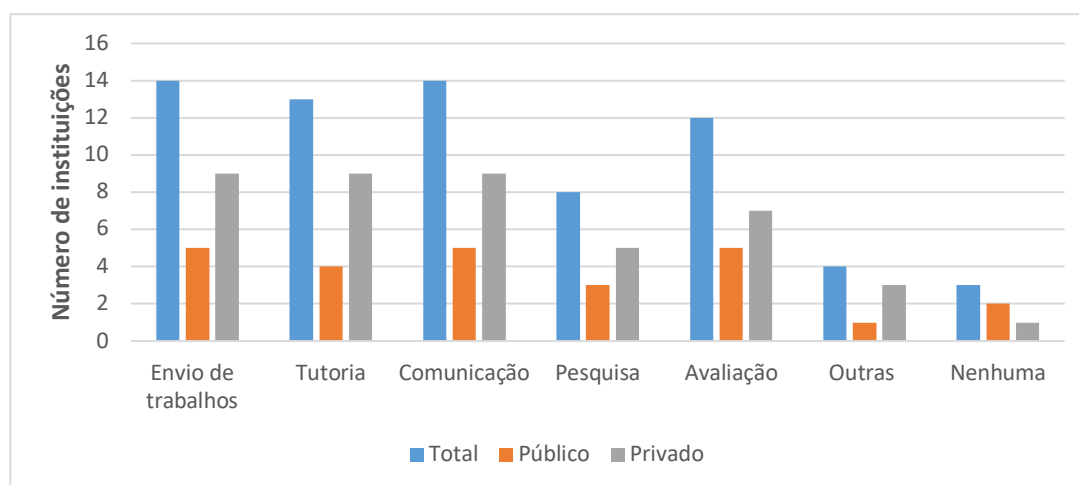
Portanto, no geral, na maior parte das instituições os alunos realizam as suas atividades de aprendizagem com recurso a tecnologias, sobretudo para aceder e enviar os materiais do curso e para fins de comunicação. O ensino privado, à semelhança das outras dimensões tecnológicas anteriormente analisadas, apresenta a maior percentagem de instituições que utilizam as ferramentas digitais para a realização de atividades de aprendizagem nos cursos a distância.

Tabela 4-17: Atividades de aprendizagem realizadas com suporte de tecnologias nos cursos a distância

| <i>Atividades de aprendizagem com recurso a tecnologias</i> | <i>Total</i> | | <i>Público</i> | | <i>Privado</i> | |
|---|-----------------|----------|-----------------|----------|-----------------|----------|
| | N válido | % | N válido | % | N válido | % |
| <i>Acesso aos materiais de estudo e envio de trabalhos</i> | 14 | 77.8 | 5 | 62.5 | 9 | 90 |
| <i>Tutoria</i> | 13 | 72.2 | 4 | 50 | 9 | 90 |
| <i>Comunicação</i> | 14 | 77.8 | 5 | 62.5 | 9 | 90 |
| <i>Pesquisa</i> | 8 | 44.4 | 3 | 37.5 | 5 | 50 |
| <i>Avaliação</i> | 12 | 66.7 | 5 | 62.5 | 7 | 70 |
| <i>Outras*</i> | 4 | 22.2 | 1 | 12.5 | 3 | 30 |
| <i>Nenhuma</i> | 3 | 17.6 | 2 | 25 | 1 | 10 |

**Debates, reuniões e colocação de dúvidas.*

Gráfico 4-9: Atividades de aprendizagem realizadas com suporte de tecnologias nos cursos a distância



4.2.1.3.4 Fatores que influenciam negativamente a utilização de tecnologias pelos alunos nos cursos a distância

A Tabela 4-18 e o Gráfico 4-10 abaixo apresentam os dados recolhidos sobre os fatores que influenciam a utilização de tecnologias pelos alunos nos cursos a distância. À semelhança da questão anterior, os participantes poderiam indicar mais do que um fator. Na tabela, os dados revelam que, na opinião de metade dos representantes das instituições, todos os quatro indicadores propostos na questão influenciavam negativamente a utilização de tecnologias pelos alunos. Por ordem de importância, os fatores foram apontados na seguinte sequência:

“formação dos tutores docentes”, indicado por 15 instituições, o que corresponde a 88.2% do total das 19 provedoras de cursos a distância; “domínio técnico dos estudantes” e “disponibilidade de Internet” com 12 instituições cada, ou seja 70.6% para cada um e “disponibilidade de equipamento” por 10 (58.8%). Para além destes, duas instituições sugeriram outros fatores: escassez de tempo, experiência dos estudantes e sobrecarga de trabalho.

Embora os fatores indicados na questão tenham sido apontados pela maior parte das instituições, tanto públicas como privadas, os mesmos são mais sentidos no grupo “privado” do que no “público”. Por exemplo, a formação dos tutores docentes foi apontada por todas as instituições privadas (100%), enquanto que nas públicas o registo foi de 75%. A diferença entre os restantes indicadores tende a manter-se em aproximadamente 15 pontos percentuais, sendo os valores os mais altos do grupo “privado”. A distribuição da frequência absoluta da opinião dos participantes sobre os fatores que influenciam negativamente a utilização de tecnologias pelos alunos pode ser visualizada no Gráfico 4-10.

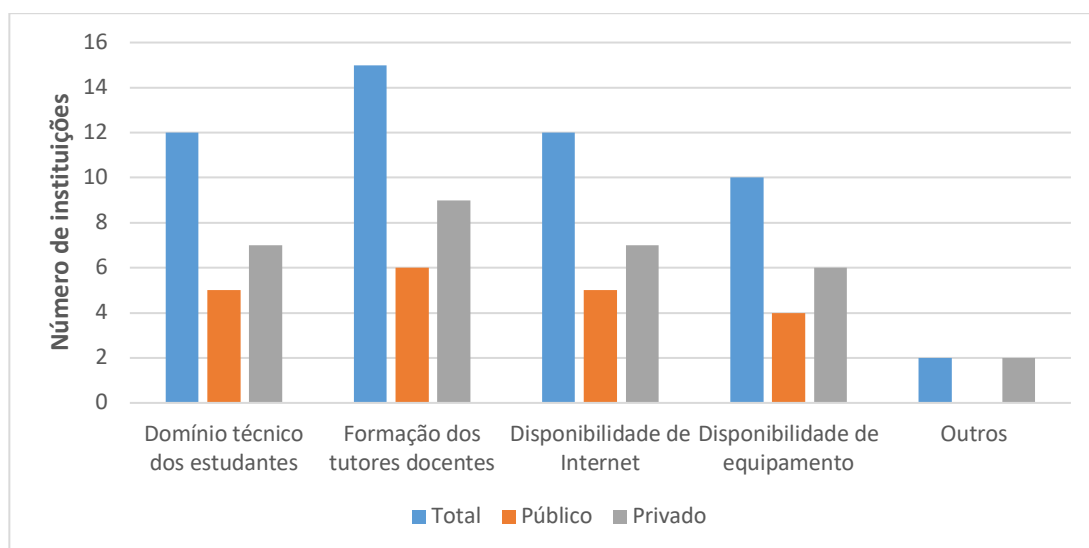
Os resultados sugerem que os problemas ligados á utilização da componente tecnológica nos cursos a distância são mais sentidos no ensino privado do que no público, provavelmente devido ao facto daquelas serem as que mais exploram o potencial das tecnologias de comunicação para mediar a aprendizagem. Neste sentido, depreende-se ser relevante a realização mais regular de ações de monitorização para assegurar que as condições que permitem a acreditação da instituição e dos cursos se mantêm com qualidade.

Tabela 4-18: Fatores que influenciam negativamente a utilização de tecnologias pelos alunos nos cursos a distância

| <i>Fatores de utilização</i> | <i>Total</i> | | <i>Público</i> | | <i>Privado</i> | |
|---------------------------------------|-----------------|----------|-----------------|----------|-----------------|----------|
| | N válido | % | N válido | % | N válido | % |
| <i>Domínio técnico dos estudantes</i> | 12 | 70.6 | 5 | 62.5 | 7 | 77.8 |
| <i>Formação dos tutores docentes</i> | 15 | 88.2 | 6 | 75 | 9 | 100 |
| <i>Disponibilidade de Internet</i> | 12 | 70.6 | 5 | 62.5 | 7 | 77.8 |
| <i>Disponibilidade de equipamento</i> | 10 | 58.8 | 4 | 50 | 6 | 66.7 |
| <i>Outros*</i> | 2 | 11.8 | 0 | 0 | 2 | 22.2 |

**Escassez de tempo, experiência dos estudantes, sobrecarga de trabalho.*

Gráfico 4-10: Fatores que influenciam negativamente a utilização de tecnologias pelos alunos nos cursos a distância



Após a análise das características das instituições e dos cursos na perspectiva dos provedores, a seguir apresentam-se as características da oferta de EaD com base nos dados recolhidos junto dos alunos do ensino secundário e formação de professores que frequentam cursos na modalidade a distância.

4.2.2 Perspetiva dos Alunos do Ensino Secundário Geral e de Formação de Professores sobre as Características Atuais da Oferta de EaD

Esta secção tem em vista dar continuidade à caracterização da oferta dos cursos de EaD em Moçambique, desta feita na perspectiva dos alunos que frequentam os programas de EaD no ESG e formação de professores, nomeadamente, o PESD1, PESD2 e CMFP.

No geral, a descrição é feita de forma agregada dos três grupos de participantes e, sempre que se mostrar imprescindível, tendo por base o referencial de qualidade do INED, desagregada por nível de ensino. A apresentação das características da oferta de cursos de EaD em Moçambique, na perspectiva dos alunos, segue duas áreas principais, nomeadamente (i) perfil sociodemográfico dos alunos de EaD participantes no estudo e (ii) características dos cursos de EaD.

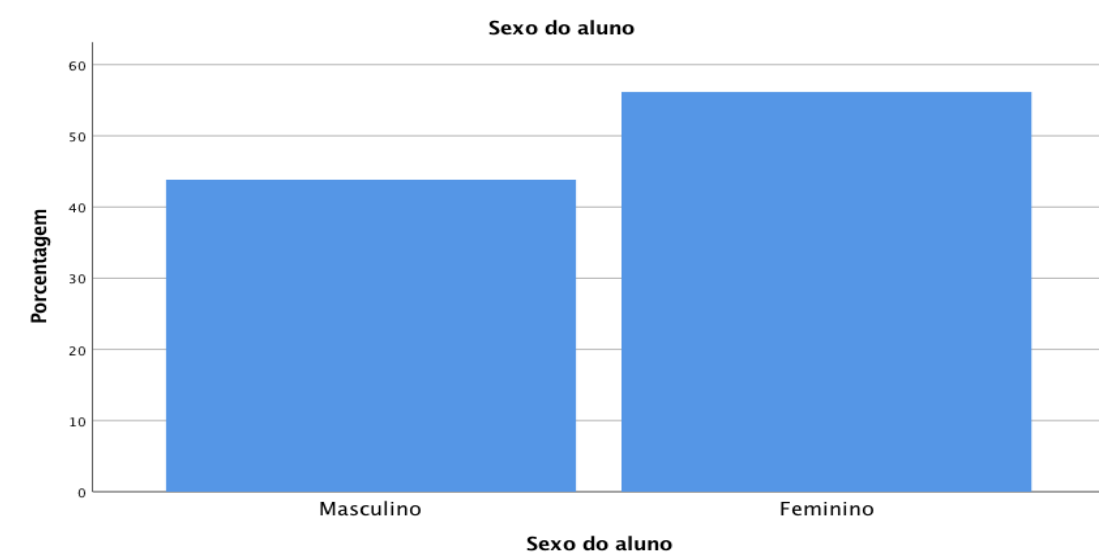
4.2.2.1 Perfil sociodemográfico dos alunos participantes

Esta secção descreve as características sociodemográficas dos alunos do ESG (PESD1 e PESD2) e de formação de professores (CMFP) participantes no estudo, relativamente ao sexo, idade, nível de ensino, estatuto, localização de residência e localização do local de trabalho.

4.2.2.1.1 Sexo

As estatísticas dos dados recolhidos sobre o sexo indicam que, de um total de 351 alunos que preencheram o questionário, responderam à questão 349, dos quais 56.2 % (196) eram do sexo feminino e 43.8% (153) do sexo masculino. O resultado sugere a existência de uma maior procura, pelas mulheres, da oferta educativa através da modalidade de EaD, conforme ilustra o Gráfico 4-11.

Gráfico 4-11: Distribuição dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP por sexo

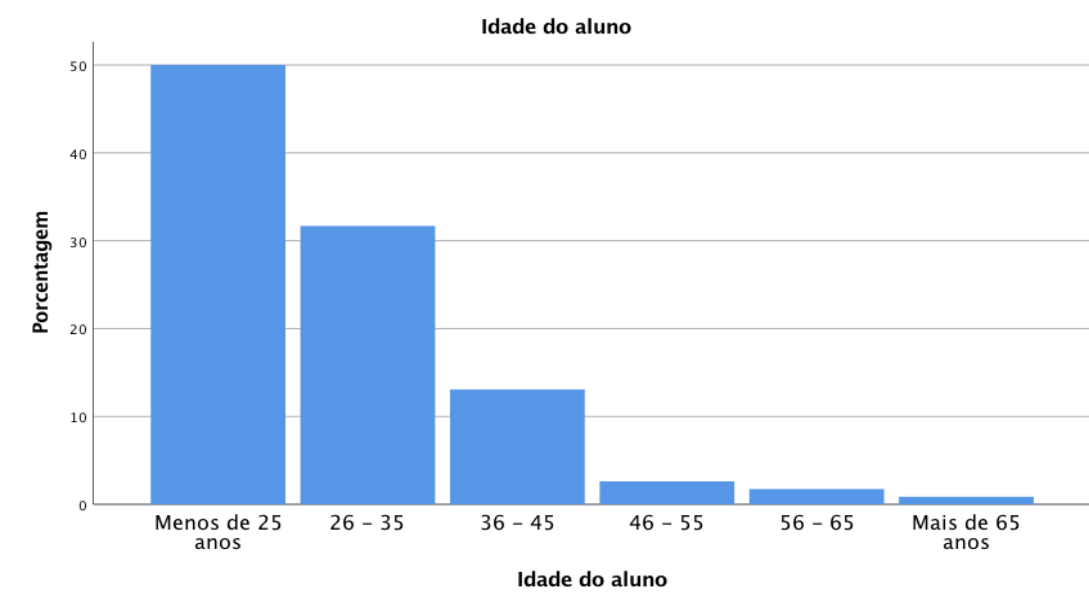


4.2.2.1.2 Idade

No que diz respeito a idade, 344 alunos responderam à questão. A estrutura de percentagem válida desta variável mostra que metade dos inquiridos declarou ter menos de 25 anos de idade, enquanto que cerca de um terço (31.7%) tinha idades compreendidas entre 26 e 35 anos; seguidos do grupo que apresentava idades no intervalo de 36-45 anos, que perfaziam 13.1%. Apenas 2.6% (9) tinha idade que variava entre 46 e 55 anos e 1.7% (6), entre 56 e 65

anos. Os dados indicam ainda que os programas do ensino secundário a distância e de formação de professores eram igualmente frequentados por três alunos com idade superior a 65 anos, que representavam menos de 1% dos alunos, conforme ilustra o Gráfico 4-12.

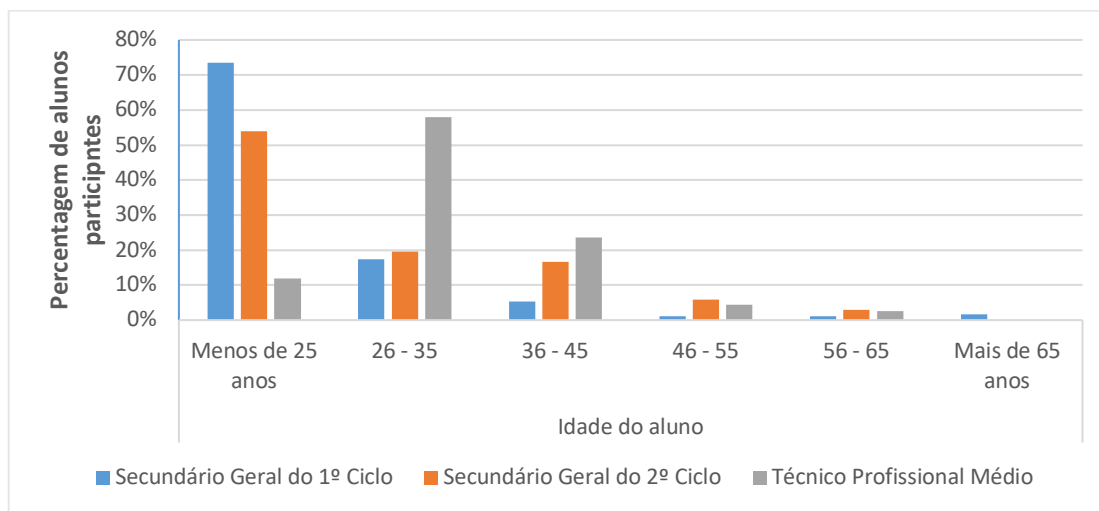
Gráfico 4-12: Idade dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP



Entretanto, os dados do Gráfico 4-13 sobre a estrutura de idades por nível de ensino revela que 73.5% dos alunos que declarou ter menos de 25 anos frequentava o PESD1, contrariamente aos cursistas da formação de professores que representavam apenas 11.9% nesta gama de idades. Os cursistas exerciam maior peso (53.9%) no intervalo de 26 a 35 anos de idade. O gráfico revela ainda que, enquanto no PESD1 aproximadamente 73% dos alunos tinha até 25 anos, no PESD2 tinha até 36 anos e na formação de professores tinha até 45 anos. Considerando os dados estatísticos sobre a população anualmente publicados pelo INE, dos cerca de 26 milhões de habitantes em 2016, mais de metade era de idade jovem (INE, 2017, p. 17), o que justifica a existência de elevada participação dos jovens nos programas do ESG.

Os resultados mostram a relevância da necessidade do alargamento da oferta educativa no país, que inclui o uso da modalidade de EaD, para a absorção, sobretudo dos indivíduos em idade escolar, que deverá ser acompanhada pela criação de condições de garantia de qualidade dos cursos, com vista a salvaguardar o perfil de saída dos graduados.

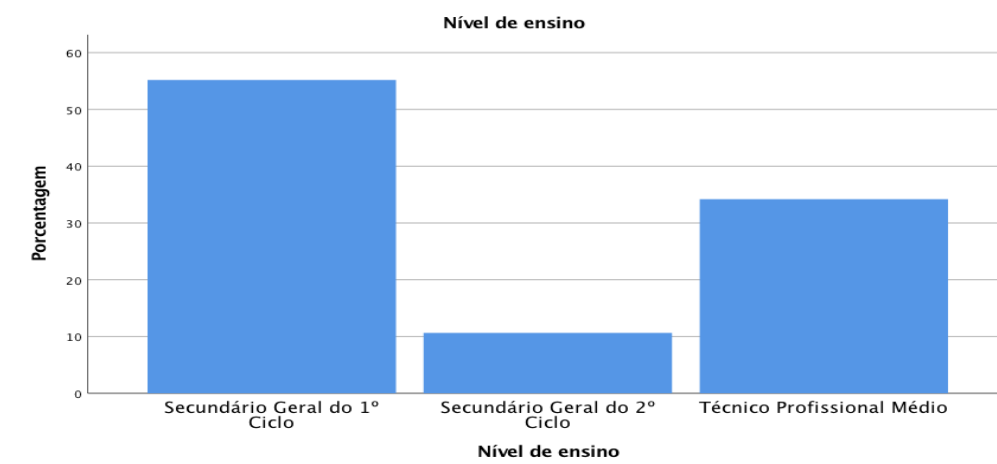
Gráfico 4-13: Idade dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP, por nível de ensino



4.2.2.1.3 Número de alunos participantes por programa

A respeito da análise por nível de ensino, refira-se que cada nível de ensino corresponde a um programa: o ESG1 corresponde ao PESD1, o ESG2 corresponde ao PESD2 e o EMTP corresponde ao CMFP. Assim, de um total de 351 inquiridos, dos quais 348 responderam à questão, mais de metade (55.2%) eram alunos do PESD1, 34.2% frequentava o CMFP e 10.6% frequentava o PESD2, conforme dados do Gráfico 4-14. A diferença verificada no número de alunos inquiridos por nível de ensino está relacionada com o tamanho da amostra seleccionada que teve como base o peso do número de alunos por instituição provedora, conforme apresentado no capítulo da Metodologia.

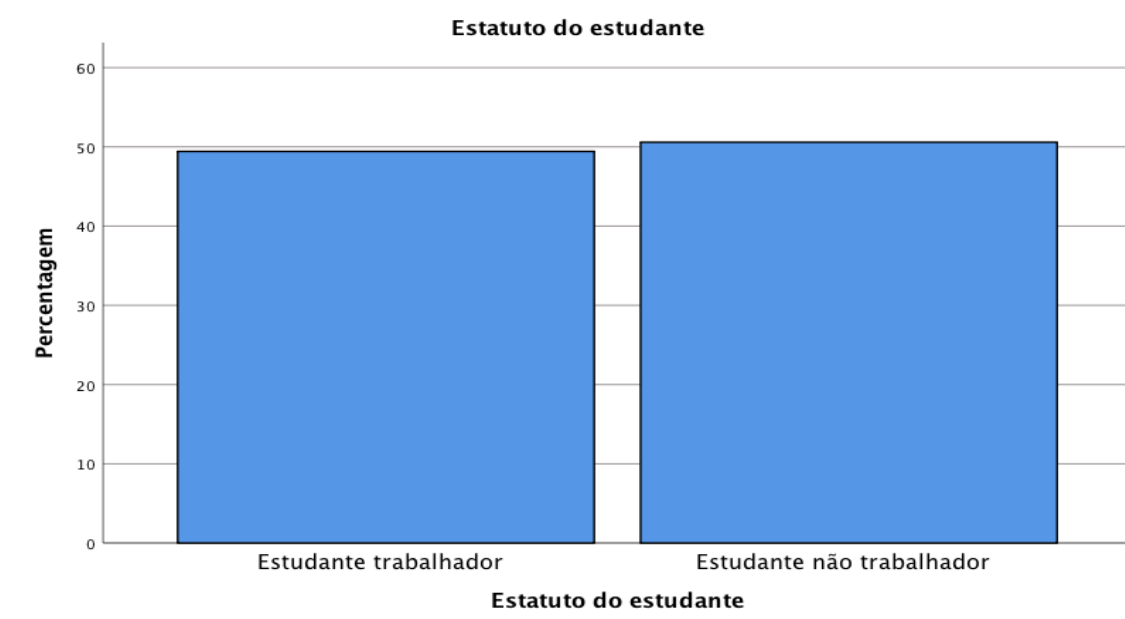
Gráfico 4-14: Distribuição dos alunos participantes por nível de ensino



4.2.2.1.4 Estatuto dos alunos

Segundo as estatísticas da percentagem válida para esta variável, o peso exercido pelos alunos que declararam não estarem empregados é aproximadamente o mesmo dos que declaram que conciliavam os estudos com as obrigações laborais. De facto, 49.4% declarou ser estudante-não-trabalhador e 50.6%, estudante-trabalhador, conforme mostra o Gráfico 4-15.

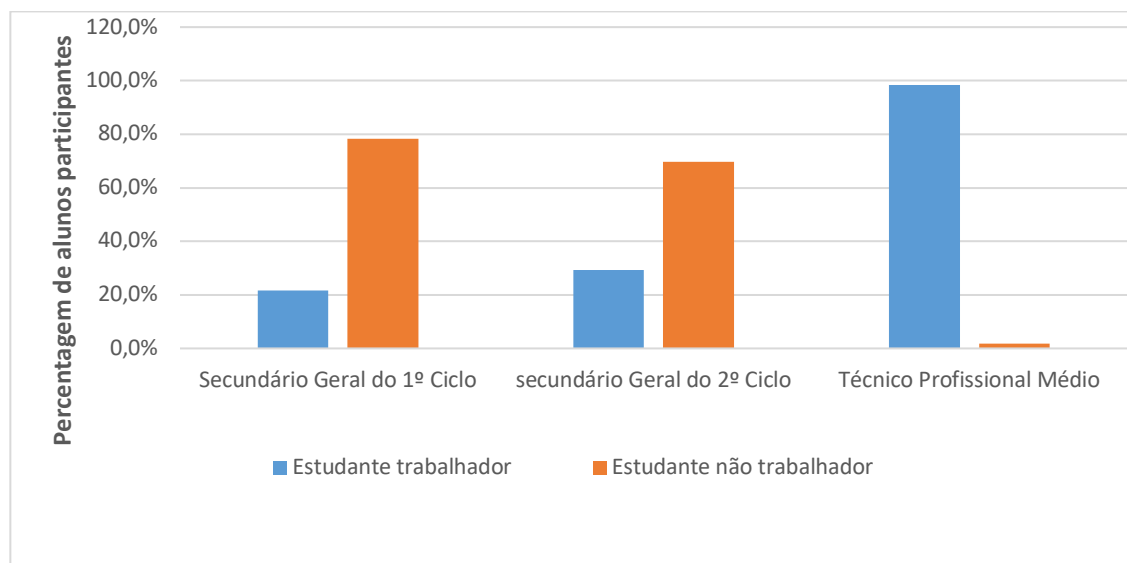
Gráfico 4-15: Estatuto dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP



A descrição da variável “estatuto do aluno”, por nível de ensino, revela que no PESD1, maioritariamente frequentado por alunos com menos de 25 anos de idade, apenas 21.5% tinha relações laborais, ou seja, era estudante-trabalhador. Esta tendência mantém-se no PESD2, onde cerca de 29% dos alunos declarou ter emprego, o que contrasta com o EMTP, em que quase todos os cursistas (98.3%) declararam ser estudantes-trabalhadores. O Gráfico 4-16 mostra a distribuição do estatuto dos alunos segundo o nível de ensino.

Portanto, os alunos que frequentam os cursos do ESG a distância tendem a não ter responsabilidades laborais, contrariamente aos cursistas da formação de professores que quase todos têm obrigações laborais. O resultado mostra a necessidade do tratamento diferenciado dos alunos, no que se refere à organização dos cursos, com vista à sua melhor adequação aos alunos e, em última instância, garantir a qualidade da oferta.

Gráfico 4-16: Estatuto dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP, por nível de ensino



4.2.2.1.5 Localização da residência dos alunos

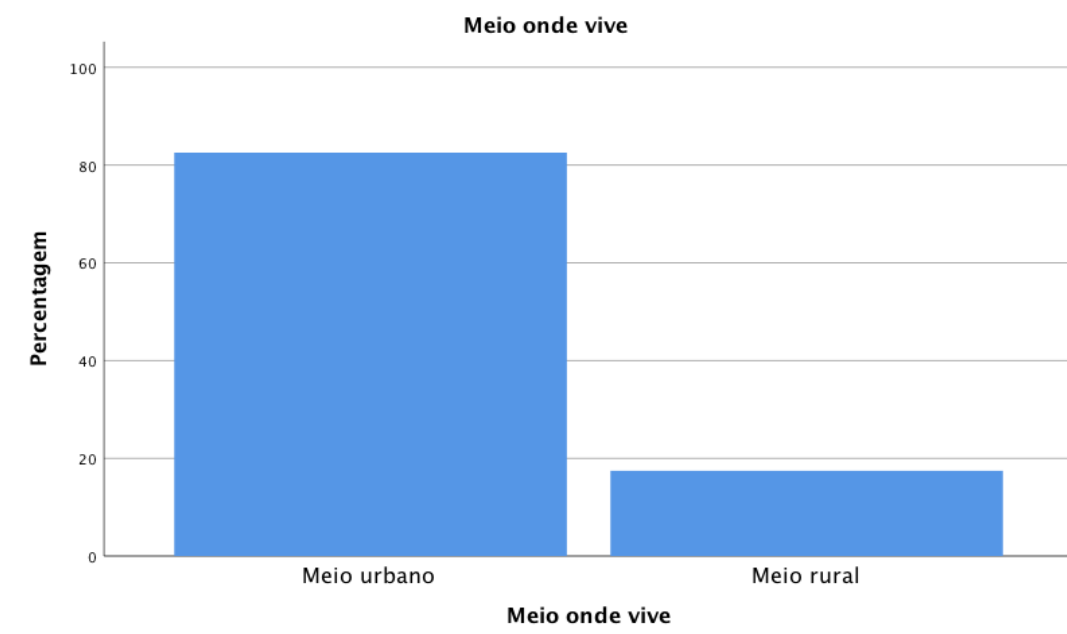
A variável da localização da residência tem em vista servir como um indicador do contexto socioeconómico dos alunos com o intuito de contribuir para a compreensão do grau de dificuldades que os alunos possam enfrentar no seu curso a distância. Nesse sentido, os resultados da frequência das respostas indicam que quase todos os alunos que responderam ao questionário viviam no meio urbano, pois 82,5% (279) vivia no meio urbano e apenas 17,5% (59) no meio rural; e 3,7% (13) não respondeu à questão. No contexto do questionário, o meio urbano corresponde à cidade ou vila e o meio rural, fora da cidade ou vila. O Gráfico 4-17 mostra a distribuição da localização da residência dos alunos por meio urbano e rural.

Com este resultado, pode-se afirmar que, o contexto em que os alunos vivem oferece condições básicas necessárias para que os alunos possam estudar na modalidade de EaD, sem com isso descurar a possibilidade de, mesmo vivendo em área urbana, enfrentar limitações de várias ordens, desde as de dimensão pessoal às de dimensão mais abrangente.

Todavia, as políticas públicas de garantia de qualidade dos programas de EaD para o ESG e formação de professores devem assegurar que os provedores de cursos a distância reúnem condições que atendem a todos os alunos independentemente da sua condição social. Por exemplo, a instituição deverá disponibilizar, de forma gratuita, os serviços de internet, sala

de estudo, CR, materiais de estudo, entre outras condições necessárias para o aluno frequentar o curso a distância.

Gráfico 4-17: Localização da residência dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP

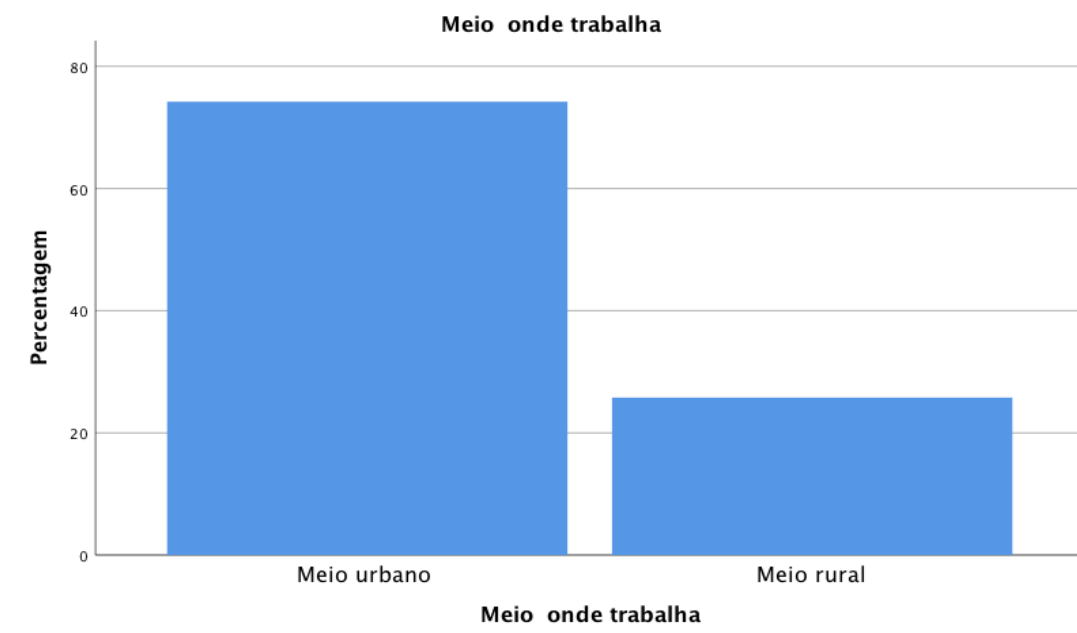


4.2.2.1.6 Local de trabalho dos alunos

À semelhança da variável “localização da residência dos alunos”, o “local de trabalho” pode ajudar a esclarecer as condições que o aluno possui para estar a distância, uma vez que, geralmente, as cidades e vilas reúnem melhores condições de trabalho do que a zona rural. Analisando os dados do Gráfico 4-18, observa-se que a variável da localização de onde o aluno trabalha mantém a estrutura de frequência da variável da localização da residência do aluno, em que quase todos viviam nas cidades ou nas vilas. Os dados indicam ainda que quase todos os estudantes-trabalhadores tinham o seu emprego nas cidades ou nas vilas e representavam 74.2% dos alunos (190) e apenas 25.8% (66) trabalhava no meio rural.

Portanto, pode-se afirmar que a maior parte dos alunos dos programas a distância de nível secundário e de formação de professores vive e estuda nas cidades e/ou vilas. O resultado complementa o encontrado na análise feita anteriormente em que a maior parte dos alunos estava em ambiente favorável à frequência de cursos na modalidade de EaD.

Gráfico 4-18: Local de trabalho dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP



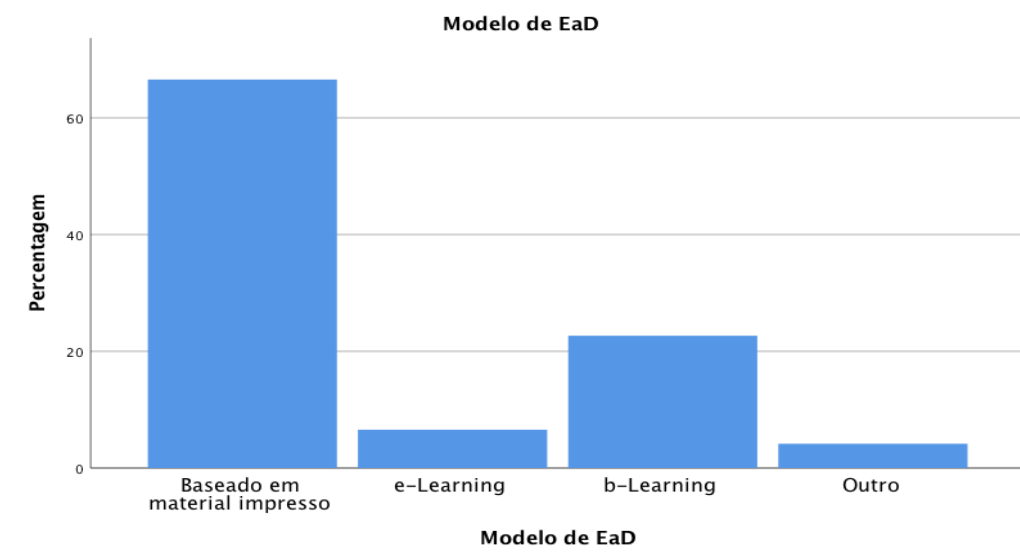
4.2.2.2 Opinião dos alunos sobre as características dos cursos de EaD

Esta secção descreve essencialmente a opinião dos alunos sobre as características dos cursos a distância, a saber: modelo do curso, LMS utilizados, grau de utilização da plataforma de aprendizagem adotada, tecnologias de suporte à interação, grau de utilização das tecnologias de interação, atividades realizadas com recurso aos LMS e fatores que influenciam a utilização das tecnologias.

4.2.2.2.1 Modelo de EaD utilizado no programa

Tendo por base as estatísticas de frequência desta variável, o modelo baseado em material impresso era o mais comum na provisão dos programas do ensino secundário a distância e na formação de professores de nível médio técnico profissional. Do total válido que respondeu à questão (335), mais de metade (66.6%) indicou que o seu curso era baseado em material impresso, 22.7% em modelo misto (*b-Learning*) e apenas 6.6% usava o modelo eletrónico de aprendizagem (*e-Learning*); 4.2% indicou que o seu curso utilizava outros modelos sem, contudo, mencioná-los. O Gráfico 4-19 ilustra o panorama dos modelos de EaD utilizados nos programas do ESG e formação de professores.

Gráfico 4-19: Modelo de EaD utilizado no PESD1, PESD2 e CMFP



A análise dos modelos de EaD por programa conforme reporta a Tabela 4-19 mostra que o PESD1 é provido com base em material impresso, apontado por mais de metade dos alunos (59%). De igual modo, o PESD2 apresentou maior número de registos no modelo baseado em material impresso, com 63.9% dos registos; seguido de *e-Learning* e *b-Learning* que dividem a opinião dos alunos, no PESD2, em 19.4% e 16.7% respetivamente. A tendência do estudo baseado em material impresso verifica-se ainda na formação de professores, onde cerca de 80% assinalou o modelo em apreço, porém 15.1% é da opinião de que o seu curso tem características *b-Learning*. Uma das razões fundamentais da preferência pelo material impresso está relacionado com a necessidade de responder às características do público-alvo dos cursos que essencialmente é do contexto do ambiente presencial de aprendizagem com pouca ou nenhuma experiência de estudo mediado por tecnologias.

Tabela 4-19: Modelo de EaD utilizado por programa

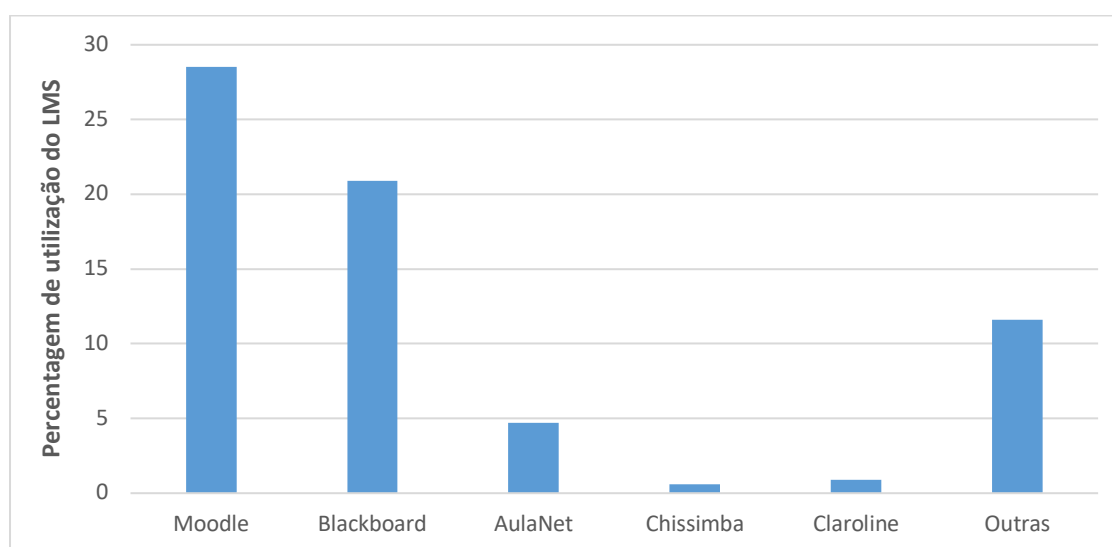
| Nível de ensino do programa | N Válido | Material impresso | | e-Learning | | b-Learning | | Outro | |
|-----------------------------|----------|-------------------|------|------------|------|------------|------|-------|-----|
| | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| PESD1 | 183 | 108 | 59.0 | 14 | 7.7 | 52 | 28.4 | 9 | 4.9 |
| PESD2 | 36 | 23 | 63.9 | 7 | 19.4 | 6 | 16.7 | 0 | 0 |
| CMFP | 113 | 90 | 79.6 | 1 | 0.9 | 17 | 15.1 | 5 | 4.4 |

Portanto, os dados apontam para o predomínio do material impresso nos três programas a distância em análise, ainda que associado a alguma forma de utilização de tecnologias; sendo o PESD2, o programa que mais recorre à aprendizagem mediada por tecnologias. A interpretação dos resultados para as políticas de qualidade aponta para a necessidade de os instrumentos de avaliação continuarem a privilegiar o modelo impresso da oferta de cursos no ensino secundário e formação de professores, contudo sem desconsiderar a existência do modelo *e-Learning* de aprendizagem.

4.2.2.2.2 Plataforma utilizada para realizar as atividades de aprendizagem

O Gráfico 4-20, mostra a distribuição da frequência da utilização das LMS com base na percentagem válida das respostas. De acordo com os dados, 28.5% dos inquiridos declarou realizar as suas atividades de aprendizagem com suporte do *Moodle*. Apesar dos alunos terem declarado que utilizavam as plataformas *blackboard*, *AulaNet*, *Chissimba*, *Claroline* e outras, os resultados recolhidos junto da instituição de ensino, através do inquérito por questionário e pesquisa documental, mostram que apenas o *Moodle* era a LMS adotada pela implementação dos cursos. De facto, uma parte considerável dos alunos (11.6%) indicou que utilizava outras tecnologias, contudo as respostas não espelham esta realidade, pois foram mencionadas como sendo outras tecnologias, as aulas a distância, tutoria, material escolar e módulos. A preferência pelo *Moodle* pode estar relacionada com a natureza de acesso aberto e gratuito da plataforma, bem como da sua estabilidade tecnológica e facilidade de manutenção, comparativamente às outras plataformas.

Gráfico 4-20: Plataforma de aprendizagem utilizada no PESD1, PESD2 e CMFP



4.2.2.2.3 Grau de utilização da plataforma de aprendizagem adotada

O CMFP é constituído por um total de 26 disciplinas obrigatórias¹⁰, enquanto que o PESD1 e o PESD2, que seguem a estrutura curricular do modelo presencial, os alunos devem se inscrever em 14 e 10 disciplinas, respetivamente. De acordo com a indicação feita pelos alunos participantes no estudo, dos três programas (PESD1, PESD2 e CMFP), em média, 15 disciplinas utilizavam a plataforma adotada na instituição, para a realização das atividades de aprendizagem. Apesar do resultado indicar a média das disciplinas nos três programas e, por isso, não permitir uma análise individualizada, pode-se afirmar que, em média, os cursos eram constituídos por 17 disciplinas, das quais 15 utilizavam uma plataforma, o que pode significar que quase todas as disciplinas poderiam estar baseadas numa LMS. Todavia, trata-se de um resultado cuja leitura deve ser acutelada, tendo em conta que os alunos dos três programas, na sua maioria, indicaram estar a frequentar um curso baseado em material impresso (vide Tabela 4-19). Aqui pode-se estar perante uma dificuldade de acesso à plataforma, mesmo esta tendo sido adotada pela instituição para a realização das atividades pelos alunos.

4.2.2.2.4 Tecnologias de suporte à interação utilizadas pelos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP

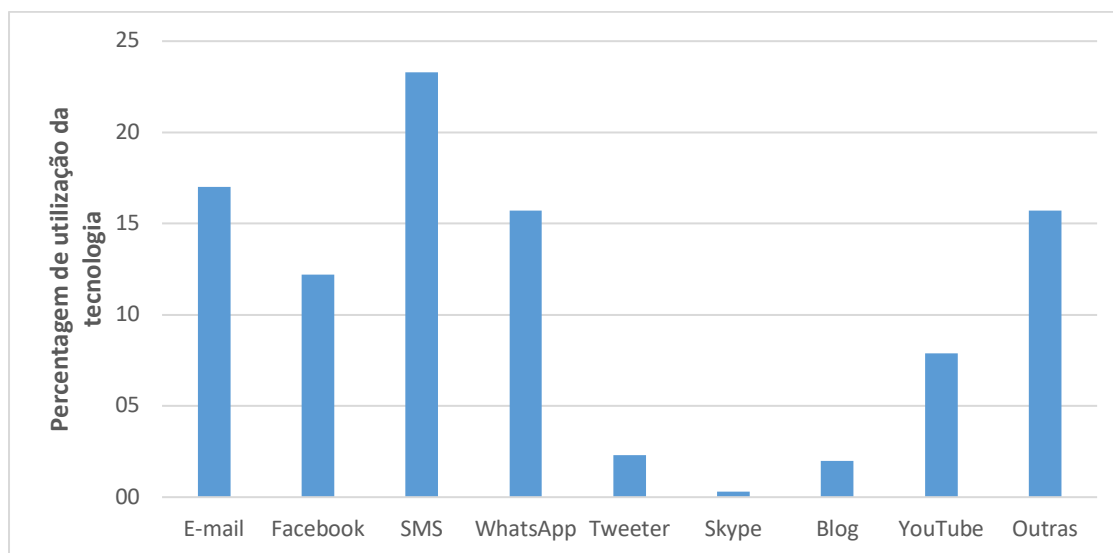
Quanto às tecnologias de suporte à interação no processo de aprendizagem nos programas do ESG e de formação de professores, as estatísticas representadas no Gráfico 4-21 mostram que apenas uma menor parte dos alunos participantes utilizava tecnologias para servir de suporte à interação no seu curso. Entre as tecnologias usadas, por ordem de frequência, foram apontados o *SMS* (23.3%), *E-mail* (17%), *WhatsApp* (15.9%) e *Facebook* (12.2%). Os casos extremos da não utilização de ferramentas tecnológicas foram registados com o *Skype* (99.7%), *Blog* (98%), *Tweeter* (97,7%) e *YouTube* (92.1%).

Embora as estatísticas mostrem que 15.7% dos inquiridos declarou que recorria a outras ferramentas indicando o contacto com o professor, contacto com o tutor, módulos, tutor, tutor presencial e práticas pedagógicas as respostas evidenciam que não se trata de utilização

¹⁰ <http://www.mined.gov.mz/IST/IEDA/Pages/default.aspx>

de outras tecnologias, mas sim de um conjunto de metodologias usadas no curso para realizar as atividades de aprendizagem.

Gráfico 4-21: Tecnologias de suporte à interação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP



A Tabela 4-20 mostra a distribuição da frequência das três tecnologias de suporte à interação mais usadas por nível de ensino, nomeadamente o *SMS*, *E-mail* e *WhatsApp*. Conforme a tabela, nota-se que o peso do uso do *SMS* é relativamente igual nos três casos, nomeadamente ESG1 (7.6%), ESG2 (7.1%) e formação técnico profissional (8.8%); ou seja, em média, em cada nível de ensino, aproximadamente um a cada 13 alunos usa o *SMS*. Na utilização do *E-mail* e do *WhatsApp*, a distribuição por nível de ensino tende a variar, sendo mais visível no caso do *E-mail*, que no ESG1 era utilizado por 15% dos alunos, contrariamente a 1.5% do ESG2 e apenas 0.6% no nível técnico médio; neste o *SMS* era a tecnologia mais usada. Resumindo, o *SMS* era mais usado no ensino técnico, o *E-mail* e o *WhatsApp* eram ambos mais usados no ESG1. A rede social mais usada tanto no ESG2 como no ensino técnico era o *SMS*.

Portanto, o ESG2 apresenta-se como sendo onde menos os alunos realizam as suas atividades com recursos às ferramentas de interação, o que contrasta com a indicação anterior de que era o programa que mais possuía características de *e-Learning*, em comparação com o ESG1 e com o técnico profissional. Estes resultados sugerem que os alunos do ESG2 podem estar a enfrentar mais dificuldades no funcionamento do seu curso do que os seus colegas dos

outros programas. Nesse possível cenário seria de considerar a realização de atividades regulares de monitorização da oferta de cursos para salvaguardar a qualidade inicial que permitiu a sua acreditação.

Tabela 4-20: Distribuição das três tecnologias de suporte à interação mais utilizadas pelos alunos nos cursos a distância, por nível de ensino

| <i>Tecnologia utilizada</i> | <i>Percentagem (%)</i> | | | |
|-----------------------------|------------------------|-------------|----------------|--------------|
| | ESG1 | ESG2 | Técnico | Total |
| <i>SMS</i> | 7.6 | 7.1 | 8.8 | 23.5 |
| <i>E-mail</i> | 15 | 1.5 | 0.6 | 17.1 |
| <i>WhatsApp</i> | 8.5 | 4.4 | 2.9 | 15.9 |

4.2.2.2.5 Grau de utilização das tecnologias de interação

De acordo com a indicação feita pelos alunos dos três programas participantes no estudo, em média, existiam 10 disciplinas que utilizavam tecnologias para facilitar a interação na realização de atividades de aprendizagem. À semelhança da análise anteriormente efetuada sobre o grau de utilização da plataforma de aprendizagem adotada pela instituição, em que os cursos se encontravam estruturados, em média, em 17 disciplinas, no caso vertente, pode-se afirmar que, em cerca de 59% das disciplinas do curso, os alunos interagem com recurso às redes sociais, o que se afigura positivo para o reforço das condições de mediação pedagógica.

4.2.2.2.6 Atividades de aprendizagem realizadas com recurso às plataformas (LMS)

As estatísticas desta variável representadas na Tabela 4-21 mostram que 344 alunos responderam à questão. A maior parte dos alunos declarou não utilizar plataformas para efetuar as atividades de aprendizagem do seu curso a distância.

A título de exemplo, 91% não envia os seus trabalhos através de LMS, 82.8% não faz pesquisa com base em LMS e 79.1% não se comunica com recurso à LMS. Entretanto, as plataformas são principalmente usadas para baixar os materiais de estudo (52.3% e n=180), ter sessões de tutoria (41.3% e n=142) e realizar avaliações (39.8% e n=137). Relativamente a outras atividades realizadas pelos alunos, para além das indicadas no questionário, 5.2% dos alunos (18) declarou, sobretudo, que realiza práticas pedagógicas.

Com estes resultados pode-se afirmar que os LMS são mais utilizados para fins de ensino, pelos docentes, do que para a realização das atividades pelos alunos, uma vez que, por exemplo, os alunos recebem os materiais de estudo via LMS, contudo não recorrem à mesma para o envio dos seus trabalhos, realizar pesquisas e para fins de comunicação.

Tabela 4-21: Atividades realizadas pelos alunos do PESD1, PESd2 e CMFP com recurso a LMS

| <i>Atividade de aprendizagem</i> | <i>Frequência (N=344)</i> | |
|---------------------------------------|---------------------------|----------|
| | N | % |
| <i>Acesso dos materiais de estudo</i> | 180 | 52.3 |
| <i>Envio dos trabalhos</i> | 31 | 9 |
| <i>Tutoria</i> | 142 | 41.3 |
| <i>Comunicação</i> | 72 | 20.9 |
| <i>Pesquisa</i> | 59 | 17.2 |
| <i>Avaliação dos alunos</i> | 137 | 39.8 |
| <i>Outras</i> | 18 | 5.2 |

4.2.2.2.7 Fatores que influenciam negativamente a utilização dos LMS pelos alunos

A estrutura estatística dos fatores que influenciam negativamente a utilização das tecnologias de suporte à aprendizagem pode ser observada na Tabela 4-22. Do conjunto de fatores listados na questão, os inquiridos foram solicitados a indicar todas as opções que se aplicassem à sua realidade. De acordo com as estatísticas, 340 alunos responderam à questão. A maior parte indicou que nenhum dos fatores arrolados na variável exerciam influência para a utilização de tecnologias de suporte à aprendizagem nos seus cursos a distância.

Por exemplo, 82.1% (n=279) afirmou que a *disponibilidade de equipamento* não exercia influência; a mesma opinião foi de 75.9% (n=258) dos alunos que apontou a *disponibilidade de internet*; e 69.4% (n=236), quanto à *formação dos tutores docentes*. No entanto, os fatores que foram apontados como exercendo maior influência foram os seguintes: *domínio técnico dos alunos*, com 36.2% de respostas afirmativas; *disponibilidade de tempo*, com 33.5%; e, de certo modo, a *disponibilidade de internet*, com 24.1% de respostas afirmativas.

Portanto, entre os fatores arrolados, os alunos queixam-se mais da sua preparação para lidarem com as tecnologias adotadas pela instituição para mediar a aprendizagem. O indicador em causa reveste-se de grande importância para a qualidade dos cursos, sobretudo para o PESD2 que assenta no modelo mediado por tecnologias.

Tabela 4-22: Fatores que influenciam a utilização dos LMS pelos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP

| Fatores de utilização | Frequência (N= 340) | |
|---------------------------------------|---------------------|------|
| | N | % |
| <i>Domínio técnico dos alunos</i> | 123 | 36.2 |
| <i>Formação dos tutores docentes</i> | 104 | 30.6 |
| <i>Disponibilidade de internet</i> | 82 | 24.1 |
| <i>Disponibilidade de equipamento</i> | 61 | 17.9 |
| <i>Disponibilidade de tempo</i> | 114 | 33.5 |
| <i>Outros</i> | 20 | 5.9 |

Nesta secção foram analisadas as características da oferta da EaD a partir dos dados resultantes da administração do questionário aos alunos do ESG e da formação de professores, na modalidade a distância. Na secção que se segue dá-se continuidade à análise da mesma matéria, desta feita, recorrendo aos dados recolhidos junto dos alunos do ensino superior.

4.2.3 Perspetiva dos Alunos do Ensino Superior sobre as Características Atuais da Oferta de EaD

A apresentação e discussão dos resultados segue uma estrutura semelhante a da secção anterior, com a exposição do texto seguida de tabelas e ou gráficos correspondentes. Sempre que se mostra relevante, os dados são desagregados por grupos “público” e “privado” para auxiliar no aprofundamento da análise. Para garantir o anonimato no seu tratamento, as instituições são designadas por letras maiúsculas (A, B, C, ...).

Participaram no estudo 400 alunos. As estatísticas utilizadas para a análise descritiva, nesta secção, reportam os casos válidos para cada variável apresentada. No geral, a taxa de omissão é de aproximadamente 1%. À semelhança da secção anterior, a descrição e análise de dados é feita em função de duas áreas principais, nomeadamente: (i) perfil dos alunos de EaD e (ii) características dos cursos de EaD.

4.2.3.1 Perfil sociodemográfico dos alunos participantes

Esta secção descreve o perfil sociodemográfico dos alunos do ensino superior que frequentavam cursos na modalidade de EaD, participantes no estudo, no que se refere ao sexo, idade, grau académico e tipo de aluno.

4.2.3.1.1 Sexo

As estatísticas descritivas geradas pela ferramenta de análise indicam que, do total dos casos válidos (397), a maioria representa os alunos do sexo masculino que perfazem 61.5% (244) e os restantes 38.5% do sexo feminino (153). O Gráfico 4-22 abaixo evidencia esta relação.

A comparação público/privado segue a mesma tendência do observado no geral, sendo que a participação de alunos do sexo masculino nas instituições públicas é maior do que nas privadas, tendo registado 63.3% e 58.9%, respetivamente. No caso dos alunos do sexo feminino observa-se o inverso, sendo de 41.1% no privado contra 36.7% no público. O comportamento dos dados na distribuição por público/privado encontra-se na Tabela 4-23.

Portanto, diferentemente da situação do ESG a distância e do CMFP, onde mais de metade eram mulheres, no geral, no ensino superior a distância, os cursos eram mais frequentados por homens. É de notar que os dados apontam para uma relativa preferência pelas instituições privadas de EaD, por mulheres.

Gráfico 4-22: Distribuição dos alunos do ensino superior a distância por sexo

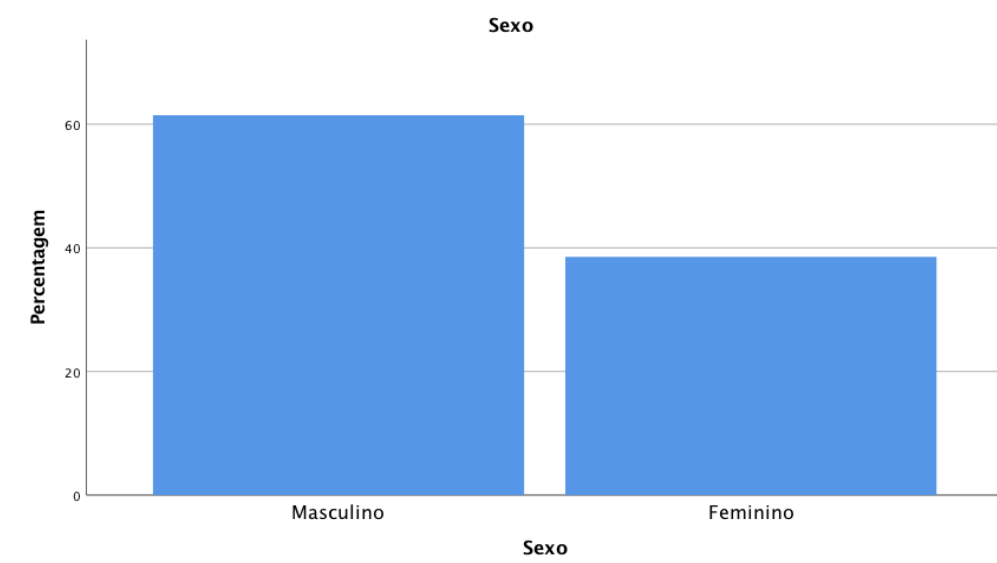


Tabela 4-23: Distribuição dos alunos do ensino superior a distância por sexo, segundo o tipo de instituição

| <i>Sexo</i> | <i>Total</i> | | <i>Público</i> | | <i>Privado</i> | |
|------------------|--------------|------|----------------|------|----------------|------|
| | N | % | N | % | N | % |
| <i>Masculino</i> | 244 | 61.5 | 133 | 63.3 | 109 | 58.9 |
| <i>Feminino</i> | 153 | 38.5 | 77 | 36.7 | 76 | 41.1 |

4.2.3.1.2 Idade

A estrutura da frequência da variável sobre a idade dos alunos, que pode ser visualizada no Gráfico 4-23, revela que, no geral, a maior parte dos alunos era da faixa etária de 26 a 45 anos, representando 77.2% do total de 395 alunos que responderam à questão. A gama de 26 a 35 anos representava mais de metade dos alunos (53.9%).

Em relação a distribuição da idade por “público/privado”, conforme os dados da Tabela 4-24, mostra que existe uma tendência de manutenção do padrão verificado no geral; no grupo “público” a percentagem de indivíduos com idades compreendidas entre 26 a 45 anos era de 79.3 e no “privado” de 74.6%. Concretamente, no grupo “público”, a maioria dos indivíduos (56.7%) era da faixa etária de 26 a 35 anos, seguidos dos da faixa de 36 a 45 anos com 22.6% e até aos 25 anos com 13.9%. A tendência verificada no “público” repete-se para o caso “privado”, portanto a distribuição das idades não varia com o tipo de instituição.

Gráfico 4-23: Idade dos alunos do ensino superior a distância

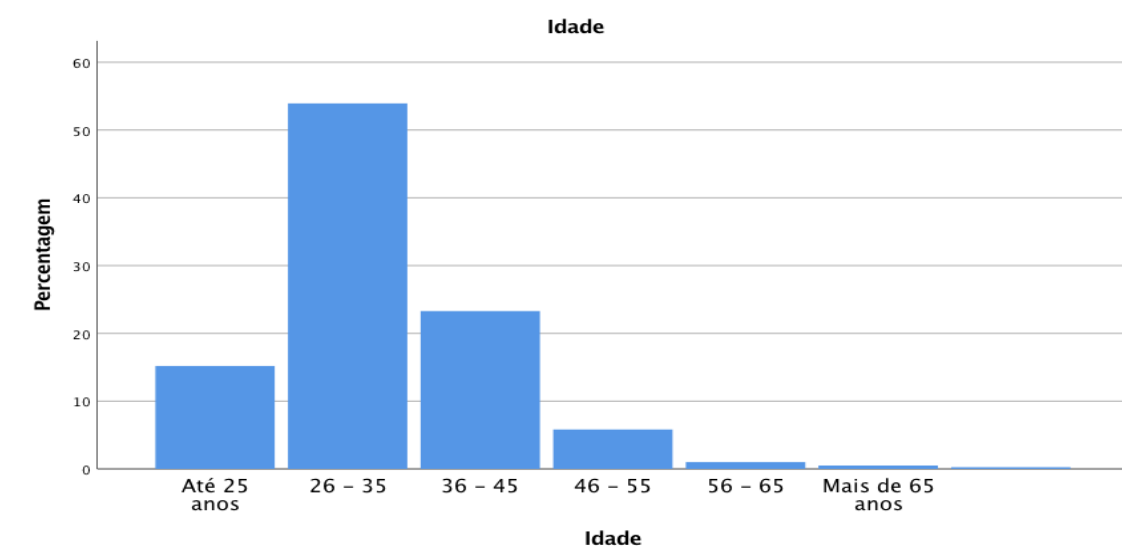


Tabela 4-24: Idade dos alunos do ensino superior a distância, por tipo de instituição

| <i>Idade</i> | <i>Total</i> | | <i>Público</i> | | <i>Privado</i> | |
|---------------------|--------------|------|----------------|------|----------------|------|
| | N | % | N | % | N | % |
| <i>Até 25 anos</i> | 61 | 15.4 | 29 | 13.9 | 32 | 17.3 |
| <i>26 - 35</i> | 213 | 53.9 | 118 | 56.7 | 94 | 50.8 |
| <i>36 - 45</i> | 92 | 23.3 | 47 | 22.6 | 44 | 23.8 |
| <i>46 - 55</i> | 23 | 5.8 | 11 | 5.3 | 12 | 6.5 |
| <i>56 - 65</i> | 4 | 1.0 | 1 | 0.5 | 3 | 1.6 |
| <i>> 65 anos</i> | 2 | 0.5 | 2 | 1.0 | 0 | 0.0 |

4.2.3.1.3 Grau acadêmico do curso

Relativamente ao grau acadêmico, praticamente todos os alunos participantes no estudo (99,7%) indicaram estar a frequentar cursos do grau de licenciatura, conforme dados representados no Gráfico 4-24. Analisando os dados por tipo de instituição (público/privado), na Tabela 4-25, pode-se constatar que tanto no “privado” como no “público” todos os participantes no estudo frequentavam cursos do grau acadêmico de licenciatura, com a exceção de um participante duma instituição pública que frequentava o grau de doutoramento. Em ambos os grupos ninguém apontou o grau de mestrado. Esta constatação comprova a indicação anteriormente feita pelos representantes de instituições de ensino de maior procura dos cursos no grau de licenciatura (vide Secção 4.2.1).

Gráfico 4-24: Grau acadêmico do curso dos alunos do ensino superior a distância

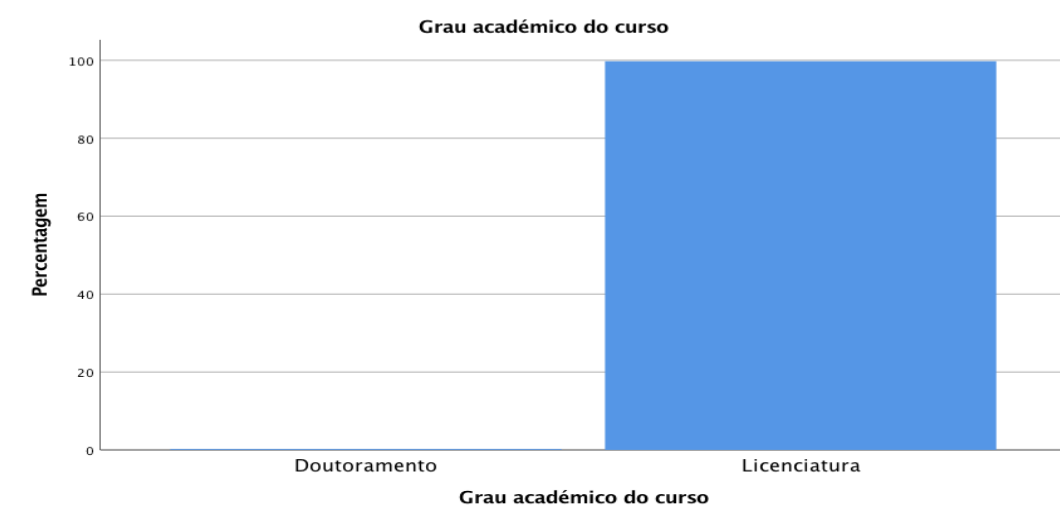


Tabela 4-25: Grau acadêmico do curso dos alunos do ensino superior a distância, por tipo de instituição

| <i>Grau acadêmico</i> | <i>Total</i> | | <i>Público</i> | | <i>Privado</i> | |
|-----------------------|--------------|------|----------------|------|----------------|-------|
| | N | % | N | % | N | % |
| <i>Doutoramento</i> | 1 | 0.3 | 1 | 0.5 | 0 | 0.0 |
| <i>Mestrado</i> | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| <i>Licenciatura</i> | 398 | 99.7 | 211 | 99.5 | 185 | 100.0 |
| <i>Outro</i> | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |

4.2.3.1.4 Tipo de aluno

Com o intuito de colher informação sobre a exploração das vantagens oferecidas pela modalidade de EaD, os alunos foram solicitados a assinalar se eram “estudantes-trabalhadores” ou “estudantes-não-trabalhadores” e os respectivos dados encontram-se representados no Gráfico 4-25. Conforme o gráfico, aproximadamente todos os alunos eram estudantes-trabalhadores (97%). Na comparação “público/privado” observa-se que a estrutura da distribuição da variável tende a manter-se, sendo 98.1% para o caso “público” e de 95.7% para o privado.

Diferentemente dos alunos do ESG, que na sua maior têm idades que não ultrapassam os 25 anos e, por isso, não possuem nenhum vínculo laboral, no ensino superior existe uma predominância de alunos com idades de 25 a 45 anos, o que consubstancia o resultado de que se está perante uma amostra de participantes em idade economicamente ativa e que concilia os estudos com os compromissos profissionais. A distribuição dos alunos do ensino superior a distância por ocupação pode ser verificada na Tabela 4-26.

Os resultados da variável “tipo de estudante” revelam que a adoção da modalidade de EaD no ensino superior em Moçambique tem permitido expandir a oferta educativa aos cidadãos, sem que estes necessitem de abandonar o emprego para estudar. No caso vertente, tendo por base que a maior parte dos alunos frequenta cursos de licenciatura de ensino, pode-se afirmar que os professores cursistas não necessitam de abandonar as turmas sob sua responsabilidade para continuarem com os seus estudos, o que poderá constituir um incentivo para a retenção

de mão-de-obra qualificada e contribuir para a qualidade de ensino nos seus locais de trabalho.

Gráfico 4-25: Tipo de aluno do ensino superior a distância

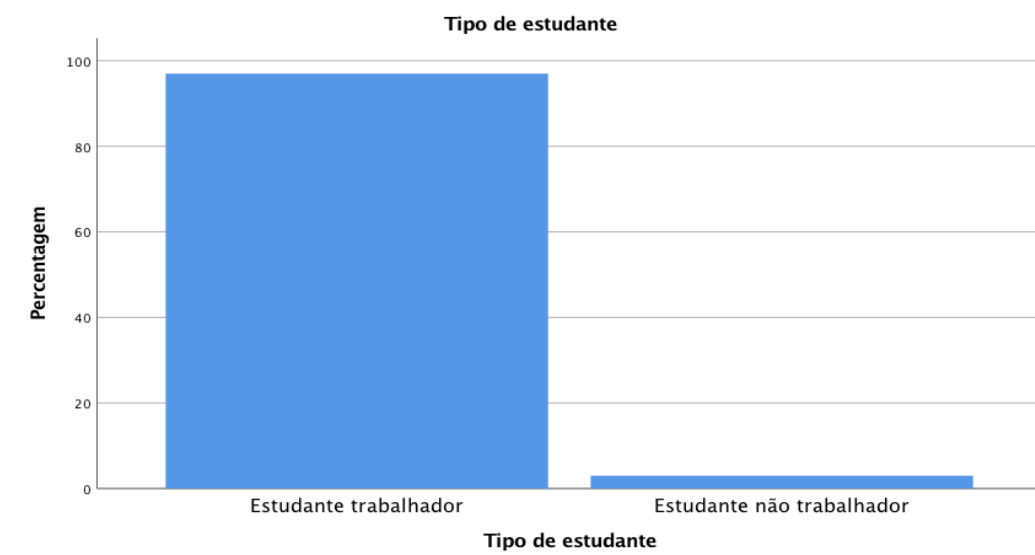


Tabela 4-26: Tipo de aluno do ensino superior a distância por tipo de instituição

| <i>Alunos</i> | | <i>Total</i> | | <i>Público</i> | | <i>Privado</i> | |
|--------------------------|---------------------------|--------------|------|----------------|------|----------------|------|
| | | N | % | N | % | N | % |
| Tipo de estudante | Estudante trabalhador | 386 | 97.0 | 207 | 98.1 | 177 | 95.7 |
| | Estudante não trabalhador | 12 | 3.0 | 4 | 1.9 | 8 | 4.3 |

4.2.3.2 Opinião dos alunos participantes sobre as características dos cursos do ensino superior

À semelhança do inquérito aos alunos do ensino secundário, esta secção descreve e discute a opinião dos alunos do ensino superior a distância, sobre as características dos cursos por si frequentados, com enfoque para os seguintes aspetos: número de alunos por instituição de ensino, curso a distância frequentado, modelo do curso, LMS utilizado, grau de utilização de LMS nos cursos, atividades realizadas com recurso aos LMS, tecnologias de suporte à interação, grau de utilização das tecnologias de suporte à interação e fatores que influenciam a utilização das tecnologias.

4.2.3.2.1 Número de alunos participantes por instituição de ensino

Conforme referido no capítulo sobre a Metodologia, o número total de alunos do ensino superior a distância participantes no estudo é de 601 selecionados, de acordo com o peso de cada instituição. Assim, a percentagem de alunos que participaram do estudo em cada instituição, representada no Gráfico 4-26, revela que a amostra é essencialmente proveniente de três instituições, nomeadamente, B, C e E, que detêm 46.2%, 19.8% e 19.1% do total do tamanho da amostra, respetivamente.

A análise comparativa por grupos “público” e “privado” representada no Gráfico 4-27 indica que 53.3% dos alunos participantes é proveniente de instituições de ensino público. O resultado sugere, de certo modo, a existência de um equilíbrio na distribuição dos alunos da amostra do ensino superior a distância pelas instituições públicas e privadas, embora se verifique uma ligeira vantagem dos primeiros em 3 pontos percentuais. Em termos de atuação para a garantia de qualidade da oferta da modalidade de EaD, pode-se afirmar que ambos os grupos de instituições exercem igual peso no desempenho da modalidade.

Gráfico 4-26: Percentagem de alunos do ensino superior a distância participantes no estudo, por instituição

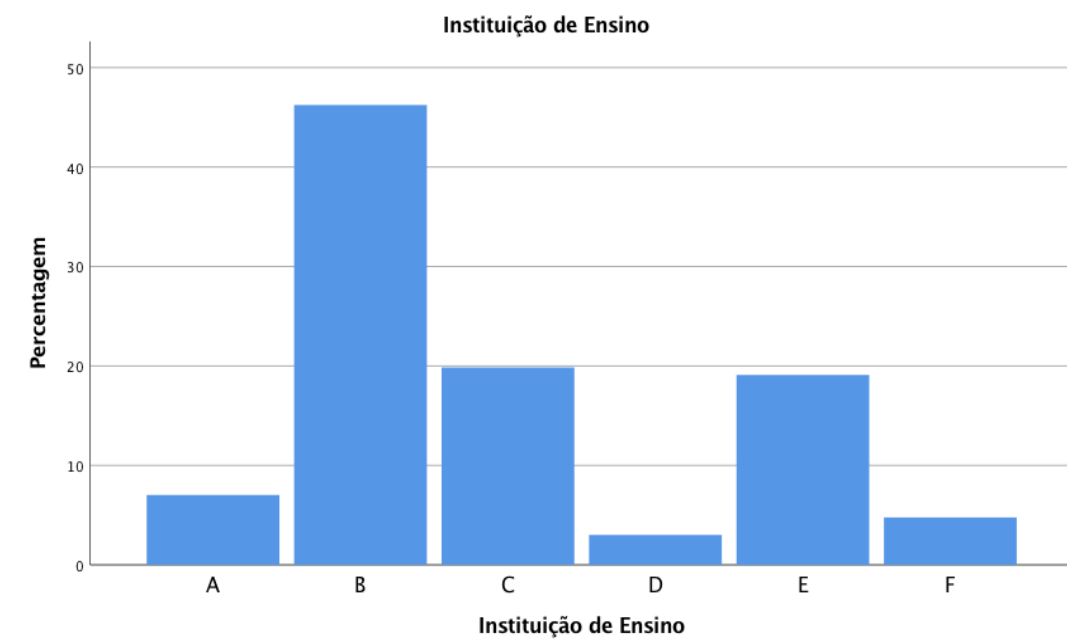
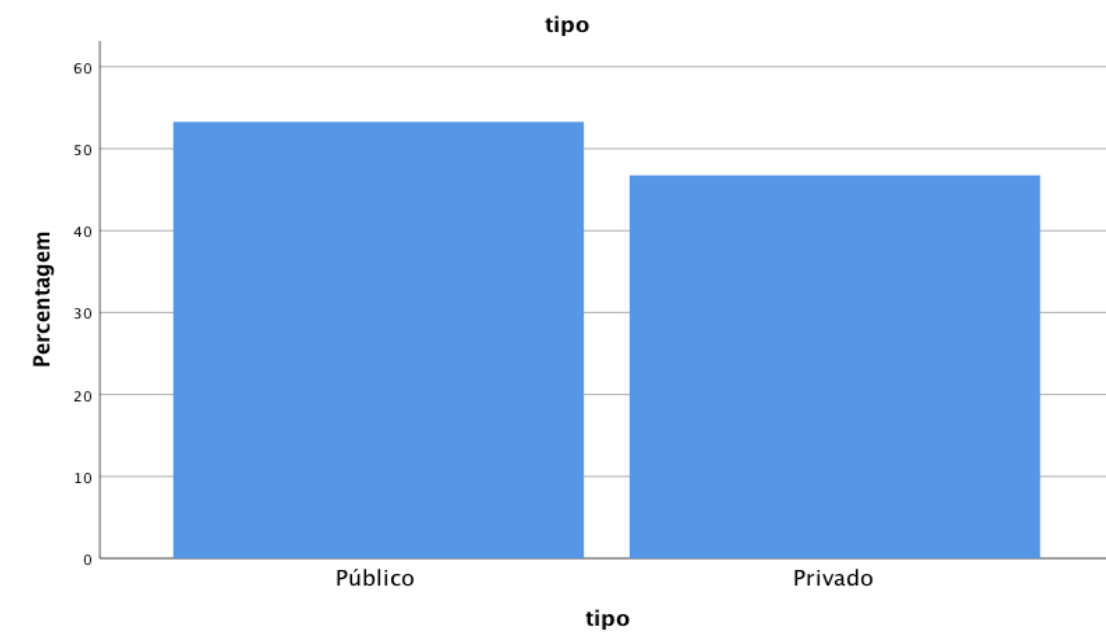


Gráfico 4-27: Percentagem de alunos participantes do ensino superior a distância, por tipo de instituição



4.2.3.2.2 Cursos a distância frequentados

As estatísticas relativas aos cursos frequentados pelos alunos participantes, reportadas na Tabela 4-27 e visualizadas no Gráfico 4-28 indicam que mais de metade do número de alunos declarou estar a frequentar cursos ligados à área de educação, concretamente 55.3% (221), sendo que os cursos de “ensino” abrangem 43.3% do total dos 400 alunos inquiridos. Os cursos envolvem matérias de lecionação no ensino primário e no ensino secundário, como sejam o ensino de Português, ensino de Matemática, ensino de História, ensino de Biologia, ensino de Geografia, entre outras disciplinas. Os outros cursos, nomeadamente, Curso de Direito, Curso de Gestão de Negócios, Curso de Gestão Ambiental, Curso de Gestão de Empresas, Curso de Gestão de Recursos Humanos, Curso de Contabilidade e Auditoria e Curso de Ciências Políticas e Relações Internacionais perfazem 31.8% em conjunto (127).

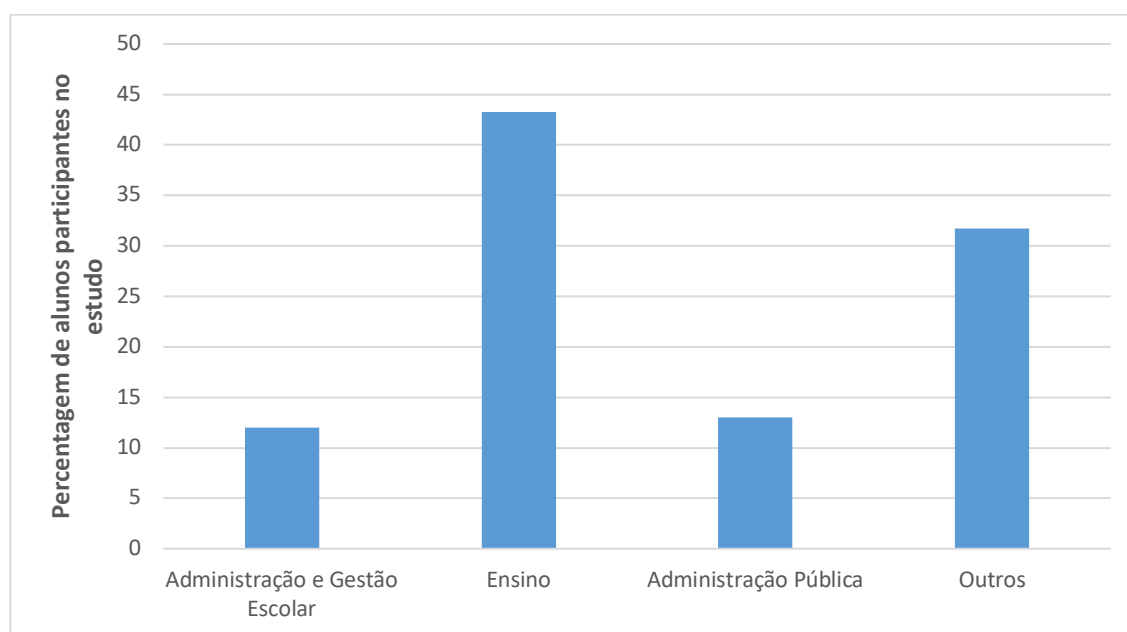
Os resultados sugerem que a formação de professores para prover o subsistema de educação geral é preferencialmente realizada através da modalidade de EaD. É de salientar que a génese da modalidade de EaD em Moçambique após a independência nacional em 1975 esteve associada à necessidade de formação de professores para atender o subsistema de educação geral. A título de exemplo, nos anos 80, o Ministério da Educação ofereceu um

curso piloto a distância, baseado em material impresso, para a formação de professores primários em exercício. O curso foi interrompido devido à guerra civil que se fazia sentir nessa altura e que dificultava a distribuição dos materiais de estudo e a realização das sessões de tutoria presencial nos CR. Em 1996, o então Instituto de Aperfeiçoamento de Professores (IAP), instituição pública, retomou a oferta de cursos a distância lançando um curso destinado a cerca de 15 mil professores primários em exercício. Desde então, as iniciativas de formação e/ou atualização de professores, através da modalidade de EaD, estenderam-se aos outros subsistemas do SNE, incluindo o ensino superior.

Tabela 4-27: Cursos do ensino superior a distância dos alunos participantes

| <i>Nome do curso</i> | <i>N</i> | <i>%</i> |
|---------------------------------------|----------|----------|
| <i>Administração e Gestão Escolar</i> | 48 | 12.0 |
| <i>Ensino</i> | 173 | 43.3 |
| <i>Administração Pública</i> | 52 | 13.0 |
| <i>Outros</i> | 127 | 31.8 |
| <i>Total</i> | 400 | 100.0 |

Gráfico 4-28: Distribuição dos alunos participantes pelos cursos do ensino superior a distância



4.2.3.2.3 Modelos de cursos a distância

O Gráfico 4-29 mostra a frequência dos modelos usados nos cursos de EaD frequentados pelos alunos do ensino superior participantes no estudo. Os dados revelam que os alunos estudavam predominantemente no modelo *e-Learning* (47.2%), seguido do modelo *b-Learning* (30.9%) e do modelo baseado em *material impresso* (19.6%).

A comparação dos dados por tipo de instituição, representada na Tabela 4-28, mostra que o modelo baseado em *e-Learning* era igualmente o mais usado no “público” e no “privado” com 51.2% e 42.7%, respectivamente. O modelo *b-Learning* era o modelo seguinte mais usado no público com 41.7%. No “privado” observa-se o inverso, sendo o modelo baseado em “material impresso” o segundo mais frequente com 35.1% de uso e o *b-Learning*, o menos frequente, com 18.4%.

Portanto, no ensino público a distância, os cursos tendem a distribuir-se entre os modelos *e-Learning* e *b-Learning*, enquanto que no ensino privado é entre o *e-Learning* e os baseados em material impresso. Os resultados sugerem ainda que no ensino superior a distância os cursos completamente mediados por tecnologias são uma realidade e que devem ser tomados em consideração nos instrumentos de avaliação da qualidade.

Gráfico 4-29: Modelos de cursos do ensino superior a distância dos alunos participantes

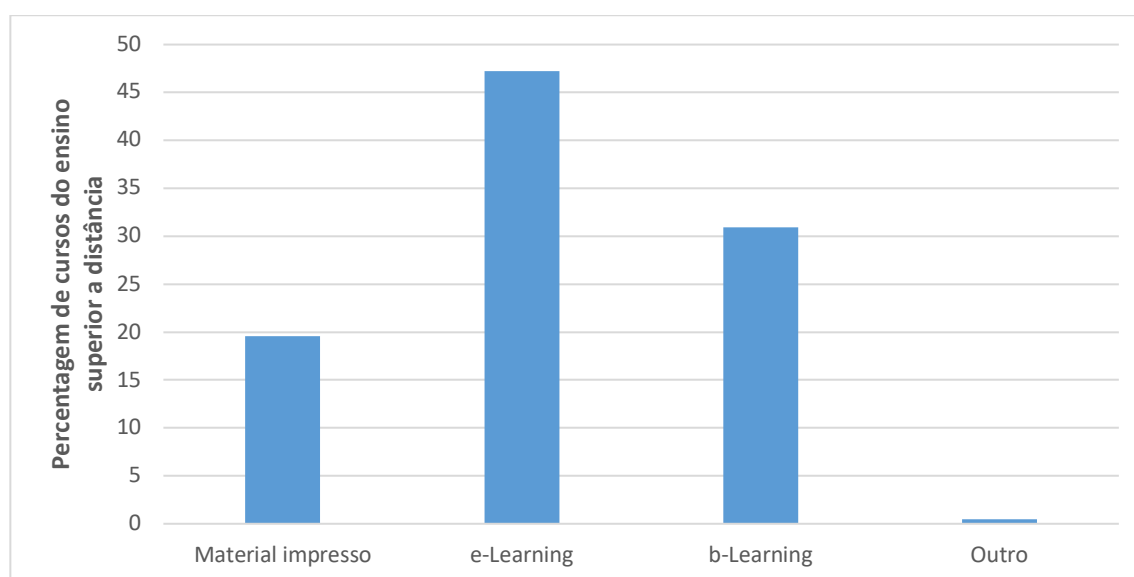


Tabela 4-28: Modelos de cursos do ensino superior a distância dos alunos participantes, por tipo de instituição

| <i>Modelo de EaD</i> | <i>Percentagem (%)</i> | | |
|--------------------------|------------------------|----------------|----------------|
| | <i>Total</i> | <i>Público</i> | <i>Privado</i> |
| <i>Material impresso</i> | 19.6 | 6.2 | 35.1 |
| <i>e-Learning</i> | 47.2 | 51.2 | 42.7 |
| <i>b-Learning</i> | 30.9 | 41.7 | 18.4 |
| <i>Outro</i> | 0.5 | 0.5 | 0.5 |

4.2.3.2.4 LMS utilizado no suporte à aprendizagem nos cursos a distância

No tocante a variável acima supracitada, os dados do Gráfico 4-30 revelam que, à semelhança do ensino secundário a distância, o *Moodle* é a plataforma mais usada no ensino superior pelos alunos para realizarem as suas atividades de aprendizagem, pois foi apontada por 75.5% dos alunos. As restantes plataformas, a saber *Blackboard*, *AulaNet*, *Chissimba* e *Claroline* eram utilizadas por menos de 6%, com a exceção da *AulaNet* que foi apontada por 15% dos alunos.

Os dados da Tabela 4-29 mostram que o uso no “público” e no “privado” segue o mesmo padrão verificado no caso geral anteriormente analisado. No “público”, 83.4% dos alunos declarou recorrer ao *Moodle* para realizar as suas atividades de aprendizagem e no “privado” a percentagem registada foi de 64. Em relação à *AulaNet*, tanto o “público” como o “privado” partilham da proporção de utilização da plataforma, sendo 14.7% e 15.6%, respetivamente.

No geral, os cursos de EaD no ensino superior são implementados com base no *Moodle* para a realização das atividades pelos alunos, contudo a plataforma é mais utilizada pelos alunos de instituições de ensino público do que do ensino privado. No entanto, os alunos do ensino privado recorrem a outras plataformas, enquanto que os seus colegas de instituições públicas tendem a recorrer menos. Tal como referido no caso do ensino secundário, a opção pelo *Moodle*, no ensino superior, pode estar relacionada com o facto de se tratar de uma plataforma de acesso aberto e gratuito, bem como à relativa estabilidade tecnológica e facilidade da sua manutenção.

Gráfico 4-30: LMS utilizado no suporte à aprendizagem nos cursos do ensino superior a distância

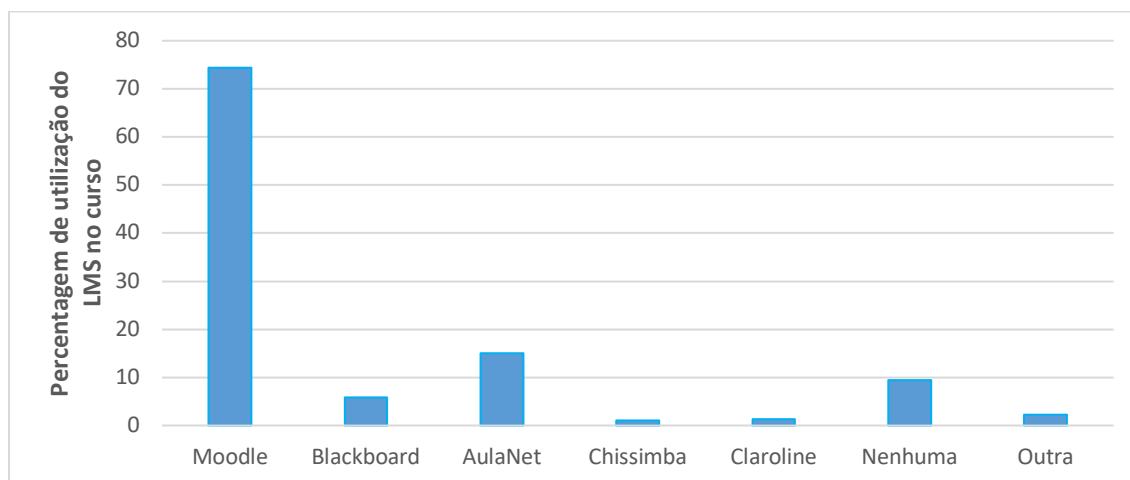


Tabela 4-29: LMS utilizado no suporte à aprendizagem nos cursos do ensino superior a distância, por tipo de instituição

| <i>Plataforma utilizada</i> | <i>Porcentagem (%)</i> | | |
|-----------------------------|------------------------|----------------|----------------|
| | <i>Total</i> | <i>Público</i> | <i>Privado</i> |
| <i>Moodle</i> | 74.4 | 83.4 | 64.0 |
| <i>Blackboard</i> | 5.8 | 5.2 | 6.5 |
| <i>AulaNet</i> | 15.0 | 14.7 | 15.6 |
| <i>Chissimba</i> | 1.0 | 0.5 | 1.6 |
| <i>Claroline</i> | 1.3 | 1.4 | 1.1 |
| <i>Outra</i> | 2.3 | 1.4 | 3.2 |
| <i>Nenhuma</i> | 9.5 | 4.7 | 15.1 |

4.2.3.2.5 Grau de utilização de LMS nos cursos

Analisando as médias do grau de utilização de LMS nos cursos do ensino superior a distância, representados na Tabela 4-30, observa-se que, no geral, os cursos tinham em média 28 disciplinas, das quais 21 eram mediados por LMS, o que corresponde a uma taxa geral de 75% de uso das plataformas. A média do número de disciplinas por curso em instituições privadas era superior que a das públicas, sendo de 33 e 23 respectivamente. Nas instituições privadas, do total de 33 disciplinas, 28 eram baseados em LMS, enquanto que nas instituições públicas a proporção era de aproximadamente 23 por 14. Assim, o grau de utilização de LMS era maior nas instituições privadas (84,8%) do que nas públicas (60,8%).

Considerando os resultados acima expostos, pode-se concluir que o grau de utilização de plataformas de aprendizagem era maior nas instituições privadas do que nas públicas, o que consubstancia a indicação em análises anteriores de que, no ensino superior a distância, os cursos, na sua maior parte, são oferecidos com recurso a diferentes tipos de tecnologias. Nesse sentido, os resultados apontam para a necessidade de os instrumentos de avaliação, para fins de acreditação, terem em conta a oferta de cursos baseados no uso de tecnologias.

Tabela 4-30: Médias do grau de utilização de LMS nos cursos do ensino superior a distância, por tipo de instituição

| | <i>Média do número de disciplinas</i> | | |
|---|---------------------------------------|----------------|----------------|
| | <i>Total</i> | <i>Público</i> | <i>Privado</i> |
| <i>Média do nº de disciplinas por curso</i> | 28.4 | 23.2 | 33.1 |
| <i>Média do nº de disciplinas que usam a plataforma de suporte a aprendizagem</i> | 20.7 | 14.2 | 27.9 |

4.2.3.2.6 Atividades realizadas pelos alunos com recurso ao LMS

As estatísticas de frequência das atividades realizadas pelos alunos participantes com recurso ao LMS, representadas no Gráfico 4-31, revelam que, praticamente, todas as atividades listadas na questão foram assinaladas como sendo as mais frequentes nos cursos a distância. Por ordem da indicação feita pelos alunos, encontram-se assim sequenciadas: “tutoria” (70.2%), “acesso e envio de materiais” (60,7%), “avaliação” (58.6%), “pesquisa” (53.1%) e “comunicação” (44.1%). Os dados mostram ainda que cerca de 2% assinalou que não realizava nenhuma das atividades arroladas, o que sugere que se pode estar perante alunos que não utilizam LMS nos seus cursos. Apenas menos de 3% indicou que realizava outras atividades, o que reforça a constatação de que as atividades arroladas na variável em apreço são as mais frequentes nos cursos a distância.

A distribuição da frequência das atividades mediadas por LMS por tipo de instituição, de acordo com os dados da Tabela 4-31, mostram que o grupo “público” tende a observar o comportamento verificado, na generalidade, com uma diferença percentual máxima de cerca de seis pontos, a favor do “público” e que foi registada no “acesso e envio de materiais”. No grupo “privado”, a “tutoria” foi igualmente assinalada como sendo a atividade que mais

ocorre com apoio de LMS (67.7%), seguida de “pesquisa” (58.6%), “avaliação” (55.4%), “acesso e envio de materiais de estudo” (53.8%) e “comunicação” (46.8%).

Os resultados desta variável sugerem que os alunos do ensino superior público utilizam mais as plataformas de aprendizagem do que os seus colegas de instituições privadas, para aceder às matérias ou submeter os trabalhos do curso, realizar tutorias e avaliações; enquanto que os do ensino privado privilegiam a pesquisa e a comunicação. Portanto, as atividades realizadas pelos alunos com suporte de LMS depende, de certo modo, do tipo de instituição de ensino, se é pública ou privada.

Gráfico 4-31: Atividades de aprendizagem realizadas com suporte de LMS nos cursos do ensino superior a distância

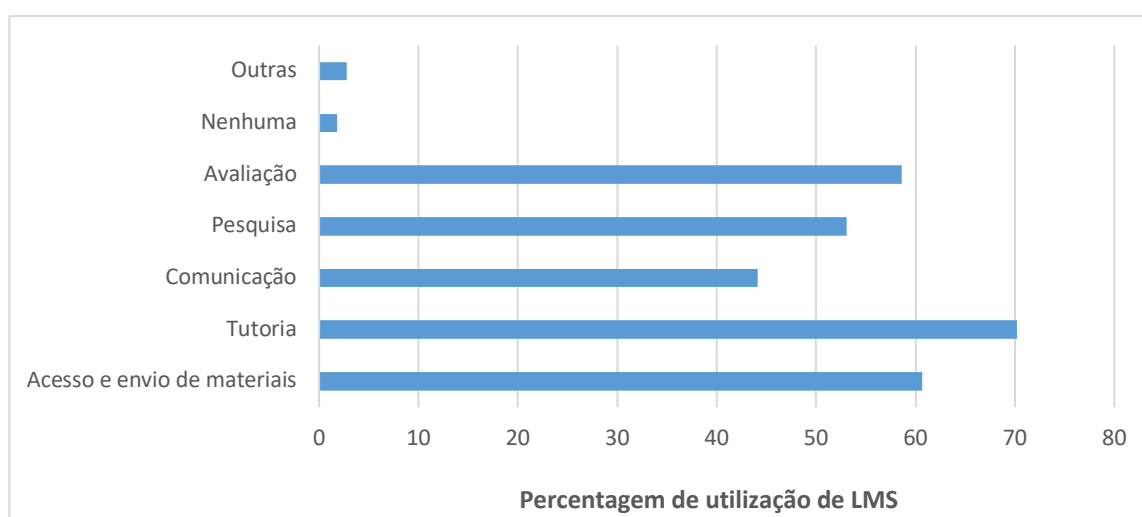


Tabela 4-31: Atividades de aprendizagem realizadas com suporte de LMS nos cursos a distância no ensino superior, por tipo de instituição

| <i>Atividades realizadas</i> | <i>Porcentagem (%)</i> | | |
|---|------------------------|----------------|----------------|
| | <i>Total</i> | <i>Público</i> | <i>Privado</i> |
| <i>Acesso e envio dos materiais de estudo</i> | 60.7 | 66.8 | 53.8 |
| <i>Tutoria</i> | 70.2 | 72.5 | 67.7 |
| <i>Comunicação</i> | 44.1 | 42.2 | 46.8 |
| <i>Pesquisa</i> | 53.1 | 48.8 | 58.6 |
| <i>Avaliação</i> | 58.6 | 61.6 | 55.4 |
| <i>Outras</i> | 2.8 | 3.3 | 2.2 |
| <i>Nenhuma</i> | 1.8 | 2.4 | 1.1 |

4.2.3.2.7 Tecnologias de interação exploradas nos cursos a distância pelos alunos

As estatísticas do Gráfico 4-32 apresentam as frequências das tecnologias utilizadas no suporte à interação dos alunos nos cursos a distância no ensino superior. Os dados revelam que o conjunto de ferramentas arroladas na questão subdivide-se em três grupos distintos de frequência de utilização. O primeiro das tecnologias mais usadas incluía o *E-mail* (78.9%), *WhatsApp* (54.6%) e *SMS* (37.3%). O segundo, era constituído pelo *Facebook* (19.5%), *Skype* (14%) e *YouTube* (12.1%). O terceiro grupo era constituído pelo *Blog* e *Twitter*, com 5 e 3.3%, respetivamente.

É de notar que em cada cerca de 22 alunos participantes, um indicou que utilizava outras tecnologias, nomeadamente, *Google*, *Moodle*, *Telefone*, *WebEx Meeting*, entre outras, contudo 2,8% revelou que não usa nenhuma tecnologia para apoiar a interação no curso a distância que frequenta.

A desagregação das mesmas estatísticas por tipo de instituição representada na Tabela 4-32 indica que existe uma distinção em três grupos principais e observando-se o mesmo, tanto no grupo “público” como no “privado”. Entre os dois grupos, nota-se que as ferramentas de interação são mais utilizadas no grupo “privado” do que no “público”, com a exceção do *WhatsApp* que era mais frequente no “público” e que foi apontado por sete a cada 10 alunos; comparativamente no “privado” que a proporção foi de cerca de quatro a cada 10 alunos.

Portanto, os resultados mostram que a interação dos alunos dos cursos a distância, no ensino superior, tanto público como privado, é auxiliada pela utilização das redes sociais, com destaque para o *E-mail*, *WhatsApp* e *SMS*. No entanto, é de recomendar uma relativa atenção à utilização do *Skype* como ferramenta de suporte à interação em ambas instituições, dada as suas potencialidades de facilitar a comunicação, bem como do *SMS* ao nível de instituições públicas e do *WhatsApp* nas instituições privadas.

Gráfico 4-32: Tecnologias de suporte à interação utilizadas nos cursos a distância no ensino superior

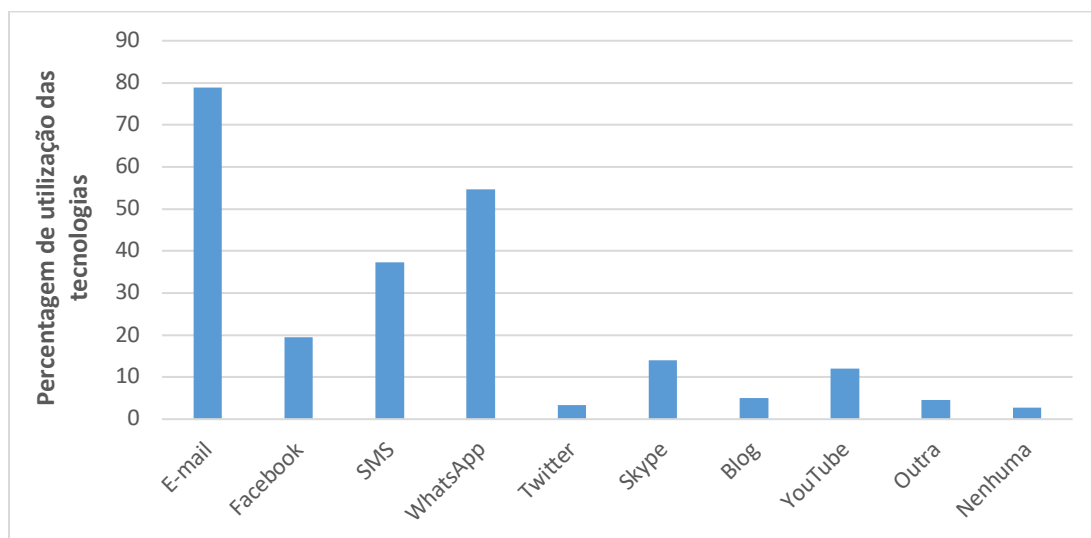


Tabela 4-32: Tecnologias de suporte à interação utilizadas nos cursos a distância no ensino superior, por tipo de instituição

| <i>Tecnologias de suporte à interação</i> | <i>Porcentagem (%)</i> | | |
|---|------------------------|----------------|----------------|
| | <i>Total</i> | <i>Público</i> | <i>Privado</i> |
| <i>Email</i> | 78.9 | 78.1 | 79.6 |
| <i>Facebook</i> | 19.5 | 12.8 | 26.9 |
| <i>SMS</i> | 37.3 | 24.2 | 52.2 |
| <i>WhatsApp</i> | 54.6 | 70.1 | 37.1 |
| <i>Twitter</i> | 3.3 | 2.4 | 4.3 |
| <i>Skype</i> | 14.0 | 10.4 | 18.3 |
| <i>Blog</i> | 5.0 | 4.7 | 5.4 |
| <i>YouTube</i> | 12.1 | 7.6 | 17.2 |
| <i>Outra(s)</i> | 4.5 | 4.7 | 4.3 |
| <i>Nenhuma</i> | 2.8 | 2.4 | 3.2 |

4.2.3.2.8 Grau de utilização das tecnologias de suporte a interação nos cursos

De acordo com os dados da Tabela 4-33, no “público”, do total de cerca de 23 disciplinas que em média possui um curso, cerca de 12 recorrem às ferramentas de interação para a realização das atividades pelos alunos. No caso “privado, em média, quase todas as disciplinas são oferecidas com auxílio destas ferramentas.

Portanto, os dados apontam para a existência de cursos a distância no ensino superior que utilizam tecnologias de interação para a realização de atividades de aprendizagem em praticamente todo o curso, considerando que, em média, um curso tem 28 disciplinas e 23 são enriquecidas através da exploração das potencialidades das tecnologias de interação. No entanto, as futuras políticas públicas de garantia de qualidade necessitam de promover a utilização destas tecnologias também no ensino público, tendo em conta as suas grandes potencialidades de comunicação e mitigação do possível isolamento a que os alunos na modalidade de EaD possam estar sujeitos.

Tabela 4-33: Médias do grau de utilização das tecnologias de suporte a interação nos cursos do ensino superior a distância

| | <i>Média do número de disciplinas</i> | | |
|---|---------------------------------------|----------------|----------------|
| | <i>Total</i> | <i>Público</i> | <i>Privado</i> |
| <i>Média do nº de disciplinas por curso</i> | 28.4 | 23.2 | 33.1 |
| <i>Média do nº de disciplinas que usam tecnologias de suporte à interação</i> | 22.6 | 12.3 | 32.5 |

4.2.3.2.9 Fatores que influenciam negativamente a utilização das tecnologias

À semelhança dos alunos do ensino secundário e médio, os do ensino superior foram solicitados a indicar todas as opções que se aplicassem à sua realidade, tendo por base os fatores listados na questão, designadamente “domínio técnico dos alunos”, “formação de tutores docentes”, “disponibilidade de internet”, “disponibilidade de equipamento” e “disponibilidade de tempo”.

De acordo com as estatísticas descritivas da frequência, representadas no Gráfico 4-33, mais de um terço dos alunos admitiu que todos os fatores arrolados influenciavam negativamente a utilização das tecnologias de suporte à aprendizagem. No entanto, o domínio técnico da ferramenta pelos alunos e a disponibilidade da internet foram apontados como sendo os dois fatores mais importantes, cujo registo foi de 64.5 e 58.4% respetivamente. A seguir, encontram-se os fatores tempo e equipamento, que registaram 42.9 e 40.9% respetivamente. Por último, apenas 2.3% indicou que enfrentava outras barreiras ligadas a fenómenos naturais, tais como a chuva.

A distribuição dos fatores por tipo de instituição, apresentada na Tabela 4-34, mostra que o cenário observado na totalidade é semelhante nos dois grupos (público/privado) havendo uma diferença que varia aproximadamente entre zero a 14 pontos percentuais. A diferença máxima registou-se na “disponibilidade de equipamento” que foi apontada por 34.1% dos alunos do grupo “público” contra 48.9% do “privado”.

De algum modo, pode-se concluir que os fatores que influenciam negativamente a utilização, pelos alunos, das tecnologias de suporte à aprendizagem, nos cursos a distância, tanto no ensino secundário e médio técnico profissional, como no superior, são os mesmos, particularmente o “domínio técnico dos alunos”, “disponibilidade da internet” e “disponibilidade de tempo”. No cenário em que mais de metade das disciplinas dos cursos são mediados por tecnologias de comunicação, conforme reportado anteriormente nos dados da Tabela 4-33 e tendo por base as fragilidades dos serviços de internet e ainda a fraca preparação dos alunos para lidarem com as ferramentas, afigura-se relevante assegurar que as políticas públicas de garantia de qualidade tornem mais visíveis os elementos de avaliação dos modelos de aprendizagem *online*, conforme já mencionado neste capítulo.

Gráfico 4-33: Fatores que influenciam negativamente a utilização das tecnologias pelos alunos nos cursos do ensino superior a distância

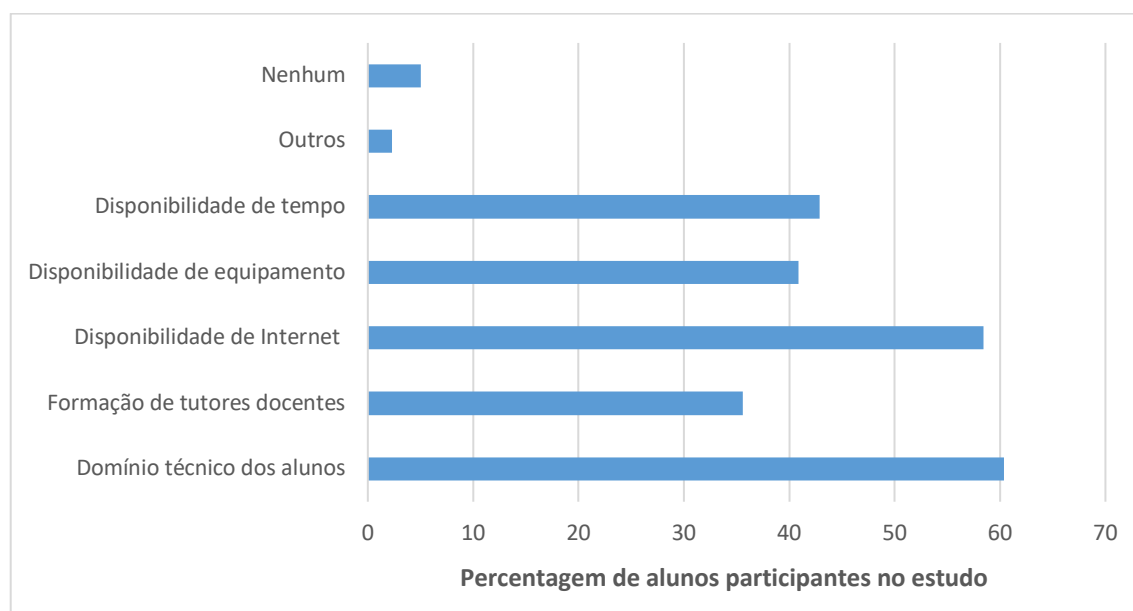


Tabela 4-34: Fatores que influenciam negativamente a utilização de tecnologias pelos alunos nos cursos do ensino superior a distância, por tipo de instituição

| <i>Tecnologias de interação</i> | <i>Percentagem (%)</i> | | |
|---------------------------------------|------------------------|----------------|----------------|
| | <i>Total</i> | <i>Público</i> | <i>Privado</i> |
| <i>Domínio técnico dos estudantes</i> | 60.4 | 60.7 | 60.8 |
| <i>Formação de tutores docentes</i> | 35.6 | 38.9 | 31.7 |
| <i>Disponibilidade da internet</i> | 58.4 | 60.7 | 55.4 |
| <i>Disponibilidade de equipamento</i> | 40.9 | 34.1 | 48.9 |
| <i>Disponibilidade de tempo</i> | 42.9 | 37.4 | 49.5 |
| <i>Outros</i> | 2.3 | 3.3 | 1.1 |
| <i>Nenhum</i> | 5.0 | 5.7 | 4.3 |

A Secção 4.2 tinha em vista a caracterização da oferta de EaD em Moçambique, tendo identificado, no geral, que a modalidade é utilizada em todo o país para prover educação no ensino primário, no ESG, no ensino superior e na formação de professores, utilizando diversos modelos de aprendizagem que incluem os baseados em material impresso, misto e *online*. Na secção que se segue, discute-se a qualidade dos cursos oferecidos.

4.3 QUALIDADE DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Esta secção visa analisar a qualidade dos cursos a distância e a implicação dos seus resultados, em particular, no que se refere aos critérios de avaliação de instituições e cursos pelo INED. A opinião sobre a qualidade dos cursos de EaD foi recolhida através da aplicação das técnicas de inquérito por entrevista aos órgãos reguladores e por questionário aos alunos na modalidade a distância e que, devido às suas características, os últimos subdividem-se em dois públicos-alvo: um referente ao ensino secundário e formação de professores e outro ao ensino superior. Conforme anunciado no Capítulo 3, sobre a Metodologia, a aferição da qualidade é basicamente efetuada através do grau de satisfação dos participantes no estudo com os elementos constantes do referencial de qualidade do INED, ajustados aos diferentes públicos-alvo. Nesse sentido, apresenta-se, a seguir, a qualidade dos cursos segundo a opinião dos decisores (Secção 4.3.1); segundo a opinião dos alunos do ensino secundário e

de formação de professores na modalidade de EaD (Secção 4.3.2) e segundo a opinião dos alunos do ensino superior na modalidade de EaD (Secção 4.3.3).

4.3.1 Opinião dos Decisores sobre a Qualidade dos Cursos a Distância

O grau de satisfação com a qualidade dos cursos a distância, manifestado pelos decisores políticos entrevistados, não é o mesmo nos diferentes subsistemas de educação. No subsistema de educação geral, o PESD1 foi visto como sendo de excelente qualidade, considerando os depoimentos de uma entidade participante no estudo. É importante referir que segundo o regulamento de avaliação do programa, os alunos são sujeitos ao mesmo exame com os alunos do ensino presencial. A nível internacional, a revisão de literatura realizada nesta temática, permitiu identificar uma prática similar na Zâmbia, onde no ensino secundário os alunos realizam o mesmo exame, independentemente da modalidade de ensino (Ellis, 2009). Em Moçambique, o modelo tem contribuído para a credibilidade dos seus resultados, sobretudo ao nível da sociedade que se tem mostrado com reservas. O excerto seguinte ilustra a satisfação com o programa: “Eu já disse muitas vezes aos meus colegas que o PESD é muito bom, é excelente, os alunos que vão ao PESD são muito melhores em termos de avaliação, são dados que estamos a ter nas escolas, ...” (R5).

Relativamente ao subsistema da formação de professores, os programas foram avaliados de forma insatisfatória, com destaque para o CMFP que, na opinião de um dos participantes, a qualidade deixa a desejar: “tenho é um pé atrás em relação à formação de professores... aquela formação não pode servir apenas para formalizar uma mudança de carreira...a qualidade para mim não satisfaz”. Refira-se que embora o CMFP esteja já a ser oferecido, o seu processo de acreditação encontra-se ainda incompleto.

No ensino superior, as opiniões divergem. Para uns, a qualidade dos cursos a distância não satisfaz, na sua opinião devido a fraca intervenção do INED e, para outros, desde que acreditados, a qualidade satisfaz. Reagindo ao comentário dos dirigentes que se mostram com reservas quanto à qualidade dos cursos providos na modalidade de EaD, o dirigente entrevistado discordou com esse posicionamento afirmando que os provedores de EaD que não passam pelos processos de acreditação do INED, fazem-no à revelia, sem autorização e, portanto, sem a avaliação prévia das principais dimensões estabelecidas para a oferta de cursos a distância.

A opinião de que desde que, o funcionamento da instituição ou do curso esteja devidamente autorizado, não existem razões para que não se verifique a qualidade desejada, é consensual com o ponto de vista contido no extrato da entrevista com o participante (R9) que a seguir se apresenta:

“As instituições, os estudantes, principalmente os estudantes que frequentam instituições que já foram acreditadas, que já usam essas dimensões e já foram avaliadas, a gente sente que as pessoas sentem-se satisfeitas, quer dizer, o curso tem qualidade (...). Sentimos que o nosso trabalho (...) está a ter impacto para as instituições e para os estudantes.” (R9).

Comentando sobre a possível existência de instituições que funcionam de forma ilegal, ou seja, sem a devida acreditação, um dos dirigentes entrevistados sugeriu que devia ser da competência do INED o encerramento das mesmas. “O INED tinha que estar em condições, como órgão regulador de EaD no país, podia até fechar essas instituições clandestinas ou cursos que se abrem sem nenhuma autorização ou acreditação.” (R6).

Partindo da opinião dos decisores políticos entrevistados, a qualidade dos cursos a distância é considerada satisfatória para os casos em que as instituições e cursos possuem a devida acreditação, com a exceção do PESD1 que, embora ainda em processo de acreditação, é considerado de excelente qualidade. Estes resultados são indicativos de que o referencial de qualidade do INED constitui uma base confiável para a avaliação da qualidade de instituições e cursos de EaD em Moçambique.

4.3.2 Opinião dos Alunos do Ensino Secundário Geral e de Formação de Professores sobre a Qualidade da EaD

Os cursos a distância do ESG e da formação de professores, tratados neste estudo, são providos por uma mesma instituição pública sob tutela do MINEDH. A implementação dos cursos do ESG baseia-se na exploração das infraestruturas de escolas secundárias para a instalação de centros de apoio e aprendizagem designados por CAA, onde são realizadas as atividades presenciais de aprendizagem. Para a formação de professores, a instituição conta com uma rede de núcleos pedagógicos (NP) instalados em escolas primárias, que providenciam o apoio pedagógico e administrativo aos cursistas¹¹. Os resultados e a

¹¹ <http://www.mined.gov.mz/IST/IEDA/Pages/default.aspx> acess

discussão da opinião dos alunos sobre a qualidade dos cursos são apresentados de forma geral e em certos casos auxiliada pela subdivisão por nível de ensino, que coincide com os diferentes programas implementados: PESD1, ESG2 e CMFP.

4.3.2.1 Grau de satisfação dos alunos do Ensino Secundário Geral e de formação de professores com a qualidade dos cursos a distância

Nesta secção apresenta-se o grau de satisfação dos alunos através da descrição do seu grau de concordância com o programa a distância que frequentam, relativamente a disponibilização de informação, condições de aprendizagem, qualidade dos materiais de estudo, procedimentos de avaliação e de apoio ao aluno. Recorda-se que os elementos de avaliação foram seleccionados e ajustados ao público-alvo, a partir do referencial de qualidade utilizado pelo INED para a creditação de EaD. Para medir o grau de satisfação foi aplicada a escala de Likert de cinco itens, variando entre “Discordo totalmente” (1) a “Concordo totalmente” (5). A seguir apresenta-se cada um dos elementos avaliados.

4.3.2.1.1 Disponibilização de informação

Nesta dimensão, a satisfação do aluno com o programa de EaD que frequenta foi avaliada através de cinco indicadores, nomeadamente, a divulgação do programa a distância; existência de informação sobre o funcionamento do programa; existência de informação sobre os serviços disponíveis; existência de informação sobre os aspetos administrativos e financeiros; e existência de informação sobre a calendarização das atividades de aprendizagem.

As estatísticas descritivas da Tabela 4-35 representam o grau de satisfação dos alunos, nos cinco indicadores supracitados. De um modo geral, os alunos emitiram uma opinião que configura níveis de satisfação elevados em todos os cinco indicadores. As médias de satisfação registaram valores próximos de quatro pontos, sobretudo no que se refere à existência de informação sobre o funcionamento do programa que registou 4.2 pontos; divulgação do programa e existência de informação sobre a calendarização das atividades do programa, ambos com 4.1 pontos.

Os detalhes de cada grau de satisfação com a disponibilização da informação do programa de EaD, representados na mesma tabela, em percentagem de alunos que assinalaram cada opção, comprovam a indicação da satisfação nos cinco indicadores, pois a avaliação acima

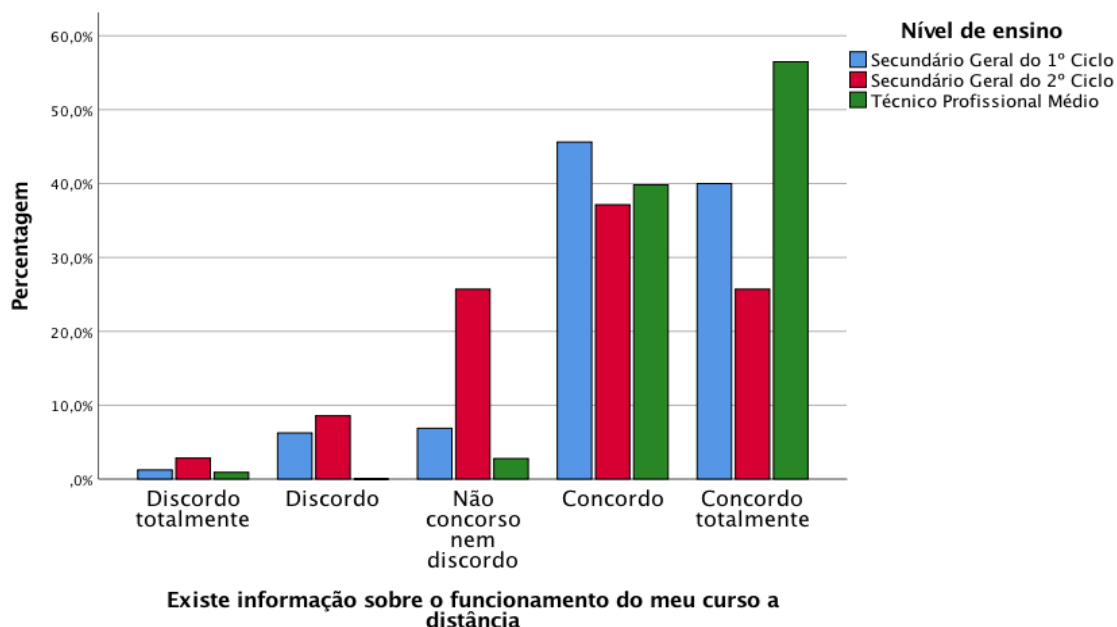
de três pontos de média foi feita por entre cerca de 60 a 85% dos alunos. A avaliação negativa foi apontada por apenas cerca de 1 a 16% dos alunos, sendo a máxima, no indicador “existência de informação sobre os serviços disponíveis no curso”, o que evidencia a menor média registada no mesmo indicador.

Analizando o indicador de maior satisfação, “existe Informação sobre o funcionamento do meu programa a distância”, segundo o nível de ensino, de acordo com os dados do Gráfico 4-34, a percepção dos alunos é de elevados níveis de satisfação nos três programas. No programa de formação de professores, aproximadamente 90% dos alunos fez uma avaliação positiva do indicador que abrange o grau de “concordo” e “concordo totalmente”; seguido do PESD1, com cerca de 85% e, por último, do PESD2 com cerca de 60% da avaliação positiva.

Tabela 4-35: Satisfação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP com a disponibilização da informação do curso

| <i>Item avaliado</i> | <i>Frequência</i> | | | | | |
|--|-------------------|--------------------------------|---------------------|--------------------------------------|---------------------|--------------------------------|
| | <i>Média</i> | <i>Percentagem válida (%)</i> | | | | |
| | | <i>discordo totalmente (1)</i> | <i>Discordo (2)</i> | <i>nem concordo nem discordo (3)</i> | <i>Concordo (4)</i> | <i>concordo totalmente (5)</i> |
| <i>Faz-se a divulgação do curso</i> | 4.1 | 2.9 | 6.3 | 7.6 | 43.5 | 39.7 |
| <i>Existe Informação sobre o funcionamento do curso</i> | 4.2 | 1.3 | 4.3 | 7.5 | 43.0 | 43.9 |
| <i>Existe informação sobre os serviços disponíveis</i> | 3.5 | 7.4 | 15.8 | 18.4 | 31.9 | 26.5 |
| <i>Existe informação administrativa e financeira</i> | 3.7 | 4.7 | 9.2 | 15.3 | 36.9 | 33.9 |
| <i>Existe informação sobre a calendarização das atividades</i> | 4.1 | 4.6 | 7.5 | 8.2 | 32.1 | 47.5 |

Gráfico 4-34: Satisfação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP com a informação sobre o funcionamento do curso, por nível de ensino



4.3.2.1.2 Condições de aprendizagem

Nesta dimensão foram avaliados oito indicadores, designadamente, as condições de acesso aos materiais de estudo, condições de acesso à bibliografia obrigatória, existência de um laboratório em funcionamento, existência de um CR em funcionamento, existência de uma biblioteca em funcionamento, existência de condições de acesso ao equipamento informático, disponibilização da internet e envolvimento dos alunos na monitoria da qualidade do programa que frequentam.

De acordo com a Tabela 4-36, que sistematiza os dados recolhidos na dimensão sobre as condições de aprendizagem, observa-se que quatro dos oito indicadores avaliados apresentam médias superiores a três pontos, ou seja, os alunos manifestaram-se satisfeitos especificamente em: “condições de acesso aos materiais de estudo”, que registaram a média mais elevada (4.1 pontos), seguido da “existência de um CR em funcionamento” e “existência de uma biblioteca em funcionamento”, ambos com 3.6 pontos e, por último, no seu envolvimento nas atividades de monitoria do curso, que registou 3.5 pontos de média.

Em contraste, os três indicadores que não atingiram a média de três pontos, o que significa que foram negativamente avaliados são os seguintes: “existência de laboratório em funcionamento” (2.2), “há disponibilização da internet” (2.5) e “existência de condições de acesso ao equipamento informático” (2.8). As “condições de acesso à bibliografia obrigatória” indicam um posicionamento neutro dos alunos (3.0) .

A análise mais detalhada de cada grau de satisfação, representada em percentagem na mesma tabela, comprova que cada um dos três indicadores melhor posicionados foi selecionado por mais da metade dos alunos, cuja percentagem varia entre 63 e 84 pontos. Relativamente aos três menos considerados, os dados confirmam a sua seleção por menos de metade dos alunos, pois a percentagem oscila entre 14 a 39 pontos, a menor percentagem tendo sido atribuída ao mesmo indicador com a menor média (existência de laboratório em funcionamento).

Uma análise específica, segundo o nível de ensino, do indicador sobre a existência de condições para o acesso aos materiais de aprendizagem, que registou a melhor posição na avaliação efetuada pelos alunos, conforme o Gráfico 4-35, existem mais facilidades de acesso aos materiais do curso na formação de professores do que no PESD2, pois quase todos cursistas do CMFP (93%) apontaram a sua satisfação e cerca de 80% do PESD1; contrariamente a pouco mais de metade (60%) do PESD2. Ainda sobre o PESD2, aproximadamente 33%, no mínimo, discordou com as condições existentes; comparados com cerca de 12% do PESD1 e apenas 5% do CMFP.

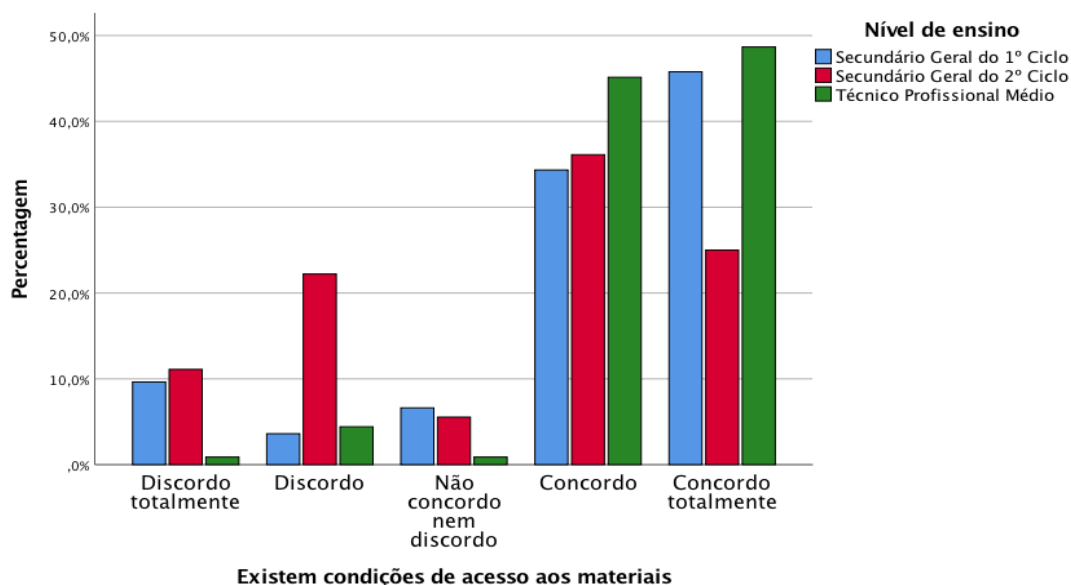
Considerando os resultados nesta dimensão, pode-se constatar que o uso de laboratórios e o acesso a internet, nos cursos a distância do ensino secundário e formação de professores são demasiado limitados, o que poderá estar a prejudicar a qualidade dos cursos. Ademais, mesmo havendo bibliotecas em funcionamento, a bibliografia obrigatória é disponibilizada de forma deficiente. No entanto, seria prematuro concluir que a qualidade dos cursos estaria a ser afetada, pois, eventualmente, os materiais de estudo podem ter sido desenhados para serem autoinstrucionais e autónomos, tendo em conta as características do público-alvo do curso. Nos três programas, os alunos do PESD2 são os que mais enfrentam dificuldades em aceder aos materiais de estudo e associado a uma fraca disponibilização da bibliografia obrigatória, pode-se afirmar que a qualidade do curso se considera comprometida. Refira-se que o PESD2 é implementado com base na utilização do *Moodle*. A implicação destes resultados para o referencial de qualidade de EaD aponta para a necessidade de reforço dos

critérios já existentes para assegurar a existência de laboratórios que permitam a realização de atividades práticas de aprendizagem; de bibliotecas com disponibilidade de bibliografia obrigatória e utilização de plataformas em condições que permitam o acesso aos materiais de estudo.

Tabela 4-36: Satisfação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP com as condições de aprendizagem

| <i>Item avaliado</i> | <i>Frequência</i> | | | | | |
|--|-------------------|--------------------------------|---------------------|--------------------------------------|---------------------|--------------------------------|
| | <i>Média</i> | <i>Percentagem válida (%)</i> | | | | |
| | | <i>discordo totalmente (1)</i> | <i>Discordo (2)</i> | <i>nem concordo nem discordo (3)</i> | <i>Concordo (4)</i> | <i>concordo totalmente (5)</i> |
| <i>Existem condições de acesso aos materiais</i> | 4.1 | 6.6 | 6.0 | 4.4 | 38.8 | 44.2 |
| <i>Existem condições de acesso à bibliografia obrigatória</i> | 3.0 | 14.2 | 28.7 | 21.6 | 18.8 | 16.7 |
| <i>Existe um laboratório em funcionamento</i> | 2.2 | 35.2 | 30.7 | 20.1 | 8.5 | 5.5 |
| <i>Existe um centro de recurso em funcionamento</i> | 3.6 | 11.2 | 11.6 | 14.4 | 31.0 | 31.8 |
| <i>Existe uma biblioteca em funcionamento</i> | 3.6 | 11.3 | 15.8 | 9.7 | 30.6 | 32.6 |
| <i>Existem condições de acesso ao equipamento informático</i> | 2.8 | 28.1 | 21.1 | 11.9 | 20.8 | 18.2 |
| <i>Há disponibilização da internet</i> | 2.5 | 37.2 | 21.8 | 11.7 | 17.4 | 11.7 |
| <i>Há envolvimento dos alunos na monitoria da qualidade do curso</i> | 3.5 | 11.4 | 10.0 | 19.4 | 35.1 | 24.1 |

Gráfico 4-35: Satisfação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP com as condições de acesso aos materiais de estudo, por nível de ensino



4.3.2.1.3 Qualidade dos materiais de estudo

A Tabela 4-37 mostra o grau de satisfação dos alunos com a dimensão “qualidade dos materiais de estudo” que é analisada através de três indicadores, nomeadamente, a formatação, clareza dos conteúdos e facilidade de aprendizagem. As médias apontam para um elevado grau de satisfação nos três indicadores que a seguir se apresentam, por ordem de maior satisfação: 4.4 pontos para o indicador “os materiais de estudo facilitam a aprendizagem”; 4.2 pontos para “os conteúdos dos materiais de estudo estão claros” e 3.7 pontos para “a formatação do material de estudo facilita a aprendizagem”.

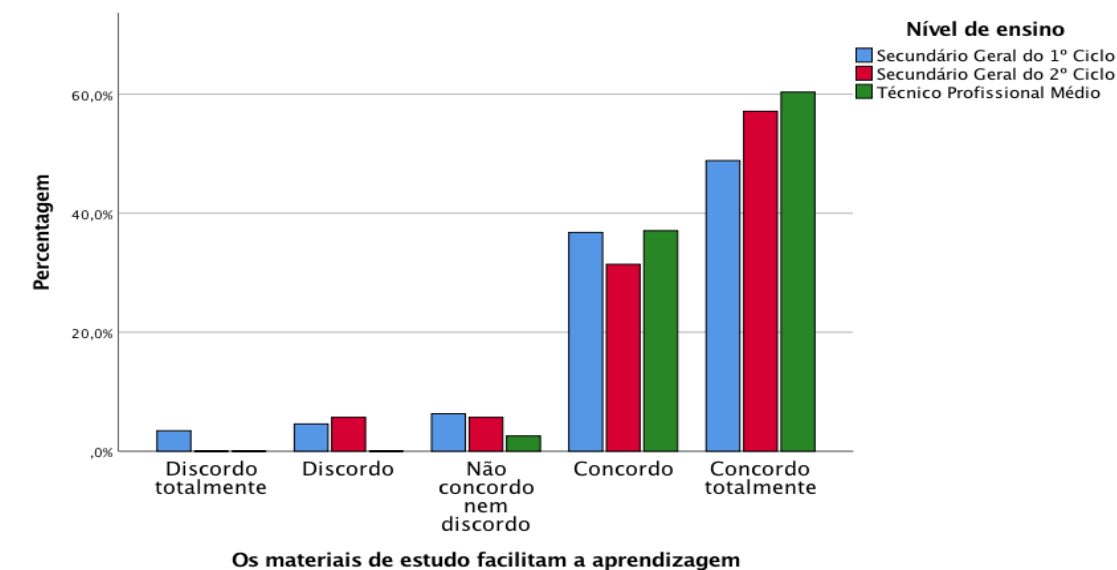
A análise dos dados da mesma tabela, particularmente tendo em conta a percentagem de alunos que assinalaram cada grau de satisfação, revela que a qualidade dos materiais de estudo foi aprovada por cerca de 70 a 90 % dos alunos; a percentagem mínima é relativa à formatação do material e máxima, ao facto de que os materiais facilitam a aprendizagem. A avaliação negativa oscila entre 5 a 18% dos alunos, sendo a mínima para os dois melhor avaliados, nomeadamente, “os materiais de estudo facilitam a aprendizagem” e “os conteúdos dos materiais de estudo estão claros”. Sobre a formatação, praticamente dois a cada 10 alunos no mínimo discordam a qualidade.

A análise particular ao indicador “os materiais de estudo facilitam a aprendizagem” por nível de ensino, através do Gráfico 4-36, permite observar que os resultados são consistentes com os resultados anteriormente anunciados, em que os três indicadores reúnem a qualidade necessária para facilitar a aprendizagem. Mais de metade dos alunos em cada programa indicou o mais alto grau de satisfação “concordo totalmente” e que representa perto de 60% dos alunos. Os materiais do PESD1 são os que mais carecem de melhorias a julgar pela percentagem de alunos que se mostraram insatisfeitos, comparativamente aos outros programas. O resultado de que mesmo havendo necessidade de melhorar a formatação, os materiais de estudo facilitam a aprendizagem nos três programas, sugere que, no conjunto dos critérios de avaliação da qualidade, se atribua menos peso ao indicador “formatação dos materiais de aprendizagem”.

Tabela 4-37: Satisfação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP com os materiais de estudo

| <i>Item avaliado</i> | <i>Frequência</i> | | | | | |
|---|-------------------|--------------------------------|---------------------|--------------------------------------|---------------------|--------------------------------|
| | <i>Média</i> | <i>Percentagem válida (%)</i> | | | | |
| | | <i>discordo totalmente (1)</i> | <i>Discordo (2)</i> | <i>nem concordo nem discordo (3)</i> | <i>Concordo (4)</i> | <i>concordo totalmente (5)</i> |
| <i>A formatação do material de estudo facilita a aprendizagem</i> | 3.7 | 9.6 | 9.0 | 11.5 | 37.8 | 32.1 |
| <i>Os conteúdos dos materiais de estudo estão claros</i> | 4.2 | 1.9 | 3.5 | 8.2 | 43.2 | 43.2 |
| <i>Os materiais de estudo facilitam a aprendizagem</i> | 4.4 | 1.8 | 3.1 | 4.9 | 36.4 | 53.8 |

Gráfico 4-36: Satisfação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP com a facilidade de aprendizagem através dos materiais de estudo, por nível de ensino



4.3.2.1.4 Procedimentos de avaliação

Na dimensão sobre os procedimentos de avaliação foram considerados cinco indicadores para medir a satisfação dos alunos, relativamente a existência de um calendário de realização de avaliações, existência de condições no local da realização das avaliações, matéria coberta pelas avaliações, provisão de *feedback* pelos tutores sobre as avaliações realizadas e existência de procedimentos que não permitem a prática de fraude académica.

No geral, conforme os dados da Tabela 4-38, os alunos manifestaram elevado grau de satisfação, sobretudo em três dos cinco indicadores avaliados, que apresentam médias superiores a 4 pontos, nomeadamente: “as avaliações são feitas com base na matéria estudada” que registou a média mais alta com 4.4 pontos, seguido do indicador “existe um calendário de realização das avaliações” com 4.3 e “existem condições no local de realização das avaliações” com 4.1 pontos. Quanto ao *feedback* dado pelos tutores sobre as avaliações e aos mecanismos existentes na instituição para prevenir situações de fraude académica, apesar de, de certo modo terem sido avaliados positivamente, os resultados apontam para a necessidade de sua melhoria, pois registaram médias de 3.7 pontos, respetivamente.

Na análise de cada grau de satisfação, através dos dados da mesma tabela, verifica-se que uma percentagem acumulada que varia entre 63 e 84 pontos correspondente aos graus de

avaliação positiva, nomeadamente, 4 e 5, o que justifica as médias positivas registadas nesta dimensão. A percentagem máxima registou-se no indicador que pretendia inquirir se as avaliações cobriam matérias estudadas no curso, enquanto que a percentagem mínima registou-se no indicador que pretendia avaliar se os tutores retroalimentam os alunos com base nas avaliações efetuadas. Tendo em conta o potencial que a retroalimentação representa na aprendizagem, é de prever que a qualidade dos cursos esteja a ser afetada pela relativa possibilidade que os alunos têm de ser retroalimentados a partir das avaliações.

Tabela 4-38: Satisfação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP com os procedimentos de avaliação

| <i>Item avaliado</i> | <i>Média</i> | <i>Frequência</i> | | | | |
|---|--------------|--------------------------------|---------------------|--------------------------------------|---------------------|--------------------------------|
| | | <i>Percentagem válida (%)</i> | | | | |
| | | <i>discordo totalmente (1)</i> | <i>Discordo (2)</i> | <i>nem concordo nem discordo (3)</i> | <i>Concordo (4)</i> | <i>concordo totalmente (5)</i> |
| <i>Existe um calendário de realização das avaliações</i> | 4.3 | 3.1 | 6.3 | 6.3 | 30.4 | 53.9 |
| <i>Existem condições no local de realização das avaliações</i> | 4.1 | 5.2 | 5.5 | 6.1 | 39.2 | 44.0 |
| <i>As avaliações são feitas com base na matéria estudada</i> | 4.4 | 1.9 | 1.5 | 4.6 | 35.3 | 56.7 |
| <i>Os tutores dão feedback sobre as avaliações realizadas</i> | 3.7 | 8.2 | 12.9 | 15.3 | 31.3 | 32.3 |
| <i>Existem procedimentos de avaliação que não permitem ocorrência de fraude</i> | 3.7 | 9.3 | 9.6 | 15.9 | 34.2 | 30.9 |

A análise comparativa da satisfação de quatro indicadores por nível de ensino revela que em cada nível de ensino, pelo menos metade dos alunos avaliaram positivamente cada um dos indicadores, uma vez que os valores oscilam entre cerca de 58 a 90%, tendo o valor máximo sido indicado pelos alunos de formação de professores, em todos os indicadores, conforme se pode observar nos gráficos abaixo (Gráfico 4-37, 4-38, 4-39); com a exceção do PESD2 que registou menos da metade (aproximadamente 36%) no indicador sobre a idoneidade das avaliações, representado no Gráfico 4-40.

O PESD2 registou as percentagens mais elevadas de descontentamento, com valores que variam aproximadamente entre 25 a 55%, sendo a maior insatisfação no indicador sobre a idoneidade das avaliações (Gráfico 4-40), com a exceção do indicador sobre a matéria coberta pelas avaliações que observou maior insatisfação no PESD1, com cerca de 8%, contrariamente a 2% registados tanto no PESD2 como no CMFP (Gráfico 4-38).

No geral, os resultados indicam uma grande satisfação dos alunos com os procedimentos de avaliação, contudo o PESD2 é o programa que mais se evidencia na necessidade de melhorar os mecanismos de prevenção de ocorrência de fraude académica. Esta constatação aponta para a necessidade de uma reflexão sobre os critérios de aferição da qualidade relativamente a idoneidade das avaliações em cursos baseados em tecnologias.

Gráfico 4-37: Satisfação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP com o calendário de avaliações, por nível de ensino

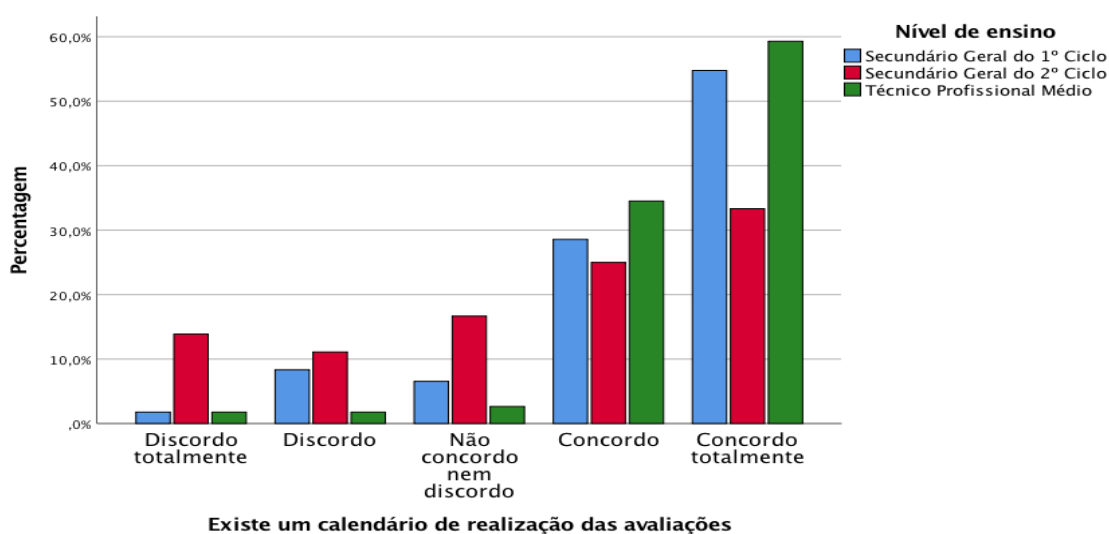


Gráfico 4-38: Satisfação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP com a cobertura da matéria estudada pelas avaliações, por nível de ensino

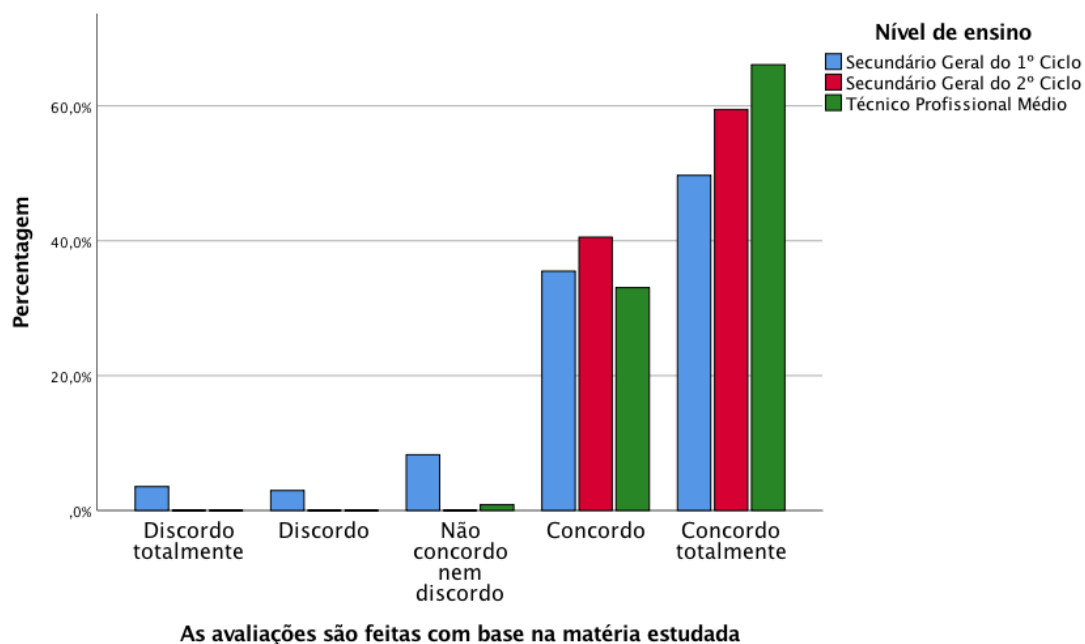


Gráfico 4-39: Satisfação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP com o *feedback* das avaliações realizadas, por nível de ensino

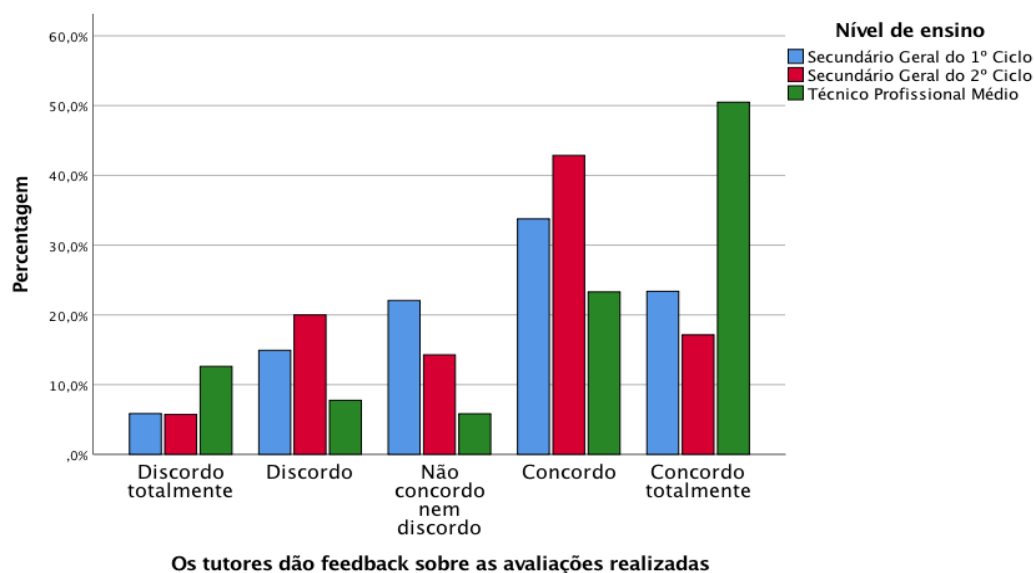
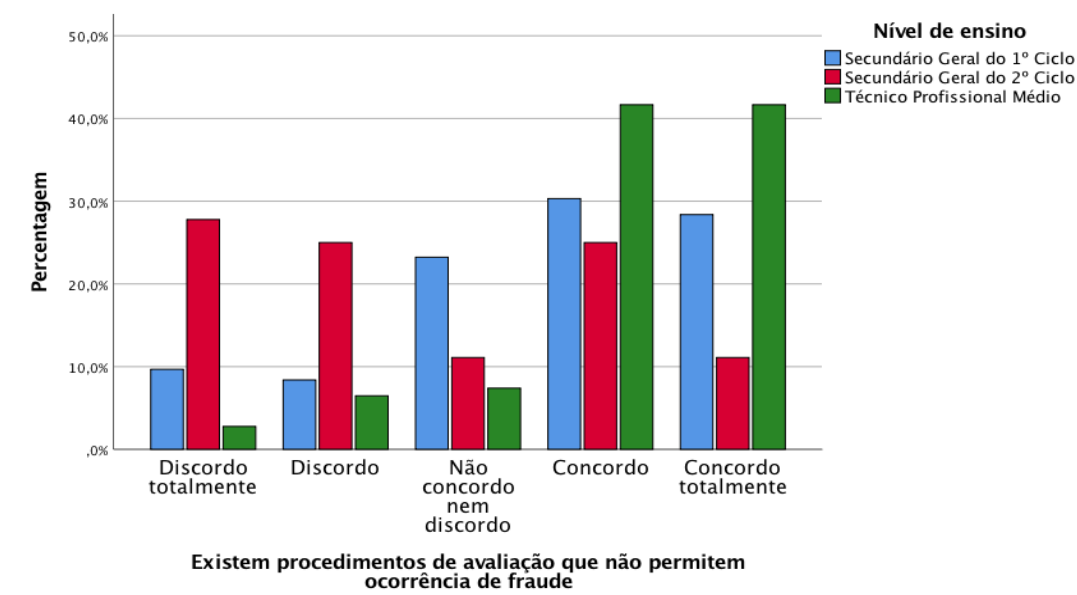


Gráfico 4-40: Satisfação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP com a idoneidade das avaliações, por nível de ensino



4.3.2.1.5 Serviços de apoio ao aluno

A dimensão dos serviços de apoio ao aluno foi avaliada com auxílio de oito indicadores referentes a: disponibilidade dos tutores para atender os alunos, apoio dado pelos tutores às necessidades dos alunos, existência de mecanismos de recuperação dos alunos, observância do número de alunos por tutor, facilidade de obtenção da informação académica do aluno, formação inicial para estudar a distância, apoio dado pela secretaria e apoio dado pelos técnicos das TIC.

A Tabela 4-39 sobre a satisfação dos alunos com os oito indicadores, de uma maneira geral, mostra que os programas oferecidos a distância no ESG e na formação de professores possuem serviços de apoio ao aluno de qualidade satisfatória, pois as médias atingidas são de aproximadamente 4 pontos, exceto em dois, cujas médias são de cerca de três pontos. Por ordem de maior satisfação os indicadores encontram-se assim ordenados: “os tutores estão disponíveis para atender aos alunos” (4.4), “os tutores dão o apoio que os estudantes precisam” (4.4), “existem procedimentos de recuperação de estudantes que não conseguem cumprir o calendário de atividades” (4.0), “é fácil obter informação sobre o estudante” (4.0),

“presta-se atenção ao número de estudantes por tutor docente” (3.8), “houve formação inicial do estudante para estudar a distância” (3.8), “a secretaria dá o apoio necessário ao estudante” (3.3) e “os técnicos das TIC dão o apoio necessário ao estudante” (2.7).

A análise comparativa dos dados dos cinco graus de satisfação em cada indicador revela que os seis indicadores que mereceram uma avaliação positiva abrangem cerca de 70 a 90% dos alunos, onde os valores próximos de 70% registaram-se em quatro indicadores, nomeadamente, nos procedimentos de recuperação dos alunos, na proporção do número de alunos por tutor, na facilidade do aluno obter informação e na preparação do aluno para estudar a distância. Os valores próximos de 90%, encontram-se em dois indicadores, em que um é relativo à disponibilidade dos tutores e o outro à competência do tutor em prover o suporte que o aluno carece. Os dois indicadores que menos satisfazem a qualidade, a saber os serviços prestados pelos técnicos responsáveis pela componente tecnológica do funcionamento do curso e pelo pessoal alocado à secretaria, responsável pelos serviços administrativos do curso, é de considerar a sua revisão nos três cursos em análise, pois constituíram preocupação para cerca de 30 a 50% dos alunos. Sob ponto de vista do referencial de qualidade de EaD, os resultados mostram que há uma necessidade de melhorar a verificação dos dois indicadores em causa.

Tabela 4-39: Satisfação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP com os serviços de apoio ao aluno

| <i>Item avaliado</i> | <i>Média</i> | <i>Frequência</i> | | | | |
|--|--------------|--------------------------------|---------------------|--------------------------------------|---------------------|--------------------------------|
| | | <i>Percentagem válida (%)</i> | | | | |
| | | <i>discordo totalmente (1)</i> | <i>Discordo (2)</i> | <i>nem concordo nem discordo (3)</i> | <i>Concordo (4)</i> | <i>concordo totalmente (5)</i> |
| <i>Os tutores estão disponíveis para atender os estudantes</i> | 4.4 | 0.6 | 5.2 | 4.0 | 32.4 | 57.7 |
| <i>Os tutores dão o apoio que os estudantes precisam</i> | 4.4 | 0.3 | 3.2 | 5.4 | 38.2 | 52.9 |
| <i>Existem procedimentos de</i> | 4.0 | 2.5 | 6.6 | 12.3 | 43.7 | 34.9 |

| | | | | | | |
|---|-----|------|------|------|------|------|
| <i>recuperação de estudantes</i> | | | | | | |
| <i>Presta-se atenção ao número de estudantes por tutor docente</i> | 3.8 | 6.5 | 7.8 | 14.7 | 38.4 | 32.6 |
| <i>É fácil obter a informação sobre o estudante</i> | 4.0 | 2.6 | 9.6 | 8.3 | 48.2 | 31.4 |
| <i>Houve formação inicial do estudante para estudar a distância</i> | 3.8 | 8.5 | 12.5 | 8.5 | 29.2 | 41.3 |
| <i>A Secretaria dá o apoio necessário ao estudante</i> | 3.3 | 13.5 | 11.2 | 25.0 | 33.2 | 17.1 |
| <i>Os técnicos das TIC dão o apoio necessário ao estudante</i> | 2.7 | 27.8 | 18.3 | 22.7 | 16.9 | 14.2 |

Uma análise de seis indicadores, dos oito, por nível de ensino, mostra que o comportamento dos três níveis de ensino é similar em dois indicadores, nomeadamente, na disponibilidade de tutores (Gráfico 4-41) e no apoio dado pelos tutores (Gráfico 4-42), sendo que nos dois, o curso de formação de professores registou mais de 70% dos alunos com elevado grau de satisfação “Concordo totalmente” contra perto de 40% do PESD 1 e do PESD2.

Quanto aos procedimentos de recuperação dos alunos que não conseguem acompanhar o plano regular de atividades de aprendizagem, nos três níveis registou-se elevado grau de satisfação, cabendo a maior percentagem de alunos que avaliou positivamente os serviços, ao curso de formação de professores que registou aproximadamente 90%, seguida do PESD1 com cerca de 80% e do PESD2 com cerca de 55% dos alunos (Gráfico 4-43). Ainda neste gráfico, pode-se observar que o PESD2 apresenta o maior número de alunos que avaliou negativamente os serviços, com cerca de 15% de “discordo totalmente” contra cerca de 1% no PESD1 e na formação de professores.

No que se refere à preparação dos alunos para o ambiente de aprendizagem na modalidade de EaD, é notória a grande insatisfação no caso do PESD2, pois atingiu cerca de 35% contra menos de 5% de alunos que assinalou o grau de discordância mais alto “discordo totalmente” (Gráfico 4-44).

Do conjunto dos seis indicadores avaliados, os serviços da secretaria e dos técnicos das TIC são os que mais deixaram os alunos insatisfeitos nos três níveis de ensino, tendo o PESD2 assinalado perto de 40 a 50% de “Discordo totalmente” contra perto de 15 a 25% do PESD1, para os dois serviços, respetivamente (Gráfico 4-45 e Gráfico 4-46).

Portanto, os resultados sugerem que os serviços de apoio ao aluno no curso de formação de professores são melhores do que nos dois programas do ESG a distância e o PESD2 é aquele que apresenta uma maior percentagem de alunos que avaliou negativamente todos os indicadores dos serviços de apoio oferecidos, e por isso, sendo o programa que merece uma análise mais aprofundada para a melhoria da qualidade. Os resultados apontam ainda para que o referencial de qualidade de EaD seja revisto em relação aos critérios de avaliação da oferta de cursos com base em tecnologias.

Gráfico 4-41: Satisfação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP com a disponibilidade dos tutores, por nível de ensino

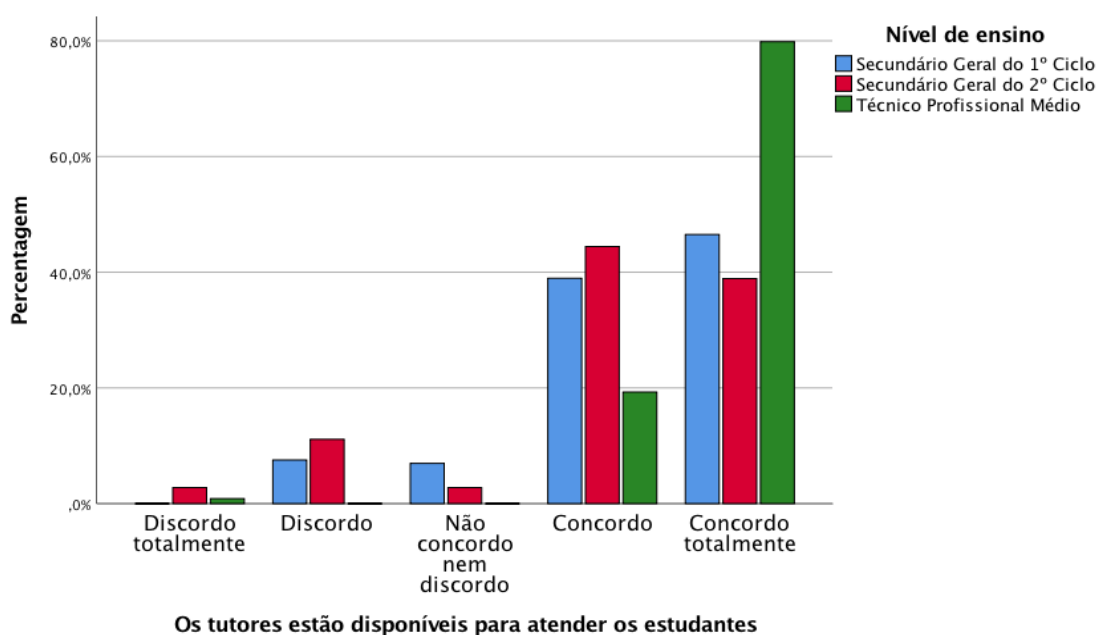


Gráfico 4-42: Satisfação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP com o apoio dado pelos tutores, por nível de ensino

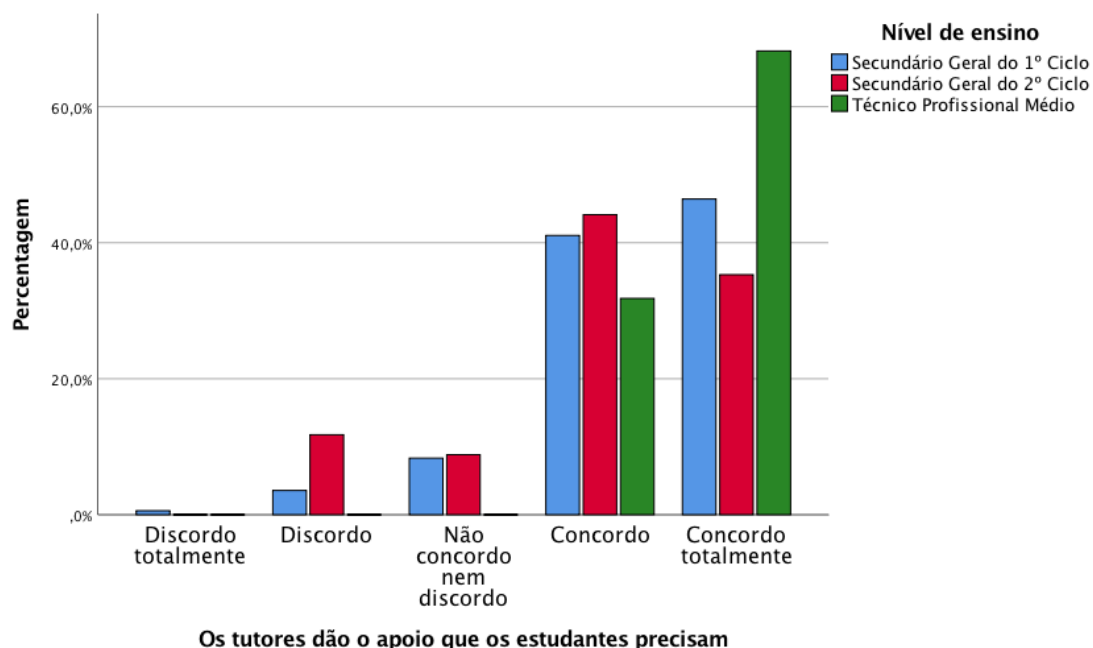


Gráfico 4-43: Satisfação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP com os procedimentos de recuperação do aluno, por nível de ensino

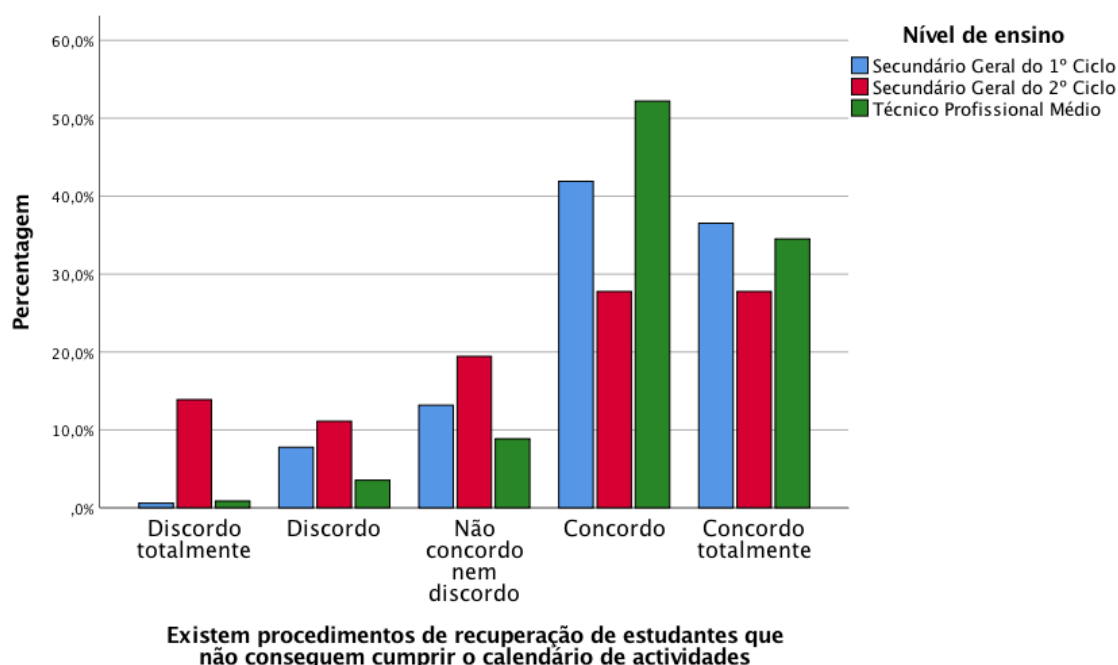


Gráfico 4-44: Satisfação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP com a formação inicial para estudar a distância, por nível de ensino

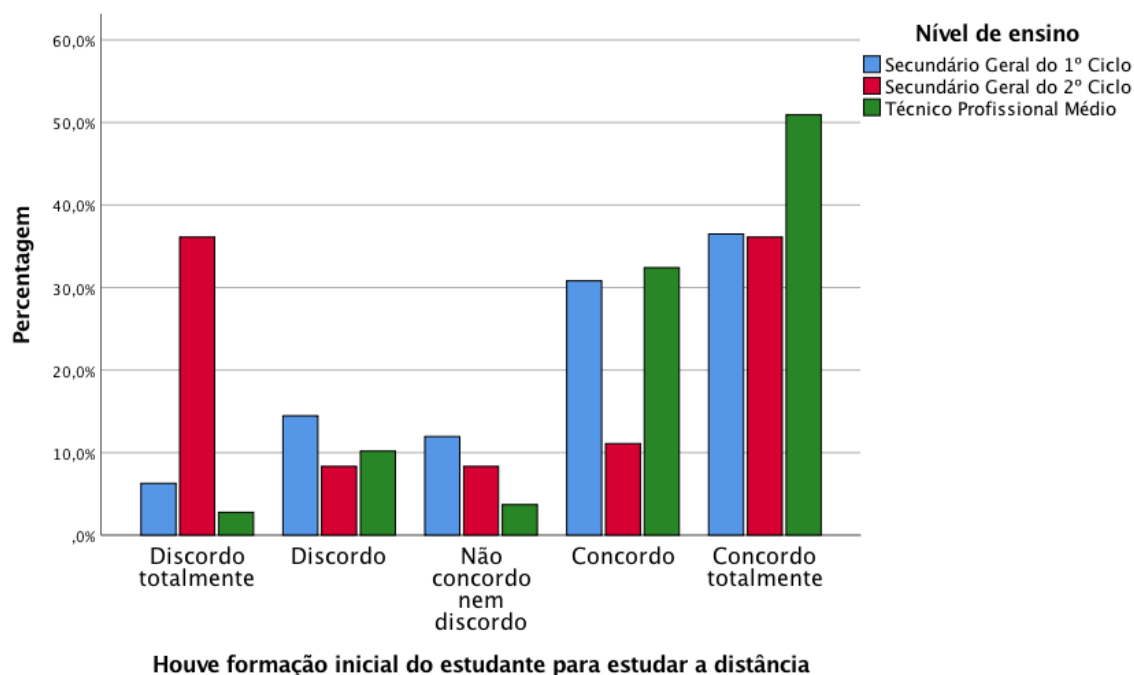


Gráfico 4-45: Satisfação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP com o apoio da secretaria, por nível de ensino

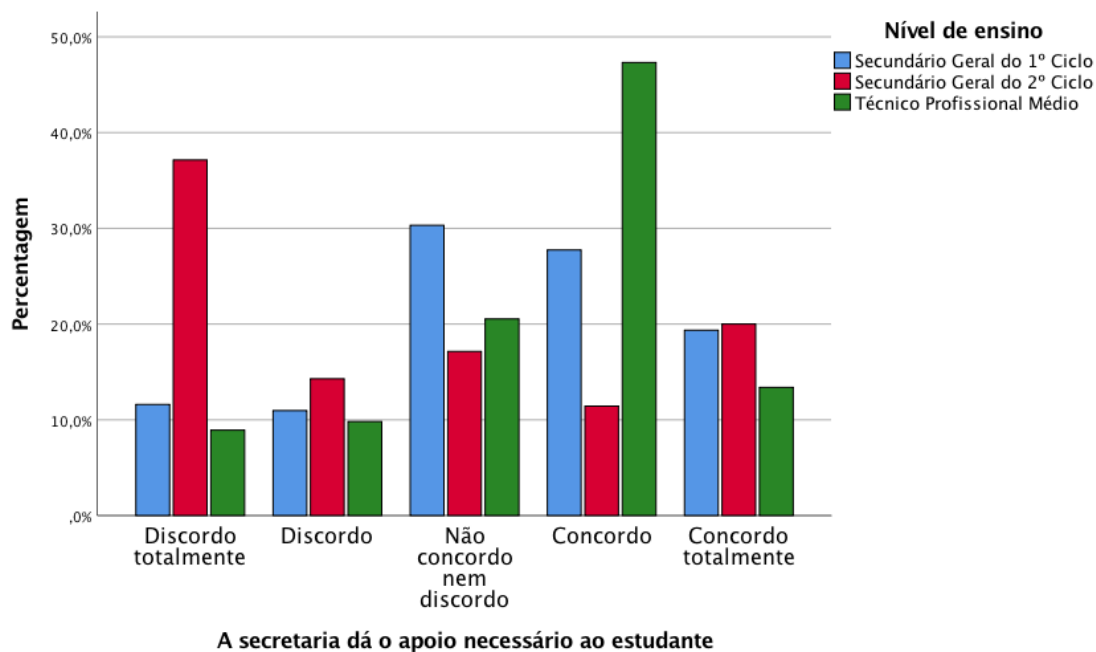
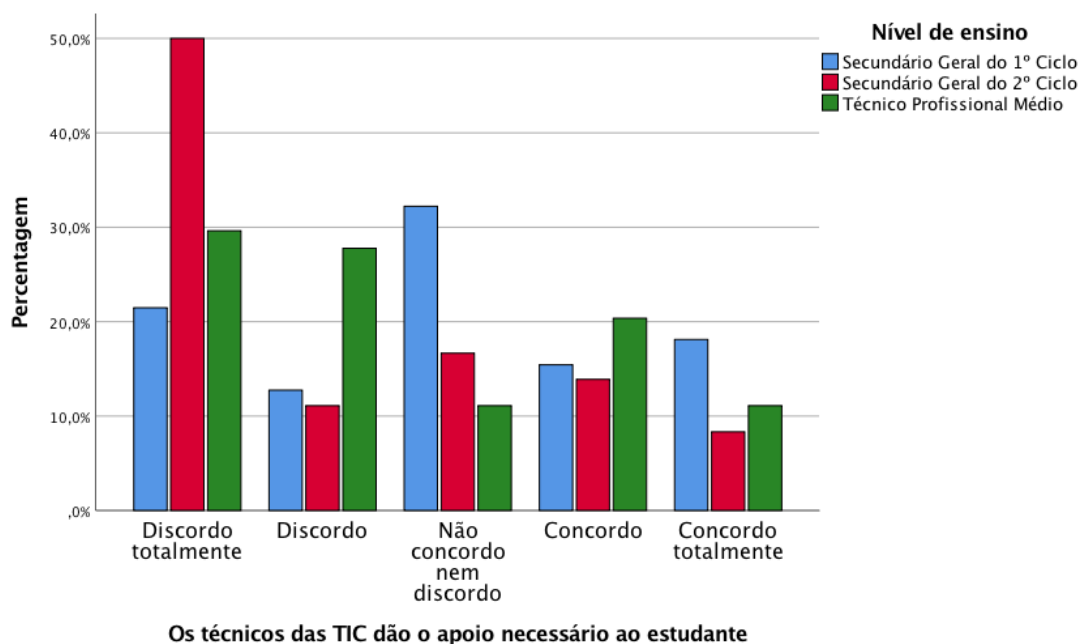


Gráfico 4-46: Satisfação dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP com o apoio dos técnicos das tecnologias, por nível de ensino



4.3.2.2 Opinião dos alunos sobre os benefícios e desafios da EaD

Com o intuito de avaliar o sentimento dos alunos por estarem a estudar a distância, modalidade que é menos utilizada na oferta educativa no país, foram utilizadas duas dimensões de análise, nomeadamente, os “benefícios de EaD” e as “limitações de EaD” para os alunos. À semelhança da secção anterior, sobre a satisfação dos alunos, foi utilizada a escala de Likert de cinco itens, sendo o extremo negativo “Sem importância” (1) e o positivo “Muito importante” (5). Apresentam-se, de seguida, as dimensões acima referidas.

4.3.2.2.1 Benefícios da EaD

Nesta dimensão foram utilizados oito indicadores, designadamente a oportunidade de ter acesso à educação, possibilidade de estudar enquanto trabalha, flexibilidade do horário de estudo, possibilidade de escolha do lugar de estudo, criação de hábitos de disciplina e de organização, possibilidade de permanência na família enquanto estuda, redução de custos com transporte e oportunidade de utilizar tecnologias.

As estatísticas da Tabela 4-40, no geral, apontam para elevados níveis de satisfação por estudar a distância, tendo por base a opinião dos alunos relativamente aos benefícios

oferecidos pela modalidade, que apresentam médias próximas de 4 pontos. Do conjunto dos oito indicadores, a “oportunidade de estudar” foi o benefício mais assinalado, com uma média de 4.6 pontos, seguido de “estudar enquanto trabalho” com 4.4 pontos e “permanência na família enquanto estudo” com 4.3 pontos de média.

Apesar da sua avaliação positiva, os indicadores “oportunidade de utilizar tecnologias” (3.8), “escolha do lugar de estudo” (3.9) e “redução dos custos com transporte” (3.9) são os que os alunos assinalaram como sendo de menor benefício e que, portanto, merecem mais atenção pela instituição.

Tabela 4-40: Médias da opinião dos alunos sobre os benefícios da EaD

| <i>Item</i> | <i>Frequência Total</i> | <i>Média</i> |
|---|-------------------------|--------------|
| | N válido | |
| <i>Oportunidade de estudar</i> | 315 | 4.6 |
| <i>Estudar enquanto trabalho</i> | 302 | 4.4 |
| <i>Horário flexível de estudo</i> | 299 | 4.2 |
| <i>Escolha do lugar de estudo</i> | 288 | 3.9 |
| <i>Criação de hábitos de disciplina e organização</i> | 298 | 4.1 |
| <i>Permanência na família enquanto estudo</i> | 297 | 4.3 |
| <i>Redução dos custos com transporte</i> | 295 | 3.9 |
| <i>Oportunidade de utilizar tecnologias</i> | 297 | 3.8 |

Considerando que a maior parte dos indicadores avaliados na dimensão sobre os benefícios de EaD representam o contexto dos alunos mais adultos, importa observar o seu comportamento por nível de ensino, que é feito através dos Gráficos 4-47 a 4-54 representados abaixo. Estes gráficos mostram que os alunos dos três níveis de ensino, no geral, foram da opinião de que todos os indicadores eram “muito importantes” para quem estuda a distância. Entre os três programas, o curso de formação de professores é aquele que registou maior percentagem de alunos que assinalou a referida opção (cerca de 50%) (Gráfico 4-48, Gráfico 4-49, Gráfico 4-50, Gráfico 4-52, Gráfico 4-53 e Gráfico 4-54), com a exceção dos indicadores “oportunidade de estudar” e “criação de hábitos de disciplina e organização”, que foram mais assinalados pelo PESD2, conforme mostram o Gráfico 4-47 e o Gráfico 4-51, respetivamente. A avaliação dos cursistas de formação de professores sugere que a modalidade de EaD oferece vantagens acrescidas para os indivíduos que já

possuem compromissos familiares e profissionais, como é o caso dos professores, uma vez que, estudando a distância, têm o benefício de poder conciliar os estudos e o trabalho (Gráfico 4-48), ter horários flexíveis (Gráfico 4-49), escolher o lugar de estudo (Gráfico 4-50), poder permanecer junto da família enquanto estudar (Gráfico 4-52), possibilidade de reduzir despesas com o transporte (Gráfico 4-53) e a oportunidade de poder utilizar tecnologias (Gráfico 4-54).

A respeito dos indicadores apontados como “sem importância”, pode-se destacar a “escolha do lugar de estudo”, “redução de custos com transporte” e “oportunidade de utilizar tecnologias”. Na “escolha do lugar de estudo” o PESD1 e PESD2 atingiram a maior percentagem de alunos (cerca de 10%) que considerou o indicador “sem importância”. Provavelmente devido ao facto de o modelo dos dois programas exigir a deslocação aos CAA de forma mais regular e controlada do que o requerido na formação de professores. Na “redução de custos com transporte” os valores mais altos couberam ao PESD1 e à formação de professores em que cerca de 5% dos alunos assinalou o indicador como “sem importância”. Na “oportunidade de utilizar tecnologias”, os alunos do PEDS2 são os que menos importância deram à oportunidade de usar tecnologias, com cerca de 15% de alunos que seleccionaram a opção “sem importância”, seguidos do PESD1 com cerca de 12 % e a formação de professores com cerca de 5% dos alunos.

O resultado sugere que os alunos do PESD2 enfrentam dificuldades acrescidas no seu programa, devido às fragilidades do funcionamento da componente tecnológica do curso, tendo em conta que o curso foi desenhado para ser mediado por tecnologias na maior parte do processo de aprendizagem. Ao nível dos provedores, os indicadores que avaliam o ambiente virtual de aprendizagem foram igualmente apontados como merecendo atualização para, por um lado, auxiliarem na organização do funcionamento dos cursos e, por outro, para facilitarem o processo de avaliação com fins de acreditação e, no geral, na melhoria da qualidade de EaD.

Gráfico 4-47: Opinião dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP por nível de ensino, sobre a oportunidade de estudar

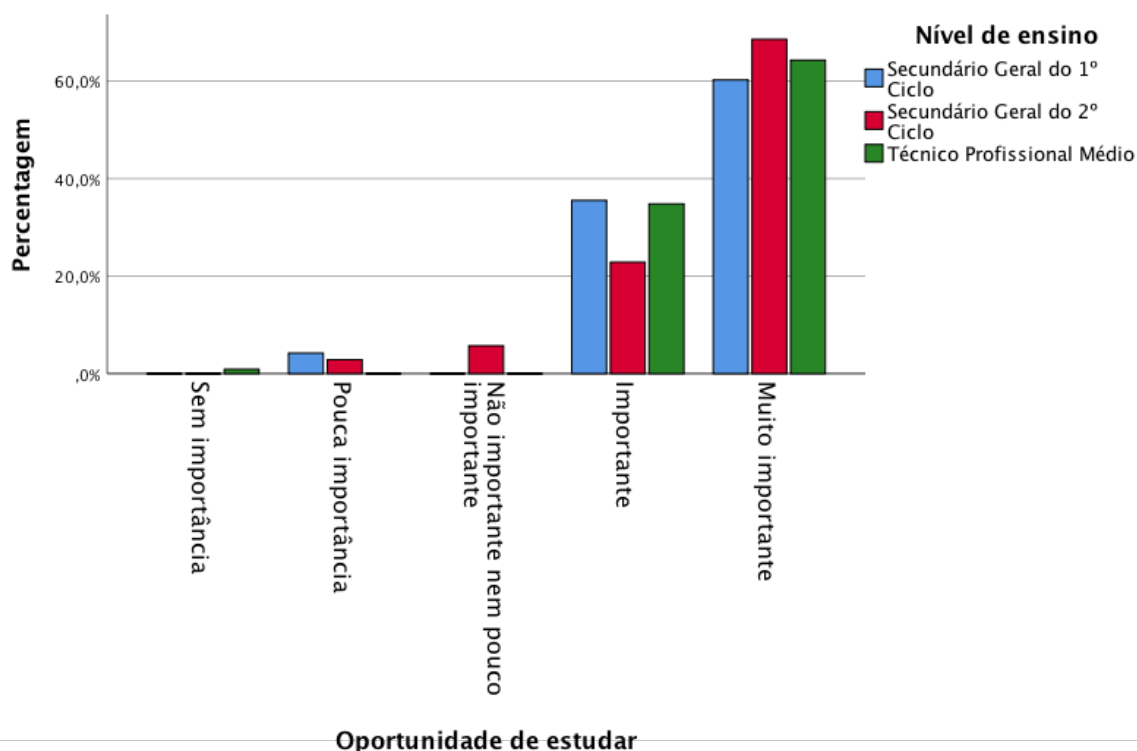


Gráfico 4-48: Opinião dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP por nível de ensino, sobre a possibilidade de estudar enquanto trabalha

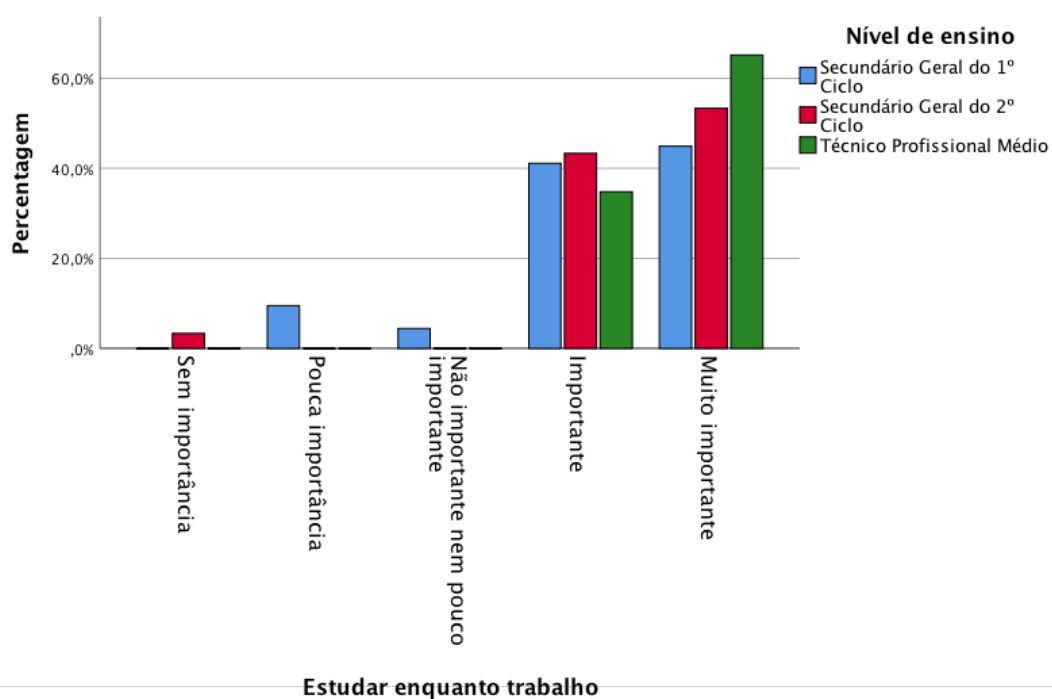


Gráfico 4-49: Opinião dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP por nível de ensino, sobre a flexibilidade do horário de estudo

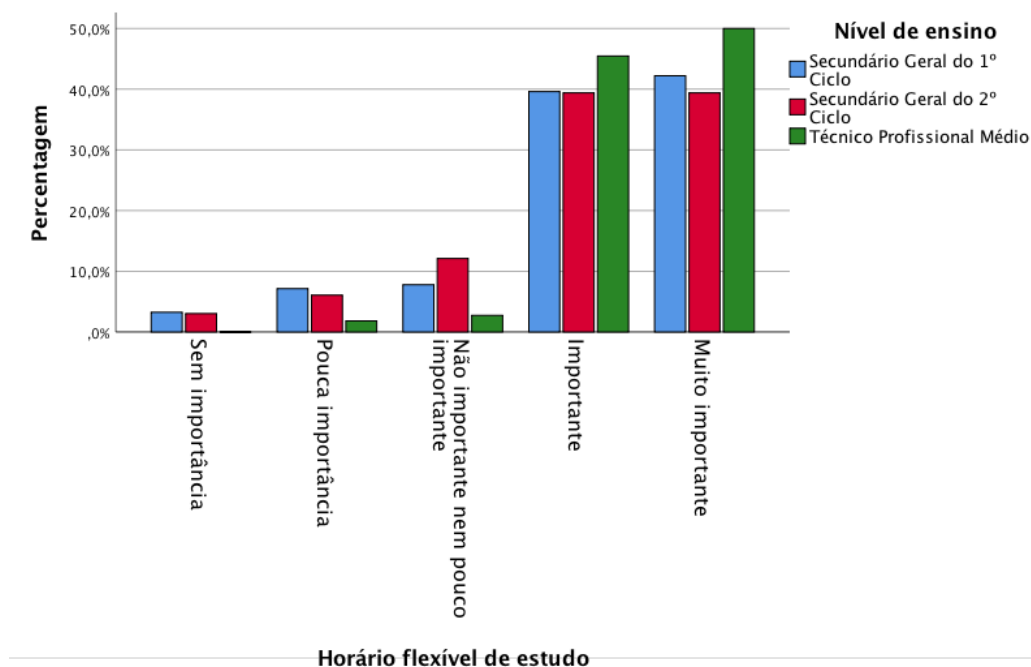


Gráfico 4-50: Opinião dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP por nível de ensino, sobre a escolha do lugar de estudo

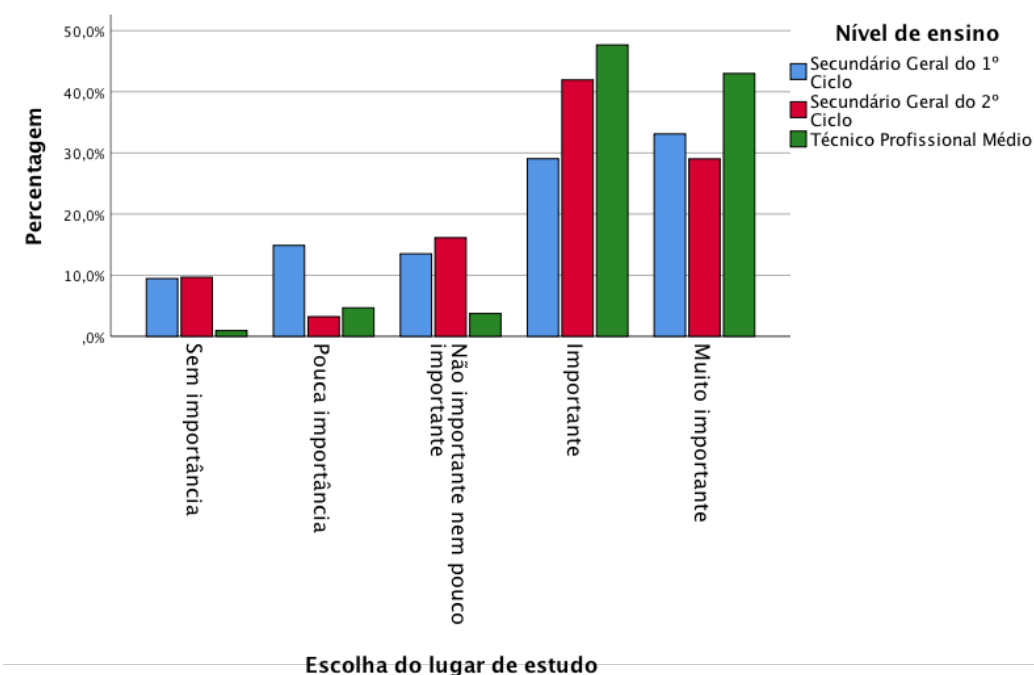


Gráfico 4-51: Opinião dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP por nível de ensino, sobre a criação de hábitos de disciplina e de organização

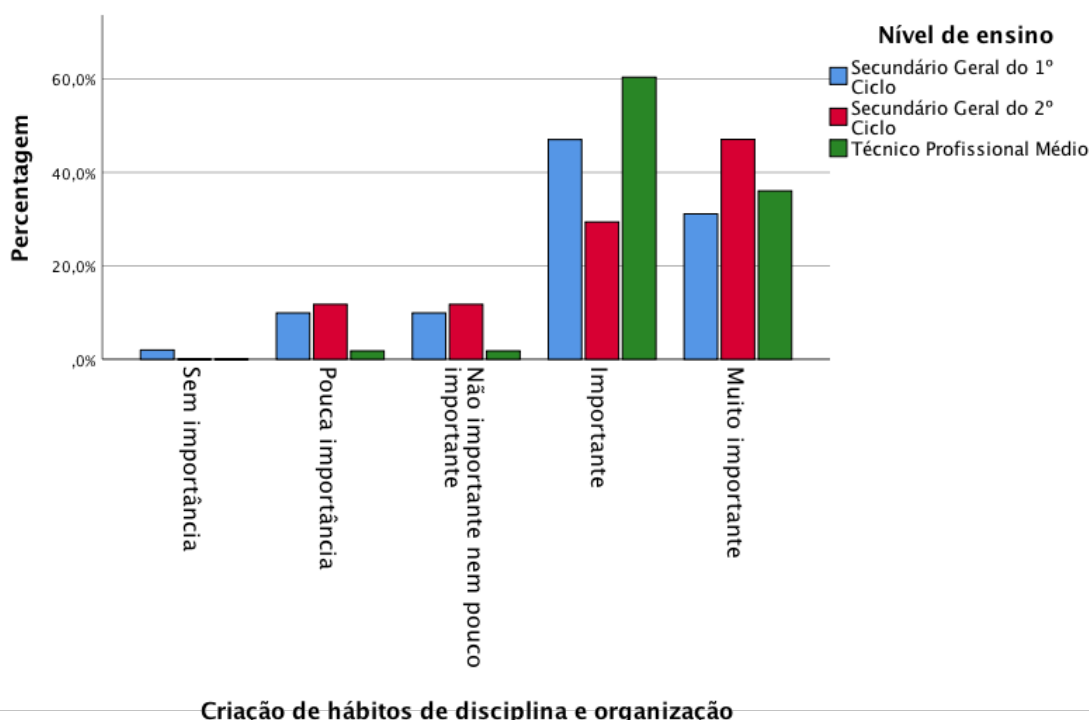


Gráfico 4-52: Opinião dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP por nível de ensino, sobre a permanência na família enquanto estudar

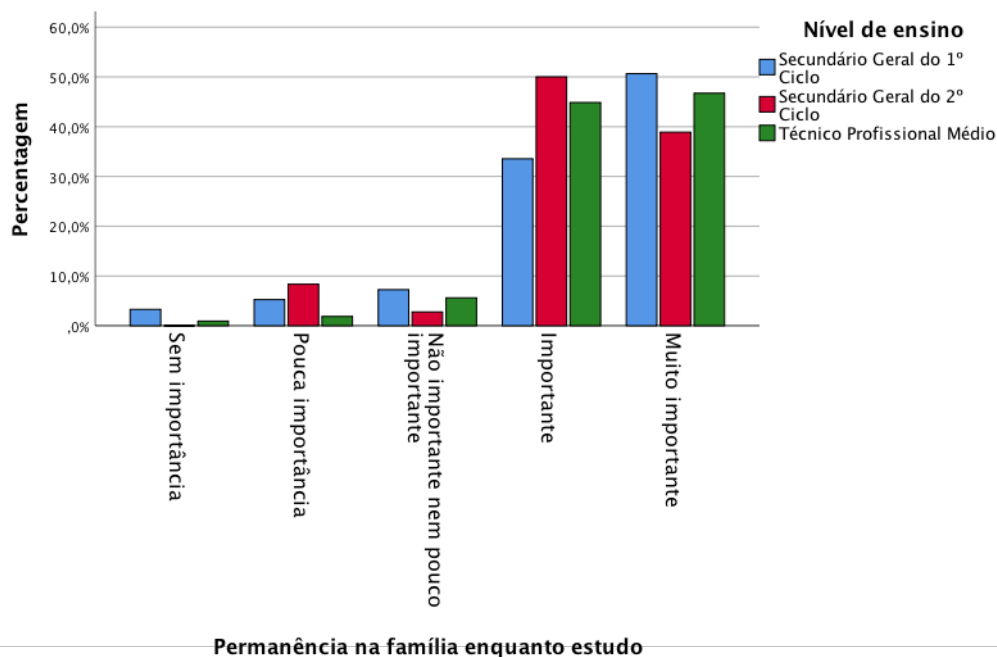


Gráfico 4-53: Opinião dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP por nível de ensino, sobre a redução de custos com o transporte

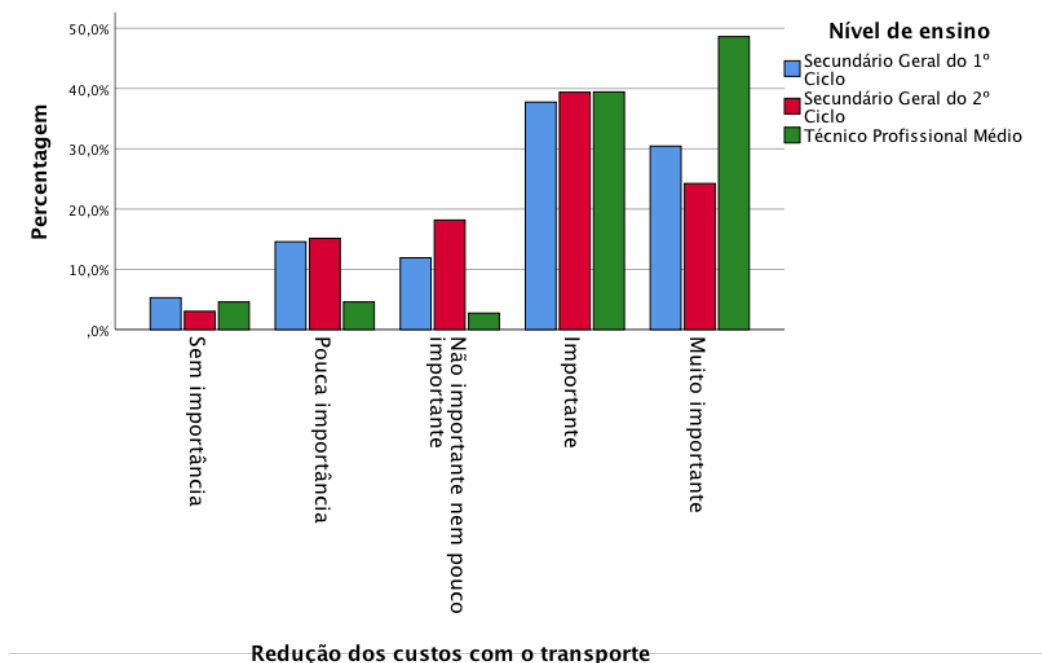
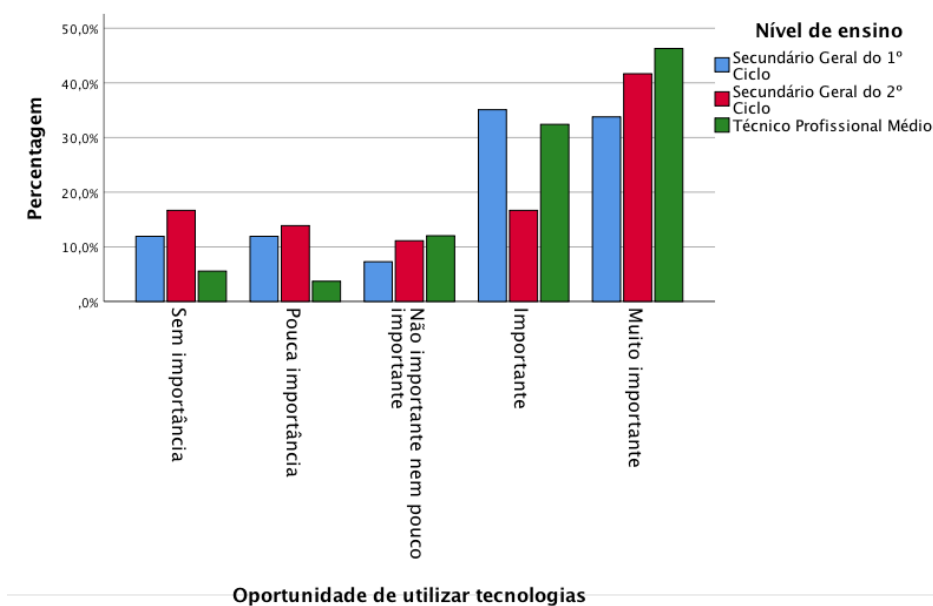


Gráfico 4-54: Opinião dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP por nível de ensino, sobre a oportunidade de utilizar tecnologias



4.3.2.2.2 Desafios da EaD

A dimensão sobre os desafios da EaD foi utilizada para avaliar a opinião dos alunos sobre os possíveis desafios que enfrentam estudando na modalidade a distância, com vista a contribuir para o entendimento dos aspetos que poderão influenciar a qualidade dos cursos, em particular e, da modalidade, em geral. Os desafios listados no questionário são os seguintes: “fraca interação presencial com os colegas”, “fraco contacto presencial com o professor” e “sentimento de insegurança no estudo independente”. A Tabela 4-41 apresenta as médias recolhidas sobre esta matéria junto dos alunos do ESG e formação de professores que frequentam cursos a distância.

No geral, pode-se afirmar que os alunos dos três programas mostraram-se indiferentes aos desafios colocados. A média não atinge valores elevados de preocupação, ou seja, iguais ou superiores a quatro pontos, oscilando entre os valores de posições intermédias, próximos de três pontos, que correspondem ao posicionamento neutro.

Todavia, entre os três desafios em análise, os dados apontam para uma tendência de os alunos estarem a enfrentar um fraco contacto presencial com o professor, pois registou a média mais elevada com 3,4 pontos, seguido do sentimento de insegurança no período em que estudam de forma independente (3.2) e, por último, enfrentam uma fraca interação presencial com os colegas (3.1).

A análise dos mesmos indicadores por nível de ensino, revela que o grau de importância dado aos desafios apresenta um mesmo padrão de posicionamento nos três indicadores. Nos três indicadores, representados pelos Gráficos 4-55 a 4-57 que se encontram abaixo, os alunos do PESD1 consideram os desafios com muito importância, seguidos do PESD 2 e dos alunos da formação de professores e as percentagens oscilam entre aproximadamente 12 e 20% no indicador sobre a fraca interação presencial com os colegas (Gráfico 4-55), entre 10 e 30% na fraca interação presencial com os tutores (Gráfico 4-56) e entre 14 e 25% relativamente ao sentimento de insegurança durante o estudo independente (Gráfico 4-57).

Portanto, nos três indicadores em análise, os dois programas do ESG a distância, designadamente o PESD1 e PESD2 afiguram-se como sendo os que mais desafios enfrentam, o que pode estar relacionado com o facto de se tratar de alunos mais jovens e, por isso, precisarem de um acompanhamento mais regular do que os alunos mais velhos, da

formação de professores. Quanto ao desafio com o sentimento de isolamento durante o estudo independente é de propor a exploração do potencial das TIC para incrementar a interação, aspeto que deve ser tido em conta nos instrumentos de avaliação da qualidade.

Tabela 4-41: Médias da opinião dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP sobre os desafios da EaD

| <i>Item</i> | <i>Frequência Total</i> | <i>Média</i> |
|---|-------------------------|--------------|
| | N válido | |
| <i>Fraca interação presencial com os colegas</i> | 304 | 3.1 |
| <i>Fraco contacto presencial com o professor</i> | 300 | 3.4 |
| <i>Sentimento de insegurança no estudo independente</i> | 304 | 3.2 |

Gráfico 4-55: Opinião dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP por nível de ensino, sobre a fraca interação presencial com os colegas

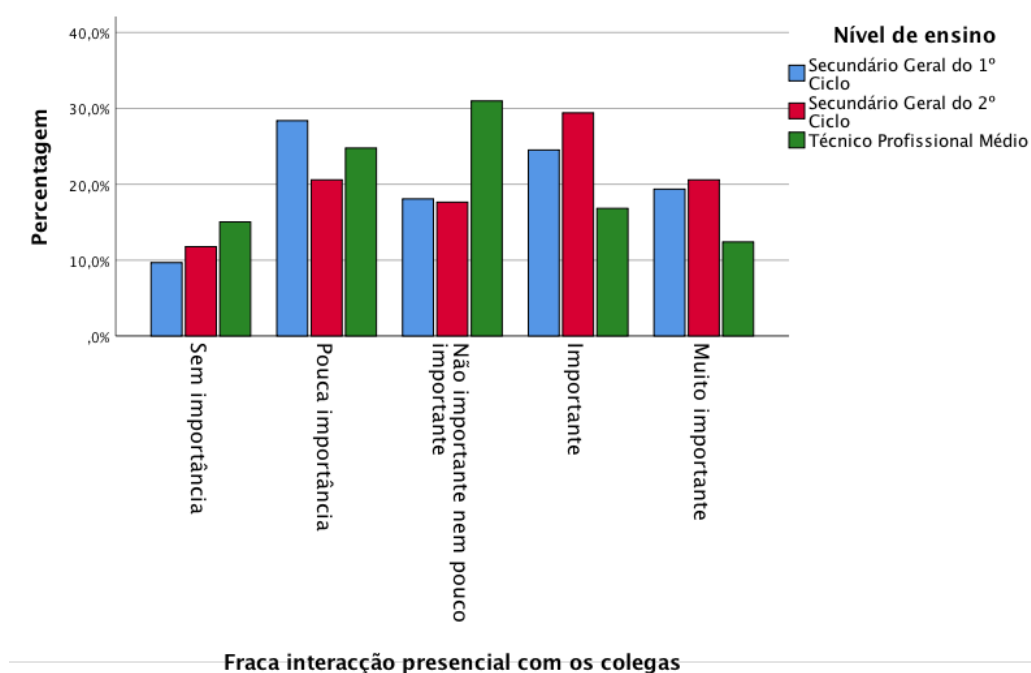


Gráfico 4-56: Opinião dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP por nível de ensino, sobre o fraco contacto presencial com o professor

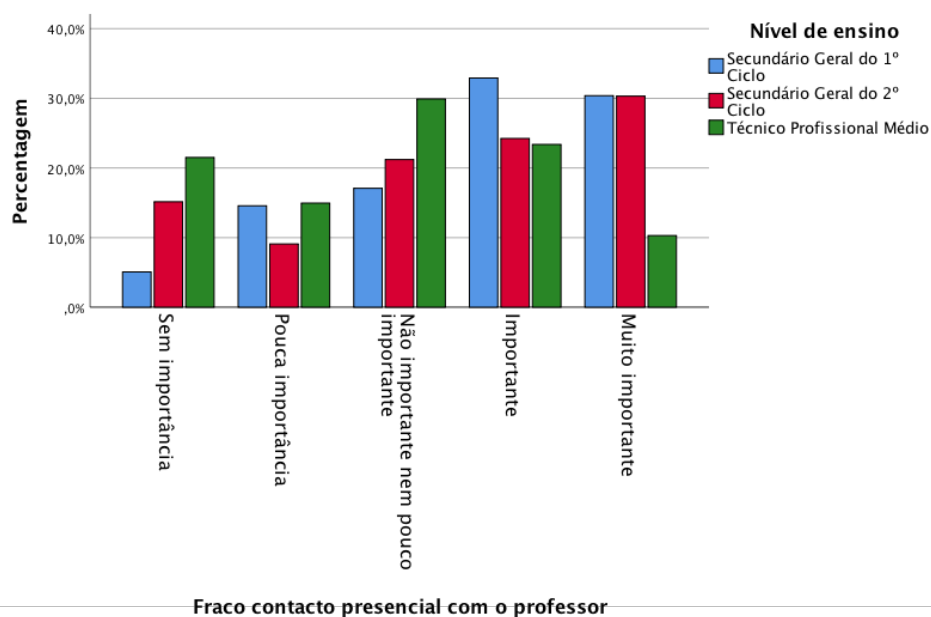
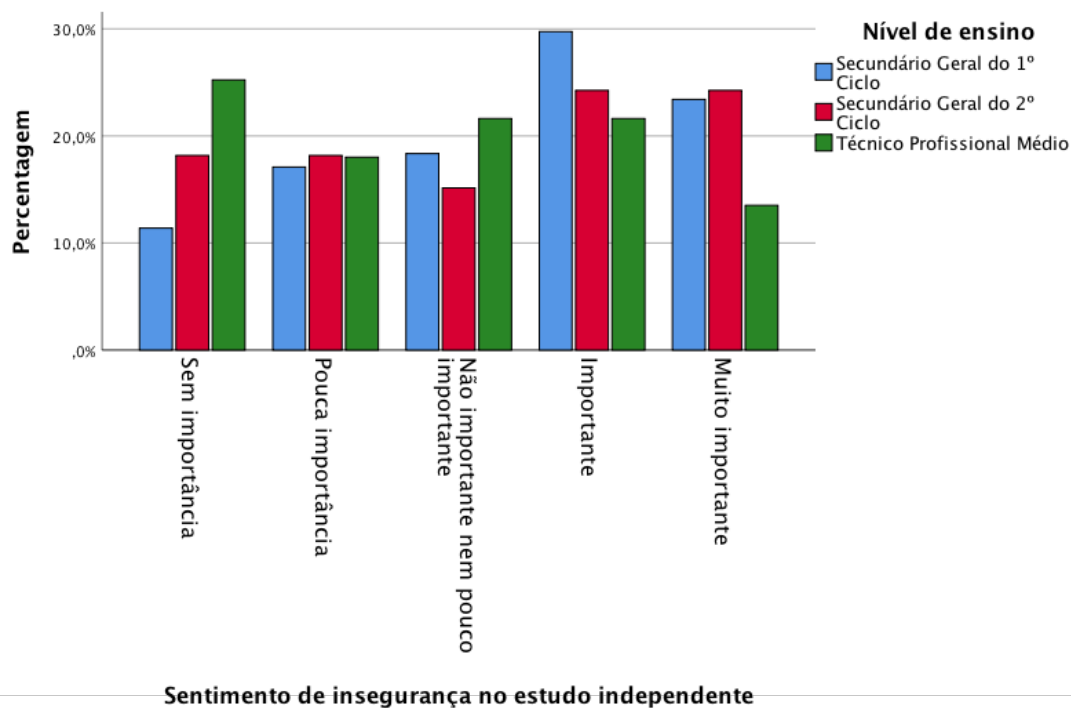


Gráfico 4-57: Opinião dos alunos do PESD1, PESD2 e CMFP por nível de ensino, sobre o sentimento de insegurança durante o estudo independente



4.3.2.3 Observações e comentários gerais

O questionário dispunha de um espaço aberto a observações e comentários que os alunos participantes poderiam partilhar. Nesta sequência, as opiniões emitidas foram dispersas, conforme mostra o Apêndice 18. No entanto, as mesmas serviram de complemento para o entendimento de algumas opiniões sobre a qualidade de EaD. De acordo com a sua distribuição de frequência podem-se agrupar em duas categorias, nomeadamente, a satisfação pela oportunidade de estudar a distância, por um lado e as reclamações ligadas à falta de condições de aprendizagem, por outro lado. Na primeira categoria, no geral, os alunos mostraram-se satisfeitos com a possibilidade de estudar a distância, indicando que a EaD devia continuar, pois permite racionalizar o tempo para outras atividades. Na segunda, os alunos apresentaram uma lista de reclamações, sobretudo da falta de materiais de estudo, bibliotecas, equipamento informático, internet e laboratórios, bem como a demora na emissão de certificados e na necessidade de melhoria de tutoria.

No geral, a qualidade do PESD1, PESD2 e CMFP satisfaz os requisitos básicos exigidos para o funcionamento de cursos a distância, considerando os resultados na perspetiva dos alunos participantes no estudo, contudo as condições da oferta do PESD2 são as que mais revelam a necessidade de revisão, com vista ao saneamento das contrariedades identificadas no presente estudo. Em relação ao referencial de qualidade de EaD, os resultados apontam para a satisfação com os critérios de avaliação estabelecidos, havendo, no entanto, necessidade de melhor adequação dos mesmos ao contexto de oferta de cursos baseado em tecnologias.

4.3.3 Opinião dos Alunos do Ensino Superior sobre a Qualidade da EaD

Nesta secção, apresenta-se a opinião dos alunos do ensino superior sobre a qualidade dos cursos a distância por si frequentados. Diferentemente da análise anterior que foi complementada pela distinção das opiniões por nível de ensino, uma vez que os cursos eram todos providos pela mesma instituição; desta feita, a análise privilegia não só a apreciação geral, mas também a diferenciação por grupos público e privado.

A abordagem da presente secção, na sua grande parte segue uma estrutura semelhante à adotada na secção anterior (Secção 4.2.2) e inicia com a apresentação do texto e

posteriormente as tabelas e ou gráficos elucidativos dos dados. A seguir apresenta-se a qualidade dos cursos através da análise da satisfação dos alunos participantes no estudo.

4.3.3.1 Grau de satisfação dos alunos do ensino superior com os cursos de EaD

À semelhança da secção anterior sobre a qualidade na perspetiva dos alunos do ensino secundário e técnico profissional na modalidade a distância, o grau de satisfação dos alunos no ensino superior é analisado com base no grau de concordância dos alunos nas dimensões e indicadores de qualidade constantes do referencial de qualidade de EaD aplicado pelo INED na avaliação de pedidos de acreditação de cursos, programas e instituições. A avaliação incide particularmente na disponibilização de informação, condições de aprendizagem, materiais de estudo, procedimentos de avaliação e serviços de apoio ao aluno. Para medir o grau de satisfação foi aplicada a escala de Likert de cinco itens, variando entre “Discordo totalmente” (1) a “Concordo totalmente” (5).

4.3.3.1.1 Disponibilização da informação do curso de EaD

A dimensão sobre a disponibilização da informação do curso consiste de um conjunto de cinco indicadores de qualidade que avaliam a divulgação do curso na instituição provedora, existência de informação sobre o funcionamento do curso, existência de informação sobre os serviços disponíveis para o curso, existência de informação sobre os serviços administrativos e financeiros disponíveis no curso e existência de informação sobre o calendário de atividades do curso. As médias de satisfação dos alunos com os cinco indicadores, por tipo de instituição, encontram-se sistematizados na Tabela 4-42.

De acordo com os dados da tabela, mais de 83% (332) dos inquiridos responderam à questão que, no geral, apresentam elevados graus de satisfação em quatro dos cinco indicadores, pois as médias registadas ultrapassam 4 pontos, que correspondem ao grau de “concordo”. Do conjunto dos indicadores, na categoria “total” os alunos mostraram-se mais satisfeitos com a “existência de informação sobre o calendário das atividades do curso”, que atingiu a média mais alta (4.5), seguida de “existência de informação sobre os serviços administrativos e financeiros” (4.3) e “existência de informação sobre o funcionamento” (4.1).

Na comparação dos três grupos representados, verifica-se que existe uma certa semelhança no grau de satisfação pois, as médias variam de 3.7 a 4.4 pontos no grupo “público” e 3.8 a

4.6 no “privado”. Todavia, em todos os indicadores, o grupo “privado” tende a ter registros acima dos observados no grupo “total” e no “público”, cuja diferença oscila entre um a três pontos em relação ao “público” e dois a cinco no “privado”, excluindo o indicador “existência de informação sobre os serviços disponíveis no curso”, que registou a mesma média de 3.8 pontos nos três grupos.

Não obstante a avaliação geral positiva feita à dimensão em análise, existem aspetos a melhorar, tanto nas instituições públicas como nas privadas, sobretudo no concernente à informação sobre os serviços disponíveis, nomeadamente, biblioteca, sala de estudo, laboratório, sala de informática, entre outros serviços, bem como no reforço dos critérios de verificação destas condições.

Tabela 4-42: Médias de satisfação dos alunos do ensino superior a distância com a disponibilização da informação do curso, por tipo de instituição

| <i>Indicador</i> | <i>Frequência</i> | | <i>Média</i> | |
|--|-------------------|--------------|----------------|----------------|
| | <i>N válido</i> | <i>Total</i> | <i>Público</i> | <i>Privado</i> |
| <i>Faz-se a divulgação do meu curso a distância na instituição de ensino</i> | 368 | 3.9 | 3.7 | 4.2 |
| <i>Existe Informação sobre o funcionamento do meu curso a distância</i> | 332 | 4.1 | 4.1 | 4.2 |
| <i>Existe informação sobre os serviços disponíveis para o meu curso a distância</i> | 376 | 3.8 | 3.8 | 3.8 |
| <i>Existe informação sobre os aspetos administrativos e financeiros do meu curso</i> | 341 | 4.3 | 4.2 | 4.4 |
| <i>Existe informação sobre a calendarização de atividades do meu curso</i> | 377 | 4.5 | 4.4 | 4.6 |

4.3.3.1.2 Condições de aprendizagem no curso de EaD

A dimensão acima referida foi analisada com auxílio de oito indicadores que avaliam as condições de acesso aos materiais de estudo, condições de acesso à bibliografia obrigatória, funcionamento de laboratórios, funcionamento de CR, funcionamento de bibliotecas, condições de acesso ao equipamento informático, disponibilidade de internet e envolvimento dos alunos na monitorização dos cursos. A Tabela 4-43 mostra a sistematização das estatísticas das médias de cada indicador sobre o grau de satisfação dos alunos com as condições de aprendizagem, agrupadas por “total”, “público” e “privado”. Segundo os

dados, o número de alunos que respondeu às questões nesta dimensão varia entre 323 e 377 do total de 400 inquiridos. Dos oito indicadores avaliados, de uma maneira geral, os alunos mostraram-se mais satisfeitos com a existência de um CR em funcionamento (4.2), seguida da existência de uma biblioteca em funcionamento (4.0), disponibilização de internet (3.9), existência de condições de acesso aos materiais de estudo (3.8), envolvimento de estudantes na monitorização da qualidade do curso (3.7) e existência de condições de acesso ao equipamento informático (3.6). Em contrapartida, os alunos mostraram o seu maior desagrado em relação à falta de laboratórios em funcionamento (2.8), seguido da falta de condições de acesso à bibliografia obrigatória (3.3).

A comparação dos três grupos de alunos (total, público e privado) mostra que o cenário é semelhante ao da dimensão sobre a disponibilização da informação do curso apresentado na dimensão anterior, em que existe uma tendência de o grupo “privado” ter valores elevados em relação aos grupos “total” e “público”; excetuando a “existência de laboratórios em funcionamento” que observou (2.7), um valor relativamente abaixo da média dos outros dois grupos (2.8).

Portanto, a maior parte das condições de aprendizagem reportadas nesta dimensão para a oferta de cursos a distância reúne qualidade necessária, com a exceção da componente de laboratórios que constitui uma grande limitação e as bibliotecas que, embora estejam em funcionamento, carecem de bibliografia obrigatória nos cursos. É de referir que a questão da falta de laboratórios e de condições para a disponibilização da bibliografia de base para a oferta de cursos a distância foi igualmente mencionada pelos alunos dos programas do ensino secundário, o que merece atenção redobrada nos instrumentos de avaliação da qualidade.

Tabela 4-43: Médias de satisfação dos alunos do ensino superior a distância com as condições de aprendizagem, por tipo de instituição

| <i>Indicador</i> | <i>Frequência</i> | | <i>Média</i> | |
|---|-------------------|--------------|----------------|----------------|
| | <i>N válido</i> | <i>Total</i> | <i>Público</i> | <i>Privado</i> |
| <i>Existem condições de acesso aos materiais de estudo</i> | 377 | 3.8 | 3.4 | 4.3 |
| <i>Existem condições de acesso à bibliografia obrigatória</i> | 324 | 3.3 | 3.2 | 3.5 |
| <i>Existem laboratórios em funcionamento</i> | 348 | 2.8 | 2.8 | 2.7 |

| | | | | |
|---|-----|-----|-----|-----|
| <i>Existe um centro de recurso em funcionamento</i> | 330 | 4.2 | 4.0 | 4.3 |
| <i>Existe uma biblioteca em funcionamento</i> | 356 | 4.0 | 3.9 | 4.0 |
| <i>Existem condições de acesso ao equipamento informático</i> | 325 | 3.6 | 3.2 | 4.1 |
| <i>Há Disponibilização de internet</i> | 357 | 3.9 | 3.7 | 4.1 |
| <i>Há envolvimento de estudantes na monitoria da qualidade do curso</i> | 323 | 3.7 | 3.6 | 3.9 |

4.3.3.1.3 Materiais de estudo

A dimensão dos materiais de estudo foi avaliada com base no grau de satisfação dos alunos em relação a três indicadores de qualidade, designadamente, se a formatação do material facilita a aprendizagem, se os conteúdos dos materiais de estudo estão claros e se os materiais de estudo, no geral, facilitam a aprendizagem.

A Tabela 4-44 mostra a variação da satisfação dos alunos através da média em cada indicador avaliado. Os dados revelam que, ao nível geral, os alunos manifestaram elevados graus de satisfação praticamente nos três indicadores, pois os valores situam-se próximos de 4 pontos de média. O ordenamento da satisfação encontra-se distribuído da seguinte forma: “os materiais de estudo, no geral, facilitam a aprendizagem” (4.2), “os conteúdos dos materiais de estudo estão claros” (4.0) e “a formatação do material de estudo facilita a aprendizagem” (3.8).

A análise da distribuição do grau de satisfação por grupos “público” e “privado” indica que o cenário verificado ao nível geral mantém-se nos dois grupos, contudo os participantes do grupo “privado” tendem a demonstrar maior satisfação, com realce para o indicador “os materiais de estudo, no geral, facilitam a aprendizagem” que registou a média mais alta (4.5).

Portanto, pode-se afirmar que a qualidade da formatação dos materiais é preocupante nos cursos do ensino superior a distância, em particular, nos implementados pelas instituições públicas, o que poderá estar relacionado com o recurso a materiais impressos para a maior parte da mediação de aprendizagem. Assim sendo, é de propor uma reflexão sobre a possibilidade de detalhamento e melhor adequação dos elementos de avaliação da qualidade dos materiais, conforme sugerido anteriormente pelas entidades reguladoras.

Tabela 4-44: Médias de satisfação dos alunos do ensino superior a distância com os materiais de estudo, por tipo de instituição

| <i>Indicador</i> | <i>Frequência</i> | | <i>Média</i> | |
|---|-------------------|--------------|----------------|----------------|
| | <i>N válido</i> | <i>Total</i> | <i>Público</i> | <i>Privado</i> |
| <i>A Formatação do material de estudo facilita a aprendizagem</i> | 364 | 3.8 | 3.5 | 4.2 |
| <i>Os conteúdos dos materiais de estudo estão claros</i> | 338 | 4.0 | 3.8 | 4.3 |
| <i>Os materiais de estudo no geral facilitam a aprendizagem</i> | 370 | 4.2 | 3.9 | 4.5 |

4.3.3.1.4 Procedimentos de avaliação dos alunos

Na avaliação dos procedimentos de avaliação foram considerados cinco indicadores, nomeadamente, a existência de um calendário de realização de avaliações, existência de condições no local de realização das avaliações, a cobertura da matéria estudada pelas avaliações, provisão de *feedback* pelos tutores e existência de procedimentos que garantem a idoneidade das avaliações.

A Tabela 4-45 que se segue mostra as médias de satisfação dos alunos com os procedimentos de avaliação. De acordo com os dados, nos cinco indicadores entre 323 a 380 alunos, do total de 400, responderam à questão. Os alunos, no geral, manifestaram o seu alto grau de satisfação em praticamente todos os cinco indicadores, com realce para a existência de um calendário de realização de avaliações (4.6), seguido da avaliação feita com base na matéria estudada (4.3) e da existência de condições no local de realização das avaliações, igualmente com 4.3 pontos. A menor pontuação foi atribuída ao indicador que pretendia perceber se os tutores exploravam as potencialidades de feedback para enriquecer a aprendizagem, com base nas avaliações realizadas, que registou 3.5 pontos de média.

A comparação com “público” e “privado” mostra que subsiste o padrão verificado na situação geral, bem como a tendência de melhor desempenho do grupo “privado” em relação ao geral e ao “público”. O “público” tende a ter médias inferiores às médias do geral com a exceção de dois indicadores, cujas médias são iguais nos dois grupos, sendo de 3.5 e 3.9, respetivamente.

Embora os resultados revelem que, no cômputo geral, os alunos estão satisfeitos com a qualidade dos procedimentos de avaliação, em particular, os do ensino privado, há necessidade de melhorar a qualidade do *feedback* dado pelos tutores e das condições que garantem a idoneidade das avaliações, sobretudo nas instituições públicas.

Tabela 4-45: Médias de satisfação dos alunos do ensino superior a distância com os procedimentos de avaliação, por tipo de instituição

| <i>Indicador</i> | <i>Frequência</i> | | <i>Média</i> | |
|---|-------------------|--------------|----------------|----------------|
| | <i>N válido</i> | <i>Total</i> | <i>Público</i> | <i>Privado</i> |
| <i>Existe um calendário de realização das avaliações</i> | 380 | 4.6 | 4.5 | 4.7 |
| <i>Existem condições no local de realização das avaliações</i> | 342 | 4.3 | 4.2 | 4.3 |
| <i>As avaliações são feitas com base na matéria estudada</i> | 371 | 4.3 | 4.2 | 4.5 |
| <i>Os tutores dão feedback sobre as avaliações realizadas</i> | 323 | 3.5 | 3.5 | 3.6 |
| <i>Existem procedimentos de avaliação que não permitem ocorrência de fraude</i> | 361 | 3.9 | 3.9 | 4.0 |

4.3.3.1.5 Serviços de atendimento e apoio ao aluno

A medição do grau de satisfação dos alunos participantes sobre os serviços de atendimento e apoio ao aluno foi efetuada a partir de oito questões: disponibilidade dos tutores para atender os alunos, competência dos tutores, existência de procedimentos de recuperação dos alunos que não conseguem cumprir o calendário de atividades, respeito pelo número de alunos por tutor, facilidade de obtenção da informação sobre o aluno, realização da formação inicial do aluno para estudar a distância, provisão de apoio pela secretaria e provisão de apoio pelos técnicos responsáveis pela componente tecnológica do curso.

Os dados recolhidos sobre as médias da dimensão dos serviços de atendimento e apoio ao aluno encontram-se sistematizados na Tabela 4-46. Segundo a tabela, de um modo geral, verifica-se um posicionamento entre o neutro e de elevado grau de satisfação, pois os valores situam-se entre 3 e 4 pontos de média. A qualidade dos serviços encontra-se sequenciada da seguinte forma: “os tutores estão disponíveis para atender os estudantes” (4.1), “os tutores dão o apoio que os estudantes precisam” (4.0), “a secretaria dá o apoio necessário” (4.0), “é fácil obter a informação sobre o estudante” (3.9), “os técnicos das TIC dão o apoio

necessário” (3.8), “presta-se atenção ao número de estudantes por tutor docente” (3.6) “existem procedimentos de recuperação dos estudantes que não conseguem cumprir com o calendário de atividades” (3.5), “houve formação inicial do estudante para estudar a distância” (3.5).

A análise das médias por grupos “público” e “privado”, à semelhança dos cenários verificados nas dimensões anteriormente apresentadas, confere uma tendência de melhor desempenho às instituições privadas, com a exceção de dois indicadores referentes à disponibilidade dos tutores para atender aos alunos (4.0) e à provisão pelos tutores do apoio que os alunos necessitam (3.9), onde as médias são relativamente inferiores aos dos outros dois grupos. O número de alunos por tutor é melhor observado pelas instituições públicas (3.7) do que pelas privadas (3.6). Quanto à formação inicial dos alunos para estudarem a distância, nos três grupos foi o indicador menos pontuado (3.5).

Os resultados sugerem que o apoio dado pelo pessoal técnico não constitui preocupação para os alunos do ensino superior a distância, contrariamente ao que acontece no ensino secundário e formação de professores em que não é satisfatório. Ainda de acordo com os mesmos resultados, as instituições do ensino privado oferecem melhores condições do que as suas congêneres públicas, exceto a preparação dos alunos em matérias que lhes permitam estudar na modalidade de EaD, cujo desempenho é baixo, em ambos os tipos de instituições; contrariamente ao ensino secundário e formação de professores em que o referido indicador satisfaz. Em relação aos instrumentos de avaliação, os resultados apontam para a necessidade de reforçar os critérios que estimulem as instituições a melhorar as condições de acompanhamento dos alunos, bem como a preparação prévia dos alunos para o estudo a distância.

Tabela 4-46: Médias de satisfação dos alunos do ensino superior a distância com os serviços de atendimento e apoio ao aluno, por tipo de instituição

| <i>Indicador</i> | <i>Frequência</i> | | <i>Média</i> | |
|--|-------------------|--------------|----------------|----------------|
| | <i>N válido</i> | <i>Total</i> | <i>Público</i> | <i>Privado</i> |
| <i>Os tutores estão disponíveis para atender os estudantes</i> | 373 | 4.1 | 4.1 | 4.0 |
| <i>Os tutores dão o apoio que os estudantes precisam</i> | 337 | 4.0 | 4.0 | 3.9 |

| | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|
| <i>Existem procedimentos de recuperação de estudantes que não conseguem cumprir com o calendário</i> | 366 | 3.5 | 3.4 | 3.7 |
| <i>Presta-se atenção ao número de estudantes por tutor docente</i> | 329 | 3.6 | 3.7 | 3.6 |
| <i>É fácil obter a informação sobre o estudante</i> | 359 | 3.9 | 3.7 | 4.1 |
| <i>Houve formação inicial do estudante para estudar a distância</i> | 335 | 3.5 | 3.5 | 3.5 |
| <i>A Secretaria dá o apoio necessário</i> | 365 | 4.0 | 3.6 | 4.4 |
| <i>Os técnicos das TIC dão o apoio necessário</i> | 330 | 3.8 | 3.6 | 3.9 |

4.3.3.2 Opinião dos alunos sobre os benefícios e desafios da EaD

A opinião dos alunos sobre a modalidade de EaD consiste de duas dimensões de análise, nomeadamente os benefícios de EaD e os desafios enfrentados estudando nesta modalidade. À semelhança da secção anterior, sobre a satisfação dos alunos, foi utilizada a escala de Likert de 5 itens, na qual, o extremo negativo é representado pela opinião designada por “Sem importância” e que corresponde ao valor (1) e o extremo positivo, “Muito importante” (5). Apresentam-se de seguida as duas dimensões de análise.

4.3.3.2.1 Benefícios da EaD

Na dimensão sobre os benefícios de EaD foram considerados oito indicadores de análise, a saber: oportunidade de estudar, estudar enquanto trabalhar, horário flexível de estudo, escolha do lugar de estudo, criação de hábitos de disciplina e organização, permanência na família enquanto estuda, redução de custos com o transporte e oportunidade de utilizar tecnologias. A Tabela 4-47 reporta as médias dos resultados da avaliação feita pelos alunos.

Os dados mostram que os alunos concordaram com todos os oito benefícios arrolados. Na categoria geral a concordância atingiu médias de pelo menos 4 pontos em cada indicador, com destaque para “oportunidade de estudar”, “estudar enquanto trabalho” e “oportunidade de utilizar tecnologias”, com 4.5 pontos de média de concordância em cada um. De seguida, encontram-se “escolha do lugar de estudo” (4.2), “criação de hábitos de disciplina e organização” (4.2) e, por último, por “horário flexível de estudo” (4.1) e “redução dos custos com o transporte” (4.1). O cenário geral tende a repetir-se no “público” e no “privado”. Entretanto, comparando os dois grupos, as médias no “privado” tendem a superar as do “público”, com a exceção dos benefícios relacionados com o custo de transportes e utilização

de tecnologias, em que as médias registaram 4.0 e 4.1 pontos, respetivamente, contrariamente a 4.1 e 4.5 pontos do “público”.

Os resultados apontam para uma relativa insatisfação dos alunos, sobretudo do ensino privado, com os custos envolvidos com o transporte. Eventualmente os custos estão relacionados com a deslocação aos CR para a realização das atividades do curso de natureza presencial. Nesse contexto, seria necessário aumentar o número de CR para evitar que os alunos percorram grandes distâncias para realizar as atividades presenciais do curso. A utilização das tecnologias pelos alunos constitui um outro aspeto que merece atenção, nas instituições privadas, enquanto que nas públicas é a flexibilidade do horário de estudo. Em termos de implicações para o referencial de qualidade, os resultados apontam para a necessidade de regulamentar a localização geográfica dos CR.

Tabela 4-47: Médias da opinião dos alunos do ensino superior a distância sobre os benefícios da EaD

| <i>Indicador</i> | <i>Frequência</i> | | <i>Média</i> | |
|---|-------------------|--------------|----------------|----------------|
| | <i>N válido</i> | <i>Total</i> | <i>Público</i> | <i>Privado</i> |
| <i>Oportunidade de estudar</i> | 364 | 4.5 | 4.4 | 4.7 |
| <i>Estudar enquanto trabalho</i> | 334 | 4.5 | 4.5 | 4.5 |
| <i>Horário flexível de estudo</i> | 356 | 4.1 | 4.0 | 4.5 |
| <i>Escolha do lugar de estudo</i> | 324 | 4.2 | 4.2 | 4.2 |
| <i>Criação de hábitos de disciplina e organização</i> | 355 | 4.2 | 4.2 | 4.3 |
| <i>Permanência na família enquanto estudo</i> | 331 | 4.0 | 4.0 | 4.2 |
| <i>Redução dos custos com o transporte</i> | 358 | 4.1 | 4.1 | 4.0 |
| <i>Oportunidade de utilizar tecnologias</i> | 337 | 4.5 | 4.5 | 4.1 |

4.3.3.2.2 Desafios da EaD

Na dimensão sobre os desafios que os alunos poderão enfrentar estudando a distância foram considerados os seguintes três indicadores: “fraca interação presencial com os colegas”, “fraco contacto presencial com o professor” e “sentimento de insegurança no estudo independente”. Os dados estatísticos da opinião dos alunos sobre estes indicadores encontram-se sistematizados na Tabela 4-48. De acordo com a tabela, no geral, os alunos abstiveram-se de uma avaliação mais objetiva, optando por pontuar a resposta “3” considerando “nem importante nem pouco importante”. Entretanto, entre os três indicadores,

deram mais importância ao “fraco contacto presencial com o professor” que obteve 3.5 pontos de média, seguido da “fraca interação presencial com os colegas” (3.4) e a menor importância foi atribuída ao “sentimento de insegurança no estudo independente” com 3.3 pontos.

Na análise comparativa dos três grupos pode-se verificar que a tendência observada no geral, mantém-se para os grupos “público” e “privado”, uma vez a diferença registrar-se apenas no indicador “fraco contacto presencial com o professor” em que os participantes do “público” deram menor importância (3.4) do que no geral e no “privado”, que ambos registaram 3.5.

Portanto, os resultados sugerem que tanto as instituições públicas como as privadas do ensino superior a distância necessitam de melhorar a interação entre os alunos e entre eles e o professor durante a realização das atividades de aprendizagem em sessões presenciais. Outro aspeto que merece atenção em ambas instituições é a necessidade de melhoria da interação durante o estudo não presencial, com vista a sanar o sentimento de insegurança durante o estudo independente. Os critérios de aferição da qualidade da *organização pedagógica* dos cursos já existentes deverão reforçar a necessidade de criação de condições de suporte à interação, sobretudo nos momentos não presenciais de aprendizagem.

Tabela 4-48: Opinião dos alunos do ensino superior a distância sobre os desafios da EaD

| <i>Indicador</i> | <i>Frequência</i> | | <i>Média</i> | |
|---|-------------------|--------------|----------------|----------------|
| | <i>N válido</i> | <i>Total</i> | <i>Público</i> | <i>Privado</i> |
| <i>Fraca interação presencial com os colegas</i> | 368 | 3.4 | 3.4 | 3.4 |
| <i>Fraco contacto presencial com o professor</i> | 332 | 3.5 | 3.4 | 3.5 |
| <i>Sentimento de insegurança no estudo independente</i> | 359 | 3.3 | 3.3 | 3.3 |

4.3.3.3 Observações e comentários

No fim do questionário, os alunos participantes tinham um espaço para partilhar observações e comentários ao próprio instrumento utilizado para a recolha de dados – o Questionário. Neste contexto, houve uma grande dispersão das opiniões emitidas pelos alunos, conforme mostra o Apêndice 19.

Todavia, a sistematização por temática, tendo por base o número de vezes que a questão é referida, podem-se distinguir três categorias de análise. A primeira, que consiste em recomendações às instituições de ensino para melhorarem as condições de aprendizagem, com destaque para a tutoria presencial, tutoria *online*, internet, formação inicial do aluno, disponibilização do calendário do curso, idoneidade dos tutores, disponibilização dos materiais de estudo e redução de propinas. A segunda, reflete essencialmente a satisfação dos participantes por terem preenchido o questionário, pois ajudou-lhes a elucidar aspetos associados à EaD e que contribuem para a melhoria da oferta da modalidade. A terceira, corresponde ao reconhecimento das potencialidades da modalidade de EaD, sobretudo porque permite conciliar o trabalho e os estudos.

O conjunto dos resultados apresentados neste capítulo serviu de base para a elaboração da proposta de recomendações que foram validadas por entidades que desempenham funções de direção, em instituições reguladoras, que intervêm nas políticas de garantia de qualidade de EaD em Moçambique. A temática sobre o processo de validação é tratada nas secções que se seguem.

4.4 FORMULAÇÃO E VALIDAÇÃO DA PROPOSTA DE RECOMENDAÇÕES

Esta secção trata da validação da proposta de recomendações. Como descrito no capítulo da Metodologia, o estudo teve dois ciclos de recolha de dados. O primeiro, serviu para determinar o ponto em que a EaD se encontrava, com vista a propor recomendações para a melhoria das futuras políticas públicas referentes à garantia de qualidade de EaD em Moçambique.

O segundo ciclo diz respeito à validação das recomendações. Nesta fase, privilegiou-se a abordagem qualitativa do estudo, uma vez que se pretendia aprofundar o conhecimento resultante do primeiro ciclo da recolha de dados. A validação ocorreu junto de um painel de qualidade, constituído por entidades com responsabilidades na definição das políticas públicas de qualidade em EaD, assim como os seus implementadores e representantes de instituições provedoras de cursos a distância.

A temática desta secção divide-se em duas partes principais: a primeira apresenta a proposta do conjunto das principais recomendações emergentes da análise dos resultados do estudo (Secção 4.4.1) e a segunda analisa os resultados da validação (Secção 4.4.2).

4.4.1 Proposta das Principais Recomendações

Nesta secção apresenta-se a proposta do conjunto de recomendações para futuras políticas públicas de garantia de qualidade da EaD em Moçambique, com base nos resultados apresentados neste capítulo.

Uma vez que os participantes para a validação da proposta do conjunto de recomendações não teriam acesso ao texto integral da discussão dos resultados, onde se encontram os detalhes da fundamentação das recomendações, optou-se por incluir, no instrumento utilizado, os principais problemas constatados para facilitar a compreensão das recomendações propostas.

Assim, as recomendações encontram-se estruturadas em três dimensões chaves, nomeadamente, as políticas propriamente ditas (Tabela 4-49.A e Tabela 4-49.B), os procedimentos da avaliação da qualidade (Tabela 4-50.A e Tabela 4-50.B) e dimensões e indicadores de avaliação da qualidade (Tabela 4-51.A e Tabela 4-51.B).

As tabelas com designação da letra “A” traduzem as recomendações obtidas com base nos resultados, ou seja, na recolha de dados; enquanto que as designadas pela letra “B” refletem outras recomendações, fruto de ideias de fora dos dados obtidos no estudo empírico, com destaque para o conhecimento proveniente de várias fontes, incluindo a revisão de literatura e análise documental. No entanto, reconhece-se que esta separação das tabelas em “A” e “B”, na prática, não se manifesta de forma estática, pelo facto de os resultados influenciarem, de certo modo, à formulação de outras ideias.

Uma vez estabelecidas as premissas para a leitura da proposta de recomendações que foram submetidas para a validação, apresenta-se abaixo as respetivas tabelas utilizadas.

Tabela 4-49: Principais recomendações para futuras políticas públicas em EaD

A. Recomendações resultantes da análise de dados recolhidos junto dos participantes no estudo

| Nº | Tópico | Problema | Recomendação | Instrumento |
|-----------|--------------------------|--|--|--------------------|
| 1. | Tratamento de EaD no SNE | A modalidade de EaD é mencionada na Lei nº 6/92 de 6 de Maio que aprova o SNE, em vigor, apenas como modalidade alternativa ao ensino presencial com enfoque para o ensino de adultos e formação de professores, não referindo explicitamente outros níveis de ensino. | A Lei do SNE deve ser explícita quanto à igualdade de valências entre a EaD e o ensino presencial. | Lei do SNE |
| | | | A Lei do SNE deve ser explícita na promoção do uso de EaD como uma modalidade de ensino em todos os subsistemas e tipos de ensino. | |
| | | A proposta da nova Lei do SNE já menciona a EaD como modalidade para a educação geral, contudo continua não explícita relativamente a paridade de importância das duas modalidades na oferta educativa. | Conferir maior visibilidade às questões de EaD no quadro da criação de condições para a efetivação da provisão de educação como um direito e dever de todos os cidadãos, garantindo a integração regional e internacional dos graduados. | |

Tabela 4-49: Principais recomendações para futuras políticas públicas em EaD

B. Outras possíveis recomendações resultantes da revisão de literatura e análise documental

| Nº | Tópico | Problema | Recomendação | Instrumento |
|----|---|---|--|--------------------|
| 1. | Estratégia de avaliação e de certificação | O modelo de qualidade, com enfoque na avaliação externa feita pelo Governo, poderá estar a inibir a responsabilidade primária das instituições de ensino em assegurar a qualidade dos cursos oferecidos, sobretudo ao nível do ensino superior, onde a Lei nº 27/2009 confere autonomia científica e pedagógica às IES. | Adoção do sistema de gestão de qualidade baseada na avaliação interna das instituições de ensino. Para tal, as instituições de ensino devem criar os seus próprios sistemas de garantia de qualidade de EaD que deverão ser objeto de certificação pelas autoridades públicas competentes. | Regulamento de EaD |
| | | A modalidade de EaD é relativamente nova para a maior parte das instituições provedoras de cursos e, por isso, a presença fiscalizadora do Governo continua a ser imprescindível para garantir o cumprimento harmonioso das normas de qualidade em todo o país. | A avaliação externa feita pelo Governo continua a ser imprescindível para garantir o cumprimento dos padrões de qualidade estabelecidos no país nas instituições provedoras que não disponham de sistemas de gestão de qualidade de EaD certificados pelas autoridades públicas competentes. | |
| | | | Os provedores de cursos a distância que já possuem sistemas de garantia de qualidade próprios devem igualmente ser auditados/fiscalizados pelo Governo. | |
| 2. | Permissão da participação de entidades não governamentais com fins não lucrativos para a acreditação de EaD | O modelo atual de gestão de qualidade, baseado na acreditação sob a responsabilidade do INED, apresenta limitações para responder atempadamente aos pedidos de acreditação devido à tendência de aumento do número de instituições provedoras de cursos de EaD e diversificação dos modelos utilizados. | Introdução da possibilidade de instituições não governamentais com fins não lucrativos efetuarem a acreditação de EaD para responder ao aumento do número de pedidos de acreditação e à emergência de modelos diversificados de cursos oferecidos a distância. | Regulamento de EaD |

| | | | | |
|----|----------------------------|---|---|---|
| 3. | Novas competências do INED | As competências atuais do INED não preveem a acreditação de instituições acreditadoras de EaD. | Atribuição ao INED da competência de acreditar outras entidades que possam igualmente acreditar em EaD. | Estatuto Orgânico do INED |
| | | Considerando que já existem instituições provedoras de cursos a distância em funcionamento, estas necessitariam de tempo para se ajustarem à nova estratégia de acreditação de EaD. | Durante o período de transição, a competência de acreditação de cursos e instituições provedoras de cursos de EaD permanece ainda no INED e simultaneamente será implementada a nova estratégia de gestão de qualidade baseada na avaliação interna das instituições. | Regulamento de EaD |
| | | | INED, paulatinamente, retira-se da competência atual de acreditar cursos e instituições de ensino e passa à entidade acreditadora de instituições de acreditação e entidade fiscalizadora de EaD. | Estatuto Orgânico do INED Regulamento de EaD |

Tabela 4-50: Principais recomendações sobre os procedimentos para acreditação em EaD

A. Recomendações resultantes da análise de dados recolhidos junto dos participantes no estudo

| Nº | Tópico | Problema | Recomendação | Instrumento |
|-----------|---|--|---|--|
| 1. | Harmonização dos instrumentos de avaliação dos pedidos de acreditação de EaD | O processo de acreditação de EaD envolve, para além do INED que é a entidade reguladora específica de EaD, outras entidades reguladoras da qualidade de ensino. No âmbito das suas atribuições, cada entidade define os seus próprios instrumentos regulamentares, que algumas vezes carecem de harmonia entre eles, o que, de certa forma, interfere na celeridade e na qualidade do processo de acreditação, particularmente de EaD. | Revisão da legislação envolvida nos procedimentos de acreditação de EaD com vista a facilitar a articulação das entidades reguladoras de ensino no processo de licenciamento e acreditação de instituições e cursos e, em particular, na modalidade de EaD. | Regulamento de EaD Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das Instituições do Ensino Superior |
| 2. | Clarificação da relação de complementaridade entre as entidades reguladoras de qualidade em EaD | O INED, para o seu funcionamento, é complementado por áreas específicas desenvolvidas pelas direções nacionais subordinadas ao MINEDH e por outras entidades reguladoras tuteladas pelo MCTESTP. | Necessária clarificação do papel das entidades envolvidas no processo de acreditação de EaD. O INED é a entidade competente em matéria inerente à qualidade na modalidade de EaD, para todos os níveis de ensino, relativamente aos materiais de estudo a distância, funcionamento das tecnologias, acompanhamento e apoio dos alunos a distância, avaliação a distância, entre outros elementos de estudo a distância. Os elementos que são do regime presencial são da competência dos outros intervenientes, em função do nível de ensino, nomeadamente, grau académico, plano curricular, créditos académicos, duração do curso, carga horária, horas de contacto, horas de trabalho independente, horas de trabalho presencial com tutores, entre outros aspetos inerentes à componente presencial de estudo. | Formalização da articulação interministerial MINEDH e MCTESTP |

| | | | | |
|----|---|--|--|--|
| 3. | Cenários de formalização do fluxograma interinstitucional no contexto de acreditação de EaD | As entidades reguladoras intervenientes no processo de acreditação são autónomas e tuteladas pelo MINEDH ou pelo MCTESTP e, por isso, apresentam procedimentos de avaliação da qualidade diferentes devido ao enfoque das suas competências, o que torna o processo complexo, por um lado e dilatado quanto ao tempo previsto para o processamento do pedido de acreditação, por outro lado. | <p>Cenário 1: o INED é a porta de entrada e saída de pedidos de acreditação em EaD. As outras entidades afins recebem os pedidos através do INED, para tratamento dentro das suas atribuições estatutárias e respondem ao INED, podendo contactar diretamente o provedor, em caso de necessidade.</p> <p>No contexto da sua autonomia, cada entidade emite a sua declaração de conformidade que é entregue ao proponente. O proponente, já com as declarações de conformidade, requer ao Ministro respetivo para decisão final.</p> <p>Cenário 2: o proponente submete o pedido de autorização de criação da instituição, início de funcionamento ou introdução de cursos a distância a cada entidade reguladora que, de forma isolada, analisa o processo e emite a sua declaração. Posteriormente, o proponente submete o pedido ao INED para obter a acreditação de EaD. Este cenário tem a vantagem de salvaguardar os procedimentos internos de trabalho de cada interveniente, contudo mostra-se desgastante para o proponente.</p> <p>No cenário 3, uma vez que as entidades intervenientes são todas públicas, não seria recomendável estabelecer normas que dificultassem o desenvolvimento de EaD e, por isso, o INED seria a porta de entrada do expediente e haveria uma declaração conjunta de conformidade, assinada por todos, que seria enviada ao proponente. Este, por sua vez, requer ao Ministro respetivo anexando a declaração única. Este cenário exige maior coordenação entre</p> | <p>Formalização da articulação interministerial MINEDH e MCTESTP</p> <p>Regulamento de EaD</p> |
|----|---|--|--|--|

| | | | | |
|----|--|--|--|---|
| | | | os reguladores o que beneficiaria em grande medida aos proponentes. | |
| 4. | Definição de períodos de submissão de pedidos de acreditação ao INED | O INED não tem poder de controlo do cumprimento do prazo estipulado, no fluxograma de acreditação, para a emissão de pareceres por outras entidades, uma vez que estas têm o seu próprio plano de atividades. Os processos do INED entram para a planificação das outras entidades sem estarem abrangidos por um procedimento normalizado que garanta um tempo máximo de resposta. | Necessidade de harmonização dos planos de atividade das entidades intervenientes no processo de acreditação de EaD através do estabelecimento de procedimentos normalizados que incluam a fixação de períodos e prazos para a submissão de pedidos de acreditação no INED. Esta estratégia irá permitir a identificação de atividades que possam ser realizados em simultâneo com vista à redução do tempo de espera de resposta do pedido de acreditação. | Formalização da articulação interministerial MINEDH e MCTESTP Regulamento de EaD |
| 5. | Acreditação Preliminar | Antes da entrada em funcionamento da instituição dificilmente se pode avaliar a qualidade do curso a ser provido em todas as suas dimensões. O grau de preparação é menos abrangente no momento de submissão do pedido do que após o início da oferta dos cursos. | Introdução do conceito de Acreditação Preliminar que será atribuída aos pedidos de cursos oferecidos pela primeira vez na instituição. | Regulamento de EaD |
| 6. | Acreditação final | | A acreditação propriamente dita constitui a segunda etapa do processo e visa avaliar a qualidade, tendo por base todas as dimensões da oferta do curso, incluindo as que não tiverem sido passíveis de avaliação na etapa da acreditação preliminar. | |
| 7. | Informatização gradual do sistema de acreditação | O processo de acreditação enfrenta um grande constrangimento no envio, receção e armazenamento dos documentos de pedido de acreditação, pois, em todas as suas etapas, o processo é manual. | Informatização gradual do sistema de acreditação, iniciando com a substituição da submissão física do pedido de acreditação. | Estudo de avaliação das necessidades e eventual assistência técnica |

Tabela 4-50: Principais recomendações sobre os procedimentos para acreditação em EaD

B. Outras possíveis recomendações resultantes da revisão de literatura e análise documental

| Nº | Tópico | Problema | Recomendação | Instrumento |
|-----------|---|---|--|---|
| 1. | Cenários de formalização do fluxograma interinstitucional no contexto de acreditação de EaD sendo o INED a porta de entrada e saída de expediente | As entidades reguladoras intervenientes no processo de acreditação são autónomas e tuteladas pelo MINEDH ou MCTESTP e, por isso, apresentam procedimentos de avaliação da qualidade diferentes devido ao enfoque das suas competências, o que torna o processo complexo, por um lado e dilatação do tempo previsto para o processamento do pedido de acreditação, por outro lado. | O INED é a porta de entrada e saída de pedidos de acreditação em EaD. As outras entidades recebem os pedidos através do INED, para tratamento dentro das suas atribuições estatutárias e respondem ao INED, podendo contactar diretamente o provedor, em caso de necessidade. No contexto da sua autonomia, cada entidade emite a sua declaração de conformidade. Por sua vez, o INED submete as declarações de conformidade ao Ministro respetivo para homologação. A decisão final é comunicada ao provedor pelo INED, acompanhada do Certificado de Acreditação, se for o caso. | Formalização da articulação interministerial MINEDH e MCTESTP Regulamento de EaD |

Tabela 4-51: Principais recomendações sobre as dimensões e indicadores de avaliação da qualidade em EaD

A. Recomendações resultantes da análise de dados recolhidos junto dos participantes no estudo

| Nº | Tópico | Problema | Recomendação | Instrumento |
|----|---|--|---|---|
| 1. | Dimensões e indicadores da qualidade de EaD | <p>Embora, no geral, as dimensões e indicadores de avaliação da qualidade de instituições e cursos na modalidade de EaD respondam às necessidades básicas do sistema, não abrangem, de forma satisfatória, todos os modelos de oferta de EaD existentes, em particular os baseados em tecnologias.</p> <p>A análise da qualidade dos cursos a distância através do referencial de qualidade de EaD aponta para a existência de fragilidades em alguns critérios, com destaque para os que avaliam a interação, bibliografia obrigatória, preparação dos alunos para o estudo a distância e CR.</p> | <p>No contexto atual de adoção cada vez mais de tecnologias de comunicação como suporte à aprendizagem, o surgimento de modelos diversificados de cursos a distância é inevitável. Nesse sentido, afigura-se relevante melhor a adequação do referencial de qualidade para captar os modelos baseados na utilização de tecnologias.</p> <p>Os critérios de avaliação deverão incentivar a criação de condições de interação durante a realização de atividades de aprendizagem em momentos não presenciais; a criação de condições de acesso a bibliografia recomendada para o curso e a criação de condições para a preparação dos alunos para frequentarem o curso na modalidade a distância.</p> <p>Regulamentação da localização dos CR com vista a facilitar a deslocação dos alunos para a realização de atividades de aprendizagem que incluem sessões presenciais indispensáveis.</p> | <p>Manual de Acreditação de EaD</p> <p>Formação</p> |

Tabela 4-51: Principais recomendações sobre as dimensões e indicadores de avaliação da qualidade de EaD

B. Outras possíveis recomendações resultantes da revisão de literatura e análise documental

| Nº | Tópico | Problema | Recomendação | Instrumento |
|-----------|---|--|---|--------------------|
| 1. | Submissão de dados estatísticos ao INED pelos provedores de EaD | Há falta de dados estatísticos sistematizados sobre a EaD em Moçambique. | Anualmente as instituições provedoras de EaD devem submeter ao INED dados estatísticos sobre os estudantes, cursos, corpo de gestores e infraestrutura física e tecnológica de suporte para a provisão de cursos a distância. | Regulamento de EaD |

4.4.2 Resultados da Validação das Recomendações e Discussão

Esta secção visa apresentar os resultados obtidos do processo de validação do conjunto de recomendações enunciadas na secção anterior (4.4.1) e, em simultâneo, fazer a discussão dos mesmos, com vista a delinear as principais conclusões e recomendações do estudo no que concerne às políticas públicas de qualidade de EaD em Moçambique. Recorde-se que, das 13 entrevistas planificadas junto das entidades responsáveis pela qualidade de ensino, foram realizadas 10, das quais uma sob forma de grupo focal que incluiu cinco participantes. Para efeitos de análise e discussão dos resultados, os dados foram tratados de forma anónima, identificando os participantes, no texto, por letras.

Os resultados da validação induzem a sua organização nas seguintes categorias chaves: (i) tratamento da EaD na lei do SNE; (ii) intervenção de diferentes entidades reguladoras no processo de acreditação de EaD; (iii) referencial de qualidade de EaD, sobretudo na componente tecnológica; (iv) estratégias de acreditação de EaD e (v) informatização do sistema de acreditação de EaD.

4.4.2.1 Tratamento de EaD na lei do Sistema Nacional de Educação

A questão da lei do SNE foi umas recomendações constantes do instrumento de validação, considerando, por um lado, a opinião expressa na primeira fase da recolha de dados e, por outro, a sua relevância para a definição de políticas de garantia de qualidade na modalidade de EaD. Relativamente a esta questão, os entrevistados não são unânimes quanto a opinião de que a lei do SNE, recentemente aprovada, em Dezembro de 2018, pela Assembleia da República, não é explícita em relação a paridade de valências com o ensino presencial.

No entanto, a maior parte partilha dessa opinião. A título de exemplo, a entidade (H), que representa o ponto de vista do regulador, respondendo a esta questão comentou que concordava com as recomendações propostas, afirmando que “(...) eu concordei com a sua recomendação de que a lei do SNE devia ser mais explícita quanto à valência, quanto ao ensino a distância como uma modalidade de ensino em todos os subsistemas.” A recomendação é sustentada por um outro regulador (E) ao comentar que “Agora a lei o que tem de omissa é exatamente a explicitação da paridade, a compatibilidade ou paridade das duas modalidades.”

Como já referido anteriormente na Secção 4.4.1, na análise às leis precedentes, 4/83 de 23 de Março e 6/92 de 6 de Maio, constatou-se que a EaD tem sido vista como sendo uma modalidade alternativa ao ensino presencial, descorando a sua potencialidade para a criação de oportunidades diversificadas da oferta educativa. Sobre a distorção do potencial da modalidade de EaD na nova lei, o entrevistado (C) manifestou a sua insatisfação da seguinte forma: “Eu até insisti para não usar o termo “alternativa” ... provavelmente concordo com o sentimento de que poderia ter sido melhor “. O entrevistado (E) partilha da opinião de que a nova lei continua omissa quanto a questão da paridade entre o ensino presencial e a distância, afirmando que “a lei o que tem de omisso é exatamente a explicitação da paridade, a compatibilidade ou paridade das duas modalidades...” Sem se pronunciar sobre a nova lei, o entrevistado (A) referiu-se da lei, ora revogada, nos seguintes termos: “E a pessoa sente que a lei é mais virada para o ensino presencial do que para o ensino a distância”.

Outros depoimentos dos entrevistados sugerem não haver nenhuma omissão na lei e que tal pretensão deve ser expressa em outro documento de política, como a seguir se afirma: “Na lei não tenho muito a dizer, acho que está bem. O que agora estamos a discutir ao nível do Ministério é em relação ao Plano Estratégico 2020, no qual, sobre o ensino a distância tem que estar muito claro o que o país pretende” (F). A título de exemplo, no Brasil, as especificidades de EaD encontram-se plasmadas no Decreto Lei nº 9.057, de 25 de Maio de 2017, regulamenta o artigo 80 da Lei 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Este entendimento é reforçado pela opinião dos que afirmam que a menção da paridade deve ser feita num outro instrumento de políticas, específico para a EaD, como seja a Estratégia de EaD, uma vez a lei em vigor ter sido aprovada muito recentemente e ser remota a possibilidade da sua revisão. O trecho que se segue evidencia a referida recomendação: “Eu penso que numa lei tão geral, como é o SNE, provavelmente não pode haver uma menção assim tão detalhada ... pode-se pensar numa lei específica para a EaD ...” (H).

Mesmo sem mencionar de forma explícita, partindo do princípio de que a nova lei estabelece o uso de EaD como uma modalidade de ensino transversal a todos os subsistemas, nomeadamente, “... subsistemas de Educação Geral, Educação de Adultos, Educação Profissional, Educação Superior e Formação de Professores”(Assembleia da República,

2018, p. art. 20) pode-se assinalar que constitui um avanço em relação à lei anterior. A entidade (I) ilustra esta constatação nos seguintes termos:

“(…) o que se está aqui a dizer é que a EaD é igual a toda a educação como um todo, é transversal, pode realizar-se em função das necessidades. Da forma como está escrito acho que se entende que haja essa paridade. Quando nós começamos a dizer que tem a mesma valência QUE (…) a gente não está a reconhecer a EaD como uma entidade com existência própria”.

De facto, reconhecendo a EaD como uma modalidade de ensino com existência própria poderia ser explorada para fazer face ao crescente aumento da necessidade de expansão da rede escolar no país. Como resultado da nova estrutura do SNE, prevê-se que os cerca de seis milhões de alunos matriculados no ensino primário, necessitarão de vagas para o ingresso no ensino secundário, contra cerca de um milhão que o Sistema comporta atualmente (INE, 2018). A aposta na EaD configura-se incontornável no país conforme evidenciado pelo depoimento da entidade (I) a seguir: “O nosso problema fundamental é que os alunos estudem, completem todo o ensino primário na mesma escola, depois disso temos de apostar no ensino a distância”.

O debate já iniciado inerente a exploração de EaD para ampliar a oferta educativa no país, no modelo de escola aberta, mostra-se relevante, considerando os desafios resultantes da reestruturação do SNE atrás mencionados. Ellis (2009) menciona como características vitais para o funcionamento de uma escola aberta as seguintes: possuir uma base de existência legal, ser uma instituição autónoma, contar com recursos humanos experientes e haver infraestrutura tecnológica e material de base. Em Moçambique, pode-se contar com a intervenção do IEDA¹², criado como um provedor público de cursos de EaD com personalidade jurídica e autonomia administrativa e técnica, estando já a prover cursos mediados por tecnologias e, por isso, reúne as condições de base para a oferta de EaD no modelo de escola aberta. O IEDA podia abrir uma linha de atendimento aberto, através do uso de uma plataforma de aprendizagem que permita a provisão de cursos totalmente baseados em tecnologias.

¹² <http://www.mined.gov.mz/IST/IEDA/Pages/default.aspx>

Portanto, do debate do grau de abrangência da lei do SNE no tratamento da modalidade de EaD emerge a necessidade de o debate estar mais concentrado em como as políticas nacionais de garantia de qualidade de EaD podem ser reconfiguradas para uma melhor oferta educativa, tendo em conta as necessidades do país e as especificidades da modalidade. As novas políticas orientadoras com uma nova abordagem do uso da modalidade, incluindo os respectivos mecanismos de garantia de qualidade, poderiam ser apresentadas em documento próprio, como seja a Estratégia de EaD.

4.4.2.2 Intervenção de entidades reguladoras no processo de acreditação

Relativamente à intervenção de diferentes atores no processo de acreditação de instituições e cursos na modalidade de EaD, as opiniões divergem, não obstante, haver uma tendência para o entendimento de que se deve criar capacidade institucional do INED para efetivamente atuar como regulador único de EaD. Para citar alguns, um dos participantes manifestou o seu desapontamento com a atual abordagem de EaD nos seguintes termos:

“Nós pensamos sempre em termos de ensino presencial e depois é que se fazem as equivalências e tudo o resto em função do ensino presencial, mas a EaD não é isso. EaD é uma modalidade de ensino, o plano de estudo de EaD deve ser feito nessa perspetiva e não numa perspetiva presencial para ser adaptada a distância... o meu maior desapontamento é a nossa abordagem, a nossa filosofia de EaD”. (I)

Ainda na sequência da criação da autonomia do INED, o participante (D) questionou a necessidade do envolvimento do CNAQ para a avaliação das instituições e cursos do ensino superior na modalidade a distância, nos seguintes termos: “O INED não pode fazer a parte do CNAQ? Sobre o ensino a distância, cursos, etc, devia caber aqui [no INED].”

Servindo-se da sua experiência em relação aos processos de licenciamento do ensino superior no país, um dos entrevistados, mesmo reconhecendo que seria ideal que as matérias de EaD fossem esgotadas no INED, é de opinião de que o INED, para o ensino superior “precisa da intervenção do CNAQ porque o CNAQ assegura a qualidade dos cursos, tratando-se dos cursos do ensino superior, o CNAQ é a única entidade que pode emitir essa, digamos que esse reconhecimento.” (H). De igual modo, o participante (F) afirma que, para o caso do ensino superior, “para efeitos do currículo nós teremos sempre que pedir o CNAQ porque é uma entidade que acredita os cursos tanto do ensino a distância como presenciais no âmbito do currículo”. Na verdade, o participante (G) esclareceu que “a ideia era

precisamente evitar que o INED pedisse parecer ao CNAQ ... aliás o CNAQ acaba entrando tanto no ensino presencial assim como a distância”.

A revisão da literatura mostra que, na experiência internacional, emergem abordagens diferenciadas de sistemas de acreditação de EaD. A escolha do modelo a seguir depende do contexto de cada país e a abordagem pode mudar ao longo do tempo, para melhor responder às necessidades de garantia de qualidade dos cursos e instituições a distância. Neste quadro, pode-se refletir em três cenários principais de abordagem do sistema de acreditação de EaD em Moçambique:

- Manter o sistema em vigor

Manter o modelo atualmente em funcionamento que consiste na existência do INED, que mesmo sendo a entidade reguladora especializada para a EaD, não esgota, ao nível interno, o processo de avaliação dos pedidos de acreditação, necessitando de ser complementado por outras entidades com funções de avaliação curricular, nomeadamente, o CNAQ para o ensino superior; o INDE, para o ensino não superior e formação de professores e a ANEP para o ensino técnico profissional.

No ensino superior, em particular, a reestruturação do sistema de acreditação através do decreto 46/2018 carece ainda de tempo suficiente para se avaliar o grau de resposta às exigências de qualidade de EaD. Esta constatação é evidenciada pelo sentimento do entrevistado (G) e (H) nos seguintes termos, respetivamente: “Portanto, é muito prematuro para eu lhe responder sobre meu sentimento em relação a esta nova forma de estar. Ainda não surtiu os seus efeitos como tal.” (G). “Eu acho que, se calhar, ainda temos que dar ainda algum tempo. Ver como é que as coisas fluem, porque são processos novos.” (H).

Nesse sentido, seria de sugerir a continuidade das discussões já iniciadas entre as partes envolvidas no processo de acreditação de EaD, com vista a elaboração de um manual de procedimentos para a operacionalização do processo de acreditação, conforme depoimentos do participante (G): “Este manual que nós estávamos a desenhar era uma espécie de, como é que vou dizer, um formulário que por um lado, contemplasse, ou contempla os indicadores que o CNAQ usa, assim como aqueles que o INED usa. E ser este o único a ser usado tanto pelo CNAQ assim como pelo INED”. A entidade (F) entrevistada reconhece esta necessidade e fez saber que era igualmente o sentimento do Ministro que superintende a área

do ensino superior, afirmando que “(...) por parte do ministro ainda, diz ele, ainda não está satisfeito ... ele diz que, de facto, precisamos dessa união”.

Este modelo de acreditação tem a vantagem de emitir uma mensagem positiva à sociedade, no geral, de que existe paridade entre o ensino presencial e a distância, uma vez que a avaliação dos currículos é feita pela mesma entidade. No entanto, para a modalidade de EaD constitui um retrocesso no que se refere ao reconhecimento das exigências de qualidade próprias da modalidade.

- Criar autonomia do INED

A proposta de criar capacidade institucional do INED foi aflorada pelos participantes em todas as fases do estudo, conforme referido no início desta secção. A título de exemplo, na fase de validação, uma das entidades entrevistadas (E) manifestou o interesse na autonomia do INED para que os processos de acreditação reduzam o tempo de demora na obtenção da decisão final, conforme se pode notar no seguinte depoimento: “Temos processos de anos (...) já vêm desde 2014. (...) as razões são exatamente o fluxograma, porque os processos não são analisados e saem só do INED. Os processos entram e vão para outras instituições, então é este percurso que faz com que eles não saiam no período previsto”.

Embora, no âmbito deste estudo, os exemplos de países com sistemas de garantia de qualidade específicos de EaD sejam escassos, excetuando a Índia e a Nigéria, no contexto Moçambicano, existe o INED que poderá ser capacitado para o tratamento integral das necessidades de avaliação externa da qualidade de EaD. Considerando que a modalidade de EaD no país se encontra numa fase primária de desenvolvimento, caracterizada por pouco domínio e conhecimento da mesma, a existência de uma instituição especializada nessa área, o INED, para, entre outros, realizar estudos e a divulgação dos resultados, contribuiria para que a modalidade fosse melhor compreendida e, em última instância, para a melhoria da qualidade da sua oferta.

O fraco domínio das especificidades da modalidade constitui um dos fatores fundamentais que dificulta a organização da sua implementação, sem, contudo, descorar a escassez dos recursos financeiros, particularmente em Moçambique, cujo nível de desenvolvimento económico está ainda muito aquém das necessidades. Como referido por Moore & Kearsley (1996, p. 4) “*We believe that a systems approach is very helpful to an understanding of*

distance education as a field of study and is essential to its successful practice.” As diferentes componentes do sistema de EaD, nomeadamente, a planificação, o desenho instrucional, os materiais de aprendizagem, o apoio ao estudante, a tutoria, a sustentabilidade, entre outras componentes que contribuem para a implementação de EaD, estão inter-relacionadas e, por isso, devem ser analisadas e compreendidas numa abordagem sistémica para assegurar qualidade no uso da modalidade.

O fraco domínio das componentes de EaD tem afetado o funcionamento das instituições provedoras da modalidade, que muitas vezes enfrentam dificuldades para a realização de suas atividades, pois os sistemas de funcionamento estão configurados na base da modalidade do ensino presencial, conforme o depoimento abaixo:

“E as rubricas do orçamento (...) não têm em conta as especificidades do ensino a distância, logo, quando nós dizemos que queremos fazer a revisão dos materiais do ensino a distância, pagar, dizem que não existe nenhuma rubrica para pagar pessoas para elaborar, para rever os materiais. É uma coisa que nós colocamos no orçamento há 3 anos, mas não conseguimos fazer a revisão dos materiais”. (A)

Reconhecendo que a capacitação do INED é algo desafiador, considerando a alocação de recursos humanos qualificados, materiais, financeiros, tecnológicos e de infraestrutura, bem como do tempo que seria necessário para a efetivação da proposta, numa fase inicial, para o caso do ensino superior “que o CNAQ destaque algumas pessoas que, num determinado período, prestam serviço no INED para dar a sua opinião sobre aqueles processos e acabar aí dentro e não ter que enviar para lá [ao CNAQ]”-entrevistado (A). A opção de destacar funcionários das outras entidades reguladoras, em comissão de serviço, para realizarem o seu trabalho de avaliação curricular no INED, não parece viável uma vez que as instituições possuem seus próprios planos de atividades que dificilmente deixariam para segunda instância. Entretanto, tem a vantagem de, paulatinamente, capacitar em serviço os funcionários do INED.

A proposta de criação de capacidade de autonomia do INED é feita no entendimento de que esta entidade já existe como sendo uma instituição reguladora específica de EaD, necessitando, porém, de ser acompanhada de políticas de garantia de qualidade que valorizam as potencialidades da EaD como uma modalidade de ensino autónoma.

- Fundir o INED com o CNAQ

O cenário da possível fusão do INED com o CNAQ não resulta da opinião do painel de validação do conjunto de recomendações em discussão, mas sim constitui um cenário que emerge da análise feita, reunindo as outras fontes examinadas ao longo do presente estudo, que, entre outros, incluem a revisão de literatura e análise documental. O argumento de base para a proposta relaciona-se com a tendência da experiência da comunidade internacional, em que não se distinguem as duas modalidades de ensino e, por isso, aponta para uma abordagem de políticas públicas de qualidade não diferenciada para a acreditação de instituições de ensino e seus cursos. Nesta abordagem, a nível do ensino superior, tanto a EaD como o ensino presencial são acreditados por uma mesma autoridade. Nos poucos exemplos em que existe uma separação nítida de documentos normativos para cada modalidade de ensino, como é o caso da Nigéria e da Índia e, em outros, os critérios de EaD encontram-se incorporados no documento utilizado para a acreditação do ensino presencial, em forma de uma secção específica, como é o caso da Zâmbia.

Portanto, uma possível fusão do INED com o CNAQ e a criação de uma nova entidade com atribuições apenas para o ensino superior afigura-se como sendo um processo menos complexo e com menos exigências relacionadas, sobretudo, com o investimento em recursos financeiros e em capital humano, quando comparado com o cenário anterior, de capacitação do INED, para a sua autonomia. Porém, a modalidade de EaD ficaria enfraquecida devido ao modelo de funcionamento que teria fundamentalmente referências do ensino presencial, sendo este o mais consolidado e mais divulgado.

No tocante aos outros níveis de ensino, tendo em conta que a diversificação de cursos praticamente inexistente, a garantia de qualidade por processos de acreditação poderia ser efetuada pelo MINEDH, enquanto se cria uma entidade autónoma para atender os níveis de ensino primário e secundário. Para a implementação de qualquer uma das opções implicaria a necessidade de atualização dos documentos orientadores de acreditação de EaD já existentes, bem como a elaboração de novos instrumentos para melhor esclarecer o funcionamento das instituições envolvidas, à luz da nova relação de trabalho adotada.

4.4.2.3 Referencial de qualidade de EaD: componente tecnológica

Nesta secção, o principal objetivo é analisar o grau de resposta do referencial de qualidade utilizado no processo de acreditação de EaD em Moçambique. Os critérios específicos utilizados para a acreditação de instituições e cursos a distância constam do referencial de qualidade do INED. No entanto, conforme discutido em secções anteriores, a EaD é avaliada não só por critérios específicos da modalidade, como também por critérios do ensino presencial, o que, de certa forma, se mostra contraproducente. Contrariamente ao ensino presencial, a característica principal da EaD é a separação física entre o professor e o aluno, ou seja, professores e alunos não se encontram no mesmo local, na maior parte do tempo, dando lugar a um processo de ensino e aprendizagem que ocorre a distância e que é mediado por alguma forma de tecnologia (Gunawardena & McIsaac, 2004; Keegan, 1996; Michael Moore & Kearsley, 1996, 2012). Assim, avaliar a qualidade de EaD a partir da abordagem de critérios do ensino presencial seria não distinguir as duas modalidades de ensino. Conforme revelado por Moore e Kearsley (1996, p. 5), o reconhecimento dos requisitos da modalidade de EaD constitui uma premissa que permite separar as questões específicas de EaD do ensino presencial, bem como distinguir uma EaD de boa qualidade da EaD de má qualidade.

No que se refere ao referencial específico de EaD, conforme reiterado por Rama & Granada (2011, p. 98), a coleta de evidências da qualidade de instituições e cursos requer um desenho de instrumentos apropriados para que possam captar cada um dos modelos a ser avaliado. O referencial específico de EaD utilizado em Moçambique, no geral, reúne consenso das entidades reguladoras e dos provedores de cursos a distância, com destaque para as dimensões e indicadores estabelecidos, excetuando os casos de avaliação de cursos oferecidos com base na utilização de tecnologias. Alguns entrevistados são de opinião de que “(...) é preciso que os instrumentos cubram todos os modelos pedagógicos. ... nós sentimos que os instrumentos estão mais virados para a oferta de ensino a distância de material impresso” (A). “...quando nós vamos para o indicador que é recursos tecnológicos, de facto (...) nós precisamos de aprimorar um pouco mais” (E).

Os diferentes modelos de aprendizagem tendem a acompanhar a evolução das TIC. O desenvolvimento das tecnologias tem impulsionado a evolução das redes de comunicação social que por sua vez têm um grande impacto na forma de abordagem das práticas da EaD.

A disponibilização eletrónica e a possibilidade de combinação de várias ferramentas de suporte permitem criar ambientes de aprendizagem mais integrados, o que facilita o estudo a distância.

A emergência de cursos cada vez mais mediados por tecnologias, no país, constitui uma realidade que não se pode ignorar. Refira-se que os resultados do estudo mostram que cerca de 80 por cento dos alunos do ensino superior a distância e 30 por cento do ensino secundário a distância frequentam cursos mediados por tecnologias. A plataforma de aprendizagem mais usada é o *Moodle*, que os alunos principalmente utilizam para atividades de tutoria e envio de materiais, apesar de enfrentarem desafios devido ao fraco domínio técnico das plataformas de aprendizagem, tanto por eles como pelos tutores, bem como a limitada disponibilidade da internet.

Embora o Governo, reconhecendo a relevância do uso das tecnologias na educação, tenha desenvolvido iniciativas para a massificação da sua utilização a custos sustentáveis para a comunidade académica, incluindo os alunos, através da criação da Rede de Ensino Superior e de Pesquisa de Moçambique, plataforma designada por *MoReNet*¹³, os desafios persistem até ao presente. A título de exemplo, um entrevistado partilhou a sua experiência em relação à relevância da qualidade da dimensão tecnológica nos cursos a distância e o impacto que pode ter na motivação dos alunos, afirmando que: “(...) nós estamos a usar, de facto, agora, muitos materiais abertos, que estão à disposição; temos livros em PDF, quando a internet não está boa, aquilo gira, gira, a pessoa acaba gastando do seu pouco crédito sem conseguir baixar nada” (B).

Um outro entrevistado defende que na avaliação da componente tecnológica, o regulador deve reconhecer que a qualidade do uso das tecnologias não depende apenas do provedor de cursos, mas também do provedor de serviços de comunicação. Os serviços fornecidos tendem a estar abaixo dos padrões aceitáveis, conforme o depoimento que se segue: “Se

¹³ A MoReNet é uma plataforma que tem como objetivo interligar as instituições de ensino superior e de pesquisa nacionais numa rede de comunicação de dados de alta velocidade, disponibilizando serviços de comunicação de dados de valor acrescentado. Deste conjunto destaca vai para o acesso partilhado à internet e a plataformas partilhadas de tecnologias de comunicação para o armazenamento e processamento de dados a custos acessíveis ou relativamente baixos, se comparados com os do mercado nacional das telecomunicações. <http://www.portaldogoverno.gov.mz>

conversar com um estudante que neste momento está lá em Machaze ou sei lá aonde, ele pode dizer que eu aqui não consigo enviar trabalhos para o meu tutor, não consigo submeter trabalhos na plataforma, porque a internet é péssima” (D).

Conforme sugerido pelo mesmo entrevistado, alguns possíveis indicadores para a avaliação da qualidade dos cursos baseados em tecnologias incluiriam os seguintes aspetos: o tempo de disponibilidade da plataforma; a capacidade para carregamento e abaixamento de ficheiros; o domínio da utilização das tecnologias pelos alunos e pelos gestores de cursos; a sustentabilidade das tecnologias, sobretudo para os alunos; a fiabilidade da energia da instituição, para garantir o pleno funcionamento do equipamento tecnológico e a existência de um sistema de *backups* e segurança de informação.

O entrevistado (F) reconhecendo os constrangimentos atuais com os serviços de comunicação no país, partilhou algumas ações em curso com vista a colmatar a fragilidade dos cursos totalmente *online*, afirmando que: “muitos dizem que querem fazer cursos só em *online* e nós achamos que nas condições reais do país onde nós estamos, só cursos *online* vai ser muito difícil (...) nós preferimos que as instituições continuem a fazer cursos mistos”.

A opção por cursos mistos poderá resolver, em parte, a questão da eventual fraca qualidade da componente tecnológica e da falta de indicadores específicos que auxiliem a avaliação da qualidade desses cursos, contudo, continua inevitável a avaliação de todo o curso ou instituição. Tendo por base que a EaD é um sistema constituído por várias componentes interdependentes, a utilização, por exemplo, de materiais multimédia no curso, implica a utilização da componente tecnológica em outras áreas do funcionamento do curso que incluem a componente de apoio ao estudante, tutoria, avaliação dos estudantes, planificação, gestão, entre outros e, a avaliação destas componentes, a partir de critérios de cursos com características de modelos de aprendizagem *online*, seria inevitável.

Neste contexto, impõe-se ao referencial de qualidade específico de EaD em vigor a sua atualização, com vista a sua adequação à dinâmica de desenvolvimento da modalidade caracterizada, principalmente, pelo crescente aumento e diversificação de modelos de instituições e cursos a distância, fruto dos avanços verificados na área tecnológica.

4.4.2.4 Estratégia de acreditação de EaD

A discussão da temática sobre a acreditação de instituições e cursos a distância neste estudo afluou a necessidade da introdução da *acreditação prévia preliminar*, em que a avaliação da qualidade de um novo curso é feita com base no projeto da sua oferta. Neste cenário, poder-se-ia dispensar a realização de visitas, uma vez que os alunos ainda não estariam inscritos e, eventualmente, os recursos humanos e tecnológicos não estariam em pleno funcionamento para serem avaliados. Possivelmente, seja por isso que no processo de acreditação prévia de novos ciclos de estudo em Portugal, as deslocções ao local são evitadas, recorrendo-se apenas aos relatórios da avaliação interna dos provedores.

Outro aspeto relevante a considerar é a avaliação para fins de renovação da acreditação. Tendo em conta que a necessidade de renovação da acreditação das instituições e cursos será maior nos próximos anos, o INED precisa de acautelar as estratégias de avaliação, com vista a dar resposta em tempo útil, dos pedidos a serem submetidos. Nesse sentido, seria de explorar a possibilidade do INED basear-se nos relatórios da avaliação interna feita pelas instituições provedoras e de forma aleatória, ou a partir de suspeita ou ainda de denúncia, seleccionar as instituições a visitar e os cursos que merecem visita ao terreno, evitando analisar novamente todo o processo, incluindo as visitas como acontece na prática atual.

Não há dúvida que o processo de acreditação oferece a vantagem de utilização de instrumentos normativos harmonizados para todo o país, que permitem às instituições ter uma base para desenvolverem os seus próprios sistemas de garantia de qualidade, tendo em conta que a modalidade é relativamente nova no país. Todavia, a realidade atual mostra que se pode valorizar a experiência, ainda que pouca, existente no uso da modalidade de EaD através da passagem gradual do modelo de acreditação atual para o modelo de garantia de qualidade, cuja responsabilidade é prioritariamente atribuída às instituições provedoras. Neste possível cenário, o papel do INED seria reorientado para acreditar os sistemas internos de garantia de qualidade das instituições.

O modelo baseado na acreditação dos sistemas internos de garantia de qualidade das instituições apresenta múltiplas vantagens, nomeadamente: resolve a questão da falta de articulação entre os reguladores; reduz a pressão exercida neste momento sobre o INED e a outras entidades intervenientes no processo de acreditação; e reduz os constrangimentos de

disponibilidade de recursos humanos qualificados, disponibilidade de recursos financeiros e de infraestrutura física e tecnológica que devem ser alocados pelo Governo para o sistema de acreditação atualmente em vigor.

A longo prazo, após a consolidação da autonomia do INED e da oferta da EaD, poder-se-ia considerar a permissão do alargamento da função acreditadora ao sector privado. Num cenário em que a responsabilidade pela acreditação fosse descentralizada, envolvendo outras entidades fora do âmbito público, o INED asseguraria, igualmente, a acreditação dos sistemas de garantia de qualidade dessas entidades, como acontece com o CHEA, nos EUA, que coordena e fiscaliza as diversas entidades privadas de acreditação. Entretanto, há que reconhecer que o contexto americano poderá justificar a estratificação de órgãos de garantia de qualidade para atender a diversidade existente. Por exemplo, em 2013, nos EUA, havia cerca de 8.000 instituições de ensino superior e 43.000 cursos (Eaton, 2015), enquanto que em Moçambique, o número total de IES era de 44 e aproximadamente 800 cursos, em 2015 (MCTESTP, 2016), o que, a curto prazo, poderá não justificar o alargamento desta função ao sector privado.

O painel de validação da proposta do conjunto de recomendações para as futuras políticas públicas de garantia de qualidade mostrou-se com opinião dividida sobre a possibilidade de autorização de criação de agências privadas e o INED, à semelhança do CHEA, passar a ter um papel fiscalizador das agências acreditadoras. Os participantes que acolheram a ideia com satisfação foram no entendimento de que o alargamento a novas entidades contribuiria para descongestionar a pressão exercida sobre o INED, para dar vazão, em tempo útil, dos pedidos de acreditação. A título de exemplo, o entrevistado (I) pensa que “(...) é uma coisa que se podia fazer. ... Porque, de facto, a olhar pela forma como as coisas estão a andar na acreditação, não sei se o INED vai ter capacidade, ao longo dos tempos. (...) terceirizar podia funcionar. O depoimento do participante (D) encontra-se na mesma linha de pensamento uma vez que:

“O INED é uma instituição do Governo, fiscaliza a agência. A agência ia ter uma rede, incluindo as Ordens. Aliviava o papel do Governo. ... Gostei da ideia... porque uma agência não tem nada a ver com o Governo, ela é fiscalizada pelo Governo, cumpre critérios estipulados pelo Governo, mas a agência tem uma autonomia ... Eu que quero ser certificado, eu pago à agência. Eu gostei. É uma ideia inovadora”. (D)

Ainda na perspectiva de aceitação da proposta, contudo reconhecendo que provavelmente fosse colocado como desafio a longo prazo, o entrevistado (C) afirmou que” (...) o ideal seria sim, mas temos condições para avançar agora? Podíamos ver o real e depois colocar como desafio”.

Por outro lado, os participantes que se opuseram à possível entrada do sector privado, foi no sentido de que não estavam ainda reunidas as condições, necessitando de consolidar primeiro o funcionamento do INED, sob o risco de se diluir a qualidade desejada, uma vez que o INED careceria de capacidade, sobretudo a técnica, para fiscalizar as agências.

A consolidação do INED foi igualmente defendida pela entidade (H) que manifestou muitas reservas quanto a efetivação do referido projeto, argumentando que os processos de garantia de qualidade no país encontram-se ainda numa fase embrionária e que uma possível descentralização pode criar um resultado adverso. O trecho que se segue evidencia esta constatação: “(...) eu tenho muitas reservas, porque eu penso que são práticas novas (...) se calhar a criação dessas outras entidades iria diluir mais e criar uma certa, uma certa confusão. (...) acho que seria prematuro.”

Analisando as duas posições, embora sejam antagónicas, os participantes mostram-se convergentes quanto a não existência de condições, a curto prazo, para a efetivação da proposta, podendo ser considerada um desafio a longo prazo. Por exemplo, as agências especializar-se-iam nas diferentes áreas de formação o que contribuiria para o aprofundamento da qualidade dos cursos oferecidos.

Portanto, seria matéria de longo prazo, tendo em conta que seria necessário garantir a consolidação do funcionamento do INED antes de alargar as funções a outras entidades. No presente, poder-se-ia contar com as DPEDH para facilitarem algumas etapas do processo de acreditação, como seja a fase da verificação inicial do pedido e a vistoria dos CR, o que para tal seria necessário capacitar os colaboradores a nível local.

4.4.2.5 Informatização do sistema de acreditação de EaD

O processo de acreditação de EaD enfrenta um grande constrangimento na receção e armazenamento dos documentos processuais, pois, em todas as suas etapas, realiza-se de forma manual, excetuando o envio de documentos pelo proponente que tem recorrido ao formato em CD. O sistema manual mostra-se com limitações, nomeadamente para o

processo de submissão de pedidos de acreditação, armazenamento e manuseio dos documentos, envio de documentos a outras entidades para pedido de parecer, entre outras necessidades de fluxo de documentos durante o processo de acreditação. A título de exemplo, um dos entrevistados no estudo, comentando sobre a possível informatização do sistema de acreditação de EaD afirmou que ajudaria às instituições a organizar melhor o processo, uma vez que reunir documentos físicos para fins de pedido de acreditação é mais trabalhoso do que os reunir em formato eletrônico (A).

A revisão de literatura sobre as práticas internacionais de políticas públicas de garantia de qualidade em EaD, permitiu observar que as entidades reguladoras possuem sistemas de acreditação informatizados, com destaque para os países europeus. Os sistemas são de acesso aberto e neles pode-se encontrar um conjunto de documentos normativos e respectivos formulários que orientam o processo de acreditação, bem como a lista de instituições e cursos acreditados.

Os resultados do estudo recente sobre a utilização de tecnologias em sistemas de garantia de qualidade e acreditação revela que uma maior utilização de tecnologias nestes sistemas produz um impacto positivo no suporte às instituições de ensino e às próprias entidades reguladoras, pois facilitam a oferta formativa e melhoram a qualidade da educação. A utilização de tecnologias permite que os provedores e as entidades reguladoras melhor atendam às necessidades da sociedade. Ademais, as tecnologias permitem que as entidades reguladoras cumpram a sua missão, economizando os recursos financeiros, humanos, de tempo, de espaço físico, entre outros (Haris, Washizaki, & Fukazawa, 2018).

A informatização do sistema do INED consistiria, numa fase inicial, em explorar recursos abertos e gratuitos para a criação de um portal da instituição com vista a disponibilização pública da documentação normativa relativa ao processo de acreditação de EaD, envio de documentação pelo proponente, envio de documentação ao proponente e a outras entidades afins pelo INED, divulgação da lista de instituições e cursos de EaD acreditados, envio de relatórios de avaliação interna, envio de dados estatísticos pelos provedores, esclarecimento de dúvidas ao público e interação com o proponente durante o processo de análise do pedido de acreditação.

A respeito da falta de dados sistematizados sobre a EaD, temática igualmente discutida na fase da validação da proposta de recomendações, os entrevistados foram unânimes em concordar com a submissão anual dos dados, ao INED. Justificando a necessidade de envio, ao INED, de dados estatísticos pelas instituições provedoras de cursos, o entrevistado (D) indicou que “Nós até agora não sabemos, por exemplo, quantos alunos de ensino a distância, por ano, temos no país... Nós não sabemos quantos profissionais de ensino a distância existem no país”. Igualmente o participante (E) confirmou que “Existem dados, ou existem informações sobre EaD em Moçambique, porém esses dados não estão sistematizados”.

A sistematização de dados de EaD constitui uma das competências do INED que deve “criar uma base de dados sobre todos os cursos e programas oferecidos através da modalidade de Educação à distância, bem como dos recursos associados” (Conselho de Ministros, 2006). De facto, um dos entrevistados é da opinião de que “... tem que ser o INED a orientar as instituições na elaboração das estatísticas... o INED tem essa responsabilidade de estabelecer critérios para a sistematização [dos dados]” (E). “o INED devia ter a sua página... As instituições de ensino devem ser *lincadas*...ao portal do INED, o funcionário do INED pode entrar em qualquer instituição e tirar estatísticas, porque está ligado a instituição” (D). A recolha de dados por via *online* reduziria os custos associados à deslocação ao terreno, assim como facilitaria o processamento e sistematização para a divulgação e uso público.

Não obstante em alguns contextos os dados de natureza quantitativa constituírem um requisito para a elegibilidade de fundos do estado, como é o caso da África do Sul e dos EUA, no contexto Moçambicano seriam, sobretudo, para fins informativos. O sistema de recolha de dados precisaria de ser implantado e consolidado para que a exigência fosse parte dos critérios de avaliação da qualidade no contexto de acreditação.

Portanto, a informatização dos procedimentos de acreditação, através da criação de um portal do INED contribuiria para melhorar tanto a intervenção do proponente, como a do INED. Na criação da base de dados de EaD, cabe ao INED desenhar instrumentos apropriados para orientar os provedores de cursos no fornecimento de dados, bem como orientar o trabalho interno do INED no processamento, sistematização e divulgação pública no portal, com vista a melhorar a qualidade dos serviços prestados no contexto da modalidade de EaD.

CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 PROCURANDO RESPONDER ÀS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo final pretende-se fechar o ciclo de investigação revisitando as questões de investigação com o objetivo de formular as respetivas respostas possíveis à luz dos resultados obtidos. O capítulo inclui, ainda, uma breve reflexão sobre dimensões de investigação que esta tese permite identificar como pertinentes para futuros trabalhos de investigação. Conforme anunciado no capítulo da Introdução, a questão geral da investigação desdobra-se em três questões específicas que são lembradas à medida que se procura responder a cada uma delas.

5.1.1 Questão específica 1: Quais as práticas internacionais mais divulgadas de garantia de qualidade aplicadas em políticas públicas de EaD?

A revisão da literatura efetuada sugere que as práticas internacionais mais divulgadas de garantia de qualidade aplicadas em políticas públicas de EaD podem ser apresentadas em quatro dimensões, nomeadamente: a primeira tem em conta o grau de maturidade da utilização da modalidade no país, que pode determinar o estabelecimento de um sistema baseado em acreditação, sistema baseado em normas, sistema baseado na manutenção de padrões, sistema baseado na garantia de qualidade e sistema baseado na confiança dos provedores de cursos a distância.

A segunda dimensão que pode ser considerada está relacionada com o âmbito de atuação do sistema, distinguindo-se dois tipos principais, um em que a avaliação externa de EaD é efetuada por uma entidade reguladora específica da modalidade e outro em que um mesmo sistema responde tanto pela EaD como pela modalidade presencial de educação. Entre as duas práticas, a segunda é a que nos pareceu ser a mais divulgada na comunidade internacional, embora em alguns casos os critérios utilizados para a avaliação de EaD sejam específicos da modalidade.

A terceira dimensão importante a considerar é relativa ao grau de obrigatoriedade de acreditação das instituições e cursos. As leituras indicam que, de uma maneira geral, em cada país existem mecanismos que obrigam as instituições a passar por uma forma de registo ou autorização prévia para a sua constituição como uma instituição de ensino, independentemente da modalidade a utilizar. Entretanto, em alguns casos, após o início de funcionamento, as instituições visadas possuem um prazo para serem acreditadas

especificamente na modalidade de EaD; em outros casos a acreditação de novos ciclos de estudo é igualmente prévia. Estas opções parecem estar intimamente ligadas ao estágio de desenvolvimento da modalidade, que traduz o nível de confiança entre os atores envolvidos na garantia de qualidade (reguladores e provedores).

Relativamente à renovação da acreditação, a experiência mostra que se pode recorrer aos relatórios de avaliação interna enviados pelas instituições e dispensar as visitas para os casos em que não haja suspeita de degradação das condições iniciais que permitiram a concessão da acreditação. Este modelo, de certa forma, ajuda a lidar com situações de escassez de recursos.

A quarta e última dimensão diz respeito ao referencial de qualidade de EaD que tende a refletir a amplitude de intervenção do sistema. No conjunto dos exemplos analisados, constatou-se que o número de dimensões de avaliação varia em cada país, o que sugere que as dimensões utilizadas refletem o grau de maturidade da modalidade. Embora a diferença verificada, foi notória a captação, nos instrumentos analisados, das principais áreas que constituem a modalidade de EaD, nomeadamente, a componente que envolve as políticas da instituição, a componente do desenho do curso, a componente de implementação, a componente de interação e a componente do ambiente de aprendizagem sugeridos por Moore e Kearsley (1996).

5.1.2 Questão específica 2: Qual o estado atual das políticas públicas de garantia de qualidade da oferta de EaD em Moçambique?

Embora controverso, pode-se afirmar que, em Moçambique, existem políticas públicas que regulam a qualidade da oferta de EaD, com destaque para a criação do INED como instituição reguladora específica de EaD e a aprovação do READ e outros instrumentos específicos da modalidade. As políticas existentes têm merecido diferentes interpretações, a nível da sua implementação, o que tem gerado posicionamentos não harmonizados entre os principais atores envolvidos na avaliação externa para a garantia de qualidade da modalidade, por um lado e, entre estes e os provedores, por outro. Neste quadro, a EaD é avaliada por critérios tanto específicos da modalidade como por critérios da modalidade presencial.

Os resultados do estudo sugerem que o funcionamento na base manual do sistema de garantia de qualidade específico de EaD pode refletir o ambiente de pouca utilização das mesmas no contexto da sua criação, contudo havendo um aumento crescente de instituições e cursos no modelo baseado em ferramentas digitais, a digitalização do sistema é indispensável. As tecnologias desempenham um papel importante na abertura de portas para o desenvolvimento do sistema de garantia de qualidade e acreditação do INED, entre as quais se podem destacar as seguintes: publicitação dos procedimentos de acreditação, submissão dos pedidos de acreditação, interação com o proponente durante o processo de acreditação, gestão de espaços físicos para o armazenamento de documentos do processo de acreditação, redução do tempo que seria necessário para efetuar deslocações ao terreno para a recolha de dados estatísticos e divulgação da lista de instituições e cursos acreditados. Outrossim, a possibilidade de criação de um portal do INED contribuiria para melhorar a qualidade dos serviços prestados tanto a nível interno como externo, pois facilitaria o contacto direto, não só com o público, mas também com outras entidades congéneres, a nível internacional.

O referencial de qualidade específico de EaD, mesmo apresentando as dimensões principais para avaliação das instituições e cursos, mostra-se incompleto para os ambientes de aprendizagem mediados por tecnologias. Essa fragilidade se deve ao facto dessa dimensão ser de expressão muito reduzida na realidade das IES Moçambicanas à data da elaboração desse referencial. A fragilidade da componente tecnológica manifesta-se igualmente na oferta dos cursos, tanto do ensino secundário como do ensino superior. Embora na sua maioria os cursos contemplem alguma forma de tecnologia, existem situações de não utilização das mesmas. No ensino superior, os resultados sugerem que as instituições que operam apenas na modalidade a distância são as que mais tendem a recorrer a diversas tecnologias para a mediação da aprendizagem, o que contribui para a superação das possíveis limitações apresentadas por cada ferramenta. Todavia, a baixa qualidade dos serviços de internet foi apontada como sendo um dos fatores que desmotivam a aprendizagem *online*, tanto no ensino secundário como no ensino superior. As iniciativas do Governo de criação de MoReNet ainda constituem um desafio para a massificação do uso da internet para fins educacionais.

Para além da componente tecnológica, a qualidade dos cursos no ensino secundário e superior é, principalmente, influenciada pela fraca disponibilidade de laboratórios para a

realização de atividades de aprendizagem, fraca disponibilidade da bibliografia obrigatória dos cursos e pelo limitado acesso à internet, contudo a avaliação global indica que a qualidade é positiva.

5.1.3 Questão específica 3: Como as práticas internacionais podem contribuir para propostas de futuras políticas públicas de garantia de qualidade de EaD em Moçambique?

Neste estudo procurou-se formular um conjunto de recomendações para os decisores políticos em Moçambique, para futuras políticas de garantia de qualidade em EaD, tendo em conta que a modalidade de EaD é incontornável para suprir as necessidades formativas em todos os subsistemas educacionais do país. Assim, com base na experiência internacional e na realidade atual em Moçambique, propõe-se o seguinte conjunto de recomendações:

Em Moçambique existem diversas políticas públicas de garantia de qualidade em EaD, em que intervêm diversas entidades reguladoras, cuja implementação levanta diferentes interpretações, havendo, por isso, uma necessidade de sua atualização e harmonização.

A intervenção de diferentes entidades reguladoras de ensino para a avaliação de EaD tem contribuído para a dilatação do tempo máximo previsto para a tomada de decisão final, o que aponta para a necessidade de redefinição dos prazos para a tramitação de pedidos de acreditação, sobretudo a fixação de prazos de entrada dos pedidos no INED, com vista a facilitar a articulação entre os principais atores envolvidos na avaliação dos pedidos.

Face à crescente relevância da utilização das metodologias de EaD em Moçambique, é essencial o reforço da capacitação do INED (recursos humanos e técnicos) como instituição reguladora e de acreditação desta modalidade no país.

Com vista a consolidar o trabalho realizado pelo INED, afigura-se relevante que a instituição passe a ser certificada regularmente por mecanismos internacionais de garantia de qualidade das entidades de avaliação externa.

A escassez de recursos humanos qualificados em matéria de avaliação externa da modalidade de EaD pode ser minorada através da promoção de parcerias de colaboração entre o INED e outras entidades congéneres, a nível internacional.

A escassez de recursos tem contribuído para a demora na conclusão dos processos de pedido de acreditação. Para fazer face a esta demora, propõe-se que a Renovação da Acreditação dos cursos seja feita com base em relatórios de avaliação feita pelos provedores e as visitas do INED sejam realizadas, a título de exceção, para casos em que seja considerado necessário proceder à confirmação das condições de funcionamento das instituições e/ou dos cursos.

Grande parte do sistema de acreditação do INED funciona numa base manual, sendo necessária a sua digitalização de forma paulatina, podendo iniciar com a criação de um

portal próprio, baseado na exploração de ferramentas abertas e gratuitas, com vista a facilitar e melhorar a realização da sua missão reguladora de EaD.

Considerando que a acreditação prévia, ocorre antes do início da oferta de um curso, é de ponderar a introdução do conceito de Acreditação Prévia Preliminar (APP), para avaliar o pedido antes do início de funcionamento e de Acreditação Prévia Completa para avaliar a instituição e/ou curso em funcionamento, com vista a verificar de forma completa as condições de funcionamento declaradas no momento da APP.

No geral, os cursos na modalidade a distância reúnem a qualidade necessária para a sua provisão, havendo, entretanto, alguma insatisfação, particularmente nas condições de aprendizagem, que dependem do uso de tecnologias. Este resultado sugere que os instrumentos de avaliação utilizados respondem às necessidades do sistema, contudo a crescente utilização das TIC em EaD obriga à necessidade de reorganização dos instrumentos com vista à cabal cobertura da oferta formativa mediada por tecnologias.

No ensino secundário e formação de professores, sobretudo no PESD2, as principais áreas de menor satisfação e que apontam para a necessidade de revisão dos critérios que avaliam a qualidade na oferta de cursos são as seguintes: acesso à laboratórios, acesso à internet, acesso à bibliografia obrigatória do curso, idoneidade das avaliações, apoio dos técnicos dos serviços das TIC e da secretaria da instituição.

No ensino superior a distância, as principais áreas de menor satisfação e que merecem atenção redobrada no referencial de qualidade de EaD são as seguintes: acesso à bibliografia obrigatória do curso; condições de suporte à interação, em particular, durante os momentos de aprendizagem não presencial; preparação prévia dos alunos para o estudo a distância e distâncias a percorrer para aceder a um CR que, no presente, carecem de regulamentação.

Tendo por base que as metodologias de EaD são relativamente novas para a maioria dos intervenientes na oferta desta modalidade, é de considerar o incentivo aos provedores para a criação de parcerias entre si com vista à avaliação regular por pares.

A existência de unidades para a gestão da qualidade da oferta formativa deve ser de carácter obrigatório nas instituições de EaD.

A médio prazo, o país pode caminhar para um sistema de garantia de qualidade baseado na acreditação dos sistemas internos de garantia de qualidade das instituições provedoras, confiando assim aos provedores a responsabilidade primária pela garantia de qualidade dos seus próprios cursos, mantendo-se, no entanto, o papel fiscalizador do Estado.

A tendência para a utilização de TIC na oferta formativa na EaD associada a aposta do Governo de expandir a modalidade, sobretudo no subsistema da educação geral, configura uma necessidade de reorganização das condições de funcionamento do IEDA para acolher a oferta de cursos com características *online*.

A oferta de EaD mediada por tecnologias é influenciada pela qualidade de serviços de internet. No contexto atual, sugere-se a massificação do uso da internet através de memorandos de entendimento entre o Governo e os provedores de serviço de internet, bem como através da valorização das iniciativas já existentes, como a de MoReNet.

5.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O presente estudo apresenta limitações, sobretudo de natureza metodológica que, de certa forma, foram afloradas anteriormente no capítulo da Metodologia. A primeira limitação está relacionada com o processo de seleção da amostra dos alunos, baseado no método de amostragem probabilística estratificada proporcional, que resultou na exclusão de algumas instituições cuja opinião, eventualmente, fosse relevante para o estudo.

Outrossim, uma das exigências deste método é a existência de informação que permita a caracterização da população do estudo no grau de detalhe desejado. No caso vertente, a informação disponibilizada pelas instituições não permitia a organização do número de alunos por CR, para melhor captar as diferentes experiências de aprendizagem decorrentes das condições de localização geográfica diversas.

Para contornar esta situação, optou-se por considerar a distribuição dos alunos por CR regionais, que, embora na sua maioria estejam instalados em capitais provinciais, que geralmente oferecem melhores condições de vida, acolhem alunos vindos de uma dada região.

A segunda limitação prende-se com o facto de a administração dos questionários aos alunos ter sido confiada aos colaboradores locais. A recolha de dados foi realizada em todas as províncias do país e teve a colaboração dos gestores locais de EaD que receberam instruções do processo de seleção dos alunos e para o preenchimento dos questionários. Uma vez que o preenchimento era presencial, apenas os alunos que se deslocaram ao CR podiam ter acesso ao questionário. Neste processo, existe uma possibilidade de terem ficado de fora opiniões relevantes de alunos com mais dificuldades de acesso às condições criadas a nível regional; contudo, a estratégia utilizada pela maior parte dos gestores, de aproveitamento dos dias em que os alunos tinham encontros presenciais, ajudou a minimizar esta limitação.

A terceira limitação que pode ser apontada é referente à falta de estudos com o mesmo objetivo, bem como de dados consistentes sobre a oferta de EaD em Moçambique, tendo determinado a opção por um estudo de carácter exploratório.

5.3 PERSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO FUTURA

O presente estudo investigou as políticas públicas de garantia de qualidade de EaD em Moçambique, a partir do conhecimento teórico disponível na literatura complementado pela análise da realidade atual em Moçambique. No geral, o estudo mostrou que, tendo em conta a necessidade de ampliar a oferta de EaD, as futuras políticas devem reforçar os mecanismos de garantia de qualidade, sobretudo através da harmonização de procedimentos entre as entidades envolvidas, adequação do referencial de qualidade de EaD à emergência de instituições e cursos baseados no uso de tecnologias, capacitação do INED, informatização do sistema do INED, filiação do INED a outros organismos congéneres, promoção da colaboração entre os provedores e promoção da *cultura de qualidade*.

No entanto, várias questões emergem deste estudo. Como resultado da revisão da literatura, foi possível notar que diferentes países utilizam diferentes modelos de sistemas de garantia de qualidade de EaD, assim seria relevante realizar estudos comparativos entre países com sistemas dedicados apenas à EaD e os que possuem sistemas unificados para ambas modalidades (presencial e a distância), para examinar qual dos sistemas apresenta maior potencial para a promoção da qualidade na oferta de EaD.

Ainda na sequência da procura das características do modelo que melhor responde à garantia de qualidade de EaD, os resultados abriram as portas para estudos futuros sobre como a utilização das tecnologias pode fortalecer o trabalho desenvolvido pelas entidades de garantia de qualidade e acreditação, em particular do INED.

No contexto da necessidade de adequação do referencial de qualidade específico de EaD, constatada ao longo deste estudo, é de considerar a realização de um estudo complementar sobre que critérios devem ser definidos para a avaliação dos pedidos de acreditação de instituições e cursos baseados na utilização de tecnologias.

Os resultados do presente estudo indicam ainda que, no geral, embora a qualidade dos cursos seja boa, em certos casos é problemática. Estudos específicos sobre a qualidade dos cursos, através de metodologias de estudo de caso e de pesquisa-ação, poderão ser considerados com vista ao aprofundamento da realidade, por um lado e, à introdução de ações de melhoria da oferta dos cursos, por outro lado.

Por último, a dificuldade em encontrar informação regular e sistematizada sobre a EaD no país, levanta questões de acompanhamento do desenvolvimento da modalidade, sendo, por isso, de propor que futuramente se realizem estudos em indicadores de EaD que possam ser estabelecidos para fins de recolha de dados estatísticos regulares, com vista à sua publicitação.

REFERÊNCIAS

- A3ES. MANUAL DE AVALIAÇÃO (2013). Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. Retrieved from file:///Users/lurdesnakala/Dropbox/Projeto de Tese/Manual de avaliação.pdf
- A3ES. (2013b). Regulamento dos procedimentos de avaliação e de acreditação.
- AbERTA. Manual de Qualidade da UAb (2019). Lisboa: AbERTA. Retrieved from www.uab.pt
- Adams, D. (1993). Defining Educational Quality. *Improving Educational Quality Project Publication*, (703). Retrieved from http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACA245.pdf
- Agee, J. (2009). Developing qualitative research questions: a reflective process. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(4), 431–447. <https://doi.org/10.1080/09518390902736512>
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (Imprensa d). Coimbra.
- Assembleia da República. Lei nr 6/92 de 6 de Maio - SNE (1992). Maputo, Moçambique: Assembleia da República. Retrieved from www.mined.gov.mz
- Assembleia da República. Lei nº 18-2018, 28 Dezembro_ Estabelece o regime Jurídico do SNE (2018). Maputo, Moçambique: Assembleia da República. Retrieved from www.mined.gov.mz
- Bates, T. (2007). Transforming Distance Education Through New Technologies. In *The international handbook of distance education*. (pp. 217–235). UK: Elsevier. Retrieved from <http://www.tonybates.ca/wpcontent/uploads/2008/07/evans.pdf>
- Berg, G. A., & Simonson, M. (2016). Distance learning. Retrieved from <https://www.britannica.com/topic/distance-learning>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th Editio). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Bunker, E. L. (2003). The History of Distance Education Through the Eyes of the International Council for Distance Education. In M. G. Moore & W. G. Anderson (Eds.), *HANDBOOK OF DISTANCE EDUCATION* (p. 898). New Jersey: LEA. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2004.00409_10.x
- CNAQ. Manual de Avaliação Externa de Cursos e / ou Programas (2016). Maputo, Moçambique: Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior (CNAQ) Revisto por: Jeffy Mukora (Coordenador) Gizelda Barreto Irene Mendes Membros Executivos do CNAQ Ana Maria Nhampule, Presidente Hilário Langa, Director Executivo Jeffy Mukora, Director E. Retrieved from <http://www.cnaq.ac.mz>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education* (5th Editio). London and New York: Routledge Falmer. Taylor & Francis e-Library. Retrieved from <http://books.google.com/books?id=5twk1pHwyL8C&pgis=1>
- Conselho de Ministros. Decreto n.º 49 / 2006 de 26 de Dezembro. Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Educação à Distância (INED) (2006). Maputo, Moçambique: Conselho de Ministros. Retrieved from www.mined.gov.mz
- Conselho de Ministros. Decreto nr 35/2009 de 7 de Julho. Regulamento do Ensino à Distância (2009). Maputo, Moçambique: Conselho de Ministros. Retrieved from www.mined.gov.mz
- Conselho de Ministros. Decreto nº 40/2016 de 16 de Setembro. Revoga o Estatuto Orgânico do INED aprovado pelo Decreto nº 46/2006 de 26 de Dezembro (2016). Maputo, Moçambique: Conselho de Ministros. Retrieved from www.mined.gov.mz

- Conselho de Ministros. Decreto nº 46/2018 de 1 de Agosto. Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das Instituições do Ensino Superior (2018). Maputo, Moçambique: Conselho de Ministros. Retrieved from www.mctestp.gov.mz
- Conselho de Ministros. Decreto nº 62/2018 de 19 de Outubro. Alteração pontual do Regulamento do Ensino à Distância (2018). Maputo, Moçambique: Conselho de Ministros. Retrieved from www.mined.gov.mz
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (E. A. S.A., Ed.) (2a edição). Coimbra: Almedina.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Approaches*. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (Third Edit). SAGE Publication Inc. <https://doi.org/10.2307/1523157>
- Ćwiklicki, M. (2016). Understanding Management Concepts through Development of their Tool Box: The case of total quality management. *Naše Gospodarstvo/Our Economy (NGOE)*, 62(1), 56–62. <https://doi.org/10.1515/ngoe-2016-0006>
- Eaton, J. S. (2015). An Overview of U.S. Accreditation. *CHEA*. Washington DC 20036-1135: Council for Higher Education Accreditation. Retrieved from www.chea.org
- Ellis, J. (2009). *Assessment of the Zambia College of Distance Education (ZACODE)*. Lusaka. Retrieved from http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/166/ZACODE_Nov_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- ENQA. (2009). *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area. ... Quality Assurance in the European Higher Education,* Helsinki. [https://doi.org/isbn 952-5539-05-9](https://doi.org/isbn%20952-5539-05-9)
- ENQA. (2015). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). Retrieved from <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>
- Foddy, W. (2002). *Como Perguntar. Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. (CELTA, Ed.) (Primeira e). Oeiras, Portugal.
- Gerardo, B. R. (2015). Translating quality in higher education: US approaches to accreditation of institutions from around the world. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2938(October), 1–15. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.960361>
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O Inquérito. Teoria e Prática*. (CELTA, Ed.) (Quarta Edi). Oeiras.
- Glennie, J. (2007). Distance education in South Africa. *Commonwealth Education Partnerships*, 49, 98–101. Retrieved from <http://www.cedol.org/wp-content/uploads/2012/02/98-101-2007.pdf>
- Governo Federal. Decreto Lei nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394/96, 100 Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil § (2017). Brasília: Governo Federal. Retrieved from <http://portal.mec.gov.br/>
- Green, D. (1994). What is Quality in Higher Education ? Concepts, Policy and Practice. In D. Green (Ed.), *What is Quality in Higher Education?* (pp. 13–20). London, UK: Society for Research into Higher Education (SRHE) and Open University Press. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED415723>
- Gunawardena, C. N., & McIsaac, M. S. (2004). Distance Education. In D. . Jonassen (Ed.), *Handbook for research on educational communications and technology* (2nd ed, Vol. 14, pp. 355–396). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <https://doi.org/10.5688/aj7409172>

- HAQAA. (2019). *African Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education (ASG-QA)*. African Union. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2445/126939>
- Haris, A., Washizaki, H., & Fukazawa, Y. (2018). Systematic Review of Utilized ICTs in Quality Assurance and Accreditation of Higher Education and a Case Study of Developing Country. *EAI Endorsed Transactions on E-Learning*, 5(18), e1. <https://doi.org/10.4108/eai.13-7-2018.156639>
- Harvey, L. (2006). Understanding quality. In *Introducing Bologna objectives and tools: UA Bologna Handbook: Making Bologna work* (L. Purser). Retrieved from [http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey papers/Harvey 2006 Understanding quality.pdf](http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%202006%20Understanding%20quality.pdf)
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18, No. 1, 9–34.
- Hayward, F. M. (2006). Quality Assurance and Accreditation of Higher Education in Africa. In *Conference on Higher Education Reform in Francophone Africa: Understanding the Keys of Success* (p. 61). Ouagadougou, Burkina Faso. <https://doi.org/10.1177/147323000803600623>
- Holmberg, B. (2003). *Distance Education in Essence. An overview of theory and practice in the early twenty-first century* (2nd editio, Vol. 4). German: bis.
- IEDA. (2017). ESTATÍSTICAS-2017. Maputo, Moçambique: IEDA. Retrieved from www.mined.gov.mz
- IGNOU. RECOGNITION OF OPEN AND DISTANCE LEARNING (ODL) INSTITUTIONS (2009). New Delhi: Distance Education Council. Retrieved from <https://www.ugc.ac.in/deb/pdf/RecognitionODLINstitutionsHandbook2009.pdf>
- INE. (2017). Anuário estatístico/ Statistical Yearbook 2016. Maputo, Moçambique: Instituto Nacional de Estatística. Retrieved from web: www.ine.gov.mz
- INE. (2018). Anuário Estatístico/ Statistical Yearbook 2017. Maputo, Moçambique: Instituto Nacional de Estatística. Retrieved from www.ine.gov.mz
- INED. Acreditação de Instituições e de Cursos de Educação à Distância (EAD) em Moçambique. - Manual de Procedimentos do Provedor -. (Instituto Nacional de Educação à Distância (INED), Ed.) (2014). Maputo: Ministério da Educação.
- ISO. (2015). *International Standard ISO 9001: Quality management systems — Requirements* (Fifth). (ISO, Ed.). Geneva, Switzerland. <https://doi.org/10.1109/IEEESTD.2010.5703195>
- ISO & IAF. (2014). *Accreditation Auditing Practices Group Guidance on: "PROCESS APPROACH " BASED*. Geneva. Retrieved from <http://isotc.iso.org/livelink/livelink/4299896/AAPG-ProcessApproachAuditing.doc?func=doc.Fetch&nodeid=4299896>
- Jung, I., Wong, T. M., Li, C., Baigaltugs, S., Belawati, T., & Terbuka, U. (2011). Quality Assurance in Asian Distance Education: Diverse Approaches and Common Culture. *IRR ODL-International Review of Research in Open and Distance Learning, Vol 12. No(2003)*, 63–83. Retrieved from <http://0-eds.a.ebscohost.com.aupac.lib.athabasca.ca/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=11&sid=d1860e00-93df-4713-b29b-9b0e833cd54a@sessionmgr4003&hid=4108>
- Juran, J. M., & Godfrey, A. B. (1999). *Juran's Quality Handbook*. (J. M. Juran & A. B. Godfrey, Eds.) (Fifth Edit). New York: The McGraw-Hill Companies.
- Kam, H.-J., & Katerattanakul, P. (2014). Structural Model of Team-Based Learning using Web 2.0 Collaborative Software. *Computers & Education*, 76(76), 1–12.

- <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.03.003>
- Keegan, D. (1996). *Foundations of Distance Education* (3rd ed.). London: Routledge.
- Latchem, C. (2007). A Framework for Researching Asian Open and Distance Learning. *Distance Education*, 28(2), 133–147. <https://doi.org/10.1080/01587910701439209>
- Latchem, C. (2016). *Open and Distance Learning. Quality Assurance in Commonwealth Universities*. British Columbia. Retrieved from www.col.org
- MCTESTP. (2016). Dados Estatísticos sobre o Ensino Superior, 2015. Maputo, Moçambique: DINES. <https://doi.org/DNES-MCTESTP/2016>
- Mhlanga, E. (2013). *Quality Assurance in Higher Education in Southern Africa. Challenges and Opportunities*. Bern: Peter Lang.
- MINED. Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro - Lei do Ensino Superior. (Ministério da Educação, Ed.), Colectânea de Legislação do Ensino Superior § (2012). Maputo, Moçambique: Conselho de Ministros. Retrieved from www.mined.gov.mz
- MINED. Plano Estratégico da Educação 2012-2016 (2012). Maputo, Moçambique: Conselho de Ministros. Retrieved from <http://www.mined.gov.mz>
- Moore, Michael, & Kearsley, G. (1996). Distance Education A System View. In *Distance Education A Systems View* (p. 31). Wadsworth Publishing Company. Retrieved from [http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic541040.files/Moore Theoretical Basis for Distance Education.pdf](http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic541040.files/Moore%20Theoretical%20Basis%20for%20Distance%20Education.pdf)
- Moore, Michael, & Kearsley, G. (2012). Distance Education: A Systems view of online Learning.
- Moore, Michael, & Tait, A. (2002). *Open and Distance Learning- Trends, Policy and Strategy Considerations*. (M. Moore & A. Tait, Eds.), Unesco. France: UNESCO. Retrieved from m.patru@unesco.org
- NAB. Tertiary Institutions (Establishment and Accreditation) Regulations, 2011 (L.I. 1984) (2011). Ghana: National Accreditation Board (NAB).
- Neave, H. R. (1987). Deming's 14 Points for Management: Framework for Success. *Journal of the Royal Statistical Society. Series D (The Statistician) The Statistician*, 36(36), 561–570. <https://doi.org/10.2307/2348667>
- NUC. (n.d.). Guidelines for Open and Distance Learning. Retrieved February 6, 2019, from <http://nuc.edu.ng/distance-learning-centers/>
- O'Rourke, J. (2003). *Tutoring in Open and Distance Learning : A Handbook for Tutors*. Vancouver, Canada: The Commonwealth of Learning. Retrieved from <https://www.col.org>
- Okebukola, P. A., & Fonteyne, B. (2014). *Developing a pan-african quality assurance and accreditation framework*. Addis Abeba. Retrieved from https://haqaa.aau.org/wp-content/uploads/2016/04/Developing-A-Pan-African-Quality-Assurance-And-Accreditation-Framework_Draft-2014.pdf
- Ossiannilsson, E., Williams, K., Camilleri, A. F., & Brown, M. (2015). *Quality Models in Online and Open Education around the Globe: State of the Art and Recommendations. Online Submission*. Oslo. Retrieved from <http://elib.tcd.ie/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED557055&site=eds-live>
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. (Areal, Ed.). Lisboa.
- Perraton, H. (2012). *Theory, evidence and practice in open and distance education*. Commonwealth of Learning and Athabasca University.
- Peters, O. (2004). Digitised Learning Environments: New Possibilities and Opportunities.

- O. Peters. *Distance Education in Transition. New Trends and Challenges*, 57–70.
- Punch, K. F. (2009). *Introduction to Research Methods in Education*. London: SAGE.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. Van. (1998). *Manualinvestig. Manual De Investigação Em Ciências Sociais*. Retrieved from <https://www.academia.edu/people/search?utf8=✓&q=R+Quivy%2C+L+Van+Campenhoudt+-+1998>
- Rama, C., & Granada, J. D. (2011). *El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Virtual*. (C. Rama & J. D. Granada, Eds.). Perú: Latina y el Caribe de Virtual Educa. Retrieved from <https://abelsuing.files.wordpress.com/2011/05/libro-la-calidad-de-la-educaciocc81n-virtual-virtual-educa-uladech.pdf>
- Ritchie, J. (2003). The Applications of Qualitative Methods to Social Research. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice* (First, pp. 24–46). London: SAGE Publications. <https://doi.org/10.5860/choice.42-2286>
- RZ-HEA, R. of Z. H. E. A. The Quality Assurance System for Higher Education in Zambia (2015). Lusaka: MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE, VOCATIONAL TRAINING AND EARLY EDUCATION.
- Saba, F. (2016). Theories of Distance Education: Why They Matter. In N/A (Ed.), *NEW DIRECTIONS FOR HIGHER EDUCATION* (N/A, pp. 21–31). N/A: Spring 2016. <https://doi.org/10.1002/he>
- Saeed, R., Lodhi, R. N., Sarfraz, Q., Iqbal, A., Mahmood, Z., & Ahmed, M. (2013). The effect of training on employee work. *World Applied Sciences Journal*, 26(3), 399–405. <https://doi.org/10.5829/idosi.wasj.2013.26.03.1379>
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53). SAGE Publication Inc. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Shah, M., & Jarzabkowski, L. (2013). The Australian higher education quality assurance framework. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 17(3), 96–106. <https://doi.org/10.1080/13603108.2013.794168>
- Siemens, G., & Tittenberger, P. (2009). *Handbook of Emerging Technologies for Learning*. *Handbook of Emerging Technologies for Learning*. University of Manitoba. Retrieved from http://techcommittee.wikis.msad52.org/file/view/HETL.pdf%5Cnhttp://umanitoba.ca/learning_technologies/cetl/HETL.pdf
- Souza, C. (2006). Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, 16(2003), 20–45. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>
- TEQSA. TEQSA 's Risk Assessment Framework (2019). Australia: Auatralian Government/ Tertiary Education Quality and standards Agency. Retrieved from <https://www.teqsa.gov.au/>
- Todhunter, B. (2013). LOL - limitations of online learning - are we selling the open and distance education message short? *Distance Education*, 34(2), 232–252. <https://doi.org/10.1080/01587919.2013.802402>
- UGC. University Grants Commission (Open and Distance Learning) Regulations, 2017, 17 § (2017). New Delhi, India: The Government of India. Retrieved from [https://www.ugc.ac.in/oldpdf/regulations/distance education regulations.pdf](https://www.ugc.ac.in/oldpdf/regulations/distance%20education%20regulations.pdf)
- UGC. University Grants Commission (Open and Distance Learning) Regulations, 2018, 2018 § (2018). New Delhi, India: UNIVERSITY GRANTS COMMISSION. Retrieved from https://www.ugc.ac.in/pdfnews/0591799_Second-Amendment-to-ODL-Regulations-2018.pdf

- UNESCO. The International Standard Classification of Education (ISCED) 2011, Comparative Social Research § (2012). Canada: UNESCO.
[https://doi.org/10.1108/S0195-6310\(2013\)0000030017](https://doi.org/10.1108/S0195-6310(2013)0000030017)
- Van Damme, D. (2002). Trends and Models in International quality Assurance and Accreditation in Higher Education in Relation to Trade in Education Services. *Trade in Educational Services*, (May), 1–51.
- Vlăsceanu, L., Grünberg, L., & Pârlea, D. (2007). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. (M. Seto & P. J. Wells, Eds.) (Revised an). Bucharest: UNESCO. Retrieved from www.unesco.org
- White, P. (2013). Who's afraid of research questions? *International Journal of Research & Method in Education*, 36(3), 213–227.
<https://doi.org/10.1080/1743727X.2013.809413>