

REVISTA FORGES

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

Ensino Superior



Corpo Editorial

Diretor

António Correia e Silva

Universidade de Cabo Verde [Cabo Verde]

Subdiretoras

Conceição Rego

Universidade de Évora [Portugal]

Ana Maria de Albuquerque Moreira

Universidade de Brasília [Brasil]

Conselho Editorial

Maria de Lourdes Machado-Taylor

Universidade de Lusófona [Portugal]

Tomás Patrocínio

Universidade de Lisboa [Portugal]

Conselho Científico

Eugénio Silva

Universidade Agostinho Neto [Angola]

Mário Fresta

Universidade Agostinho Neto [Angola]

Rosário Sambo

Universidade Agostinho Neto [Angola]

Anísio Brasileiro

Universidade Federal de Pernambuco [Brasil]

Carlos Cury

Universidade Federal de Minas Gerais [Brasil]

Paulo Speller

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira [Brasil]

Maria Adriana Carvalho

Universidade de Cabo Verde [Cabo Verde]

Maria José Grosso

Universidade de Macau [Macau]

Joaquim Ramos de Carvalho

Universidade Politécnica de Macau [Macau]

Arlindo Chilundo

Universidade Eduardo Mondlane [Moçambique]

Aires Bruzaca de Meneses

Universidade de São Tomé e Príncipe [São Tomé e Príncipe]

António Sampaio da Nóbrega

Universidade de Lisboa [Portugal]

José Barata-Moura

Universidade de Lisboa [Portugal]

Luísa Cerdeira

Universidade de Lisboa [Portugal]

Margarida Mano

Universidade Católica Portuguesa [Portugal]

Nuno Mangas

Instituto Politécnico de Leiria [Portugal]

Pedro Lourtie

Universidade de Lisboa [Portugal]

Secretariado

Sónia M. Lopes da Fonseca (Portugal)

Maria Santana (Portugal)

REVISTA
FORGES



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

e-ISSN 2184-8513

Revista Forges	Lisboa	v. 11	n. 1	Novembro	2025
----------------	--------	-------	------	----------	------

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

Associação Fórum da Gestão do Ensino Superior
nos Países e Regiões de Língua Portuguesa
Reitoria da Universidade de Lisboa
Alameda da Universidade, 1649-004 LISBOA, PORTUGAL
Tel.: +351 912 884 097

<https://edicoes.aforges.org/index.php/revista>
www.aforges.org
Facebook: www.facebook.com/assforges
edicoes@aforges.org

Projeto Gráfico e Capa
Álvaro Coelho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R454 Revista FORGES / Fórum da Gestão do Ensino Superior
 nos Países e Regiões de Língua Portuguesa.
 Vol. 11 (N.º 1) - Lisboa: FORGES, 2025.

Bi-Anual.
e-ISSN 2184-8513

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

CDU 378
CDD 378

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

SUMÁRIO

Editorial	6
Artigos	
1 O PROGRAMA CAPES-PRINT E A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UMA ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES	
Daniele Simões Borges, Renata Belmudes Schneider, Gionara Tauchen, Juan Carlos Térán Briceño	13
2 SATISFAÇÃO, RENDIMENTO ACADÉMICO E BEM-ESTAR DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL	
Rosa Maria Gomes, Dora Maria Ramos Fonseca, Anabela Sousa Pereira	35
3 AS CARACTERÍSTICAS DOS BENEFICIÁRIOS DE COTAS E APOIO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL: UMA ANÁLISE REGIONALIZADA	
Tatiane Salete Matthei, Lucir Reinaldo Alves, Conceição Rego.....	57
4 GESTÃO SUSTENTÁVEL DE RECURSOS HUMANOS E COMPROMETIMENTO DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS DE ANGOLA	
Justino Lekwa Ekuva Somandjinga, Miguel Fernando	85
5 MUNDO DO TRABALHO E ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA	
Joice Nara Rosa Silva, Carla Rosane da Silva Tavares Alves	109
6 MERCADO DE TRABALHO E ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E OPORTUNIDADES SUSTENTÁVEIS PARA ANGOLA	
Manuel Martins Xavier Kidito da Gama, Hugo Ediberto Pedro	133
Entrevista ao Presidente do Conselho de Administração da Agência Reguladora do Ensino Superior (ARES), de Cabo Verde,	
Prof. Doutor João Dias, conduzido por António Correia e Silva	159
Ensaio: ERASMUS+: PODERÁ A EUROPA ALCANÇAR UM MAIOR IMPACTO COM UM TOQUE MAIS LEVE?	
Peter van der Hijden.....	167

Editorial

A produção científica que abrange temas pertinentes à gestão do ensino superior em países de língua portuguesa tem sido marcada por transformações profundas nas últimas décadas, impulsionadas pela expansão do acesso, pela internacionalização das agendas académicas e pela crescente demanda por qualidade, equidade e inovação. Embora cada sistema nacional apresente trajetórias e desafios próprios, os contextos lusófonos partilham problemáticas, referências históricas e culturais que ampliam o diálogo e a construção de agendas comuns de investigação. Nesse caminho, torna-se cada vez mais necessário fortalecer os espaços de reflexão crítica, de produção sistemática do conhecimento e de comunicação científica que priorizem a investigação a respeito das dinâmicas de governança e de gestão, de formulação, implementação e avaliação de políticas públicas, práticas institucionais e experiências inovadoras e formativas no ensino superior. A articulação desses conhecimentos é essencial para elucidar tendências, identificar desafios emergentes e promover análises que contribuam para o fortalecimento do ensino superior nos espaços lusófonos.

Em cada número publicado, a Revista FORGES cumpre seu compromisso em qualificar e consolidar a comunicação científica sobre ensino superior em contextos lusófonos, ampliando, ao mesmo tempo o diálogo com outros contextos internacionais. Os artigos traduzem princípios que orientam as publicações pela Revista FORGES de valorização de abordagens plurais, rigor metodológico e temáticas que mantêm essa interlocução internacional, contribuindo para o fortalecimento de comunidades académicas e científicas que investigam o ensino superior. É nesse caminhar que a Revista FORGES se constitui como espaço de diversidade e de convergência, diálogo e cooperação, reunindo investigadores, docentes e gestores em torno de debates que são estratégicos para o presente e o futuro do ensino superior nos países de língua portuguesa.

O primeiro volume de 2025 da revista FORGES é constituída por seis artigos originais, uma entrevista e um ensaio acerca da política de ensino superior.

O primeiro artigo, intitulado *O programa CAPES-PrInt e a internacionalização do ensino superior no Brasil: uma análise de teses e dissertações* é um estudo realizado por uma equipa de investigadores brasileiros - Daniele Simões Borges, Renata Belmudes Schneider, Gionara Tauchen e Juan Carlos Téran Briceño, todos da Universidade Federal do Rio Grande. O trabalho que estes autores partilham debruça-se sobre dissertações e teses que abordam o Programa CAPES-PrInt a fim de identificar como o programa é interpretado nas instituições, a partir de investigação desenvolvida nos cursos de pós-graduação. Com base numa revisão sistemática de literatura, o estudo concluiu que o CAPES-PrInt desempenha um papel fundamental, estimulando a implementação de ações de internacionalização nas instituições de ensino superior, ainda que sejam também grandes os desafios para sua consolidação, como a necessidade de maior engajamento dos docentes, a continuidade de propostas de fomento, a superação de obstáculos burocráticos e a adaptação às novas demandas do cenário global.

O texto *Satisfação, rendimento académico e bem-estar de estudantes do ensino superior em Portugal*, da autoria Rosa Maria Gomes, Dora Maria Ramos Fonseca, da Universidade de Aveiro, e Anabela Sousa Pereira da Universidade Évora é o segundo desta edição. De acordo com as autoras, num contexto marcado pela transição associada ao processo de Bolonha e na sequência da pandemia de COVID-19, o estudo visa avaliar a satisfação dos estudantes universitários, a percepção do rendimento académico e níveis de stresse na vida académica. A partir do Questionário de Satisfação Académica, os resultados obtidos evidenciam a importância da satisfação curricular e institucional para a satisfação académica global. Assim, a maioria dos estudantes perceciona o seu rendimento escolar geral como bom, embora relatem elevados níveis de stresse na vida académica. Situações de maior vulnerabilidade, como o stresse académico, afetam negativamente a qualidade das relações com colegas e professores, comprometendo a satisfação sócio relacional e curricular.

O terceiro estudo desta edição intitulado *As características dos beneficiários de cotas e apoio social no ensino superior do brasil: uma análise regionalizada* é da autoria de Tatiane Salete Mattei (Universidade Comunitária da Região de Chapecó), Lucir Reinaldo Alves (Universidade Estadual do Oeste do Paraná)

e Conceição Rego (Universidade de Évora). Este estudo parte do pressuposto de que a fixação de cotas e apoios sociais, no ensino superior, têm contribuído para a expansão e democratização deste nível de ensino, no Brasil, devido ao seu caráter inclusivo. O objetivo do estudo é analisar as características dos cotistas e dos beneficiários de apoio social no ensino superior nas regiões brasileiras. A partir de dados para os anos 2013, 2016, 2019 e 2022 verificou-se que em 2013 e 2016, a região Sul teve a maior percentagem de estudantes que acederam ao ensino superior por cotas e em 2019 foi a região Nordeste. Os resultados obtidos indicam também que, embora tenha havido progressos na inclusão de estudantes de diferentes perfis socioeconómicos, na sequência da implementação deste tipo de medias de política, os desafios persistem, especialmente nas regiões menos favorecidas, como o Nordeste e o Norte. Além disso, a redução da proporção de matriculados negros, em algumas áreas, e a menor representação feminina na região Sul evidenciam a necessidade de políticas mais direcionadas para estes grupos específicos.

Os textos seguintes debruçam-se sobre a relação entre o ensino superior e o mundo do trabalho. O estudo intitulado *Gestão sustentável de recursos humanos e comprometimento dos docentes das instituições de ensino superior públicas de Angola*, os autores Justino Lekwa Ekuva Somandjinga e Miguel Fernando investiga o impacto das práticas de Gestão Sustentável de Recursos Humanos (GSRH) no comprometimento docente em instituições de ensino superior públicas de Angola, utilizando uma abordagem quantitativa com 507 docentes no período 2018-2024. Através de análise estatística robusta, incluindo modelagem de equações estruturais e análises multigrupo, os autores demonstram que a GSRH exerce efeito positivo e significativo sobre o comprometimento afetivo e normativo dos docentes, enquanto não influencia significativamente o comprometimento instrumental. Os resultados revelam que docentes mais experientes e com maior qualificação acadêmica apresentam níveis superiores de comprometimento, sendo a atratividade profissional o fator mais fortemente correlacionado com o engajamento afetivo. A pesquisa identifica três dimensões centrais da GSRH - atração e retenção, manutenção de profissionais motivados e desenvolvimento de competências - evidenciando que políticas sustentáveis de recursos humanos que priorizam bem-estar, desenvolvimento profis-

sional e condições laborais saudáveis são determinantes para fortalecer a lealdade, motivação e identificação institucional docente, contribuindo significativamente para a sustentabilidade do ensino superior angolano.

A seguir, o estudo com o título *Mundo do trabalho e ensino superior: uma análise Bakhtiniana*, da autoria de Joice Nara Rosa Silva e Carla Rosane da Silva Tavares Alves, da Universidade de Cruz Alta, analisa as interações entre o ensino superior e o mundo do trabalho, sob a ótica da teoria do dialogismo de Mikhail Bakhtin, que enfatiza a importância do diálogo e da interação social na construção do conhecimento. A partir de uma revisão bibliográfica, foram obtidas evidências de que instituições de ensino superior que promovem um diálogo constante entre academia e mercado, além de currículos flexíveis e adaptáveis, são mais eficazes em formar profissionais críticos e tecnicamente preparados. Além disso, os resultados sugerem que o ensino superior deve atuar tanto para dar resposta às necessidades imediatas do mercado, quanto para formar cidadãos críticos e engajados, capazes de se adaptar às mudanças constantes do mundo do trabalho.

O artigo subordinado ao título *Mercado de trabalho e oportunidades sustentáveis para Angola*, é da autoria de Manuel Martins Kidito da Gama e Hugo Ediberto Pedro. Este estudo procura fazer uma reflexão sobre o caso de Angola no que respeita à relação entre o mercado de trabalho e o ensino superior, tendo em vista os desafios subjacentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 4 (Educação de qualidade) e 8 (trabalho digno e crescimento económico). A partir de uma breve apresentação de características do funcionamento do sistema de ensino superior e do mercado de trabalho, os autores articulam algumas ligações entre os dois sistemas e concluem que os estudantes que frequentam o ensino superior procuram melhores condições de vida e empregos dignos. Por outro lado, os desafios mais relevantes no domínio do ensino superior prendem-se com as condições das infraestruturas de funcionamento do sistema, as respetivas condições tecnológicas, a sustentabilidade financeira e qualidade do processo ensino-aprendizagem. A melhoria destas condições tem gerado oportunidades de crescimento na economia angolana, no dizer dos autores.

A parte final desta publicação é constituída por uma entrevista ao Presidente do Conselho de Administração da Agência de Regulação de Ensino Superior (ARES), de Cabo Verde, Prof. Doutor João Dias, conduzida por António Correia e Silva. Nesta entrevista aborda-se, entre outras muito relevantes questões, a importância dos sistemas de avaliação dos diversos ciclos de estudos, a relevância da internacionalização e o papel de Cabo Verde no contexto africano, no que ao sistema de avaliação do ensino superior diz respeito.

A fechar esta edição pode ainda encontrar-se um ensaio subordinado ao título *Erasmus+: Poderá a Europa alcançar um maior impacto com um toque mais leve?*, da autoria de Peter van der Hijden, especialista europeu, independente, em ensino superior, sediado em Bruxelas. O texto parte da publicação, recentemente, pela Comissão Europeia, da proposta Regulamento para o Programa Erasmus+ entre 2028 – 2034, e apresenta a visão do autor com vista a tornar este programa mais eficaz, cumprindo de forma cabal os seus objetivos de proporcionar oportunidades de aprendizagem para todos e apoio ao desenvolvimento de capacidades entre organizações e ao desenvolvimento de políticas. O Programa Erasmus +, um dos instrumentos que no ensino superior, no contexto da União Europeia, tem permitido a crescente mobilidade de estudantes, docentes e não docentes, e com isso contribuído para a formação de modo mais holístico, é analisado em diversas perspetivas e são apresentadas propostas com vista a melhorar o seu funcionamento.

Esperamos que este número da Revista FORGES seja útil e relevante para a construção de conhecimento no espaço lusófono dos sistemas de ensino superior.

Ana Maria Albuquerque
Conceição Rego



Artigos

1

O PROGRAMA CAPES-PRINT E A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UMA ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES

Daniele Simões Borges¹

Renata Belmudes Schneider²

Gionara Tauchen³

Juan Carlos Téran Briceño⁴



RESUMO: Este estudo investiga dissertações e teses sobre o CAPES-PrInt a fim de identificar como o programa está sendo interpretado nas instituições a partir de pesquisas desenvolvidas ao nível de pós-graduação. O Programa PrInt foi lançado pelo Edital nº 41/2017 da CAPES visando contribuir para os processos de internacionalização nas Instituições de Ensino Superior (IES) e nos Institutos de Pesquisa (IPs) do Brasil. A metodologia utilizada foi a revisão sistemática de literatura, a partir de uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES implementando a palavra-chave “PrInt and CAPES”, a qual localizou 101 trabalhos, dos quais, após leitura dos resumos, seis dissertações de mestrado e uma tese de doutorado abordavam

1..... Universidade Federal do Rio Grande-FURG; daniele.uab@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-1320-6310>

2..... Universidade Federal do Rio Grande-FURG; schneiderrenata10@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-1671-1339>

3..... Universidade Federal do Rio Grande-FURG; giotauchen@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-3952-0017>

4..... Universidade Federal do Rio Grande-FURG; juanfisico23@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-9384-2247>

CAPES-PrInt como elemento central. Ao se utilizar a Análise de Conteúdo, identificaram-se duas categorias: estratégias e implementação da internacionalização e gestão e resultados da internacionalização. As pesquisas indicam que o CAPES-PrInt desempenha um papel fundamental, estimulando a implementação de ações de internacionalização nas IES. No entanto, os desafios para sua consolidação no país ainda são grandes, como a necessidade de maior engajamento dos docentes, a continuidade de propostas de fomento, a superação de obstáculos burocráticos e a adaptação às novas demandas do cenário global.

Palavras-Chave: Internacionalização do Ensino Superior. Programa CAPES-PrInt. Universidade.

THE CAPES-PRINT PROGRAM AND THE INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN BRAZIL: AN ANALYSIS OF THESES AND DISSERTATIONS

Abstract: This study investigates theses and dissertations on CAPES-PrInt aiming to identify how the program is being interpreted within institutions based on postgraduate research. The PrInt Program was launched by CAPES through Public Call No. 41/2017, with the goal of contributing to the internationalization processes of Higher Education Institutions (IES in Portuguese) and Research Institutes (IPs) in Brazil. The methodology employed was a systematic literature review, conducted through a search in the CAPES Theses and Dissertations Catalog using the keyword "PrInt and CAPES," which identified 101 works. After reading the abstracts, 6 master's dissertations and 1 doctoral thesis were found to address CAPES-PrInt as a central element. Using Content Analysis, two categories were identified: strategies and implementation of internationalization; and management and outcomes of internationalization. The research indicates that CAPES-PrInt plays a crucial role in promoting the implementation of internationalization actions in IES. However, challenges for its consolidation in the country remain significant, such as

the need for greater faculty engagement, the continuity of funding proposals, overcoming bureaucratic obstacles, and adapting to new global demands.

Keywords: Internationalization of Higher Education. CAPES-PrInt Program. University.

Introdução

A internacionalização do Ensino Superior é um processo complexo e interdisciplinar, influenciado por movimentos globais como nacionalismo, regionalização e globalização. Morosini e Dalla Corte (2021) destacam que, nas últimas décadas, a internacionalização passou a ocupar uma posição central nas agendas políticas, econômicas e educacionais, promovendo a integração de dimensões internacionais, interculturais e globais nos objetivos e funções das Instituições de Ensino Superior. Knight (2004) define a internacionalização como um processo multifacetado, que vai além da mobilidade acadêmica, envolvendo o compromisso institucional com o desenvolvimento de uma comunidade global de aprendizado.

Stallivieri (2017) defende a inserção da internacionalização em todas as áreas das Instituições de Ensino Superior (IES), expandindo o tripé ensino, pesquisa e extensão e integrando-a às políticas e decisões estratégicas dos conselhos superiores. Morosini e Dalla Corte (2018) afirmam que a internacionalização deve ir além da participação em eventos internacionais, incorporando políticas que promovam a sinergia entre ensino, pesquisa e extensão, reconhecendo as potencialidades do país de origem e dos parceiros. De Wit (2011) caracteriza a internacionalização como um fenômeno multifacetado, impulsionado pela globalização, que exige uma resposta estratégica das IES. Segundo o autor, a internacionalização é compreendida como “[...] um processo para introduzir as dimensões intercultural, internacional e global ao Ensino Superior, a fim de melhorar seus objetivos, funções e a oferta do Ensino Superior; aperfeiçoando a qualidade da educação e da pesquisa” (De Wit, 2011, p. 6).

No Brasil, seguindo um viés histórico, a internacionalização do Ensino Superior começou a se destacar a partir dos anos 1990, impulsionada por mudanças na educação e pela necessidade de se adequar aos padrões internacionais. O período após o fim da ditadura militar foi caracterizado por

uma abertura econômica e social, que também teve impacto no Ensino Superior, com a implementação de políticas de internacionalização por meio de acordos bilaterais e multilaterais. De acordo com Tauchen et al. (2023), em 1997, a CAPES lançou o Programa de Internacionalização da Pós-Graduação, estabelecendo as bases para cooperação internacional em pesquisa e educação acadêmica no Brasil. Na primeira década do século XXI, o Brasil seguiu se esforçando com os processos de internacionalização e criou iniciativas como o Ciência sem Fronteiras (2011-2015), que tinha como objetivo promover a mobilidade de estudantes e pesquisadores brasileiros para o exterior e atrair talentos estrangeiros para o país (Maués e Guimarães, 2019).

Em 2017, com o lançamento do Programa Institucional de Internacionalização (PrInt) pela CAPES, o Brasil deu um novo passo na consolidação de sua política de internacionalização do Ensino Superior (Capes, 2017). O PrInt visa fomentar a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação nas universidades brasileiras, proporcionando apoio financeiro para a criação de redes de pesquisa internacionais, mobilidade acadêmica e formação de parcerias estratégicas. O PrInt tem foco na qualidade da produção científica e na ampliação da presença internacional das IES brasileiras, inspirando-se na tendência global de uma formação acadêmica e científica internacionalizada. Além disso, a internacionalização no Brasil tem se alinhado cada vez mais aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, incorporando princípios de sustentabilidade e responsabilidade social nas políticas de internacionalização das IES (Morosini, 2021). Desse modo, a internacionalização do Ensino Superior no Brasil prevê a excelência acadêmica e, igualmente, a construção de estratégias para o desenvolvimento socioeconômico e a solução de problemas globais. Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar como as teses e dissertações sobre o Programa Institucional de Internacionalização (Print/CAPES) compreendem e interpretam a internacionalização do Ensino Superior no contexto brasileiro. A pesquisa busca identificar os principais desafios e oportunidades desse processo, bem como as estratégias adotadas pelas instituições para promover a internacionalização em suas diversas dimensões. À vista disso, buscamos responder às seguintes perguntas: como as instituições brasileiras estão compreendendo e implementando o PrInt? Quais são os principais resultados do

programa a partir das pesquisas em nível de pós--graduação? Quais são os desafios e as oportunidades para a internacionalização do Ensino Superior no Brasil? Ao analisar as diferentes perspectivas presentes nas pesquisas, pretende-se contribuir para o debate sobre a internacionalização do Ensino Superior no Brasil e identificar caminhos para fortalecer a inserção das instituições brasileiras no cenário global.

O Programa Institucional de Internacionalização PrInt da CAPES

O PrInt foi proposto pela CAPES por meio da portaria nº 220 de 2017 como uma resposta estratégica às demandas de internacionalização das universidades brasileiras e tem como vigência o período de 2018 a 2023. O Edital nº 41/2017 foi o que lançou o Programa CAPES-PrInt. Para participar do programa, as instituições selecionadas deveriam ter, principalmente, quatro programas de pós-graduação, sendo pelo menos dois cursos de doutorado, todos avaliados com nota mínima de 4 na Avaliação Quadrienal de 2017 (CAPES, 2017). O documento central para a candidatura foi o Projeto Institucional de Internacionalização (PII), que precisava cumprir critérios mínimos estabelecidos no edital. Sendo assim, desde seu lançamento, o PrInt tem incentivado as instituições a elaborarem planos de internacionalização.

Sobre o aspecto de fomento do PrInt, a CAPES (2017) destaca que os itens financiáveis incluem auxílio para missões no exterior, bolsas no exterior (como sanduíche público e professores visitantes), além de bolsas no país, como Jovem Talento e Pós-Doutorado. Embora o foco inicial tenha sido a pós-graduação com conceitos elevados na avaliação da CAPES, o programa busca fomentar a internacionalização de forma integral, incluindo também a graduação. Segundo os estudos de Morosini et al. (2023), o PrInt tem gerado resultados significativos, incluindo o aumento das publicações científicas em coautoria internacional, a criação de novas parcerias de pesquisa e a capacitação de pesquisadores para atuarem em contextos globais.

Desse modo, o PrInt visa fomentar a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação nas universidades brasileiras por meio de ações que promovam a mobilidade acadêmica,

a formação de redes de pesquisa internacionais e a melhoria da qualidade da produção científica. O PrInt visa também fortalecer a inserção internacional das Instituições de Ensino Superior, ampliando a cooperação internacional e promovendo a inovação e o intercâmbio de conhecimento e tem explícito como objetivo:

Fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas; estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à pós-graduação; ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação das instituições contempladas; promover a mobilidade de docentes e discentes, com ênfase em doutorandos, pós-doutorandos e docentes para o exterior e do exterior para o Brasil, vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* com cooperação internacional; fomentar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional e integrar outras ações de fomento da CAPES ao esforço de internacionalização (CAPES, 2017, p. 1-2).

Morosini et al. (2023) explicam que “o único edital do Programa (Edital CAPES nº 41/2017), lançado em novembro de 2017, contou com uma previsão orçamentária anual de até 300 milhões de reais.” Além disso, a autora destaca que o Programa contempla 361 das 2.608 IES do Brasil, distribuídas em quatro regiões, porém com uma lacuna na região Norte. Das instituições contempladas pelo Programa CAPES PrInt, 27 são públicas federais, quatro são estaduais e cinco são privadas sem fins lucrativos (Morosini et al., 2023).

O destaque das IES públicas expressa um processo de internacionalização mais avançado, comprovando o protagonismo dessas universidades em iniciativas como parcerias internacionais, publicações científicas de relevância e programas de mobilidade acadêmica. Segundo Teixeira et al. (2021), esse avanço é indicativo não só da excelência acadêmica, mas também da capacidade dessas instituições de se engajarem de forma ativa e estratégica no cenário global. As IES públicas têm, assim, demonstrado uma notável resiliência em se adaptar às demandas de internacionalização, mantendo um equilíbrio entre a expansão global e a preservação de suas identidades

acadêmicas nacionais. Isso fortalece o Brasil no debate acadêmico internacional e amplia o intercâmbio de conhecimento, contribuindo significativamente para a formação de profissionais. Esse processo de internacionalização revela, portanto, o comprometimento das universidades públicas em buscar um alinhamento com as tendências globais de produção de conhecimento.

Percorso metodológico

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo de natureza documental, com o objetivo de analisar como as teses e dissertações sobre o Programa Institucional de Internacionalização (CAPES-PrInt) compreendem e interpretam a internacionalização do Ensino Superior no contexto brasileiro. Para a produção documental dos dados foi realizada uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando as palavras-chave “PrInt AND CAPES”. Ao total, foram localizados 101 trabalhos, dos quais, após leitura dos títulos, palavras-chave e resumos, apenas seis dissertações de mestrado e uma tese de doutorado abordavam PrInt como elemento central. Os critérios de exclusão foram: a) não ter a centralidade da discussão versando sobre o Programa; b) não ter explícito o PrInt no resumo da pesquisa.

Quadro 1: Mostra documental

Título	Instituição	Tipo de pesquisa	Autor	Ano
Concepções de internacionalização na educação superior: análise dos planos institucionais de internacionalização do Programa Capes PrInt no sul do Brasil	Universidade Regional de Blumenau	Mestrado em Educação	Emiliane Eli Huber	2024
A internacionalização da Universidade de Brasília: A gestão financeira do Edital Capes-PrInt N. 41/2017	Universidade de Brasília	Mestrado Profissional em Educação	Marcos de Freitas Santos	2019

Internacionalização da Educação Superior e o Programa Capes-Print: uma análise da avaliação intermediária do projeto de internacionalização a UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde	Priscila Bearzi Ramalho	2023
Strategizing no contexto da Internacionalização universitária: uma análise do processo de elaboração do projeto institucional de internacionalização de uma universidade pública federal	Universidade Federal de Santa Catarina	Mestrado em Administração	Thayse Kiatkoski Neves	2019
Avaliação do programa de contratação de professor visitante: um olhar para a internacionalização da universidade federal da Paraíba	Universidade Federal da Paraíba	Mestrado Profissional do Centro de Educação	Vanusa Virgínia Da Silva	2023
Internacionalização do Ensino Superior e o programa CAPES-Print: uma análise dos projetos institucionais de internacionalização da UFRGS e FURG sob a ótica da internacionalização abrangente	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde	Mariana Santos Casimiro Costa	2022
A internacionalização do Ensino Superior no Brasil por meio da Ação da CAPES: a cocriação do programa CAPES-PRINT	Universidade de Brasília	Tese em desenvolvimento, sociedade e cooperação internacional	Cyntia Sandes Oliveira	2019

Fonte: Os autores (2024)

A análise dos dados seguiu os princípios da Análise de Conteúdo propostos por Bardin (1977), constituindo-se a partir da pré-análise, envolvendo a seleção documental e seções a serem incluídas, depois a exploração do material, na qual foram analisadas separadamente cada uma das pesquisas selecionadas e, por último, após a leitura cuidadosa dos documentos, o tratamento dos resultados e sua interpretação, permitindo identificar duas categorias principais: i) estratégia e implementação e ii) gestão e resultados da internacionalização. Essas categorias foram definidas de forma a abranger a totalidade dos dados, com foco na seção da análise dos dados dos trabalhos selecionados. Segundo os preceitos de Bardin (1977), utilizou-se da exclusão mútua de dados recorrentes e, também, da homogeneidade na qual “o princípio de exclusão

mútua depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve governar a sua organização” (Bardin, 1977, p. 120). A pertinência das categorias foi assegurada por sua relação direta com o objetivo deste estudo. A objetividade e a fidelidade da análise foram garantidas pela descrição detalhada das categorias e dos seus eixos temáticos, sendo eles: estratégias de internacionalização; papel do PrInt; desafios dos PrInt; mecanismos de gestão do PrInt; resultados obtidos; dimensões da internacionalização no Ensino Superior; sujeitos da internacionalização. Esse processo de organizar a mostra documental permitiu identificar os principais temas, conceitos e resultados presentes nos trabalhos analisados. A seguir, na análise dos dados, as duas categorias serão discutidas de maneira articulada.

Análise dos dados

Inicia-se a análise dos dados com o objetivo de discutir a categoria de estratégia e implementação da internacionalização ao analisar as diferentes abordagens e ações adotadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras para promover a internacionalização, bem como os fatores que motivam essas iniciativas. Com base na pesquisa de Huber (2024), as IES estabelecem suas próprias estratégias de internacionalização, considerando seus objetivos institucionais e recursos disponíveis. Seguindo a classificação proposta por Knight (2004), Huber identifica diversas razões para a internacionalização, dividindo-as em razões existentes e emergentes, que abrangem diferentes contextos: acadêmico, político, econômico e institucional. A título de exemplo, a Universidade Federal do Rio Grande (FURG) “demonstra um foco em razões de ordem acadêmica, buscando enriquecer a experiência acadêmica de seus estudantes por meio de estratégias específicas”, conforme destacado por Huber (2024, p. 92).

No que diz respeito às razões acadêmicas para a internacionalização, destaca-se a busca por diversificar a experiência acadêmica dos estudantes e formar profissionais com uma perspectiva global. Essas razões, segundo Knight (2004), têm sido um fator determinante para a adoção de estratégias como a mobilidade acadêmica e a cooperação em pesquisa. Além disso, a internacionalização apresenta um potencial

econômico significativo, ao permitir o aumento da receita institucional por meio da atração de estudantes estrangeiros e o estabelecimento de parcerias com empresas multinacionais para fomentar a pesquisa e a inovação. Do ponto de vista político, as IES podem influenciar a formulação de políticas públicas que promovam a internacionalização, fortalecendo os laços diplomáticos e contribuindo para o desenvolvimento do país. Em termos socioculturais, a internacionalização promove a diversidade cultural, o desenvolvimento de competências interculturais e a contribuição para a solução de problemas sociais globais (Knight, 2004).

A pesquisa de Huber (2024) demonstra que a internacionalização se tornou um eixo central para as IES brasileiras, especialmente após a implementação do programa CAPES-PrInt. A autora destaca que as estratégias e os processos de internacionalização identificados contribuem principalmente para a formação de profissionais globais, a colaboração internacional, a visibilidade institucional e a mobilidade acadêmica. Além disso, reforça que “as políticas institucionais desempenham um papel crucial na promoção e na implementação de estratégias e processos de internacionalização nas IES” (Huber, 2024, p. 96).

A pesquisa de Santos (2019) descreve a gestão de recursos financeiros aplicados em ações de capacitação necessárias à mobilidade internacional no âmbito do Decanato de Pós-Graduação da Universidade de Brasília. Mesmo com a definição de um contexto específico, Santos (2019) analisa o desenvolvimento de competências individuais de docentes, discentes e técnicos-administrativos, visando à institucionalização dos processos de internacionalização. Assim como a pesquisa de Huber (2024), o estudo de Santos (2019) revela desafios comuns na implementação de políticas de internacionalização nas IES brasileiras. A análise apresenta o cenário complexo e desafiador na implementação da internacionalização na UnB. Apesar dos esforços e recursos investidos, diversos pontos críticos foram identificados, principalmente no que diz respeito à participação dos técnicos-administrativos e à gestão dos recursos, aspectos também apontados na pesquisa de Huber (2024).

O programa CAPES-PrInt proporcionou um aumento significativo no número de bolsas para atividades de internacionalização, como o doutorado sanduíche e visitas de

professores (Morosini et al., 2023). A partir do CAPES-PrInt, a UnB demonstrou um compromisso institucional com a internacionalização, com a criação de um plano e a implementação de algumas ações. Um dado interessante destacado por Santos (2019) é o de que o número de docentes e discentes envolvidos em atividades de internacionalização aumentou nos últimos anos. No entanto, a baixa participação dos técnicos-administrativos é declarada como um resultado preocupante, “em que pese a ausência de perspectivas institucionais das atividades voltadas com mais ênfase à capacitação não só de docentes, mas também de servidores, estes últimos, carentes de programas que os integrem ao processo de internacionalização das universidades federais” (Santos, 2019, p. 136). São destacados a falta de divulgação e o desinteresse dos técnicos-administrativos nas atividades de internacionalização, constituindo este em desafios a serem superados. Em parte, Santos (2019) adverte que isso se dá pela própria ausência de ações de capacitação direcionados aos técnicos-administrativos no que diz respeito aos processos de internacionalização.

Os recursos do programa CAPES-PrInt não foram distribuídos de forma equitativa entre os programas de pós-graduação, com alguns concentrando a maior parte dos investimentos (Morosini et al., 2023; Santos, 2019). Com esse fato, Santos (2019) adverte que a ausência de um modelo de relatório final dificulta a prestação de contas e o acompanhamento das atividades desenvolvidas na instituição via PrInt. Segundo o autor, na UnB a maior parte dos recursos foi destinada à modalidade de doutorado sanduíche, enquanto outras modalidades, como a capacitação, receberam menor atenção. Essa leitura demonstra que internacionalização ainda é um processo fragmentado, com pouca integração entre os diferentes setores da própria instituição.

A estratégia do plano de internacionalização da UnB, uma em especial, se dedica ao processo de “descentralizar progressivamente as ações de internacionalização para as unidades acadêmicas que serão intermediadas por representantes de internacionalização e a presença crescente de pessoas oriundas de outros países (docentes e discentes)” (Santos, 2019, p. 137). Assim, pondera-se sobre a necessidade da internacionalização dentro das instituições de ensino superior “produzir resultados e efeitos que contribuam para o desenvolvimento social e

humano, o respeito às diferenças e os diálogos interculturais, a partilha de poder e o exercício da cidadania, em níveis locais e globais” (Santos, 2019, p. 112).

Nesse sentido, os estudos de Morosini e Dalla Corte (2018) enfatizam o expressivo avanço da internacionalização no Brasil, destacando três fatores centrais: a expansão das fronteiras transnacionais, a diversificação e o crescimento da pós-graduação, especialmente nas cooperações internacionais, bem como a integração regional. Todos esses aspectos estão fortemente conectados à mobilidade acadêmica, o que configura uma característica marcante da internacionalização universitária nos países do hemisfério sul. Todavia, Silva (2023) vai explicar que o Programa CAPES-PrInt representa uma mudança de abordagem na internacionalização do Ensino Superior, sendo um indutor de novos processos de internacionalização, indo além da mobilidade acadêmica.

Ramalho (2023) defende em sua pesquisa o conceito de que a internacionalização da Educação Superior no Brasil tende a ser concebida de forma abrangente, não limitada a uma dimensão como, por exemplo, a mobilidade acadêmica, mas direcionada a transformações estruturais. Esse panorama ressalta o papel das IES em termos institucionais de discutir as camadas da internacionalização em seus cenários acadêmicos. A internacionalização e o discurso da ênfase na mobilidade acadêmica assumem quase uma universalidade nas pesquisas analisadas, sendo essa acepção assegurada pelos estudos de Knight (2004) e de Morosini e Dalla Corte (2018).

Nessa perspectiva, a partir de uma análise situada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Ramalho (2023) apresenta como resultado que o Programa CAPES-PrInt estimulou uma reorganização das estratégias de internacionalização da UFRGS, ampliando-as a nível estrutural, e que o Plano Institucional de Internacionalização foi um propulsor da discussão da internacionalização e sua necessidade de formação global na instituição como um todo. Essa colocação corrobora com o papel central do PrInt como indutor da internacionalização, afirmado por Santos (2019) no estudo da UnB. Para Ramalho (2023, p. 84), o CAPES-PrInt foi “uma ferramenta de promoção da diversidade dentro do ambiente da universidade, de estímulo à integração de seu corpo acadêmico na comunidade científica global e de estabelecimento de

processos de modernização, inovação e competitividade nas instituições”.

O CAPES-PrInt auxiliou a pensar na necessidade de se criar, no contexto das IES, uma cultura internacional que seja entendida como prioritária na formação da comunidade acadêmica, envolvendo todos os profissionais. Desse modo, “verificou-se que o CAPES-PrInt estimulou o protagonismo das instituições participantes por meio de uma atuação mais ativa e autônoma das IES. Coube às Instituições a elaboração dos projetos, a escolha dos campos do conhecimento a serem priorizados e a definição dos parceiros internacionais” (Ramalho, 2023, p. 84). Contudo, a análise de Ramalho (2023) também questiona o fato de que:

com o resultado final da seleção do referido edital, foi possível contabilizar que, no universo de 36 instituições contempladas, 2 pertencem à região Centro-Oeste do país, 6 são da região Nordeste, 8 da região Sul e 20 localizam-se na região Sudeste do Brasil. Sendo assim, nenhuma instituição pertencente à região Norte foi selecionada no Programa Capes-PrInt e apenas 2 são da região Centro-Oeste. Tais dados enfatizam a disparidade regional e a importância de ampliar o quantitativo de instituições beneficiadas com políticas públicas de internacionalização em educação superior focadas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país (Ramalho, 2023, p. 85).

A disparidade regional na seleção das instituições contempladas pelo Programa CAPES-PrInt adverte um desequilíbrio, levando a necessidade de políticas públicas que incentivem a internacionalização das universidades nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A distribuição mais equitativa de oportunidades de internacionalização não apenas reduziria as desigualdades regionais, mas também promoveria um desenvolvimento acadêmico mais uniforme em todo o país.

Nesse sentido, Silva (2023) adverte sobre a permanência do PrInt no escopo das políticas educacionais e avalia que depende do sucesso de sua implementação e da difusão sistemática de uma visão abrangente do processo de internacionalização. Para Silva (2023, p. 123) “algumas universidades estão numa fase de implementação, inclusive a UFPB está nesse momento de produção de normativos e aplicação prática de meios para buscar a inserção internacional como a participação

no programa CAPES-PrInt e a contratação de professores visitantes estrangeiros ou formados no exterior". Segundo Silva (2023), a Universidade Federal da Paraíba tem empreendido esforços para internacionalizar suas atividades, como a mobilidade acadêmica e a contratação de professores visitantes. No entanto, a questão que permanece é se essas ações garantem, por si só, uma internacionalização efetiva e transformadora ou se a instituição necessita de estratégias mais complexas e abrangentes para alcançar seus objetivos.

Assim, com base nas reflexões de Silva (2023) e nas pesquisas elucidadas neste tópico, percebe-se que, embora o Programa PrInt tenha sido fundamental na condução de estratégias para a internacionalização das IES, há uma necessidade evidente de aprofundamento e avaliação mais crítica dessas ações. Essas avaliações, especialmente no contexto da pós--graduação, foram realizadas de forma contextual, respeitando as particularidades de cada instituição. É essencial que as IES ampliem suas políticas de internacionalização, além da mobilidade acadêmica e da contratação de professores, para integrar de maneira estratégica o currículo, a pesquisa colaborativa e outras práticas.

A próxima parte da análise dedica-se à discussão da categoria de gestão e resultados da internacionalização, ao trazer os resultados obtidos com as ações de internacionalização, bem como os desafios e oportunidades associados a esse processo, a partir da análise do extrato documental. O panorama geral das estratégias de internacionalização nas oito IES públicas contempladas pelo CAPES-PrInt e investigadas por Huber (2024) revelou uma variedade de abordagens adotadas. Algumas são mais frequentes, como a mobilidade acadêmica e a cooperação internacional, que estão presentes no Plano Institucional de Internacionalização de todas as oito IES. Isso sugere uma forte ênfase na promoção da mobilidade acadêmica de professores e estudantes, assim como na cooperação internacional, sendo privilegiadas na construção das políticas de internacionalização em diferentes IES.

Outras estratégias, como currículo, apoio aos servidores docentes e administrativos, visibilidade internacional, colaboração estratégica e disseminação e divulgação têm uma presença menor. Isso indica que as IES têm prioridades distintas em relação à internacionalização, concentrando-se em

áreas específicas. Entretanto, a autora pondera que “o discurso aparentemente harmonioso de busca por excelência acadêmica e do fortalecimento de parcerias internacionais oculta nuances que merecem uma reflexão mais crítica” (Huber, 2024, p. 154). A partir disso, lança os seguintes questionamentos:

ao buscar a excelência acadêmica, pode estar, inadvertidamente, contribuindo para a homogeneização do conhecimento em uma competição global obter recursos e prestígio? As iniciativas econômicas, como captação de professores estrangeiros, estão preparando os estudantes para uma formação cidadã ou transformando a educação em uma mercadoria? (Huber, 2024, p. 154).

Huber (2024) levanta questões importantes sobre a homogeneização do conhecimento e a mercantilização da educação. É essencial compreender como as IES podem conciliar a busca pela excelência acadêmica com a preservação da diversidade cultural e a garantia de uma educação de qualidade para todos. Nesse sentido, os resultados da pesquisa de Huber corroboram com o entendimento de que o CAPES-PrInt, ao financiar projetos de internacionalização, desempenhou um papel fundamental em estimular a adoção de diversas estratégias pelas IES brasileiras, como a mobilidade acadêmica e a cooperação internacional entre as ações mais destacadas.

A avaliação da política pública da CAPES no âmbito da internacionalização do Ensino Superior exige estudos aprofundados sobre o impacto do Programa CAPES-PrInt. A partir da análise de Huber (2024), podemos observar que a internacionalização das IES brasileiras, via PrInt, é um processo multifacetado que exige uma reflexão cuidadosa sobre seus impactos. Como ressalta Ramalho (2023), a análise da eficiência e da eficácia desse programa é fundamental para subsidiar futuras ações e decisões nesse campo.

Neves (2019), por sua vez, destaca o papel estratégico dos docentes no processo de elaboração do Projetos Institucionais de Internacionalização. Assim, a partir do PrInt, os professores “[...] podem ser considerados como estrategistas no processo de internacionalização da instituição” (Neves, 2019, p. 134). Nessa pesquisa, Neves (2019) discute a necessidade de promover práticas eficazes de engajamento dos docentes para o sucesso dos objetivos estratégicos, apontando que, sem esse manejo, há menor chance de bons resultados.

Essa ênfase nos docentes, pautada na “importância do coletivo, formado pelos membros docentes dos programas de pós-graduação, no processo estratégico, evidenciando a necessidade das práticas estratégicas no processo de mediação e o quanto elas impactam no resultado” (Neves, 2019, p. 134), ou seja, nessa análise há inviabilidade de outros agentes além dos professores. Todavia, indica um resultado diferente do diagnóstico apontado nas pesquisas de Silva (2019) e Huber (2024), as quais fazem uma crítica ao domínio dos professores nos processos de internacionalização.

Costa (2022), ao analisar os documentos dos Planos Institucionais de Internacionalização da UFRGS e da FURG, avalia que, diferentemente da pesquisa de Ramalho (2023), não estão inseridos em um modelo de internacionalização abrangente devido a restrições do Edital do PrInt em termos de ações de internacionalização. Contudo, para Costa (2023, p. 62), a Capes, via PrInt, “[...] atingiu o objetivo de dar maior autonomia às IES e IPs ao exigir a elaboração dos projetos dentro de um modelo que incentivasse a institucionalização da internacionalização”.

Costa (2022) destaca como resultado que o Programa CAPES-PrInt se diferenciou, pois seu fomento não individualizou a internacionalização nas IES ou reduziu projetos de pesquisa ou de grupos específicos, mas sua proposta se destacou para a instituição como um todo. A análise dos Planos Institucionais de internacionalização, em algumas pesquisas aqui mencionadas, revela uma interessante dinâmica entre a autonomia das IES e as diretrizes do Edital nº 41/2017. Por um lado, os projetos demonstram a capacidade das instituições de adaptar as ações de internacionalização às suas particularidades. Por outro lado, a necessidade de atender aos critérios do edital pode ter influenciado as escolhas metodológicas e temáticas dos projetos, limitando a exploração de novas possibilidades e abordagens para a internacionalização (Costa, 2022).

Silva (2023, p. 134) problematiza ainda que:

é notório que a UFPB está caminhando para a internacionalização, mas ainda necessita de melhorias, a exemplo das lacunas encontradas quanto à falta de informações, tanto no registro efetuado pelos professores visitantes em seus relatórios de atividades como nos

Curriculos Lattes, fonte de consulta principal da pesquisa, além da incipiente avaliação do trabalho desses visitantes.

Para os estudos de Oliveira (2019), o Programa Institucional de Internacionalização CAPES-PrInt representa uma mudança significativa na abordagem da política de internacionalização do sistema nacional de pós-graduação no Brasil. Como já observado por outras pesquisas, a influência da estrutura de gestão da CAPES foi determinante na formulação do programa, garantindo uma abordagem sistemática e integrada (Oliveira, 2019).

O referido autor alerta ainda que o Programa PrInt reflete, em grande medida, o entendimento e as aspirações da comunidade acadêmica quanto à internacionalização. A partir das diretrizes do programa, Oliveira sugere (2019) que o PrInt auxiliou as IES a superar a ênfase exclusiva na mobilidade acadêmica, pois promove uma visão mais ampla, regulada e estratégica do processo de internacionalização. Diante disso, com base nas pesquisas exploradas, a internacionalização nas IES brasileiras tem se institucionalizado gradativamente, refletindo-se nas estruturas hierárquicas e nos instrumentos de planejamento, como os Planos de Desenvolvimento Institucional e os Planos Institucionais de Internacionalização. Os resultados do PrInt são evidentes: aumento da mobilidade acadêmica, fortalecimento das parcerias internacionais e ampliação da visibilidade das IES no cenário internacional. Contudo, é fundamental que a gestão do programa busque integrar a internacionalização ao currículo e à pesquisa, promovendo uma abordagem de fato abrangente, que potencialize o aprendizado e a colaboração, além de fomentar um ambiente acadêmico mais diversificado, que inclua todos os profissionais, sendo eles docentes, discentes e técnicos-administrativos. Portanto, ressalta-se a importância de estudar as pesquisas desenvolvidas sobre o PrInt para compreender como as IES vem refletindo sobre os motivos para a adesão a esse processo, garantindo que suas estratégias atendam tanto às necessidades nacionais como administrativas e contextuais.

Considerações finais

Esta pesquisa reforçou a compreensão de que a internacionalização das IES brasileiras tem se intensificado nos últimos anos, impulsionada, principalmente, por políticas públicas como o CAPES-PrInt. A partir da investigação da tese e das dissertações sobre o PrInt-CAPES, foi possível identificar como o programa está sendo interpretado nas instituições. Os resultados obtidos evidenciam um aumento significativo nas atividades de internacionalização, como a mobilidade acadêmica e a cooperação em pesquisa, corroborando a importância do CAPES-PrInt nesse processo.

No entanto, a análise documental das pesquisas revelou desigualdades na participação de diferentes atores institucionais nas ações de internacionalização. A baixa participação dos técnicos-administrativos se destacou como um ponto crítico, limitando o alcance e a efetividade das iniciativas. Essa desigualdade pode ser atribuída a diversos fatores, como a falta de capacitação específica para essa categoria profissional, a ausência de políticas institucionais que incentivem sua participação e a concentração das ações de internacionalização em determinadas esferas da instituição.

Desse modo, a capacitação dos técnicos-administrativos emerge como uma necessidade urgente para garantir a sustentabilidade e a ampliação das ações de internacionalização nas IES. É fundamental que as instituições invistam em programas de formação continuada que abordem as especificidades do trabalho desses profissionais no contexto da internacionalização. Além disso, é preciso criar mecanismos de reconhecimento e valorização das contribuições dos técnicos-administrativos para a gestão dos processos de internacionalização.

Com base nas diferentes pesquisas e seus enfoques, evidenciou-se que a internacionalização não se restringe a ações pontuais, mas exige uma transformação cultural e institucional mais profunda. As ações de internacionalização têm contribuído para a institucionalização de processos e práticas voltados para a cooperação internacional, a mobilidade acadêmica e a internacionalização do currículo. Entretanto, é preciso avançar na integração da internacionalização aos projetos estratégicos das instituições, garantindo sua sustentabilidade a longo prazo, para além do CAPES-PrInt, por exemplo.

Nessa perspectiva, entende-se que a internacionalização das IES brasileiras ainda enfrenta diversos desafios, como a necessidade de maior financiamento, a complexidade das relações internacionais e a resistência a mudanças culturais. Diante desse cenário, futuras pesquisas podem aprofundar a análise de temas como: a relação entre internacionalização e a imagem institucional; práticas para a gestão de projetos de internacionalização; o papel das tecnologias digitais na internacionalização; a internacionalização de cursos de graduação e pós-graduação.

A internacionalização das IES é um processo complexo que exige um esforço conjunto de todos os profissionais das instituições. Os resultados desta pesquisa ressaltam a importância do CAPES-PrInt e a necessidade de políticas institucionais mais robustas a fim de garantir o sucesso da internacionalização. A capacitação dos técnicos-administrativos, a integração da internacionalização aos projetos estratégicos das instituições e a adaptação às novas demandas do cenário global são desafios que precisam ser enfrentados para que as instituições brasileiras se consolidem como de excelência no cenário internacional.

Por fim, o CAPES-PrInt demonstrou a viabilidade e o potencial da internacionalização das IES brasileiras. No entanto, para consolidar os avanços alcançados e ampliar o alcance da internacionalização, é fundamental que as IES, em parceria com as políticas públicas, desenvolvam estratégias que promovam a internacionalização de forma a garantir a qualidade do ensino, a diversidade cultural e a autonomia institucional. Nesse sentido, a continuidade de políticas de fomento à internacionalização e a criação de mecanismos de avaliação e acompanhamento dos resultados são essenciais.

Referencias

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Capes. (2017). *Edital n. 41/2017. Programa Institucional de Internacionalização - Capes-PrInt*, Brasil, 1-18. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/05042018Edital412017Printaltermo2.pdf>

Costa, M. S. C. (2022). *Internacionalização do ensino superior e o programa capes-print: uma análise dos projetos institucionais de internacionalização da UFRGS e FURG sob a ótica da internacionalização abrangente* [Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].

De Wit, H. (2011). *What is Global Higher Education? Higher Education in Europe*, 36(2), 139-154.

Huber, E. E. (2024). *Concepções de internacionalização na educação superior: análise dos planos institucionais de internacionalização do programa Capes Print no sul do Brasil* [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Regional de Blumenau].

Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definitions, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(5), 4-31.

Maués, C. M. & Guimarães, L. M. (2019). A Internacionalização da Educação Superior Brasileira e os ODS: Conexões e Desafios. *Revista Brasileira de Política Internacional*, 62(1), 144-178.

Morosini, M. C. & Dalla Corte, M. G. (2021). Internacionalização da educação superior. In M. C. Morosini (Org.), *Enciclopédia Brasileira de Educação Superior (Ebes)* (v. 1, pp. 35-170). EDIPUCRS.

Morosini, M. (2014). Internacionalização da Educação Superior: Perspectivas e Desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 439-454.

Morosini, M. C., Dalla Corte, M. G. & Mendes, F. Z. (2023). Internacionalização da educação superior na perspectiva da cooperação solidária e horizontal na região de fronteira Brasil e Uruguai. *Em Aberto*, 36(116), 101-116.

Morosini, M. C. & Dalla Corte, M. G. (2018). Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. *Revista Educação em Questão*, 56(47), 97-120.

Morosini, M. (2021). Internacionalização da educação superior no Brasil e desafios no contexto do sul global. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(1), 361-383.

Neves, T. K. (2019). *Strategizing no contexto da Internacionalização universitária: uma análise do processo de elaboração do projeto institucional de internacionalização de uma Universidade pública federal* [Dissertação de Mestrado em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina].

- Oliveira, C. S. (2019). *A internacionalização do ensino superior no Brasil por meio da Ação da CAPES: a cocriação do programa CAPES-PRINT* [Tese de Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional, Universidade de Brasília].
- Santos, M. de F. (2019). *A internacionalização da Universidade de Brasília: A Gestão Financeira do Edital Capes-Print N. 41/2017* [Dissertação de Mestrado em Educação na Modalidade Profissional, Universidade de Brasília].
- Ramalho, P. B. (2023). *Internacionalização da Educação Superior e o Programa Capes-Print: Uma Análise da Avaliação Intermediária do Projeto de Internacionalização da UFRGS* [Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências: da Vida e da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- Silva, V. V. da. (2023). *Avaliação do programa de contratação de professor visitante: Um olhar para a internacionalização da Universidade Federal da Paraíba* [Dissertação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal da Paraíba].
- Stallivieri, L. (2017). Compreendendo a internacionalização da educação superior. *Revista de Educação do COGEIME*, 26(50), 15-36.
- TAUCHEN, G.; TERAN BRICEÑO, J. C; BORGES, D. S. Internacionalização da educação superior. *Revista Educação (PUC-RS ONLINE)*, v. 46, p. e44654, 2023.
- Teixeira, L. I. L., Soares, M. E., Oliveira Júnior, M. A. C., Barroso, E. dos S. S. & Rodrigues, M. do S. de S. (2021). Internacionalizar para quê? As razões de instituições públicas de Ensino Superior no Ceará. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 26(3), 800-821.

Agradecimentos: FAPERGS e CAPES.

2

SATISFAÇÃO, RENDIMENTO ACADÉMICO E BEM-ESTAR DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

Rosa Maria Gomes¹
Dora Maria Ramos Fonseca²
Anabela Sousa Pereira³



Resumo: Desde o início do século XXI, o Ensino Superior em Portugal tem passado por várias transformações, impulsionadas pela implementação do Processo de Bolonha e, mais recentemente, pela pandemia de COVID-19. Estas mudanças resultaram num aumento das fontes de estresse e na alteração dos níveis de satisfação dos estudantes, comprometendo o seu bem-estar psicológico. O objetivo geral foi avaliar a satisfação dos estudantes universitários, a percepção do rendimento académico e níveis de estresse na vida académica. Utilizamos o Questionário de Satisfação Académica, com 13 itens, distribuídos por três fatores de satisfação académica e duas questões adicionais, avaliadas numa escala *likert* de cinco pontos. A amostra foi recolhida no ano letivo 2023/2024, em conformidade com os princípios éticos. A maioria dos participantes são jovens adultos, com idades entre 17 e 28 anos, do género feminino e de cursos das Ciências Sociais. Os resultados evidenciam a importância da satisfação curricular e insti-

1.....Universidade de Aveiro, Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), Aveiro, Portugal, rosa.gomes@ua.pt, <https://orcid.org/0000-0003-4368-7319>

2.....Universidade de Aveiro, Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), Aveiro, Portugal, dorafonseca@ua.pt, <https://orcid.org/0000-0003-4408-9716>

3.....Universidade de Évora, Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP-UE), Évora, Portugal, anabela.pereira@uevora.pt, <https://orcid.org/0000-0002-3897-2732>

tucional para a satisfação académica global. A maioria dos estudantes perceciona o seu rendimento escolar geral como bom, embora relatem elevados níveis de stresse na vida académica. Situações de maior vulnerabilidade, como o stresse académico, afetam negativamente a qualidade das relações com colegas e professores, comprometendo a satisfação sócio relacional e curricular.

Palavras-chave: Políticas Educativas, Ensino Superior, Satisfação Académica, Stresse Académico, Bem-estar

SATISFACTION, ACADEMIC PERFORMANCE, AND WELL-BEING OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN PORTUGAL

Abstract: Since the beginning of the 21st century, higher education in Portugal has undergone several transformations, driven by the implementation of the Bologna Process and, more recently, by the SARS-CoV-2 virus. These changes have resulted in an increase in sources of stress and changes in student satisfaction, jeopardising their psychological well-being. The general objective was to assess university students' satisfaction, perception of overall academic performance and levels of stress in academic life. The 13-item Academic Satisfaction Questionnaire was used, with three academic satisfaction factors and two additional questions, assessed on a five-point Likert scale. The sample was taken in the 2023/2024 academic year, respecting ethical principles. The data indicates that the majority of participants are young adults, aged between 17 and 28, female, from social sciences programmes. The results highlight the importance of curricular and institutional satisfaction for overall academic satisfaction. Most students perceive their overall academic performance as good and are exposed to high stress in their academic life. Situations of greater vulnerability, such as academic stress, negatively affect the quality of relationships with classmates and teachers, jeopardising socio-relational and curricular satisfaction.

Keywords: Educational Policies, Higher Education, Academic Satisfaction, Academic Stress, Well-being.

1. Introdução

As alterações nas políticas educativas no Ensino Superior (ES), especialmente a implementação do processo de Bolonha (Almeida et al., 2022), trouxeram consigo novas abordagens ao introduzir metodológicas ativas, centradas no estudante, o desenvolvimento de competências interpessoais (*Soft Skills*) e o aumento da procura por este nível de ensino. Estas mudanças colocam novos desafios que importa investigar, para melhor compreender e intervir de forma eficaz, promovendo a prevenção do abandono e o sucesso académico.

Neste contexto, torna-se pertinente analisar de forma integrada os fatores emocionais e institucionais que influenciam a satisfação dos estudantes, a percepção do seu rendimento académico e os níveis de stresse experienciados no quotidiano universitário.

A satisfação académica (SA) tem-se consolidado como um indicador central na qualidade do ensino superior, estando fortemente associada ao bem-estar dos estudantes e ao seu envolvimento nas atividades académicas (Franzen et al., 2021). A SA reflete não apenas a percepção dos estudantes sobre o currículo e os docentes, mas também sobre os aspectos relacionais, institucionais e emocionais que influenciam a experiência universitária (Zalazar Jaime et al., 2022).

Além disso, a investigação tem demonstrado que o bem-estar emocional e as competências socioemocionais (Taylor et al., 2017; Chen et al., 2023), desempenham um papel essencial na adaptação académica, no rendimento escolar e na permanência dos estudantes no ensino superior.

2. Revisão da literatura

2.1. Satisfação académica no ensino superior

A satisfação académica é conceptualizada como um estado psicológico subjetivo que resulta do confronto entre as expectativas do estudante e a realidade vivida no contexto académico (Elliott & Shin, 2002; Jaradeen et al., 2012). Trata-se de um construto multidimensional, que inclui domínios como a qualidade do ensino, o relacionamento com professores e

colegas, os serviços de apoio (Chico et al., 2022), os recursos institucionais e o ambiente físico (Astin, 1993, 1999; Ramos et al., 2015; Suehiro & Andrade, 2018).

Estudos empíricos demonstram que estudantes mais satisfeitos tendem a apresentar maior envolvimento académico, melhor desempenho escolar e níveis mais elevados de bem-estar psicológico. ZalazarJaime et al. (2022) evidenciaram que a SA explica uma proporção significativa da variabilidade no bem-estar subjetivo dos estudantes universitários. Por sua vez, o estudo de Howson e Matos (2021) baseado em inquéritos nacionais realizados no Reino Unido e nos EUA, identificou uma associação consistente entre a satisfação académica e o nível de envolvimento estudantil. Esses resultados reforçam a importância de considerar a SA como um indicador central na promoção do sucesso e do bem-estar no ensino superior. Estudo de Franzen et al. (2021) também mostrou que há uma relação bidirecional entre bem-estar e satisfação académica.

2.2. Competências socioemocionais e adaptação universitária

Relativamente aos estudantes universitários as competências socioemocionais são descritas como um conjunto de habilidades que abrangem a gestão emocional, a construção de relações interpessoais saudáveis e a tomada de decisões. No contexto universitário, estas competências são essenciais para a adaptação ao novo ambiente, para o sucesso académico e para o desenvolvimento pessoal. Elas ajudam os estudantes a gerir o stresse associado às exigências académicas (Durlak, et al., 2011) a construir redes de apoio social e a tomar decisões que promovem o bem-estar e o sucesso a longo prazo. A promoção das competências socioemocionais e emocionais (Valente & Almeida, 2020) nas universidades pode contribuir significativamente para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, melhorando não apenas os resultados académicos, mas também a saúde mental (Taylor et al., 2017) e a satisfação geral dos estudantes.

A literatura tem evidenciado que, para além dos factores académicos objetivos, as competências socioemocionais desempenham um papel central na adaptação ao contexto

universitário e na satisfação global (Durlak et al., 2011; Valente & Almeida, 2020), dos jovens adultos que frequentam o ES. Competências como a autorregulação emocional, empatia, resolução de conflitos e tomada de decisões responsáveis são essenciais para uma adaptação bem-sucedida ao ensino superior. Essas competências contribuem para o desenvolvimento pessoal, promovem relações interpessoais saudáveis e facilitam a gestão do stresse e da pressão académica (Valente & Almeida, 2020), vivenciada pelos estudantes durante a sua formação inicial ou pós-graduada.

O estudo de Linares et al. (2023) demonstrou que estudantes com níveis mais elevados de competências socioemocionais apresentam menor stresse académico e maior satisfação com a experiência universitária. Estas competências estão também positivamente associadas à autonomia, bem-estar pessoal (Song et al., 2010), à motivação, ao rendimento académico (Durán et al., 2006) e à satisfação com a vida (Liu et al., 2013), promovendo o sucesso académico e a realização pessoal.

2.3. Bem-Estar, stresse e rendimento académico

O bem-estar dos estudantes é entendido como um fenómeno multidimensional que integra componentes físicas, mentais, emocionais e sociais, numa perspetiva eudaimónica (Freire et al., 2013) centrada no conceito de bem-estar psicológico. O bem-estar resulta de práticas de autocuidado, relações saudáveis e estratégias eficazes de gestão do stresse. As situações de maior vulnerabilidade, especialmente o stresse académico, tem repercussões na qualidade das relações estabelecidas com os colegas (Pereira, 2005) e constituem um fator de risco relevante para a saúde mental dos estudantes (Keyes et al., 2012). Estes fatores estão frequentemente associados à sobrecarga de trabalho, prazos exigentes e dificuldades de adaptação social (Beiter et al., 2015; Stallman, 2010) à vida académica.

O equilíbrio emocional é um pilar fundamental para a adaptação ao ambiente académico, influenciando diretamente a capacidade dos estudantes de enfrentarem desafios e alcançarem sucesso. Keyes et al. (2012) investigou a relação entre o bem-estar mental e o desempenho académico, mostrando que os estudantes com maior equilíbrio emocional e bem-estar psicológico tendem a ter melhor rendimento académico.

A pandemia de COVID-19 intensificou estas dificuldades, levando ao aumento dos níveis de ansiedade, depressão e exaustão emocional (Holm-Hadulla et al., 2021; Lisiecka et al., 2023), realçando a importância dos contextos institucionais no bem-estar estudantil. Esta situação atípica, que decorreu a nível mundial, veio expor várias fragilidades, quer nos processos de ensino-aprendizagem, quer na organização e gestão dos sistemas educativos, motivada pelo confinamento social, na qual a comunidade educativa foi visada, para controlo pandémico.

A literatura indica que o suporte institucional e social está associado a melhores resultados académicos, menor stresse e maior satisfação académica (Chen et al., 2023; Liu et al., 2013; Trigueros et al., 2020). Em Portugal, Chambel e Curral (2005) mostraram que o stresse académico, mediado pelo suporte social e institucional, afeta significativamente tanto o bem-estar psicológico como o desempenho académico.

2.4. Abordagens pedagógicas

O ambiente institucional pode influenciar positiva ou negativamente a satisfação e o bem-estar dos estudantes. Abordagens pedagógicas que incentivam a interação social, a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento emocional são reconhecidas como estratégias eficazes para promover o envolvimento e o desempenho académico (Chaleta et al., 2023; Cordeiro et al., 2024).

Práticas como a tutoria entre pares e programas de mentoria fortalecem o sentido de pertença, reduzem o isolamento social e promovem o sucesso académico e o bem-estar (Menezes et al., 2021; Trigueros et al., 2022), com contributos para a saúde mental dos estudantes. Metodologias ativas, como a metodologia PBL (Problem-Based Learning), (Gomes et al., 2016) são estruturantes do processo ensino-aprendizagem e colocam o discente como protagonista da sua formação, por isso mais implicado. Por contraste, modelos de ensino baseados unicamente na transmissão de conteúdos, sem retroação, tendem a gerar desmotivação e aumentar a tensão.

As instituições de ensino superior têm, por isso, procurado implementar políticas educativas que incentivem a inovação pedagógica (Almeida et al., 2022), promovendo o

bem-estar, a satisfação académica e o desempenho escolar. Tais dimensões estão intrinsecamente interligadas e são influenciadas por fatores individuais (como competências socioemocionais) e contextuais (como o ambiente institucional). Este enquadramento fundamenta o presente estudo, cujo objetivo é avaliar a satisfação dos estudantes universitários, a percepção do rendimento académico e os níveis de stresse no ensino superior em Portugal.

3. Metodologia

Este estudo transversal e quantitativo utilizou uma amostra de conveniência composta por 342 estudantes do ensino superior português. As idades dos participantes variaram entre 17 e 63 anos, sendo a maioria mulheres (74,0%) e jovens adultos entre os 17 e os 28 anos (69,9%). A maioria frequentava cursos de 1.º ciclo (53,8%), especialmente no 2.º ano (19,0%), pertencentes à área científica das Ciências Sociais (35,4%), em instituições universitárias públicas (84,2%), localizadas na região centro do país (59,9%).

O instrumento utilizado foi o “Questionário de Satisfação Académica (QSA)” de Soares e Almeida (2011), um questionário de autorrelato composto por 13 itens, avaliados numa escala tipo likert de cinco pontos, que avalia a satisfação dos estudantes do ensino superior. A Análise Fatorial Exploratória (AFE) identificou três fatores, que explicam 53,84% da variância total. O alfa de Cronbach foi de .83, indicando boa consistência interna.

O QSA avalia: (i) a *satisfação sócio relacional*, com base nas relações interpessoais estabelecidas com os elementos dentro e fora do contexto universitário; (ii) a *satisfação institucional*, relativa às infraestruturas, equipamentos e serviços disponíveis na instituição que frequentam; e (iii) a *satisfação curricular*, relativa às atividades e conteúdos do curso no qual estão inscritos. Duas questões adicionais avaliaram a *percepção do rendimento escolar geral* e o *nível de stresse académico*, também em escala de cinco pontos.

A recolha de dados ocorreu entre o final do primeiro e o início do segundo semestre do ano letivo 2023/2024, junto de estudantes do ensino superior que frequentavam o ensino universitário e politécnico de cursos de graduação e pós-gra-

duação portugueses, através de questionários de autopreenchimento anónimos e confidenciais, aplicados via plataforma *LimeSurvey*, com divulgação por e-mail através dos gabinetes de comunicação das instituições.

Todos os procedimentos éticos foram respeitados: a participação foi voluntária, com consentimento informado, e o estudo foi aprovado pelo Conselho de Ética e Deontologia da Universidade de Aveiro (Parecer nº 36-CED/2023). A análise dos dados foi realizada com o software SPSS (versão 21.0), utilizando os referenciais metodológicos de Pestana e Gageiro (2014).

4. Resultados

Os resultados mostraram que a maioria dos participantes são jovens adultos, predominantemente do género feminino (74%), com idades compreendidas entre os 17 e os 63 anos, em média, com 28 anos de idade ($M = 27,57$; $DP = 11,05$). Devido à amplitude de idades, estas foram recodificadas em quatro grupos, que seguem a seguinte distribuição em termos globais: a) dos 17 aos 28 anos, 69,9%; b) dos 29 aos 39 anos, 11,1%; c) dos 40 aos 51 anos, 15,2%; d) superiores a 52 anos de idade, 3,8% (Tabela 1). Os participantes deste estudo frequentam na sua maioria cursos de 1.º ciclo (53,8%), inscritos no 2.º ano (19,0), em cursos na área científica das Ciências Sociais (35,4%), em instituições de ensino superior do centro do país (59,9%), Público Universitário (84,2%).

Tabela 1. Características sociodemográficas dos Estudantes do ES (N=342)

Variáveis		N	%
Género			
feminino		252	74,0
masculino		88	25,7
Intervalo de idades (anos)			
17-28		239	69,9
29-39		38	11,1
40-51		52	15,2
52+		13	3,8
Tipo de Curso			
	1º ciclo (licenciatura)	184	53,8
	2º ciclo (Mestrado)	90	26,3
	3º ciclo (doutoramento)	55	16,1
	outro	13	3,8

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Da análise das medidas de tendência central dos itens, o item 13 “satisfação na relação com familiares e/ou outras figuras significativas” é o que apresenta média (3,79) mais elevada. Através da análise descritiva dos fatores (Tabela 2) que compõem o questionário QSA, os dados mostram que os valores médios mais altos são a *satisfação curricular* ($M = 17,24$; $DP = 3,63$), seguida da satisfação institucional ($M = 13,99$; $DP = 2,55$).

Tabela 2: Análise descritiva dos fatores do QSA

	N	M	DP
SC, Satisfação curricular	342	17,24	3,63
SI, Satisfação institucional	342	13,99	2,55
SS, Satisfação sóciorelacional	342	12,79	3,00

Elaborado pelas autoras.

Estes dados são indicadores que a satisfação académica no ES está relacionada com as atividades e a organização geral do curso que os estudantes frequentam e ainda, o investimento pessoal no curso e a qualidade das relações estabelecidas com os professores.

Se atendermos ao coeficiente de correlação paramétrica, correlação linear de *Pearson*, entre os fatores e, de cada um, com o total do instrumento QSA (Tabela 3), observamos que essas correlações são positivas e igualmente significativas ($p \leq .01$). Para os demais fatores, as correlações variam entre .39 e .88, indicando que estão associados e, portanto, provavelmente medem o mesmo construto.

Tabela 3: Matriz de correlações entre os fatores do QSA

	QSA_T	SC	SI	SS
QSA_T, Total do QSA	1			
SC, Satisfação curricular	.879**	1		
SI, Satisfação institucional	.751**	.523**	1	
SS, Satisfação sóciorelacional	.795**	.539**	.390**	1

SC: Satisfação curricular; SI: Satisfação institucional; SS: Satisfação sóciorelacional

**Correlação é significativa ao nível de $p \leq .01$

Elaborado pelas autoras.

A correlação entre o fator SS (Satisfação Sóciorelacional) e o fator SC (Satisfação Curricular) é moderada ($r = .54; p = .000$), indicando uma relação significativa entre essas variáveis. Além disso, todos os fatores apresentaram uma correlação positiva com os valores totais do instrumento QSA. Especificamente, o fator *Satisfação Curricular* mostrou uma correlação positiva forte com o valor total do instrumento ($r = .88, p = .000$).

A Tabela 3 permite-nos referir que, de entre todas as subescalas, é a satisfação curricular que se destaca como sendo aquela que melhor explica a satisfação académica dos estudantes ($r = .88$), seguida pela satisfação sóciorelacional ($r = .80$).

Pela análise de variância (ANOVA) e com uma probabilidade de erro de 95%, encontramos diferenças estatistica-

mente significativas (Tabela 4) entre os fatores do QSA: o fator *Satisfação curricular* ($M= 20,21$; $DP=3,03$; $F=26,56$; $p=<.001$), o fator *Satisfação institucional* ($M=15,18$; $DP=2,46$; $F=4,84$; $p=<.001$), o fator *Satisfação sóciorelacional* ($M=14,34$; $DP=3,08$; $F=7,46$; $p=<.001$) e a *Perceção do rendimento escolar geral* quando os estudantes o percecionam como muito bom.

Tabela 4: Análise da variância ANOVA na QSA e a Perceção do *rendimento escolar geral*

Fatores	QREG, Rendimento Escolar Geral	M	DP	F	p
SC	Muito fraco	8,00	-	26,56	<.001
	Fraco	12,68	2,52		
	Suficiente	15,91	3,08		
	Bom	17,90	3,32		
	Muito bom	20,21	3,03		
SI	Muito fraco	14,00	-	4,84	<.001
	Fraco	12,21	2,30		
	Suficiente	13,76	2,50		
	Bom	14,07	2,52		
	Muito bom	15,18	2,46		
SS	Muito fraco	16,00	-	7,46	<.001
	Fraco	10,63	2,22		
	Suficiente	12,12	3,05		
	Bom	13,06	2,83		
	Muito bom	14,34	3,08		

Legenda: SC: Satisfação curricular; SI: Satisfação institucional; SS: Satisfação sóciorelacional $p \leq .01$
Elaborado pelas autoras.

Também verificamos diferenças estatisticamente significativas entre os fatores do QSA (Tabela 5): o fator *Satisfação curricular* ($M= 21,00$; $DP=3,61$; $F=8,47$; $p=<.001$), o fator *Satisfação sóciorelacional* ($M=17,67$; $DP=1,53$; $F=6,55$; $p=<.001$) e o nível de stresse a que os estudantes estão expostos na vida académica, quando os estudantes consideram não ter níveis de stresse “nenhum”.

Tabela 5: Análise da variância ANOVA da escala QSA e a o nível de stresse a que está exposto/a na vida académica

Fatores	QSAV, Stresse na vida académica	M	DP	F	p
SC	Nenhum	21,00	3,61	8,47	<.001
	Pouco	18,44	4,56		
	Relaxado	18,98	3,16		
	Muito	17,13	3,36		
	Elevado	15,86	3,55		
SI	Nenhum	14,67	2,52	1,53	.193
	Pouco	14,08	3,66		
	Relaxado	14,65	2,55		
	Muito	13,96	2,39		
	Elevado	13,59	2,47		
SS	Nenhum	17,67	1,53	6,55	<.001
	Pouco	13,20	3,73		
	Relaxado	14,04	2,69		
	Muito	12,66	2,81		
	Elevado	11,96	3,00		

Legenda: SC: Satisfação curricular; SI: Satisfação institucional; SS: Satisfação sóciorelacional $p \leq .01$

Elaborado pelas autoras.

Importa referir que, contrariamente aos outros fatores, a *Satisfação Institucional* não apresentou diferenças estatisticamente significativas em função dos níveis de stresse académico.

5. Discussão

Considerando que a maioria da amostra é composta por jovens adultos do sexo feminino em cursos das Ciências Sociais, os níveis de stresse percebido e envolvimento curricular poderão refletir especificidades desse perfil.

A análise descritiva dos fatores indica que a *satisfação curricular* é o fator que mais contribui para a satisfação global dos estudantes em contexto universitário, seguida pela *satisfação*

institucional. Estes resultados, em consonância com estudos de referência, reforçam que a qualidade do currículo e a organização institucional são determinantes para o bem-estar e sucesso académico dos estudantes, como salientado por vários estudos (Bair & Bair, 2020; Kuh, 2009; Pascarella & Terenzini, 2005). Tais estudos também sublinham a importância da congruência entre o conteúdo curricular e as expectativas dos estudantes, uma questão enfatizada por Barnett (2011), que considera essa congruência fundamental para o envolvimento e satisfação académica.

A forte correlação positiva entre os fatores, especialmente entre a *satisfação curricular* e a *satisfação global* ($r = .88$), corrobora a noção de que o currículo desempenha um papel central na experiência académica dos estudantes. Tinto (1997) já destacava que o envolvimento académico, mediado por um currículo relevante e bem estruturado é essencial para o sucesso académico.

A análise de variância revelou diferenças estatisticamente significativas entre a percepção do envolvimento no curso e os fatores de satisfação, sugerindo que estudantes mais envolvidos nas atividades académicas tendem a apresentar maior satisfação, tanto curricular quanto institucional. Esses achados são consistentes com estudos de García-Ros et al. (2018), que indicam que o envolvimento ativo no curso está diretamente relacionado ao desempenho académico e à satisfação geral dos estudantes.

A correlação entre a satisfação académica e o rendimento escolar geral ($r = .67$) reforça a importância do desempenho percebido como um preditor de satisfação. Estudantes que consideram o seu rendimento académico elevado tendem a experienciar níveis mais altos de satisfação com a vida académica. Indicador este, que está em linha com as conclusões de Zhang e Cui (2021), que identificaram uma relação positiva significativa entre desempenho académico e satisfação com a vida universitária.

Em relação ao stresse académico, os resultados mostram diferenças estatisticamente significativas entre os níveis percebidos de stresse e os fatores de satisfação académica, especialmente a satisfação curricular (SC) e a satisfação sóciorelacional (SS). Estudantes que afirmam não experienciar stresse na vida académica apresentam níveis significativamente mais elevados

de satisfação curricular e sóciorelacional do que aqueles que relatam níveis de stresse mais elevados. Estes resultados corroboram a literatura existente, que aponta o stresse académico como um fator preditor negativo do bem-estar psicológico e da satisfação com a vida universitária (Beiter et al., 2015; Franzen et al., 2021; Stallman, 2010). Como refere Trigueros et al. (2020), estudantes com maior capacidade de gestão emocional e menores níveis de stresse tendem a relatar maior satisfação académica, dado este que também é sustentado pelos dados deste estudo.

A relação significativa entre stresse e a *satisfação sócio-relacional* reforça a importância das redes de apoio social e das relações interpessoais saudáveis no contexto académico. Tal evidência está em linha com os estudos de Chen et al. (2023) e Trigueros et al. (2022), que destacam o papel do suporte social no aumento da satisfação académica e na mitigação dos efeitos negativos do stresse.

Por outro lado, não foram encontradas diferenças significativas entre os níveis de stresse e o fator *satisfação institucional* (SI). Este resultado pode indicar que a percepção da instituição — independentemente do stresse vivenciado — é menos afetada, ou que fatores como as infraestruturas e serviços institucionais, são avaliados de forma mais objetiva, menos influenciada pelo estado emocional dos estudantes. No entanto, estudos como os de Zalazar-Jaime et al. (2022) e Franzen et al. (2021) sugerem que, a longo prazo, o stresse pode afetar também a percepção institucional, sendo este um aspeto relevante para futuras investigações.

Observou-se ainda que os níveis de *satisfação curricular* e *sóciorelacional* diminuem progressivamente à medida que aumentam os níveis de stresse percebido. Este padrão evidencia o impacto negativo do stresse na experiência académica global, e reforça a necessidade de as instituições de ensino superior implementarem programas de promoção do bem-estar e de desenvolvimento das competências socioemocionais, conforme sugerido por Durlak et al. (2011) e Taylor et al. (2017).

Além disso, os desafios relacionados com a sustentabilidade das instituições de ensino superior, especialmente no que se refere à atração e retenção de novos estudantes, são cada vez mais relevantes (Mendoza-Villafaina & Lopez-Mosquera, 2024). As universidades só conseguirão responder eficazmente

a esse desafio se oferecerem experiências educacionais percebidas como úteis e com valor profissional no futuro próximo.

6. Conclusões

As instituições de ensino superior (IES) devem priorizar a implementação de políticas educativas e programas que promovam a satisfação académica e o bem-estar dos estudantes, com especial atenção à melhoria das condições curriculares e sócio relacionais. Estas intervenções não apenas aumentam a satisfação global dos discentes, mas também favorecem a criação de um ambiente académico mais saudável, com impactos positivos nas taxas de sucesso e retenção escolar. Tais iniciativas são essenciais para enfrentar os desafios contemporâneos do ensino superior e assegurar a sustentabilidade e a qualidade da educação, especialmente no contexto português.

Situações de maior vulnerabilidade, como o stresse académica, tem repercussões significativas na qualidade das relações interpessoais entre os estudantes — tanto com colegas do próprio curso como de outros —, no seu investimento pessoal no curso e na relação com os professores, comprometendo, assim, a satisfação sócio-relacional e curricular. O estudo de Rodríguez-Rivero e colaboradores (2021) reforça o papel preponderante dos professores na regulação dos níveis de stresse e satisfação dos estudantes.

No ensino superior, é fundamental contemplar políticas de promoção do bem-estar psicológico, as quais contribuem para reduzir o esgotamento e aumentar o envolvimento na aprendizagem — inclusive em contextos de aprendizagem mista, como evidenciado por estudos realizados durante a pandemia de COVID-19 (Batista et al., 2022; Fu & Qiu, 2023).

Ainda que este estudo apresente algumas limitações, nomeadamente no que diz respeito ao tipo de amostra e aos instrumentos de medição utilizados, os seus resultados oferecem contribuições relevantes para futuras investigações que pretendam aprofundar a compreensão da satisfação estudantil no contexto académico.

O fortalecimento das sinergias entre inovação pedagógica e responsabilidade social das IES emerge como um compromisso estratégico — não apenas com a qualidade dos

processos de ensino e aprendizagem, mas também com o bem-estar integral dos estudantes.

Ademais, as políticas educativas devem integrar o desenvolvimento de competências socio emocionais, essenciais para a formação integral dos discentes. A inclusão de estratégias de gestão do bem-estar psicológico e prevenção da saúde mental na comunidade académica torna-se, assim, imperativa.

Portanto, o desenvolvimento de uma abordagem holística na gestão das experiências académicas poderá contribuir significativamente para a sustentabilidade e qualidade da educação superior, refletindo o compromisso das instituições com a formação de indivíduos preparados para os desafios da contemporaneidade.

Agradecimentos

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos UIDB/00194/2020 do (CIDTFF).

Referências

- Almeida, L., Gonçalves, S., Ó, J. R., Rebola, F., Soares, S., & Vieira, F. (2022). *Inovação pedagógica no ensino superior: cenários e caminhos de transformação*. A3ES Readings, 16. Lisboa: - Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529
- Bair, A. N., & Bair, R. E. (2020). The Role of Institutional Support in Student Satisfaction and Retention. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 42(4), 455-469. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1689808>
- Barnett, R. (2011). Being a Student in the 21st Century: The Relevance of the Curriculum. *Higher Education Quarterly*, 65(2), 128-144. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2010.00474.x>

- Batista, P., Afonso, A., Lopes, M., Fonseca, C., Oliveira-Silva, P., Pereira, A., & Pinho, L. (2022). Anxiety and Coping Stress Strategies in Researchers During COVID-19 Pandemic. *Front Public Health*. 10:850376. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.850376>
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Claraman, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90–96. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054>
- Chaleta, E., Pereira, A., & Leal, F. (2023). *Programa de mentoria por pares. Universidade de Évora: projeto IPI.sucesso*. <http://hdl.handle.net/10174/36352>
- Chambel, M. J., & Curral, L. A. (2005). Stress in academic life: Work characteristics as predictors of student well-being and performance. *Applied Psychology: An International Review*, 54(1), 135–147. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00200.x>
- Chen, C., Bian, F., & Zhu, Y. (2023). The relationship between social Support and academic engagement among university students: the chain mediating effects of life satisfaction and academic motivation. *BMC Public Health*, 23, 2368. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-17301-3>
- Chico, B., Osti, A., & Almeida, L. S. (2022). Satisfação acadêmica de estudantes do ensino superior: Análise da produção científica (2010–2020). *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 26(2), 37–54. <http://hdl.handle.net/10400.26/42100>
- Cordeiro, J. G., Campos, A. C., Costa, H. N. R., & Oliveira, A. L. R. D. (2024). O ensino de habilidades socioemocionais: seu papel no sucesso escolar: Teaching socio-emotional skills: their role in academic success. *Revista Visão: Gestão Organizacional*, Caçador (SC), Brasil, 13(1), p. e3500-e3500. <https://doi.org/10.33362/visao.v13i1.3500>
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P., & Montalbán, F. M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceive. *Psicothema*, 18(1), 158–164. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72709524.pdf>

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82, 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education*, 24(2), 197-209. <http://dx.doi.org/10.1080/1360080022000013518>
- Franzen, J., Jermann, F., Ghisletta, P., Rudaz, S., Bondolfi, G., & Tran, N. T. (2021). Psychological Distress and Well-Being among Students of Health Disciplines: The Importance of Academic Satisfaction. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18(4), 2151. <https://doi.org/10.3390/ijerph18042151>
- Freire, T., Zenhas, F., Tavares, D., & Iglésias, C. (2013). Felicidade de Hedónica e Eudaimónica: Um estudo com adolescentes portugueses. *Análise Psicológica*, 4(31), 329-342, <https://doi.org/10.14417/S0870-8231201300040005>
- Fu, L., & Qiu, Y. (2023). Contributions of psychological capital to the learning engagement of Chinese undergraduates in blended learning during the prolonged COVID-19 pandemic: The mediating role of learning burnout and the moderating role of academic buoyancy. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00759-5>
- García-Ros, R., Pérez-González, F., & Tomás, J. M. (2018). The influence of perceived social support, academic self-efficacy, and engagement on the academic achievement of university students. *Educational Psychology*, 38(6), 733-747. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1487452>
- Gomes, R. M., Brito, E., & Varela, A. (2016). Intervenção na formação no ensino superior: a aprendizagem baseada em problemas (PBL). *Interacções*, 12(42), 44-57. <http://revistas.rcaap.pt/interacoes/article/view/11812>
- Holm-Hadulla, R. M., Klimov, M., Juche, T., Möltner, A., & Herpertz, S. C. (2021). Well-being and mental health of students during. *Psychopathology*, 54(6): 291–297. <https://doi.org/10.1159/000519366>
- Howson, C. K., & Matos, F. (2021). Student Surveys: Measuring the Relationship between Satisfaction and Engagement. *Education Sciences*, 11(6), 297. <https://doi.org/10.3390/educsci11060297>

- Jaradeen, N., Jaradat, R., Safi, A. B., & Tarawneh, F. A. (2012). Students satisfaction with nursing program. *Bahrain Med Bull*, 34(1), 1-6. https://bahrainmedicalbulletin.com/march_2012/Students_Satisfaction.pdf
- Keyes, C. L. M., Eisenberg, D., Perry, G. S., Dube, S. R., Kroenke, K., & Dhingra, S. S. (2012). The relationship of level of positive mental health with current mental disorders in predicting suicidal behaviour and academic impairment in college students. *Journal of American College Health*, 60(2), 126-133. <https://doi.org/10.1080/07448481.2011.608393>
- Kuh, G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, 50(6), 683-706. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0099>
- Linares, J. J. G., Jurado, M. M. M., Pérez-Fuentes, M. C., Martínez, A. M., & Márquez, M. M. S. (2023). Mediating Role of Emotional Intelligence in the Relationship between Anxiety Sensitivity and Academic Burnout in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 572. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010572>
- Lisiecka, A., Chimicz, D., & Lewicka-Zelent, A. (2023). Mental Health Support in Higher Education during the COVID-19 Pandemic: A Case Study and Recommendations for Practice. *International journal of environmental research and public health*, 20(6), 4969. <https://doi.org/10.3390/ijerph20064969>
- Liu, Y., Wang, Z., & Lu, W. (2013). Resilience and affect balance as mediators between trait emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 54(7), 850–855. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.12.010>
- Mendoza-Villafaina, J., & Lopez-Mosquera, N. (2024). Educational experience, university satisfaction and institutional reputation: Implications for university sustainability. *The International Journal of Management Education*, 22(3). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.101013>
- Menezes, D. P. F., Cunha, A. T. R. D., Oliveira, L. C. D. R., & Souza, L. F. D. F. (2021). Peer mentoring como estratégia de acolhimento ao estudante e adaptação ao método PBL. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 45(Suppl 01), e103. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.supl.1-20210088>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass

- Pereira, A. (2005). *Para obter sucesso na vida académica. O apoio dos estudantes pares*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de Dados para Ciências Sociais. A Complementaridade do SPSS*. 6.^a Edição, Edição revista e aumentada. Editora Sílabo
- Ramos, A. M., Barlem, J. G. T., Lunardi, V. L., Barlem, E. L. D., Silveira, R. S., & Bordignon, S. S. (2015). Satisfaction with academic experience among undergraduate nursing students. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 24(1), 187–195. <https://doi.org/10.1590/0104-07072015002870013>
- Rodríguez-Rivero, R., Lantada, A. D., Ballesteros-Sánchez, L., & Juan-Ruiz, J. (2021). The impact of emergency remote teaching on students' stress and satisfaction in project-based learning experiences. *International Journal of Engineering Education*, 37(6), 1594–1604. https://www.ijee.ie/1atestissues/Vol37-6/13_ijee4128.pdf
- Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2011). Questionário de Satisfação Académica. In C. Machado, M. Gonçalves, L. Almeida & M. R. Simões (Eds.), *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica* (pp. 103-124). Coimbra: Almedina
- Song, L. J., Huang, G.-H., Peng, K. Z., Law, K. S., Wong, C.-S., & Chen, Z. (2010). The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions. *Intelligence*, 38, 137–143. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2009.09.003>
- Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, 45(4), 249-257. <https://doi.org/10.1080/00050067.2010.482109>
- Suehiro, A. C. B., & Andrade, K. S. (2018). Satisfação com a experiência acadêmica: um estudo com universitários do primeiro ano. *Psicologia em Pesquisa*, 12(2), 77-86. <https://doi.org/10.24879/2018001200200147>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88, 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623. <https://doi.org/10.2307/2959965>
- Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., López-Liria, R., Rocamora, P., & García-Luengo, A. V. (2022). University student's motivation, resilience, and academic performance: The role of social support. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1531. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031531>
- Trigueros, R., Padilla, A. M., Aguilar-Parra, J. M., Rocamora, P., Morales-Gázquez, M. J., & López-Liria, R. (2020). The Influence of Emotional Intelligence on Resilience, Test Anxiety, Academic Stress and the Mediterranean Diet. A Study with University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 2071. <https://doi.org/10.3390/ijerph17062071>
- Valente, S., & Almeida, L. S. (2020). Educação emocional no Ensino Superior: Alguns elementos de reflexão sobre a sua pertinência na capacitação de futuros professores. *Revista E-Psi*, 9(1), 152-164. <https://artigos.revistaepsi.com/2020/Ano9-Volume1-Artigo10.pdf>
- ZalazarJaime, M. F., Moretti, L. S., & Medrano, L. A. (2022). Contribution of Academic Satisfaction Judgments to Subjective WellBeing. *Frontiers in Psychology*, 13, 772346. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.772346>
- Zhang, L., & Cui, Y. (2021). The Relationship Between Academic Performance and Student Satisfaction in Higher Education. *Educational Research and Reviews*, 16(4), 168-179. <https://doi.org/10.5897/ERR2021.4147>

3

AS CARACTERÍSTICAS DOS BENEFICIÁRIOS DE COTAS E APOIO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL: UMA ANÁLISE REGIONALIZADA

Tatiane Salete Mattei¹

Lucir Reinaldo Alves²

Conceição Rego³



Resumo: As cotas e os apoios sociais têm contribuído para a expansão e democratização do ensino superior brasileiro devido ao caráter inclusivo de suas ações. A partir da análise dos alunos beneficiários, pode-se propor políticas mais eficientes, que garantam o aumento de vagas e a inclusão de estudantes de diferentes perfis socioeconômicos, nas diversas regiões brasileiras. O objetivo do trabalho é analisar as características dos cotistas e dos beneficiários de apoio social no ensino superior nas regiões brasileiras. Para tal, foi realizada uma pesquisa a partir de microdados dos Censos da Educação Superior para os anos de 2013, 2016, 2019 e 2022. Em 2013 e 2016, a região Sul teve o maior percentual de ingressantes por cotas e em 2019 foi a região Nordeste; a região Norte registrou o maior aumento. Em 2022, o Sudeste teve o maior percentual de ingressantes por cotas e a região Norte reduziu o percentual de matriculados por cotas, apesar de possuir a maior concentração de pessoas negras e com vulnerabilidades

1.....Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), Chapecó-SC, Brasil; tati_mattei@hotmail.com; [<https://orcid.org/0000-0003-1652-0695>]

2.....Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Toledo-PR, Brasil; lucir.alves@unioeste.br [<https://orcid.org/0000-0001-5703-623X>]

3.....Universidade de Évora, Évora, Departamento de Economia e CEFAGE- Universidade de Évora, Portugal; mcpr@uevora.pt [<https://orcid.org/0000-0002-1257-412X>]

dentre as regiões. Considerando os alunos matriculados, com pelo menos alguma ação de permanência em 2019, a região Sudeste apresentou o maior percentual e a região Sul a menor, embora o Nordeste ter apresentado o maior crescimento.

Palavras-chave: Cotas; Apoio Social; Matriculados; Regiões do Brasil.

CHARACTERISTICS OF BENEFICIARIES OF QUOTAS AND SOCIAL SUPPORT IN HIGHER EDUCATION IN BRAZIL: A REGIONALIZED ANALYSIS

Abstract: Quotas and social support have contributed to the expansion and democratization of Brazilian higher education due to the inclusive nature of these actions. Based on the analysis of beneficiary students, more efficient policies can be proposed that ensure an increase in available spots and the inclusion of students from different socioeconomic backgrounds across various Brazilian regions. The objective of this study is to analyze the characteristics of quota recipients and social support beneficiaries in higher education across Brazil's regions. To this end, a survey was conducted using microdata from the Higher Education Censuses for the years 2013, 2016, 2019, and 2022. In 2013 and 2016, the Southern region had the highest percentage of entrants through quotas, and in 2019 it was the Northeastern region; the Northern region recorded the largest increase. In 2022, the Southeastern reached this mark, while the Northern saw a reduction in the percentage of students enrolled through quotas, despite having the highest concentration of Black and vulnerable people among the regions. Considering the students enrolled with at least some form of retention support in 2019, the Southeastern region had the highest percentage, and the Southern region the lowest, although the Northeastern region showed the greatest growth.

Keywords: Quotas; Social Support; Enrolled; Regions of Brazil.

Introdução

A partir da década de 1990, os países subdesenvolvidos, conscientes do papel da educação para o desenvolvimento econômico, passaram a pensar em políticas para expandir os sistemas de ensino (Sousa & Freiesleben, 2018).

As medidas de expansão do ensino superior no Brasil, após a década de 2000, tiveram um forte fator regional ao buscar a descentralização-interiorização das instituições de ensino públicas, principalmente o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado em 2007.

No período de 2000-2010 o número de universidades federais localizadas no interior cresceu, passando de 12 para 27 (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - Andifes, 2018). No período de 2010-2020 a interiorização se intensificou, passando para 51 instituições federais. Em 2020, 56% dos alunos matriculados em instituições federais estudavam no interior, sendo essa proporção de 46,6% no Norte, 50,1% no Nordeste, 70,8% no Sudeste, 57,7% no Sul e 33,2% no Centro-Oeste (INEP, 2020).

Além do Reuni, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de 2001; o Programa Universidade para Todos (ProUni), de 2005; a política de cotas (ação afirmativa estabelecida em âmbito federal em 2012), bem como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), de 2010, contribuíram para a expansão e massificação do ensino superior brasileiro. Esses programas ainda vêm contribuindo para a democratização do ensino superior devido ao caráter inclusivo de suas ações.

As ações de política afirmativa educacional foram criadas com o propósito de incluir no ensino superior grupos sociais que sofreram e sofrem discriminação, ampliando a diversidade social nos ambientes educacionais. Visam reduzir o desequilíbrio entre esses grupos sociais, eliminando barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso e sucesso no ensino superior (Feres Júnior, Campos, Daflon & Venturini, 2018). Os grupos que tradicionalmente são sub-representados no ensino superior são os estudantes provenientes de níveis socioeconômicos e culturais baixos, minorias étnicas, negros (pretos e pardos), mas também estudantes com algum tipo de deficiência.

A política afirmativa no ensino superior brasileiro se materializa com as cotas. As cotas, implantadas no ensino superior federal a partir de 2012, com a Lei de Cotas, sofreram e sofrem diversas contestações, principalmente pelo argumento das instituições estarem admitindo, através da reserva de vagas, alunos mal preparados para a jornada acadêmica, afetando negativamente a qualidade do ensino superior, mensurada por indicadores padronizados como o Exame Nacional do Desempenho do Estudante (Enade). Contudo, não existe consenso sobre isso na literatura (Cavalcanti, 2015; Pereira, 2017; Rocha, Leles & Queiroz, 2018).

Dada a expansão das vagas do ensino superior e do crescimento do número de alunos ingressantes pelas ações de política afirmativa, as universidades, sobretudo as públicas, passaram a receber um contingente significativo de novos estudantes. Muitos deles, oriundos de escolas básicas públicas e em condições socioeconômicas desfavoráveis, apresentavam dificuldades de se manterem no ensino superior, o que tornou as ações de apoio social mais necessárias, mais demandadas e ampliadas ao longo do tempo.

Os apoios sociais (conhecidas como ações da política de permanência) compreendem os auxílios financeiros fornecidos aos alunos e a assistência estudantil (moradia; alimentação; transporte; cultura, atenção à saúde, apoio pedagógico etc.) (Brasil, 2010a). Essas ações têm como finalidade apoiar as condições de permanência, minimizar as desigualdades e, indiretamente, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, atuando como potencializadoras das ações afirmativas (cotas). Alguns outros programas/projetos que objetivam beneficiar o aluno em seu percurso na universidade como, por exemplo, a integração e a socialização ao contexto universitário, os estímulos para a pesquisa, docência e a participação em atividades de extensão, também são consideradas ações de permanência, pois indiretamente contribuem para evitar a evasão (Freitag, 2014).

As ações de política de permanência precisam estar intimamente ligadas às ações afirmativas, pois o público que ingressa na universidade, carregando vulnerabilidades socioeconômicas históricas, precisa de apoio para permanecer. Se elas não estiverem se complementando correm o risco de perderem efetividade. É a permanência que dá sentido ao

acesso no ensino superior (Recktenvald, 2017; Albuquerque, 2017).

Dado esse contexto, este trabalho objetiva analisar as características dos cotistas e dos beneficiários de apoio social no ensino superior brasileiro. Para alcançar o objetivo, uma pesquisa nos microdados do Censos da Educação Superior foi realizada para os anos de 2013, 2016, 2019 e 2022. O caráter regional é destacado na análise dos estados e grandes regiões brasileiras.

O ensino superior é uma das portas de entrada ao mercado de trabalho. A partir da análise dos beneficiários de apoio social, podem-se propor sugestões para a formulação de políticas mais eficientes, que garantam não só o aumento de vagas, mas também a inclusão de estudantes de diferentes perfis socioeconômicos ao longo das diversas regiões brasileiras.

Além dessa introdução, o texto contém seções sobre a lei de cotas e as ações de permanência no Brasil. Na sequência os aspectos metodológicos, análise e discussão dos resultados e considerações finais são apresentados.

A Lei de Cotas no Brasil

As provas vestibulares não são exatamente medidas equânimes de classificação dos alunos, pois elas os classificam apenas com base no mérito acadêmico, mas não refletem a desigualdade social e racismo existente na sociedade. No Brasil, uma medida encontrada para tentar solucionar o problema são as reservas de vagas/cotas.

A adoção de cotas foi estimulada pelo reconhecimento do Brasil como uma nação estruturalmente racista, após participação na II Conferência Mundial das Nações Unidas de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, onde se discutiu a maior igualdade racial. Até então, no Brasil, prevalecia a ideia de democracia racial, segundo a qual, se criou uma ilusão de que não existia racismo no país (Feres Júnior et al., 2018; Costa; Müller, 2019). As ações afirmativas brasileiras são conquistas dos movimentos e organizações sociais por melhores condições de vida para a população negra (Campos, 2021).

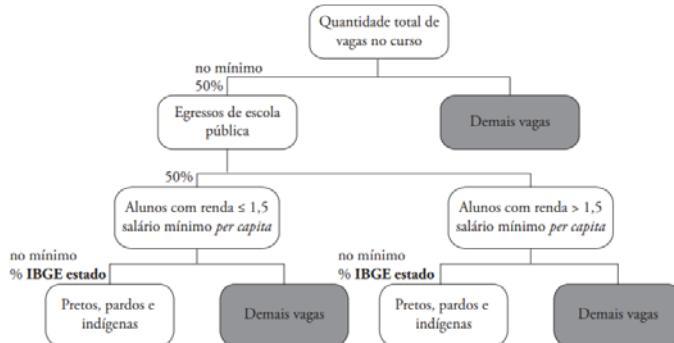
Após as primeiras iniciativas isoladas de cotas em alguns estados (universidades estaduais no Rio de Janeiro, Bahia e Distrito Federal), em agosto de 2012, após 13 anos em tramitação, foi aprovada uma lei nacional para a reserva de vagas em instituições públicas federais de ensino superior. A Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, obrigou a reserva de no mínimo 50% das vagas das instituições de ensino federais que passaram a ser disputadas somente por alunos oriundos do ensino médio cursado integralmente em escola pública. Dentro desse grupo, a metade das vagas deviam ser alocadas para alunos com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos e a outra metade para rendas maiores. Ainda, dentro de cada grupo, os autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência disputavam as vagas na mesma proporção que esses grupos representavam na unidade da federação de atuação da instituição, de acordo com o último Censo Demográfico informado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). As demais vagas desse grupo ficavam para alunos que apresentassem apenas o critério renda e escola pública (Brasil, 2012).

O critério renda familiar, ensino médio proveniente de escola pública e deficiência são comprovados por meio de documentação com regras estabelecidas por cada instituição e o critério racial é da forma de autodeclaração, da mesma forma que ocorre no Censo Demográfico. Além disso, para complementar à autodeclaração e para garantir a veracidade das informações, cada instituição de ensino superior possui uma comissão de heteroidentificação (Azevedo & Neves, 2025).

Transcorridos os primeiros quatro anos da lei, o candidato passou a ter que escolher se desejava concorrer a uma vaga por ampla concorrência ou por reserva de vagas e ainda qual o critério dentre os quais se encaixava. Dessa forma o nível de concorrência podia variar em cada grupo, podendo até ser a concorrência por reserva de vagas maior que a ampla concorrência. A Figura 1 mostra como funcionava a distribuição das vagas nas instituições federais de ensino superior que vigorou até novembro de 2023.

Figura 1 - Esquema da distribuição das vagas nas instituições federais de ensino superior de acordo com a Lei de cotas até novembro/2023

Figura 1
Distribuição de reservas de vagas nas universidades e institutos federais



Fonte: elaboração dos autores.

Fonte: Feres Júnior e Campos (2016).

No dia 13 de novembro de 2023 a Lei nº 14.723 alterou a Lei de Cotas. O primeiro critério continua sendo reserva de 50% das vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Dentre esses, 50% das vagas devem ser reservadas para alunos com faixa de renda familiar, agora, igual ou superior a 1 (um) salário-mínimo per capita.

Ainda, inicialmente todos os candidatos concorreriam no critério ampla concorrência, e se os aptos às cotas não alcançarem nota suficiente, passariam a concorrer pelos critérios da nova Lei de Cotas.

Os quilombolas⁴ foram incluídos na lei e o percentual desse grupo em cada unidade da federal onde está situada a instituição de ensino deverá ser respeitado na reserva de vagas.

A nova Lei de Cotas também prevê expansão desses critérios para os alunos de pós-graduação *stricto sensu*, priorizando os alunos beneficiados com essa lei para o recebimento da assistência estudantil.

4.... Pessoas que habitam quilombo. Quilombo são locais/comunidades que eram refúgio de escravos.

O programa de cotas segundo determinação da lei deverá ser avaliado a cada 10 anos, mas o Ministério da Educação (MEC) deverá divulgar anualmente relatório com informações sobre o programa, no qual deverão constar, pelo menos, dados sobre o acesso, a permanência e a conclusão dos alunos beneficiários e não beneficiários.

Ações da política de permanência no Brasil

As ações de política de ingresso no ensino superior não são suficientes para resolver as deficiências no cenário educacional brasileiro. Não é suficiente que os alunos mais vulneráveis consigam ingressar no ensino superior, pois devido as desigualdades e condições socioeconômicas, eles podem não conseguir manter-se nesse nível de ensino. Dentre as medidas necessárias, a ampliação das políticas de permanência, como bolsas, apoio alimentação e transporte para alunos vulneráveis são importantes (Ferreira, Corrêa, Galantini & Abdalla, 2020).

Ambas as ações, de acesso e permanência foram imprescindíveis para a massificação do ensino superior brasileiro e precisam estar interligadas para garantir a efetividade e a democratização do ensino (Recktenvald, 2017; Ferreira et al., 2020). Albuquerque (2017) ressalta que o acesso, a permanência e o sucesso no ensino superior não podem ser tratados como fenômenos isolados, pois a união deles é fundamental para garantir a plena efetivação do direito educacional. É a permanência que dá sentido ao acesso no ensino superior.

Evadir é o desligamento do aluno do curso por qualquer outro motivo que não a diplomação. Evadir traz consequências prejudiciais às instituições, mesmo que seja algo positivo para o estudante. Quando um aluno evade há duplo prejuízo, pois foi investido dinheiro público para sua formação até o momento que esteve vinculado e a vaga poderia ter sido ocupada e mais bem aproveitada por outro estudante. A evasão significa também desperdício de tempo e dinheiro para o aluno e até consequências psicológicas (Castro-Lopez, Cervero, Galve-González, Puente & Bernardo, 2021).

Castro-Lopez et al. (2021) apontam como as principais causas da evasão educacional, problema global, multifacetado e multideterminado que atinge não só alunos mais vulneráveis: a dificuldade de adaptação à vida acadêmica, a não

identificação com o curso, problemas financeiros, de saúde, distância da família, motivação, necessidade de começar a trabalhar ou nascimento de filhos, entre outros. Do ponto de vista institucional sobressaem aspectos como o fato do curso não corresponder às expectativas, rigidez curricular e dificuldade de adaptação, dificuldades de relacionamento com colegas ou professores e dificuldades de acesso à instituição.

A pesquisa nacional do perfil socioeconômico e cultural dos graduandos das instituições federais de ensino superior, realizada em 2018 pela Andifes, apontou que mais da metade (52,8%) dos alunos já havia pensado em abandonar o curso cujas principais razões eram: 32,8% devido a dificuldades financeiras, 29,7% o nível de exigência acadêmico, 23,6% as dificuldades para conciliar os estudos e o trabalho, 21,2% os problemas de saúde, 19,5% as dificuldades do próprio campo profissional, 19,1% os relacionamentos no curso, 18,8% a incompatibilidade com o curso escolhido, 18,4% a insatisfação com a qualidade do curso, 15,9% os problemas familiares e 4,7% assédio, *bullying*, perseguição, discriminação ou preconceito (Andifes, 2018).

As ações e programas para fomentar a permanência discente são compreendidas como medidas que fornecem auxílio financeiro (bolsas) e assistência estudantil aos alunos, além de toda a ação (programa, projeto acadêmico) que possa beneficiar o aluno em seu percurso na universidade e que evite a evasão, como por exemplo, integração e socialização ao contexto universitário, estímulos para a pesquisa e participação em atividades de extensão (Freitag, 2014).

As ações de permanência (assistência estudantil, apoio psicológico, apoio financeiro, bolsas acadêmicas) são voltadas a redução das desigualdades regionais, sociais e econômicas presentes entre os estudantes, colaborando para democratizar as condições de permanência e promoção da inclusão social através da educação e podem influenciar no desempenho no ensino superior e na conclusão no tempo adequado (Albuquerque, 2017; Santos; Abrantes; Zonta, 2021). Contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico está previsto no Decreto da assistência Estudantil nº 7.234 de 19/07/2010 (Brasil, 2010a).

Os estudantes que apresentam precárias condições socioeconômicas, ao possuírem acesso às condições de permanência podem dedicar mais tempo aos estudos (tempo e foco total nos estudos sem ter as preocupações com outros problemas não

resolvidos), sem o *trade off* entre o tempo de trabalho e de estudos, sendo determinante para seu bom desempenho (Santos, Dias & Vian, 2024).

Em virtude da expansão das vagas do ensino superior e das políticas afirmativas, a partir dos anos 2000, as instituições de ensino superior passaram a receber um contingente crescente e diversificado de novos estudantes. Muitos deles oriundos de escolas públicas e em condições socioeconômicas desfavoráveis, que apresentam dificuldade de se manterem no ensino e que passaram a aumentar a demanda por ações de permanência. Para garantir a retenção desse público uma série de outras medidas foram ao longo do tempo adotadas. Essas ações foram demandadas e são fruto do trabalho em prol da permanência, dentre outros, principalmente Andifes e do Movimento Estudantil (Santos, Abrantes & Zonta, 2021).

A facilitação da permanência discente no ensino superior ganhou notoriedade a partir de 2007, com a aprovação do Plano Nacional da Assistência Estudantil pelo MEC e com o Reuni que em 2010 substituiu o plano pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), através do Decreto Federal nº7.234, visando o atendimento de estudantes de graduação presencial e que estabeleceu como público prioritário àqueles oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, tento caráter seletivo e focalizado. Seguindo a diretriz do público-alvo, as formas de critério no que tange a seleção dos beneficiados cabe às instituições, portanto elas podem ter regras diferenciadas entre si. Até então a assistência estudantil era voltada principalmente para a manutenção das mensalidades dos estudantes em instituições privadas com os programas ProUni e Fies (Silva; Carvalho, 2020).

Apenas no Plano Nacional de Educação de 2014 tratou de defender estratégias específicas para tratar da permanência estudantil no ensino superior. Propôs a ampliação da política de inclusão e de permanência, voltadas aos estudantes de instituições públicas, aos bolsistas de instituições privadas de educação superior e os beneficiários do FIES, dentre esses estudantes os egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência de forma a apoiar seu sucesso acadêmico (Recktenwald, 2017).

As ações de assistência estudantil no Brasil se dão nas áreas de moradia estudantil (auxílios e residências estudantis); alimentação (auxílios e restaurantes universitários); auxílio-transporte; atenção à saúde; inclusão digital; auxílio-creche; apoio pedagógico; dentre outras (Brasil, 2010a) e os valores dos auxílios variam em cada universidade.

Em consonância com a ampliação da proposta de assistência estudantil, destinada aos alunos de cursos de graduação das instituições federais, existe, desde 2010, as bolsas de permanência e de extensão. São valores destinados aos alunos em vulnerabilidade econômica e social objetivando a permanência e o sucesso acadêmico (Brasil, 2010b).

Outros programas, além da assistência estudantil, bolsas permanência e bolsas de extensão, podem ser compreendidos como facilitadores da permanência no ensino superior. Eles são conhecidos como bolsas acadêmicas. Vinculados ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) aponta-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (Pibiti). Vinculado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) aponta-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e vinculado ao MEC aponta-se o Programa de Educação Tutorial (PET). Estes Programas são implementados através da concessão de auxílios financeiros aos alunos, que são acompanhados por professores orientadores. Além dos seus objetivos primários, auxiliam na permanência discente, em função do auxílio financeiro, mas proporcionam aos bolsistas maior integração, vivência universitária e incentivo à pesquisa (Freitag, 2014).

As ações de política afirmativa e de permanência citadas, apesar das dificuldades, têm sido imprescindíveis para a expansão do sistema, mas sobretudo para redução das desigualdades no âmbito educacional, e na sociedade, haja vista que muitos alunos de famílias mais vulneráveis estão conseguindo ingressar no ensino e, apesar dos problemas, permanecerem e conseguirem um diploma de ensino superior; muitos deles são os primeiros da família a alcançar esse feito. Apesar de todo avanço, a efetiva democratização do ensino ainda é uma meta a se atingir. Na próxima seção, a concepção de um sistema democrático é apontada bem como uma análise do sistema brasileiro é realizada nesse sentido.

Aspectos metodológicos

Este trabalho analisa as características dos cotistas e beneficiários de apoio social no ensino superior federal nas várias regiões do Brasil. Os cotistas são os alunos ingressantes por reserva de vagas pelos critérios renda, raça, escola pública ou uma combinação de fatores. Os alunos beneficiários de apoio social são divididos em dois grupos, os que receberam auxílio/bolsa permanência (auxílio moradia, transporte, alimentação, material didático e bolsas permanência) e os que recebem bolsa acadêmica (bolsa estágio, extensão, monitoria e pesquisa).

De acordo com a Lei nº 12.711 de 29/08/2012, as reservas de vagas são destinadas às instituições federais de ensino. Por isso, foram analisados somente os alunos matriculados nas instituições federais.

Foi realizado uma análise descritiva dos microdados dos Censos da Educação Superior por meio do auxílio do software estatístico Stata sobre as características dos alunos com apoio social, para os anos de 2013, 2016 e 2019 e 2022.

O ano de 2013 foi escolhido por ser o ano seguinte à implantação da Lei de Cotas (2012). As instituições de ensino superior a partir da Lei de Cotas tiveram 4 anos para se adequar à lei, finalizando o prazo em 2016, escolhido também por ser um período intermediário do intervalo. O ano de 2019 é o período anterior à Pandemia e o último ano com informações completas dos microdados no site do INEP. A análise de 2022 não foi realizada com base nos microdados, mas sim na Sinopse Estatística também disponibilizada pelo INEP. Existe falta de informações públicas desses microdados a partir de 2020, o que prejudica uma análise mais completa.

Análise e discussão dos resultados

Antes de analisar os dados relativos aos alunos matriculados beneficiários das cotas e apoios sociais cabe uma breve apresentação da estrutura do ensino superior brasileiro.

Estrutura do ensino superior brasileiro

A estrutura do ensino superior brasileiro é complexa. As instituições que oferecem ensino superior são classificadas em públicas (federais, estaduais e municipais); privadas (com fins lucrativos ou sem fins lucrativos - comunitárias, confessionais e filantrópicas) e especiais⁵ (Brasil, 1996; Inep, 2019). Apenas no sistema público não ocorre cobrança de mensalidades aos alunos e o poder público mantém as instituições, que também podem auferir receitas por meios próprios (cobrança por serviços prestados, taxas e multas) e por outras fontes como apoio de fundações e empresas privadas.

De acordo com a organização acadêmica o ensino superior brasileiro se divide em universidades, faculdades, centros universitários, centros federais de educação tecnológica (CEFETs) e institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs) (Brasil, 2017).

A maioria dos CEFETs, a partir de 2008 com a criação da rede federal de educação profissional, foram convertidos em IFs. Os IFs são instituições, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica (MEC, 2020).

Na Tabela 1 é possível verificar a disposição das instituições públicas e privadas, bem como das universidades federais, CEFETs e IFs por unidades da federação e por grandes regiões brasileiras, além do percentual do total de instituições do Brasil.

5..... Aquelas que não são totalmente mantidas com recursos públicos, mas administradas pelo ente público (Brasil, 1996; Inep, 2019).

Tabela 1 - Distribuição das instituições de ensino superior pelos estados e grandes regiões, Brasil - 2019

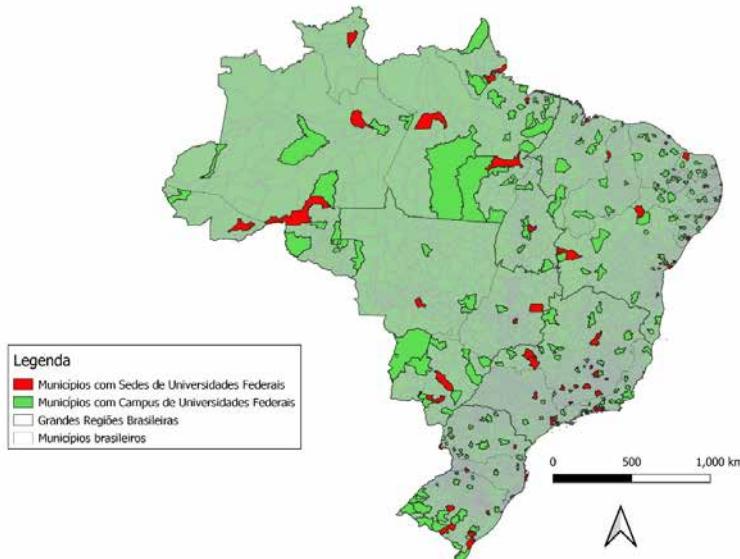
UF e REGIÕES	IES PÚBLICAS		IES PRIVADAS		IES FEDERAIS		CEFETS e IFS	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Centro-Oeste	20	7,1	263	11,4	5	7,9	5	12,5
Goiás (GO)	8	2,8	100	4,3	1	1,6	2	5,0
Mato Grosso (MT)	3	1,1	65	2,8	1	1,6	1	2,5
Mato Grosso do Sul (MS)	4	1,4	31	1,3	2	3,2	1	2,5
Distrito Federal (DF)	5	1,8	67	2,9	1	3,2	1	2,5
Norte	24	8,5	167	7,2	10	15,9	7	17,5
Acre (SC)	2	0,7	12	0,5	1	1,6	1	2,5
Amazonas (AM)	3	1,1	20	0,9	1	1,6	1	2,5
Amapá (AP)	3	1,1	11	0,5	1	1,6	1	2,5
Pará (PA)	6	2,1	67	2,9	4	6,3	1	2,5
Rondônia (RO)	2	0,7	31	1,3	1	1,6	1	2,5
Roraima (RR)	3	1,1	5	0,2	1	1,6	1	2,5
Tocantins (TO)	5	1,8	21	0,9	1	1,6	1	2,5
Nordeste	46	16,4	530	23,0	18	28,6	11	27,5
Alagoas (AL)	4	1,4	27	1,2	1	1,6	1	2,5
Bahia (BA)	10	3,6	142	6,2	4	6,3	2	5,0
Ceará (CE)	7	2,5	86	3,7	3	4,8	1	2,5
Maranhão (MA)	4	1,4	51	2,2	1	1,6	1	2,5
Piauí (PI)	3	1,1	43	1,9	1	1,6	1	2,5
Pernambuco (PE)	7	2,5	96	4,2	3	4,8	2	5,0
Paraíba (PB)	4	1,4	43	1,9	2	3,2	1	2,5
Rio Grande do Norte (RN)	5	1,8	24	1,0	2	3,2	1	2,5
Sergipe (SE)	2	0,7	18	0,8	1	1,6	1	2,5
Sul	32	11,4	381	16,5	11	17,5	6	15,0
Paraná (PR)	14	5,0	177	7,7	3	4,8	1	2,5
Rio Grande do Sul (RS)	10	3,6	112	4,9	6	9,5	3	7,5
Santa Catarina (SC)	8	2,8	92	4,0	2	3,2	2	5,0
Sudeste	159	56,6	965	41,8	19	30,2	11	27,5
Espírito Santo (ES)	5	1,8	74	3,2	1	1,6	1	2,5
Minas Gerais (MG)	20	7,1	286	12,4	11	17,5	6	15,0
Rio de Janeiro (RJ)	28	10,0	104	4,5	4	6,3	3	7,5
São Paulo (SP)	106	37,7	501	21,7	3	4,8	1	2,5
Total	281	100	2.306	100	63	100	40	100

Fonte: resultados da pesquisa com base em INEP, 2019.

A maioria das instituições públicas e privadas brasileiras estão localizadas na região Sudeste, no estado de São Paulo. No Rio de Janeiro também está presente grande parte das instituições públicas e as privadas se concentram em Minas Gerais. Em relação às universidades federais, 17,5% de todas elas se localizam em Minas Gerais e 9,5% no Rio Grande do Sul. Minas Gerais também é o estado com maior número de CEFETs e IFs.

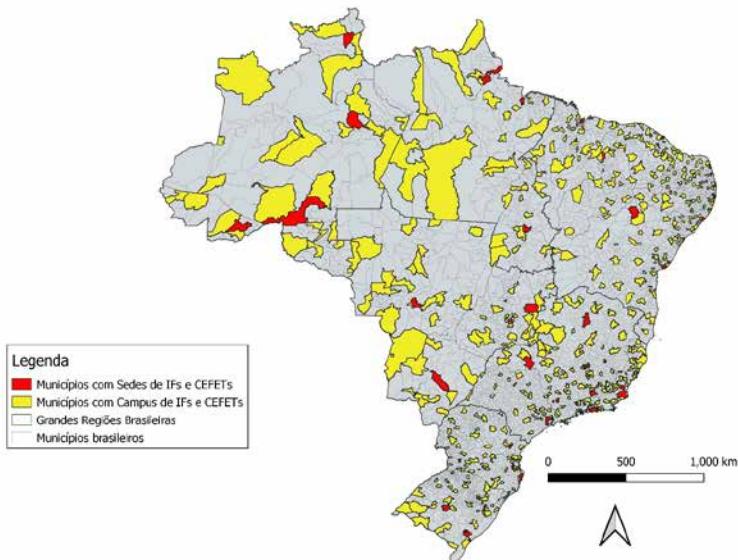
A Figura 2 mostra a localização de todas as universidades federais e a Figura 3 a localização de todos os CEFETs e IFs, ambas referentes aos dados do ano de 2019. A Figura 2 evidencia uma concentração histórica de universidades federais nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste, com presença mais esparsa no Norte e Centro-Oeste. Já a Figura 3 revela uma capilaridade territorial significativamente maior dos IFs e CEFETs, presentes em municípios menores e dispersos pelas cinco regiões do país, resultado direto das políticas de interiorização e expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ao longo dos anos.

Figura 2 - Mapa da Distribuição das Universidades Federais Brasileiras, Brasil - 2019



Fonte: resultados da pesquisa com base em INEP, 2019.

Figura 3 - Mapa da Distribuição dos IFs e CEFETs, Brasil - 2019



Fonte: resultados da pesquisa com base em INEP, 2019.

A Tabela 2 mostra a distribuição dos alunos matriculados por estados e grandes regiões brasileiras em 2019, separados em instituições públicas e privadas e ensino presencial e a distância.

Tabela 2 - Distribuição das matrículas por estados e grandes regiões, Brasil 2019

UF e regiões	Presencial			Distância			Total		
	Pública	Privada	Total	Públicas	Privadas	Total	Públicas	Privadas	Total
Centro-Oeste	188.770	381.375	570.145	9.654	207.815	217.469	198.424	589.190	787.614
GO	67.226	133.184	200.410	4.626	60.484	65.110	71.852	193.668	265.520
MT	45.696	72.626	118.322	3.974	48.255	52.229	49.670	120.881	170.551
MS	34.877	47.555	82.432	1.054	43.603	44.657	35.931	91.158	127.089
DF	40.971	128.010	168.981	0	55.473	55.473	40.971	183.483	224.454

**AS CARACTERÍSTICAS DOS BENEFICIÁRIOS DE COTAS E APOIO SOCIAL
NO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL: UMA ANÁLISE REGIONALIZADA**

Norte	187.054	265.920	452.974	6.644	256.209	262.853	193.698	522.129	715.827
AC	10.548	12.282	22.830	88	14.914	15.002	10.636	27.196	37.832
AM	48.288	80.953	129.241	1.088	35.992	37.080	49.376	116.945	166.321
AP	11.934	17.674	29.608	942	17.618	18.560	12.876	35.292	48.168
PA	71.006	84.510	155.516	1.260	128.368	129.628	72.266	212.878	285.144
RO	12.242	36.512	48.754	303	29.826	30.129	12.545	66.338	78.883
RR	8.995	7.609	16.604	1.226	9.680	10.906	10.221	17.289	27.510
TO	24.041	26.380	50.421	1.737	19.811	21.548	25.778	46.191	71.969
Nordeste	560.462	854.781	1.415.243	42.056	409.555	451.611	602.518	1.264.336	1.866.854
AL	34.063	44.035	78.098	2.135	26.958	29.093	36.198	70.993	107.191
BA	106.209	210.429	316.638	4.775	127.246	132.021	110.984	337.675	448.659
CE	89.680	150.112	239.792	6.055	70.738	76.793	95.735	220.850	316.585
MA	60.290	89.572	149.862	10.634	35.083	45.717	70.924	124.655	195.579
PI	42.039	60.397	102.436	8.741	25.091	33.832	50.780	85.488	136.268
PE	83.892	150.715	234.607	3.015	57.872	60.887	86.907	208.587	295.494
PB	68.231	64.362	132.593	3.596	27.135	30.731	71.827	91.497	163.324
RN	50.470	45.264	95.734	1.693	23.949	25.642	52.163	69.213	121.376
SE	25.588	39.895	65.483	1.412	15.483	16.895	27.000	55.378	82.378
Sul	305.933	611.259	917.192	17.326	526.730	544.056	323.259	1.137.989	1.461.248
PR	136.501	226.466	362.967	9.313	184.794	194.107	145.814	411.260	557.074
RS	106.317	225.059	331.376	6.185	180.663	186.848	112.502	405.722	518.224
SC	63.115	159.734	222.849	1.828	161.273	163.101	64.943	321.007	385.950
Sudeste	680.270	2.117.736	2.798.006	81.977	890.439	972.416	762.247	3.008.175	3.770.422
ES	31.018	77.340	108.358	1.202	45.211	46.413	32.220	122.551	154.771
MG	206.161	417.803	623.964	8.032	229.446	237.478	214.193	647.249	861.442
RJ	153.781	363.055	516.836	35.259	170.765	206.024	189.040	533.820	722.860
SP	289.310	1.259.538	1.548.848	37.484	445.017	482.501	326.794	1.704.555	2.031.349
Exterior	0	0	0	0	1.859	1.859	0	1.859	1.859
Total	1.922.489	4.231.071	6.153.560	157.657	2.292.607	2.450.264	2.080.146	6.523.678	8.603.824

Fonte: resultados da pesquisa com base em INEP, 2019.

No Brasil a maioria das matrículas encontra-se em instituições privadas (75,8%). Apenas 24,18% dos alunos matriculados estão em instituições públicas. Nos estados, no ensino presencial isso só não aconteceu em Roraima, Pernambuco e Rio Grande do Norte. São Paulo lidera as matrículas presenciais, seguido por Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná

acompanhando a disposição das vagas oferecidas. O ensino a distância também é maior para o setor privado e para todos os estados e regiões. Cerca de 28% das matrículas em 2019 estavam no ensino a distância.

Análise das características dos beneficiários de apoio social

Passando para a análise das características dos beneficiários de apoio social no ensino superior entre as regiões do Brasil, na Tabela 3 constam informações de todos os alunos matriculados em cursos de graduação de instituições federais e suas principais características. Quando não identificadas, as análises percentuais se referem ao total de alunos matriculados em cursos de graduação federal. Apenas os alunos de instituições federais são analisados devido a lei de Cotas e alguns apoios sociais serem exclusivos deste grupo.

Tabela 3 – Características dos alunos matriculados de instituições federais entre regiões, Brasil – 2013 a 2022

	Ano e Δ%	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Matriculados	2013	145.711	347.835	346.219	178.965	107.346
	Δ% 2013 -2016	4,10%	9,00%	7,70%	12,70%	11,70%
	2016	151.744	379.094	372.857	201.638	119.945
	Δ% 2016 -2019	-1,10%	6,40%	9,30%	6,80%	12,30%
	2019	150.105	403.361	407.650	215.301	134.732
	Δ% 2019 -2022	7,49%	3,10%	3,60%	-3,94%	2,78%
	2022	161.343	415.851	422.340	206.818	138.483
Pretos e pardos %	2013	23,46	65,32	34,97	13,00	44,83
	Δ% 2013 -2016	2,21	0,01	0,23	0,41	0,15
	2016	75,25	65,7	43,15	18,29	51,63
	Δ% 2016 -2019	0,04	0,05	0,07	0,18	0,07
	2019	77,94	69,18	46,28	21,51	55,17
	Δ% 2019 -2022	-5,16%	-11,12%	-14,91%	-4,09%	0,91%
	2022	73,92	61,49	39,38	20,63	55,67

**AS CARACTERÍSTICAS DOS BENEFICIÁRIOS DE COTAS E APOIO SOCIAL
NO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL: UMA ANÁLISE REGIONALIZADA**

Mulheres %	2013	56,07	52,22	52,31	50,62	53,28
	Δ% 2013 -2016	-1,70%	-2,50%	-2,50%	-3,30%	-2,50%
	2016	55,1	50,89	50,99	48,95	51,96
	Δ% 2016 -2019	-3,50%	-2,20%	-1,40%	-1,30%	-0,70%
	2019	53,18	49,77	50,29	48,32	51,61
	Δ% 2019 -2022	2,28%	1,45%	1,43%	2,34%	0,78%
	2022	54,39	50,49	51,01	49,45	52,01

Fonte: Elaborado pelas autoras.

De acordo com a Tabela 3, exceto na região Sul, todas as demais regiões tiveram aumento proporcional do número de alunos matriculados no período de 2013 a 2022, com a maior alta no Norte. Desconsiderando 2013, devido ao número alto de alunos que não declararam a raça, em todas as regiões houve aumento do número de matriculados negros de 2016 a 2019, sendo o maior aumento registrado na região Sul. Norte e Nordeste foram as regiões com o maior percentual de matriculados negros. O aumento de matriculados negros no Sul é positivo, visto que é a região do país com menores percentuais de negros, significando que esses estão conseguindo ingressar no ensino superior. Apesar disso, de 2019 a 2022 o número de matriculados negros só não reduziu na região Centro-Oeste. A maior redução ocorreu no Sudeste.

A matrícula de mulheres no ensino superior diminuiu no período de 2013 a 2019, mas aumentou de 2019 a 2022, sendo os maiores aumentos registrados no Sul e Norte. As mulheres só não representam mais da metade dos alunos matriculados no ensino superior na região Sul em 2022. O maior percentual de mulheres é registrado no Norte com 54,39% em 2022. O predomínio de mulheres no ensino superior é, aliás, uma tendência global, que vai muito além do Brasil.

Tabela 4 – Características dos cotistas e beneficiários de apoios sociais de instituições federais entre regiões, Brasil – 2013 a 2022

	Ano e Δ%	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Ingresso por reserva de vagas %	2013	5,18	13,47	10,12	21,34	10,87
	Δ% 2013 -2016	3,05	0,83	1,45	0,4	1,37
	2016	20,98	24,6	24,74	29,89	25,75
	Δ% 2016 -2019	0,76	0,53	0,33	0,09	0,4
	2019	37,01	37,69	32,84	32,49	35,96
	Δ% 2019 -2022	-0,30%	22,21%	44,67%	41,03%	18,88%
Reserva critério étnico ou combinação %	2022	36,9	46,06	47,51	45,82	42,75
	2013	14,8	57,61	37,3	18,54	43,89
	Δ% 2013 -2016	2,62	0,01	0,26	0,21	0,41
	2016	53,51	58,01	47,03	22,46	61,69
	Δ% 2016 -2019	0,16	0,13	0,06	-0,04	-0,05
	2019	62,12	65,27	49,64	21,62	58,57
Com auxílio/bolsa permanência %	Δ% 2019 -2022	5,91%	0,02%	-6,45%	-1,90%	-15,30%
	2022	65,79	65,28	46,44	21,21	49,61
	2013	29,04	17,04	24,75	43,3	17,08
	Δ% 2013 -2016	-0,21	-0,11	0,04	-0,64	0,2
	2016	22,97	15,2	25,63	15,6	20,52
	Δ% 2016 -2019	0,3	0,28	0,09	0,10	0,12
Com bolsa acadêmica %	2019	29,84	19,4	27,82	17,19	22,98
	2013	4,79	13,8	8,09	13,31	10,49
	Δ% 2013 -2016	0,72	-0,45	0,11	-0,3	-0,15
	2016	8,23	7,53	8,96	9,35	8,89
	Δ% 2016 -2019	-0,2	0,28	0,22	-0,25	-0,13
	2019	6,57	9,67	10,95	7,03	7,74
Com alguma ação de permanência %	2013	31,71	22,64	29,89	49,18	25,67
	Δ% 2013 -2016	-0,13	-0,07	0,05	-0,54	0,06
	2016	27,43	21,17	31,48	22,47	27,11
	Δ% 2016 -2019	0,2	0,25	0,12	-0,03	0,03
	2019	33,01	26,49	35,17	21,69	27,85

AS CARACTERÍSTICAS DOS BENEFICIÁRIOS DE COTAS E APOIO SOCIAL
NO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL: UMA ANÁLISE REGIONALIZADA

Cotista com auxílio/bolsa permanência %	2013	11,38	11,18	47,37	48,94	27,37
	Δ% 2013-2016	1,56	0,89	-0,14	-0,49	0,16
	2016	29,13	21,12	40,70	24,85	31,67
	Δ% 2016-2019	0,34	0,27	0,01	0,19	0,05
	2019	38,9	26,87	41,02	29,49	33,34
Cotista com bolsa acadêmica %	2013	2,87	6,35	8,90	13,86	10,59
	Δ% 2013-2016	1,7	0,07	0,08	-0,46	-0,18
	2016	7,77	6,82	9,57	7,49	8,72
	Δ% 2016-2019	0,01	0,51	0,32	-0,01	0,03
	2019	7,83	10,31	12,63	7,38	8,96
Cotista com alguma ação de permanência %	2013	13,15	16,25	51,37	54,93	34,47
	Δ% 2013-2016	1,61	0,6	-0,11	-0,47	0,07
	2016	34,36	25,95	45,47	29,17	36,95
	Δ% 2016-2019	0,23	0,29	0,06	0,11	0,03
	2019	42,28	33,46	48,18	32,46	38,01

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Segundo a Tabela 4, em 2013 e 2016, a região Sul teve o maior percentual de ingressantes por cotas. Em 2019 quem assumiu o posto foi a região Nordeste, apesar de a região Norte ter registrado o maior aumento e, em 2022, o Sudeste. A região Norte reduziu o percentual de matriculados por cotas. Isso é curioso, visto que as regiões Norte e Nordeste possuem a maior concentração de pessoas pretas e pardos e com vulnerabilidades sociais dentre as regiões. A evolução maior do Norte e Nordeste nos outros períodos é importante e ocorreu pelo fato das instituições terem terminado de se adequar à lei e mostra a efetividade da lei de cotas. Sabe-se que a lei de cotas prioriza o critério do ensino em escola pública e depois renda, e não raça, fato que pode justificar esses percentuais.

Em relação à reserva de vagas, pelo critério étnico, a região Nordeste teve os maiores percentuais e a região Norte registrou o maior aumento. De 2013 para 2016 todas as regiões registraram aumento na reserva de vagas por esse critério, já de 2016 para 2019, Sul e Centro-Oeste reduziram, com -15,30% neste último. De 2019 para 2022 Sudeste, Sul e Centro-Oeste

reduziram. Nessas regiões o número de pretos e pardos foi inferior às outras regiões. Dessa forma o percentual reduziu à medida que eles foram adentrando ao ensino superior.

Alunos matriculados com auxílio/bolsa permanência eram maiores no Sul em 2013, passando para o Sudeste em 2016 e para o Norte em 2019. As regiões Sul e Nordeste foram as com menores percentuais de alunos com auxílio/bolsa permanência em 2019. Os alunos com maiores vulnerabilidades econômicas estão no Nordeste e Norte, mas pelo fato das ações e permanência dependerem de orçamentos das instituições, que depende de muitos critérios como número de alunos, IDH da região, alunos de pós-graduação, qualidade de cursos, essas regiões acabam sendo prejudicadas na disponibilidade de recursos. Cabe citar que para além dos auxílios que envolvem montantes financeiros, a efetividade dos serviços de permanência (apoio pedagógico e psicossocial) depende de pessoas capacitadas, treinamento e engajamento.

Alunos matriculados com bolsa acadêmica eram mais numerosos no Nordeste em 2013, mas foram reduzindo. Com o aumento de alunos, as ações não acompanharam. Em 2019, o maior número de matrículas foi registrado na região Sudeste e o oposto na região Norte. Esse fato também mostra a disparidade regional na alocação desses recursos e reflete a diferença de orçamento para as ações de permanência, pois as bolsas acadêmicas possuem recursos distintos, muitos vindos de outras instituições como Capes e MEC. Dado que essas medidas visam melhorar o ensino e são promotoras de permanência, devem ser ampliadas nas regiões mais vulneráveis como Nordeste e Norte (Pacto Nacional pelo Combate às Desigualdades, 2024).

Considerando os alunos matriculados com pelo menos alguma ação de apoio à permanência, a região Sudeste apresentou o maior percentual de matriculados e a região Sul a menor, embora o Nordeste ter apresentado o maior aumento percentual, em 2019.

Ao analisar a relação entre as ações afirmativas e de permanência, levando em conta o ingresso por cotas e o recebimento de auxílios/bolsa permanência, percebe-se que as regiões Sudeste e Sul apresentaram maior integração entre as duas ações de política em 2013. O Sudeste manteve-se integrado em 2016 e 2019. Notavelmente, em 2019, o Nordeste exibiu o segundo maior percentual e o maior crescimento das

matrículas que envolviam ambas as ações. Os cotistas com bolsas acadêmicas foram mais numerosos no Sul em 2013 e no Sudeste em 2016 e 2019. Cotistas com alguma ação de permanência registraram maior número no Sul e Sudeste em 2013, no Sudeste e Centro-Oeste em 2016 e no Sudeste e Norte em 2019, sendo que o Nordeste e Norte com os maiores aumentos. Desta forma, pode-se constatar que, no período analisado, as ações afirmativas e permanência estiveram mais integradas no Sudeste e menos integradas no Nordeste e Sul, apesar da evolução maior dos números no Nordeste. Mais uma vez esses indicadores mostram a necessidade de avanços das ações de permanência em lugares onde os estudantes são os mais vulneráveis.

Considerações finais

Este trabalho objetivou analisar as características dos cotistas e dos beneficiários de apoio social no ensino superior do Brasil, utilizando os microdados dos Censos da Educação Superior de 2013, 2016, 2019 e 2022. A pesquisa revelou um panorama diversificado, destacando as diferenças regionais na matrícula e nas características demográficas dos alunos, especialmente em relação à raça e gênero.

Os dados indicam que, embora tenha havido progressos na inclusão de estudantes de diferentes perfis socioeconômicos, desafios persistem, especialmente nas regiões menos favorecidas, como o Nordeste e o Norte. A redução do percentual de matriculados negros em algumas áreas e a menor representação feminina na região Sul evidenciam a necessidade de políticas mais direcionadas.

O apoio social compreende assistência estudantil e bolsas acadêmicas. Percebeu-se que nas regiões Norte e Nordeste se concentram os menores números de beneficiários e são as regiões onde as cotas e ações de apoio social estão menos integradas. Como um todo o ensino superior carece de uma maior integração entre as duas ações, pois as vulnerabilidades socioeconômicas dos alunos não cessam após o ingresso no ensino superior, pelo contrário, tendem a se elevarem.

Diante disso, é crucial que as instituições de ensino superior, juntamente com os órgãos governamentais, desenvolvam estratégias que não apenas ampliem o número de

vagas, mas que também garantam a efetiva permanência e o sucesso acadêmico desses alunos. Sugere-se a implementação de ações de permanência robustas e integradas com as cotas, com maior número de apoios sociais e de revisão nos valores dos benefícios, além da promoção de um suporte pedagógico e psicológico eficaz, que leve em conta as particularidades de cada região.

Sugere-se continuação no estudo do tema, abrangendo análises qualitativas para aprofundar as visões dos próprios beneficiários das ações. O trabalho foi limitado pela disponibilidade de microdados completos atuais, que caso possam ser acessados apresentam potencial de contribuição para a análise da evolução das matrículas e diagnósticos mais precisos.

Referências bibliográficas

- Albuquerque, L. C. D. (2017). *Assistência estudantil como política de permanência na UFPB*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil.
- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior [ANDIFES]. (2018). *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES*. Uberlândia, Brasil.
- Azevedo, B., & Neves, P. S. (2025). COMISSÕES DE HETEROIDENTIFICAÇÃO EM UMA IES: experiências, dilemas e desafios. *Caderno CRH*, 38, e025001.
- Castro-Lopez, A., Cervero, A., Galve-González, C., Puente, J., & Bernardo, A. B. (2022). Evaluating critical success factors in the permanence in Higher Education using multi-criteria decision-making. *Higher Education Research & Development*, 41(3), 628-646.
- Decreto Nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (2017). Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União. Brasília, DF.
- Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 (2010a). Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília: Diário Oficial da União.

Decreto nº 7.416, de 30 de dezembro de 2010 (2010b). Regulamenta os arts. 10 e 12 da Lei nº 12.155, de 23 de dezembro de 2009, que tratam da concessão de bolsas para desenvolvimento de atividades de ensino e extensão universitária. Brasília: Diário Oficial da União.

Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (2012). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União.

Campos, M. C. (2021). Política Pública de Ação Afirmativa na Educação Superior para a População Cigana em Portugal: Programa Operacional de Promoção da Educação (OPRE). *Sisyphus: Journal of Education*, 9(1), 20-40.

Castro-Lopez, A., Cervero, A., Galve-González, C., Puente, J., & Bernardo, A. B. (2022). Evaluating critical success factors in the permanence in Higher Education using multi-criteria decision-making. *Higher Education Research & Development*, 41(3), 628-646.

Cavalcanti, I. T. D. N. (2015). *Análise do diferencial de desempenho entre estudantes cotistas e não cotistas da UFBA pelo propensity score matching*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Economia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.

Costa, M. F., & Müller, R. R. (2019). A democracia racial como fábulas e as ações afirmativas como forma de democratização do ensino superior. *Anais do Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos*, 3.

Feres, J., & Campos, L. A. (2016). Ação afirmativa no Brasil: multiculturalismo ou justiça social?. *Lua nova: Revista de cultura e política*, (99), 257-293.

Feres Júnior, J., Campos, L. A., Daflon, V. T., & Venturini, A. C. (2018). Ação afirmativa: conceito, história e debates. *EdUERJ*.

Ferreira, A., Corrêa, R. D. S., Galantini, T. D. P., & Abdalla, M. M. (2020). Ações afirmativas: análise comparativa de desempenho entre cotistas e não cotistas em uma universidade pública. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 36(3), 1297-1314.

Freitag, B. E. B. (2014). *Políticas para permanência discente: implementação e consolidação na UTFPR Campus Pato Branco*. Dissertação de Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, Brasil.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2019). *Censo da educação superior 2019*. Microdados. Disponível em: <https://souciencia.unifesp.br/paineis/expansaoensinosuperiorprivado>.

INEP (2020). *Censo da educação superior 2020*. Principais resultados. Tabelas de divulgação. 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/tabelas_de_divulgacao_censo_da_educacao_superior_2020.pdf.

Ministério da Educação [MEC] (2020). *Instituições da Rede Federal*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>.

Pacto Nacional pelo Combate às Desigualdades. (2024). *Relatório do Observatório Brasileiro das Desigualdades 2024*. Observatório Brasileiro das Desigualdades. https://combateadesigualdades.org/wp-content/uploads/2024/09/RELATORIO_2024_v3-1.pdf

Pereira, S. R. dos S. (2017). *Determinantes do desempenho acadêmico: uma análise sobre as diferenças de cotistas e não cotistas*. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.

Recktenvald, M. (2017). *Política de permanência em uma universidade pública popular: Compreendendo os clamores de acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica*. Tese de Doutorado em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Rocha, A. L. D. P., Leles, C. R., & Queiroz, M. G. (2018). Fatores associados ao desempenho acadêmico de estudantes de Nutrição no Enade. *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, 99(251), 74-94.

Santos, C. C. B., Abrantes, P. P. M. D., & Zonta, R. (2021). Limitações orçamentárias: desafios à assistência estudantil da UnB em tempos de pandemia. *Cadernos Cajuína*, 6 (3).

- Santos, P. S. D., Dias, L. C., & Vian, C. E. D. F. (2024). EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DA EXPANSÃO DO ACESSO ÀS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA. *RDE-Revista de Desenvolvimento Econômico*, 1(54).
- Silva, A. R. X., & Carvalho, M. C. A. D. (2020). Demarcações históricas sobre a política de assistência estudantil no Brasil. *Revista Exitus*, 10.
- Sousa, F. E., & Freiesleben, M. (2018). A educação como fator de desenvolvimento regional. *Revista da FAE*, 21(2), 163-178.

Agradecimentos

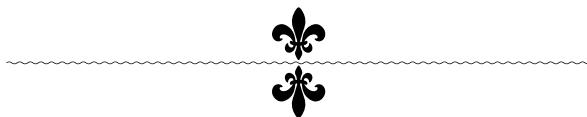
Os autores agradecem o apoio financeiro da Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Brasil), por meio das bolsas 88887.473852/2020-00 e 88887.818638/2023- 00 e da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) (Portugal), por meio da bolsa de investigação UIDB/04007/2020.

4

GESTÃO SUSTENTÁVEL DE RECURSOS HUMANOS E COMPROMETIMENTO DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS DE ANGOLA

Justino Lekwa Ekuva Somandjinga¹

Miguel Fernando²



Resumo: O presente estudo teve como objetivo geral analisar o impacto das práticas de Gestão Sustentável de Recursos Humanos (GSRH) no comprometimento dos docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas de Angola. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem quantitativa, de natureza descritiva e explicativa, sustentada no método hipotético-dedutivo. A recolha de dados foi realizada por meio de um questionário estruturado na escala de Likert, aplicado a 507 docentes de diferentes IES públicas. A análise estatística envolveu técnicas descritivas, testes não paramétricos (Mann-Whitney U), análise fatorial exploratória, correlação de Spearman e análises multi-grupo. Os resultados confirmaram, parcialmente, as hipóteses formuladas, demonstrando que as práticas de GSRH exercem efeitos positivos e significativos sobre o comprometimento afetivo ($\beta = 0,68$; $p < 0,001$) e normativo ($\beta = 0,52$; $p < 0,001$), mas não significativo sobre

1.....Faculdade de Economia da Universidade Mandume Ya Ndemufayo; justinojustle-som@hotmail.com; <https://orcid.org/0009-0001-2932-7950>

2.....Faculdade de Economia da Universidade Agostinho Neto; miguelfernando763@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0000-4340-5495>

o comprometimento instrumental ($\beta = 0,24$; $p = 0,080$). As análises multigrupo revelaram diferenças em função do género, grau académico, faixa etária, categoria docente e tempo de serviço, demonstrando que docentes mais experientes e com grau superior apresentavam níveis superiores de comprometimento. Concluiu-se, portanto, que a GSRH constitui um fator determinante para o fortalecimento do compromisso afetivo e normativo dos docentes, promovendo motivação, lealdade e identificação institucional.

Palavras-chave: Gestão Sustentável de Recursos Humanos; Compromisso Organizacional; Docentes; Instituições de Ensino Superior; Angola.

SUSTAINABLE HUMAN RESOURCE MANAGEMENT PRACTICES AND FACULTY COMMITMENT IN PUBLIC HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN ANGOLA

Abstract: This study aimed to analyse the impact of Sustainable Human Resource Management (SHRM) practices on the organizational commitment of Professors in Public Higher Education Institutions (PHEIs) in Angola. Methodologically, a quantitative, descriptive, and explanatory approach was adopted, supported by the hypothetical-deductive method. Data were collected through a structured Likert-scale questionnaire administered to 507 Professors from different public HEIs. Statistical analysis included descriptive techniques, non-parametric tests (Mann-Whitney U), exploratory factor analysis, Spearman's correlation, and multi-group analyses. The results, partially, confirmed the proposed hypotheses, showing that SHRM practices have a positive and significant effect on affective commitment ($\beta = 0.68$; $p < 0.001$) and normative commitment ($\beta = 0.52$; $p < 0.001$), but no significant effect on continuance commitment ($\beta = 0.24$; $p = 0.080$). Multi-group analysis revealed significant differences according to gender, academic degree, age group, academic rank, and experience, indicating that more experienced and highly qualified Professors exhibited higher levels of commitment. It is, then, concluded that SHRM is a key factor in strengthening affective and normative commitment, fostering motivation, loyalty, and institutional identification among faculty members in Angolan public HEIs.

Keywords: Sustainable Human Resource Management; Organizational Commitment; Faculty; Higher Education Institutions; Angola.

1- Introdução

A gestão sustentável de recursos humanos (GSRH) tem assumido uma crescente relevância no contexto das instituições de ensino superior, refletindo o compromisso das organizações não apenas com a eficiência institucional, mas, também, com a valorização e o desenvolvimento dos seus colaboradores. Nas Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas de Angola, o período de 2018 a 2024 foi marcado por desafios e transformações que tornam essencial compreender o impacto das práticas de GSRH no comprometimento dos docentes dessas instituições.

A GSRH pode ser analisada sob duas perspetivas complementares. A primeira enfatiza o papel da gestão de recursos humanos no apoio à sustentabilidade organizacional, por meio da adoção de práticas que incentivam atitudes e comportamentos alinhados aos princípios da sustentabilidade (Cohen, 2012).; A segunda perspetiva sugere que os princípios da sustentabilidade podem ser integrados às práticas de gestão de recursos humanos, promovendo o bem-estar físico, social e econômico dos profissionais a longo prazo. Essas abordagens são complementares, uma vez que a gestão de recursos humanos se beneficia das premissas da sustentabilidade e, simultaneamente, contribui para a implementação dos seus preceitos.

A sustentabilidade organizacional depende, em grande medida, da compreensão e do envolvimento dos colaboradores em relação ao propósito e à missão da instituição. O bem-estar dos docentes tem sido reconhecido como fator essencial para a criação de ambientes de trabalho mais saudáveis e produtivos, refletindo-se na saúde psicológica e física, em relações sociais positivas, na confiança, na percepção de justiça e segurança, bem como na qualidade de vida do ambiente laboral (Guest, 2017).

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo geral analisar o impacto das práticas de Gestão Sustentável de Recursos Humanos no comprometimento dos docentes das IES Públicas de Angola, no período de 2018 a 2024. Busca-se compreender de que forma as práticas de GSRH afetam o envolvimento e a dedicação dos docentes, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino, da investigação científica e da satisfação no ambiente de trabalho.

Nesta ordem, os objetivos específicos assentam-se em:

1. Avaliar as práticas de gestão sustentável de recursos humanos adotadas pelas IES Públicas de Angola, durante o período analisado.
2. Analisar o nível de compromisso dos docentes e identificar os fatores que contribuem para sua motivação.
3. Investigar a relação entre as práticas de GSRH e o compromisso dos docentes, com destaque para os impactos positivos e negativos.
4. Propor recomendações para melhorar a gestão sustentável de recursos humanos nas IES Públicas.

Com base nesses objetivos, formulou-se a seguinte questão de pesquisa:

De que forma as práticas de gestão sustentável de recursos humanos influenciam o compromisso dos docentes nas Instituições de Ensino Superior Públicas de Angola?

Para orientar a investigação, foram definidas as seguintes hipóteses de pesquisa:

1. H1: As práticas de gestão sustentável de recursos humanos têm um efeito positivo significativo sobre o compromisso afetivo dos docentes nas IES Públicas de Angola.
2. H2: As práticas de gestão sustentável de recursos humanos influenciam positivamente o compromisso normativo dos docentes nas IES Públicas de Angola.
3. H3: As práticas de gestão sustentável de recursos humanos influenciam positivamente o compromisso instrumental dos docentes nas IES Públicas de Angola.

2- Revisão da Literatura

Este capítulo fornece a base teórica para a investigação, identificando lacunas na literatura, discutindo abordagens conceituais e evidenciando a relevância das práticas de Gestão sustentáveis de recursos Humanos para o desempenho institucional e o bem-estar dos colaboradores.

2.1- Sustentabilidade

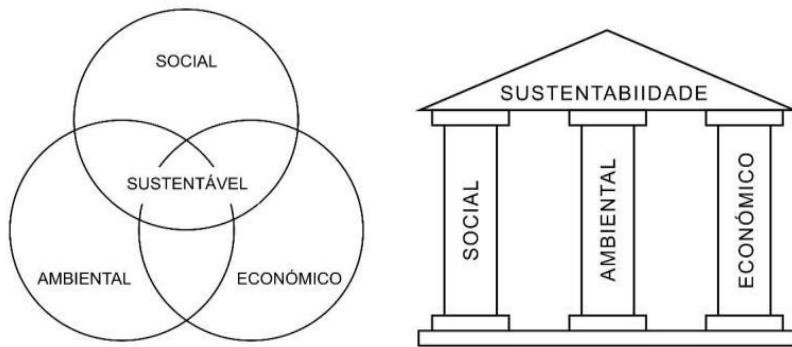
O termo *sustentabilidade* provém do latim *sustentare*, que significa sustentar, defender, favorecer, apoiar ou cuidar. Assim, sustentabilidade refere-se à habilidade ou capacidade de manter uma ou mais condições de algo considerado sustentável. O conceito de sustentabilidade não é recente; no entanto, desde 1980, e especialmente por meio do Relatório da Comissão Brundtland (1987), passou a ser associado ao termo “desenvolvimento sustentável”, com o objetivo de atender às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem também as suas próprias necessidades (Purvis, Mao, & Robinson, 2019).

Essa definição evidencia a necessidade de se cuidar do meio ambiente, na medida em que ele é fundamental para garantir a sobrevivência da sociedade e promover o bem-estar dos seus habitantes (Sandberg, Juravle & Hedström, 2019). Segundo Kramar (2014), a abordagem de Brundtland foi aplicada nas organizações, permitindo compreender a sustentabilidade no contexto empresarial. Purvis et al. (2019) salientam que, apesar de a literatura sobre o tema ainda ser relativamente escassa, a conceitualização da sustentabilidade, em torno de três pilares: ambiental, social e económico tornou-se amplamente aceite.

Essa abordagem considera o desempenho financeiro, social e ecológico como dimensões inerentes ao desempenho das organizações, levando em conta os impactos sobre as diferentes partes interessadas (Elkington, 1997). Sustentabilidade, nesse sentido, é um conceito holístico que reconhece a importância do planeta como um todo, assim como a proteção de todos os que nele habitam, incluindo humanos e outras espécies. Implica a salvaguarda do meio ambiente, da biodiversidade e dos recursos disponíveis, em oposição à lógica do consumo compulsivo e da satisfação prioritária de necessidades económicas.

Comumente, esse conceito é representado visualmente como círculos concêntricos num “diagrama de Venn” (Figura 1) ou sob a forma de três pilares individuais, transmitindo a ideia de que a sustentabilidade resulta da convergência dos seguintes fatores: ambiental, social e econômico (Purvis et al., 2019).

Figura 1 - Dimensões da sustentabilidade



Fonte: Adaptado de Purvis et al. (2019).

A Figura 1 ilustra a interdependência entre ambiente, sociedade e economia, sendo o sistema económico inserido no sistema social, que, por sua vez, integra o sistema ambiental. A lógica económica atual, centralizada no consumo e no crescimento ilimitado, contribui para a degradação ambiental resultante da atividade humana. Esta falta de responsabilidade prejudica a natureza e as espécies que dela dependem, ameaçando, igualmente, o próprio sistema económico, que depende dos recursos naturais para a sua sustentabilidade (Sandberg *et al.*, 2019).

2.2- Gestão Sustentável de Recursos Humanos

A noção de Gestão Sustentável de Recursos Humanos (GSRH) foi, inicialmente, desenvolvida por Ehnert, Harry e Zink (2014) ao integrarem dimensões económicas, sociais e ambientais, com a proposta de uma abordagem holística para a gestão de pessoas. Segundo Mariappanadar (2020), a GSRH deve ser compreendida como um modelo capaz de promover, simultaneamente, a produtividade organizacional e o bem-estar humano, com redução dos custos sociais e ambientais das práticas laborais.

Na prática, a GSRH traduz-se na incorporação de critérios de sustentabilidade em todas as funções de recursos humanos. O recrutamento deve privilegiar candidatos providos de valores éticos; a formação deve contemplar competências ambientais e sociais; a avaliação de desempenho deve incluir indicadores de sustentabilidade; e os sistemas de recompensa devem incentivar comportamentos alinhados à responsabilidade socioambiental (Guerci *et al.*, 2022).

Assim, a GSRH representa uma evolução conceptual e prática em relação às abordagens tradicionais, constituindo-se como um quadro teórico-empírico relevante para analisar os impactos das políticas de GSRH no comprometimento organizacional, sobretudo em contextos públicos e de elevada responsabilidade social, como as universidades.

Do ponto de vista conceitual, a GSRH é entendida como o conjunto de políticas e práticas que contribuem para melhorar a qualidade de vida no trabalho e dos colaboradores (Díaz-Carrión *et al.*, 2018). Entre as definições mais influentes, encontra-se a de Ehnert (2009), que a caracteriza como a adoção de estratégias e práticas de RH capazes de alcançar objetivos financeiros, sociais e ecológicos, com impacto dentro e fora da organização, em horizontes temporais de longo prazo, ao mesmo tempo em que controla efeitos colaterais não intencionais.

2.3- Práticas de Gestão Sustentável de Recursos Humanos

Em virtude dos objetivos preestabelecidos para o presente estudo destacou-se as seguintes práticas de Gestão Sustentável de Recursos Humanos:

2.3.1- Atração e Retenção de Profissionais

A atração e retenção de profissionais é um dos pilares da gestão sustentável de recursos humanos, pois garante a continuidade e a longevidade das organizações. A sustentabilidade nesse domínio exige que as empresas adotem práticas éticas, transparentes e alinhadas aos valores dos profissionais, promovendo não apenas incentivos financeiros, mas, também, propósito, diversidade, equidade e um ambiente de trabalho positivo.

Segundo Ehnert (2009), a sustentabilidade em GRH implica desenvolver estratégias de recursos humanos que equilibrem as necessidades organizacionais com as dos indivíduos, de forma duradoura. Isso inclui o fortalecimento da marca empregadora (*employer branding*), práticas inclusivas de recrutamento e planos de carreira que estimulem o engajamento a longo prazo. Além disso, estudos como os de Guerci et al. (2015) destacam que a retenção está diretamente associada à percepção de justiça organizacional, à coerência entre discurso e prática, e à valorização do capital humano como parte do capital sustentável da organização.

2.3.2- Manutenção de Profissionais Motivados e Saudáveis

Este fator refere-se à criação de ambientes de trabalho que promovam a saúde física, emocional e psicológica dos colaboradores, bem como o seu engajamento sustentável. A motivação no contexto da sustentabilidade vai além de recompensas extrínsecas, envolvendo também a promoção do bem-estar integral.

De acordo com Pfeffer (2010), práticas nocivas de gestão, como excesso de carga de trabalho, insegurança no emprego e baixa autonomia, impactam negativamente a saúde dos trabalhadores e, por consequência, a produtividade e a imagem da organização. Assim, o investimento em segurança laboral, equilíbrio trabalho-vida, programas de saúde mental e apoio ao desenvolvimento pessoal são cruciais.

Além disso, estudos de De Prins et al. (2014) apontam que as organizações que adotam uma abordagem sustentável para o bem-estar conseguem reduzir a inércia, aumentar a lealdade e melhorar o desempenho organizacional de forma contínua.

2.3.3 - Desenvolvimento das Competências dos Profissionais

O desenvolvimento sustentável requer uma força de trabalho que esteja em constante aprendizagem e adaptação. Desse modo, afigura-se como um fator central da GSRH, pois permite às organizações prepararem os seus colaboradores para os desafios da inovação, da transformação digital, das exigências sociais e ambientais.

Barney e Wright (1998) destacam que o desenvolvimento de competências valiosas, raras e difíceis de se imitar representa uma vantagem competitiva sustentável. No mesmo

sentido, Docherty et al. (2002) argumentam que as práticas de aprendizagem contínua e capacitação profissional favorecem a sustentabilidade organizacional ao aumentar a resiliência e a adaptabilidade da força de trabalho. Práticas como a gestão do conhecimento, programas de mentoria, rotatividade funcional e planos de desenvolvimento individual são elementos fundamentais dentro desta dimensão.

Tabela 1. Constructo das práticas de GSRH'

Dimensões	Variáveis
Atração e retenção de profissionais	1.1- A empresa oferece um ambiente de trabalho atrativo e desafiador. 1.2- A empresa oferece oportunidades de carreira. 1.3- A empresa promove a diversidade cultural e de gênero em relação aos seus colaboradores. 1.4- A empresa possui práticas de remuneração e benefícios que favorecem a atração e retenção de profissionais.
Manutenção de profissionais saudáveis e motivados	2.1- A empresa desenvolve ações que favorecem a redução e prevenção do estresse. 2.2- A empresa favorece a adoção de um estilo de vida saudável por seus colaboradores. 2.3- A empresa se preocupa com o bem-estar dos seus colaboradores. 2.4- A empresa privilegia o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional dos seus colaboradores. 2.5- A empresa oferece condições ergonômicas no local de trabalho. 2.6- A empresa preocupa-se com a satisfação e motivação dos seus colaboradores.
Desenvolvimento de competências dos profissionais	3.1- A empresa oferece treinamento profissional aos funcionários, com visão a longo prazo. 3.2- A empresa investe na formação e desenvolvimento de diferentes grupos de colaboradores. 3.3- A empresa investe na educação dos funcionários. 3.4- A empresa investe na capacitação dos colaboradores e no desenvolvimento dos seus conhecimentos.

Fonte: Elaboração própria

2.4- Comprometimento Organizacional

O Comprometimento Organizacional é definido por Meyer & Allen (1991) como o estado psicológico caracterizado pela relação entre empregado e organização e que influencia nas suas decisões de permanecer ou não como um dos membros dessa organização.

Para Meyer e Allen (1991), O Comprometimento Organizacional tem uma abordagem multidimensional, baseada em três componentes:

Tabela 2- Componentes do compromisso organizacional

Componente	Foco principal	Características	Antecedentes
Instrumental	Necessidade de permanecer na organização.	Caracteriza-se pela consciência dos custos associados em deixar a organização. Nesse caso, o profissional permanece vinculado à empresa em virtude da necessidade de proceder dessa forma e não pelo desejo de pertencer à organização.	Empregos disponíveis Benefícios auferidos
Afetivo	Desejo de permanecer na organização.	Caracteriza-se pelo envolvimento emocional do funcionário e pela existência de identificação com a empresa. O profissional permanece na organização porque almeja continuar a pertencer à empresa.	Condições de trabalho Atendimento das expectativas
Normativo	Dever de permanecer na organização.	Sentimento de obrigação de permanecer na organização. Nessa dimensão, é provável que os funcionários apresentem comportamentos relacionados a obrigações e deveres de lealdade para com a organização e, por isso, tendam a adotar comportamentos positivos.	Senso de obrigação Valores individuais

Fonte: Elaborado a partir de Meyer e Allen (1991), Meyer, Allen e Smith (1993) e Meyer, Stanley e Parfyonova (2012).

2.4. Articulação entre Sustentabilidade, Gestão de Pessoas e Comprometimento Docente

A integração entre sustentabilidade, gestão de pessoas e comprometimento docente constitui um campo de investigação cada vez mais relevante no contexto das Instituições de Ensino Superior (IES). A Gestão Sustentável de Recursos Humanos (GSRH) é entendida como uma abordagem que procura alinhar os objetivos organizacionais com o bem-estar dos colaboradores, ao integrar dimensões económicas, sociais e ambientais nas políticas de gestão de pessoas (Ehnert, Harry, & Zink, 2014; Mariappanadar, 2020). Essa visão holística reconhece que a sustentabilidade organizacional depende da capacidade das instituições equilibrarem a eficiência produtiva com a promoção da saúde, da motivação e do desenvolvimento profissional dos seus trabalhadores.

De acordo com Guest (2017) e Pfeffer (2010), práticas de recursos humanos baseadas na sustentabilidade como segurança psicológica, justiça organizacional, oportunidades de progressão e conciliação entre trabalho e vida pessoal contribuem de forma direta para o aumento do bem-estar e do envolvimento dos colaboradores. No caso das universidades, a literatura demonstra que tais práticas fortalecem o compromisso afetivo e normativo dos docentes, reduzindo a prevalência de vínculos puramente instrumentais (Suárez-Perales, 2018).

Em estudos recentes, Abu-Mahfouz, Ahmed e Saiti (2023) demonstraram que a GSRH, quando aplicada em instituições de ensino superior, aumenta o desempenho organizacional e o compromisso docente, sendo mediada por fatores como o *work engagement* e a gestão do conhecimento. Os autores concluem que a sustentabilidade em recursos humanos não atua apenas por via direta sobre as atitudes dos colaboradores, mas, também, através de mecanismos internos que reforçam a coesão e a confiança organizacional. Resultados semelhantes foram encontrados por Alferaih (2023), ao identificar que a combinação entre liderança, ética e práticas sustentáveis de RH promove maior identificação organizacional e reduz a intenção de rotatividade entre docentes universitários.

3.... O termo *work engagement* refere-se a um estado psicológico positivo e persistente de realização e motivação no trabalho, caracterizado por vigor, dedicação e imersão.

Por sua vez, Griep, Vantilborgh e Schreurs (2024) sustentam que a implementação eficaz da GSRH requer coerência entre discurso e prática, contratos psicológicos de alta qualidade e políticas de proteção contra precariedade laboral. Quando essas condições não são cumpridas, as ações de sustentabilidade tendem a ser percebidas como simbólicas, sem impacto real sobre o compromisso. No mesmo sentido, Mensah e Ricart (2024) enfatizam que, em contextos de ensino superior, as práticas de sustentabilidade em RH são determinantes para reforçar a reputação institucional e garantir a retenção de talentos académicos, sobretudo quando alinhadas a valores éticos e à responsabilidade social.

No contexto africano e, particularmente, angolano, a articulação entre sustentabilidade e gestão de pessoas assume um significado estratégico. As universidades públicas enfrentam desafios estruturais relacionados com recursos escassos, desmotivação profissional e necessidade de desenvolvimento profissional contínuo. A adoção de práticas sustentáveis de RH como a promoção da formação pós-graduada, o apoio à saúde ocupacional e o reconhecimento do mérito representa, assim, uma via concreta para fortalecer o comprometimento afetivo e normativo dos docentes, garantindo o alinhamento entre o desempenho individual e os objetivos institucionais a longo prazo (Kramar, 2014).

3- Metodologia

O presente estudo adotou uma abordagem quantitativa, com natureza descritiva e explicativa, permitindo analisar de forma objetiva os efeitos das práticas de gestão sustentável de recursos humanos no compromisso dos docentes das Instituições de Ensino Superior Públicas de Angola. A escolha deste método justifica-se pela necessidade de quantificar relações e padrões entre variáveis, bem como testar as hipóteses estabelecidas a partir da revisão da literatura.

A recolha de dados foi realizada através de questionários estruturados em escala de Likert, aplicados aos docentes das IES Públicas de Angola, permitindo a padronização das respostas e possibilidade de comparação das informações.

A amostra foi composta por 507 docentes, selecionados por amostra não probabilística por conveniência, a partir

de docentes das Instituições de Ensino Superior Públicas de Angola. A escala utilizada foi adaptada de Ehner (2014) e de Allen e Meyer (1990).

4. Resultados

A Tabela 3 demonstra que a maioria dos docentes inquiridos nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas de Angola é do gênero masculino (63,5%), ao passo que as mulheres representam 36,5% da amostra. Esta distribuição confirma a predominância masculina no corpo docente das IES Públicas de Angola.

Tabela 3- Distribuição por Género

Género	Frequência	Percentagem
Masculino	322	63,5 %
Feminino	185	36,5 %
Total	507	100 %

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados da pesquisa.

Os dados da Tabela 4 revelam que a maioria dos docentes inquiridos possui o grau de Mestre (52,9%), seguido do grau de Licenciado (36,3%) e, por fim, Doutoramento (10,8%). A predominância do grau de Mestre demonstra que este constitui o nível académico mais comum entre os docentes universitários, funcionando frequentemente como porta de entrada para a carreira docente. A percentagem de doutores (10,8%) evidencia progressos importantes na qualificação do corpo docente, embora ainda esteja aquém das exigências internacionais de excelência académica.

Tabela 4- Distribuição por Grau Académico

Grau Académico	Frequência	Percentagem	Percentagem Cumulativa
Mestre	268	52,9%	52,9%
Licenciado	184	36,3%	89,2%
Doutoramento	55	10,8%	100,0%
Total	507	100,0%	—

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados da pesquisa.

A Tabela 5 apresenta a distribuição dos 507 docentes inquiridos segundo a Instituição de Ensino Superior (IES) de pertença. Os resultados demonstram que a maior percentagem pertence aos Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED), com 133 docentes (26,2%), seguidos da Universidade Agostinho Neto (19,1%), da Universidade Mandume Ya Ndemufayo (17,6%), da Universidade José Eduardo dos Santos (16,4%) e da Universidade do Namibe (11,8%).

Em conjunto, estas cinco instituições concentram mais de 90% dos respondentes, revelando-se como os principais polos de formação docente no sistema público de ensino superior angolano. As restantes instituições apresentam percentagens mais reduzidas, variando entre 0,2% e 2,0%.

Tabela 5- Instituições de Ensino Superior por Docentes Inquiridos

IES	Frequência	Percentagem	percentagem cumulativa
Universidade Agostinho Neto	97	19,1	19,1
Universidade Mandume Ya Ndemufayo	89	17,6	36,7
Universidade do Namibe	60	11,8	48,5
Universidade José Eduardo dos Santos	83	16,4	64,9
Universidade Katavala Bwila	5	1,0	65,9
Universidade 11 de Novembro	9	1,8	67,7
Universidade Kimpa Vita	8	1,6	69,2
Universidade de Luanda	4	0,8	70,0
Universidade Lueji a Konde	3	0,6	70,6
Universidade Rainha Nzinga a Mbandi	10	2,0	72,6
Universidade Cuito Cuanavale	1	0,2	72,8
Institutos Superiores de Ciência da Educação	133	26,2	99,0
Institutos Superiores Politécnicos	5	1,0	100,0
Total	507	100,0	

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados da pesquisa

5. Testes de Confiabilidade dos Dados

Aplicou-se o Alfa de Cronbach com o intuito de se verificar a confiabilidade dos dados. Assim, aferiu-se a veracidade dos itens agrupados em 9 dimensões: 3 delas relacionadas ao Compromisso Organizacional e 6 relacionadas às Práticas Sustentáveis de Recursos Humanos, conforme demonstra a Tabela 6:

Tabela 6- Alfa de Cronbach

Construto	Dimensões	Descrição	α Cronbach
Comprometimento Organizacional (CO)	Dimensão 1	Comprometimento Afetivo	0,838
	Dimensão 2	Comprometimento Normativo	0,750
	Dimensão 3	Comprometimento Instrumental	0,730
Práticas de Gestão Sustentável de RH (PGSRH)	Dimensão 4	Atração e Retenção de Profissionais	0,784
	Dimensão 5	Manutenção de Profissionais Saudáveis e Motivados	0,872
	Dimensão 6	Desenvolvimento de competências dos profissionais	0,858

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados da pesquisa

5.1. Análise factorial dos construtos PGSRH

A análise factorial exploratória (AFE) foi aplicada às variáveis que compõem o constructo Práticas de Gestão Sustentável de Recursos Humanos (PGSRH), tendo em vista a identificação da estrutura latente subjacente e o agrupamento dos itens em fatores representativos. Os resultados, apresentados na Tabela 16, revelam uma solução com três fatores principais, a saber: (i) Atração e Retenção de Docentes, (ii) Manutenção de Profissionais Motivados e Saudáveis e (iii) Desenvolvimento de Competências Profissionais. No primeiro fator, Atração e Retenção de Docentes, as convergências (h^2) variaram entre 0,582 e 0,777, enquanto as cargas fatoriais (λ) oscilaram entre 0,677 e 0,791, evidenciando que variáveis como “*a promoção da diversidade cultural e de gênero*” ($\lambda = 0,791$; $h^2 = 0,669$) e “*a oferta de oportunidades de carreira*” ($\lambda = 0,731$; $h^2 = 0,761$) são determinantes para a atratividade das IES públicas.

Tabela 7- AFE do Constructo Práticas de Gestão Sustentável de Recursos Humanos

Fatores	Variáveis	Convergência	Carga
Atração e retenção de Docentes	PGSRH1- A IES oferece um ambiente atrativo e desafiador aos Docentes	0,777	0,684
	PGSRH2- A IES oferece oportunidade de carreira aos Docentes	0,761	0,731
	PGSRH3- A IES promove a diversidade cultural e de gênero em relação aos seus Docentes	0,669	0,791
	PGSRH4- A IES possui práticas de remuneração e benefícios que favorecem a atração e retenção dos Docentes	0,582	0,677
Manutenção de profissionais motivados e saudáveis	PGSRH5- A IES desenvolve ações que favorecem a redução e Prevenção do estresse aos Docentes	0,883	0,721
	PGSRH6- A IES favorece a adoção de um estilo de vida saudável para os seus Docentes	0,735	0,670
	PGSRH7- A IES preocupa-se com o bem-estar dos seus Docentes	0,810	0,773
	PGSRH8- A IES privilegia o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional dos seus Docentes	0,793	0,794
	PGSRH9- A IES oferece condições ergonômicas no local de trabalho para benefício dos Docentes	0,574	0,617
	PGSRH10- A IES preocupa-se com a satisfação e motivação dos seus Docentes	0,771	0,825
Desenvolvimento das competências dos profissionais	PGSRH11- A IES oferece treinamento profissional aos Docentes, com visão a longo prazo	0,775	0,694
	PGSRH12- A IES investe na formação (Mestrado e Doutoramento) de diferentes grupos de Docentes	0,839	0,557
	PGSRH13- A IES Possui Programas de Bolsas de Estudo para formação de Docentes	0,837	0,439
	PGSRH14- A IES disponibiliza ações de tutoria, nas quais um Docente mais experiente acompanha os Docentes menos experiente	0,621	0,413

Elaborado pelo autor, a partir dos dados da pesquisa

Tabela 8- Resultados da Análise Multigrupo (Licenciados vs. Mestres)

Relação	Licenciados (n=210)	Mestres (n=297)	Z-value
	B (não padron.)	β (padron.)	p-value (z)
MANPRO → CA	0,55	0,61	0,003 (3,14)
MANPRO → CN	0,41	0,49	0,018 (2,38)
MANPRO → CI	0,19	0,27	0,061 (1,87)
DESPRO → CA	0,29	0,37	0,041 (2,05)
DESPRO → CN	0,24	0,32	0,057 (1,90)
DESPRO → CI	0,14	0,22	0,092 (1,67)
ATRAPRO → CA	0,59	0,65	0,001 (3,58)
ATRAPRO → CN	0,46	0,54	0,007 (2,71)
ATRAPRO → CI	0,21	0,31	0,043 (2,03)

Elaborado pelo autor, a partir dos dados da pesquisa

A análise multigrupo entre docentes com formação ao nível da Licenciatura e ao nível do Mestrado evidencia diferenças interessantes na intensidade e significação das relações estruturais testadas no modelo. De forma geral, as estimativas demonstram que, em ambos os grupos, os constructos MANPRO, DESPRO e ATRAPRO mantêm relações positivas com os constructos CA, CN e CI, embora com variações nos coeficientes padronizados e valores de significação.

Nos docentes licenciados, observa-se que as relações MANPRO → CA ($\beta=0,61$; $p=0,003$) e ATRAPRO → CA ($\beta=0,65$; $p=0,001$) apresentam os efeitos mais robustos, confirmando que a percepção de práticas de gestão e a atratividade profissional são fatores críticos para a compreensão do comprometimento afetivo. Também se destacam relações consistentes de MANPRO → CN ($\beta=0,49$; $p=0,018$) e ATRAPRO → CN ($\beta=0,54$; $p=0,007$), reforçando o impacto direto da gestão estratégica na construção do compromisso normativo.

Tabela 9- Matriz de correlações de Spearman

	MANPRO	DESPRO	ATRAPRO	CA	CN	CI
MANPRO	1					
DESPRO	0,538**	1				
ATRAPRO	0,687**	0,602**	1			
CA	0,659**	0,417**	0,687**	1		
CN	0,566**	0,393**	0,571**	0,708**	1	
CI	0,284**	0,242**	0,373**	0,300**	0,377**	1,000

Elaborado pelo autor, a partir dos dados da pesquisa

A análise de correlações de Spearman permitiu verificar as associações existentes entre as dimensões das práticas de gestão sustentável de recursos humanos e as dimensões do compromisso organizacional dos docentes das instituições de ensino superior públicas em estudo. Os resultados indicam correlações positivas e estatisticamente significativas ($p < 0,01$) entre todas as variáveis.

6. Discussão dos Resultados

A análise dos dados revela que as práticas de Gestão Sustentável de Recursos Humanos (GSRH) exercem um efeito significativo sobre o compromisso afetivo e normativo dos docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas em Angola, confirmando, parcialmente, as hipóteses inicialmente formuladas. Os resultados demonstram que a implementação de práticas voltadas para a atração, retenção, manutenção de profissionais motivados e desenvolvimento de competências contribui, de forma relevante, para o fortalecimento do vínculo emocional e normativo dos docentes com a instituição.

O elevado impacto das práticas de GSRH sobre o comprometimento afetivo ($\beta = 0,68$; $p < 0,001$) sugere que os docentes se sentem valorizados e reconhecidos quando as políticas de recursos humanos priorizam não apenas o desempenho, mas também o bem-estar, a motivação e o desenvolvimento profissional. Esta evidência está em consonância com estudos anteriores, que apontam a importância de práticas de gestão ética

e sustentável para aumentar a identificação emocional com a organização (Ehnert, 2009; Mariappanadar, 2020). De forma similar, o comprometimento normativo também apresenta efeito positivo significativo ($\beta = 0,52$; $p < 0,001$), indicando que as práticas de GSRH fomentam um senso de obrigação e lealdade em permanecer na instituição, reforçando o alinhamento entre valores institucionais e expectativas dos docentes.

Por outro lado, o compromisso instrumental não apresentou efeito estatisticamente significativo ($\beta = 0,24$; $p = 0,080$), sugerindo que a permanência dos docentes na instituição não é motivada predominantemente por percepções de custo ou vantagens associadas à saída. Este resultado é coerente com a literatura, que argumenta que, em contextos de educação superior, o engajamento emocional e normativo tende a ser mais relevante para a retenção de docentes qualificados do que fatores puramente instrumentais (Meyer & Allen, 1991). A análise multigrupo revelou diferenças significativas em função do grau académico, idade, género, categoria docente e tempo de serviço. Docentes com maior grau académico (Mestrado e Doutoramento) e mais experientes apresentam níveis superiores de comprometimento, o que indica que a formação avançada e a vivência institucional reforçam a identificação com a organização e a adesão a valores institucionais. Este resultado reforça a necessidade de definição de políticas institucionais que incentivem a progressão académica e a formação contínua, de modo a sustentar o comprometimento e a excelência docente.

A matriz de correlações de Spearman confirma associações positivas e significativas entre as práticas de GSRH (MANPRO, DESPRO e ATRAPRO) e as dimensões do compromisso (CA e CN), evidenciando que os docentes percebem estas práticas como estratégicas para seu desenvolvimento e satisfação no ambiente laboral. Em particular, a atratividade profissional (ATRAPRO) mostrou-se como o constructo mais fortemente correlacionado com o comprometimento afetivo, sublinhando a relevância de um ambiente de trabalho estimulante e de oportunidades claras de progressão profissional.

Os resultados demonstram que a Gestão Sustentável de Recursos Humanos constitui um fator determinante para a motivação, lealdade e identificação institucional dos docentes das IES públicas em Angola. A implementação consistente de

práticas de GSRH não apenas fortalece o compromisso afetivo e normativo, mas também contribui para a criação de um ambiente de trabalho mais sustentável e produtivo, promovendo o desenvolvimento organizacional e académico a longo prazo.

7. Conclusão

O presente estudo analisou o impacto das práticas de Gestão Sustentável de Recursos Humanos (GSRH) no compromisso organizacional dos docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas em Angola. Os resultados demonstram que a GSRH exerce um efeito positivo e significativo sobre o comprometimento afetivo e normativo, enquanto que o comprometimento instrumental mostrou-se estatisticamente não significativo.

O estudo confirmou que as práticas de Gestão Sustentável de Recursos Humanos (GSRH) têm impacto positivo e significativo sobre o comprometimento afetivo e normativo dos docentes das IES públicas em Angola, enquanto que o instrumental não apresentou efeito relevante. Docentes mais experientes e com maior grau académico demonstraram níveis superiores de comprometimento, evidenciando a importância da formação contínua e do desenvolvimento académico.

Os resultados indicam que a adoção de políticas de GSRH que valorizem o bem-estar, o desenvolvimento profissional e condições de trabalho saudáveis é essencial para fortalecer a lealdade, a motivação e a identificação institucional. Este estudo oferece subsídios para formular estratégias de recursos humanos mais sustentáveis, contribuindo para a excelência e a sustentabilidade das IES públicas em Angola.

Em termos práticos, os resultados indicam que as IES públicas devem adotar uma abordagem estratégica de GSRH, alinhando políticas de recursos humanos com os princípios de sustentabilidade, valorizando o bem-estar dos docentes, promovendo oportunidades de desenvolvimento profissional e garantindo condições de trabalho saudáveis. Tais medidas são determinantes para fortalecer o capital humano, consolidar o desempenho institucional e assegurar a sustentabilidade do ensino superior em Angola.

Finalmente, o estudo contribui para a literatura ao provar que a GSRH é um fator crítico para o fortalecimento do compromisso afetivo e normativo, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a criação de políticas de gestão de recursos humanos mais sustentáveis e eficazes nas IES públicas angolanas.

8. Referências Bibliográficas

- Abu-Mahfouz, S., Ahmed, A., & Saiti, B. (2023). Sustainable HRM practices and faculty performance: The mediating role of work engagement and knowledge management. *Journal of Entrepreneurship, Management and Innovation*, 19(2), 57–97. <https://doi.org/10.7341/20231922>
- Alferaih, A. (2023). Leadership, ethical climate and sustainable HRM: Implications for faculty retention in higher education. *Higher Education Quarterly*, 77(3), 587–606. <https://doi.org/10.1111/hequ.12415>
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1–18. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506>
- Barney, J., & Wright, P. (1998). On becoming a strategic partner: The role of human resources in gaining competitive advantage. *Human Resource Management*, 37(1), 31–46.
- Chreif, M., & Farmanesh, P. (2022). Applying green human resource practices toward a sustainable workplace: A moderated mediation analysis. *Sustainability*, 14(15), 9250. <https://doi.org/10.3390/su14159250>
- Cohen, E., Taylor, S., & Muller-Camen, M. (2012). HRM's role in corporate social and environmental sustainability. *SHRM Report*. Retrieved from <https://www.shrm.org/hr-today/trends-and-forecasting/special-reports-and-expert-views/Documents/Corporate-Social-Environmental-Sustainability.pdf>
- De Prins, P., De Vos, A., & Buyens, D. (2014). Workforce sustainability and employee well-being: A review. *The International Journal of Human Resource Management*, 25(19), 2663–2685. <https://doi.org/10.1080/09585192.2014.897561>

- Docherty, P., Forslin, J., & Shani, A. R. (2002). *Creating sustainable work systems: Emerging perspectives and practices*. Routledge.
- Díaz-Carrion, R., López-Fernández, M., & Romero-Fernandez, P. M. (2017). Social human resource management transparency in Europe: A cross-country analysis. *Universia Business Review*, (54).<https://doi.org/10.3232/UBR.2017.V14.N2.02>
- Díaz-Carrion, R., López-Fernández, M., & Romero-Fernandez, P. M. (2018). Developing a sustainable HRM system from a contextual perspective. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 1–11.<https://doi.org/10.1002/csr.1528>
- Ehnert, I. (2009). *Sustainable human resource management: A conceptual and exploratory analysis from a paradox perspective*. Springer.
- Ehnert, I., Parsa, S., Roper, I., Wagner, M., & Muller-Camen, M. (2016). Reporting on sustainability and HRM: A comparative study of sustainability reporting practices by the world's largest companies. *The International Journal of Human Resource Management*, 27(1), 88–108. [doi:10.1080/09585192.2015.1024157](https://doi.org/10.1080/09585192.2015.1024157)
- Elkington, J. (1997). *Cannibals with forks: The triple bottom line of 21st century business*. Capstone Publishing.
- Griep, Y., Vantilborgh, T., & Schreurs, B. (2024). Psychological contracts and sustainable HRM: A multi-level perspective. *Human Resource Management Journal*, 34(1), 112–130.<https://doi.org/10.1111/1748-8583.12412>
- Guerci, M., Longoni, A., & Luzzini, D. (2015). Translating stakeholder pressures into environmental performance: The mediating role of green HRM practices. *The International Journal of Human Resource Management*, 26(3), 378–407.<https://doi.org/10.1080/09585192.2014.923852>
- Guest, D. (2017). Human resource management and employee well-being: Towards a new analytic framework. *Human Resource Management Journal*, 27(1), 22–38.<https://doi.org/10.1111/1748-8583.12139>
- Kramar, R. (2014). Beyond strategic human resource management: Is sustainable HRM the next approach? *The International Journal of Human Resource Management*, 25(8), 1069–1089.<https://doi.org/10.1080/09585192.2013.816863>

- Mariappanadar, S. (2013). A conceptual framework for cost measures of harm of HRM practices. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, 5(2).[doi:10.1108/17574321311321595](https://doi.org/10.1108/17574321311321595).
- Mariappanadar, S. (2020). Do HRM systems impose restrictions on employee quality of life? Evidence from a sustainable HRM perspective. *Journal of Business Research*, 118, 38-48. [doi:10.1016/j.jbusres.2020.06.039](https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.06.039).
- Mariappanadar, S., & Aust, I. (2017). The dark side of overwork: An empirical evidence of social harm of work from a sustainable HRM perspective. *International Studies of Management & Organization*, 47(4), 372-387. [doi:10.1080/00208825.2017.1382272](https://doi.org/10.1080/00208825.2017.1382272).
- Mensah, J., & Ricart, J. (2024). Sustainability in higher education: The role of HRM in academic talent retention. *International Journal of Educational Management*, 38(2), 145–162. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2023-0317>
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61–89.[https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z)
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538–551.<https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.4.538>
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., & Parfyonova, N. M. (2012). Employee commitment in context: The nature and role of commitment profiles. *Journal of Vocational Behavior*, 80(1), 116. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.07.002>
- Pfeffer, J. (2010). Building sustainable organizations: The human factor. *Academy of Management Perspectives*, 24(1), 34–45.
- Purvis, B., Mao, Y., & Robinson, D. (2019). Three pillars of sustainability: In search of conceptual origins. *Sustainability Science*, 14, 681–695.<https://doi.org/10.1007/s11625-018-0627-5>
- Sandberg, J., Juravle, C., & Hedeström, M. (2019). Sustainability intentions in organizations: A review. *Business Strategy and the Environment*, 28(4), 439–453. <https://doi.org/10.1002/bse.2256>

Suárez-Perales, I. (2018). Sustainable HRM and organizational commitment: An empirical study. *Journal of Cleaner Production*, 204, 515–524.

World Commission on Environment and Development. (1987). *Our common future*. Oxford University Press. [Portal de Educação Ambiental](#)

Legislação

Decreto Presidencial n.º 191/18, de 8 de Agosto

Aprova o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior

Decreto Presidencial n.º 128/22

Estatuto Remuneratório da Carreira Docente do Ensino Superior.

Decreto Presidencial n.º 121/20, de 27 de Abril

Regulamento de Avaliação do Desempenho dos Docentes do Subsistema de Ensino Superior.

Decreto Presidencial n.º 203/18, de 30 de Agosto

Regime Jurídico da Avaliação e Acreditação da Qualidade das Instituições de Ensino Superior (qualidade institucional, auto-avaliação, acreditação, avaliação externa, etc.).

Decreto Presidencial n.º 239/20, de 25 de Setembro

Regulamento do Regime de Contratação do Pessoal Docente “especialmente contratado” nas Instituições Públicas de Ensino Superior

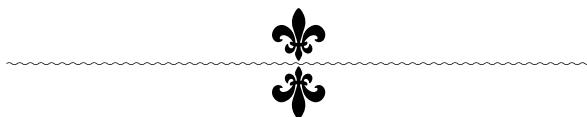
Agradecimento

Agradeço ao Dr. Donaldo Devis Liakoka pela cuidadosa correção linguística do texto. A sua revisão rigorosa, atenta ao detalhe e comprometida com a qualidade contribuiu significativamente para o aperfeiçoamento final do artigo. Expresso aqui o meu reconhecimento pelo profissionalismo demonstrado.

5

MUNDO DO TRABALHO E ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA

Joice Nara Rosa Silva¹
Carla Rosane da Silva Tavares Alves²



Resumo: Este estudo analisou as interações entre o ensino superior e o mundo do trabalho sob a ótica da teoria do dialogismo de Mikhail Bakhtin, que enfatiza a importância do diálogo e da interação social na construção do conhecimento. A metodologia adotou uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica de autores contemporâneos que exploram a relação entre a educação superior e as demandas do mercado de trabalho. A análise focou-se na aplicação das ideias de Bakhtin, especialmente a noção de que o conhecimento é construído coletivamente através da interação entre múltiplas vozes e perspectivas. Os resultados indicaram que, embora haja uma tensão entre a formação teórica e as demandas práticas do mercado, essa dicotomia pode ser superada por meio de abordagens que integram teoria e prática. Instituições de ensino superior que promovem um diálogo constante entre academia e mercado, além de currículos flexíveis e adaptáveis, são mais eficazes em formar profissionais críticos e tecnicamente preparados. As considerações finais sugerem que o ensino superior deve atuar tanto para atender às demandas imediatas do

1..... Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – Unicruz – Universidade de Cruz Alta. Pesquisadora discente do Gepelc (Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Linguagens e Comunicação). E-mail: joicergs@yahoo.com.br; <https://orcid.org/0009-0006-0980-0807>.

2..... Doutora em Letras pela UFRGS. Docente do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social. Universidade de Cruz Alta - Unicruz. Pesquisadora e Líder do Gepelc da Unicruz. E-mail: ctavares@unicruz.edu.br; <http://orcid.org/0000-0001-5295-0305>.

mercado, quanto para formar cidadãos críticos e engajados, capazes de se adaptar às mudanças constantes do mundo do trabalho.

Palavras-chave: Ensino superior, Mundo do trabalho, Dialogismo bakhtiniano, Formação profissional.

WORLD OF WORK AND HIGHER EDUCATION: A BAKHTINIAN ANALYSIS

Abstract: This study analyzed the interactions between higher education and the world of work from the perspective of Mikhail Bakhtin's theory of dialogism, which emphasizes the importance of dialogue and social interaction in the construction of knowledge. The methodology adopted a qualitative approach, with a bibliographic review of contemporary authors who explore the relationship between higher education and the demands of the labor market. The analysis focused on the application of Bakhtin's ideas, especially the notion that knowledge is constructed collectively through the interaction of multiple voices and perspectives. The results indicated that, although there is a tension between theoretical training and the practical demands of the market, this dichotomy can be overcome through approaches that integrate theory and practice. Higher education institutions that promote a constant dialogue between academia and the market, in addition to flexible and adaptable curricula, are more effective in training critical and technically prepared professionals. The final considerations suggest that higher education should act not only to meet the immediate demands of the market, but also to train critical and engaged citizens, capable of adapting to the constant changes in the world of work.

Keywords: Higher education, World of work, Bakhtinian dialogismo, Professional training.

1 Introdução

O mundo do trabalho contemporâneo, marcado por rápidas transformações tecnológicas e sociais, exige profissionais cada vez mais qualificados, adaptáveis e capazes de integrar conhecimentos teóricos e práticos. Nesse cenário, a educação, especialmente no nível superior, desempenha um papel decisivo tanto na formação de competências técnicas, quanto

na promoção do pensamento crítico e do engajamento cidadão. Contudo, persiste uma tensão entre a formação teórica oferecida pelas instituições de ensino e as demandas práticas impostas pelo mercado, que requer habilidades específicas e aplicação imediata do conhecimento.

Essa tensão entre a formação teórica e as exigências práticas do mercado evidencia um desafio central para as instituições de ensino: como conciliar a profundidade acadêmica com a prontidão para o trabalho. A teoria, tradicionalmente vista como um componente essencial da educação superior, oferece aos estudantes uma base sólida de conhecimento, permitindo-lhes desenvolver habilidades críticas, analíticas e reflexivas. Por outro lado, o mercado de trabalho contemporâneo exige uma aplicação direta e ágil desse conhecimento, favorecendo competências práticas, como a resolução de problemas em tempo real, o domínio de novas tecnologias e a capacidade de adaptação às rápidas mudanças.

Nesse sentido, a integração de teoria e prática torna-se uma estratégia fundamental para formar profissionais capazes de enfrentar os desafios de um mercado em constante evolução. Instituições que adotam currículos flexíveis, que promovem experiências práticas, como estágios, projetos aplicados e parcerias com o setor produtivo, conseguem preparar estudantes tanto para as demandas imediatas do mercado quanto para uma formação crítica e reflexiva. Além disso, essas práticas incentivam o desenvolvimento de habilidades de aprendizado ao longo da vida, essenciais para a constante requalificação dos trabalhadores, diante de mudanças tecnológicas e sociais.

Assim, ao promover um diálogo contínuo entre academia e mercado de trabalho, a educação superior tanto responde às necessidades contemporâneas, quanto preserva seu papel formativo, preparando cidadãos que possam contribuir para o desenvolvimento social e econômico de maneira mais ampla.

A partir da teoria do dialogismo de Bakhtin (1997), é possível entender que tanto a educação quanto o mundo do trabalho devem ser concebidos como espaços de interação dialógica, no qual múltiplas vozes e experiências constroem conjuntamente o saber. Dessa forma, o ensino superior e a educação como um todo não devem ser vistos apenas como transmissores de conteúdo técnico, mas como espaços que

promovem um diálogo contínuo entre estudantes, professores e o setor produtivo.

Nesse contexto, o diálogo contínuo proposto por Bakhtin (1997) tanto enriquece o processo educacional quanto amplia a compreensão das demandas do mundo do trabalho. A troca entre diferentes perspectivas, como as experiências diversificadas dos estudantes, os conhecimentos teóricos e metodológicos dos professores e as exigências práticas e tecnológicas do setor produtivo, favorece a construção de um saber mais dinâmico e contextualizado. Essa interação cria um ambiente propício à inovação e ao desenvolvimento de competências que vão além das habilidades técnicas, envolvendo a capacidade de pensar criticamente, colaborar e adaptar-se a novos cenários.

Além disso, a perspectiva bakhtiniana sugere que a formação de profissionais não pode ser dissociada do contexto socioeconômico e cultural em que estão inseridos. Assim, a educação deve atuar tanto para atender às demandas imediatas do mercado de trabalho, quanto para promover a conscientização social e o engajamento cidadão. O diálogo entre a academia e o mundo do trabalho deve abranger questões mais amplas, como equidade, sustentabilidade e ética profissional, preparando indivíduos para uma atuação responsável e transformadora.

A adoção de práticas pedagógicas que valorizem essa interação dialógica pode contribuir para a formação de profissionais mais completos, capazes de responder tanto às exigências técnicas, quanto às demandas sociais de um mundo em constante mudança. Dessa forma, a educação se reafirma como um espaço de construção coletiva e de transformação social, alinhada tanto às necessidades do mercado quanto ao desenvolvimento humano integral.

Essas práticas pedagógicas que promovem a interação dialógica permitem que os estudantes desenvolvam habilidades críticas e reflexivas, essenciais para a atuação em um ambiente profissional dinâmico. O diálogo constante entre teoria e prática, entre o conhecimento acadêmico e a experiência prática, tanto amplia o horizonte dos estudantes, quanto fortalece sua capacidade de adaptação e inovação. Ao envolver os alunos em discussões e debates que conectam o conteúdo curricular às realidades do mercado de trabalho, a formação acadêmica se torna mais relevante e aplicada.

Além disso, a integração da teoria do dialogismo no processo educativo favorece uma abordagem mais inclusiva e participativa. Ao ouvir e valorizar diferentes perspectivas, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado que reflete as complexidades e diversidades do mundo real. Isso não só enriquece o processo educativo, quanto prepara os estudantes para interagir efetivamente com uma ampla gama de *stakeholders*³ e contextos profissionais.

A capacidade de dialogar e negociar significados, competências promovidas por uma pedagogia dialogal, se traduz em habilidades de comunicação e colaboração que são altamente valorizadas no mercado de trabalho. Profissionais que têm experiência em ambientes educacionais que favorecem o diálogo são mais aptos a enfrentar desafios interdisciplinares e a colaborar em equipes diversificadas, características cruciais em um mundo globalizado e multifacetado.

Logo, a implementação de práticas pedagógicas baseadas no dialogismo tanto alinha a educação superior com as exigências contemporâneas do mercado de trabalho, quanto fortalece o papel da educação como um motor de desenvolvimento social e pessoal. Através do diálogo e da colaboração, é possível promover uma formação mais robusta e adaptativa, que não só responde às necessidades imediatas do mercado, quanto contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa e inovadora.

Este estudo, busca explorar como a interação entre educação e mundo do trabalho pode superar a dicotomia entre conhecimento teórico e prático, por meio de currículos flexíveis e do incentivo ao aprendizado ao longo da vida, preparamo profissionais para uma constante requalificação diante das exigências contemporâneas.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica e interpretativa, que se apoia na análise teórica de autores clássicos e contemporâneos das áreas da linguagem, educação e educação profissional e tecnológica.

3..... As partes interessadas (tradução nossa). Stakeholders é definida por Lyra (2009) et al. “como qualquer grupo ou indivíduo que possa impactar ou ser impactado pelo alcance dos objetivos de uma organização. Isso abrange pessoas, grupos e outras entidades que têm interesse nas atividades da empresa e a capacidade de influenciar suas decisões” (p. 41).

2 Metodologia

2.1 Abordagem da pesquisa

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa e interpretativa, fundamentada na teoria do dialogismo de Mikhail Bakhtin (1997), com o objetivo de compreender como o ensino superior pode promover a integração entre a formação acadêmica e as exigências do mercado de trabalho. Essa abordagem se justifica pela necessidade de captar os sentidos produzidos nas interações entre diferentes esferas sociais, como a acadêmica, a produtiva e a comunitária, por meio de um olhar que valoriza a multiplicidade de vozes, perspectivas e contextos.

2.2 Procedimentos metodológicos

O estudo foi desenvolvido por meio de uma revisão sistemática da literatura, orientada à identificação e análise de produções acadêmicas que discutem práticas pedagógicas dialógicas, formação crítica e aproximação entre universidade e mundo do trabalho. A seleção das fontes incluiu artigos científicos, livros, teses e dissertações publicadas nos últimos anos, priorizando materiais que estabelecem conexões teóricas e práticas com a perspectiva bakhtiniana.

Além de Bakhtin (1981; 1997), foram considerados autores cujas contribuições dialogam com a proposta da educação como prática social crítica, tais como: Freire (2005), com sua defesa da educação como diálogo transformador; Vygotsky (1978), ao destacar a mediação social no processo de aprendizagem; Schön (2000), com o conceito de “praticante reflexivo”; Trowler (2010), sobre currículos integrados à realidade profissional; Gibbons et al. (1994), com a concepção de produção de conhecimento no Modo 2; Friedman e Mandelbaum (2020), e Engeström (2001), sobre inovação, aprendizagem expansiva e integração entre instituições.

2.3 Técnicas de análise

A análise do material coletado foi orientada por uma abordagem interpretativa fundamentada na análise da linguagem, em consonância com os pressupostos do dialogismo

bakhtiniano. A leitura dos dados considerou a linguagem como prática social e histórica, na qual os sentidos são construídos a partir da interação entre vozes diversas. Nesse contexto, a enunciação foi compreendida como espaço de interlocução, marcado por tensões, conflitos e negociações de sentidos.

Para a realização da análise, foram selecionadas quatro iniciativas institucionais que articulam práticas educacionais inovadoras com as demandas do mundo do trabalho: o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), reconhecido por suas ações integradas de ensino, pesquisa e extensão; o programa Desafio Unicamp, que promove soluções de base tecnológica com envolvimento de estudantes e empresas; o MIT Sandbox, iniciativa do Massachusetts Institute of Technology voltada ao empreendedorismo estudantil; e o Design Factory Helsinki, laboratório internacional de cocriação e inovação educacional ligado à Aalto University, na Finlândia. A escolha desses contextos buscou representar diferentes formas de interlocução entre a formação acadêmica e a prática profissional.

2.4 Triangulação teórico-metodológica

A validade e a robustez da análise foram asseguradas por meio da triangulação metodológica, que articulou três eixos complementares: o primeiro refere-se ao referencial teórico-filosófico, centrado no dialogismo de Bakhtin e ampliado pelas contribuições de autores como Freire (2005), Vygotsky (1978), Trowler (2010), Schön (2000) e Gibbons (1994); o segundo corresponde às fontes empíricas secundárias, constituídas por iniciativas institucionais inovadoras documentadas na literatura acadêmica; e o terceiro eixo compreende o instrumento analítico, fundamentado na análise da linguagem, adotada como abordagem interpretativa voltada à compreensão das interações dialógicas presentes nos discursos educacionais e institucionais analisados.

Essa triangulação permitiu tanto identificar como os conceitos bakhtinianos se materializam em práticas pedagógicas contemporâneas, quanto evidenciar como autores de distintas tradições teóricas contribuem para ampliar a compreensão da integração entre ensino superior e mundo do trabalho.

2.5 Considerações éticas

Embora esta pesquisa se concentre exclusivamente na revisão bibliográfica, foram respeitados os princípios éticos da pesquisa científica. Todas as fontes utilizadas são devidamente citadas e referenciadas, garantindo a integridade acadêmica e o compromisso com o rigor metodológico na construção do conhecimento.

3 Diálogo e integração: aplicações da teoria do dialogismo de Bakhtin na conciliação entre ensino superior e demandas do mercado de trabalho

O mundo do trabalho contemporâneo exige qualificações cada vez mais alinhadas à formação superior, o que evidencia o papel das instituições de ensino na preparação de profissionais aptos a enfrentar um cenário em constante transformação. Sob a perspectiva de Bakhtin (1981), comprehende-se que os discursos do ensino superior e do mercado de trabalho se entrelaçam e se ressignificam por meio do diálogo, revelando uma dinâmica de construção mútua de sentidos e práticas.

De acordo com Bakhtin (1981), o conhecimento emerge da interação entre diferentes vozes e perspectivas, o que torna o processo educativo essencialmente dialógico. Essa visão permite conceber o ensino superior tanto como transmissor de saberes, quanto como espaço de interlocução contínua com o setor produtivo, no qual o saber é constantemente revisitado e adaptado às novas realidades. O diálogo, nesse contexto, deixa de ser um recurso pedagógico secundário para assumir o papel de ferramenta crítica de construção do conhecimento, na medida em que possibilita a incorporação de múltiplas experiências sociais, culturais e profissionais às práticas formativas.

Complementando essa abordagem, o discurso bakhtiniano é compreendido como um fenômeno vivo, atravessado por múltiplas vozes sociais que se inter-relacionam em dinâmicas, muitas vezes, contraditórias. Conforme Amorim (2012), as diferentes linguagens presentes na sociedade não se excluem, entrelaçam-se de forma dialógica, revelando tensões ideológicas oriundas de diferentes épocas e grupos sociais. Nesse processo, instauram-se disputas entre correntes de pensamento, tradições discursivas e visões de mundo que

coexistem no presente. Ao articular essas duas perspectivas, percebe-se que o diálogo no ensino superior, embora se propõa como mediador entre a academia e o setor produtivo, também precisa reconhecer e lidar com os conflitos ideológicos e discursivos que permeiam essa interlocução. Assim, o diálogo se constitui tanto como forma de síntese, como espaço de embate, de escuta e de negociação de sentidos.

Autores como Vygotsky (1978) reforçam essa concepção ao enfatizar que o desenvolvimento cognitivo está intrinsecamente ligado à interação social. Nesse cenário, práticas como estágios supervisionados e projetos colaborativos com instituições externas ganham centralidade, por promoverem o engajamento dos estudantes com os desafios reais do mundo do trabalho. Nessa mesma direção, Trowler (2010) argumenta que os currículos do ensino superior devem integrar teoria e prática de forma dinâmica, ajustando-se continuamente às demandas contemporâneas e futuras por meio de uma relação efetiva com o setor produtivo.

Diante desse cenário, as instituições de ensino superior vêm reavaliando suas práticas pedagógicas, buscando estratégias que possibilitem a articulação entre o conhecimento acadêmico e as demandas do mercado de trabalho. O diálogo com o setor produtivo tanto favorece a atualização dos currículos, quanto contribui para a formação de sujeitos críticos e adaptáveis, preparados para atuar em contextos marcados por incertezas e transformações contínuas.

A partir da compreensão da perspectiva dialógica de Bakhtin (1997), é possível inferir que o conhecimento é construído na interação entre múltiplas vozes, envolvendo professores, estudantes e representantes dos diversos campos sociais. A educação, à luz dessa perspectiva, deve ser compreendida como uma prática social que promove a participação ativa, a construção coletiva de saberes e o desenvolvimento de competências críticas. Como ressalta Brait (2005, p. 19), “no pensamento de Bakhtin, o sujeito não é autônomo nem isolado; ele se constitui na relação com o outro, e essa constituição é inseparável da linguagem.” Essa compreensão evidencia que o diálogo não é apenas utilizado como método didático, mas a própria base para a constituição do sujeito e a produção de sentidos. Freire (2005) reforça essa concepção ao afirmar que a educação dialógica, tanto favorece a aprendizagem, quanto

contribui para a formação de sujeitos conscientes e comprometidos com a transformação da realidade. Assim, na percepção bakthiniana,

[...] Toda enunciação é uma resposta a enunciações anteriores e, simultaneamente, uma preparação para enunciações subsequentes. O enunciado não é uma unidade isolada, mas um elo na cadeia da comunicação discursiva. Ele está relacionado aos outros enunciados não apenas por seu conteúdo temático, mas também por sua forma expressiva e por sua orientação valorativa. O falante pressupõe a presença de outros, de vozes alheias, com as quais estabelece relações de concordância, discordância, suplementação ou negação (Bakhtin, 1997, p. 316-317).

Nessa mesma direção, Holquist (1990, p. 25), comentador e divulgador das ideias de Bakhtin, aprofunda essa concepção ao afirmar que “[...] existir é co-existir ou co-ser na contraposição, e o lugar que cada um ocupa nesse diálogo, seja qual for, implica responsabilidade e co-autoria.” Essa afirmação desloca o dialogismo do campo da linguagem para o da existência, reforçando que o sujeito se constitui na relação com o outro e assume papel ativo e ético na construção de sentidos.

Pode-se estabelecer uma ligação entre essa visão e a perspectiva de Giroux (2016, p. 298), pela qual o autor afirma que as universidades devem ser compreendidas como “espaços públicos de cultura crítica”. Tal concepção amplia o papel das instituições de ensino superior para além da qualificação técnica, destacando sua responsabilidade na formação de indivíduos capazes de questionar e inovar em diferentes esferas sociais e econômicas.

A superação da dicotomia entre formação teórica e preparação prática requer um modelo educativo que promova a articulação entre ambas as dimensões. Conforme Schön (2000), o “praticante reflexivo” é aquele que alia a expertise técnica à capacidade do indivíduo de repensar suas práticas frente a novos desafios. Esse perfil é cada vez mais valorizado em contextos profissionais dinâmicos, nos quais adaptabilidade e criatividade são diferenciais relevantes.

Além disso, Tusting e Barton (2003) argumentam que a formação profissional deve ser contínua e orientada à integração de novas tecnologias e experiências práticas. Isso demanda um ambiente acadêmico que favoreça o aprendizado

ao longo da vida e estimule a autonomia e a reflexão crítica dos estudantes.

Práticas pedagógicas como estudos de caso, projetos interdisciplinares e parcerias com o setor produtivo são estratégias eficazes para aproximar o ensino da realidade profissional. A proposta de Freire (2005), ao valorizar a troca de saberes e experiências, também aponta para uma educação que forma sujeitos proativos e preparados para responder aos desafios contemporâneos.

Com base nisso, a integração entre ensino superior e mercado de trabalho não deve se limitar a uma resposta imediata às demandas externas, mas deve consolidar uma proposta formativa que capacite os estudantes a atuarem como agentes de mudança. A construção de um currículo que integre teoria, prática e criticidade é determinante para garantir que os futuros profissionais estejam preparados, tanto para atender, quanto para transformar os contextos em que os sujeitos atuarão.

Por fim, como destacam Friedman, Mandelbaum (2020) e Beineke et al. (2021), a colaboração entre instituições acadêmicas e setor produtivo é crucial para ajustar os currículos às transformações tecnológicas e sociais em curso. Ao promover um aprendizado contínuo e adaptativo, as universidades acompanham as exigências do presente e se antecipam aos desafios do futuro, formando profissionais resilientes e inovadores. Esses fundamentos teóricos encontram aplicação concreta em iniciativas institucionais que operacionalizam o dialogismo, como demonstram os casos a seguir.

3.1 Aplicações do dialogismo: entre a teoria e a prática institucional

3.1.1 Dialogismo em ação: o caso do IFRN como paradigma de polifonia acadêmico-profissional

A teoria bakhtiniana do dialogismo oferece uma lente teórica potente para analisar as dinâmicas contemporâneas entre ensino superior e mercado de trabalho. Quando aplicada ao contexto das instituições de ensino tecnológico, a noção de polifonia, entendida como a coexistência de múltiplas vozes sociais em interação dinâmica (Bakhtin, 1981), revela-se particularmente fecunda para compreender iniciativas como as

desenvolvidas pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN).

Os projetos de extensão tecnológica do IFRN materializam, de forma exemplar, essa perspectiva polifônica ao criar espaços onde três vozes sociais fundamentais se entrelaçam: a voz acadêmica, portadora do conhecimento teórico e metodológico; a voz industrial, que traz demandas concretas e desafios tecnológicos reais; e a voz comunitária, que insere dimensões sociais e culturais locais.

Como argumentam Trowler (2010) e Schön (2000), essa tríade dialógica opera uma transformação paradigmática no processo formativo. Primeiro, ao converter problemas reais da indústria potiguar em laboratórios vivos de aprendizagem, o IFRN supera a dicotomia teoria-prática. Os casos concretos deixam de ser apenas exemplos ilustrativos e passam a constituir objetos de investigação coletiva, nos quais saberes técnicos são constantemente testados, ressignificados e ampliados. Segundo essa abordagem forma o que Schön (2000) denomina “praticantes reflexivos”, isto é, profissionais capazes não apenas de aplicar conhecimentos, mas de reavaliar suas práticas à luz de novos contextos. O estágio, nesse cenário, deixa de ser uma simples etapa de capacitação técnica e torna-se um processo de construção identitária profissional, no qual o estudante desenvolve, ao mesmo tempo, competências técnicas e a capacidade de refletir sobre o próprio fazer.

Terceiro, inspirado nos conceitos de Bakhtin (1981), é possível compreender que o sentido das soluções tecnológicas desenvolvidas nesses projetos permanece inherentemente inacabado. Um protótipo criado para uma indústria de cerâmica, por exemplo, evolui continuamente a partir das interlocuções entre engenheiros, professores e alunos, o que evidencia o princípio bakhtiniano de que todo discurso (inclusive o tecnológico) é constituído na interação e está sempre aberto a novas interpretações e ressignificações.

Essa experiência concreta do IFRN demonstra como o dialogismo transcende o campo da filosofia da linguagem para se tornar um dispositivo pedagógico transformador. Ao operacionalizar a polifonia, a instituição valida a tese de Freire (2005) sobre a educação como prática dialógica, materializa o conceito vygotskyano de aprendizagem socialmente mediada

e responde ao desafio contemporâneo de formar profissionais adaptáveis (Friedman; Mandelbaum, 2020).

A análise desse caso sugere que o verdadeiro potencial do dialogismo na educação profissional reside precisamente na capacidade de transformar espaços institucionais em arenas de conversação crítica, onde o conhecimento não é simplesmente transmitido, mas cocriado. Trata-se de uma lição que reverbera para além dos muros do IFRN.

3.2 Desafio Unicamp: carnavalização das fronteiras acadêmicas

O programa Desafio Unicamp da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) exemplifica o conceito bakhtiniano de carnavalização (Bakhtin, 1981), ao subverter hierarquias tradicionais entre academia e mercado. Nesse modelo: estudantes e pesquisadores atuam como coprotagonistas na solução de desafios reais propostos por empresas; o saber acadêmico é deslocado de sua posição canônica para se tornar um recurso dialógico em processos de inovação, e as demandas produtivas são ressignificadas como problemas complexos que exigem abordagens interdisciplinares.

Como demonstram os estudos de Gibbons et al. (1994) sobre o Modo 2 de produção do conhecimento, essa articulação cria um espaço híbrido, no qual “A validação do conhecimento deixa de ser intramuros para se tornar um processo socialmente distribuído” (p. 8). O programa materializa ainda a noção freireana (Freire, 2005) de educação problematizadora, transformando desafios tecnológicos em dispositivos pedagógicos dialógicos.

3.3 MIT Sandbox: polifonia na inovação disruptiva

O MIT Sandbox Innovation Fund opera como um microcosmo da polifonia bakhtiniana, observando-se: vozes estudantis (frequentemente marginalizadas em processos tradicionais de transferência tecnológica) que ganham centralidade; saberes disciplinares diversos (da engenharia à antropologia) coexistem em relações não hierárquicas, e o mercado de trabalho participa não como avaliador final, mas como interlocutor no desenvolvimento iterativo.

Conforme Benkler (2006) argumenta em *The Wealth of Networks*, esse modelo exemplifica “A emergência de ecossistemas inovativos baseados em commons de conhecimento” (p. 121). O Sandbox concretiza ainda o princípio vygotskyano (Vygotsky, 1978) de que a inovação nasce nas zonas de desenvolvimento proximal entre múltiplos atores.

3.4 Design Factory Helsinki: exotopia institucional

O modelo Design Factory da Universidade de Helsinque incorpora o conceito bakhtiniano de exotopia - a capacidade de ver um sistema, a partir de posições externas críticas. Seus elementos distintivos incluem: equipes multidisciplinares que funcionam como cross-boundary brokers (Tushman & Scanlan, 1981); espaços físicos projetados para estimular colisões criativas entre academia e indústria (Whyte, 2020), e metodologias ágeis que institucionalizam o caráter inacabado do processo criativo (Bakhtin, 1981).

Como observa Engeström (2001) em sua teoria da aprendizagem expansiva: “A inovação radical requer sistemas de atividade que tensionem contradições entre diferentes comunidades de prática” (p. 137). O Design Factory opera precisamente como tal sistema.

4. Síntese Teórico-Prática

Os conceitos de polifonia, carnavalização e exotopia, conforme elaborados por Bakhtin (1997), permitem compreender como o diálogo promove formas inovadoras de organização curricular e desenvolvimento profissional. A polifonia, segundo Bakhtin (1997), implica uma multiplicidade de vozes autônomas e conscientes que interagem entre si, sem que uma delas subjugue as demais. Essa multiplicidade está na base de ecossistemas educacionais colaborativos como o MIT Sandbox, nos quais estudantes, professores e parceiros externos cocriam soluções inovadoras.

A carnavalização, descrita por Bakhtin (1987) como a subversão das hierarquias e a inversão temporária das normas, manifesta-se em práticas pedagógicas que tomam problemas reais como motores do currículo, como no Desafio Unicamp. Nessa lógica, os saberes deixam de ser lineares e ganham cará-

ter processual, promovendo autonomia crítica e emancipação do sujeito. Clark (1988) reforça que o riso e a desestabilização simbólica operam como dispositivos pedagógicos poderosos.

Já a exotopia, compreendida como a possibilidade de ver-se a partir de um ponto de vista externo (Bakhtin, 1981), emerge em experiências como o Design Factory Helsinki, onde equipes multidisciplinares atuam como espelhos críticos, favorecendo o desenvolvimento da competência de frame switching em contextos complexos. Holquist (1990) observa que a exotopia permite deslocamentos identitários e cognitivos indispensáveis à formação crítica.

Estes casos demonstram três princípios fundamentais do dialogismo aplicado:

Quadro 1: Articulação entre dialogismo e práticas educacionais

Princípio Teórico (Bakhtin)	Aplicação Institucional (Casos analisados)	Impacto Formativo (Interpretação do autor)
Polifonia (Pluralidade de vozes em diálogo)	MIT Sandbox: ecossistema com estudantes, pesquisadores e mercado em colaboração horizontal	Formação de identidades profissionais híbridas, capazes de negociar linguagens técnicas e sociais
Carnavalização (Subversão de hierarquias discursivas)	Desafio Unicamp: problemas reais das empresas como eixos curriculares	Desenvolvimento de autonomia para questionar estruturas tradicionais do conhecimento
Exotopia (Olhar externo como recurso crítico)	Design Factory Helsinki: equipes multidisciplinares como “espelhos” de perspectivas externas	Capacidade de <i>frame switching</i> (mudança de referenciais) em contextos profissionais complexos

(Síntese interpretativa do autor com base nas referências citadas)⁴.

4..... Nota explicativa: Este quadro apresenta uma sistematização original do autor, que articula conceitos bakhtinianos (polifonia, carnavalização, exotopia) com evidências documentadas nos relatórios institucionais citados nas referências. A coluna ‘Impacto Formativo’ reflete a interpretação crítica a partir do conceito do autor sobre os dados analisados

Estes modelos internacionais confirmam que o dialogismo não constitui mera abstração teórica, mas um framework operacional para: redesenhar ecossistemas de inovação educacional; estruturar pedagogias da copresença (Gomes, 2022), e formar profissionais capazes de navegar na economia do conhecimento pós-industrial.

Como sugere Barnett (2018, p. 154), a universidade do século XXI deve funcionar como: “Um espaço de travessia crítica entre epistemicídios” - proposição que estes casos concretizam através do diálogo bakhtiniano.

Essa concepção de universidade, conforme apontada por Barnett (2018), ganha concretude quando práticas educacionais se fundamentam no diálogo e na escuta ativa entre saberes historicamente marginalizados. Ao se tornarem territórios de travessia crítica entre epistemicídios, as instituições de ensino superior assumem um papel transformador, desestabilizando hierarquias de conhecimento e promovendo encontros plurais mediados pela linguagem. À luz dessa perspectiva, o diálogo bakhtiniano emerge como fundamento ético e epistêmico para reconfigurar os modos de produzir, compartilhar e reconhecer saberes, contribuindo para uma universidade verdadeiramente democrática e socialmente comprometida.

5 Análise e Discussão

A análise da intersecção entre o ensino superior e o mercado de trabalho, fundamentada na teoria do dialogismo de Mikhail Bakhtin, revela uma complexa teia de relações que desafia tanto as práticas educacionais quanto as expectativas profissionais contemporâneas. A teoria de Bakhtin (1981), ao enfatizar a importância da dialogicidade e da interação contínua entre diferentes vozes e perspectivas, oferece uma lente crítica para compreender como a formação acadêmica pode ser moldada para afender às demandas dinâmicas do mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que promove um desenvolvimento integral dos estudantes.

Em primeiro lugar, a integração entre teoria e prática emerge como uma necessidade premente para a adequação da educação superior às exigências atuais. A análise mostra que o conhecimento teórico, quando isolado de sua aplicação prática, pode se tornar desatualizado e descolado das realidades

do mercado. Portanto, a promoção de um currículo que harmonize a profundidade acadêmica com experiências práticas tanto fortalece a formação dos alunos, quanto os prepara para enfrentar desafios complexos e em constante evolução. A abordagem dialogal de Bakhtin sugere que a educação deve ser um processo interativo, no qual o conhecimento é constantemente reavaliado e reconstruído através da interação com diferentes contextos e stakeholders, o que enriquece o aprendizado e o torna mais relevante e aplicável.

Além disso, o diálogo entre acadêmicos e profissionais do mercado é estratégico para a formação de uma visão mais holística das competências requeridas no ambiente de trabalho. A participação ativa de empresas e outras organizações no processo educativo pode facilitar a criação de experiências de aprendizado que simulam cenários reais e promovem o desenvolvimento de habilidades práticas. Este tipo de colaboração não só permite que os estudantes adquiram experiência prática, quanto contribui para uma compreensão mais profunda das expectativas e requisitos do mercado de trabalho, alinhando as práticas educacionais com as demandas atuais e futuras.

Outro ponto relevante é a necessidade de uma abordagem pedagógica que favoreça a reflexão crítica e a capacidade de adaptação. Pode-se dizer que a partir dos pressupostos do dialogismo a educação deve transcender a simples transmissão de informações e promover um ambiente onde os alunos possam desenvolver habilidades analíticas e críticas por meio do engajamento em debates e discussões significativas. A preparação dos alunos para se adaptarem a mudanças rápidas e a resolver problemas complexos é fundamental, uma vez que essas competências são essenciais em um mercado de trabalho caracterizado pela inovação tecnológica e pela globalização.

Ademais, a educação superior deve promover a consciência social e a responsabilidade ética. A integração dos aspectos socioeconômicos e culturais no currículo capacita os estudantes a atender às demandas técnicas do mercado e a se engajar como cidadãos conscientes das implicações sociais de suas atividades profissionais. Com base nisso, a formação de um profissional completo requer a habilidade de pensar criticamente sobre o impacto de suas ações no contexto social e econômico mais amplo.

Portanto, ao adotar uma abordagem educacional que valoriza a interação dialógica e a integração entre teoria e prática, as instituições de ensino superior podem preparar melhor os alunos para enfrentar os desafios do mercado de trabalho contemporâneo. Esta integração tanto fortalece a formação técnica, quanto promove o desenvolvimento de habilidades críticas, reflexivas e adaptativas, essenciais para o sucesso profissional e para a contribuição significativa em um mundo em constante transformação.

Conclusão

A análise da teoria do dialogismo de Bakhtin revela uma percepção valiosa para a integração entre o ensino superior e as demandas do mercado de trabalho. O conceito de dialogismo, fundamental para Bakhtin, oferece uma perspectiva crítica sobre como o ensino superior pode e deve se relacionar com o mundo do trabalho. A partir dessa compreensão, o diálogo não se restringe ao ato de comunicação, mas se configura como uma prática contínua de troca e negociação de saberes, que pode enriquecer tanto a formação acadêmica quanto as expectativas do mercado.

Primeiramente, a teoria do dialogismo funda-se na interação discursiva entre os sujeitos e, nessa direção e, com isso destaca a importância de uma comunicação ativa e multifacetada entre instituições de ensino superior e o setor produtivo. O ensino superior não pode ser uma prática isolada, desconectada das realidades e necessidades do mercado de trabalho. A integração entre essas esferas é essencial para garantir que a formação acadêmica seja relevante e atualizada, preparando os estudantes para os desafios reais do ambiente profissional.

Além disso, o conceito de “vozes multiplas” e a valorização do diálogo na teoria de Bakhtin podem orientar a criação de currículos que sejam mais responsivos e adaptáveis. Ao promover uma abordagem educacional que escute e integre diversas perspectivas – sejam elas acadêmicas ou provenientes do mercado de trabalho – o ensino superior pode se tornar um espaço mais inclusivo e efetivo. Isso não só enriquece o aprendizado dos estudantes, quanto responde de forma mais eficaz às demandas e às mudanças rápidas do mercado.

A conciliação entre ensino superior e mercado de trabalho também exige uma postura crítica e reflexiva. A partir dos fundamentos do dialogismo, o diálogo deve ser um processo dinâmico, aberto à crítica e à revisão contínua. Com base nisso, as instituições de ensino podem se engajar em processos de avaliação e ajuste constante, garantindo que suas ofertas educacionais se mantenham pertinentes e de alta qualidade.

Nesse contexto, a postura crítica e reflexiva tanto facilita a adaptação às necessidades do mercado, quanto fortalece a relevância acadêmica e a inovação pedagógica. A abertura ao diálogo crítico permite que as instituições de ensino superior reavaliem continuamente seus currículos e metodologias, incorporando feedback de diversos stakeholders, incluindo alunos, profissionais do setor e especialistas acadêmicos. Esse processo de revisão constante é decisivo para assegurar que a formação oferecida tanto corresponda às exigências técnicas do mercado de trabalho, quanto promova um aprendizado que seja significativo e transformador.

Além disso, a implementação de um ciclo contínuo de avaliação e adaptação contribui para a criação de ambientes educacionais mais flexíveis e responsivos. Instituições que adotam essa abordagem são capazes de identificar e corrigir rapidamente lacunas no ensino e de integrar novas práticas e conhecimentos emergentes. Este modelo dinâmico e adaptativo não só melhora a eficácia da formação acadêmica, quanto prepara os alunos para enfrentar e influenciar as mudanças no mercado de trabalho, capacitando-os a se tornarem agentes ativos de inovação e desenvolvimento.

Assim, estabelece-se as correlações aqui apresentadas, a partir da teoria do dialogismo, sendo possível compreender que com tais percepções é possível proporcionar uma base teórica sólida para a implementação de práticas pedagógicas que valorizam a crítica construtiva e a adaptação contínua, tendo presente que a interação entre os sujeitos ocorre em meio à interação social. Ao promover uma cultura que compreenda as diferentes vozes discursivas, de diálogo aberto e revisão periódica, as instituições de ensino superior podem assegurar a relevância e a qualidade de seus programas educacionais, ao mesmo tempo em que atendem às demandas emergentes do mercado. Esse alinhamento entre teoria e prática, fundamentado na reflexão crítica, representa um passo significativo

para a formação de profissionais bem-preparados, adaptáveis e engajados, capazes de contribuir de maneira relevante para o desenvolvimento socioeconômico e cultural.

Em suma, a aplicação da teoria do dialogismo de Bakhtin no contexto do ensino superior e suas relações com o mercado de trabalho oferece um modelo que valoriza a interação e a adaptação constante, tendo presente que os sujeito se constrói na relação com o outro. Ao adotar essa perspectiva, as instituições de ensino superior podem tanto melhorar a qualidade da formação oferecida, quanto contribuir para a formação de profissionais mais capacitados e preparados para enfrentar um mercado de trabalho em constante evolução. Essa abordagem dialogal promove um ciclo virtuoso de aprendizado, adaptação e inovação, beneficiando tanto os estudantes quanto os empregadores e, consequentemente, a sociedade como um todo.

Enfim, a integração da teoria do dialogismo de Bakhtin no ensino superior representa uma oportunidade significativa para alinhar a formação acadêmica com as exigências contemporâneas do mercado de trabalho. Ao incentivar a colaboração entre conhecimento teórico e práticas profissionais, essa abordagem não só enriquece a experiência educacional, quanto fortalece a capacidade dos alunos de se adaptarem e inovarem em um ambiente profissional dinâmico. Este modelo de aprendizado interativo e reflexivo promove uma maior relevância acadêmica e uma preparação mais eficaz para o mercado de trabalho, destacando a importância da formação contínua e da atualização constante das competências. Assim, ao cultivar um espaço educacional que valoriza o diálogo e a troca de saberes, as instituições contribuem para o desenvolvimento de profissionais que tanto atendem às demandas atuais, quanto antecipam e influenciam as tendências futuras, desempenhando um papel determinante na evolução do contexto socioeconômico global.

Referências

- Amorim, K. S. (2012). *Linguagem, comunicação e significação em bebês* [Tese de livre-docência não-publicada]. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12^a ed. São Paulo: HUCITEC.
- Bakhtin, M. (2006). *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: HUCITEC.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1987). *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*. Hucitec.
- Bakhtin, M. (1981). *Problemas da poética de Dostoiévski* (4a ed.). Forense Universitária.
- Brait, B. (2005). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido* (2^a ed.). Contexto.
- Beineke, W. & Johnson, M. & McLaren, D. (2021). Curriculum innovation and industry partnership: Bridging the gap between education and employment. *International Journal of Educational Management*, 35(5), 789-804.
- Boud, D.; WALker, D. (1998). Promoting reflection in professional courses: the role of assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(2), p. 191-206.
- Clark, K. (1988). The poetics of carnival: Bakhtin and popular culture. In: P. Lennon (Ed.), *Cultural Theory and Popular Culture* (pp. 125–139). Longman.
- Desafio Unicamp: Universidade Estadual de Campinas. (2023). *Relatório de Inovação 2019-2023*. Acedido a 21 jul. 2025, em: <https://www.inova.unicamp.br/category/formacao-e-premios/desafio-unicamp/>.
- Design Factory: Aalto University. (2022). Design Factory Helsinki Impact Report. *Aalto University*. Acedido a 22 jul. 2025, em: <https://designfactory.aalto.fi/impact-report-2022/>.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia do oprimido* (57^a ed.). Paz e Terra.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (2005). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniv. ed.). Continuum.
- Friedman, T. L. & Mandelbaum, M. (2020). The case for collaboration: How universities can better align with the job market. *Journal of Higher Education Policy*, 43(2), 123- 145.
- Giroux, H. (2016). Pedagogia crítica, Paulo Freire, e a coragem para ser político. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 14, n. 01, p. 296-306 jan./mar. Acedido a 19 set. 2024, em: <https://revis-tas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27356>.
- HOLQUIST, M. (1990). *Dialogism: Bakhtin and his World*. Routledge.
- Lyra, Mariana Galvão, Gomes, Ricardo Corrêa, & Jacovine, Laércio Antônio Gonçalves. (2009). O papel dos stakeholders na sustentabilidade da empresa: contribuições para construção de um modelo de análise. *RAC*, Curitiba, v. 13, Edição Especial, art. 3, p. 39-52.
- MIT Sandbox: Massachusetts Institute of Technology. (2023). *Annual Innovation*. Acedido a 22 jul. 2025, em: Report. <https://sandbox.mit.edu>.
- Schön, D. A. (2000). *O praticante reflexivo: como os profissionais pensam em ação*. Trad. de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.
- Schön, D. A. (2000). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Trowler, P. (2010). Student engagement literature review. *The Higher Education Academy*. Acedido a 18 set. 2024, em: https://www.researchgate.net/publication/268398395_Student_Engagement_Evidence_Summary.
- Tusting, K. & Barton, D. (2003). Models of adult learning: a literature review. In: *National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy*.

Acedido a 19 set. 2024, em: chrome-extension://efaidnbmnn-nibpcajpcglclefindmkaj/https://www.researchgate.net/profile/Karin-Tusting/publication/265993925_Models_of_adult_learning_a_literature_review/links/55f0145208ae199d-47c048a1/Models-of-adult-learning-a-literature-review.pdf.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press. Acedido a 19 set. 2024, em: https://books.google.com.br/books?id=Rx-jiUefze_oC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.

6

MERCADO DE TRABALHO E ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E OPORTUNIDADES SUSTENTÁVEIS PARA ANGOLA

Manuel Martins Xavier Kidito da Gama¹

Hugo Ediberto Pedro²



Resumo: Este artigo desenvolvido com base na metodologia mista, analisa a relação entre o mercado de trabalho e o ensino superior em Angola, destacando os desafios e oportunidades para alcançar o desenvolvimento sustentável conforme os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 4 (educação de qualidade) e 8 (trabalho digno e crescimento econômico). A pesquisa revela que atualmente o mercado de trabalho angolano reflete setores formal e informal, fruto das reformas iniciadas em 1991. A maioria da população ativa trabalha na informalidade. O ensino superior caracteriza-se por formal, tendo evoluído de uma única instituição pública para 100 (incluindo privadas) sobretudo a partir dos anos 90. Simultaneamente aferse o crescimento de docentes e discentes. Destaca-se o impacto da pandemia de Covid-19, que acelerou a adoção de modalidades de ensino à distância e provocou recessão da economia. Pesquisas de opinião indicam que os estudantes frequentam o ensino superior para obter empregos dignos. Os desafios prementes resumem-se nas condições das infraestrutura, tecnologia, sustentabilidade financeira e qualidade do processo ensino aprendizagem e a sua mitigação tem gerado oportunidades de crescimento da economia nacional. Conclui-se ser profícua a relação entre os dois setores e fundamental para o desenvolvimento sustentável do país.

Palavras-chave: economia, mercado de trabalho, ensino superior, tecnologia, objetivos de desenvolvimento sustentável.

1.....Doutorado em Ciências Económicas. <https://orcid.org/0000-0001-9998-5871>

2.....Mestrando em Governação e Gestão Pública. <https://orcid.org/0009-0001-6362-4131>

LABOUR MARKET AND HIGHER EDUCATION: CHALLENGES AND SUSTAINABLE OPPORTUNITIES FOR ANGOLA

Abstract: This article, developed using a mixed methodology, analyzes the relationship between the labor market and higher education in Angola, highlighting the challenges and opportunities for achieving sustainable development in accordance with Sustainable Development Goals 4 (quality education) and 8 (decent work and economic growth). The research reveals that the current labor market reflects both formal and informal sectors, a result of the reforms initiated in 1991. The majority of the active population works informally. Higher education is characterized by formal education, having evolved from a single public institution in the same period to 100 (including private institutions). Simultaneously, there has been an increase in faculty and student numbers. The impact of the COVID-19 pandemic, which accelerated the adoption of distance learning modalities and caused an economic recession, is highlighted. Opinion polls indicate that students attend higher education to obtain decent jobs. The pressing challenges are summarized in infrastructure, technology, financial sustainability, and the quality of the teaching-learning process, and mitigating these challenges has generated opportunities for growth in the national economy. He concludes that the relationship between the two sectors is fruitful and fundamental for the country's sustainable development..

Keywords: economy, labor market, higher education, technology, sustainable development objectives.

Introdução

O artigo aborda o tema “Mercado de Trabalho e Ensino Superior: Desafios e Oportunidades Sustentáveis para Angola”. É norteado pelo objectivo de descrever a relação entre o mercado de trabalho e o ensino superior no contexto do desenvolvimento sustentável.

Os resultados da pesquisa aduzem à compreensão de que a atual estrutura do mercado de trabalho e do ensino superior reflete as reformas que começaram no início da

década de noventa e influências de factores que condicionam o desenvolvimento.

As aceções sobre o mercado de trabalho caraterizam-no pela combinação de dois tipos de estruturas: a formal, tipificada pela oferta pública e privada, e a economia informal definidas por actividades que não estão total ou parcialmente regulamentadas, que não têm um regime de proteção social, mas que ocupam uma grande maioria dos cidadãos. Os indicadores do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) de 2023 apontaram que a taxa de emprego situara-se em 34,5% e a de desemprego de 16,5%, aferidas na população com mais de 15 anos e, por outro lado, que em 2019 a taxa do ensino superior no emprego estruturado se situara-se em 67,6%. As fontes revelam que as estruturas formais e informais, até ao 3º trimestre de 2024 absorviam 12.315.283 pessoas empregadas, com 10% no setor **público, 12% no privado e 78% no informal**.

O subsistema do ensino é caracterizado exclusivamente pela estrutura formal, advindo de um contexto em que até 1991 havia apenas uma única Instituição do Ensino Superior (IES) pública. De acordo com o Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI) existem no país 100 IES, das quais 31 públicas e 69 privadas, 41% destas concentradas em Luanda. E na perspectiva regional verificou-se que as províncias costeiras absorvem 62%. Afere-se crescimento da população docente e discente. Segundo o INE até 2019 existiam no país 11.433 docentes universitários: 10% doutores, 35% mestres; 53% licenciados. Não obstante, esta evolução, o setor enfrenta desafios relacionados com a qualidade do pessoal docente, a autonomia e sustentabilidade orçamental, a qualidade das infraestruturas, da tecnologia e eficácia processo de ensino e avaliação, entre outros.

À par do levantamento teórico, foram realizados inquéritos de opinião na província de Luanda, a 396 cidadãos (196 no mercado de trabalho e 200 em IES públicas e privadas). Os resultados evidenciaram que 96,9% dos inquiridos preferem trabalhar no setor público e 57,5% consideraram baixa a qualidade do ensino superior, embora reconheçam que frequentam o ensino superior para conseguir um trabalho condigno e melhores condições salariais.

A transversalidade do tema induziu análises à história económica e social contemporânea e objectiva contribuir com

matérias que podem servir para múltiplos consumos, pela sociedade no geral, decisores públicos, académicos, *stakeholders*, investidores e outros interessados.

A pesquisa concluiu ser profícua a relação entre mercado de trabalho e ensino superior e fundamental para o desenvolvimento sustentável do país, perpassando pela continuidade das reformas e materialização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 e 8.

O artigo foi elaborado com base na metodologia mista, que se consubstanciou em análises bibliográficas, documental e estatísticas derivadas dos inquéritos de opinião.

Breve enquadramento da história económica contemporânea de Angola

A trajectória económica contemporânea de Angola tem no ano de 1992, o seu marco. Redefinida, na sequência dos eventos e paradigma internacional suscitado pós queda do muro de Berlim em 1989, conjuntura que impulsionou modificações ao ambiente político doméstico, com destaque para a substituição do modelo socialista de ideologia marxista-leninista, introduzido pela Lei de alteração Constitucional de 7 de Fevereiro de 1978 pelo democrático em 1992, formalizado pela Lei n.º 12/91, de 6 de Maio e a Lei de Revisão Constitucional n.º 23/92, de 16 de Setembro, da Assembleia do Povo.

Segundo Teixeira (2011, pp. 2-3) “em 1992, estabelece-se o princípio da democracia económica, consagrando a coexistência de diversos tipos de prioridade pública, privada”, numa perspectiva de desestimular o acentuado dirigismo e intervenção directa do Estado na economia. A Constituição da República de Angola de 05 de Fevereiro de 2010 (CRA-2010) reafirmou o sistema económico de mercado e salvaguarda o Estado como regulador da economia, (artigo 89, alínea c). Porém, subjazem discussões sobre se a intervenção do Estado manter-se-á no extremo máximo ou se evoluirá para regulador, face a decorrência da Lei n.º 10/19, de 14 de Maio e do Decreto Presidencial n.º 250/19, de 05 de Agosto, que dão suporte legal a decisão de se privatizarem 109 ativos públicos.

Não obstante, estes avanços, eventos paralelos impactaram o crescimento económico do país. Tomemos por amostra

as décadas de noventa e dois mil. Segundo Liberato (2015, p.35) “o país foi devastado e a economia estrangulada”. Para Gonçalves (2011, p.117) contribuíram para a difícil situação económica o fator guerra, a insuficiência de recursos humanos qualificados e persistência do extractivismo. Rocha (2004, p.89) sugere que “o índice de industrialização passou de 29,6% em 1974 para 3,3% em 2000, ou seja, a capacidade de transformação do país é hoje [início da década de 2000 – ênfase nossa] quase 9 vezes inferior à existente nos alvores da independência”.

A “boia de salvação” para a complexa situação económica vivida na década de noventa dá-se entre 2002-2008, quando de acordo com Rocha et. al (2023, p.17), o Produto Interno Bruto (PIB) cresceu em média 11,5% ao ano, sobre o contexto o Centro de Estudos e Investigação Científica da Universidade Católica de Angola (CEIC, 2010, p.46), observou:

“O sistema produtivo angolano continua a enfermar de muitas lacunas. Algumas actividades têm respondido, duma forma bastante aceitável, aos desafios que o crescimento económico tem colocado aos diferentes agentes. Mas prevalecem vários escolhos, tais como as deficientes infraestruturas de transporte e de produção e distribuição de electricidade, água, a desqualificada mão-de obra [...]”

Além destes escolhos, reconhece-se os efeitos negativos dos mercados financeiros internacionais, da crise financeira internacional de 2008 (Gonçalves 2011, pp.132-133; Filipe, 2012 pp.108-112), da suspensão da compra directa do dólar dos Estados Unidos da América em 2015, as altas taxas de inflação e de desemprego, a depreciação cambial, a dívida interna e externa que para o Fundo Monetário Internacional (FMI, 2024) “segundo as projeções, o rácio da dívida pública sobre o PIB aumentou 19 pontos percentuais, para cerca de 84% do PIB, em 2023” o que não aceção do CEIC (2023, p.178) produz efeitos adversos ao crescimento.

Mais recentemente, a propagação do coronavírus (Covid-19) impactou negativamente o desempenho económico devido a paralisação parcial da produção em todo mundo. Segundo a Embaixada dos Estados Unidos da América e o FMI estimou queda do PIB de US\$ 89 bilhões em 2019 para US\$ 62,72 bilhões de dólares norte americanos em 2020, ou seja, cai 17,3%. O Banco Mundial (2024), referindo-se ao panorama económico do país descreveu:

A economia não está a gerar empregos suficientes para acompanhar o crescimento da população em idade activa em Angola. Entre o final de 2022 e o final de 2023, mais de 550 000 novos trabalhadores entraram na população activa, mas apenas 10 000 postos de trabalho foram criados. O desemprego urbano e juvenil subiu para 42 e 58% no final de 2023, respetivamente, em comparação com 39 e 53% no ano anterior.

Com relação ao crescimento para os próximos cinco anos, o Ministério das Finanças (MINFIN, 2023) refere que “as previsões efetuadas dão conta de um crescimento médio anual de 3,95% para a economia nacional no horizonte 2023-2028 [...].”.

Paralelamente as modificações e a evolução económica, testemunhou-se nas duas últimas décadas, o recrudescer do ensino superior e estudos, com realce para o promovido pelo Ministério da Administração Pública, Trabalho e Segurança Social (MAPTSS), intitulado “Macroestrutura da Administração Pública Angolana”, visando a modernização tecnológica. Destarte, têm sido posto em marcha, no âmbito da reforma do Estado, vários instrumentos estratégicos, destacando-se em sentido lato, a institucionalização do MESCTI, através do Decreto Presidencial n.º 70/10, de 19 de Maio, que tutela a administração do ensino superior, e, em sentido restrito, o Livro Branco das Tecnologias de Informação e Comunicação 2019 – 2022, aprovada pelo Despacho Presidencial n.º 129/19, de 22 de Julho.

Para percebermos os cenários em volta à modernização tecnológica, acolhemos duas aceções. Do INACOM-Instituto Nacional de Telecomunicações (2024) que ajudam-nos a perceber a evolução dos utilizadores de *internet* e do EGDI- Índice de Desenvolvimento do Governo Electrónico (2020, p.59), que ilustra neste ano que o país situara-se na 159^a posição do ranking internacional e em 2022 passou para 157^a, verificando-se um avanço positivo de dois pontos percentuais, tendo-lhe sido prestada a nota a seguir:

Em África, 61 por cento dos países oferecem uma média de 12 serviços *online*. A Pesquisa de 2022, indica nos resultados que pela primeira vez, cinco países de África (Nigéria, Ruanda, Angola, Egípto e África do Sul) oferecem 20-21 serviços públicos *online*. Isto é digno de nota, dado que apenas 63 dos Estados-Membros oferecem 20 ou mais dos 22 serviços avaliados (25 países na Europa, 22 na Ásia, 9 nas Américas, 5 na África e 2 na Oceania).

A taxa de penetração de internet é estimada em 28%, partindo-se do cálculo, total da população e número de subscritores registados pelo INACOM, segundo o qual, até ao 3º trimestre do ano 2022 registou 9.595.501 subscretores, aferindo-se crescimento de 6,5% comparativamente ao ano 2020.

Caracterização e estrutura do mercado de trabalho em Angola

A estrutura do mercado de trabalho angolano combina as estruturas formais e informais e é reflexo das sucessivas e ainda presentes reformas e o engajamento do Estado na conformação normativa internacional, factor que serve de apoio para sua otimização, particularizando-se, as do foro económico, social, institucional e tecnológico.

O Estado angolano, é membro da Organização Internacional do Trabalho (OIT) desde 04 de Junho de 1976. Define na sua Constituição de 05 de Fevereiro de 2010, no título II, artigo 76.º, o trabalho como um direito fundamental, valorizando-o como instrumento protetor e promotor da dignidade, do valor e dos direitos da pessoa humana, bens inalienáveis e perenes, que constituem o núcleo da Carta da Organização das Nações Unidas (ONU, 1945) e da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que nos “artigos 22.º a 27.º reconhece, os direitos económicos, sociais e culturais”. Pela sua dimensão e alcance global, ratificou a Agenda 2030, os quais, concernente ao mercado de trabalho na óptica do presente artigo, é elegível o n.º 8: “Promover o crescimento económico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos” (ONU, 2015).

A gestão do mercado de trabalho é multissetorial, com tarefas executivas atribuídas ao MAPTSS (Decreto Presidencial n.º 66/23, de 06 de Março), ao qual incumbe gerir e fiscalizar as políticas públicas e os programas setoriais nos domínios da Administração Pública, da Administração do Trabalho e da Segurança Social. O quadro regulatório, da iniciativa desta entidade reflecte algumas exigências atuais nacionais e internacionais, com realce para a Lei n.º 26/22, de 22 de Agosto, Lei de Bases da Função Pública, a Lei n.º 112/24, de 17 de Maio que regulamenta o acesso ao setor público por meio de concursos públicos, a Lei n.º 12/23, de 27 de Dezembro, Lei Geral do

Trabalho, o Decreto Presidencial n.º 52/22, de 17 de Fevereiro. Regulamento do Exercício da Actividade Laboral em Regime de Teletrabalho, factores que atribuem ao mercado de trabalho a estrutura formal.

A estrutura informal ou economia informal consiste em actividades que não estão total ou parcialmente regulamentadas e não promovem a proteção social, mas que ocupam grande parte da sociedade, exercendo tarefas nos mercados informais, kinguilas e doleiros (vendedores de moeda estrangeira fora do sistema financeiro), candomgueiros (taxistas sem carteira profissional) e roboteiros (estivadores com carros de mão) (Lopes, 2014; Singui, 2025).

O contexto populacional do país em 2023 era de 34.094.077 habitantes, e a população economicamente activa, com 15 ou mais anos, foi estimada em 17.157.929 pessoas (INE, 2016, p.25). Neste mesmo ano, a taxa de emprego aferida foi 34,5% e a de desemprego em 16,5% (INE, 2024, pp.10-14). Para o CEIC (2023, p.18) “a taxa de desemprego em Angola é das mais altas do mundo e as políticas de fomento de emprego deixam de fora a consideração não apenas dos diferentes tipos de emprego, que exigem políticas de combate diferenciadas, como das relações entre capacidade de crescimento e a taxa natural de desemprego”.

Reportando a evolução da taxa de emprego entre 2019-2023, a Ernst & Young S.A (2021, p.38) relata que “Em 2019, cerca de 61,2% da população em idade activa estava empregada, sendo esta taxa mais reduzida para o grupo etário entre os 15 e 24 anos, o que é, em parte, explicado pelo aumento da escolaridade verificada nos últimos anos”. O INE (2021) por seu turno aferiu no 4º trimestre de 2020 a taxa de 62,8%, enquanto o Banco de Desenvolvimento Africano (2021, p.15), aferiu em 2021, a taxa de 63,41%. Entretanto no 4.º trimestre de 2023, regista-se uma queda de -2,71%, considerando que o INE (2024, p.12) apurou que “a taxa de emprego foi estimada em 60,7%”.

Mercedes et. al (2023, p.3) no relatório “Bons Empregos para a Juventude Angolana: Oportunidades, Desafios, e Orientações de Políticas - Relatório de Política” caracterizam a participação da força de trabalho entre 2018/2019, argumentando:

O setor privado mais consolidado – as empresas registadas ou com um local fixo e visível – emprega 650.000 trabalhadores, num total de 9,1 milhões de trabalhadores. O setor privado de Angola é dominado por microempresas, com 79 por cento das empresas a empregar menos de cinco trabalhadores, representando 14 por cento dos trabalhadores do setor privado no censo empresarial. Por outro lado, as grandes empresas com mais de 100 trabalhadores representam apenas 1 por cento de todas as empresas fixas e visíveis, mas empregam 44 por cento dos trabalhadores do setor privado, de acordo com o censo empresarial.

Por setor de actividade económica principal, o INE (2024, p.12) reporta que no 4º trimestre de 2023, a agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca com 50,0% é o que maior volume somou, seguido do comércio a grosso e a retalho, reparação de veículos automóveis e motociclos com 21,7%, que constituem dois grandes grupos com 71,7% e os restantes 28%, distribuídos nas administrativas, segurança social, transportes, armazenagem, alojamento, comunicação, artísticas, desportivas, das famílias empregadoras de e afins.

A taxa de emprego por sexo, segundo o nível de ensino frequentado, de acordo com a amostra tomada de 2019, situou o ensino superior nos 67,6% (homens 59,8% e mulheres 48,9%), no universo da taxa de emprego estruturado. Os demais níveis apresentaram: ensino primário 74,0%; nunca frequentaram ensino/alfabetização 73,5%; secundário - 1º ciclo 49,2%; secundário – 2º ciclo 47,1%, (INE, 2020, p.17).

Com a aprovação do Decreto Presidencial n.º 46/24 de 01 de Fevereiro a oferta salarial para técnicos superiores alcançou em 2024, o máximo em kwanzas de 424.527,77 referente a carreira de assessor e o mínimo de 265 329,86 para o técnico superior de 2ª classe, numa conjuntura em que o salário mínimo nacional foi fixado no montante em kwanzas 70.000,00.

Este quadro decorre de uma conjuntura, em que segundo o INE, no 3º trimestre de 2024, haviam 12.315.283 pessoas empregadas, deduzindo-se que 10% estejam no setor público, 12% no privado e 78% estejam no informal, segundo noticiou o Jornal Valor Económico em 2024. Sobre o indicador que recuperámos para endossar a reflexão, a questão de Rocha et. al (2023, pp.30-31) “[...] o que é mais importante neste momento para a sociedade angolana, para os trabalhadores, para os

empresários e para os decisores públicos: o desemprego ou o trabalho com um salário mínimo?" Um dilema contemporâneo de resolução a médio e longo prazo, caso os decisores políticos optem pelo trabalho com salário mínimo e imprimam rigor na reconversão dos 78% que prolifera a cada dia sem regulamentação, não obstante a existência do Programa de Reconversão da Economia Informal 2023-2027.

Para subsidiar as asserções foram inquiridos no município de Luanda 196 de cidadãos, dos grupos etários de 17-26 anos (35%), 27-36 anos (37%) e mais de 36 anos (28%), através dos quais se obtiveram as opiniões seguintes:

Questão 1: segundo a seguinte escala percentual: baixa (25%), média (50%), boa (75%) e muito boa (100%), qual a sua opinião sobre a oferta de emprego para técnicos superiores?

- 54,6% dos inqueridos declararam que a oferta de emprego para técnicos superiores é baixa e 45,4% afirmarem ser média.
- A resposta dos 107 inquiridos que afirmaram ser baixa induz a sentido de ceticismo ou insuficiência de ofertas de emprego, enquanto a dos 89 que afirmaram ser média ao otimismo com procura superior a oferta.

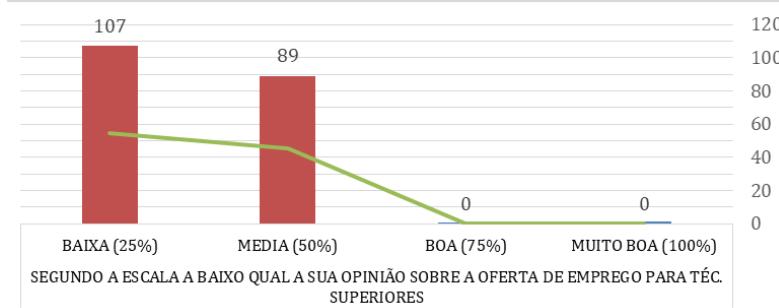


Figura1: Opinião sobre a oferta de emprego para técnicos superiores
Fonte: Inquérito autores

Questão 2: em termos de mercado de trabalho qual setor é a sua preferência?

- 96,9% dos cidadãos optou pelo setor público em detrimento do privado. As ilações a respeito desta percentagem, hipoteticamente, radicam na consciência histórica dos cidadãos, podendo ser encontrado na figura 3 algumas explicações sobre as razões.



Figura 2: Preferência setor público vs setor privado
Fonte: Inquérito autores

Questão 3: que condições o atraíram para o setor público?

- Os 96,9% que optaram pelo setor público alicerçaram-se na estabilidade profissional e justificações apresentaram as seguintes inferências 98% por segurança jurídica, 96,4% devido ao salário, 57,7% por progressão na carreira e 96,9%.

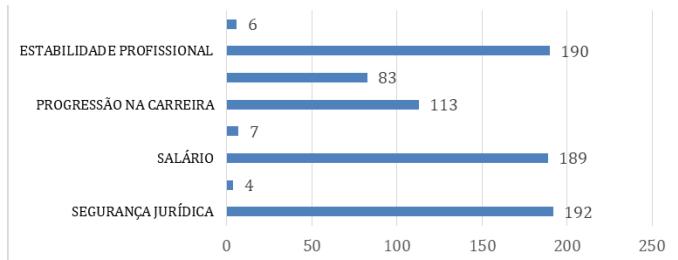


Figura 3: Condições que atraíram para o setor público
Fonte: Inquérito autores

À guisa de conclusão deste capítulo, como ilustrado o mercado de trabalho em Angola combina estruturas formal com 22% e a informal com 78% das pessoas empregadas, enfrenta desafios estruturantes e conjunturais.

Caraterização e estrutura do ensino superior em Angola

A educação e o ensino superior, *per se* são vetores de sustentabilidade. Nos termos do artigo 79.^º da CRA-2010, é um direito fundamental. Para Baptista (2020, p.111) “[...] a Educação Superior está fortemente atrelada ao desenvolvimento econômico e social, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados ou como peça indispensável na produção científico-tecnológica, [...]”, sendo estes na realidade angolana, os agentes que mais têm forjado a inclusão social e a democratização (Cassinela, 2022, p.5), ultrapassadas as sevícias anteriores à criação da primeira e segunda república.

O ensino superior em Angola foi liberalizado com a adopção da democracia, uma vez que, como afirma Carvalho (2012, pp.52-54) entre 1976 a 1991, existia apenas uma única Instituição de Ensino Superior (IES) público, a atual Universidade Agostinha Neto Criada em 1985, pela Resolução n.^º 1/85, de 28 de janeiro, em substituição da Universidade de Angola segundo Filho e Aleaga, (20212, p.187).

Como assevera Kandingi (2016, p.68) “o Ensino Privado em Angola foi institucionalizado através do Decreto-Lei n.^º 21/91, de 22 de Junho, por intermédio do qual o Estado reconhece a sua incapacidade em satisfazer a grande procura de educação, devido à pressão exercida pelos segmentos da população urbana, que demonstra possuir uma forte capacidade aquisitiva [...]”, tendo na sequência deste sido criada em 1992, a primeira IES privada, a Universidade Católica de Angola, criada à Luz do Decreto n.^º 38 – A/92; – Suplemento de 07 de Agosto, conforme aceção de Filho e Aleaga (2021, p.188) e de Kandingi (2016, p.70).

Passados mais de trinta anos, existem no país 100 IES segmentadas em: (i) Públicas (31): 11 Universidades Públicas, 12 Institutos Superiores, 04 Escolas Superiores, 01 Escola Superior Militar, 01 Instituto Superior de Polícia, 01 Academia de Ciências Sociais e Tecnologia de Informação, 01 Academia

Diplomática; (ii) Privadas (69): 11 Universidades, 57 Institutos Superiores e 01 Escola Superior (MESCTI, 2024). Todas elas visam promover a visão assente no ODS 4 “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” para o que concorrem as avaliações nos termos das normas internas e internacionais.

Deste quadro concebemos a geografia das IES e verificamos que a província de Luanda (41%) lidera o *ranking* nacional, seguida por Benguela (9%), Huila (7%) e Huambo (7%), respectivamente. Distinguimo-las por região, adoptando a sugestão de separar as províncias costeiras que são: Cabinda, Zaire, Bengo, Luanda, Cuanza-sul, Benguela e Namibe que representam 62% do universo de IES e as não costeiras que incorporam o Norte: Uíge, Cuanza Norte e Lunda-Norte 7%; Centro: Malanje, Huambo e Bié 18%; Sul: Cunene, Cuando Cubango, Huila 9% e Leste: Moxico e Lunda Sul:4%.

Em relação a população docente e discente, o INE (2021, p.300) indica que até 2019 existiam no país 11.433 docentes universitários: 1.244 (10%) Doutores; 4.096 (35%) mestres; e 6.084 (53%) licenciados. O ensino superior é tutelado pelo Ministério do Ensino Superior Ciência e Tecnologia, instituído em 2010, pelo Decreto Presidencial n.º 70/10, de 19 de Maio.

Carvalho (2012, p.55) e Cassinela (2022, p.5), respectivamente, listam o crescimento dos estudantes do ensino superior. Segundo o primeiro autor em 1997 haviam sido registados 7.916 estudantes e em 2011, um total de 140.016, períodos quais distinguimos três: 1997-1998; 2001-2005 e 2008-2011, aferindo-se taxas médias de crescimento 3,7%; 12,2% e 5,8% respectivamente. Do trabalho de Cassinela (2022, p.5) afere-se que num lapso de cinco anos 2012-2016, a taxa média de crescimento foi de 9,1%.

Amostras recentes publicadas pelo MESCTI (2024), situam-nos que em 2022 foram disponibilizadas e matriculados pela primeira vez 158.910 estudantes e em 2023, o total de 230.252 vagas, 200.392, representando em termos percentuais “um aumento de 30% de novos estudantes em relação ao ano anterior” Entretanto, deste universo que e cujo histórico demonstra crescimento interessa-nos conhecer a taxa de conclusão do ensino superior. O Plano Nacional de Desenvolvimento do Capital Humano 2023-2037 sugere que “em 2019, apenas

3,2% da população com mais de 25 anos tinha uma graduação superior”, sendo entretanto um indicador aquém das expectativas relacionadas a formação de quadros superiores.

Em parte, essa taxa de capital humano com formação superior é explicada pelos factores que emperraram o desenvolvimento económico, a limitação da despesa pública para o segmento da educação e ensino, abaixo de 4% segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2024, pp.21-20) e conforme descreve Cassinela (2022, p.11) “os estudantes enfrentam dificuldades materiais e acadêmicas, relativas à sua trajetória na educação básica e ao seu capital econômico, social e cultural”.

A gestão do ensino superior, em particular o público, tem atravessado períodos adversos, desde as reformas que deram azo a institucionalização em 2010, do MESCTI (estatuto orgânico aprovado pelo Decreto Presidencial n.º 221/20, de 27 de Agosto), qualidade do pessoal docente, a autonomia, sustentabilidade orçamental, infraestruturas e tecnologia. O quadro jurídico regulatório espelha a realidade sociológica nacional, não obstante estar alinhado a diretrizes da UNESCO, fundamentalmente, permitindo a otimização no âmbito da materialização do ODS 4 que se resume em acesso, expansão, promoção e qualidade.

Do acervo, destaca-se a Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto, sobre a Alteração e Republicação da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino, enquadrando na alínea f, do artigo 17.º o ensino superior como um subsistema de ensino, o Decreto Presidencial n.º 59/20, de 03 de Março, que regulamenta a introdução das Modalidades de Ensino a Distância e Semi-Presencial no Subsistema de Ensino Superior, o Decreto Presidencial n.º 203/18, de 30 de Agosto. Regime Jurídico da Avaliação e Acreditação da Qualidade das Instituições de Ensino Superior.

Um dos mais adversos períodos foi a crise pandémica provocada pelo covid-19, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2024). Cerdeira e outros (2023, p. 26241) salientam que a Organização Mundial da Saúde requereu “uma preparação e resposta crítica na base do isolamento físico e social”, sugerindo “teletrabalho, fecho de escolas e cancelamento ou reprogramação de eventos”, os autores, que analisam os efei-

tos desta em Angola, Moçambique e Portugal no período de 2020 a 2022, registam:

[...] com o diagnóstico do primeiro caso de Covid-19, em 21 de julho de 2020, as medidas restritivas foram agravadas. Assim, a 25 de julho de 2020 foi decretado o «Estado de Emergência» que submeteu o país a um «rigoroso confinamento geral da população» (ANGOLA, 2020b) (...) Com o encerramento das instituições de ensino, cerca de 308.309 estudantes e 8.883 docentes de instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas, distribuídos entre 15 IES públicas e 57 IES privadas e público privadas, corriam o risco de disruptão ou interrupção nas atividades letivas, causando enormes prejuízos para formação de mão-de-obra qualificada para Angola [...].

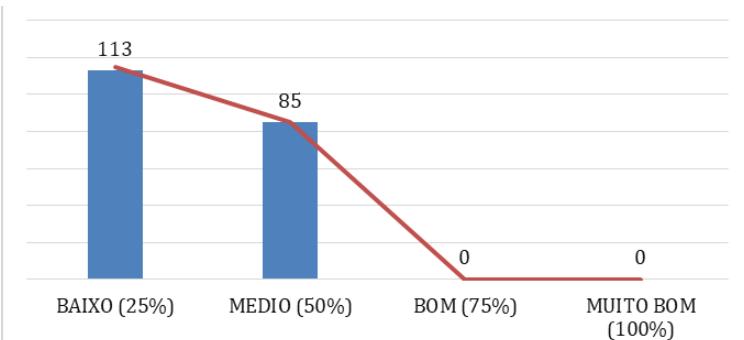
Os desafios deste fenómeno proporcionaram cenários novos no processo de ensino como vimos que aconteceu com Angola, que em 2020 regulamentou as modalidades de ensino à distância e semi-presencial no subsistema de ensino superior. A UNESCO (2024) no *webinar* realizado dia 30 de Junho de 2021, divulgou que alguns países conseguiram transformar os desafios em oportunidades através da digitalização da educação, referindo-se aos resultados de uma pesquisa sobre os efeitos das interrupções no ensino superior entre Dezembro de 2020 a Fevereiro de 2021.

Para endossar as asserções deste setor inquirimos 200 estudantes do ensino superior, com faixa etária dos 17-26 anos (46%), 27-36 anos (35,5%) e mais de 36 anos (18,5%) de quatro IES, designando-as por A e B (02 privadas com 100 inquiridos) e C e D (02 públicas com 100 inquiridos), em virtude de não serem autorizadas a divulgação das denominações.

Questão 4: Segundo a escala: baixo (25%); médio (50%); bom (75%) e muito bom (100%), qual a sua percepção sobre a qualidade do ensino superior em Angola?

- a) Genericamente, 57,5% dos inquiridos mostraram ter percepção de qualidade baixa que corresponde 25% e 42,5% média correspondente a 50%.
- b) Distribuindo-as por segmentos verificou-se:
A-B: 58% afirmaram ser baixa e 42% média;
C-D: 57% responderam ser baixa e 43% média.

Figura 4: Percepção dos estudantes sobre a qualidade de ensino em angola



Fonte: Inquérito autores

Questão 5: Por que razão frequenta ou frequentaria um curso superior? Orientada por duas opções: (i) para conseguir trabalho condigno e (ii) para ter melhores condições salariais.

- Os resultados gerais indicam que 92,5% dos inquiridos frequenta ou frequentaria um curso superior para ter melhores condições salariais enquanto 88% afirmou para conseguir trabalho condigno.
- Distribuindo-as por segmento, verificou-se:
A-B: opção (i) 76% e (ii) 24%;
C-D: opção (i) 100% e (ii) 100%.
- Deduz-se deste modo, que os inquiridos das C-D percebem que frequentar o ensino superior seja uma oportunidade para trabalho condigno e melhores condições salariais.

Questão 6: Como estudante, ou já formado com curso superior, avalia que as condições são boas ou más? Subordinada nas opções: (i) infraestrutura e (ii) tecnologia, (iii) bibliotecas, (iv) laboratório. A resposta geral apresentou:

- Infraestruturas 87,5%; tecnologias 89%; bibliotecas 54,5% e laboratórios 94%.
- IES A-B: avaliaram como más as condições, observando-se as seguintes percentagens: infraestruturas 75%; tecnologias 95%; bibliotecas 62,5% e laboratórios 94%.

- c) IES C-D: avaliaram como más as condições, aferindo-se: infraestruturas 100%; tecnologias 83%, laboratórios 94%, com ressalva para as bibliotecas que 53% afirmaram serem boas.

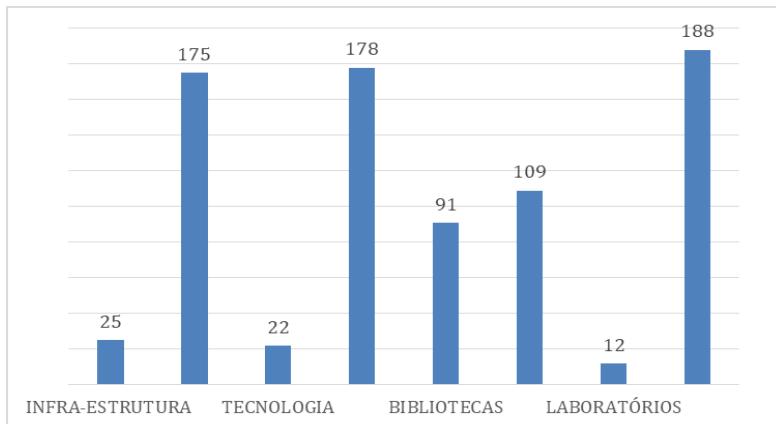


Figura 5: Opinião sobre as infraestruturas e condições técnicas existentes
Fonte: Inquérito autores

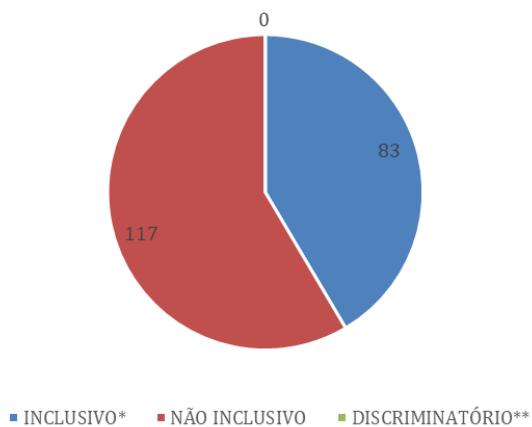


Figura 6: Opinião sobre o acesso ao ensino superior público e privado
Fonte: Inquérito autores

Questão 7: Na sua opinião o acesso ao ensino superior público e privado é (i) inclusivo; (ii) não inclusivo; (iii) discriminatório e em paralelo o que acha do valor cobrado das propinas, observando-se:

- a) 58,5% afirmaram não ser inclusivo e 41,5% afirmou ser inclusivo. Sobre o valor das propinas 88,5% afirmaram não ser acessível, aferindo-se por categoria:
- b) IES A-B: 56% afirmaram não ser inclusivo e 44% afirmaram ser inclusivo e relativamente ao valor de propinas cobrado 83% afirmaram não ser acessível.
- c) IES C-D: 50% afirmou não ser inclusivo e 50% afirmaram ser inclusivo e relativamente ao valor de propinas cobrado 94% afirmaram não ser acessível.

Este capítulo ilustrou que o perfil do ensino superior é formal liberal e cresceu em quase cinquenta anos, evoluiu de 01 única IES para 100 atualmente, com tendência crescente do pessoal docente e discente, não obstante encarar desafios relacionados as limitações socioeconómicas das famílias, infraestrutura, tecnologia, sustentabilidade financeira e qualidade do processo ensino aprendizagem. Mostrou igualmente que existem esforços para adaptação às diretrizes internacionais com vista ao aumento da qualidade do processo de ensino aprendizagem. Foi reforçado com pesquisa empírica a estudantes que responderam ser baixa a qualidade ensino, mas que é a oportunidade de empregos condigo e melhores salários.

Desafios e oportunidades sustentáveis para Angola, no âmbito do mercado de trabalho e do ensino superior

É percepção dos autores, baseada na leitura da história política e económica contemporânea de Angola, que os desafios e as oportunidades sustentáveis dos objetos em estudo, derivam da estrutura do sistema internacional para o nacional, uma analogia ao efeito borboleta explicado por Edward Lorez (1963). Por ilustração, as consequências do covid-19, tensões geopolíticas e dos conflitos militares regionais. Estes efeitos

são percebidos nas esferas económica e social, quando em 2020, o BM estimou que o PIB global encolheria 5,2%, sendo a “mais grave recessão desde a segunda guerra mundial”, e a OIT (2020) aferiu que no segundo trimestre deste ano, as horas de trabalho cairiam 14% o equivalente a “400 milhões de empregos em tempo integral”, que afetou “particularmente nas economias em desenvolvimento”.

Internamente, estes fenómenos terão ampliado os desafios. Em sentido amplo e como resultado da discussão teórica, percebe-se perpassar pela definição do modelo económico, a diversificação económica (Rocha et. al, 2018, 2023) e a reconversão da economia informal (Lopes, 2014; Singui, 2025).

Em sentido restrito, continuar a reformar o mercado de trabalho e o ensino superior conformando à realidade socio-política e diretrizes internacionais, especialmente às metas da Agenda 2030, tendo para o efeito integrado no Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN, 2023-2027), os ODS, no âmbito da concretização dos requisitos dos ODS 4 e 8.

Decorrente ainda do PDN 2023-2027, verificam-se os seguintes objetivos: (i) aumento do número de empregos, (ii) criação de cursos de graduação adaptados às exigências do mercado de trabalho; (iii) aumento dos postos de trabalho no setor industrial, (iv) fortalecimento das IES e do processo de avaliação. Para a concretização destes objetivos, a alteração do quadro macroeconómico é essencial. De acordo com o PDN 2023-2027, até 2027 objetiva-se garantir a manutenção do crescimento anual do PIB real em 3,07% e do PIB % não petrolífero em 5,02%, o qual se refletirá em emprego, com impacto no decréscimo da taxa de desemprego (abaixo dos 25%) e renda (com a população da que vive abaixo do limiar da pobreza a menos de 30%).

À contraparte, concebe-se que estes objetivos geram oportunidades de construir um novo paradigma, impulsionado pelo aumento do emprego e redução do desemprego, otimização do processo produtivo e comercial, mediante a modernização tecnológica e infraestrutural, mais qualificação da mão-de-obra e qualidade no processo ensino-aprendizagem. De igual modo, a reconversão dos 78% cujo problema tem características multidimensionais.

Considerações finais

O artigo analisou o tema, “Mercado de trabalho e ensino superior: desafios e oportunidades sustentáveis para Angola” e concluiu ser profícua a relação entre mercado de trabalho e ensino superior e é fundamental para o desenvolvimento sustentável do país.

Os principais barómetros que permitem medir esta relação são a captação pelo mercado de trabalho de graduados formados em Angola e ou no exterior, através de concursos públicos e a otimização do processo produtivo que além de fomentar o mercado contribui para a científicidade da gestão aos distintos níveis e organizações.

Os resultados indicam que o mercado de trabalho combina a estrutura formal com 10% dos empregos no público, 12% no privado e 78% no informal. O Subsistema do ensino superior é caracterizada exclusivamente por formal, o qual passou de uma IES em 1991 para cem em 2024. O crescimento deste setor particularmente representa um ganho indizível, sendo o que do ponto de vista social mais tem contribuído para a identidade cultural, consciencialização democrática, manutenção da ciência, da qualidade técnica e da qualificação da mão-de-obra.

Ambos emergem de um contexto de reformas e refletem a integração do objetivo de desenvolvimento sustentável 4 (educação de qualidade) e 8 (trabalho digno e crescimento econômico) bem como da adaptação jurídica internacional.

Em último rácio, a pesquisa empírica mostrou percepções que convergem as asserções teóricas, com realce para o resultado dos estudantes perceberem baixa qualidade das condições de ensino, mas que buscam o ensino superior para obter empregos dignos e melhores salários.

Referências bibliográficas

Angola, Agência Angola Press. (2024). Privatização de 109 activos do Estado avaliado em 1,5 bilião de kwanzas. [Privatização de 109 activos do Estado avaliada em... \(angop.ao\)](http://privatizacao.de).

Angola, Diário da República de Angola. I série n.º 23. Constituição da República de Angola, 05 de Fevereiro de 2010.

Angola, Decreto Presidencial n.º 122/24, de 04 de Junho. Diário da República. I Série – n.º 104. Plano Nacional de Desenvolvimento do Capital Humano 2023-2037.

Angola, Decreto Presidencial n.º 221/20, de 27 de Agosto. Diário da República. I Série – n.º 131. Estatuto Orgânico do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação.

Angola, Decreto Presidencial n.º 225/23, de 30 de Novembro. Diário da República. I Série – n.º 227. Plano de Desenvolvimento Nacional 2023-2027.

Angola, Decreto Presidencial n.º 310/20, de 07 de Dezembro. Diário da República. I Série – n.º 196. Regime Jurídico do Subsistema de Ensino Superior.

Angola, Decreto Presidencial n.º 46/24, de 01 de Fevereiro. Diário da República, I Série n.º 23 Vencimentos base dos Funcionários Públicos.

Angola, Decreto Presidencial n.º 66/23, de 06 de Março. Diário da República, I Série Número 43 Estatuto Orgânico do Ministério da Administração Pública, Trabalho e Segurança.

Angola, Instituto Nacional das Comunicações. (2024). [INACOM - Instituto Angolano das Comunicações - Internet \(gov.ao\)](#).

Angola, Instituto Nacional de Estatística (2016) Projecção da População 2014 – 2050. [Publicacao_637586861813829303.pdf \(gov.ao\)](#).

Angola, Instituto Nacional de Estatística (2020). Indicadores de Emprego e Desemprego, Inquérito ao Emprego em Angola. Relatório Anual de 2019 [Publicacao_638386274393742110.pdf \(gov.ao\)](#).

Angola, Instituto Nacional de Estatística (2024). Inquérito de Indicadores de Emprego e Desemprego-Inquérito. Inquérito ao Emprego em Angola. 1ª edição. Folha de Informação Rápida do IEA - IV Trimestre de 2023 [Publicacao_638386203777972813.pdf \(gov.ao\)](#).

Angola, Ministério das Finanças (2022). Relatório de Fundamentação Orçamento Geral do Estado 2023. [Microsoft Word - Relatório de Fundamentação do OGE 2023.AN - GCII\[1\].docx \(gov.ao\)](#).

Angola, Ministério das Finanças. (2023). Relatório de Fundamentação do Orçamento Geral do Estado [Microsoft Word - Relatório de Fundamentação do OGE 2023.AN - GCII\[1\].docx \(gov.ao\)](#)

Banco Africano de Desenvolvimento. (2021). O Mercado de Trabalho em Angola e os Impactos da Pandemia da Covid-19. [o_mercado_de_trabalho_em_angola_002.pdf \(afdb.org\)](#)

Baptista, F. H. (2020). Educação Superior e Mercado de Trabalho: Expectativas e Interesses e Sua Relação com as Demandas no Desenvolvimento Profissional do Administrador. Stricto Sensu. Rio Branco, Acre. [sseditora.com.br/wp-content/uploads/Educação-Superior-e-Mercado-de-Trabalho.pdf](#)

Carvalho, P. (2012). Evolução e crescimento do ensino superior em Angola Evolution and growth of higher education in Angola. Revista Angolana de Sociologia. Edição electrónica URL: <https://journals.openedition.org/ras/422> DOI: 10.4000/ras.422 ISSN: 2312-5195

Cassinela, O. I. S. (2022). Democratização da educação superior em Angola: inclusão e sucesso acadêmico. Research, Society and Development, v. 11, n. 9, e44311932080, 2022 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i9.32080>

Centro de Estudos e Investigação Científica. Universidade Católica de Angola. (2010) Relatório Económico de Angola. 2009. Luanda.

Cerdeira, L.; Cabrito, B. G.; Mucharreira, P. R.; Mpanzo, A.; & Joaquim, J. A. (2023). Impactos da Covid-19 No Ensino Superior Lusófono: os casos de Angola, Moçambique e Portugal no Período de 2020 A 2022. *Revista Contemporânea*, 3(12), 26236-26262. <https://doi.org/10.56083/RCV3N12-078>

Ernest & Young, S.A. (2021). RETFOP (2021). Estudo Especializado sobre o Mercado de Trabalho e Actividades Económicas. Projecto RETFOP - Revitalização do Ensino Técnico e da Formação Profissional de Angola (FED/2017/387-453), financiado pela União Europeia e implementado pelo Camões, I.P. Instituto da Cooperação e da Língua e pela Expertise France. assets.ey.com/content/dam/ey-sites/ey-com/pt/ao/topics/strategy/pdfs/ey-retfop-relatorio-final-angola.pdf

Filho, Correia, J.M e Aleaga, Roa,T. (2021). A Historicidade do Ensino Superior desde a Génese até à Atualidade: Suas transformações e impacto no sistema educativo angolano. [A historicidade do Ensino Superior desde a génese até à atualidade: Suas transformações e impacto no sistema educativo angolano | Revista Educación, Política y Sociedad \(uam.es\)](#)

Filipe, W. (2012). O Banco Nacional e a Crise Financeira. Mayamba. 1^a edição. Luanda.

Fundo Monetário Internacional. (2024). Conselho de Administração do FMI conclui consulta a Angola, ao abrigo do Artigo IV, referente a 2023. [Conselho de Administração do FMI conclui consulta a Angola, ao abrigo do Artigo IV, referente a 2023 \(imf.org\)](#).

Gonçalves, J. (2011). A Economia ao longo da História de Angola. Mayamba. 1^a edição. Luanda.

Jornal Valor Económico (2025). Quase 80% dos empregos em Angola são informais, só 2,6 milhões têm emprego formal. [Quase 80% dos empregos em Angola são informais, só 2,6 milhões têm emprego formal - Valor Económico.](#)

Liberato, E. (2019). Reformar A Reforma: Percurso Do Ensino Superior Em Angola. Revista Transversos. [scarvalhofilho,+dos-sie++texto+4 \(1\).pdf scarvalhofilho,+dossie+++texto+4.pdf](#)

Lopes, C. M. (2014). A economia informal em Angola: breve panorâmica. *Revista Angolana de Sociologia.RAS.* [A economia informal em Angola: breve panorâmica](#)

Mendes, M. da C. B. (2013). A avaliação institucional no Ensino Superior em Angola como mecanismo de gestão da qualidade: tendências e lógicas subjacentes. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação Especialidade de Organização e Administração Escolar. Universidade do Minho Instituto de Educação. [Universidade do Minho: Avaliação da qualidade e educação superior em Angola : o caso da Universidade Agostinho Neto \(uminho.pt\).](#)

Mercedes, M. M. E.; Cunningham,W.; Ngarachu, M. N. (2023). Bons Empregos para a Juventude Angolana : Oportunidades, Desafios, e Orientações de Políticas - Relatório de Política (Português). Washington, [D.C.: World Bank Group. http://documents.worldbank.org/curated/en/099210502232360806/P174737020b1d101709def0fd1e971879f0.](#)

Nations Unies. (2020). OIT : l'impact de la Covid-19 sur le marché du travail plus sévère que prévu. (2021). [OIT: Impacto da Covid-19 no mercado de trabalho mais severo do que o esperado | Notícias da ONU \(un.org\)](#).

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Institute for Statistics. (2024) SDG 4 SCORECARD PROGRESS REPORT ON NATIONAL BENCHMARKS. FOCUS ON TEACHERS. C.P 250 Succursale H Montréal, Québec H3G 2K8 Canada, (2024) [2024 SDG 4 Scorecard progress report on national benchmarks | Global Education Monitoring Report \(unesco.org\)](#).

Organização das Nações Unidas. (2020) E-Government Survey 2020 Digital Government in the Decade of Action for Sustainable Development e do E-government Development in Southern African Development Community (SADC) Countries: A comparative Perspective [UN E-Government Survey 2020](#).

Rocha, M. J. A. (2024). Compreender a Angola de Amanhã...Hoje. Angola Catholic University Press. 1ª edição Luanda.

Rocha, M. J. A. da (2004) Opiniões e Reflexões. Colectânea de Artigos, Conferências E Palestras Sobre Angola, África e o Mundo. [Opiniões-e-reflexões-colectânea-de-artigosconferências-e-palestras-sobre-Angola-África-e-o-Mundo.pdf](#).

Rocha, M. J. A; Paulo, F; Regina, S. Marcelo, T. Centro De Estudos E Investigação Cientifica-Universidade Católica de Angola. (2018). Estudos sobre a Diversificação da Economia Angolana. Angola Catholic University Press. *Veritas Vita*. Luanda.

Rocha, M. J. A; Paulo, F; Regina, S. Marcelo, T. Centro de estudos e Investigação Científica. Universidade Católica de Angola. (2023) Cenários de Crescimento da Economia Angola até 2030. E Impactos sobre o Emprego. 1ª edição. Angola. *Catholic University Press* 1ª edição Luanda.

Singui, O. A. G. (2025). Migração e Trabalho Informal em Luanda. O Caso dos Jovens Roboteiros. Periódicos Editora.

Teixeira. C. (2011). Faculdade de Direito. Universidade Agostinho Neto. A Nova Constituição Económica De Angola E As Oportunidades De Negócios E Investimentos. Comunicação Proferida Na Faculdade De Direito Da Universidade De Lisboa. Luanda. [fd.ulisboa.pt/wp-content/uploads/2014/12/Teixeira-Carlos-Nova-Constituicao-Economica-de-Angola.pdf](#).

The World Bank. INEFOP. Bons Empregos Para a Juventude Ango-
ana: Oportunidades, Desafios e Orientações Políticas. [World
Bank Document.](#)

United Nations General Assembly, A/RES 217/111, 1948, Declara-
tion of Human Rights. [nr004388.pdf \(un.org\)](#)

United Nations General Assembly A/RES/70/1, de 21 October
2015, Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable
Development. [Microsoft Word - 1516301E.docx \(un.org\)](#)

United Natiost. Department Of Economic and Social Affairs. (2020).
E-Government Survey 2020 Digital Government in the Deca-
de of Action for Sustainable Development. [2020 UN E-Gover-
nment Survey \(Full Report\).pdf.](#)



Entrevista

ENTREVISTA AO PRESIDENTE DO CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO DA AGÊNCIA REGULADORA DO ENSINO SUPERIOR (ARES), DE CABO VERDE, PROF. DOUTOR JOÃO DIAS,

conduzido por António Correia e Silva



1. Dez anos depois da criação da Agência de Regulação do Ensino Superior (ARES), como avalia o processo de afirmação da agência como entidade independente de regulação do Ensino Superior em Cabo Verde? Que vantagens institucionais e operacionais resultaram deste facto, nomeadamente no que respeita à autonomia técnica e ao reforço da credibilidade junto das IES e da sociedade civil?

R: A criação da ARES marcou um ponto de viragem para o Ensino Superior em Cabo Verde, permitindo estabelecer uma entidade reguladora independente com autonomia técnica. Esta independência tem sido crucial para garantir processos de avaliação e acreditação isentos, promovendo a confiança das Instituições de Ensino Superior (IES), da sociedade civil e dos parceiros internacionais. A consolidação institucional da ARES trouxe ganhos operacionais significativos, como a implementação de processos com padrões de avaliação e um reforço da sua autoridade reguladora.

2. A avaliação institucional e dos ciclos de estudos tornou-se obrigatória e periódica. O que nos pode dizer sobre a adesão das instituições a esse processo e a sua capacidade de resposta às recomendações?

R: A obrigatoriedade da avaliação periódica tem sido acolhida positivamente pelas IES, que reconhecem a importância do processo para o seu desenvolvimento e credibilidade. A maioria das Instituições tem demonstrado capacidade de resposta às recomendações emitidas pela ARES, embora existam desafios relacionados com a criação e a maturidade dos Sistemas Internos de Garantia de Qualidade (SIGQ). A ARES tem procurado acompanhar as IES, promovendo capacitações e orientações técnicas para facilitar a implementação das melhorias recomendadas.

3.A introdução de avaliadores externos internacionais foi um dos mecanismos de aproximação às boas práticas e fator suplementar de credibilidade para as instituições avaliadas. Contudo, Cabo Verde não podia, complementarmente, investir também na formação de seus próprios avaliadores, tendo na equipa pessoas que conhecem mais de perto as IES locais, ao lado de outras com mais experiência nesta matéria? Que balanço faz das últimas experiências de avaliação externa e as lições que delas podem ser tiradas para o futuro?

R: A inclusão de avaliadores internacionais foi uma estratégia para o alinhamento com boas práticas e o reforço da imparcialidade. No entanto, a ARES reconhece a importância de formar avaliadores e peritos nacionais associados à ordens/associações profissionais, capazes de aliar conhecimento contextual à competência técnica. Temos investido em ações de capacitação e acreditamos que o modelo *misto* – avaliadores/peritos nacionais e internacionais – deverá ser o caminho a seguir. As últimas avaliações mostraram ganhos claros em transparência e qualidade, e revelaram também a necessidade da criação e reforço dos SIGQ nas Instituições de Ensino Superior (IES).

4. Cabo Verde ainda apresenta défices de professores doutorados em várias áreas. Como tem a ARES conciliado o rigor técnico das exigências com as reais disponibilidades de docentes doutorados do país?

R: A ARES atua com base em critérios objetivos, seguindo os normativos, mas sempre com sensibilidade face à realidade nacional. Procuramos, assim, assegurar a qualidade sem desconsiderar os desafios estruturais do sistema. O diálogo com as IES tem sido constante, e medidas como a adoção de planos de regularização progressiva e parcerias internacionais para reforço do corpo docente têm sido seguidas.

5. No que toca à empregabilidade dos diplomados, quais os dados que a ARES já consegue recolher e partilhar com o público? Há já uma base de dados consolidada que permita responder a questões como: quantos diplomados por área, por instituição, por ilha?

R: A ARES tem em projeto a construção de uma base de dados nacional de diplomados, que deverá integrar variáveis como área de formação, instituição e localização. Aguardamos a extensão da Plataforma Digital da ARES (PD-ARES), de forma a integrar um (novo) Módulo Estatístico, que permitirá no futuro, ser um instrumento essencial para políticas públicas de educação e emprego. A sua implementação e posterior disponibilização ao público está entre as nossas prioridades, garantindo, naturalmente, o cumprimento da legislação de proteção de dados.

6. Quais são hoje os principais canais de comunicação entre a ARES e os estudantes? Há mecanismos formais para recolha de reclamações ou denúncias, e como são tratadas?

R: Os canais principais incluem o Website institucional, linha telefónica e e-mail. As denúncias e reclamações que são tratadas com confidencialidade e segundo procedimentos rigorosos. As associações/federações académicas fazem parte do Conselho Consultivo da ARES, sendo um dos canais de comunicação com a Agência.

7. A ARES tem afirmado a internacionalização do ensino superior cabo-verdiano como um dos vetores estratégicos da sua atuação. Que passos concretos estão a ser dados para garantir reconhecimento mútuo de diplomas com países parceiros como Portugal ou os membros da CEDEAO?

R: Temos mantido diálogo institucional com a A3ES - Agência de Avaliação, Acreditação do Ensino Superior (agência congénere portuguesa) e outras entidades congénères para harmonização de critérios e procedimentos a nível da CPLP. Neste momento, Cabo Verde encontra-se na fase final em termos de avaliação pela DGES - Direção geral do Ensino Superior, de Portugal, que visa garantir o reconhecimento automático de diplomas. No âmbito da CEDEAO, participamos em fóruns regionais de harmonização e reconhecimento, e em breve será elaborado/assinado um memorando de entendimento, com a agência congénere do Senegal, a ANAQ-Sup - Autorité Nationale D'Assurance Qualité de l'enseignement SUPérieur. A adesão ao Sistema Africano de Garantia de Qualidade como membro do AfriQAN - The African Quality Assurance Network - e consequentemente a presença/participação no projeto da criação/consolidação da PAQAA - Pan-African Quality Assurance and Accreditation Agency, também é um passo nesse sentido. Adicionalmente, referir que desde maio de 2025, que a ARES é membro afiliado da ENQA - European Association for Quality Assurance in Higher Education.

8. As boas práticas internacionais apontam para a obrigatoriedade de sistemas internos de garantia de qualidade (SIGQ) em cada IES. Em que estágio está o processo de certificação desses sistemas nas IES cabo-verdianas?

R: A maioria das IES já iniciou a implementação de SIGQ, com diferentes níveis de maturidade. A ARES tem desenvolvido orientações técnicas e promovido capacitações. O processo de certificação formal só deverá acontecer, após a avaliação da própria agência, a decorrer em 2026/2027, de forma que tal seja possível antes do próximo ciclo de avaliação institucional, em 2028.

9. Cabo Verde dispõe desde 2012 de um Regime Jurídico dos Graus e Diplomas (RJGDES), com previsões fundamentais para a comparabilidade internacional de títulos académicos. No entanto, muitos dispositivos desse regime ainda não foram efetivamente aplicados. Qual é, ou qual deveria ser, a seu ver, o papel da ARES na promoção da sua implementação prática?

R: A ARES tem tentado assumir um papel mobilizador e de monitorização da aplicação do RJGDES. Temos promovido debates técnicos e elaborado pareceres sobre dispositivos específicos que necessitam regulamentação adicional, que deverá ocorrer ainda este ano de 2025, tendo em atenção que a implementação prática requer também uma articulação estreita com o Governo e as IES.

10. A acreditação e o reconhecimento de diplomas são pilares para a mobilidade académica e profissional dos diplomados. Considera que os mecanismos atualmente em funcionamento já garantem suficientemente essa mobilidade dentro da CPLP, da CEDEAO ou da União Europeia? O que falta?

R: Embora tenhamos mecanismos funcionais, ainda existem limitações. Falta um sistema integrado de reconhecimento automático e maior articulação com alguns países africanos. A ARES tem defendido a criação de quadros multilaterais de referência e participa ativamente em redes internacionais para contribuir nesse processo.

11. Seguindo na temática internacional. A ARES tem desenvolvido cooperação com a A3ES (Portugal) e outras agências da CPLP. Que resultados concretos já resultaram dessas parcerias e como avalia a importância dessas redes lusófonas de regulação do ensino superior?

R: As parcerias com a A3ES e outras agências da CPLP têm sido fundamentais para a capacitação das equipas técnicas da ARES e para a adoção de padrões internacionais. Resultaram também em projetos conjuntos, intercâmbio de boas práticas e desenvolvimento de metodologias comuns. Essas redes são estratégicas para o fortalecimento institucional e para a internacionalização do ensino superior cabo-verdiano. Para além da rede das agências de qualidade no espaço da CPLP, em 2024, foi criada uma rede lusófona dos PALOP (RAAQES-PALOP - Rede das Agências de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), com o mesmo intuito no referido espaço.

12. Cabo Verde integra a União Africana e a CEDEAO, mas, segundo as suas próprias palavras numa entrevista concedida a um jornal cabo-verdiano, a cooperação com agências da África Ocidental é ainda muito incipiente. Que obstáculos tem encontrado nesse campo? Que tipo de articulação regional seria desejável?

R: Temos enfrentado obstáculos com a pouca atividade de agências reguladoras em alguns países da região e limitações orçamentais que dificultam a realização de atividades conjuntas. A articulação desejável passa pela criação de uma rede de agências da África Ocidental, com encontros regulares e partilha de experiências, e pela promoção de marcos legais comuns que facilitem a mobilidade académica e o reconhecimento mútuo. O memorando de entendimento a elaborar/assinar em breve com a ANAQ-Sup do Senegal, virá tentar suprir este handicap que temos nesta região.

13. Em termos estratégicos, como vê o papel da ARES no reforço da posição de Cabo Verde como um hub académico regional no Atlântico Médio, com pontes entre África, Europa e América Latina? Que desafios e oportunidades identifica para esse posicionamento internacional?

R: A ARES pode contribuir decisivamente para esse posicionamento, promovendo padrões de qualidade reconhecidos internacionalmente e estimulando a atratividade do sistema de ensino superior nacional. Entre os desafios estão a necessidade de maior investimento em infraestrutura e internacionalização curricular. As oportunidades passam pela geografia estratégica do país, a estabilidade institucional e a crescente procura por destinos académicos de qualidade no espaço lusófono e africano.



Ensaio

ERASMUS+: PODERÁ A EUROPA ALCANÇAR UM MAIOR IMPACTO COM UM TOQUE MAIS LEVE?

Peter van der Hijden¹



A 16 de julho de 2025, a Comissão Europeia publicou a sua [proposta de regulamento que estabelece o programa Erasmus+ para o período de 2028-2034](#). Um texto sóbrio a negociar com o Conselho e o Parlamento Europeu nos próximos dois anos. O âmbito de intervenção do programa é duplo: oportunidades de aprendizagem para todos e apoio ao desenvolvimento de capacidades entre organizações e ao desenvolvimento de políticas. O problema estará nos programas de trabalho e nos convites mais detalhados. Interpreto os objectivos subjacentes do programa como “educação mais eficaz” e “maior interoperabilidade” dentro e entre os sistemas nacionais.

A eficácia do programa é também uma preocupação da Comissão. A proposta refere que o Erasmus+ deve “refinar o foco das suas atividades de cooperação, nomeadamente através da revisão dos modelos de financiamento, aumentando a relevância dos grupos-alvo envolvidos e concentrando-se mais no reforço da capacidade de desenvolvimento e na melhoria da qualidade”.

¹.....Setembro de 2025

Neste artigo, apresento algumas sugestões para aumentar a eficácia do programa e gerar impacto mais rapidamente para públicos mais vastos. Defendo uma abordagem focada no tema, conduzida por atores e baseada nos resultados, com intervenções mais leves, baseadas em décadas de experiência Erasmus. Começo pelos dossiers emblemáticos: Universidades Europeias, selos de diploma europeu e Microcredenciais, e termino com três aspetos técnicos cruciais.

Alianças Universitárias Europeias: Rumo a uma Abordagem Abertamente Temática

O desafio da cooperação de cooperação à escala de instituições inteiras

Na sua [Resolução](#) de 11 de setembro de 2025, cheio de mensagens importantes, o Parlamento Europeu elogiou as alianças universitárias europeias, sem perceber que o conceito de cooperação à escala de instituições inteiras, reunindo seis a nove universidades, é difícil, senão quase impossível, de alcançar.

A dificuldade explica-se pela grande diversidade de programas oferecidos pelas universidades e, por conseguinte, pelo grande número de investigadores, docentes e outros funcionários envolvidos. Explica-se também pela baixa sobreposição de áreas temáticas entre os parceiros da aliança.

Parece altamente improvável que um corpo inteiro de professores e investigadores de uma universidade, cujo trabalho é altamente dependente de todos os tipos de desenvolvimentos (externos), encontre as suas contrapartes ideais adequadas, também duradouras por um período mais longo, dentro de uma combinação de um número limitado de instituições predefinidas e muitas vezes desiguais.

Muitas actividades interessantes estão a ser realizadas com grande entusiasmo, mas os objectivos básicos (campus

conjunto, revisão dos programas de estudo, alguma integração de serviços) não foram alcançados numa escala significativa e é pouco provável que o sejam num futuro previsível.

O facto de a maioria dos professores e investigadores não conseguir encontrar parceiros adequados no âmbito da parceria foi reconhecido no [Relatório da Comissão de Janeiro de 2025 sobre o potencial e os resultados da iniciativa](#) (p. 107-108). A maior parte da cooperação académica e da mobilidade estudantil permanecerá, portanto, fora das alianças.

Alianças temáticas como alternativas naturais

Seria mais natural e pragmático renunciar à pretensão de cooperação institucional e permitir que as universidades europeias sejam abertamente temáticas, como algumas já fazem. No passado, foi o caso dos Programas de Cooperação Interuniversitária Erasmus (PICs) e das Redes Temáticas Erasmus e, mais recentemente, dos Centros de Excelência Profissional (CoVE) dirigidos à região.

Nesta lógica, o tema escolhido para uma Universidade Europeia poderá ser disciplinar, interdisciplinar ou horizontal (como a cidadania global). A abordagem temática traria foco, profundidade e escala à cooperação. Facilitaria a inovação de conteúdos e a colaboração com a indústria em sectores estratégicos de interesse europeu (por exemplo, programas de estudo conjuntos, estágios, carreiras duplas, partilha de infraestruturas, investigação aplicada e fundamental). Os académicos sentir-se-iam donos.

As alianças temáticas poderiam consistir num círculo interno de membros mais ativos (digamos 30) e vários círculos externos a partilhar e a contribuir. As universidades poderiam juntar-se a várias alianças em paralelo, como nos círculos olímpicos. As instituições de países terceiros também seriam bem-vindas, fomentando a cooperação internacional e o benchmarking. O número de utilizadores finais beneficiados e o impacto nas suas vidas e carreiras seriam incomparavelmente maiores do que o possível no actual formato de cooperação institucional, bastante restritivo.

O Diploma Europeu - Do Sonho à Realidade

O desafio da harmonização

Os Programas de Estudo Conjuntos estão de volta! Foram os antecessores do programa Erasmus, na década de 1980. Na nova proposta do Erasmus+, representam uma oferta de aprendizagem combinada bem calibrada que, segundo a Comissão Europeia, deverá um dia conduzir a um novo grau em livros de direito nacionais, emitidos conjuntamente por diferentes instituições. Os Estados-Membros estão hesitantes, mas concordaram com um « [selo de diploma europeu conjunto](#) » como um primeiro passo.

Um objectivo elevado, mas os diplomas europeus emitidos em conjunto são também quase inatingíveis, devido a uma série de barreiras significativas, quase intransponíveis, identificadas no [Documento de Serviços da Comissão de Março de 2024](#) (pp. 62-70).

O documento enumera barreiras no domínio da acrediitação e garantia de qualidade, estrutura dos programas e currículos, estrutura de governação, matrícula e admissão de estudantes. 25 anos de Processo de Bolonha e 20 anos de Erasmus Mundus não resolveram estas questões. Após todos estes anos, existem apenas algumas dezenas de diplomas que são realmente emitidos e ministrados em conjunto por todos os parceiros, e que servem um número muito reduzido de estudantes.

Uma solução mais leve: selos europeus para programas de estudo com percursos duplos ou múltiplos colaborativos (Erasmus+)

Assim, parece estar na altura de considerar pragmaticamente uma alternativa mais leve. Já a temos em mãos. Chama-se Erasmus+, o programa ao abrigo do qual 400.000 estudantes por ano passam uma parte substancial dos seus estudos no estrangeiro. Seguem-se percursos de estudo que, em termos de conteúdo e organização, são comparáveis aos programas de estudo conjuntos previstos, ainda que com um toque mais leve.

As universidades parceiras envolvidas reconhecem a qualidade, os resultados de aprendizagem e os créditos umas das outras em acordos de aprendizagem (instrumentos legais), centrando-se frequentemente em disciplinas optativas. Os diplomas obtidos são formalmente institucionais ou nacionais, mas materialmente europeus. Esta é uma grande conquista em termos de coesão de facto e de direito, algo de que se pode orgulhar e sobre o qual se pode construir sem grandes dificuldades.

Vamos, por isso, dar graças e atribuir festivamente o selo europeu a todo o tipo de programas colaborativos, milhares deles, sem especificar mais condições em termos de formato de governação ou de coordenação.

Todos os cursos na Europa têm o direito de ser reconhecidos

A grande maioria dos cursos na Europa são universitários ou nacionais. São ministrados por professores entusiastas, e tanto melhor se tiverem uma dimensão europeia. As universidades são, naturalmente, livres de impor regras de cooperação mais rigorosas aos seus departamentos, e as agências de financiamento, como o Erasmus Mundus, podem ter os seus próprios requisitos. No entanto, deve ter-se em conta que uma abordagem maximalista à integração é difícil de alcançar e certamente não replicável em larga escala.

O próximo passo previsto, um novo diploma europeu legalmente estabelecido a nível nacional, não é necessário para tornar os programas colaborativos visíveis para o mundo e apreciados pelos empregadores. O selo, algum marketing e um suplemento sincronizado ao diploma podem resolver o problema. Também não há necessidade de reavaliar programas de estudo conjuntos, compostos em grande parte por partes oferecidas por instituições já acreditadas por agências registadas no EQAR (princípio da oferta única). Uma educação mais eficaz e uma interoperabilidade funcional são o que importa para os estudantes, académicos e instituições de ensino superior

Desbloqueie módulos de graduação como microcredenciais

As microcredenciais são a ferramenta mais leve e definitiva. Preenchem uma lacuna importante, abrindo espaços para o ensino superior e para os mercados de trabalho, que até há pouco tempo eram dominados por monopólios de diplomas, bloqueando eficazmente a carreira e o desenvolvimento pessoal das pessoas. Hoje, todos os módulos universitários já têm resultados de aprendizagem, créditos, nível, garantia de qualidade, acumulabilidade e certificação (autenticidade verificável), que são pré-requisitos para as microcredenciais, de acordo com a definição da UE. Apropriadamente, a introdução de microcredenciais deverá ser relativamente fácil.

O histórico escolar Erasmus+ certifica as competências adquiridas nos módulos para estudantes em mobilidade que regressam, cerca de 3 milhões de vezes por ano. Nem todos os módulos de licenciatura serão imediatamente acessíveis a estudantes de outros programas no seu país ou noutro local, muito menos a estudantes não licenciados. Mas podem ser desbloqueados, passo a passo, por instituições voluntárias que, para tal, merecem um apoio generoso baseado nos resultados, a nível nacional e europeu. A oferta do setor privado também está a crescer, pelo que as questões da concorrência e dos auxílios estatais com o setor público precisam de ser abordadas com urgência.

As universidades também produzem e monetizam microcredenciais fora dos programas de graduação para desenvolvimento pessoal ou profissional. Elas podem emitir certificados de microcredenciais para indivíduos que não tenham seguido um curso, mas que sejam capazes de demonstrar, por meio de um teste ou avaliação de portfólio, resultados de aprendizagem adquiridos em outro lugar, por meio de aprendizagem prévia ou por meio de experiência profissional ou de vida. Essa função de validação, uma prerrogativa académica, pode abrir uma área totalmente nova de atividade universitária com alto potencial de recrutamento e recursos.

Em 2022, o Conselho da UE dos Ministros da Educação e do Emprego adotou duas recomendações, promovendo [microcredenciais](#) em combinação com «[Contas de Aprendizagem](#)

[Individuais](#), para ajudar a cofinanciar a sua adoção. Uma abordagem pragmática à acessibilidade, ligando a oferta e a procura na aprendizagem ao longo da vida através de silos setoriais, com base no que já existe. A sua implementação poderá vir a ser um verdadeiro ponto de viragem na perspetiva de estabelecer «oportunidades de aprendizagem para todos».

Financiar resultados em vez de formatos de governação

Também no que diz respeito ao financiamento, parece haver fortes argumentos para procurar uma abordagem mais leve, focada no tema, conduzida por atores e baseada nos resultados:

*Resultados bem escolhidos e bem descritos

O apoio financeiro da UE poderia ser direcionado para resultados de alto impacto em áreas prioritárias. Resultados que atendessem mais diretamente a faixas mais amplas da população-alvo, em vez de se concentrar em formatos complexos de governança que tendem a marginalizar os académicos, como se vê nas Universidades Europeias. A escolha das áreas prioritárias e dos resultados poderia ser submetida a debate público. Defendo resultados que promovam uma educação mais eficaz (por exemplo, benchmarking e melhoria dos programas de estudo em setores estratégicos) e uma maior interoperabilidade (por exemplo, catálogos de cursos digitais completos, baseados em especificações partilhadas apoiadas pela CE).

* Unidades de medida claras

Resultados credíveis requerem boas descrições de conteúdo. Também requerem unidades de medida baseadas em critérios claramente formulados no que diz respeito à atividade, âmbito, período, qualidade e impacto. Os candidatos poderiam então inscrever-se nos concursos apresentando as suas próprias bases de referência e metas para os resultados listados. Por exemplo, o número de selos europeus planeados e autoatribuídos. O sistema pode ser automatizado em grande

medida, reduzindo a necessidade de longos pedidos de subvenção e revisões.

* Subvenções ex post

Para atividades comparáveis, o financiamento inicial poderia ser gradualmente substituído por generosas subvenções ex post para os resultados obtidos (por exemplo, por selo europeu), exceto para os recém-chegados, que ainda podem precisar de capital inicial. As despesas gerais pagas deveriam beneficiar mais diretamente os atores envolvidos nos resultados, por exemplo, os professores envolvidos. As subvenções poderiam diminuir quando determinados limites fossem atingidos (por exemplo, para lotes subsequentes de selos europeus), favorecendo a entrada de candidatos mais novos e menores.

Digitalizar os padrões do ensino superior para aumentar a interoperabilidade do sistema

O programa Erasmus não só impulsionou a mobilidade dos estudantes e a colaboração entre académicos. Em quatro décadas, o programa também ajudou a desenvolver novos padrões, quadros de referência e ferramentas, como o ECTS, o EQF e o EQAR, que são agora geralmente aceites como «bens públicos europeus», ultrapassando os seus âmbitos políticos da UE e do EHEA. Uma maior digitalização destes bens públicos, utilizando inteligência artificial, poderia aumentar substancialmente a interoperabilidade dos sistemas e promover a autonomia dos estudantes, por exemplo, através da disseminação de aplicações fáceis de utilizar para o registo de estudantes e a comparação de cursos. O «[Manifesto](#)» de 2025 para um quadro europeu de interoperabilidade do ensino superior aponta-nos na direção certa.

Publicar Registos de Reconhecimento Institucional (IRR)

Já que estamos nisto, devemos pedir às nossas universidades que publiquem online os seus Registos de Reconhecimento

Institucional, ou IRR, tal como sugerido na Recomendação do Conselho da UE de 2024 «[Europa em Movimento](#)». Os registos de reconhecimento mantêm um registo das decisões de reconhecimento anteriores relativas a diplomas e módulos ou microcredenciais de parceiros e terceiros. A sua publicação pelas universidades responsáveis introduziria a noção de «previsibilidade» do reconhecimento ao nível dos programas, especificando, caso a caso, os direitos mais gerais e menos informativos estabelecidos em convenções e tratados.

Os critérios normais de admissão (tais como vagas disponíveis) continuariam a ter de ser cumpridos, claro, mas os registos serviriam os cidadãos e permitir-nos-iam finalmente encerrar o debate sobre o reconhecimento «automático»

* * *

Peter van der Hijden é um especialista independente em ensino superior europeu que vive em Bruxelas. higher-education-strategy.eu

Bruxelas, 22.09.2025
higher-education-strategy.eu
peter.vanderhijden@outlook.com

NORMAS

Antes de submeter o seu artigo é importante observar que:

- para garantir a integridade da revisão de submissões, é obrigatório assegurar que as identidades dos autores e revisores não são conhecidas entre si (revisão cega); assim, os autores, editores e revisores (que carregam documentos como parte da sua revisão) têm de garantir que as seguintes etapas foram consideradas em relação ao texto e às propriedades do ficheiro:

- Os autores do documento eliminaram os seus nomes do texto, com “Autor” e com o ano usado nas referências e notas de rodapé, em vez do nome do autor, título do artigo, etc.
 - Em documentos do Microsoft Office, a identificação do autor também deve ser removida em Propriedades do Ficheiro
 - Em documentos PDF, a identificação do autor também deve ser removida das Propriedades do Documento.
- o número de autores por artigo é de 03 (três), no máximo, sendo que um dos autores deve possuir o grau de doutor.

1. Atenta a natureza da Associação FORGES, são aceites artigos redigidos em língua portuguesa. Os artigos devem incluir também o título, o resumo e as palavras-chave em língua inglesa.
2. Os artigos devem ter, no mínimo, 3.000 palavras, e, no máximo, 7.000 palavras, incluindo as referências bibliográficas e as notas, organizado em secções e apresentando, necessariamente, uma secção final com as conclusões (para a contagem deve ser utilizada a ferramenta do processador de textos Microsoft Word).
3. O resumo não poderá exceder as 200 palavras, quer na língua portuguesa quer na língua inglesa, e deve ser apresentado num parágrafo único devendo fazer referência a introdução, objetivo(s), metodologia, suporte teórico(s) e resultados/conclusões. As palavras-chave deverão ser no máximo cinco.

4. Todos os quadros, tabelas e figuras devem estar devidamente numerados, indicando as respetivas fontes, se assim for o caso, e todas as siglas e acrónimos devem ser descodificados na primeira ocorrência.
5. Os agradecimentos devem ter, no máximo, 50 palavras.
6. A seleção de artigos para publicação toma como critérios básicos a linha editorial da Revista, a sua contribuição para a gestão das instituições de ensino superior, a originalidade do tema, assim como a consistência e o rigor da abordagem teórico-metodológica.
A publicação de artigos está condicionada a pareceres de membros do Conselho Editorial ou dos avaliadores ad hoc/referees.
7. Sempre que o(s) autor(es) não redijam o(s) artigo(s) conforme o Acordo Ortográfico de 1990 devem fazer expressamente essa referência.

FORMATAÇÃO

O texto do artigo deve ser redigido na fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento entre linhas simples, com as páginas no formato A4 e com as seguintes margens: superior 3,0 cm; inferior 2,5 cm; direita e esquerda 2,5 cm.

1. As notas devem ser redigidas na fonte Times New Roman, tamanho 10, espaçamento entre linhas simples.
2. O título do artigo, e o complemento de título, deve ser redigido em letras maiúsculas, tamanho 12, a negrito.
3. Os subtítulos das secções devem ser redigidos com a letra inicial em maiúscula e as seguintes em minúsculas, tamanho 12, a negrito.
4. Os parágrafos devem ser assinalados com um toque de tabulação e com um Enter no final.
5. Os títulos de secções devem ser separadas do texto principal com um duplo Enter.
6. As transcrições dever ser redigidas na fonte Times New Roman, tamanho 11; adicionalmente, devem ser separadas do texto principal com um duplo Enter e introduzidas com dois toques de tabulação.
7. Para destaque ou ênfases, no interior do texto principal, utilizar apenas o itálico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

As referências bibliográficas devem seguir as normas APA, de acordo com os seguintes exemplos:

- **Monografias**

Apelido do autor, maiúsculas das iniciais dos primeiros nomes. (data). Título do livro: subtítulo. (edição). Local de edição: Editor.

Ex.: Cantor, C.R. & Smith, C.L. (1999). *Genomics: the science and technology behind the Human Genome Project* (2.nd ed.). New York: John Wiley & Sons.

- **Partes ou artigos de monografias**

Apelido do autor, maiúsculas das iniciais dos primeiros nomes. (data). Título do capítulo/parte da obra. In Maiúsculas das iniciais dos primeiros nomes Apelido (Ed./ Coord./Ed. Lit./etc.), Título da obra completa: subtítulo, (edição) (paginação). Local de publicação: Editor.

Ex.: Reilly, P. R. (1997). Laws to regulate the use of genetic information. In M. A. Rothstein (Ed.), *Genetic secrets: protecting privacy and confidentiality in the genetic era* (369-391). New Haven: Yale University Press.

- **Artigos de publicações em série**

Apelido do autor, maiúsculas das iniciais dos primeiros nomes (data). Título do artigo: subtítulo do artigo. Título da revista, vol. (n.º ou supl.), páginas.

Ex.: George, A. L. Jr. & Neilson, E. G. (2000). Genetics of Kidney Disease. *American Journal of Kidney Diseases*, 35 (4), 160-169.

- **Manuscritos ainda não publicados (tais como dissertações)**

Apelido do autor, maiúsculas das iniciais dos primeiros nomes. (data). Título da obra: subtítulo. Dissertação/Tese, Instituição, Localidade, País.

Ex.: Horta-Monteiro, M.C.S.M. (1994). Utilização de Água Residual Urbana na Cultura de Azevém (*Lolium multiflorum Lam.*). Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Agronomia – Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.

Ex.: Tingle, C.C.D. (1985). Biological control of the glasshouse mealybug using parasitic hymenoptera. Ph.D. Thesis, University of London, London, United Kingdom.

- **Recensões**

Ex.: Baumeister, R. F. (1993). Exposing the self-knowledge myth [Recensão a The self-knower: A hero under control, by R. A. Wicklund & M. Eckert]. *Contemporary Psychology*, 38, 466-467.

- **Documentos eletrónicos**

Apelido do autor, maiúsculas das iniciais dos primeiros nomes ou autor coletivo (data). Título do artigo. Título da publicação. Numeração, Localização na publicação. Disponibilidade e acesso.

Ex.: Fine, M. & Kurdek, L. A. (1993). Reflections on determining authorship credit and authorship order on faculty-student collaborations. *American Psychologist*, 48, 1141-1147. Acedido a 7 de junho de 1999, em <http://www.apa.org/journals/amp/kurdek.html>.

Apelido do autor, maiúsculas das iniciais dos primeiros nomes ou Autor coletivo (data). Título do livro: subtítulo. Disponibilidade e acesso.

Ex.: Bryant, P. (1999). Biodiversity and Conservation. Acedido a 4 de outubro de 1999, em <http://darwin.bio.uci.edu/~sustain/bio65/Titlpage.htm>.

- **Legislação ou normas**

De acordo com as normas oficiais da entidade emissora.

e-ISSN 2184-8513

