

# 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]*

## Subdiretora

Conceição Rego  
*Universidade de Évora [Portugal]*

## Conselho Editorial

António Correia e Silva  
*Universidade de Cabo Verde [Cabo Verde]*

Conceição Rego  
*Universidade de Évora [Portugal]*

Maria de Lourdes Machado-Taylor  
*Universidade de Lusófona [Portugal]*

Tomás Patrocínio  
*Universidade de Lisboa [Portugal]*

## Conselho Científico

Eugênio 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*

Maria José Grosso  
*Universidade de Macau*

Joaquim Ramos de Carvalho  
*Universidade de Macau*

Arlindo Chilundo  
*Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique)*

Aires Bruzaca de Meneses  
*Universidade de São Tomé e Príncipe*

António Sampaio da Nóvoa  
*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)

REVISTA  
**FORGES**

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

e-ISSN 2184-8513

Revista Forges	Lisboa	v. 10	n. 1	Novembro	2024
----------------	--------	-------	------	----------	------

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](http://www.aforges.org)  
Facebook: [www.facebook.com/assforges](http://www.facebook.com/assforges)  
[edicoes@aforges.org](mailto: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. 10 (N.º 1) - Lisboa: FORGES, 2024.

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

<b>Editorial</b> .....	6
<b>Artigos</b>	
<b>1   REDE DE SUSTENTABILIDADE DAS INSTITUIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONSOLIDAÇÃO E PERSPECTIVAS</b> Marcelo Bizerril, Margarida Mano, Sandra Caeiro, António Gomes Martins .....	11
<b>2   O QUE SABEMOS ACERCA DO ENSINO SUPERIOR ANGOLANO?</b> Sónia Pereira Dinis, António Borrvalho .....	27
<b>3   “ENGOLIR SAPOS E MAIS SAPOS”: EXPERIÊNCIAS DE ALIENAÇÃO E ESTRANHAMENTO NO ENSINO SUPERIOR VIVIDAS POR ESTUDANTES INTERNACIONAIS AFRICANOS</b> Carla Queiroz .....	57
<b>4   ANÁLISE DAS AÇÕES DE ACOLHIMENTO PARA ESTUDANTES LUSÓFONOS EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRA</b> Enio Snoeijer, Luciane Stallivieri, Pedro Antônio de Melo .....	83
<b>5   O CONSELHO TÉCNICO-CIENTÍFICO NAS ESTRUTURAS ORGANIZACIONAIS DA REDE PÚBLICA PORTUGUESA DE ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO: CONFIGURAÇÕES, VANTAGENS E DESVANTAGENS</b> Carlos Borrvalho, Sandra Saúde .....	111
<b>6   A MENTORIA NO ENSINO SUPERIOR: OS DESAFIOS DA COMUNICAÇÃO NO PROGRAMA MENTORI@IPL</b> Ana Gama, Maria da Conceição Soares, Alexandra David .....	133
<b>Recensão   UM OLHAR PARA OS SISTEMAS EDUCATIVOS: O CONTRIBUTO DO RELATÓRIO EDUCATION AT A GLANCE DA OCDE</b> Conceição Rego .....	160
<b>Entrevista a José Honório Costa Pereira Jerónimo,</b> Ministro do Ensino Superior, Ciência e Cultura do IX Governo Constitucional de Timor-Leste .....	166



# Editorial

Ao alcançar o seu décimo número, a revista da FORGES encara com otimismo a ambição de vir a ser um espaço de referência para todos aqueles que têm o ensino superior como tema de estudo, assim como para os que ocupam cargos de responsabilidade política ou de gestão no setor e ainda para os que labutam neste subsistema de educação enquanto estudantes, docentes ou funcionários. Se atentarmos que a aludida ambição pretende ser válida para o vasto conjunto de países, regiões e comunidades diaspóricas de língua portuguesa, estaremos então perto de estimar o tamanho do desafio a que nos propusemos.

Como normalmente acontece, a realização de ambições deste porte implica um roteiro complexo de ações. Neste texto, porém, salientamos apenas algumas, selecionadas tanto pelo seu potencial de impacto a curto prazo, como pela sua exequibilidade. Assim sendo, impõe-se que aumentemos a visibilidade desta publicação, melhorando a sua distribuição junto dos diversos públicos atrás referenciados, facilitando trocas e pontes, e contribuindo para reforçar o sentimento de pertença de todos a uma comunidade de interesse em torno do ensino superior lusófono. De igual modo, parece-nos mister que apostemos na elevação da relevância da presente revista, dando à estampa, neste espaço, artigos científicos impactantes, que o são, não apenas por produzirem ganhos de inteligibilidade relativamente à dinâmica do ensino superior nas nossas sociedades, como também por abordarem aspetos vividos e sentidos como cruciais pelos atores implicados com este nível educativo. Isto para dizer que nos anima o ideário de uma ciência que converte problemas sociais em problemas de conhecimento e seja propenso a contribuir, com os resultados das suas pesquisas, para enriquecer e diversificar a agenda de atores públicos. Com esta última expressão referimo-nos tanto a associações de estudantes ou a sindicatos de docentes, como a autoridades académicas, governos, organizações multilaterais ligadas ao financiamento, entre outros. Temos o ideário de uma ciência que, sendo rigorosa, seja também socialmente impactante.

A realização desta ambição é imperativamente oportuna, quando se tem em conta a crescente centralidade do ensino superior para os processos de inclusão e de mobilidade social em curso nas nossas sociedades. Quando se cons-

---

tata que, mesmo em condições de precaridade material e de debilidade de capital escolar familiar, como se refere Pierre Bourdieu, milhares de jovens em Timor-Leste, Angola ou Cabo Verde, também poderíamos dizer no Brasil e em Portugal, pese embora as diferenças, estão a apostar neste momento na formação superior como a principal estratégia de melhorarem as suas posições sociais. Uma aposta, diga-se, não raras vezes problemática, pois em muitas situações não lhes estão asseguradas as condições adequadas de frequência e de sucesso, o que torna a vivência deste processo penosa, angustiante e stressante, como, aliás, confirmam alguns artigos publicados na presente edição. Mas, seja como for, é do êxito desta aposta, que é simultaneamente individual, familiar e social, que dependem largamente os equilíbrios sociais e a qualidade da democracia realmente praticada nos próximos tempos nos países e regiões onde de alguma forma se utiliza o português como língua de relações pedagógicas.

Assim sendo, é nosso objetivo captar, no espaço desta revista, reflexões e investigações que dão conta da multidimensionalidade do nosso objeto, abrindo abordagens científicas que encaram o setor de diferentes perspectivas (institucionais, organizacionais, sociais, psicológicas, pedagógicas, financeiras e outras). Abrimos este número com o artigo sobre as perspectivas de consolidação da rede de sustentabilidade das instituições de ensino superior do mundo lusófono, da autoria de Marcelo Bizerril, Margarida Mano, Sandra Caeiro e António Martins. Trata-se de um estudo sobre a questão seguramente mais aguda do nosso tempo: a sustentabilidade ambiental. Quer através do currículo formal e informal, quer da agenda de investigação e extensão, quer ainda pelas suas práticas de gestão ou nos seus documentos de estratégia, os autores mostram as IES lusófonas perante o desafio da criação da cultura de sustentabilidade nos nossos países e enquanto agentes ativos no cumprimento dos ODS. Numa linha diversa, pomos em realce também o artigo de Sónia Pereira Diniz e António Borralho, intitulado “O Que Sabemos do Ensino Superior Angolano?” que mostra as lentes “etnocêntricas” pelas quais se tem desenvolvido o conhecimento do subsistema do ensino superior naquele país da África Austral. Os autores falam em “dependência epistémica” e revelam como a referida dependência se operacionaliza no processo de produção do conhe-

---

cimento. Ainda tendo Angola como foco, no “Engolir Sapos e Mais Sapos”, a autora Carla Cristina Vilarinho Queiroz relata a experiência dos estudantes angolanos racializados como negros em três contextos nacionais diferentes: Cuba, Portugal e Reino Unido. Capta-se aqui dimensões psicológicas que, não obstante serem pouco presentes nos discursos oficiais, acabam por possuir um grande impacto no processo de aprendizagem dos estudantes africanos na Europa. A xenofobia e o racismo emergem nos depoimentos como barreiras ao sucesso. Por sua vez, Enio Snoeijer, Luciane Stallivieri e Pedro Antônio de Melo, em “Análise do Acolhimento para Estudantes Lusófonos numa Instituição de Ensino Superior Brasileira”, neste caso, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), seguem, através de dados das instâncias do MEC, os fluxos de estudantes afro-lusófonos que ao longo da última década e ao abrigo dos acordos chegaram ao Brasil e põem em realce, pela análise qualitativa, a criação de estruturas institucionais de acolhimento instituídas na UFSC para promover a integração. Também centrado nos estudantes e na aprendizagem, Ana Gama, Maria da Conceição Soares e Alexandra David, apresentam um artigo que faz balanço crítico da implementação do programa de mentoria do Instituto Politécnico de Lisboa, colocando o foco na problemática da comunicação, sensibilização e adesão por parte do público-alvo. Continuando ainda no universo dos institutos politécnicos, Carlos Borralho e Sandra Saúde abordam a partir de um estudo de caso o problema de governança institucional ligado às vantagens e desvantagens da criação de um único Conselho Técnico-Científico (CTC) para diferentes unidades orgânicas (escolas) do instituto politécnico em questão.

Na nossa rúbrica de entrevista, saímos desta vez do mundo académico e fomos dialogar com o Dr. José Honório da Costa Pereira Jerónimo, titular da pasta do ensino superior do IX Governo Constitucional da República Democrática de Timor-Leste, há pouco mais de um ano em funções, para inteirarmos da visão e dos projetos existentes para o setor.

Por fim, mas não menos importante, apresentamos a análise do relatório “Education At Glance”.

António Leão Correia e Silva (Diretor)  
Conceição Rego (Vice-Diretora)



# Artigos

# 1

## REDE DE SUSTENTABILIDADE DAS INSTITUIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONSOLIDAÇÃO E PERSPECTIVAS

Marcelo Bizerril<sup>1</sup>

Margarida Mano<sup>2</sup>

Sandra Caeiro<sup>3</sup>

António Gomes Martins<sup>4</sup>



**Resumo:** Para que a sustentabilidade seja um conceito e uma prática assumidos globalmente, o conhecimento sobre o tema precisa ser compartilhado e, para isso, a cooperação internacional é essencial. No caso dos países de língua portuguesa (PLP), as similaridades culturais, dentre as quais a própria língua, e outras aproximações sociais e ambientais indicam um grande potencial para que tal cooperação ocorra satisfatoriamente. É nesse sentido que o Fórum da Gestão do Ensino Superior em Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES) vem atuando desde 2020 por meio da Academia FORGES – Sustentabilidade no Ensino Superior. As ações visam a promoção da sustentabilidade socioambiental, sensibilizando gestores para o tema e visando a sua institucionalização nas Instituições de Ensino Superior (IES), o que culminou na articulação de uma Rede de Sustentabilidade no Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua

1.....Universidade de Brasília, Brasil; bizerril@unb.br; ORCID - 0000-0002-2993-155X

2.....Universidade Católica Portuguesa, Portugal; margarida.mano@ucp.pt; Ciência ID: 441E-7284-B10E

3.....Universidade Aberta, Portugal; scaeiro@uab.pt; ORCID - 0000-0002-6079-3554

4.....Universidade de Coimbra; agmartins@uc.pt; Ciência ID: 2A1E-62BF-4732; ORCID iD: 0000-0002-6805-0851

Portuguesa. Esse artigo descreve as principais ações desenvolvidas e as perspectivas da Rede como contribuições para que sejam atingidas as metas da Agenda 2030 nessas regiões, através do ensino superior.

**Palavras-chave:** Agenda 2030, Sustentabilidade socioambiental, Países de Língua Portuguesa.

# SUSTAINABILITY NETWORK OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN PORTUGUESE- SPEAKING COUNTRIES AND REGIONS: CONSOLIDATION AND PERSPECTIVES

**Abstract:** International cooperation is essential for sustainability to be a globally accepted concept and practice. In the case of Portuguese-speaking countries (PLP), cultural similarities, including the language itself, and other social and environmental similarities indicate a great potential for such cooperation to occur satisfactorily. In this sense, the Forum for Higher Education Management in Portuguese Speaking Countries and Regions (FORGES) has been operating since 2020 through the FORGES Academy – Sustainability in Higher Education. The actions aim to promote socio-environmental sustainability, sensitizing managers to the topic and aiming for its institutionalization in HEIs, which culminated in the articulation of a Sustainability Network in Higher Education in Portuguese-Speaking Countries. This article describes the main actions developed and the Network's perspectives as contributions to achieving the goals of the 2030 Agenda in these regions, through Higher Education Institutions.

**Keywords:** 2030 Agenda, Portuguese-speaking Countries, Socio-environmental sustainability.

## Introdução

Tornar as sociedades sustentáveis do ponto de vista socioambiental é, possivelmente, o desafio global mais importante desse século. A tarefa torna-se ainda mais relevante e complexa quando o conceito de sustentabilidade ultrapassa o seu sentido

mais restrito de preservação da natureza e uso racional dos recursos naturais, para incluir temas como a superação da pobreza e da fome e a promoção da saúde, qualidade de vida, equidade e justiça, como pode-se observar nos 17 objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS), propostos pelas Nações Unidas (ONU, 2020). Isso leva ao entendimento de que superar as profundas desigualdades sociais e econômicas atuais é o principal desafio para que se possa falar em sustentabilidade planetária.

Como tema dominante no mundo de hoje, a sustentabilidade é estratégica para qualquer país, independentemente do seu tamanho e do estágio de desenvolvimento econômico em que se encontre. Se, por um lado, os passos dados no sentido da sustentabilidade ao nível de cada país representam importantes avanços, as conquistas de um limitado conjunto de países não resolverão a crise ambiental até que a sustentabilidade seja um conceito e uma prática assumidos globalmente. Para que esse fim seja atingido, o conhecimento sobre o tema precisa ser compartilhado e, para isso, a cooperação internacional é essencial.

Nesse artigo são analisadas as principais ações desenvolvidas que culminaram na criação da Rede de Sustentabilidade no Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa e as perspectivas dessa ação para que sejam atingidas as metas da Agenda 2030 nesses países.

## O papel do ensino superior na Agenda 2030.

Nas duas últimas décadas, as instituições de ensino superior (IES) têm sido colocadas em posição de centralidade diante dos desafios da sustentabilidade, por serem fundamentais para o debate das grandes questões científicas e para a produção de conhecimento e tecnologias (Karatzoglou, 2013; Sáenz, 2014). O ensino superior tem fundamental responsabilidade nesse processo também por formar as lideranças e gerações futuras, englobar em suas ações as mais distintas perspectivas da sustentabilidade indicadas nos 17 ODS, e pelo seu grande potencial de articulação internacional.

De acordo com as Nações Unidas, as IES podem implementar a Agenda 2030 em diversas dimensões tendo em conta a sua área de atuação, tais como o Ensino e Currícula, Investigação, Operações e Governança e envolvimento com o exterior (SDSN, 2020).

Essa condição fez com que as IES passassem a ser provocadas a serem exemplos de sustentabilidade para a sociedade. Desta forma, desde a década de 1990, diversos acordos de cooperação e protocolos de intenções têm fortalecido o compromisso das universidades com a sustentabilidade (Lozano et al., 2014), de tal forma que na atualidade é esperado que cada instituição tenha incluído de uma forma ou de outra o tema em suas políticas e rotinas. Acresce que não é admissível que uma IES veicule formação aos seus estudantes sobre métodos e práticas de sustentabilidade se não puder ser ela própria um exemplo atuante nesse sentido. Contudo, o Ensino Superior somente poderá indicar caminhos efetivos para a sustentabilidade, diante da diversidade de culturas e de conflitos socioambientais existentes, se conseguir promover o intercâmbio do conhecimento sobre sustentabilidade dentre os milhares de IES do planeta. Urge discutir como a cooperação pode favorecer a partilha do conhecimento já acumulado pela área e, somando-se aos conhecimentos desenvolvidos em contextos diversos, contribuir para a transformação das sociedades atuais em sociedades sustentáveis. À partilha do conhecimento e de boas práticas nos domínios em que o ensino superior pode intervir acrescenta-se a necessidade de promover a cooperação também em torno de projetos concretos que mobilizem conjuntos de instituições cooperando para um ou mais objetivos comuns (Krcal et al., 2021).

## **A sustentabilidade e o ensino superior nos PLP**

No caso dos países de língua portuguesa, as similaridades culturais, dentre as quais a própria língua, e outras aproximações sociais e ambientais, indicam um grande potencial para que tal cooperação ocorra satisfatoriamente. Contudo, dadas as distintas conjunturas históricas e de desenvolvimento econômico, as diferenças nas estruturas do ensino superior entre países são profundas, e se refletem na produção científica de cada um em termos da temática da sustentabilidade (Bizerril et al., 2018).

Com distribuição em quatro continentes e uma comunidade internacional de mais de 265 milhões de falantes de português, sendo destes 10 milhões de estudantes no Ensino Superior, os PLP apresentam condição favorável para a discussão e divulgação de um pensamento sobre sustentabilidade

em língua portuguesa por meio da articulação com outras redes e iniciativas de cooperação em andamento na Europa (COPERNICUS Alliance, 2021), na América Latina e Caribe (Sáenz, 2014) e na África (Lotz-Sisitka et al., 2007), como também pela construção de redes que agreguem os próprios PLP como é o caso da Rede Campus Sustentável (RCS-PT), em Portugal. Esta Rede, fundada em 2018 por membros das Instituições de Ensino Superior, visa promover as questões de sustentabilidade nas universidades e politécnicos portugueses e, assim, contribuir para uma sociedade mais sustentável. Deve-se à iniciativa da RCS-PT a subscrição, em 2019, de um documento de compromisso com a sustentabilidade pela quase totalidade das IES públicas de Portugal e de algumas IES do setor privado, criando um enquadramento global para as políticas de desenvolvimento sustentável das IES e para a cooperação entre elas. A RCS-PT tem desenvolvido diversas atividades, nomeadamente através de grupos de trabalho sobre os diversos temas de implementação da Agenda 2030 nas IES, bem como congressos anuais que têm originado elevada cooperação e ligação entre as diversas IES. Esta Rede também publicou recentemente o primeiro diagnóstico sobre a implementação da sustentabilidade nas IES em Portugal, resultante da implementação de um inquérito a todas as IES.<sup>5</sup>

No entanto, apesar de inúmeras iniciativas ao nível de instituições, como também ao nível de redes e programas nacionais, chama a atenção o reduzido número de publicações científicas sobre o assunto ‘Sustentabilidade no Ensino Superior’ envolvendo parcerias entre autores de distintos países de língua portuguesa (Bizerril et al., 2018). O tema, portanto, merece melhor atenção e articulação para que sejam promovidas, de fato, discussões de caráter intercultural, que potencializem a implementação da sustentabilidade nas rotinas das universidades nesses países, o que parece ser algo ainda por ser feito (Brandli et al., 2015).

Uma identidade da sustentabilidade no ensino superior própria dos países de língua portuguesa é algo ainda a ser construído. No entanto, o potencial de intercâmbio cultural existente e as possíveis influências que esse venha a provocar em cada país, sugerem que uma abordagem complexa da

---

5.... Mais informações podem ser consultadas no sítio da Rede: <http://www.redecampusustentavel.pt>.

sustentabilidade seja mais adequada a esse conjunto de países do que a perspectiva mais pragmática de um desenvolvimento sustentável voltado apenas a modificações comportamentais e aplicação de tecnologias “limpas” em substituição às mais nocivas ao ambiente. As experiências concretas com a fome, a pobreza e as desigualdades sociais colocam os PLP mais inclinados a uma visão crítica da sustentabilidade, na qual almeja-se a mudança de um modelo de sociedade hegemônico voltado ao acúmulo de riquezas e à competição por outro em que prevaleçam a justiça, a cooperação e a responsabilidade global (Bizerril et al., 2015). É nesse sentido que essa visão de sustentabilidade dialoga com as proposições globais da Agenda 2030. De fato, a diversidade de condições econômicas, sociais e ambientais que se verifica no espaço lusófono reforça a necessidade de cultivar uma visão holística que abranja a totalidade dos ODS. Esta perspectiva é válida nos dois planos: no plano da definição de orientações estratégicas de cada instituição e nos projetos e práticas institucionais no ensino, na pesquisa e na ligação à comunidade; e no plano da cooperação entre IES dos países lusófonos, seja através de atividades de partilha baseadas numa plataforma comum ou numa rede, seja na concretização de projetos em parceria entre IES que possam colher financiamento aproveitando programas existentes, ao nível da ONU, da União Europeia ou de outras instâncias públicas ou privadas.

## **A FORGES e a sustentabilidade nos países de língua portuguesa**

O Fórum da Gestão do Ensino Superior em Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES) é uma associação sem fins lucrativos, fundada em 2011, e que tem como objetivo atuar como um espaço colaborativo de partilha, de aprendizagem e de investigação na gestão das instituições de ensino superior dos países e regiões da língua portuguesa. Com associados em Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Macau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, e Timor-Leste, a FORGES promove a integração dessa comunidade internacional de milhões de falantes de português, por meio de uma conferência anual, uma revista científica e ações formativas da

Academia FORGES. A Academia FORGES é uma ação de um consórcio de IES organizado por eixos temáticos, com representação dos diferentes países de língua portuguesa. Os quatro eixos temáticos projetados para atuar no biênio 2021/2023 foram Formação e Inovação Pedagógica, Sustentabilidade no Ensino Superior, Qualidade no Ensino Superior, Educação Superior em Contextos Emergentes, e têm como objetivos oferecer formação para gestores, sensibilizar as IES para temáticas relevantes e partilhar Boas Práticas.

A sustentabilidade socioambiental não era um tema estratégico para a FORGES em seus anos iniciais, sendo pouco frequente tanto nas conferências anuais como nos artigos publicados pela revista. Contudo, em 2019 a sustentabilidade foi incluída na conferência anual como tema de um dos principais painéis do encontro e de uma das sessões de apresentação de trabalhos científicos. A partir daí, o tema passou a compor regularmente as programações nas conferências anuais de 2020, 2021 e 2022<sup>6</sup>. Em 2023, a sustentabilidade tornou-se o tema central da conferência que foi intitulada “As instituições de ensino superior e os grandes desafios da humanidade no espaço da língua portuguesa: estratégias para uma gestão orientada pelos ODS”.

A Academia FORGES – Eixo Sustentabilidade no Ensino Superior é uma ação da FORGES, iniciada em fins de 2020 com o objetivo de discutir formas de atuação do ensino superior dos PLP para a promoção da sustentabilidade socioambiental, sensibilizando gestores para o tema e visando a sua institucionalização nas IES e a articulação de uma Rede de Sustentabilidade no Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa.

Em 2021, diversos especialistas no tema, pertencentes ou não à FORGES, foram contactados e convidados no decorrer do ano para participar da Academia, seja como palestrantes nos chamados Cafés Sustentáveis, seja como ouvintes e debatedores nos espaços virtuais nos aplicativos Zoom e YouTube. Foram realizados seis Cafés Sustentáveis mensais, transmitidos ao vivo e depois disponibilizados no sítio da Academia FORGES Sustentabilidade<sup>7</sup>.

---

6..... As programações das Conferências FORGES estão disponíveis no link <https://www.aforges.org/>

7..... A playlist da Academia FORGES Sustentabilidade está disponível no link [https://www.youtube.com/playlist?list=PLNU\\_4KYAfcEsi0GnxvomzLq8WzfVteqRI](https://www.youtube.com/playlist?list=PLNU_4KYAfcEsi0GnxvomzLq8WzfVteqRI)

Em novembro de 2021, durante a 11<sup>a</sup> Conferência FORGES, a Academia organizou uma mesa redonda sobre “A sustentabilidade nos currículos do ensino superior”, com participações de especialistas de Portugal, Brasil e Moçambique. Na mesma conferência, e logo após a ela, foi realizado um inquérito com interessados no tema a fim de colher suas impressões e sugestões para as ações da Academia. Quarenta pessoas, pertencentes a 33 IES distribuídas no Brasil, Portugal, Cabo Verde, Moçambique e Angola, responderam ao questionário, indicando que a institucionalização da sustentabilidade nas suas IES ainda estava em fase inicial ou intermediária na maior parte dos casos (Figura 1). Em relação às propostas para ações futuras da Academia, 64% indicaram a realização de oficinas de apoio aos gestores e interessados para apoiar a institucionalização da sustentabilidade. Desse modo, as atividades em 2022 foram reorientadas para a organização de cinco workshops bimensais relacionando a sustentabilidade aos temas gestão, formação, avaliação, estratégias de promoção e cooperação.

No decorrer de 2021, a participação nos Cafés Sustentáveis ocorreu tanto na sala virtual do Zoom quanto no acompanhamento simultâneo ou posterior no YouTube. As sessões consistiram em exposição de um ou mais convidados a respeito de relatos de experiências de implementação da sustentabilidade em instituições de ensino superior no Brasil, Portugal e Moçambique. Em outubro de 2023, os Cafés Sustentáveis totalizavam 1.495 acessos.

A opção para 2022 foi realizar Workshops na plataforma Zoom, sem transmissão simultânea no YouTube. O objetivo foi realizar sessões mais interativas, sem a preocupação em produzir um conteúdo audiovisual para ser veiculado nas redes da FORGES. Contudo, cada sessão gerou um registro escrito em que as principais ideias debatidas são apresentadas com links para outras publicações, projetos e instituições complementares ao tema. Cada workshop foi organizado por um grupo diferente de pesquisadores, de modo a ampliar a participação e fomentar o trabalho cooperativo, fundamental para a construção de uma futura rede de sustentabilidade no ensino superior para os países de língua portuguesa.

Em 2023, a agenda da Academia consistiu no retorno ao formato dos cafés sustentáveis e na articulação da Rede de Sustentabilidade para as IES dos PLP, que foi consolidada em

novembro na 13ª Conferência FORGES. As ações realizadas estão resumidas no Quadro 1.

Fig.1. Percepção do status da institucionalização da sustentabilidade nas IES



Fonte: Elaboração própria.

Legenda: Incipiente - indica haver mais intenções do que ações concretas; Intermediária - indica a presença de equipe e ações voltadas ao tema; Avançada - indica que a sustentabilidade faz parte do dia-a-dia da instituição na gestão, no currículo e em outras atividades.

Quadro 1. Ações promovidas pela Academia FORGES Sustentabilidade.

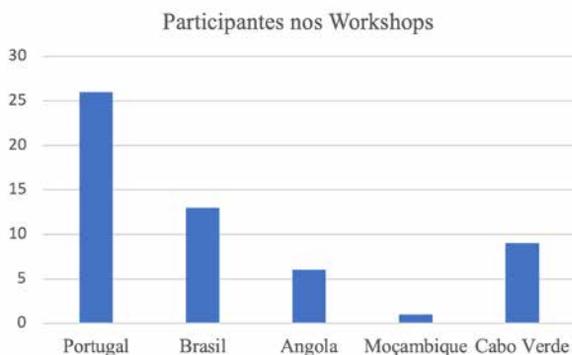
Tema	Tipo de atividade (Ano)
Redes de Sustentabilidade no Ensino Superior em Países de Língua Portuguesa	Café Sustentável (2021)
Sustentabilidade do Ensino Superior em Países de Língua Portuguesa no contexto da Covid-19: experiência de Moçambique	Café Sustentável (2021)
Desenvolvimento sustentável: o caso da Universidade de Coimbra / Responsabilidade Social em IES: o caso do ORSIES e outras boas práticas	Café Sustentável (2021)
Estratégias de Institucionalização da Sustentabilidade no Ensino Superior	Café Sustentável (2021)
Avaliação da Implantação da Sustentabilidade no Ensino Superior	Café Sustentável (2021)
Formar para uma Sociedade mais Sustentável: duas experiências de sustentabilidade em Institutos Politécnicos em Portugal	Café Sustentável (2021)

<b>Sustentabilidade e Gestão:</b> documentos, políticas institucionais, órgãos de sustentabilidade nas instituições, gestão de recursos.	Workshop (2022)
<b>Sustentabilidade na Formação:</b> currículos, envolvimento dos estudantes e da comunidade acadêmica, vivências de sustentabilidade.	Workshop (2022)
<b>Avaliação da Sustentabilidade:</b> indicadores, monitoramento e relatórios de sustentabilidade	Workshop (2022)
<b>Promoção da Sustentabilidade:</b> pesquisa, extensão, relações com o território e comunidades locais.	Workshop (2022)
<b>Sustentabilidade e Cooperação:</b> Projetos interinstitucionais, captação de recursos, redes de sustentabilidade no ensino superior.	Workshop (2022)
Indicadores-chave de Sustentabilidade das Instituições de Ensino Superior em Portugal - Referencial Comum para a Avaliação do Desempenho	Café Sustentável (2023)
Sustentabilidade Além das Fronteiras: Lições do Primeiro Green Office da América Latina na Universidade de Passo Fundo	Café Sustentável (2023)

Fonte: Elaboração própria.

Notou-se a maior presença de pesquisadores portugueses nas atividades em relação aos demais países (fig. 2), indicando possivelmente o papel da Rede Campus Sustentável em fomentar e articular as iniciativas de sustentabilidade no ensino superior em Portugal.

Fig.2. Participação nos Workshops segundo os países de origem.



Fonte: Elaboração própria.

## Avanços e perspectivas futuras

Avalia-se que a Academia FORGES vem cumprindo um papel de pautar a Agenda 2030 nesse fórum de países de língua portuguesa. A sequência de conteúdos produzidos e disponibilizados na internet, assim como a presença cada vez mais significativa da sustentabilidade nas últimas cinco conferências são indicadores de que o tema vem sendo assumido como prioritário pela FORGES. Por outro lado, os acessos dos conteúdos na internet e a participação nas atividades propostas indica que há um conjunto de pessoas interessadas em discutir o tema na perspectiva dos PLP e, portanto, para além do que já desenvolvem ao nível de suas instituições e países.

Ocorre, contudo, que a participação tem sido errática, com poucas pessoas envolvidas regularmente nas atividades, e com alta rotatividade na presença nos eventos propostos pela Academia. O Brasil, por exemplo, tem uma considerável produção acadêmica a respeito da sustentabilidade no ensino superior (Leme et al., 2012; Ruscheinsky et al., 2014; Bizerril et al., 2018), e alguma organização de redes sobre o tema a nível regional, contudo, tem tido participação muito restrita à Universidade de Brasília, que coordena esse eixo da Academia, e a poucas IES por meio de membros pesquisadores associados à FORGES.

Timor Leste, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e a região de Macau não tiveram nenhuma participação conhecida nas atividades da Academia. Já Angola, Moçambique e Cabo Verde estiveram representados, e inclusive atuantes na organização de atividades, mas com presença pouco constante na sequência de ações realizadas. Um aspecto a ser considerado, e que de alguma forma foi evidenciado nas falas desses representantes, é a recente história do ensino superior nesses países em comparação ao Brasil e, sobretudo, a Portugal. Com IES bastante jovens, os desafios postos ao ensino superior parecem colocar à frente da sustentabilidade socioambiental outras preocupações como a qualidade, o fortalecimento da pesquisa e o financiamento, por exemplo. De fato, Mhlanga et al. (2022) registraram dificuldades de outros países do continente africano em implantar a Agenda 2030 no ensino superior, sobretudo devido às limitações orçamentárias. Contudo, a prática e o conhecimento das IES mais antigas pode ser uma ajuda e cooperação importante face a estas instituições mais jovens.

Em Portugal, apesar de não existir legislação específica ou regulamentação para o ensino superior relativa à implementação da sustentabilidade em qualquer das suas diferentes atribuições e funções, constata-se que os líderes das IES começam a revelar sensibilidade para este tema, em particular, observável a nível da governança das instituições. A percepção de que há uma atenção crescente ao tema da sustentabilidade por parte dos jovens, a par com a necessidade de captar estudantes, tem levado algumas IES a adotar práticas de marketing institucional baseadas na sustentabilidade, predominantemente na vertente ambiental. Faz parte desta atitude a organização interna de equipas e métodos para corresponder da melhor forma possível aos requisitos dos rankings internacionais, procurando aí posições que confirmem um destaque utilizável em ações de marketing. Esta prática de algumas IES acaba por conduzir a uma atenção e uma prática institucionais mais estruturadas, no que se pode considerar um efeito positivo na perspectiva da sustentabilidade. Porém, nos casos das IES com práticas mais consistentes, esta perspectiva é acompanhada da definição efetiva de orientações e da criação de estruturas internas dedicadas que contribuem para melhorar o real desempenho dessas IES. As IES estão de uma forma geral atentas às questões da sustentabilidade e a implementar diversas práticas, embora de forma aparentemente fragmentada e sem grandes investimentos (Madeira et al., 2022).

Ainda que se possa considerar as limitações na participação nas atividades da Academia como inerentes ao processo, uma vez que se está iniciando um movimento de chamamento para a construção de ações mais consistentes, espera-se que o estabelecimento da Rede de Sustentabilidade no Ensino Superior nos PLP possa ser decisivo para: (i) construir um grupo com representatividade dos diversos países que participe regularmente das discussões; (ii) envolver mais gestores das IES com capacidade de motivar suas próprias instituições, mas também outras IES do seu país a participar do processo; (iii) construir agenda de trabalho com possibilidades reais de cooperação de médio e longo prazo entre as instituições dos diversos países; (iv) envolver países e regiões de língua portuguesa ainda não representados na Academia; (v) concretizar ligação com outras redes ou organizações não governamentais de educação para a sustentabilidade.

Apesar dos desafios diante da diversidade de contextos do ensino superior vivenciados em cada país, os esforços descritos acima culminaram na articulação da Rede de Sustentabilidade no Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa. Lançada em novembro de 2023 com 35 IES de Angola, Brasil, Cabo Verde, Macau, Moçambique, Portugal e Timor Leste, a Rede começa a se estruturar com a perspectiva de contribuir para que sejam atingidas as metas da Agenda 2030 nessas regiões, tendo o ensino superior como principal agente.

No primeiro ano de existência da Rede, foi realizado um diagnóstico do estado de implementação da sustentabilidade e das preocupações comuns e possibilidades de parceria de 19 instituições representativas de todos os países representados na Rede.

Apesar das grandes variações em termos de tamanho e idade das instituições, algumas tendências foram identificadas como a presença da sustentabilidade nos currículos e nas atividades das associações de estudantes, bem como as preocupações com a gestão de energia, água, resíduos e a conservação da biodiversidade dos campi. Os maiores desafios enfrentados pelas IES estão relacionados à implementação da sustentabilidade nas edificações e nos processos de compras, assim como na publicação de relatórios do desempenho da instituição e fomento às ações sobre sustentabilidade, incluindo as investigações.

A fase atual é de definição dos temas de interesse comum que orientarão as ações dos primeiros grupos de trabalho a serem formados. Nesse primeiro ano de existência, a Rede vem se apresentando como espaço importante para a aproximação das IES no mundo lusófono visando a cooperação de curto, médio e longo prazos para a ampliação do conhecimento e experiências no tema da sustentabilidade e, sobretudo, para o fortalecimento da transição para as sociedades sustentáveis em um nível global.

## Referências

- Bizerril, M.; Rosa, M.J.; Carvalho, T.; Pedrosa, J. (2015). A sustentabilidade socioambiental no ensino superior: um tema integrador para os países de língua portuguesa? *Revista FORGES*, v. 2, p. 99-115.
- Bizerril, M.; Rosa, M.J.; Carvalho, T.; Pedrosa, J. (2018). Sustainability in higher education: A review of contributions from Portuguese Speaking Countries. *Journal of Cleaner Production*, v. 171, p. 600-612.
- Brandli, L.L., Leal Filho, W., Frandoloso, M.A.L., Korf, E.P., Daris, D. (2015). The Environmental Sustainability of Brazilian Universities: Barriers and Pre-conditions, in: Leal Filho, W., Azeiteiro, U.M., Caeiro, S., Alves, F. (Eds), *Integrating Sustainability Thinking in Science and Engineering Curricula*, New York: Springer, pp. 63-74.
- COPERNICUS Alliance. (2021). *European Network on Higher Education for Sustainable Development*. Available online: <http://www.copernicus-alliance.org> (Acessado em 11/03/2021).
- Karatzoglou, B. (2013). An in-depth literature review of the evolving roles and contributions of universities to education for sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, 49, 44–53. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2012.07.043>
- Krcal, A.; Allinson, R.; Sutinen, L. (2021). *Role of international higher education partnerships in contributing to the sustainable development goals - Final Report for the British Council and Association of Commonwealth Universities*, British Council, July 2021 ([https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/role\\_of\\_international\\_higher\\_education\\_partnerships\\_in\\_contributing\\_to\\_the\\_sustainable\\_development\\_goals.pdf](https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/role_of_international_higher_education_partnerships_in_contributing_to_the_sustainable_development_goals.pdf) , visitado em 1 de agosto de 2022).
- Leme, P.C.S., Pavesi, A., Alba, D., & González, M.J.D. (2012). *Visões e experiências ibero-americanas de sustentabilidade nas universidades*. São Paulo-Madrid: USP-UAM.
- Lotz Sisitka, H., Lupele, J., Ogbuigwe, A. (2007). Translation processes in the design of an education for sustainable development innovations course for universities in Africa. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 33(2), 157-175.

- Lozano, R., Celeumans, K., Alonso-Almeida, M., Huisigh, D., Lozano, F.J., Waas, T., Lambrechts, W., Lukman, R., & Hugé, J. (2014). A review of commitment and implementation of sustainable development in higher education: results from a worldwide survey. *Journal of Cleaner Production*. DOI: 10.1016/j.jclepro.2014.09.048
- Madeira, A., Disterhelft, A., Ribau Teixeira, M. Caeiro, S. (ed.). (2022). *Primeiro diagnóstico sobre a implementação da sustentabilidade no ensino superior em Portugal*. Rede Campus Sustentavel. ISBN 978-989-3247-4.
- Mhlanga, E.; Tlou, F. N.; Shava G.; Phuthi, N.; Manokore, K.; Sibanda, Z.; Chasokela, D.; Mpofo, M.; Sibanda, L. (2022). Barriers to the Implementation of Agenda 2030 United Nations Global Goals in the Zimbabwean Higher Education Context. *International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science (IJLRHSS)*, v. 05, n. 05.
- Ruscheinsky, A., Guerra, A.F.S., Figueiredo, M.L., Leme, P.C.S., Ragneri, V.E.L., & Delitti, W.B.C. (Orgs.). (2014). *Ambientalização nas Instituições de Educação Superior no Brasil: caminhos trilhados, desafios e possibilidades*. São Carlos: EESC/USP, 350 p.
- Sáenz, O. (2014). National forums on university and sustainability in Latin America and the Caribbean. *Proceedings of the 6th International Conference on Environmental Education and Sustainability "The best of both worlds"*. University of São Paulo and Social Service of the Commerce, São Paulo, pp. 105-122.
- SDSN. (2020). *Accelerating Education for the SDGs in Universities: A guide for universities, colleges, and tertiary and higher education institutions*. New York: Sustainable Development Solutions Network (SDSN).
- UNESCO. (2021). *Mapeamento da Investigação e Inovação na República de Moçambique*. Michael Kahn. GO-SPIN Country Profiles in Science, Technology and Innovation Policy, vol. 9. Nações Unidas Organização Educacional, Científica e Cultural: Paris.
- United Nations. (2015). *Sustainable Development Goals*. Available at: <https://sdgs.un.org/> (Accessed 02 March 2022).



# O QUE SABEMOS ACERCA DO ENSINO SUPERIOR ANGOLANO?

Sónia Pereira Dinis<sup>1</sup>

António Boralho<sup>2</sup>



**Resumo:** Em África, o ensino superior está influenciado por movimentos transnacionais que hegemonomizam as práticas letivas e os currículos, o que traduz dependência epistémica. Angola é um país em que o ensino superior é ambicionado enquanto elevação social, mas encontra-se, precisamente, sob influências que diminuem a sua utilidade. Isto justifica que se investigue acerca do que sabemos sobre o ensino superior angolano (ESA) e sobre como se tem produzido esse conhecimento científico. Com estes objetivos, implementamos uma investigação interpretativa, de abordagem mista, por revisão sistemática da literatura sobre publicações com revisão por pares acerca do ESA. Os resultados apontam que a produção de conhecimento ocorre, maioritariamente, a partir do estrangeiro, por teses de doutoramento e no perfil epistémico/metodológico interpretativo, por estudos de caso e com limitações na triangulação dos resultados. O conhecimento científico produzido revela: práticas letivas tendencialmente de memorização, reprodutivas e classificatórias; carreira que leva os docentes a agir para proteger a sua reputação científica e que não estimula a investigação; políticas de organização que pretendem autonomia institucional, mas originam processos burocráticos e desconcentração administrativa. Concluimos que o ESA mantém dependência epistémica, o que aconselha a promoção do desenvolvimento profissional dos professores, coordenação da produção do conhecimento científico com as necessidades locais e valorização de processos avaliativos e reflexivos.

1.....Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora; soniapsidinis@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-4492-0322>

2.....Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora; amab@uevora.pt; <https://orcid.org/0000-0001-6278-2958>

**Palavras-chave:** Angola, Ensino Superior, Conhecimento científico, Justiça Epistémica.

## WHAT DO WE KNOW ABOUT ANGOLAN HIGHER EDUCATION?

**Abstract:** In Africa, higher education is influenced by transnational movements that hegemonize teaching practices and curricula, which translates into epistemic dependence. Angola is a country in which higher education is aspired to as a form of social elevation, but it is precisely under influences that diminish its usefulness. This justifies researching what we know about Angolan higher education (AHE) and how scientific knowledge has been produced. With these objectives in mind, we carried out an interpretative, mixed-methods research project, through a systematic literature review of peer-reviewed publications on AHE. The results show that the majority of knowledge is produced abroad, through doctoral thesis and an interpretive epistemic/methodological profile, through case studies and with limitations in the triangulation of results. The scientific knowledge produced reveals: teaching practices that call for memorisation, and that are reproductive and classificatory; a career that leads professors to take action to protect their scientific reputation and does not encourage research; organizational policies that aim for institutional autonomy but lead to bureaucratic processes and administrative deconcentration. We conclude that the AHE remains epistemically dependent, which calls for the promotion of teachers' professional development, the coordination of scientific knowledge production with local needs, and the valorisation of assessment and reflective processes.

**Keywords:** Angola, Higher Education, Scientific knowledge, Epistemic Justice.

### 1. Introdução

Na África Subariana o número de estudantes do ensino superior aumentou duas vezes e meia nos últimos vinte anos (UNESCO Institute for Statistics, 2022), o que sugere que está num processo de massificação (Trow, 2007). Trata-se de um passo relevante que pode levar ao desenvolvimento das competências de que os países carecem para se adaptarem às mudanças sociais e tecnológicas e aumentarem a sua autonomia (Brennan, 2002; Trow, 2007).

Sabemos que o melhor ensino superior é aquele que procura a adaptação cultural dos conhecimentos (Kim, 2009; Tran et al., 2021), para que os estudantes se equipem com competências úteis nos contextos. Contudo, o continente africano está sob influências transnacionais de importação de currículos, conhecimentos, professores e práticas organizacionais (Kosmützky & Putty, 2016), que inibem a adaptação cultural do conhecimento e, por isso, originam injustiças epistémicas (Fricker, 2009). O ensino superior angolano (ESA) apresenta, precisamente, evidências de ser capturado por esses processos.

Ora, um dos mecanismos de adaptação cultural e de descolonização científica é a produção de conhecimento contextualizado (Montgomery & Trahar, 2023), uma vez que suporta as ações políticas, pedagógicas e organizacionais. Nesse sentido, para compreender a situação é relevante perguntar, o que sabemos acerca do ESA e como se tem produzido o conhecimento.

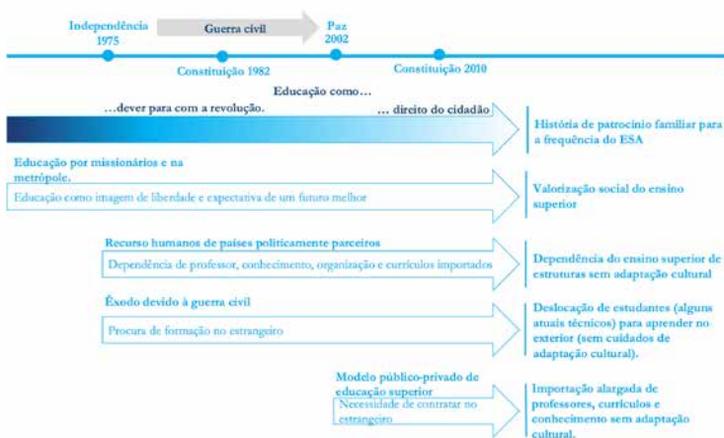
## **2. Problemática**

O que aqui se problematiza é o ESA e o conhecimento produzido sobre ele, pois é expectável que essa produção informe a decisão política e as práticas letivas e influencie o grau de justiça epistémica.

### **2.1. Ensino superior angolano: influências históricas**

Observamos o ESA a partir de quatro processos discerníveis na história, na procura de revelar as influências que foi herdando (figura 1).

Figura 1 - Processos histórico-sociais de desenvolvimento do ensino superior angolano



Nota: elaboração dos autores

Primeiro, a educação começou por oferecer aos angolanos uma imagem de liberdade. O ensino público até à independência (em 1975) era discriminatório, a favor dos colonos, e o Estado português assegurava que apenas um pequeno número de “assimilados” (indígenas aculturados) aprendia a ler e a escrever (Eduardo & Amador, 2020; Liberato, 2014). Assim, parte significativa da educação dos angolanos era da responsabilidade de missionários, que promoviam valores de igualdade entre os povos, o que conectava a educação a esperança num futuro melhor. Para além disso, o Estado português selecionava uma elite indígena para estudar na metrópole (hoje Portugal). Alguns viriam a tornar-se figuras na luta pela independência (Liberato, 2014), o que consolidou a visão da educação como um caminho para a desopressão (Kandingi, 2016).

Segundo, após a independência o ensino foi nacionalizado (Lei n.º 4/75, de 9 de dezembro de 1975), para universalizar a educação e chamar a universidade a implementar a opção socialista do Estado (Decreto n.º 31/80, de 10 de abril). Porém, dada a falta de recursos, Angola recorreu a parcerias políticas e recebeu professores estrangeiros (Filho et al., 2021) e o início do ESA foi marcado pela dependência de conhecimentos, teo-

rias, professores e currículos importados. Mais, esse período foi marcado por uma orientação marxista-leninista, o que colocou a educação como um dever do cidadão para com a pátria. A transformação da educação num direito fundamental do cidadão só veio a ocorrer através de revisões constitucionais em 1982 e 2010 (Costa, 2019).

O terceiro processo foi de êxodo para o ensino no exterior. O país entrou numa guerra civil (entre 1975 e 2002, com interlúdios) que levou ao êxodo daqueles que, tendo recursos, procuraram a formação no estrangeiro e à redução de oportunidades de estudo, devido à mobilização militar e ao desvio de fundos para a guerra. Em resultado, deu-se a valorização da qualidade do ensino superior estrangeiro. A procura atual e anterior de formação no estrangeiro coloca os estudantes angolanos numa posição de aculturação científica (França, et al., 2019).

O quarto processo foi a implementação de um sistema público-privado híbrido, competitivo e pouco regulado. A paz de 2002 impulsionou uma nova Lei da Educação (Lei n.º 13/2001, de 31 de dezembro) que reconheceu as limitações do Estado e lançou as bases de uma economia de mercado, abrindo portas à iniciativa privada na educação. Isso sujeitou o ESA ao aumento de instituições de ensino superior (IES) (em 2022 existiam 31 instituições públicas e 69 privadas) (Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação, 2022), currículos estrangeiros e professores formados no exterior.

Estas etapas sugerem uma herança de um elevado valor social do ESA enquanto instrumento de desenvolvimento e de influência de currículos, conhecimentos e formação importados.

## **2.2. Produção de conhecimento**

A produção de conhecimento refere-se ao processo sistemático e coerente de recolher e analisar dados que permitam aumentar a compreensão sobre um tema ou problema (Creswell, 2012). Face às influências transnacionais, é importante reconhecer que o lugar da produção de conhecimento é relevante para gerar dinâmicas de validade científica. Na perspetiva de Harding (2004), os desenvolvimentos científicos que se construíram a partir dos grupos sociais dominantes, propiciaram relatos e produtos parciais e distorcidos acerca das regularidades do mundo real, focados no pensamento dos

grupos opressores. Nessa medida, defende que a produção de conhecimento deve incluir os problemas que os grupos oprimidos querem ver tratados e que podem influenciar as suas vidas, o que sugere que a ciência represente os contributos de todos os agentes que podem influenciar a realidade. Assim, deixar alguém de fora levaria a uma ciência reduzida.

Para além da relevância do lugar de investigação, a produção do conhecimento também deve ser entendida a partir dos seus fundamentos, salientando-se que o processo é sensível à forma como se entende o conhecimento e a ciência e que a investigação, em particular a educativa, tem recorrido a diversidade metodológica (Silva & Dinis, 2022), dado o seu caráter complexo e plural (Estrela, 2006).

Ainda assim, há uma cadeia de elementos relativamente consensuais e que permitem caracterizar a produção de conhecimento: o paradigma, a abordagem e a modalidade (ainda que não haja consensos absolutos) (e.g. Amado 2013; Coutinho, 2011; Creswell, 2012).

O paradigma diz respeito às expectativas acerca da realidade com que o investigador parte para a investigação (Coutinho, 2011). Se espera funcionar num ambiente linear, em que é previsível que uma causa dê sempre origem ao mesmo efeito, a tendência é para aceitar que o futuro pode ser controlado e para universalizar resultados – trata-se do paradigma positivista.

Se o investigador considera que não há certezas quanto ao problema, às variáveis e ao que pode acontecer, a expectativa é de poder interpretar os eventos e os seus significados para que isso possa originar teorias que permitam compreender e atuar nas dinâmicas sociais – este é o âmbito do paradigma interpretativo.

E o paradigma sociocrítico assume que as interações sociais provocam mudanças constantes que a investigação deve integrar e, por isso, define a expectativa de que os investigadores podem colaborar com os agentes com propósitos emancipatórios e de intervenção, prevendo a melhoria de uma realidade específica.

A partir daqui, e sempre com olhos postos nos objetivos de investigação, espera-se que o pesquisador organize o processo em função da escolha sobre o seu nível de intervenção na investigação e do tipo de dados a recolher.

Numa abordagem quantitativa (que recolhe quantidades ou que quantifica as percepções) há mais propensão para relacionar variáveis e mobilizar amostras grandes, de tal forma que possa haver algum tipo de generalização. Este tipo de abordagem sugere que a reflexão do investigador é preparada antes da recolha de dados, através da formulação de hipóteses que, depois, serão ou não confirmadas.

A abordagem qualitativa é mais propícia à captura da experiência dos agentes, o que aconselha mobilizar poucos participantes e exige o compromisso reflexivo e imersivo do investigador na interpretação dos dados (portanto, principalmente após os dados estarem recolhidos).

Ambas podem ser combinadas, para resultar nas denominadas abordagens mistas. De qualquer forma, a decisão de haver ou não intervenção na investigação (por exemplo, se o investigador será observador ou se opta por manipular variáveis) e sobre a abordagem, levará a escolha de uma modalidade compatível (figura 2).

Depois deste percurso, paradigma-abordagem-modalidade, os investigadores têm de assumir decisões sobre técnicas de recolha e tratamento de dados e seleção dos participantes. Todas são caracterizadas por grande diversidade (figura 2) e, por isso, o âmbito deste artigo não as permite abordar individualmente. Porém, a investigação em educação tem vindo a assumir uma heurística quanto aos participantes e aos dados que deve ser realçada, a da triangulação (Borrinho et al., 2015). Isso significa a procura de várias fontes e tipos de informação que possam ser postas em contraste. Esse processo tem trazido mais fiabilidade à investigação qualitativa e de abordagem mista em educação.

Figura 2 - Quadro compreensivo do processo de produção do conhecimento



Nota: elaboração dos autores

### 3. Métodos

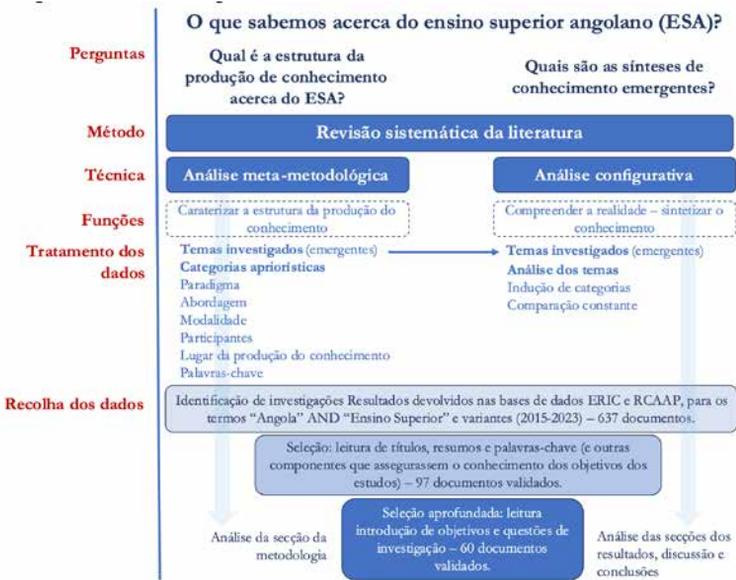
O objetivo da investigação é o de contribuir para o conhecimento acerca do ESA e para o debate em torno das influências de conhecimento nos sistemas de ensino superior sujeitos a efeitos transnacionais. Estabeleceram-se três perguntas de investigação:

- Qual é a estrutura nos processos de produção de conhecimento acerca do ESA?
- Que áreas temáticas focalizam a investigação acerca do ESA?
- Que sínteses de conhecimento emergem em função dessas áreas?

Metodologicamente recorre-se à análise sistemática da literatura, justificada pela sua capacidade de dar sentido a um universo de literatura científica sobre uma área de estudo, ainda que neles sejam usados métodos diferentes (Creswel, 2012) e tendo em conta que se tem mostrado eficaz para informar políticas e práticas educativas (Polanin, et al., 2017).

A investigação (figura 3), ao assumir objetivos de caracterização da estrutura da investigação e de síntese do conhecimento, tem duas vertentes.

Figura 3 - Visão geral sobre a investigação



Nota: elaboração dos autores

A primeira, destinada a analisar a estrutura de produção do conhecimento e os métodos usados, seguiu a lógica de análise meta-metodológica (Borrvalho et al., 2015), que considerou aspetos da metodologia como categorias *a priori* (tabela 1), com exceção da categoria “Temas”, que prosseguiu de forma indutiva e *a posteriori*, de acordo com o descrito para a segunda vertente.

Tabela 1 - Categorias e códigos usados na vertente meta-metodológica

Objetos	Dimensões
Paradigma	Positivista Interpretativo Sociocrítico
Abordagem	Qualitativa Quantitativa

Modalidade	<p>Estudo de caso                  Estudo interpretativo base                  Pesquisa narrativa                  Pesquisa etnográfica                  Pesquisa histórica                  Grounded Theory                  Estudo correlacional                  Estudo quasi-experimental                  Survey                  Investigação-ação                  Design-based research                  Outra (descrever)</p>
Participantes	<p>Estudantes                  Professores                  Gestores                  Outros (descrever)</p>
Local de produção do conhecimento	<p>Universidade angolana                  Universidade portuguesa                  Outra universidade africana                  Outra universidade não africana</p>
Local de publicação	<p>Sistema Scimago Q1a Q4                  Sistema Qualis A1 a A4</p>
Temas/áreas de investigação	Emergentes

Nota: elaboração dos autores

A segunda vertente da pesquisa é configurativa, que procura interpretar o conhecimento, organizar a informação e devolver sínteses teóricas (Gough et al., 2012). Recorre à técnica da síntese temática (Thomas & Harden, 2008) em que há uma abordagem indutiva e de comparação constante dos dados, para construir temas descritivos que, depois, são interpretados para produzir temas analíticos.

Consequentemente, seguiram-se as etapas de identificação e seleção dos estudos, a partir dos seguintes critérios:

- publicações científicas que tenham passado por processos de avaliação por pares (artigos em revistas, partes de livros e comunicações em congressos com publicação em atas e teses de doutoramento);
- devolvidos pelas bases de dados Education Resources Information Center, um dos principais agregadores de bibliografia de informação e pesquisa educacional (Institute

of Education Sciences of the United States Department of Education., s.d.); e Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (que reúne um conjunto vasto de repositórios em língua portuguesa, incluindo teses de doutoramento);

- a partir dos critérios de busca “Angola” e “Ensino Superior” e respetivas variantes (e.g. “angolano”), em inglês e em português. Verificou-se a escassez de resultados devolvidos (19 resultados) quando esses critérios de busca foram usados em comum e, por isso, optou-se, num segundo momento, pelo critério “Angola” (e variantes), selecionando-se, manualmente, os documentos sobre o ESA;

- publicados entre 2015 e agosto de 2023, uma vez que essas datas permitem aceder ao estado da arte de cinco anos, tendo-se antecipado que o período pandémico pode ter levado a publicações com viés, o que conduziu ao acréscimo de três anos na janela temporal;

- publicados em acesso aberto, o que assegura que a informação está disponível a qualquer agente (esse acesso também foi considerado quando a partilha decorreu de pedidos em redes de partilha de conhecimento);

- que se destinavam à produção de conhecimento acerca do ESA ao nível de qualquer das suas estruturas e processos.

Estes critérios foram aplicados através de etapas de identificação e seleção de estudos. Fez-se um estudo dos títulos, resumos e palavras-chave dos 637 resultados devolvidos. Desses, 97 cumpriram os critérios de seleção e foram analisados com maior profundidade, através da leitura da introdução e dos objetivos do estudo e perguntas de investigação, o que resultou numa seleção de 60 documentos – que constituem o *corpus* de análise (listagem disponível em <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.19352.61441>).

## 4. Resultados

Os resultados são apresentados para dar resposta às perguntas de investigação. A primeira subsecção destina-se a caracterizar a estrutura da investigação acerca do ESA e a segunda, a sintetizar o conhecimento produzido.

### 4.1. Estrutura dos processos de produção do conhecimento

O paradigma predominante nas investigações é o interpretativo, com 82% a assumir a intenção de conhecer, compreender ou caracterizar. O paradigma positivista, em que se

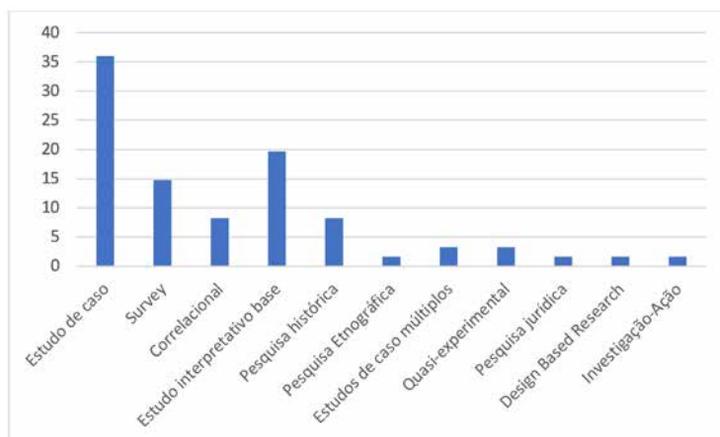
procura relações causais ou correlacionais, é adotado em quase 14% das investigações e o sociocrítico (assente na intervenção do investigador no contexto/problemática) representa menos de 4% dos processos investigativos.

A maioria das investigações aborda o problema numa perspetiva qualitativa (46%), enquanto 23% opta por uma abordagem quantitativa e quase 29% por abordagem mista.

Quanto às modalidades utilizadas (figura 4), há predominância dos estudos de caso (39%) e de estudos interpretativos de base (20%), vocacionados para caracterização geral. Em seguida, a modalidade mais usada também se destina a caracterizar uma realidade, mas através de dados quantitativos e *surveys* (15%).

As modalidades de investigação que permitem estudar correlações ou relações causais são usadas em 11% dos processos e, depois, existem várias modalidades mobilizadas, salientando-se que os estudos que implicam uma intervenção na realidade são residuais e recorrerem a investigação-ação (1,6%) e a *design-based research* (1,6%).

Figura 4 - Distribuição das investigações por modalidades de investigação



Na recolha de dados (tabela 4), a maioria das investigações (63%) recorre a fonte única, o que não permite a triangulação dos dados, 28% recolhe dados de duas fontes e 9% de três ou mais fontes.

Os estudantes são os participantes mais mobilizados (38%) (destacando-se 9% das investigações que mobiliza estudantes que ingressaram em cursos de formação de professores), seguindo-se os documentos (21%) e os professores (18%).

Tabela 3 - Caracterização dos participantes/amostra

Participantes/amostra	Percentagem
Outros	5%
Documentos	21%
Estudantes futuros professores	9%
Professores	18%
Egresso	4%
Trabalhadores, incluindo professores	1%
Responsáveis políticos	2%
Professores acompanhantes/orientadores estágio	2%
Gestor/administrador	9%
Estudantes	29%

Quanto à temática das investigações, a maioria aborda duas ou mais áreas. Os focos são a política educativa e a organização do ESA (43%) (política educativa, organização, história, cooperação internacional, expectativas e investigação), as práticas letivas (25%) (ensino, avaliação e aprendizagem, utilização de novas tecnologias, estágios e práticas supervisionadas e língua), a formação de professores (13%), os estudantes (11%) (perceções, acesso, mobilidade, egresso e abandono) e os professores (8%) (práticas, desenvolvimento profissional de professores – DPP – e avaliação do desempenho).

Na localização geográfica dos estudos (tabela 4), nota-se a prevalência de investigações nas províncias da Huíla (20%), Benguela (16%) e Luanda (15%) e ausência ou inexpressividade de investigações nas províncias do Bié, Cuando-Cubango, Cunene, Lunda-Norte, Lunda-Sul, Malanje, Moxico e Zaire (1,2%).

Tabela 4 - Localização geográfica dos estudos

Províncias	Quantidade	Porcentagem
Bengo	4	4,4
Benguela	15	16,3
Bié	1	1,1
Cabinda	6	6,4
Quando Cubango	2	2,2
Cuanza-Sul	8	8,7
Cunene	0	0
Huambo	6	6,5
Huíla	18	19,6
Cuanza-Norte	4	4,4
Luanda	14	15,2
Lunda-Norte	1	1,1
Lunda-Sul	0	0
Malanje	1	1,1
Moxico	1	1,1
Namibe	5	5,4
Uíge	5	5,4
Zaire	1	1,1
Totais	92	100

Face ao interesse intrínseco que a situação da Huíla levantou, voltamos aos documentos para fazer uma análise mais fina (com comparação com Benguela e Luanda, províncias com mais IES), constatando que:

- a percentagem da população estudante no ensino superior da Huíla, Benguela e Luanda é semelhante, com valores de, respetivamente, 0,7%, 0,77% e 0,6%;

- o número de cidadãos com formação superior na província da Huíla (1,1%), é inferior a Benguela (2,1%) e a Luanda (5,4%);

- quase todas as investigações no contexto da Huíla decorrem de autores com ligação a instituições públicas e o Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla (ISCED-Huíla) parece estimular a produção científica, ora através de cooperação com uma instituição universitária portuguesa, ora por apoiar ativa e financeiramente os docentes em doutoramento.

Quanto ao lugar de produção da investigação (tabela 6), 66% das investigações decorre a partir de instituições portuguesas, a maioria no âmbito de teses de doutoramento e de autores angolanos. Para além disso, 8% das investigações resultam de colaborações entre universidades portuguesas e angolanas, 9% têm origem em instituições de outros países (Brasil e África do Sul) e 17% resultam, exclusivamente, do trabalho que decorre em instituições angolanas.

Tabela 6 - Localização da produção de conhecimento

Lugar da produção	Percentagem
Portugal	66%
Angola e Portugal	8%
Angola	17%
Outros	9%

A comunicação das investigações decorre, maioritariamente, através da publicação de teses de doutoramento (61%) em repositórios das universidades, artigos (34%) e capítulos de livros (5%) ou comunicações em congressos.

A análise das revistas revela que três artigos foram publicados em revistas de primeiro quartil (SCIMAGO), um em revista de segundo quartil, três de terceiro quartil e dois de quarto quartil. Há, ainda, dois artigos publicados em revistas de segundo e terceiro quartil na referência Qualis.

Finalmente, os resultados indicam que 58% das teses de doutoramento são produzidas com apoio do Estado angolano (31%) ou das IES com as quais os investigadores têm vínculo laboral (através de dispensa ou reorganização do serviço e pagamento do salário, em 21% das teses), ou de financiamentos portugueses (6%).

## 4.2. Temas e conhecimentos emergentes

As investigações podem ser agrupadas em três conjuntos temáticos coerentes (contudo, não estanques): as práticas letivas, a carreira docente e as políticas educativas/organização do ESA. Nestes resultados, a numeração superior à linha remete para os documentos analisados, cuja referência é disponibilizada como material complementar (Dinis & Borralho, 2024).

### 4.2.1. Práticas letivas

As investigações oferecem uma janela para as práticas letivas no ESA.

Quanto à aprendizagem, sugerem que é pouco eficaz, com limitações no desenvolvimento das competências previstas e a particularidade de se afastarem das vivências, contextos e conhecimentos culturalmente relevantes dos estudantes.

Para além disso, evidenciam que a perceção dos professores e dos estudantes acerca do sucesso da aprendizagem é divergente. Os professores valorizam as suas competências, a adequação do currículo e a diversificação de estratégias, enquanto os estudantes consideram que o ensino decorre de forma magistral, centrado no professor, por estratégias expositivas e trabalho individual dos estudantes e com pouca articulação entre a teoria e a prática.

Os professores consideram que os casos de insucesso se devem à má preparação dos estudantes nos anos de escolaridade anteriores, a divergências (ou inexistência) na relação vocacional com o curso, à ausência de motivação intrínseca e ao pouco envolvimento dos estudantes. Os estudantes, por sua vez, apontam que os principais fatores de insucesso estão relacionados com estratégias ineficazes de ensino, avaliação meramente sumativa classificatória, distanciamento relacional, inflexibilidade curricular e défice na formação de professores.

As perceções são mais próximas quanto aos fatores de sucesso: os professores são inspiradores, os estudantes frequentam cursos compatíveis com o seu projeto vocacional e estão motivados internamente.

Sobre a avaliação, os resultados sugerem que também há divergências de perceções. Os docentes percecionam como processo que permite guiar o ensino e a aprendizagem, para que os estudantes aprendam mais e melhor. Entendem que as

suas estratégias estão no âmbito da avaliação formativa (recorrem ao questionamento, apresentação de trabalhos, observação e exercícios práticos), e que aproveitam a informação para renovar os processos de ensino para aprendizagens eficazes. Contudo, as evidências sugerem que a avaliação utilizada é, sobretudo, sumativa-classificatória, assente em provas escritas e que o *feedback* formativo é pouco usado, ainda que alguma informação da avaliação diagnóstica seja aproveitada para planear o ensino.

E sobre o ensino, as investigações sugerem um perfil expositivo-explicativo, centrado nos conhecimentos teórico-científicos, em que os estudantes recebem conhecimento afastado dos conhecimentos profissionais e práticos e desconsiderando as características e a diversidade da realidade. O processo parece assentar no trabalho individual, em que o docente é o centro do conhecimento (relação vertical), sem que haja estímulo ao trabalho colaborativo e à mobilização do conhecimento que os estudantes já possuem. Deve-se notar que estes resultados também retratam o ensino de futuros professores. Também aqui, os professores percebem que os processos em que participam são mais eficazes e adequados do que aquilo que os dados reconhecem.

Parece haver pouca disponibilidade para gerir o currículo em função das necessidades dos alunos, porque há uma tendência para cumprir regulamentos e orientações escritas (já que isso é entendido como uma boa prática docente) e porque os professores parecem não ter uma visão estratégica global sobre o próprio currículo.

Em termos de condições, o ensino decorre na carência generalizada de recursos científicos, espaciais e de aprendizagem, mas também na distribuição de serviço desequilibrada quanto ao tempo de trabalho (por exemplo, muitos estagiários por professor).

Para além disso, as investigações apontam que quando a língua materna dos professores não é o português, os alunos têm dificuldade em compreender os conceitos, o que leva os alunos a recorrer a estratégias de aprendizagem reprodutivas e de memorização. Outras barreiras à eficácia do ensino residem nas línguas nacionais (e o multilinguismo), faladas por, aproximadamente, metade dos estudantes. Essa característica parece não ser respondida pelas competências dos professores e pode

estar na origem de aprendizagens com pouca qualidade, ainda que os resultados académicos sejam satisfatórios. É importante ter em conta que não há investigações acerca de eventuais barreiras linguísticas nas situações em que os professores são estrangeiros e falantes de português.

Apesar deste panorama, mostrou-se que as estratégias que colocam o contexto angolano nas salas de aula podem ser proveitosas para a aprendizagem dos estudantes em várias áreas – e que os professores reconhecem o desafio de ensinar por respeito às condições culturais específicas. As pesquisas em que houve um programa de intervenção para a melhoria da aprendizagem dos estudantes mostram ganhos positivos na aprendizagem da língua inglesa (com recurso a textos autênticos e significativos), de conteúdos de geografia, (devido ao aumento de *feedback* com recurso ao *Facebook*) e no desenvolvimento de competências de estudo autónomo em estudantes do 1º ano, tendo em vista a adaptação às novas exigências do nível de ensino superior– isto sugere que, apesar de carências materiais e pedagógicas, o ESA está sensível a melhorias que sejam cientificamente estruturadas e dirigidas a situações contextualizadas.

Outro elemento que as investigações apontam como importante para a aprendizagem dos estudantes é a experiência de prática pedagógica (estágios), que parece promover a autonomia dos estudantes, a inovação e as práticas reflexivas, favorecendo a contextualização das aprendizagens e a ligação entre a teoria e a prática.

#### **4.2.2. Professores e carreira**

Na temática dos professores e da carreira docente, os dados sugerem que o perfil dos professores e o seu desempenho se afasta do que é esperado nos documentos que orientam a carreira.

A escassez de recursos também se expressa na carreira, na menor formação do corpo docente, em que, ao longo dos anos de funcionamento dos cursos, as instituições tiveram de recorrer a professores de outras províncias e instituições, aos seus próprios estudantes ou a professores estrangeiros.

Os resultados apontam para um perfil de rejuvenescimento do corpo docente, com carência de competências de tecnologias da informação e comunicação, maioritariamente

licenciados (com o número de doutores a ser mais elevado nas instituições públicas) e sem formação pedagógica específica.

Depois, alguns estudos sugerem que a profissão de professor está sujeita a problemas de ingresso e progressão. Por um lado, os professores parecem estar pouco motivados devido às dificuldades de progressão, vencimentos baixos e falta geral de recursos e condições de ensino. Por outro, o ingresso na carreira tem algumas características casuais, porque algumas contratações (particularmente nas universidades privadas) decorrem de encontros fortuitos com membros gestores de universidades que, no momento, avaliam o desempenho do professor (por exemplo, numa palestra pública) e têm necessidades de contratação.

Este conjunto de fragilidades parece contribuir para que os professores trabalhem em vários locais em simultâneo (ou mesmo em outras atividades), ainda que a legislação exija exclusividade, o que define uma tipologia laboral localmente conhecida por turbodocência. Assim, a progressão na carreira esperada pelos docentes é de caráter horizontal, ou seja, pelo acréscimo de tarefas, unidades curriculares e instituições de colaboração, em vez de por verticalidade de escalões numa instituição e área de especialidade. Isto leva a que os professores se capacitem para ensinar mais unidades curriculares, em mais universidades, porque sentem que esse desenvolvimento lhes assegura emprego, em vez de desenvolverem conhecimentos pedagógicos, sobre o aluno ou fazerem investigação, o que ajuda a compreender a pouca produção científica.

As próprias instituições parecem não considerar a qualificação docente nos seus planos estratégicos, apesar de o Estado defender a necessidade de implementar programas de pós-graduação direcionados para docentes em funções e aos aspirantes a docentes, o que sugere que o apoio ao DPP se limita a um desejo legislativo e a uma formalidade regulamentar. A própria avaliação do desempenho não tem consequências no DPP e limita-se a um processo burocrático, em que os avaliadores não têm formação específica e os professores avaliados percecionam o processo como injusto e sem efeitos no desenvolvimento da carreira e no vencimento.

Apesar disto, os docentes reconhecem a importância da formação pedagógica para a implementação de processos de ensino centrados nos alunos e nas capacidades críticas e

cooperativas, o que sugere que, em condições adequadas, reconhecem a necessidade e o proveito em investir.

#### **4.2.3. Política educativa e organização do ensino superior angolano**

Quanto à política educativa e à organização do ESA, os resultados sugerem que há uma desmesura entre as ambições do legislador e as capacidades e práticas locais.

Uma característica da estrutura organizacional é a semelhança com modelos europeus (particularmente portugueses) quanto à estrutura da carreira docente e ao perfil docente, ao modelo de investigação por centros especializados, ao princípio colegial dos órgãos de administração, aos direitos dos cidadãos e deveres do Estado e aos mecanismos de regulação – apesar de serem reconhecidas diferenças de cultura organizacional entre instituições portuguesas e angolanas.

É inquestionável que essas opções traduzem a intenção de aumentar o acesso ao ESA a mais angolanos, com cuidado especial quanto à população com menos condições, a qualidade do ensino (com orientação para a qualificação dos professores), a independência das instituições relativamente ao poder central e o desenvolvimento de capacidade científica.

Os resultados confirmam o aumento do acesso ao ESA por parte de uma população mais heterogénea quanto à sua condição social e lugar de residência – ainda que se mantenham desigualdades sociais – o que é suportado pelo aumento do investimento público desde 2002 – que, ainda assim, é caracterizado pela carência. Contudo, também é preciso ter em conta que o valor social percebido da educação é de tal forma significativo que tem gerado resiliência nos indivíduos e nas famílias para assegurar o acesso.

Para além disso, as investigações também revelam que os processos e intenções expressos anteriormente são abordados através de iniciativas burocráticas, tendentes a garantir o cumprimento das normas, mas que não asseguram os objetivos:

- as práticas de investigação são minorizadas como qualificação dos recursos humanos (o que sugere que essa prática não é entendida como DPP). Apesar da criação de centros de investigação ser entendida como uma potencialidade para a dinamização da pesquisa científica, o sistema parece funcionar com dificuldades permanentes de financiamento, excesso

de trabalho e pouca valorização da avaliação desses centros, enquanto estratégia de dinamização da investigação científica;

- a legitimidade dos órgãos executivos é limitada, devido a nomeações políticas que parecem obstaculizar a participação colegial, a independência das IES face ao Estado e o desenvolvimento de identidades organizacionais próprias e ligadas às necessidades locais;

- as universidades não têm conseguido usar o instrumento estratégico e de autonomia (o Plano de Desenvolvimento Institucional) para além da valência burocrática;

- as políticas de regulação assumem a lógica de cumprimento burocrático de tarefas, o que contribui para a incapacidade de, por exemplo, os professores gerirem o currículo e leva a barreiras comunicacionais no interior das organizações, ou a dificuldades de colaboração entre órgãos e outras estruturas governativas e à adoção de perspetivas regulamentares (em vez de formativas) sobre a avaliação das aprendizagens;

- o sistema de regulação parece não ser ainda capaz de assegurar que as instituições privadas são relevantes para o contexto angolano (em termos de currículos e qualidade da oferta), nem acalmia quanto à voracidade pelo lucro. Para mais, o sistema está imerso em algumas crenças de que o ensino privado é facilitador da conclusão de cursos, quando comparado com o ensino público, o que, a par do grande número de alunos matriculados, pressiona o sistema público;

- a relação das universidades com a comunidade e o desenvolvimento da sua capacidade científica apresentam carências.

## 5. Discussão

Esta investigação questionou sobre o conhecimento existente acerca do ESA e como é criado, já que a produção de conhecimento é um instrumento relevante de descolonização científica – o que é pertinente porque a história do ESA coloca-o na dependência de modelos e conhecimento sem adaptação cultural.

Pois bem, a partir do quadro de referência de produção de conhecimento científico sobre o ESA, os resultados evidenciam que a estrutura da produção de conhecimento, carateri-

za-se por ser interpretativa, de abordagem qualitativa, com predominância de estudos de caso, limitações na triangulação dos resultados e a partir de instituições estrangeiras (figura 5).

Figura 5 - Estrutura genérica da produção de conhecimento sobre o ESA



Legenda: assinala-se a azul a tendência de investigação que foi revelada pela revisão sistemática da literatura; e a cinzento o que fica de fora. Nota: elaboração dos autores

Face a este perfil, há três elementos que consideramos importante discutir quanto à validade e confiabilidade da produção de conhecimento.

O primeiro refere-se à escassez de condições de triangulação dos resultados, que aconselha a que os guiões da formação de investigadores assegurem esse critério. Essa triangulação é essencial para que o conhecimento tenha valor contextual (Borralho et al., 2015; Harding, 2004).

O segundo diz respeito à pouca diversidade de desenhos de investigação, o que se afasta das características de produção de conhecimento em educação, tendencialmente pluri-metodológica (Silva & Dinis, 2022) e traduz espaços de desconhecimento.

A orientação interpretativa pode ser explicada pelo facto de haver poucos instrumentos e teorias aferidos à realidade

angolana. Assim, faz sentido que se atue para compreender essa realidade, porque isso permite informar e construir teoria (Coutinho, 2011). Contudo, os resultados sugerem que essa construção teórica não está a ocorrer (por exemplo, apenas uma investigação faz a validação de um questionário à população angolana).

Isto sugere um círculo vicioso, em que a escassez de investigação leva à opção interpretativa; e que essa opção mantém a investigação localizada e a inacessibilidade a tendências alargadas. Logo, uma linha de ação futura será a de capacitar os investigadores para fazerem essa transição para a construção da teoria.

Além disso, os resultados revelam a escassez de investigações por intervenção, com valores de 4%. Uma explicação é a orientação do ESA para cumprimento burocrático. Logo, a intervenção pode ser entendida como desafio ao *status quo* e um risco para a carreira docente. Uma solução seria estimular a transformação da cultura organizacional (por exemplo, na avaliação do desempenho dos professores), para valorizar intervenções pedagógicas inovadoras.

E o terceiro refere-se à assimetria geográfica na investigação, salientando-se a província da Huíla, onde estão localizados mais objetos estudados, resultados que talvez possam ser explicados por duas vias.

Por um lado, a instituição tem sido capaz de se autonomizar estrategicamente, apresenta alguma capacidade de cooperação internacional<sup>18</sup> e parece apoiar ativamente o DPP através de suporte a estudos pós-graduados. Então, pode ser um caso de estudo sobre estímulos à autonomização por indicar que quebra a vocação burocrática do ESA.

Por outro, dada a escassez de população com formação superior na província (1,1%), é provável que a formação científica seja uma vantagem competitiva no acesso à carreira ou na progressão, mas em Luanda, onde 5,4% da população tem formação superior, as competências de investigação podem não ser uma vantagem competitiva *per se*, dada a concorrência.

Outros resultados constataam que a maioria da investigação decorre de doutoramentos, o que sugere que a produção de conhecimento é um subproduto da necessidade de formação, que ainda não resultou em investigação autónoma e com reco-

nhecimento por pares, o que pode alimentar a dependência epistémica do ESA.

Quanto às três áreas temáticas emergentes, ao mobilizar a energia dos investigadores, sinalizam o que é mais crítico no ESA:

nas práticas letivas, os processos estão centrados no professor e decorrem de forma magistral, com avaliação sumativa-classificatória das aprendizagens e aprendizagem por memorização e reprodução;

na carreira docente, os docentes são levados a progressão horizontal, trabalho para além do horário previsível, ensino em ausência de condições e as suas expectativas de melhoria da sua condição são baixas;

e na organização e políticas educativas, as intenções políticas de autonomização são limitadas por ações centralizadoras e de controlo e as IES funcionam para garantir o cumprimento burocrático.

Então, há algumas relações que merecem ser prioritariamente discutidas.

A primeira refere-se às condições da carreira docente e às perceções divergentes entre os estudantes e os professores. Face aos estímulos da evidenciação de competência e de alinhamento burocrático, é previsível que os professores evitem reconhecer problemas nas suas práticas, porque a alteração dessas práticas resultaria em incertezas.

Trata-se de um padrão egodefensivo, que outras investigações já tinham identificado (Barreira et al., 2017), em que os professores beneficiam a sua imagem para proteger a sua reputação científica. Isto sugere que esta divergência pode ser um indicador de avaliação de políticas de carreira docente, na medida em que apontam circunstâncias que limitam a reflexão crítica sobre o desempenho – essa reflexão é um elemento-chave na melhoria do ensino (Schön, 1992).

A segunda advém de tensões emergentes (entre o público e o privado; as necessidades dos cidadãos e o lucro; a autonomização e a dependência). Elas podem estar na origem de contradições organizacionais eventualmente incompreendidas, o que dificulta a ação.

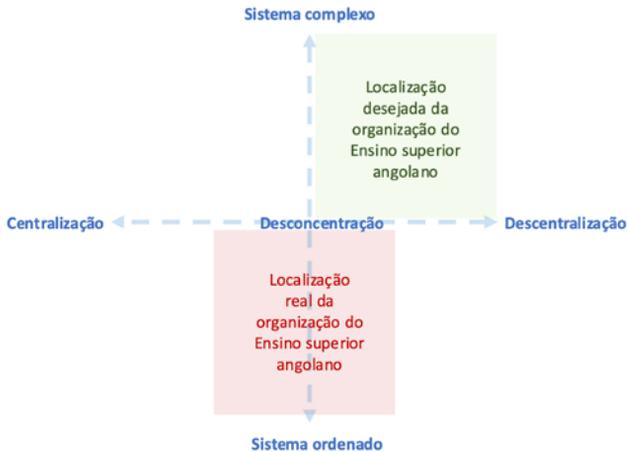
Uma contradição, na área da gestão, regulação e liderança, encontra-se entre a estrutura legislativa, assente em expectativas de que o sistema é complexo e sensível às inte-

rações dos agentes locais, pelo que propõe mecanismos de autonomia; e o recurso a instrumentos de sistemas ordenados, que esperam linearidade e previsibilidade (como planos estratégicos e metas).

A outra contradição, na componente administrativa, surge entre as intenções do Estado em descentralizar a educação através de estratégias de independência financeira e científica e as iniciativas de desconcentração administrativa (Lima, 2008) (o sistema público mantém-se hierarquizado e influenciado pelo poder político central) ou as dificuldades de coordenação com os valores das componentes pública e privada.

Em resultado, as intenções e as estratégias implementadas não são compatíveis entre si (figura 6). A tradução destas contradições pode auxiliar os decisores a adaptarem as suas práticas para que sejam coerentes com as expectativas – ou, pelo menos, a desvelar os mecanismos e discurso de autoridade sobre a educação (e.g. Berkovich & Benoliel, 2020; Bart, 2015).

Figura 6 - Localização simbólica desejada/real da organização administrativa, de liderança, gestão e regulação do ESA



Nota: elaboração dos autores

## 6. Conclusões

Esta investigação sugere que Angola poderá não estar a resolver a sua dependência científica. Então, considerando-se necessário enveredar por processos de independência que tragam justiça epistémica, há três instrumentos que prometem maior eficácia.

O primeiro, o DPP localizado na realidade e a carreira docente, para que se aceda a uma profissão sustentável e que permita, eticamente, a dedicação a práticas letivas refletidas e com significado contextual.

O segundo, o investimento forte na investigação, de tal forma que o conteúdo que os professores ensinam esteja claramente ligado à realidade dos estudantes. Aqui, será relevante o papel do Estado, mas, também, a consciência formativa-epistémica das instituições que acolhem os doutorandos angolanos – o que pode acontecer a partir do enquadramento político-normativo da investigação científica que define a estrutura, funcionamento e financiamento da investigação científica (a estratégia nacional de ciência, tecnologia e inovação e os seus mecanismos de coordenação e de regulamentação das instituições públicas de investigação, no âmbito dos Decretos Presidenciais 196/11, 224/11, 125/15).

E o terceiro, a valorização de processos avaliativos e críticos. Na carreira docente, para que sejam entendidos como suportes à progressão na carreira. Na investigação, uma vez que os dados sugerem que a avaliação dos centros de investigação não é considerada relevante para a dinamização da investigação científica, para quebrar ciclos de afastamento entre o desejado e o real e de imutabilidade de práticas que parecem ser pouco úteis. Isso pode levar a alguma angústia epistémica e organizacional, na medida em que pode confrontar agentes interessados com recursos muito limitados. Porém, um tal enfrentamento, pode ser decisivo para a descolonização científica e para resolver alguns dos processos que suportam as angústias atuais.

## 7.Referências

- Amado, J. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barreira, C., Bidarra, G., Monteiro, F., Vaz-Rebello, P., & Alferes, V. (2017). Avaliação das aprendizagens no ensino superior. Perceções de professores e estudantes nas universidades portuguesas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 21(VIII), 24-36. <https://ries.universia.net/article/view/1079/avaliacao-das-aprendizagens-ensino-superior-percepcoes-professores-estudantes-nas-universidades-portuguesas>
- Bart, D. (2015). Le discours de la recherche dans le Programme international de suivi des acquis des élèves: Un mode d'exposition pour un effet d'imposition? *Revue Française de Pédagogie*, 191(2), 89-100. <https://doi.org/10.4000/rfp.4764>
- Borrvalho, A. M., Fialho, I., & Cid, M. (2015). A triangulação sustentada de dados como condição fundamental para a investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 29, 53-69. <https://revistas.uluso-fona.pt/index.php/reducacao/article/view/5094>
- Brennan, J. (2002). Transformation or Reproduction? Contradictions in the Social Role of the Contemporary University. In J. Enders & O. Fulton (Eds.), *Higher Education in a Globalising World: International Trends and Mutual Observation - A Festschrift in Honour of Ulrich Teichler*. Higher Education Dynamics (1). Springer, pp. 73-86.
- Costa, D. F. (2021). Entangled in two Romance languages: Experiencing language barriers in higher education. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 60-74. <https://doi.org/10.29140/ajal.v4n2.508>
- Costa, G. M. (2019). O direito à educação na República de Angola : a universalidade e a gratuidade do ensino no ordenamento jurídico angolano [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10451/41453>
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia da investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and*. Pearson Education Inc.
- Dinis, S. P. & Borrvalho, A. (2024). O que sabemos acerca do ensino superior angolano? (Material complementar: Listagem de documentos analisados). <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.19352.61441>

- Estrela, A. (2006) Necessidade e Actualidade das Ciências da Educação. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação* 1:143-148.
- Eduardo, J. A., & Amador, F. (2020). O Umbundo e o ensino das ciências: Estudo envolvendo alunos da 5ª classe de Angola. *Ciência & Educação*, 26, 1-14. <https://doi.org/10.1590/1516-731320200033>
- Filho, J. M. (2020). *O perfil do docente universitário em Angola no século XXI, suas perspectivas e desafios: Um estudo exploratório em torno de concepções e de práticas* [Tese de Doutoramento, Universidade de Évora]. Repositório da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/26863>
- França, T., Alves, E., & Padilla, B. (2019). Portuguese policies fostering international student mobility: a colonial legacy or a new strategy? *Globalisation, Societies and Education*, 16(3), 325-338. <https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1457431>
- Fricker, M. (2009). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Gough, D., Thomas, J., & Oliver, S. (2012). Clarifying differences between review designs and methods. *Systematic Reviews*, 1(28). <https://doi.org/10.1186/2046-4053-1-28>
- Harding S (2015) *Objectivity and diversity: Another logic of scientific research*. The University of Chicago Press.
- Institute of Education Sciences of the United States Department of Education. (s.d.). Obtido em 04 de 01 de 2023, de <https://eric.ed.gov/?faq>
- Kandingi, A. A. (2016). *A expansão do ensino superior em Angola: um estudo sobre o impacto das instituições de ensino superior privado* [Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/19054>
- Kim, T. (2009). Transnational academic mobility, internationalization and interculturality in higher education. *Intercultural Education*, 20(5), 395-405. <https://doi.org/10.1080/14675980903371241>
- Kosmützky, A., & Putty, R. (2016). Transcending borders and traversing boundaries: A systematic review of the literature on transnational, offshore, cross-border, and borderless higher education. *Journal of Studies in International Education*, 20(1), 8-33. <https://doi.org/10.1177/1028315315604719>

- Liberato, E. S. (2012). A Formação de quadros angolanos no exterior: Estudantes angolanos em Portugal e no Brasil. *Cadernos de Estudos Africanos*, 23, 109-130. <https://doi.org/10.4000/cea.547>
- Lima, L. (2008). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. Cortez Editora.
- Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação. (2022). *Lista Atualizada das IES Públicas e Privadas Angolanas - Dezembro 2022*. Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação. [https://mescti.gov.ao/fotos/frontend\\_22/gov\\_documentos/lista\\_atualizada\\_de\\_ies\\_publicas\\_e\\_privadas-dezembro\\_de\\_2022\\_623872586398a206b49df.pdf](https://mescti.gov.ao/fotos/frontend_22/gov_documentos/lista_atualizada_de_ies_publicas_e_privadas-dezembro_de_2022_623872586398a206b49df.pdf)
- Montgomery, C., & Trahar, S. (2023). Learning to unlearn: Exploring the relationship between internationalisation and decolonial agendas in higher education. *Higher Education Research & Development*, 42(5), 1057–1070. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2194054>
- Silva, N., & Dinis, S. (2022). Três Anos de Teses de Doutoramento em Educação: O que Investigamos e Como Investigamos?. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55, e055010. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_55\\_10](https://doi.org/10.14195/1647-8614_55_10)
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8(45), 45-10. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>
- Tran, L. T., Le, T. T., Phan, H. L., & Pham, A. (2021). “Induction and off you go”: professional development for teachers in transnational education. *Oxford Review of Education*, 47(4), 529-547. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1867524>
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In J. J. Forest, & P. G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 243–280). [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2\\_13](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_13)
- UNESCO Instituto for Statistics. (11 de 2022). *UIS Developer Portal*. <https://apiportal.uis.unesco.org/bdds>

## Legislação

Lei n.º 4/75, de 9, de dezembro de 1975, Governo da República de Angola, Diário da República n.º 25

Decreto n.º 31/80, de 10 de abril, Governo da República de Angola, Diário da República n.º 85

Lei n.º 13/2001, de 31 de dezembro, Governo da República de Angola, Diário da República n.º 25

Decreto Presidencial 196/11, de 11 de Julho, Governo da República de Angola, Diário da República, n.º 130 – I série.

Decreto Presidencial 224/11, de 11 de Agosto, Governo da República de Angola, Diário da República, n.º 153 – I série.

Decreto Presidencial 125/15, de 01 de Junho, Governo da República de Angola, Diário da República, n.º 79 – I série.

# “ENGOLIR SAPOS E MAIS SAPOS”: EXPERIÊNCIAS DE ALIENAÇÃO E ESTRANHAMENTO NO ENSINO SUPERIOR VIVIDAS POR ESTUDANTES INTERNACIONAIS AFRICANOS

Carla Queiroz<sup>1</sup>



**Resumo:** O sentido de pertença, o engajamento e a integração social dos estudantes internacionais têm um impacto substancial na sua experiência universitária nos países acolhedores. Estudos demonstram que os estudantes internacionais africanos racializados como “negros”, enfrentam maiores desafios do que os estudantes internacionais de outras raças e continentes, na sua integração e ajustamento na universidade. Este estudo visa compreender os principais desafios que os estudantes internacionais africanos enfrentam na sua integração na universidade nos países acolhedores. O estudo adotou uma abordagem qualitativa e incluiu entrevistas semi-estruturadas e discussões em grupos focais com estudantes angolanos matriculados nos cursos de licenciatura em Direito, Medicina, Enfermagem, Contabilidade, Engenharias e Educação em Cuba, Portugal e Reino Unido. Foi usado o NVivo 12 como ferramenta de organização e tratamento dos dados e a Análise Temática Aplicada como método de interpretação. Os resultados do estudo revelam situações críticas que apontam para experiências de racismo, discriminação, marginaliza-

1.....carla.queiroz@isaf.co.ao; Instituto Superior de Administração e Finanças, Angola; ORCID no. <https://orcid.org/0000-0002-8845-1847>; Research Gate: <https://www.researchgate.net/profile/Carla-Queiroz-2>; Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=Wx5cfP8AAAAJ&hl=en>

ção, choque cultural e linguístico; solidão, depressão, estranhamento, segregação e alienação. As conclusões deste estudo desafiam os actuais discursos sobre as oportunidades de mobilidade estudantil internacional e levantam questionamentos sobre o impacto das experiências de alienação na aprendizagem e na formação social dos jovens africanos, enquanto cidadãos globais.

**Palavras-chave:** Alienação, estranhamento, marginalização, estudantes internacionais africanos de raça negra

## “SWALLOWING FROGS AND MORE FROGS”: EXPERIENCES OF ALIENATION AND ESTRANGEMENT OF INTERNATIONAL AFRICAN STUDENTS

**Abstract:** International students’ sense of belonging, engagement and social integration have a substantial impact on their university experience in host countries. Studies show that African international students racialized as “black” face greater challenges than international students of other races and continents in their integration and adjustment at university. This study aims to understand the main challenges faced by African international students in their integration into universities in host countries. The study adopted a qualitative approach and included semi-structured interviews and focus group discussions with Angolan students enrolled in undergraduate programs of Law, Medicine, Nursing, Accounting, Engineering and Education in Cuba, Portugal and the United Kingdom. Data was organization with support from NVivo 12 processing tool, and data was analyzed and interpreted through the Applied Thematic Analysis. The results of the study reveal critical situations that highlight experiences of racism, discrimination, marginalization, cultural and language shock, loneliness, depression, estrangement, segregation and alienation. The conclusions of this study challenge current discourses about opportunities for international student mobility and raise questions about the impact of experiences of alienation on the learning and social formation of young Africans, as global citizens.

**Keywords:** Alienation, estrangement, marginalization, black African international students

## Introdução

A mobilidade internacional dos estudantes é um tema de grande actualidade nos discursos de internacionalização no ensino superior e está positivamente associada aos valores de intercâmbio e consciência internacional e intercultural, que promovem as relações diplomáticas e consolidam a percepção das vantagens e do prestígio da formação em universidades de renome internacional. As contra-narrativas desafiam estes discursos de internacionalização, revelando que, na prática, não se abordam com frequência, aqueles que deveriam ser os mais impactados pela internacionalização, ou seja os estudantes e os professores (de Wit, 2013). Esta visão, também é partilhada por Knight (2004, pp. 6–7) que enfatiza que os discursos de internacionalização são frequentemente dominados por governos e por organismos internacionais, mas espera-se que no fundo, esta ocorra à nível nacional e institucional, onde se desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com Mann (2001), apesar do objectivo do ensino superior ser o de promover o desenvolvimento de seres críticos para o seu engajamento pessoal, a sua inclusão social e a aprendizagem ao longo da vida, nem sempre este objectivo é alcançado, levando o estudante a enfrentar uma jornada de aprendizagem que, muitas vezes, o pode engajar ou alienar.

Estudos desenvolvidos com estudantes internacionais revelam que as experiências dos estudantes num país estrangeiro, também descritos na literatura como estudantes “não domésticos” ou “não nacionais”, podem ser muitas vezes desafiadoras na construção das suas atitudes, sentimentos de pertença, valores e comportamentos, sendo estes forçados a adaptar [e adoptar] novos papéis, comportamentos e hábitos (Harper e Quayle, 2015; Elenwo, 1988; Mwara, 2008; Gartman, 2016; Hyams-Ssekasi *et al.*, 2014).

Constata-se que as experiências e desafios na adaptação ao ensino superior para estudantes internacionais africanos de raça negra é diferente das experiências daqueles estudantes de outros continentes (Warren & Constantine, 2007; Constantine, Okazaki & Utsey, 2004; Constantine, Anderson, Berkel, & Caldwell, 2005; Constantine, Wilton, & Caldwell, 2003). Os estudantes africanos de raça negra, sofrem duplicadamente por serem estrangeiros e por serem de raça negra, sendo dis-

.....

crimados tanto pela sua raça, quanto pela(s) sua(s) língua(s) e sotaque(s), pelas suas culturas e costumes ou por causa dos estereótipos e representações sociais (negativas) sobre os seus países de origem (Boafo-Arthur, 2014).

Constatando-se um aumento progressivo dos programas de mobilidade de estudantes africanos para universidades de classe mundial e, em particular, o aumento do número de estudantes angolanos matriculados no exterior do país, sem o suficiente acompanhamento das condições em que estes se engajam nos processos de ensino e se integram nas universidades nos países que lhes acolhem, definiu-se como pergunta de pesquisa: Quais são os desafios que os estudantes angolanos em Cuba, Portugal e Reino Unido relatam no seu engajamento e integração na universidade nos países acolhedores?

## 1. Revisão da Literatura

### 1.1 O conceito de alienação

A alienação é um conceito muito conhecido na literatura moderna e na história do pensamento sociológico (Seeman, 1959). A alienação é descrita no *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, como “um tipo distinto de doença psicológica ou social, ou seja, aquela que envolve uma separação problemática entre um eu e o outro que pertencem um ao outro”<sup>2</sup> (Leopold, 2018, n / d).

Na perspetiva de Codo (1985, p. 8), a palavra alienação aparece como uma “síntese da magia de ser e não ser”. É descrita como uma sensação de estranhamento (ou estranheza) ou seja “de estar fora de si”, similar a imagem de existir “um ser em minha cabeça que não sou eu” (*there is someone in my head, but it is not me*), descrita por Pink Floyd na sua canção “*brain damage*” (dano cerebral), citado por Codo (1985). A alienação vem assim associada a uma noção do indivíduo viver fora de si mesmo, pois o alienado “acaba sendo desprovido de si mesmo, uma vez que a alienação explode a individualidade do homem e sem ela, o homem se torna a sua própria negação” (Codo, 1985, p. 9).

---

2..... Alienation “as a distinct kind of psychological or social ill, namely, one involving a problematic separation between a self and other that properly belong together” (Leopold, 2018, p. nd)

O conceito de alienação é discutido por Karl Marx, que distingue quatro tipos diferentes de alienação: (a) alienação do produto do trabalho; (b) alienação do processo de produção; (c) alienação de si mesmo como ser genérico; (d) alienação de outros seres humanos (Marx, 1964). Como refere Barros (2011), Marx reconhece a capacidade do ser humano de transformar o mundo e de se transformar a si mesmo. Porém, o homem ao longo da história e devido as condições de produção capitalista, acaba por se “desumanizar” e “desnaturalizar”. Neste caso, a alienação aparece em Karl Marx com um duplo sentido, envolvendo o estranhamento e a perda de consciência.

No ensino superior a alienação tem sido conceptualizada de várias formas. Alguns autores apresentam o conceito de alienação em termos opostos ao conceito de engajamento, sobretudo em relação as influências negativas a participação activa dos estudantes nos processos de aprendizagem (Mann, 2001; Krause, 2005); Trowler, 2010). Sarah Mann (2001) defende que a alienação é um sinal alarmante e negativo no ensino superior e oferece uma visão sociológica e filosófica de sete perspectivas da alienação no ensino superior.

As perspectivas foram discutidas por Mann através de situações específicas ou circunstâncias concretas na prática e no discurso académico e performativo do ensino superior, e em situações que conduzem os estudantes a sentirem-se alienados, nomeadamente (1) a alienação derivada da língua, da cultura ou da prática institucional; (2) a alienação devido à perda do sentido de si mesmo e sentimento de estranhamento; (3) a alienação do ponto de vista sócio-histórico; (4) a alienação como estratégia de sobrevivência ou “alienação como estratégia de autopreservação” (Mann, 2001, pp. 9-16).

## **1.2 Estudos sobre os principais desafios enfrentados pelos estudantes internacionais**

Estudos críticos do ensino superior revelam que os estudantes internacionais enfrentam vários desafios na sua integração nas universidades nos países acolhedores, sendo principalmente problemas relacionados com o domínio da língua do país anfitrião, isolamento social, inadaptação as normas culturais diferentes, assim como dificuldades em

---

enfrentar os custos e os procedimentos dos vistos, adaptação aos gostos alimentares, “choque” social e cultural e discriminação (Harper e Quaye, 2015; Gartman, 2016).

Os problemas relacionados com o domínio da língua do país acolhedor, o isolamento social e a discriminação encontram-se também descritos em Li e Kaye (1998) e em Pritchard e Skinner (2002), em estudos desenvolvidos no Reino Unido; e em Wilton e Constantine (2003) e Constantine, Wilton & Caldwell (2003), em estudos com estudantes universitários internacionais asiáticos e latino-americanos nos Estados Unidos de América.

Outros estudos descrevem situações como o estresse extremo e depressão (Chen, 1999); e Constantine, Okazaki & Utsey, 2004); isolamento, alienação, marginalização e baixa autoestima (Guo e Chase, 2011; Campbell & Li, 2008; Ryan & Viète, 2009), sentimentos de solidão e medo de não se enquadrarem no novo contexto (Bartram, 2007; Tompson & Tompson, 1996; Sawir, et al., 2008). Em relação a solidão, estes autores descrevem três tipos: *solidão pessoal* (devido a perda de contacto com as famílias); *solidão social* (devido a perda de contactos e redes sociais); e *solidão cultural* (devido a ausência do ambiente cultural e/ou linguístico favorável.

Boafo-Arthur (2014) considera que os estudantes internacionais negros africanos nos EUA enfrentam maiores níveis de preconceito e discriminação do que outros grupos de estudantes internacionais e reconhecem o impacto da discriminação na saúde mental dos estudantes, apontando o “estresse aculturativo” (aculturative stress) como um sinal de níveis de conflito social e de adaptação.

Estes aspectos vêm ainda relatados em Reay, David e Ball (2005) que consideram que as universidades de elite ou universidades consideradas de classe mundial, podem ser percebidas como “diferentes” e “distantes” ou “até mesmo estranhas” para os estudantes de raça negra ou pertencentes à minorias, no caso, os BMEs<sup>3</sup>. Segundo os autores, estes estudantes sofrem uma discriminação racial e também de classe social que conduz à sentimentos de perda do poder de controlo das suas actividades académicas, sociais e culturais e isso ocorre devido à uma perda (percebida ou objetiva) da sua capacidade para controlar o sistema educacional no seu todo.

---

3..... BME- black and minority ethnic (sigla em inglês) que descreve os grupos étnicos minoritários de raça negra, na sua designação usada no Reino Unido.

Num outro artigo, Reay (2018) defende que estas universidades de elite ou de renome internacional, podem ser percebidas como classistas e distanciam facilmente os grupos étnicos, influenciando ou diminuindo o sentimento de pertença dos estudantes de raça negra. Estas universidades de elite podem ser ambientes estereotipados, predominantemente brancos e racistas.

Finalmente, são descritas situações como a “balcanização racial” e os “enclaves de campus auto-impostos” (Harper e Quaye, 2015, pp. 108-109) como estratégias adaptadas de sobrevivência contra a exclusão das culturas dos grupos dominantes das universidades (Hyams-Ssekasi, Mushibwe, & Caldwell, 2014; Caldwell, & Hyams-Ssekasi, 2016).

## 2. Metodologia

Neste estudo usou-se uma abordagem qualitativa, tendo como método de recolha de dados as entrevistas e grupos focais. O acesso aos participantes foi feito com o apoio de *gatekeepers* (pessoas que ajudaram passando a informação a outros) e pelos próprios participantes e informantes nos vários contextos, em doze instituições de ensino superior visitadas.

O trabalho de campo foi realizado em cada um dos países onde os participantes residiam. O estudo foi desenvolvido no âmbito de um trabalho mais extenso e exaustivo baseado numa pesquisa Paralela Convergente de Métodos Mistos (*Convergent Paralell Mixed Methods Research (MMR)*), que mereceu a revisão e aprovação do Comité de Ética da Queen’s University Belfast (ver Queiroz, 2020).

A pesquisa qualitativa seguiu os critérios éticos de “*eight big-tent*” de Tracy (2010, pp. 831-847) relacionados com o valor do tópico, rigor, sinceridade, credibilidade e ressonância, importância da contribuição, ética e coerência significativa.

As entrevistas e grupos focais foram gravadas, transcritas, organizadas, filtradas e classificadas, com ajuda do *NVivo 12*. Foram utilizados os procedimentos analíticos sugeridos por Miles e Huberman (1994) e a análise temática aplicada (Guest, MacQueen & Namey, 2011). Este artigo refere-se a uma análise de 95 referências (citações) extraídas do conjunto de dados, que foram codificados e associadas directamente ao conceito

---

de alienação. O processo de codificação foi desenvolvido sob dois métodos principais de raciocínio, envolvendo abordagens indutivas e dedutivas.

A análise e interpretação dos dados qualitativos permitiu explorar a profundidade e complexidade dos processos e experiências vividas pelos participantes deste estudo, sem a ter a intenção de testar proposições (Yin, 2014), mas sim, de produzir algum conhecimento exploratório sobre as experiências subjetivas [dos estudantes] (Lincoln & Guba, 1985; Marshall & Rossman, 2014, p. 53).

### **Amostragem**

A amostra foi constituída por 31 estudantes, sendo em Cuba (n=13); Portugal (n=10); e Reino Unido (n=8). Do total, 19 participaram em entrevistas (61%) e 12 participaram em grupos focais (39%). Em termos de perfil, os participantes frequentavam os cursos de licenciatura em Enfermagem, Direito, Contabilidade, Engenharia e Educação. Os participantes do estudo encontravam-se com idades entre 19 e 24 anos. A heterogeneidade desse grupo vem representada por 12 do sexo feminino (39%) e 19 participantes do sexo masculino (61%). Todos os participantes da pesquisa eram estudantes a tempo inteiro (n = 31); não tinham emprego nem trabalho; a maioria dos estudantes (n = 28, 90%) eram financiados por bolsas de estudo. As bolsas de estudos eram maioritariamente do governo Angolano (INAGBE) e de companhias petrolíferas. Os dados foram recolhidos entre 2018 e 2019, nos respetivos países e universidades onde os estudantes frequentavam o ensino superior.

## **3. Análise dos Resultados**

Foram registadas para a categoria em estudo (alienação), um total de 95 referências (citações) extraídas das gravações transcritas e inseridas no NVivo 12. Foram inicialmente identificadas grandes categorias temáticas que depois foram reequadradas em função das três (3) formas de alienação definidas por Sarah Mann (2001). As formas de alienação identificadas foram as seguintes: (a) Alienação devido a linguagem, cultura ou prática institucional; (b) Alienação devido à perda do sentido de pertença e ou sentir-se “o estranho” (estranhamento/estranheza); e (c) Alienação como estratégia de sobrevivência.

## Resultados obtidos

Foram identificadas três formas de alienação e dez situações vividas e descritas pelos participantes neste estudo, conforme se descreve na **Tabela 1**.

Tabela 1: Resumo dos resultados deste estudo, com base nas formas de alienação no ensino superior descritas por Mann (2001)

Formas de Alienação identificadas no estudo	Situações vividas e descritas pelos entrevistados
(1) Alienação devido a linguagem, cultura e práticas institucionais	<ul style="list-style-type: none"><li>• Experiências de racismo e discriminação</li><li>• Choque cultural e linguístico</li><li>• Exposição a ambientes acadêmicos competitivos e de pouca cooperação</li><li>• Isolamento e interações sociais negativas</li></ul>
(2) Alienação devido a perda de sentido de pertença ou sentir-se como “o estranho”	<ul style="list-style-type: none"><li>• Perda da rede social e saudades de casa</li><li>• Solidão e depressão e suicídio</li><li>• Sentir-se humilhado, menosprezado e inferiorizado</li></ul>
(3) Alienação como mecanismo de sobrevivência	<ul style="list-style-type: none"><li>• Desmotivação e desinteresse</li><li>• Segregação e separação entre locais e internacionais</li><li>• Autoexclusão e falsa percepção de si mesmos e dos outros</li></ul>

Descreve-se mais abaixo alguns exemplos das situações descritas, usando a voz dos próprios entrevistados para ilustrar os desafios que enfrentam no seu engajamento na universidade e o impacto das suas experiências tanto na sua integração como na adaptação à universidade

### 3.1. “Engolir Sapos e Mais Sapos” - Alienação devido a linguagem, cultura e práticas institucionais

Foram identificados quatro subtemas específicos ligados à este tipo de alienação que incluem: (1) experiências de racismo e discriminação; (2) choque cultural e linguístico; (3) exposição à ambientes acadêmicos competitivos e pouco colaborativos; (4) isolamento e interações sociais negativas.

Em relação às **experiências de racismo e discriminação**, grande parte dos entrevistados referiu terem vivenciado situações de racismo e discriminação, tendo manifestado, tristeza, desagrado, displicência e desalento, mas também expressado resignação e impotência diante das situações vividas. Os estudantes descreveram os actos de racismo ou percepção de racismo e discriminação como sendo praticados por colegas,

professores e pelo público em geral (comunidade). Não foram notadas diferenças entre os três países em relação as formas e manifestações de racismo praticadas por colegas, por professores e pela comunidade.

Mais abaixo apresentam-se alguns exemplos de situações descritas por estudantes nos vários países:

Quando chegámos a esse local, e acho que eles acham que ver um negro é uma raridade... Quando saíamos para a rua, era um problema real. Eles olhavam para nós como se estivessem a ver os últimos bonecos do mundo (C06, homem, Educação, Cuba, Grupo Focal).

Quando íamos jogar futebol e se acontecesse algo bom ou mau, eles gritavam: “Hey! Hey, mono, mono!” [Hey! Hey, macaco, macaco!]. Nesses casos, não reagimos, aprendemos a ser pacíficos. Caso contrário, teria sido ainda pior (C06, homem, Educação, Cuba, Grupo Focal).

Estas situações também foram descritas por estudantes no Reino Unido:

Nesta faculdade... há muito o que dizer, muitas coisas confusas. Eu realmente sinto que os professores prestam mais atenção aos [estudantes] britânicos..., levantas a mão para fazer uma pergunta e parece que estás a ser ignorada (C09, mulher, Engenharia, Reino Unido).

Existe essa questão da discriminação. Quer dizer, como por exemplo, em alguns tipos de tarefas, eles não permitem que nós, estrangeiros, fiquemos livres e falemos (C40, homem, Engenharia, Reino Unido).

Estas situações também foram descritas por estudantes em Portugal:

Existem alguns professores que não o admitem, mas muitos professores têm atitudes racistas. Embora depois de ter essa atitude racista acabem por dizer: “Mas eu não sou racista” (C21, mulher, Engenharia, Portugal).

...Na maioria dos casos, existe essa questão de ser negro, de não ir às festas deles, de não participar dos seus rituais. Então não somos conhecidos e aceites [por eles] (C32, mulher, Engenharia, Portugal, Grupo Focal).

**“Engolir sapos e mais sapos”.**

Por causa das situações de racismo vividas, foi utilizada uma expressão que dá título a este artigo e que foi utilizada por uma estudante do curso de engenharia em Portugal, tentando explicitar situações consideradas por ela frequentes e desagradáveis, onde os estudantes africanos são obrigados a adotar uma atitude de resignação, aceitação ou negação do problema por causa do medo de retaliação dos professores ou para evitarem problemas.

Quando estamos num país estrangeiro, com um professor estrangeiro, para nós, pelo menos na minha experiência, é difícil para o estudante virar-se para o professor e dizer que não gostou daquela atitude [racista] do professor. Porque ele também demonstra uma atitude do tipo “se tu falares sobre isso, vais ter problemas comigo”. E como queremos evitar problemas com o docente, só temos de engolir sapos e mais sapos (C21, fêmea, Engenharia, Portugal).

Neste caso, identifica-se uma atitude de aquiescência passiva à situação discriminatória com o objectivo de evitar conflitos, confrontos ou castigos. A expressão “engolir sapos e mais sapos” é uma metáfora geralmente empregue para expressar uma preferência em permanecer calado, exprimindo uma sonegação de um direito ou da sua voz.

Em relação ao **choque cultural e linguístico**, foram apresentadas diversas perspetivas, assumindo como um grande desafio na sua integração na universidade, como se descreve mais abaixo:

O desafio é o de estar numa cultura, posso dizer, completamente diferente da nossa. As pessoas aqui não são como aquelas às quais estou habituado. As pessoas aqui são mais frias. A comida é diferente e o clima é completamente diferente (C23, homem, Engenharia, Reino Unido).

Isso chocou-me muito... principalmente a cultura que é completamente diferente da nossa em todas as suas manifestações, desde os comportamentos, os hábitos alimentares, desde o modo de vestir, a forma de nos apresentarmos (C02, homem, Educação, Cuba).

Digamos que as nossas diferenças culturais influenciam muito. Ah, pelo menos pelo que penso, nós em África, a nossa cultura e educação são diferentes da deles (C30, homem, Engenharia, Portugal, Grupo Focal).

Em Portugal, foram mencionados três comportamentos principalmente ligados a forma de saudação (cumprimentar), a forma como os colegas “locais” se dirigem e falam com os idosos, incluindo os seus próprios pais e o desrespeito aos seus professores.

Aqui é normal tu chegares a um lugar e não cumprimentar ninguém. Eles chegam à sala de aula e não cumprimentam ninguém. Em Angola isso é muito negativo. Isso seria considerado muito rude (C25, homem, Engenharia, Reino Unido).

Já testemunhei alguns casos de colegas que estavam a conversar com os seus pais e a levantar a voz, bem alto, e até mesmo zangados e ofendidos com eles... Porque isso não é aceitável em África. Para nós em África o pai do outro também é teu pai, a mãe do outro também é tua mãe (C30, homem, Engenharia, Portugal, Grupo Focal).

Acho que aqui os estudantes não têm respeito pelos professores [risos]. Eles dizem [ao professor]: “cala a boca”, “você não sabe de nada”... Isso é muito triste (C27, sexo feminino, Enfermagem, Portugal).

Em relação à exposição à ambientes académicos competitivos e pouco cooperativos, foram descritas dificuldades de integração na universidade relacionadas com a existência de um ambiente académico bastante competitivo (e negativo), com exigências de estudo e de trabalho rigorosas e bastante estressantes, associadas à um ambiente de pouca colaboração, que gera ansiedade, depressão e dificuldades em estabelecer e redefinir as suas jornadas de aprendizagem.

Nem tudo foi lindo. Existem coisas negativas... para mim, a adaptação demorou muito, academicamente. Foi um processo muito complicado... por alguns meses, praticamente fiquei deprimido. E eu precisava da ajuda de psicólogos. (C24, homem, Engenharia, Reino Unido).

Em relação ao isolamento e interações sociais negativas, foram relatadas, nos três países, preocupações concernentes ao isolamento, dificuldades em se sentirem integrados e aceites pelos pares locais, expressas da seguinte forma: *“Aqui é como se todos estivessem “salve-se quem puder”; cada um está por sua conta. Ninguém se importa [com o outro]”* (C26, homem, Engenharia, Portugal).

Através desta expressão “salve-se quem puder” foram caracterizados desafios na interação entre colegas o que interfere sobre os percursos de aprendizagem dos estudantes africanos. A expressão denota ainda esforços de sobrevivência individual e lutas pessoais para a afirmação e integração social, frequentemente denegados pelos outros. Compreende-se ainda um certo grau de frustração sentido nas palavras: “ninguém liga”, “ninguém se importa [conosco]”, evidenciando um grito de socorro, ou uma apelo e busca por atenção, amizade e cuidado. Isso é evidente também na seguinte frase:

Aqui, eles não nos elevam. Normalmente somos nós, estudantes estrangeiros, que devemos dar um passo a frente e mostrar que não somos diferentes, mas sim iguais.. Caso contrário, ficam apenas no canto (C26, Engenharia, Portugal).

Como estratégia de sobrevivência, os participantes manifestaram as suas preferências em interagir com outros estudantes estrangeiros, ou da sua raça, com os quais compartilham algum grau de confiança e semelhança. Vemos mais abaixo alguns exemplos:

Os meus amigos são todos estudantes estrangeiros. Quer dizer, falo principalmente com chineses, árabes. Com estudantes britânicos não temos um bom relacionamento... Eles [estudantes britânicos] estão do lado deles e acham que sabem tudo melhor (C09, mulher, Engenharia, Reino Unido).

...não me sinto tão adaptado para interagir com os outros como me sinto com outros estudantes africanos, ou asiáticos, árabes ou latinos... Com os britânicos, eles são muito mais frios... Eles têm os seus próprios grupos de amigos (C24, homem, Engenharia, Reino Unido).

Essas alianças entre grupos de pares que compartilham interesses de grupo, parecem ser centrais para entender como os estudantes se envolvem com os outros e como se sentem deligados do mundo à sua volta. A falta de amigos e a dificuldade em serem aceites pelos colegas nacionais foi recorrentemente mencionada.

Eles [estudantes nacionais] interagem mais entre si, e não são - nem todos, claro, não podemos generalizar, mas a maioria deles - o que vejo é que raramente interagem com estudantes internacionais (C21, mulher, Engenharia, Portugal).

Ah, [desde que] eu acabei o ano zero... Eu não tenho tido amigos, além de um estudante escocês-americano. Não tenho amigos nacionais. Porque eles são como são (C25, homem, Engenharia, Reino Unido).

No caso de estudantes em Portugal a expressão “*eu não tenho amigos*” foi mais intensa e expressa de forma enérgica durante um dos grupos focais, onde uma aluna expressou com profunda tristeza e desalento um episódio onde fingiu estar embriagada: “*Lembro-me de uma vez, estávamos numa festa e eu fingi estar bêbada, e fui até uma colega e disse-lhe: “Vocês não gostam de nós, vocês não falam connosco. É porque somos negros?”* (C36, mulher, Engenharia, Portugal, Grupo Focal).

Estas experiências carregam um grau de exasperação, mas também demonstra um estado de ostracismo derivado da má qualidade das interações sociais, dificuldade em ter amigos ou em ser aceite pelos outros pares. Esta preocupação não foi levantada nas entrevistas em Cuba, onde se aponta que as interações são positivas, amigáveis, apesar do racismo. Por causa das situações vividas, um estudante referiu que:

Acho que a universidade não pode ser esse lugar onde só se vai procurar conhecimento sobre um assunto. É preciso ter amigos, ter alguém que nos entenda melhor e esteja por perto. Aqui não temos isso (25, homem, Engenharia, Reino Unido).

### **3.2. “Há quem diga que somos inferiores” - Alienação devido à perda do sentido de pertença e sentir-se “o estranho”**

Três subtemas emergiram e são relatados a seguir: (1) perda da rede social e saudades de casa; (2) solidão, depressão e suicídio; (3) sentir-se humilhado, menosprezado e inferiorizado.

Durante as entrevistas e discussões em grupos focais, os estudantes descreveram experiências ou momentos em que sentiram que a sua capacidade de agir de forma independente e de tomar decisões livres e autónomas foi afectada, levando a perda da capacidade de controlar efectivamente as suas vidas, ou instantes de perda da motivação e desejo de participar livremente de actividades académicas e sociais.

Os estudantes também retrataram o desenvolvimento de um “eu” desligado do “outro”, como se as vezes se sentem desassociados, desconexos, por estarem e se sentirem fora do seu país e das suas famílias, ou por sentirem que são percebidos como inferiores, diferentes e não fazendo parte da comunidade académica onde se inserem, tanto pelos colegas como pelos professores.

Em relação à perda das suas redes sociais e saudades de casa, foi usada com frequência a palavra saudades, como expressão de um sentimento negativo, de profunda nostalgia e desalento, que ocorre ao sentirem falta de alguém ou de algo que é lembrado com muito amor. Na sua narrativa, os estudantes entrevistados expressam a saudade como um grande desafio que têm de enfrentar em relação à saudade das suas casas, dos pais, dos amigos, da comida e do ambiente onde viviam no seu país.

o que mais nos afecta [aqui] é a distância da família... sentir saudades da família, saudades da minha mãe, dos irmãos, daqueles amigos com quem cresci e até convivi (C35, homem, Engenharia, Portugal, Grupo Focal).

A distância de casa tem sido muito, muito negativa e agora eu sinto isso profundamente (C32, Engenharia, Portugal, Grupo Focal).

Alguns de nós éramos filhinhas ou filhinhos do papá e da mamã, e eles faziam as coisas por nós. E quando chegámos [aqui], coube-nos fazer as coisas acontecer, e qualquer erro que cometemos, somos nós que arcamos com as consequências (C27, sexo feminino, Enfermagem, Portugal).

Foram ainda levantadas preocupações ligadas com o medo de falhar e decepcionar os seus pais, como se vê na citação: “Não queremos preocupar os nossos pais com as saudades, preferimos dizer-lhes que está tudo bem... Mas estamos infelizes e tristes ... vivemos sozinhos” (26, homem, Engenharia, Portugal).

Os estudantes descreveram também problemas e situações que afectam a sua saúde mental e predisposição para uma aprendizagem eficaz, como a solidão, depressão e tentativas de suicídio.

Às vezes acordamos e está tudo escuro. E olhamos e dizemos:tenho mesmo de acordar para ir para a aula ou devo dormir de novo?’ (C22, homem, Engenharia, Reino Unido).

Naqueles momentos de pico do ano lectivo, final de Novembro e Dezembro, no Inverno puro, onde há muitas apresentações, exames e o frio também está no auge, ficamos um pouco deprimidos... às vezes, obrigam alguns de nós a parar de ir às aulas, alguns perdem a vontade de estudar (C24, homem, Engenharia, Reino Unido).

Foram descritos incidentes em que os estudantes sofreram ou testemunharam casos extremos de tentativas de suicídio e de depressão.

Eu fui a funerais de três estudantes que, de alguma forma, os estudantes acabaram por tirar a própria vida devido a situações académicas. Sim, estudantes universitários. No ano passado e neste ano. Este ano, foi um estudante angolano de uma universidade próxima que se suicidou. Aconteceu este ano. (C25, homem, Engenharia, Reino Unido).

O estudante continuou dizendo que também testemunhou o suicídio de um estudante chinês: *“Ele era o único filho da sua mãe. Ele foi encontrado morto no seu quarto. (C25, homem, Engenharia, Reino Unido). A última situação descrita é a de um estudante que sofreu de problemas de depressão e esquizofrenia.*

Outra situação identificada pelos entrevistados está relacionada com sentirem-se humilhados, menosprezados e inferiorizados, como se descreve mais abaixo;

Há quem diga que somos inferiores. Não acho que sejamos inferiores. Eles sentem isso, mas não acho que estejamos mal. Porque se tivéssemos sempre notas mais baixas, talvez pudéssemos dizer ... Mas podemos ver as notas de todos os estudantes da turma e praticamente todos estamos no mesmo nível (C36, mulher, Engenharia, Portugal, Grupo Focal).

Por exemplo, os árabes não gostam de estudar ... Os chineses são considerados inteligentes, estudiosos e bons em matemática. Então, acho que quando se trata de africanos, eles dizem que não sabemos nada, não temos conhecimento.... Depois, ficam surpresos, “oh, como é que tu sabes isso?": “onde é que aprendeste isso?” (C22, mulher, Engenharia, Reino Unido).

### **3.3. “Eles não estão nem aí [para nós]”: Alienação como estratégia de sobrevivência**

Esta categoria de alienação inclui relatos de estudantes de experiências relacionadas com a perda de um senso de singularidade e identidade e as manifestações resultantes da insatisfação. Eles também contêm experiências de frustração, tédio e aborrecimento descritas pelos estudantes nas entrevistas e nas discussões nos grupos focais. Três subtemas são descritos nesta categoria de alienação: desmotivação e desinteresse, segregação e separação entre estudantes locais e internacionais e autoexclusão e percepções negativas de si próprios e dos outros.

Em relação à desmotivação e desinteresse, os estudantes descreveram circunstâncias relacionadas com a sua vida académica que induzem sentimentos como falta de motivação, preguiça e falta de vontade para realizar certas tarefas, como desinteresse em assistir às aulas ou participar de actividades académicas.

Relativamente ao desinteresse, os estudantes apontaram que morar sozinhos e a necessidade de cuidar de si mesmos é um grande desafio. Nos casos descritos, os estudantes entendem que o desinteresse pelas actividades sociais e académicas pode levá-los a ter problemas de saúde mental.

Em relação à segregação e separação entre locais e internacionais, os participantes do estudo narraram comportamentos discriminatórios nas salas de aula, onde ocorre uma *separação dos estudantes por grupos em função da raça* ou país de origem, ou com base na sua condição de estudantes locais ou internacionais. Uma estudante de enfermagem do último ano no Reino Unido referiu-se a este problema da seguinte forma:

Bem, é muito separado nas salas de aula. É como se, de um lado estivessem os negros e os asiáticos, e os brancos do outro lado... sim, é assim de modo a que quando entras na sala de aulas estás no teu próprio grupo, não te misturas (C19, mulher, Enfermagem, Reino Unido).

Da mesma forma, outra estudante em Portugal descreveu a segregação da seguinte forma: *“esses grupos na universidade acabam por criar mais separações. Algumas pessoas até parecem superiores e pensam que os outros são inferiores a elas. Portanto, não pertencemos aos seus grupos”* (C21, mulher, Engenharia, Portugal).

Em relação à autoexclusão e percepções negativas de si mesmos e dos outros, os participantes tanto em Portugal como

no Reino Unido, utilizaram de modo constante as palavras “eles” e “nós”. Este recurso foi persistente nas suas narrativas, indicando um desligamento e ausência de sentido de pertença ao grupo de seus colegas e, talvez, de sentido de pertença à universidade, sendo uma reafirmação das suas identidades “magoadas ou lesadas” pelos pares.

Foi ainda enfatizada com muita frequência a condição de serem e assumirem-se como “estudantes internacionais ou “estrangeiros” [“nós somos estrangeiros”], juntamente com as palavras mais frequentes em todo o conjunto de dados das entrevistas registadas no NVivo de “frustração”, “desilusão”, “deceção”, “fracasso”.

Como não sou daqui, sou um [estudante] internacional. É difícil ter uma conexão com os estudantes aqui. Tenho amigos de uma Sociedade de Estudantes Africanos e Caribenhos (C20, homem, Finanças, Reino Unido).

Para ilustrar estas situações, apresenta-se mais abaixo, trechos extraídos do NVivo, onde a palavra “eles” foi usada em diferentes frases que estão directamente ligadas a percepções negativas de si mesmos e dos outros. *Há ênfase em frases como “eles não estão nem aí [para nós]”,* indicando níveis de auto-preservação e alienação, ou expressões como *“eles não esperam nada de nós”,* indicando que se sentem não valorizados nem aceites.

- Eles
- não cooperam
  - não esperam nada de nós
  - não se importam connosco
  - não sofrem a mesma pressão que nós
  - não tentam nos entender
  - não querem ser nossos amigos

## 4. Discussão dos Resultados

Neste estudo, os estudantes angolanos entrevistados em Cuba, Portugal e Reino Unido revelaram as suas experiências críticas sobre a sua integração na universidade. Os participantes relataram dez grandes desafios apontados na secção anterior.

Os desafios apontados estão alinhados com pesquisas anteriores sobre os desafios enfrentados por estudantes internacionais (Harper & Quaye, 2015; Gartman, 2016; Li & Kaye, 1998; Pritchard & Skinner, 2012) e sobre os desafios enfrentados por estudantes internacionais africanos de raça negra, que confirmam experiências de discriminação e isolamento social (Witton & Constantine, 2003); marginalização e baixa autoestima (Guo e Chase, 2011; Campbell & Li, 2008; Ryan & Viète, 2009); dificuldades no estabelecimento de redes sociais (Bartram, 2007; e Tompson & Tompson, 1996); solidão e isolamento (Sawir et al., 2008); preconceito e discriminação (Bofo-Artur, 2014; Hanassabe, 2006); e choque cultural manifestado através da incerteza do seu papel e identidade, sentimento de rejeição ou discriminação, ansiedade e alienação (Constantine et al., 2005).

Os resultados levam a discussão do conceito de alienação no ensino superior, *não como uma doença* psicológica e social, mas como um mal social e psicológico, derivado da cultura organizacional e discursos de poder das instituições de ensino, que despertam uma desconexão e incompreensão de si e do meio em que se vive. Os resultados apontam para espaços em que se percebe que os entrevistados vivem em dois mundos completamente diferentes: um mundo académico, real, diferente, regulado, frio e incongruente; e um outro mundo, diferente do seu, que é confuso, segregador e desconexo, como aborda Mann (2001). Todavia, do nosso ponto de vista, para o caso de estudantes internacionais, surge um “terceiro outro mundo”, que é a sua pátria distante, do qual sentem saudades e da qual se sentem afastados.

A compreensão dos resultados apresentados induz, em primeiro lugar, ao entendimento de que o ensino superior pode ser vivido ou percebido como disruptivo, segregador e confuso, podendo desenvolver nos estudantes insatisfação, desmotivação, estranheza, sentimentos de desilusão, ou

ainda, como descreve Hyams-Ssekasi et al. (2014) e Caldwell & Hyams-Ssekasi (2016), pode ocorrer um ceticismo sobre o valor do ensino superior no estrangeiro.

Por outro lado, pode ocorrer uma disjunção ou desligamento (Wimpenny e Savin-Baden, 2013) que pode ser percebido como algo negativo, indesejável e uma barreira na aprendizagem, ou como um desafio na vida e nos sistemas de significação ou resignificação do meio e do contexto em que vivem (Wimpenny & Savin-Baden, 2013). Estas situações também podem ser entendidas como uma forma de injustiça caracterizada por um ceticismo externalizado (Houston, Robertson, & Prebble, 2008).

Entende-se assim, que as experiências narradas de discriminação e racismo impactam o bem-estar psicológico e a saúde mental dos estudantes, gerando uma “incompreensão” do significado de si mesmos e do seu propósito, ou um senso de estranheza e solidão.

Três outros aspetos emergem da interpretação dos resultados apresentados, também discutidos por Seeman (1959) e por Starr-Glass (2016): (i) a noção de estranhamento/ estranheza (*strangerhood*), ou sentir-se como “um estranho”, “um estrangeiro”, “um desconhecido” também descrita por Mann (2001); (ii) a ausência de compreensão do significado e sentido da vida e do seu propósito (*meaninglessness*); (iii) e as noções de impotência ou falta de poder para mudar as coisas à sua volta (*powerlessness*).

As dificuldades relatadas derivadas sobretudo da falta de aceitação pelos outros e problemas na integração e interação social entre os estudantes internacionais e os seus pares locais, levantam questionamentos sérios sobre a inteira capacidade de formação de comportamentos saudáveis e de harmonia social nos jovens estudantes. Conforme mencionado por Kuh (2001, p. 42) a interação com os pares influencia diretamente todos os aspetos da vida dos estudantes - o desenvolvimento cognitivo, afectivo, psicológico e comportamental. Daí inferir-se que a falta de interacção social positiva com os pares, compromete, de algum modo, o desenvolvimento da pessoa humana no seu todo.

## Conclusões

Este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida com estudantes internacionais africanos no ensino superior. As vozes e narrativas dos estudantes envolvidos nesta pesquisa corroboram as experiências descritas na literatura sobre a alienação e estranhamento no ensino superior e sobre os desafios enfrentados pelos estudantes internacionais africanos de raça negra, na sua integração na universidade nos países acolhedores.

Foram identificados três tipos de experiências de alienação: (i) alienação como resultado da linguagem, cultura ou prática institucional; (ii) alienação devido a perda do sentido de pertença e estranhamento; e (iii) alienação como estratégia de sobrevivência. Os resultados indicam percepções e experiências de racismo e discriminação; choque cultural e linguístico; pressão emocional em ambiente acadêmico, competitividade e pouca cooperação; isolamento social e interações *hostis entre* colegas e professores; perda da rede social e saudades de casa; solidão, depressão e suicídio; desmotivação e desinteresse; segregação e separação; autoexclusão e desenquadramento em relação a si mesmo e aos outros.

A seriedade de algumas situações descritas, levantam um questionamento aos direitos humanos de igualdade e dignidade dos estudantes internacionais em geral, e dos estudantes internacionais de raça negra em particular, em relação ao impacto da alienação na sua formação enquanto cidadãos globais, em relação ao seu sentido de pertença, identidade e autonomia. Entende-se que a alienação vivenciada pelos estudantes no ensino superior, propicia condições de violação. tanto na estrutura como no fundamento, dos direitos da pessoa humana, enunciados por Jones (1994), lesando o sentido de posse de si mesmo ou sentir-se dono de si próprio (*self-ownership*), o sentido de auto-governança (*self-governance*) ou a capacidade de autocontrolo e de fazer as suas próprias escolhas; e a autonomia, enquanto capacidade de assumir e de tomar decisões por si próprio.

## REFERÊNCIAS

- Barros, J. D. A. (2011). O conceito de alienação no jovem Marx. *Tempo social* 23 (1), <https://doi.org/10.1590/S0103-20702011000100011>
- Bartram, B. (2007). The sociocultural needs of international students in higher education: A comparison of staff and student views. *Journal of Studies in International Education*, 11(2), 205-214. <https://doi.org/10.1177%2F1028315306297731>
- Boafo-Arthur, S. (2014). Acculturative experiences of Black-African international students. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 36(2), 115-124. <https://doi.org/10.1007/s10447-013-9194-8>
- Caldwell, E. F., & Hyams-Ssekasi, D. (2016). Leaving home: The challenges of Black-African international students prior to studying overseas. *Journal of International Students*, 6(2), 588-613. <https://www.ojed.org/index.php/jis/article/view/372/291>
- Campbell, J., & Li, M. (2008). Asian students' voices: An empirical study of Asian students' learning experiences at a New Zealand university. *Journal of Studies in International education*, 12(4), 375-396. <https://doi.org/10.1177%2F1028315307299422>
- Chen, C. P. (1999). Professional issues: Common stressors among international college students: Research and counselling implications. *Journal of college counselling*, 2(1), 49-65. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.1999.tb00142.x>
- Codo, W. (1985). O que é alienação (6ª edição, 1990). São Paulo, Editora Brasiliense.
- Constantine, M. G., Anderson, G. M., Berkel, L. A., Caldwell, L. D., & Utsey, S. O. (2005). Examining the cultural adjustment experiences of African international college students: A qualitative analysis. *Journal of counseling psychology*, 52(1), 57. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.1.57>
- Constantine, M. G., Okazaki, S., & Utsey, S. O. (2004). Self concealment, social self efficacy, acculturative stress, and depression in African, Asian, and Latin American international college students. *American Journal of orthopsychiatry*, 74(3), 230-241. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.74.3.230>

- Constantine, M. G., Wilton, L., & Caldwell, L. D. (2003). The role of social support in moderating the relationship between psychological distress and willingness to seek psychological help among Black and Latino college students. *Journal of College Counselling*, 6(2), 155-165. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2003.tb00236.x>
- de Wit, H. (2013). The different faces and phases of internationalisation of higher education. In *The forefront of international higher education: A festschrift in honor of Philip G. Altbach* (pp. 89-99). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Elenwo, E. (1988). *International students' self-perceived expectations and the reality-shock in cross-cultural encounters*. United States International University.
- Gartman, K. D. (2016). Challenges of International Students in a University Setting. *MPAEA Journal of Adult Education*, 45(2).
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2011). *Applied thematic analysis*. Sage Publications.
- Guo, S., & Chase, M. (2011). Internationalisation of higher education: Integrating international students into Canadian academic environment. *Teaching in Higher Education*, 16(3), 305-318. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.546524>
- Hanassab, S. (2006). Diversity, international students, and perceived discrimination: Implications for educators and counselors. *Journal of Studies in International Education*, 10(2), 157-172.
- Harper, S. R., & Quaye, S. J. (2015). *Student engagement in higher education: Theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations*, Routledge.
- Houston, D., Robertson, T., & Prebble, T. (2008). Exploring quality in a university department: Perspectives and meanings. *Quality in Higher Education*, 14(3), 209-223. <https://doi.org/10.1080/13538320802507463>
- Hyams-Ssekasi, D., Mushibwe, C. P., & Caldwell, E. F. (2014). International education in the United Kingdom: the challenges of the golden opportunity for Black-African students. *Sage Open*, 4(4). <https://doi.org/10.1177%2F2158244014562386>
- Jones, P. (1994). *Rights*. MacMillian Press LTD.

- Kuh, G. D. (2001). Assessing what really matters to student learning inside the national survey of student engagement. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 33(3), 10-17.  
<https://doi.org/10.1080/00091380109601795>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. sage. Li, R. Y., & Kaye, M. (1998). Understanding overseas students' concerns and problems. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 20(1), 41-50. <https://doi.org/10.1080/1360080980200105>
- Leopold, David (2018). Alienation, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2018 Edition), Edward N. Zalta (ed.), <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/alienation/>
- Mann, S. J. (2001). Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement. *Studies in higher education*, 26(1), 7-19. <https://doi.org/10.1080/03075070020030689>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage publications.
- Marx, K. (1964). Economic and Philosophic Manuscripts of 1844. 1932. Ed. Dirk J. Struik. Trans. Martin Milligan. New York: International
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Mwara, J. N. (2008). Non-traditional age Black African international students' experiences: Phenomenological heuristic inquiry. Adult Education Research Conference Proceeding.  
<https://newprairiepress.org/aerc/2008/papers/44>
- Pritchard, R. M., & Skinner, B. (2002). Cross-cultural partnerships between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 6(4), 323-353. <https://doi.org/10.1177%2F102831502237639>
- Queiroz, C. C. (2020). *Student Engagement and Perceptions of Quality Learning in Higher Education in Angola and in Other International Contexts (Cuba, Portugal, and the United Kingdom): A Convergent Parallel MMR Approach* (Doctoral dissertation, Queen's University Belfast).
- Reay, D. (2018). Race and Elite Universities in the UK. In *Dismantling Race in Higher Education* (pp. 47-66). Palgrave Macmillan, Cham.

- Reay, D., David, M. E., & Ball, S. J. (2005). *Degrees of choice: Class, race, gender and higher education*. Trentham Books.
- Ryan, J., & Viète, R. (2009). Respectful interactions: Learning with international students in the English-speaking academy. *Teaching in Higher education*, 14(3), 303-314.  
<https://doi.org/10.1080/13562510902898866>
- Sawir, E., Marginson, S., Deumert, A., Nyland, C., & Ramia, G. (2008). Loneliness and international students: An Australian study. *Journal of studies in international education*, 12(2), 148-180.  
<https://doi.org/10.1177%2F1028315307299699>
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, Vol. 24, No. 6 (Dec., 1959), pp. 783-791. <https://www.jstor.org/stable/2088565>
- Starr-Glass, D. (2016). The self, the other, and the international student. *Journal of International Students*, 6(1), 314-318.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative inquiry*, 16(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177%2F1077800410383121>
- Tompson, H. B., & Tompson, G. H. (1996). International perspective: Confronting diversity issues in the classroom with strategies to improve satisfaction and retention of international students. *Journal of Education for Business*, 72(1), 53-57. <https://doi.org/10.1080/08832323.1996.10116826>
- Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. *The higher education academy*, 11, 1-15.
- Warren, K. A., & Constantine, G. M. (2007). Counselling African international students. In D. H. Singaravelu & M. Pope (Eds.), *A handbook for counselling international students in the United States* (pp. 211-222). Alexandria, VA: American Counselling Association.
- Wimpenny, K., & Savin-Baden, M. (2013). Alienation, agency and authenticity: A synthesis of the literature on student engagement. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 311-326.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods (applied social research methods)*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.



# ANÁLISE DAS AÇÕES DE ACOLHIMENTO PARA ESTUDANTES LUSÓFONOS EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRA

Enio Snoeijer<sup>1</sup>

Luciane Stallivieri<sup>2</sup>

Pedro Antônio de Melo<sup>3</sup>



**Resumo:** A presença de estudantes internacionais nas Instituições de Ensino Superior (IES) tem aumentado consideravelmente nas últimas décadas, evidenciando os movimentos de internacionalização. A mobilidade acadêmica internacional configura-se como uma das ações que necessita atenção por parte dos dirigentes, uma vez que traz demandas diferenciadas do cotidiano acadêmico. O presente estudo investigou as ações que uma IES brasileira adota para o acolhimento de estudantes internacionais, dentre eles os lusófonos, predominantemente oriundos de países africanos, que se encontram regularmente matriculados. A investigação adotou a abordagem qualitativa, de objetivo descritivo, alicerçado na pesquisa bibliográfica e documental, para a realização de um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Com base na investigação realizada, foi possível constatar: i) existência de ações de acolhimento, que carecem de melhorias para contemplar as demandas dos estudantes internacionais; ii) alinhamento com pelo menos nove indicadores

1.....Afiliação: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil; Endereço de e-mail: enio.snoeijer@ufsc.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9640-6459>

2.....Afiliação: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil; Endereço de e-mail: luciane.stallivieri@ufsc.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2104-8607>

3.....Afiliação: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil; Endereço de e-mail: pedro.melo@ufsc.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7607-4303>

da ferramenta de gestão WILLIAM; iii) necessidade de formação de equipe para acompanhamento da mobilidade; e iv) capacitação dos servidores técnico-administrativos em educação para melhor orientação e apoio aos estudantes internacionais. Não foram identificadas ações que envolvam e capacitem os professores no processo de interação e nas atividades em sala de aula, cenário que poderá ser investigado em pesquisa futura.

**Palavras-chave:** Internacionalização da Educação Superior. Estudantes internacionais. Mobilidade Acadêmica. Ações de Acolhimento. Estudantes lusófonos.

## ANALYSIS OF WELCOME ACTIONS FOR LUSOPHONE STUDENTS IN A BRAZILIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

**Abstract:** The presence of international students in Higher Education Institutions (HEIs) has increased considerably in recent decades, highlighting internationalization movements. International academic mobility is one of the actions that requires attention from managers, as it brings different demands from everyday academic life. The present study investigated the actions that a Brazilian HEI adopts to welcome international students, including Portuguese-speaking students, predominantly from African countries, who are regularly enrolled. The investigation adopted a qualitative approach, with a descriptive objective, based on bibliographic and documentary research, to carry out a case study at the Federal University of Santa Catarina (UFSC). Based on the investigation carried out, it was possible to verify: i) the existence of welcoming actions, which require improvements to meet the demands of international students; ii) alignment with at least nine indicators from the WILLIAM management tool; iii) the necessity of forming a team to monitor mobility; and iv) training of technical-administrative employees in education to better guide and support international students. No actions were identified that involve and empower teachers in the interaction process and classroom activities, a scenario that could be investigated in future research.

**Keywords:** Internationalization of Higher Education. International students. Academic Mobility. Reception Actions. Lusophone students.

## 1 Introdução

A globalização incentivou nos cidadãos a busca por melhores qualificações e oportunidades, tanto no contexto nacional quanto, e principalmente, em âmbito internacional. Nesse processo, a migração de acadêmicos, principalmente dos discentes, tornou-se um tema abordado em pesquisas que tratam da mobilidade acadêmica internacional, internacionalização da educação, e assuntos correlatos (Ferreira, 2018). As Instituições de Ensino Superior (IES) passaram a fortalecer as ações de envio e acolhimento de estudantes e promover, de fato, a internacionalização. A mobilidade acadêmica tornou-se uma das estratégias das IES para contribuir para o desenvolvimento do cidadão mundial (Guimarães; Oliveira, 2016). Nas últimas três décadas, verificou-se um aumento exponencial da presença de estudantes internacionais nas IES brasileiras. Uma das ações governamentais que contribuiu para este processo foi a promoção de Programas de Mobilidade Acadêmica Internacional (PMAI).

O PMAI visa promover cooperações internacionais entre IES brasileiras e estrangeiras, a fim de “melhorar o ensino e a pesquisa por meio de inúmeras parcerias com instituições dos mais diversos países” (Silva, 2014, p. 44). Desse modo, estudantes de todas as partes do mundo passaram a ter a oportunidade de ampliar conhecimento, competências e experiências internacionais no Brasil, muito embora existam desafios enfrentados pelos intercambistas que podem comprometer os resultados alcançados, como dificuldades linguísticas e de adaptação cultural (Stallivieri, 2017). Dentre os estudantes que realizam a mobilidade acadêmica internacional encontram-se os lusófonos, oriundos de países de língua portuguesa, mais pontualmente da África lusófona.

No Brasil, uma das primeiras ações do governo federal para fomentar a mobilidade acadêmica, tanto de estudantes lusófonos como daqueles provenientes de outros países, iniciou em 1965, com o Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). O PEC-G objetiva oferecer oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais (Brasil, 2023a), Programa que permanece em atividade até os dias atuais.

Além da graduação, o governo brasileiro também investiu recursos na pós-graduação com a criação, em 1981, do Programa Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG). Esse Programa passou a conceder bolsas de doutorado pleno, em IES no país, à comunidade acadêmica internacional (docentes, pesquisadores, profissionais e graduados do ensino superior dos países em desenvolvimento) com a qual o Brasil mantém acordos de cooperação internacional educacional, cultural ou de ciência e tecnologia (Brasil, 2023b).

O cenário de mobilidade acadêmica internacional, tanto na graduação quanto na pós-graduação, foi interrompido no início de 2020 pela Covid-19, uma pandemia causada pelo Coronavírus que levou à interrupção imediata das atividades de intercâmbio estudantil em âmbito mundial (Teodoro, Bortolini & Melo, 2021). Assim, as atividades de mobilidade deixaram de ser presenciais e passaram obrigatoriamente à modalidade virtual, momento em que as IES buscaram alternativas à manutenção das atividades e programas de cooperação internacional.

Com o declínio da pandemia da Covid-19 em 2021, as atividades de mobilidade acadêmica presencial foram gradativamente retomadas, permitindo novamente a presença de discentes e docentes nas IES e possibilitando uma nova modalidade, a internacionalização híbrida. Conforme Stallivieri (2022), a internacionalização híbrida representa um processo intencional de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global nos objetivos, funções e oferta da educação superior, que se realiza tanto presencialmente como com o apoio das tecnologias digitais de informação e comunicação. Desse modo, as IES precisaram se preparar para retomar o acolhimento de estudantes internacionais, considerando a complexidade de fatores que demandam os acadêmicos e o cenário pós-pandêmico, respeitadas as particularidades culturais de cada nação.

Diante do exposto, emerge a seguinte pergunta de pesquisa: quais são as ações adotadas por uma IES brasileira para o acolhimento de estudantes lusófonos, oriundos de países que necessitam de maior atenção, dada a fragilidade socioeconômica. Assim, o objetivo deste trabalho foi investigar as ações que a Universidade Federal de Santa Catarina adota para o acolhimento de estudantes lusófonos. Para alcançar este objetivo, o arcabouço teórico englobou temas como a internaciona-

lização do ensino superior, mobilidade acadêmica e políticas e práticas de acolhimento para estudantes internacionais.

Esta pesquisa torna-se relevante uma vez que há, atualmente no Brasil, um número considerável de estudantes lusófonos que buscam melhores formações e condições para o mercado de trabalho, sendo a língua portuguesa o 6º idioma mais falado no mundo (Lewis; Gary; Fenning, 2016). Desde 2012, a UFSC recebe intercambistas de 253 IES de diferentes continentes, dentre eles: Europa (185 IES), América do Sul (40 IES), América do Norte (21 IES), Oceania (4 IES), África (2 IES) e América Central (1 IES) (UFSC, 2023a).

## 2 Referencial Teórico

### 2.1 Internacionalização da Educação Superior

A internacionalização é um processo que excede fronteiras por meio de ações que envolvem diferentes atores, dentre os quais estão governos, instituições, setores público e privado, empresas, acionistas, docentes, funcionários, discentes, pesquisadores e comunidades locais (Stallivieri & Vianna, 2020).

Neste cenário, Knight (2004, tradução nossa) aponta cinco motivações pelas quais as IES almejam tornar-se internacionalizadas: política, buscando a promoção da paz, a formação identitária regional e nacional e compreensão mútua; econômica, para o desenvolvimento econômico e ampliação da competitividade no cenário mercadológico internacional; sociocultural, para desenvolver a cidadania, o senso comunitário, a identidade cultural nacional e a consciência intercultural; acadêmica, para fomentar o aumento dos horizontes acadêmicos, que repercute no desenvolvimento da IES; e mercadológica, para buscar status e reputação na esfera internacional.

No processo de internacionalização, a cooperação internacional entre as IES pode ser vista entre populações que compartilham da mesma língua materna, como é o caso dos países de língua portuguesa que apresentam uma herança histórica, partilham costumes e fatores culturais. Duas organizações têm papel fundamental no estabelecimento da cooperação no âmbito da lusofonia: a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, criada em 1996 (CPLP) (CPLP, 2023), e a Associação

das Universidades de Língua Portuguesa (AULP) (AULP, 2023, s.p.), fundada em 1986. Ambas atuam para ampliar relações políticas, culturais e econômicas com os países que a compõem (Miyamoto, 2009).

A existência e atuação da CPLP e da AULP demonstram a preocupação dos países em desenvolvimento, como o Brasil e alguns países da África, quanto à importância de instituir estratégias de cooperação Sul-Sul (CSS). Esses países buscam estabelecer acordos, os quais envolvem desde alianças (comerciais, de segurança e financeiras), cooperações técnicas em áreas estratégicas (saúde pública, educação fundamental, intercâmbio universitário, meio ambiente e desenvolvimento científico) até projetos para fomentar o desenvolvimento econômico (produtivo, infraestruturas e industrial) (Milani, 2012).

Assim, a CSS é uma “forma de apoio ao desenvolvimento, de criação ou fortalecimento de laços políticos, econômicos ou culturais, de negociação quanto a um maior protagonismo internacional e ainda como uma fonte de *soft power* e de credibilidade no cenário global” (Munõz, 2016, p. 9).

Nesse cenário, uma das atividades consideradas fundamentais e estratégicas na CSS, assim como em cooperações internacionais em âmbito global, trata dos programas de mobilidade acadêmica internacional, os quais representam importantes ferramentas para políticas educacionais e externas que permitem o financiamento total ou parcial pelos governos nacionais patrocinar estudantes estrangeiros no país e dos alunos do país no exterior (Lima Junior & Stallivieri, 2020). Este assunto será abordado a seguir.

## 2.2 Mobilidade Acadêmica Internacional

A mobilidade acadêmica internacional tornou-se um dos principais objetivos de acadêmicos que buscam melhor qualificação e experiência internacional. A ampliação do leque de possibilidades e números na mobilidade acadêmica demonstra que a experiência internacional está no topo das demandas dos alunos e do mercado de trabalho (Stallivieri & Vianna, 2020). A mobilidade acadêmica pode ser promovida por diversos fatores, dentre eles ações de governos nacionais, IES anfitriãs, programas específicos (nacionais e internacionais) que promovem a mobilidade, dentre outros (Lima Junior & Stallivieri, 2020).

A mobilidade também permitiu, por meio da atual internacionalização da educação superior, múltiplas possibilidades do desenvolvimento de cooperação entre IES, como a colaboração tecnológica, científica e, inclusive, cultural (Oliveira & Freitas, 2016). No Brasil, o governo federal, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), desenvolveu e desenvolve alguns programas de mobilidade acadêmica internacional que envolvem os níveis de graduação e pós-graduação, dentre eles o Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), Programa Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), além dos extintos Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) e Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) em 2014 e 2019, respectivamente (Brasil, 2023a; 2023b; 2023c).

A descrição dos programas de mobilidade está disponível no sítio eletrônico governamental conforme disposto na Tabela 1.

**Tabela 1** - Programas de mobilidade acadêmica internacional oferecidos pelo governo brasileiro.

Denominação	Descrição	Início	Fim
<b>Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)</b>	Oferecer oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais.	1965	Vigente
Programa Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG)	Concessão de bolsas de doutorado pleno, em IES brasileiras, a professores universitários, pesquisadores, profissionais e graduados do ensino superior dos países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém Acordo de Cooperação Educacional, Cultural ou de Ciência e Tecnologia.	1981	Vigente
<b>Programa Ciência sem Fronteiras (CsF)</b>	Promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional.	2011	2014
<b>Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)</b>	Promover ações em prol de uma política linguística para a internacionalização do ensino superior brasileiro, valorizando a formação especializada de professores de línguas estrangeiras.	2012	2019

Fonte: Brasil (2023a, 2023b, 2023c - <https://www.gov.br/mec/pt-br>)

Conforme Barros e Nogueira (2015, p. 125), o Brasil iniciou, nos anos 1960, a manutenção de cooperações educacionais e técnicas em âmbito internacional, justamente com países em desenvolvimento (África e América Latina), fato que totalizou um quantitativo de 6761 acadêmicos africanos entre 2000 e 2015 no Programa PEC-G, “fazendo do continente africano a região do globo com maior número de alunos selecionados entre aquelas com as quais o Brasil mantém acordo de cooperação educacional, cultural e/ou científico-tecnológico”.

Müller e Silva (2016, p. 56) corroboram com essa informação e afirmam que existia a prevalência de estudantes da América Latina participantes no Programa PEC-G, situação que mudou quando, por meio da “independência dos últimos países da África que ainda eram colônias na década de 1970, os estudantes dos países africanos foram incluídos no rol dos participantes do Programa.” Porém, Morosini (2017, p. 291) destaca a mobilidade como um processo lento e dependente de recursos, uma vez que “é dependente da riqueza do país e/ou da solidariedade e de interesses dos mais ricos em relação aos mais pobres.”

Expectativas apresentadas nos estudos do *Institute for International Education* (IIE) apontavam para um crescimento significativo no número de estudantes em mobilidade que saíria de 1.7 milhões em 2020 para 8 milhões em 2025 (IIE, 2023).

Portanto, a mobilidade presencial ainda se apresenta como um objeto de estudos a ser desvendado e, para tanto, é necessário que existam políticas e práticas para que estudantes internacionais sejam acolhidos pelas IES, assunto que será tratado na sequência.

### **2.3 Ações de Acolhimento para Estudantes Internacionais**

Durante as últimas duas décadas, o Brasil estabeleceu três princípios fundamentais para sustentar a educação superior com o objetivo de construir uma nação inclusiva: expansão, inclusão e qualidade (Ristoff, 2016).

Em estudo realizado por Zembrzuski, Santos e Nihei (2021) a respeito da adaptação de estudantes universitários no Brasil, os autores verificaram, por intermédio da revisão da literatura a respeito do tema, a existência de dois fatores principais que ajudaram os estudantes estrangeiros a se adaptarem no território brasileiro: redes de amizade e de apoio. A

preocupação quanto ao acolhimento e ao acompanhamento de estudantes em território desconhecido torna necessário que o processo de internacionalização seja comprometido e responsável pela formação do ser humano.

Neste sentido, a Internacionalização Responsável, do termo *Responsible Internationalization*, foi proposta por Stallivieri (2019) e aporta importantes reflexões a esse respeito no tocante a cinco princípios fundamentais: equilíbrio (*balance*), transparência (*accountability*), sustentabilidade (*sustainability*), inclusão (*inclusion*) e cumprimento (*compliance*). O Quadro 2 apresenta as características de cada elemento.

**Quadro 2** - Os elementos que constituem a *Responsible Internationalization*.

Elemento	Descrição
Equilíbrio	Apresenta a perspectiva da internacionalização de maneira equitativa, de igualdade de oportunidades e justiça, criando condições para que diferentes sujeitos de culturas divergentes possam usufruir do processo.
Sustentabilidade	Representa a responsabilidade de sistematizar e compartilhar os resultados obtidos por meio de ações internacionais junto à comunidade acadêmica e à sociedade, a fim de medir e avaliar os resultados obtidos.
Transparência	Implica uma transparência na alocação orçamentária, recursos próprios para a manutenção e expansão dos projetos e programas, identificação de capital humano capaz de liderar e gerir a ampla concepção do termo Internacionalização Abrangente e engajamento da comunidade acadêmica em ações e resultados.
Inclusão	Significa que as ações de inserção internacional devem oferecer oportunidades iguais para todos, sem negligenciar o planeta e a sustentabilidade financeira da instituição. Em primeiro lugar, existe uma grande diferença entre dar acesso aos alunos às instituições de ensino superior - abrir portas da universidade - e promover ações de inclusão.
Cumprimento	Quanto maior for o compromisso institucional com a internacionalização, mais significativos serão os resultados obtidos nos diferentes níveis. No entanto, a ausência de liderança, de indicadores de acompanhamento e avaliação do progresso da internacionalização enfraquece o cumprimento do que dita o processo.

Fonte: Stallivieri (2019).

Alicerçado nesses princípios, torna-se necessário que líderes, docentes, discentes e gestores revisem como o processo de internacionalização deverá ocorrer e, ainda, como as organizações podem almejar a internacionalização de maneira responsável, à medida que a educação internacional ganha posições mais expressivas no cenário educacional global. (Stallivieri, 2019).

Considerando a pandemia causada pela Covid-19, que atingiu o cenário global no processo de internacionalização das IES, o governo e as instituições de ensino precisam tomar medidas imediatas para atender às novas demandas de maneira responsável. Afinal, deve-se considerar a construção de uma sociedade baseada na justiça, na igualdade e na responsabilidade social em um mundo globalizado crescente (Stallivieri, 2022).

Para avançar com essas reflexões, na seção seguinte serão apresentados os procedimentos metodológicos delineados para o desenvolvimento desta pesquisa.

### 3 Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa e de objetivo descritivo, pois trata de explicar de maneira aprofundada um fenômeno, uma característica ou uma relação entre variáveis (Silva & Menezes, 2005). Como estratégia, trata-se de um estudo de caso, que busca investigar as ações de um contexto no qual se realiza uma investigação (Gil, 2002). Desse modo, o estudo foi realizado na UFSC, buscando investigar as ações de acolhimento da instituição aos estudantes lusófonos.

Como universo de pesquisa, a representatividade dos sujeitos foi realizada intencionalmente, comum em pesquisas qualitativas e que pode ser adotada para facilitar o acesso às informações (Trivínõs, 1987). Assim, o recorte de sujeitos para esta investigação tratou dos estudantes lusófonos, regularmente matriculados em cursos de graduação e pós-graduação da UFSC, a fim de investigar as ações de acolhimento para estes estudantes no universo de alunos internacionais na Instituição. Além disso, esse recorte foi realizado tendo presente um considerável contingente de estudantes oriundos de países de língua portuguesa, particularmente da África, matriculados na IES estudada.

Para a coleta de dados, que podem ser obtidos por meio de etapas e instrumentos de pesquisa divergentes, de acordo com o objetivo do pesquisador (Marconi & Lakatos, 2008), as informações foram obtidas por intermédio de levantamento bibliográfico e documental, os quais representam os dados secundários. Para os dados bibliográficos, foi realizado o levantamento na base *Google Scholar* utilizando-

do-se como palavras-chave “Internacionalização do Ensino Superior”, “Estudantes Lusófonos”, “Mobilidade Acadêmica”, “Políticas de Acolhimento Estudantil”, “Indicadores de Internacionalização” e “Internacionalização Responsável”.

Já para os dados documentais, as informações foram obtidas por meio do sítio eletrônico da Secretaria de Relações Internacionais (SINTER), que dispõe dos projetos e programas voltados aos estudantes internacionais na UFSC (UFSC, 2023b). Além disso, foi realizado o levantamento de dados da plataforma Observatório UFSC (UFSC, 2023c), uma plataforma de transparência e apoio à gestão que integra, em um único ambiente, os dados e informações de vários domínios da instituição (UFSC, 2023c). Entre os objetivos do Observatório encontra-se o fomento à internacionalização por meio da apresentação da plataforma em diversos idiomas, além da evolução das parcerias com outras instituições.

Isto posto, foram verificados os dados dos estudantes lusófonos nos painéis de indicadores de internacionalização (UFSC, 2023c). Esses painéis apresentam informações envolvendo os quantitativos das seguintes ações de internacionalização: acordos e cooperações internacionais, estágios internacionais, estudantes internacionais, estudantes estrangeiros visitantes, estudantes nacionais em mobilidade, mobilidade de servidores e servidores estrangeiros.

Esse universo envolveu discentes lusófonos dos seguintes países: Angola, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, Portugal, Moçambique, Macau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Como recorte temporal e considerando os dados disponíveis no Observatório, foi realizado o levantamento do período de 2011 a 2023.

Os dados foram analisados por intermédio da análise interpretativista que, segundo Triviños (2012), tem como base 3 componentes principais: os resultados que foram obtidos a partir dos dados; a base do arcabouço teórico utilizado e discutido junto aos dados; e a experiência do investigador. A análise utilizou, ainda, os indicadores para mapeamento e criação de perfil de Internacionalização em Casa aplicados no Ensino Superior de Israel. Esses indicadores foram elaborados pela *WILLIAM Internationalization at Home* (IaH), uma iniciativa de Capacitação Erasmus+ de 3 anos para IaH (WILLIAM, 2023a).

Co-financiado pela Comissão da União Europeia (UE), a WILLIAM (a sigla corresponde a *Welcome to Israel Learning, Leading, Internationalization at Home Assistance Management Tool*) trabalha para promover um clima internacional para estudantes de origem, juntamente com estratégias para criar um campus internacional com um ambiente acolhedor para estudantes internacionais que estudam em Israel (WILLIAM, 2023a). Para construir esses indicadores, a equipe WILLIAM revisou os 500 indicadores relacionados especificamente à IaH e selecionou os mais relevantes. Esses indicadores foram testados em 7 instituições israelenses que são parceiras do WILLIAM que, com base no *feedback* de parceiros e outras partes interessadas, resultou em um questionário para atender especificamente aos aspectos que podem ser úteis para o desenvolvimento de uma estratégia de IaH (WILLIAM, 2023b).

A partir desses indicadores, para esta pesquisa foram escolhidos aqueles relacionados ao processo de internacionalização, especificamente, que envolvem ações de acolhimento e acompanhamento de estudantes estrangeiros lusófonos, que representa o foco desta investigação. Desse modo, os indicadores resultaram em um *check list*, composto por 10 questionamentos (Quadro 3), para verificar se a SINTER e a UFSC estão realizando ações que atendam os estudantes lusófonos quanto ao acolhimento e assistência estudantis.

**Quadro 3** - *Check list* elaborado com base nos indicadores do WILLIAM.

Questão	Texto
1	Os membros da alta gestão da IES participam na recepção de estudantes internacionais?
2	A IES possui um escritório central ou ponto de informações para serviços ou orientação para estudantes internacionais?
3	Existe algum procedimento de garantia de qualidade para os programas de estudos internacionais na IES?
4	A IES apresenta alguma estratégia claramente definida para a integração de estudantes internacionais em salas de aula com estudantes locais?
5	A IES oferece apoio a estudantes internacionais com necessidades especiais?

6	A IES possui uma equipe ou procedimento para ajudar estudantes internacionais em crise?
7	A IES fornece serviços/apoio de alojamento para estudantes internacionais?
8	A IES oferece serviços de orientação financeira para estudantes internacionais?
9	A IES fornece serviços/apoio para estudantes internacionais que desejam participar de atividades culturais no campus ou na comunidade?
10	Existem atividades ao longo do ano que promovem a integração social dos alunos nacionais e estrangeiros que representam marketing para ambos os grupos de alunos?

Fonte: Adaptado de William (2023c).

Assim, os indicadores utilizados podem fornecer informações relevantes à compreensão das ações realizadas junto aos estudantes lusófonos, alinhando finalmente essa triangulação proposta por Triviños (1987).

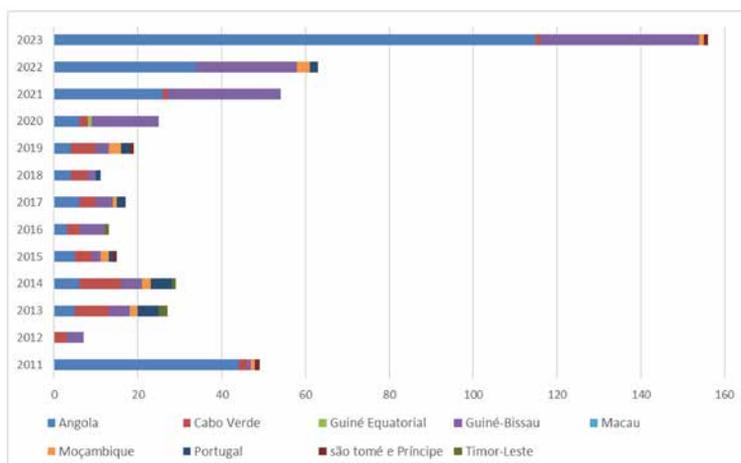
Finalizada a descrição dos procedimentos metodológicos, na seção seguinte são apresentados os dados obtidos e respectivas análises.

## 4. Análise e Discussão dos Dados

### 4.1 Universo de Estudantes Lusófonos na UFSC

A respeito da mobilidade acadêmica e a presença de estudantes estrangeiros na UFSC, buscou-se analisar os quantitativos de estudantes estrangeiros que atuaram e participam atualmente dos níveis de graduação e pós-graduação da Universidade, dentre eles os estudantes lusófonos, foco desta investigação. Assim, foi possível verificar o quantitativo no período compreendido de 2011 a 2023 em cursos de graduação e em pós-graduação na UFSC. Os resultados estão dispostos nos Gráficos 1 (graduação) e 3 (pós-graduação), uma vez que o Gráfico 2 trata especificamente dos estudantes provenientes de Portugal.

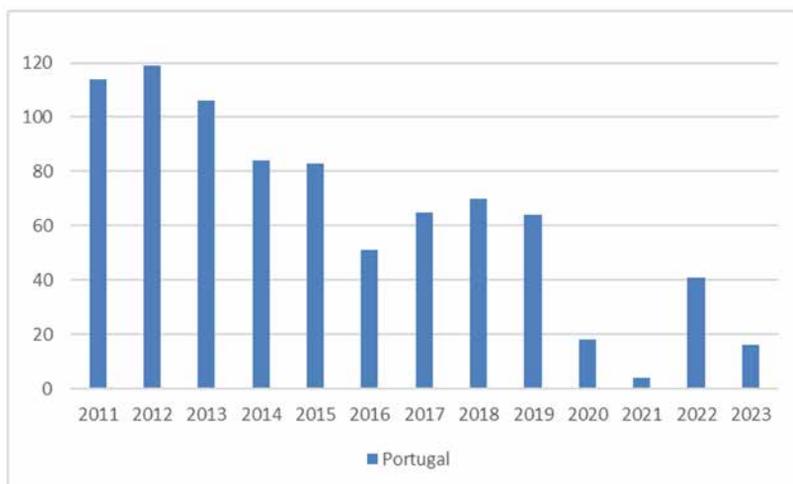
**Gráfico 1** - Histórico de estudantes lusófonos regulares em cursos de graduação da UFSC.



Fonte: UFSC (2023c).

Neste período, um total de 485 estudantes lusófonos frequentam e cursam a graduação na UFSC, sendo possível verificar a predominância de estudantes regulares de Angola em 2011, 2022 e principalmente em 2023, seguidos da Guiné-Bissau distribuídos em todo o período, com destaque para os últimos 3 anos (de 2021 a 2023). Quando se trata de estudantes intercambistas de Portugal nos cursos de graduação da UFSC, o quantitativo é expressivo se comparado aos demais alunos regulares lusófonos, como mostra o Gráfico 2.

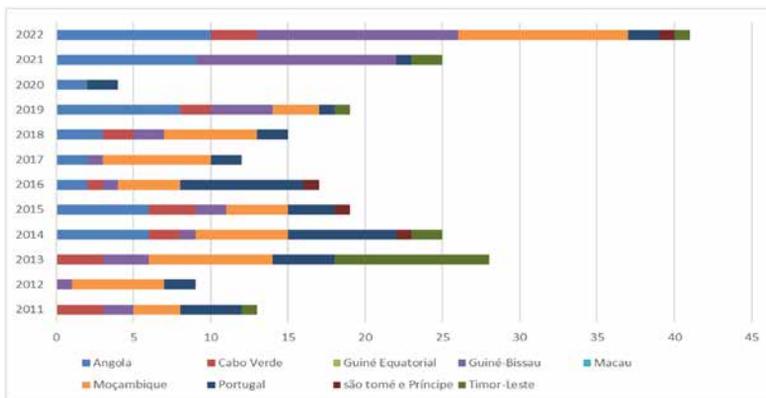
**Gráfico 2** - Histórico de estudantes de Portugal intercambistas em cursos de graduação da UFSC.



Fonte: UFSC (2023c).

Percebe-se o maior quantitativo em 2012 com um declínio deste número até 2019, situação agravada em 2020 em função da pandemia causada pela Covid-19 (entre 2020 e 2021). A partir do final de 2021 e início de 2022, com o retorno gradativo das atividades de intercâmbio por meio do fim das restrições sanitárias impostas pelos órgãos de saúde mundial para combater à pandemia, o quantitativo apresentou um crescimento, muito embora pouco expressivo. No tocante à pós-graduação, verificou-se quantitativo semelhante de estudantes lusófonos dos cursos de graduação, conforme apresentado no Gráfico 3.

**Gráfico 3** - Histórico de estudantes lusófonos regulares em cursos de pós-graduação da UFSC.



Fonte: UFSC (2023c).

O Gráfico 3 apresenta dados até 2022, uma vez que não houve registro da participação de estudantes lusófonos em cursos de pós-graduação em 2023 na UFSC. Diferente da graduação, Moçambique teve sua participação de 2011 a 2019, retornando em 2022 com um número expressivo se comparado aos demais países lusófonos. Novamente Angola e Guiné-Bissau se destacam, principalmente, em 2021 e 2022, com alunos cursando a pós-graduação na UFSC. Já os estudantes portugueses participaram de maneira moderada durante o período investigado.

## **4.2 As Atividades da SINTER e da UFSC para Acolhimento de Estudantes Estrangeiros**

A UFSC conta com a SINTER, um órgão executivo vinculado à administração central e que visa promover a interação institucional com organismos e instituições internacionais de ensino superior, pesquisa, inovação tecnológica e conservatórios artísticos. Ademais, a SINTER realiza o apoio e implementação de acordos de cooperação técnica, científica e cultural e viabiliza o intercâmbio internacional de estudantes e servidores docentes e técnico-administrativos (UFSC, 2023b).

A SINTER busca também atender a UFSC no desempenho de suas atividades, as quais envolvam organismos internacionais em assuntos de natureza acadêmica, administrativa, e, quando necessário, na área financeira (UFSC, 2023b). Para tanto, as informações disponíveis no sítio eletrônico da SINTER encontram-se nos idiomas português e inglês.

Considerando o quantitativo de estudantes lusófonos apresentado nos dados coletados, o próximo passo desta pesquisa tratou de verificar de que maneira a UFSC realiza o acolhimento dessa população. Inicialmente, verificou-se que a SINTER conta com agentes de internacionalização (44), distribuídos em todos os campi da universidade, os quais atuam para socializar o conhecimento dos procedimentos relativos à internacionalização universitária, principalmente, para atender à comunidade da UFSC, tanto nacional quanto internacional (UFSC, 2023d).

As ações de acolhimento realizadas pela Instituição para o acompanhamento de estudantes estrangeiros foram especialmente analisadas. Por intermédio do sítio eletrônico da SINTER, foi possível verificar projetos e programas de acolhimento à comunidade internacional, tanto desenvolvidos pela SINTER quanto outros realizados pela UFSC, como mostram os Quadros 4 e 5, respectivamente.

**Quadro 4** - Projetos e programas de acolhimento para estudantes internacionais da SINTER.

Projetos e Programas da SINTER	
Projeto/Programa	Descrição
Projeto SINTEGRA: Trajetórias estudantis internacionais	Representa um projeto de extensão que visa promover espaços de acolhimento e fortalecer a integração universitária dos estudantes internacionais provenientes do Programa Estudantes Convênio-Graduação (PEC-G) na UFSC. A abordagem parte de uma dimensão educativa acerca das questões acadêmicas, do senso de comunidade universitária, das questões culturais e das questões étnico-raciais.
Seção de apoio à emissão do Registro Nacional Migratório (RNM)	A Coordenadoria de Programas Internacionais da SINTER dispõe da Seção de Apoio Internacional, voltada sobretudo ao apoio na emissão e na renovação do Registro Nacional Migratório (RNM) junto à Polícia Federal (PF) para toda a sua comunidade internacional.
Evento de recepção à comunidade internacional	A SINTER realiza semestralmente um evento de recepção à comunidade internacional da UFSC. Na ocasião, são dadas as boas-vindas aos recém-chegados e são apresentadas informações importantes relativas a questões de regularização migratória, à estrutura da UFSC, à vida acadêmica e aos diversos recursos disponíveis na Instituição.
Programa de Apadrinhamento de Estudantes Internacionais	O Programa de Apadrinhamento de Estudantes Internacionais foi criado com intuito de orientar e auxiliar os estudantes em mobilidade internacional na UFSC em como proceder nos primeiros momentos em Florianópolis e na UFSC e, em contrapartida, proporcionar aos estudantes brasileiros a oportunidade de estar em contato com estudantes de universidades do exterior e de culturas do mundo inteiro.

Fonte: UFSC (2023b; 2023e; 2023f).

**Quadro 5** – Projetos e programas de acolhimento para estudantes internacionais da UFSC.

Projetos e Programas da UFSC	
Projeto/Programa	Descrição
Clínica Intercultural	A Clínica Intercultural, vinculada ao Núcleo de Estudos sobre Psicologia, Migrações e Culturas (NEMPsiC), oferece um espaço de escuta sensível ao encontro entre culturas. Constituída por professores, psicólogos e alunos da Graduação e da Pós-Graduação em Psicologia da UFSC, a Clínica Intercultural é um serviço de atendimento psicológico especializado em problemáticas complexas de saúde mental apresentadas por refugiados e imigrantes.

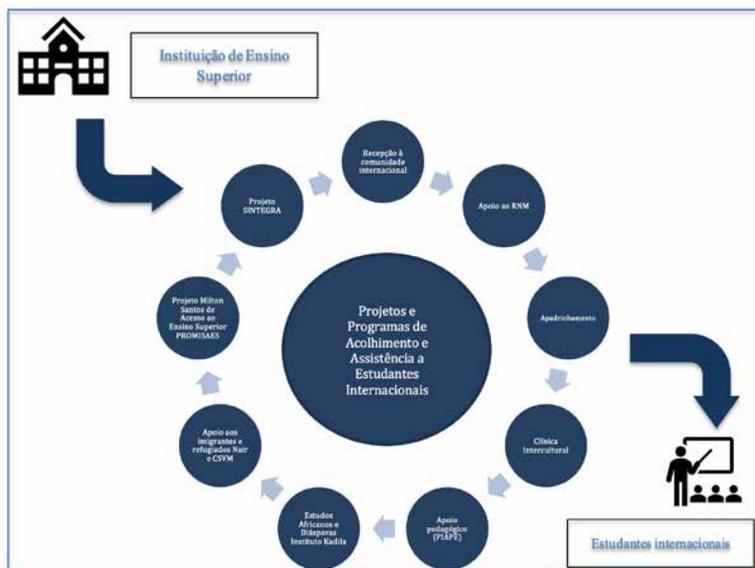
ANÁLISE DAS AÇÕES DE ACOLHIMENTO PARA ESTUDANTES LUSÓFONOS  
EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRA

<p>Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE)</p>	<p>O Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE) está vinculado à Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) e é desenvolvido na UFSC pela Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico (CAAP). É um programa de apoio e orientação pedagógica para todos os estudantes da graduação da UFSC, incluindo os internacionais.</p>
<p>Núcleo de Apoio a Imigrantes e Refugiados (NAIR)</p>	<p>O Núcleo de Acolhimento a pessoas Imigrantes e Refugiadas (NAIR) é um Projeto de Extensão conduzido pelo EIRENÊ – Núcleo de Pesquisa e práticas Decoloniais aplicadas às Relações Internacionais e o Direito Internacional, vinculado aos Cursos de Relações Internacionais e de Direito da UFSC. No âmbito da Extensão, o Projeto executa as seguintes atividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Atendimento diário a imigrantes e refugiados em parceria com a Defensoria Pública da União, nas áreas de Direito Consular, Direito Internacional Humanitário e Direitos Humanos;</li> <li>2) Organização de eventos e realização de pesquisas sobre imigração, diáspora negra e hierarquias raciais;</li> <li>3) Sistematização de banco de dados sobre a imigração na grande Florianópolis;</li> <li>4) Promoção de ações concretas destinadas à integração de imigrantes e refugiados na UFSC e na região;</li> <li>5) Militância no Grupo de Trabalho de Apoio aos Imigrantes e aos Refugiados (GTI) da ALESC, e no Grupo de Apoio a Imigrantes e Refugiados da grande Florianópolis (GAIRF); e</li> <li>6) Efetivação de ações sociais para auxiliar imigrantes em situação de vulnerabilidade.</li> </ol>
<p>Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM)</p>	<p>A Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM) é um Projeto de Extensão que promove apoio a imigrantes e refugiados. A CSVM da UFSC promove ações em três eixos: no ensino, com oferta de disciplinas e cursos sobre refúgio, direitos humanos, imigração e apatridia; na pesquisa, com a produção e orientação de trabalhos e pesquisas em nível de graduação, mestrado e doutorado; e a extensão que é formada por quatro projetos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eirenê/NAIR – Núcleo de Apoio a Imigrantes e Refugiados;</li> <li>2. NUPLE – português como língua de acolhimento;</li> <li>3. Direito à cidade para imigrantes e refugiados na Grande Florianópolis: integração aos serviços públicos e de lazer; e</li> <li>4. Núcleo de Estudos sobre Psicologia, Migrações e Culturas (NEMPsiC).</li> </ol> <p>Os projetos de extensão oferecem aulas de português, realizam capacitações, eventos, produção de materiais didáticos, e atendimento jurídico a refugiados, apátridas e imigrantes.</p>
<p>Instituto Kadila de Estudos Africanos e das diásporas</p>	<p>O Instituto Kadila de Estudos Africanos e das Diásporas tem suas atividades voltadas para o ensino, a pesquisa e a extensão no campo dos estudos africanos e das diásporas. Trata-se de um instituto interdisciplinar para a promoção dos estudos sobre África e suas diásporas, comprometido com a sociedade democrática, baseada no respeito à diversidade e à pluralidade.</p>
<p>Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES)</p>	<p>O Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES), do Ministério da Educação (MEC), oferece auxílio financeiro para a permanência de estudantes PEC-G regularmente matriculados em IES Federais.</p>

Fonte: UFSC (2023b; 2023e; 2023f).

Com base nas atividades ofertadas pela Instituição discutidas acima, verificou-se que as ações de acolhimento e acompanhamento de estudantes lusófonos ocorrem junto aos demais acadêmicos estrangeiros, uma vez que buscam atender um universo cultural de maior amplitude, sem especificidades, como mostra a Figura 1.

**Figura 1** - Framework dos projetos e programas de acolhimento e assistência da SINTER e da UFSC aos estudantes internacionais.



Fonte: Elaborado pelos autores.

De acordo com a Figura 1, com exceção do projeto Instituto Kadila, que trata especificamente dos estudantes africanos e diásporas, verificou-se que os demais projetos e programas abrangem os estudantes estrangeiros em âmbito global, independente do país de origem. Ainda por meio deste framework, verifica-se a preocupação por parte da UFSC, por intermédio de seus projetos institucionais além daqueles promovidos pela SINTER, quanto ao acolhimento dos estudantes estrangeiros, independente do país de origem, desde a sua chegada e durante sua permanência na instituição.

Muito embora são verificadas poucas ações específicas aos estudantes lusófonos, observa-se o esforço institucional quanto à inserção da totalidade dos estudantes estrangeiros no universo acadêmico, cujas ações são permanentes.

### 4.3 Análise Comparativa entre as Ações de Acolhimento e Assistência Estudantil e os indicadores da ferramenta de gestão WILLIAM

Conforme descrito nos procedimentos metodológicos, a etapa final da análise dos dados consiste na análise interpretativista dos projetos e programas da SINTER, a fim de verificar se estes atendem os 10 indicadores, por meio dos questionamentos elaborados com base na ferramenta de gestão WILLIAM. O Quadro 6 apresenta este resultado.

**Quadro 6** - Análise comparativa entre os projetos e programas da SINTER e os questionamentos elaborados com base nos indicadores da WILLIAM.

Indicador	Análise
1 - Os membros da alta gestão da IES participam na recepção de estudantes internacionais?	Sim, no início de todo semestre letivo é realizado um evento de recepção à comunidade internacional. No último evento, realizado no início de agosto/2023, estiveram presentes o Reitor, Vice-Reitora, Pró-reitores (graduação e pós-graduação) e Secretário de Relações Internacionais da UFSC.
2 - A IES possui um escritório central ou ponto de informações para serviços ou orientação para estudantes internacionais?	Sim, a UFSC conta com a SINTER, que juntas realizam serviços e orientações aos estudantes internacionais por intermédio de projetos e programas, conforme apresentados no Quadro 4.
3 - Existe algum procedimento de garantia de qualidade para os programas de estudos internacionais na IES?	Não foi possível verificar essa informação com base nos sítios eletrônicos da SINTER e da UFSC.
4 - A IES apresenta alguma estratégia claramente definida para a integração de estudantes internacionais em salas de aula com estudantes locais?	Sim, por intermédio de 2 projetos: SINTEGRA, o qual realiza a integração dos estudantes internacionais provenientes do Programa Estudantes Convênio-Graduação (PÉC-G); e Programa de Apadrinhamento de Estudantes Internacionais, que possibilita aos estudantes brasileiros orientarem e auxiliarem os estudantes em mobilidade internacional na UFSC.

<p>5 - A IES oferece apoio a estudantes internacionais com necessidades especiais?</p>	<p>Sim, da seguinte forma:                  Seção de Apoio à emissão do Registro Nacional Migratório (RNM), para emissão e regularização de permanência no país;                  Clínica Intercultural, por meio do atendimento psicológico especializado na saúde mental de refugiados e imigrantes; e                  Núcleo de Apoio a Imigrantes e Refugiados (NAIR), por intermédio do atendimento diário a imigrantes e refugiados em parceria com a Defensoria Pública.</p>
<p>6 - A IES possui uma equipe ou procedimento para ajudar estudantes internacionais em crise?</p>	<p>Sim, a Clínica Intercultural onde, com o apoio do Núcleo de Estudos sobre Psicologia, Migrações e Culturas (NEMPsiC), participam psicólogos e alunos da Graduação e da Pós-Graduação em Psicologia da UFSC para atender as diversas demandas (guerras; genocídios; tortura; aculturação, dentre outros).</p>
<p>7 - A IES fornece serviços/apoio de alojamento para estudantes internacionais?</p>	<p>Sim, da seguinte forma:                  o Programa de Assistência Estudantil para Estudantes Indígenas e Quilombolas (PAIQ) visa proporcionar auxílio financeiro aos estudantes indígenas e quilombolas dos cursos de graduação que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, devidamente comprovada, para a sua permanência na Universidade (UFSC, 2023I);                  O Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES), que oferece auxílio financeiro para a permanência de estudantes PEC-G regularmente matriculados em IES Federais.</p>
<p>8 - A IES oferece serviços de orientação financeira para estudantes internacionais?</p>	<p>Este serviço não foi identificado nos projetos e programas da SINTER e da UFSC.</p>
<p>9 - A IES fornece serviços/apoio para estudantes internacionais que desejam participar de atividades culturais no campus ou na comunidade?</p>	<p>Sim, as atividades iniciam com o Evento de recepção à comunidade internacional com algumas atividades culturais e visitas guiadas, tanto na UFSC quanto na cidade. A programação da recepção do segundo semestre letivo de 2023, por exemplo, envolveu oficinas de dança, visita guiada pelo campus, visita a local histórico e apresentação folclórica (UFSC, 2023n).</p>
<p>10 - Existem atividades ao longo do ano que promovem a integração social dos alunos nacionais e estrangeiros que representam marketing para ambos os grupos de alunos?</p>	<p>Com exceção do Evento de recepção à comunidade internacional e do Programa de Apadrinhamento de Estudantes Internacionais, que ocorrem uma vez a cada semestre, os demais programas e projetos podem ser considerados atividades de fluxo contínuo e que podem representar um marketing relevante aos alunos e à visibilidade institucional.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Foi possível verificar, com base nas informações do Quadro 5, que a UFSC atende a maioria dos indicadores da ferramenta de gestão WILLIAM quanto ao acolhimento e acompanhamento dos estudantes internacionais, o que demonstra

que estão sendo realizadas ações de inclusão e comprometimento institucional, oferecendo oportunidades ao universo de estudantes internacionais de maneira continuada, o que deve promover resultados significativos ao processo de internacionalização da UFSC (Stallivieri, 2018).

Em contrapartida, não foram observados projetos ou programas que visam garantir a qualidade dos programas de estudos internacionais, tão pouco relacionados a serviços de orientação financeira para estudantes internacionais (questionamentos 3 e 8, respectivamente), quesitos estes que podem ser observados pela UFSC para aperfeiçoar a qualidade do atendimento aos acadêmicos estrangeiros no ambiente institucional.

Diante do exposto, entende-se como oportuno aos dirigentes da SINTER e da UFSC algumas atividades: constituição de uma equipe permanente para acompanhamento e avaliação dos projetos e programas; processo contínuo de consulta aos estudantes estrangeiros, para verificar demandas emergentes; e capacitação de servidores técnico-administrativos em educação (STAEs) para auxiliar no processo de acolhimento dos estudantes.

## 5. Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as ações que a Universidade Federal de Santa Catarina adota para o acolhimento de estudantes lusófonos. O objetivo foi alcançado por meio da identificação de projetos e programas realizados tanto pela SINTER quanto pela UFSC. Esse cenário demonstra atenção institucional quanto às ações de acolhimento e de acompanhamento de estudantes estrangeiros, dentre eles os lusófonos. Assim, não há políticas específicas aos estudantes lusófonos, mas ações que envolvem estes estudantes junto aos demais discentes internacionais.

Os projetos e programas envolvem desde a chegada do estudante (evento de recepção) à permanência destes acadêmicos de acordo com as demandas (interação, suporte psicológico, questões legais no país, dentre outros). Além disso, as atividades dos 27 agentes de internacionalização distribuídos nos campi da UFSC, conforme descrito, auxiliam no processo de acolhimento e assistência aos estudantes internacionais de forma continuada.

Como limitação de pesquisa, ressalta-se que as informações foram obtidas exclusivamente no sítio eletrônico da SINTER e da UFSC, publicadas até o momento da coleta de dados. Assim, considerou-se que todos os projetos e programas voltados ao público estudantil internacional estão divulgados nas páginas mencionadas.

Ademais, considerando que o corpo docente da UFSC interage diretamente com os estudantes estrangeiros, tanto lusófonos quanto aqueles provenientes de outros países, não foram identificadas ações que capacitem ou auxiliem os professores no processo de interação e nas atividades em sala de aula, cenário que poderá ser investigado em pesquisa futura.

## Referências

- Associação das Universidades de Língua Portuguesa - AULP. (2023). *Sobre a AULP*. Disponível em: <https://mobilidade-aulp.org/project/universidade-lusofona-10/>.
- Barros, D. & Nogueira, S. G. Cooperação educacional internacional Brasil/África: do programa estudantes-convênio de graduação (PEC-G) à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) (2015). *Revista de Estudos Internacionais (REI)*, v. 6, n. 2, p. 2015.
- Brasil. (2023a). Ministério da Educação - MEC. *Programas e Ações*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12498&Itemid=820](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12498&Itemid=820).
- Brasil. (2023b). Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. *Programa Ciência sem Fronteiras - CsF - O que é*. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras/apresentacao-1/o-que-e>.
- Brasil. (2023c). Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. *Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG)*. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/multinacional/programa-de-estudantes-convenio-de-pos-graduacao-pec-pg>.

- Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP. (2023). *Quem Somos*. Disponível em: <https://aulp.org/quem-somos/missao/>.
- Ferreira, R. S. (2018). Estudantes internacionais nas universidades brasileiras: motivações e produção de diferença. *Revista Geopantanal*, v. 13, n. 25, p. 109-127.
- Gil, A. C. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Editora Altas.
- Guimarães, S. R. E. F. & Oliveira, A. L. (2016). Mobilidade Acadêmica Internacional: estudo de caso em instituições públicas de ensino superior. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, v. 12, n. 5.
- Institute of International Education - IIE. (2023). *About*. Disponível em: <https://www.iie.org/about/>.
- Knight, J. Internationalization remodeled; definition, approaches, and rationales. *Journal Studies in International Education*, 8(1), 5-31, 2004.
- Lima Júnior, A. F. & Stallivieri, L. (2020). Programas de mobilidade acadêmica internacional como instrumentos de promoção do desenvolvimento internacional: O caso do PEC-PG. *Education Policy Analysis Archives*, v. 28, p. 174-174.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2008). *Metodologia Científica*. 5 ed. São Paulo: Atlas.
- Milani, C. R. S. (2012). Aprendendo com a história: críticas à experiência da Cooperação Norte-Sul e atuais desafios à Cooperação Sul-Sul. *Caderno Crh*, v. 25, p. 211-231.
- Miyamoto, S. (2009). O Brasil e a comunidade dos países de língua portuguesa (CPLP). *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 52, p. 22-42.
- Morosini, M. (2017). Dossiê: Internacionalização da educação superior. *Educação*, v. 40, n. 3, p. 288-292.
- Müller, M. L. R. & Silva, A. G. S. (2016). A experiência de estudantes africanos no Brasil. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, v. 25, n. 45, p. 55-70.
- Muñoz, E. E. (2016). A Cooperação sul-sul do Brasil com a África. *Caderno Crh*, v. 29, p. 9-12.

- Oliveira, A. L. & Freitas, M. E. (2016). Motivações para mobilidade acadêmica internacional: a visão de alunos e professores universitários. *Educação em Revista*, v. 32, p. 217-246.
- Ristoff, D. (2016). Cooperação Internacional no Ensino Superior: tendências e desafios. *Revista GeoPantanal*, v. 11, n. 21, p. 87-104.
- Silva, E. L. & Menezes, E. M. (2005). *Metodologia de Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. UFSC: 4 ed.
- Silva, M. Z. (2014). Cooperação Sul-Sul, Investimentos Externos e Desenvolvimento: Existem novas perspectivas a partir do sul global?. *Cadernos de Estudos Africanos*, n. 27, p. 33-54.
- Stallivieri, L. (2017). *Internacionalização e intercâmbio*. Appris Editora e Livraria Eireli-ME.
- Stallivieri, L. (2019). Internacionalização da Educação Superior em contextos (des) favoráveis. *Jornadas Binacionais de Educação*, v. 8, p. 1-22.
- Stallivieri, L. & Vianna, C. T. (2020). Responsible internationalization: New paradigms for cooperation between higher education institutions. *Revista Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação*.
- Stallivieri, L. (2022). Virtual Internationalization of Higher Education: Digital Environments and Beyond. Internationalization of Higher Education after COVID-19, p. 292. In: CASTIELLO-GUTIÉRREZ, S.; AGUILAR, M. P. P.; JURADO, C. E. G. *Internationalization of Higher Education after Covid-19: reflections and new practices for different times*. UPAEP University.
- Teodoro, F. S.; Bortolini, M. H. Z. & Melo, P. A. (2021). A Mobilidade Virtual na Universidade Federal de Santa Catarina durante a Pandemia da Covid-19. *Anais: XX Colóquio Internacional de Gestão Universitária*. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/230290>.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 175 p.
- Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. (2023a). Secretaria de Relações Internacionais (SINTER). *Observatório UFSC*. Disponível em: [https://obs.ufsc.br/observatorio/paineis/internacionalizacao#corpo\\_pagina](https://obs.ufsc.br/observatorio/paineis/internacionalizacao#corpo_pagina).

- Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. (2023b). Secretaria de Relações Internacionais (SINTER). *Acolhimento à comunidade internacional*. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/acolhimento-a-comunidade-internacional/>.
- Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. (2023c). Secretaria de Relações Internacionais (SINTER). *Observatório UFSC - Painéis de Indicadores/Internacionalização*. Disponível em: [https://obs.ufsc.br/observatorio/paineis/internacionalizacao#corpo\\_pagina](https://obs.ufsc.br/observatorio/paineis/internacionalizacao#corpo_pagina).
- Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. (2023d). Secretaria de Relações Internacionais (SINTER). *Agentes de Internacionalização*. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/agentes-de-internacionalizacao/>.
- Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. (2023e). Secretaria de Relações Internacionais (SINTER). *Extensão – Cátedra Sérgio Vieira de Mello de Apoio aos Imigrantes e Refugiados ACNUR ONU*. Disponível em: <https://irene.ufsc.br/nucleo-de-apoio-aos-imigrantes-e-refugiados/>.
- Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. (2023f). *Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES)*. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/pec-g/bolsas-pec-g/promisaes/>.
- William Internationalization at Home. (2023a). *William Erasmus*. Disponível em: <https://william-erasmus.com/>.
- William Internationalization at Home. (2023b). *The Project*. Disponível em: <https://william-erasmus.com/project/>.
- William Internationalization at Home. (2023c). *Indicators for Mapping and Profiling Internationalization at Home*. Disponível em: [Internationalization-at-home-revised-survey-IMPI-IL.pdf](#).
- Zembrzuski, L. J. P.; Santos, C. M. R. C. & Nihei, O. K. (2021). Adaptação de Estudantes Universitários Estrangeiros no Brasil. *Revisão de Escopo*. 15(33): 20-34, jul.-dez.



# O CONSELHO TÉCNICO-CIENTÍFICO NAS ESTRUTURAS ORGANIZACIONAIS DA REDE PÚBLICA PORTUGUESA DE ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO: CONFIGURAÇÕES, VANTAGENS E DESVANTAGENS

Carlos Borralho<sup>1</sup>

Sandra Saúde<sup>2</sup>



**Resumo:** Este artigo discute as configurações das estruturas organizacionais da rede pública portuguesa de Ensino Superior Politécnico, tendo por base as instituições afiliadas no Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos. Foram consideradas vinte instituições com estruturas organizacionais diferenciadas, quanto ao perímetro de intervenção do conselho científico ou técnico-científico. Depois de caracterizada a rede de instituições, a partir de uma estratégia de investigação baseada em estudo de caso, foi assumida a questão: como são percebidos os efeitos, vantagens e desvantagens, da existência de um conselho técnico-científico (CTC) único, numa instituição formada por quatro escolas? Para responder à questão fez-se recurso a metodologia qualitativa, com entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo categorial para tratamento dos dados. Entre os princi-

1.....Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Beja & CEOS.PP, Portugal, cborralho@ipbeja.pt, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3868-9715>

2.....Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação de Beja & CICS. NOVA, Portugal, ssaude@ipbeja.pt, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0935-1133>

pais resultados obtidos sinaliza-se o mapeamento das configurações organizacionais da rede pública de Ensino Superior Politécnico em Portugal, quanto à implementação do conselho científico, ou técnico-científico. Sistematizam-se ainda os efeitos percebidos decorrentes da implementação de um CTC único, numa instituição formada por quatro escolas, a saber: as vantagens identificadas incluem maior racionalidade, agilidade e uniformidade nas decisões; as principais desvantagens são a falta de representatividade científica, um foco limitado em questões técnico-científicas e o risco de desequilíbrio de poderes e enviesamento nas decisões.

**Palavras-chave:** Estruturas organizacionais, Conselho técnico-científico, Ensino Superior

## THE TECHNICAL-SCIENTIFIC COUNCIL IN THE ORGANIZATIONAL STRUCTURES OF THE PORTUGUESE PUBLIC POLYTECHNIC HIGHER EDUCATION NETWORK: CONFIGURATIONS, ADVANTAGES AND DISADVANTAGES

**Abstract:** This article delves into the organizational structures of the Portuguese public Polytechnic Higher Education (PHE) network, focusing on the institutions affiliated with the Coordinating Council of Polytechnic Institutes. Twenty institutions with varying organizational structures were analyzed, specifically in terms of the scope of influence of the scientific or technical-scientific council. Following the characterization of the network of institutions through a case study research strategy, the central question addressed was: what are the perceived effects, advantages, and disadvantages of having a single technical-scientific council (TCC) in an HE Institution comprised of four schools? A qualitative methodology was employed to answer this question, using semi-structured interviews and categorical content analysis to interpret the data. One of the key findings of this study is mapping organizational configurations within the public PHE network in Portugal, particularly in relation to the establishment of the scientific or technical-scientific council. Additionally, the perceived effects resulting from the implementation of a single

TCC in an institution with four schools are outlined. The identified advantages include enhanced rationality, efficiency, and consistency in decision-making processes. At the same time, the main disadvantages encompass a lack of scientific representation, a narrow focus on technical-scientific matters, and the potential for power imbalances and biased decision-making.

**Keywords:** Organizational structures, Technical-scientific council, Higher Education.

## Introdução

As organizações acarretam o desenvolvimento de atividades conscientemente coordenadas entre duas ou mais pessoas (Andrade & Amboni, 2011). As estruturas organizacionais condicionam essa coordenação. Para “compreender como as organizações se estruturam, temos de compreender como é que funcionam”, o que obriga identificar “fluxos de trabalho, de autoridade, de informação e de decisões” (Mintzberg, 1995, p. 35). As estruturas organizacionais traduzem assim possíveis formas de organizar pessoas e trabalho. São basilares em qualquer organização pautada pela eficiência, impondo avaliação permanente (Maestri & Souza, 2019). Ponderar as estruturas implica discutir possíveis configurações, bem como as vantagens e os inconvenientes associados (Razia, 2015).

Bilhim (2005, p. 23) define estrutura organizacional como um conjunto de “relações formais, tal como são desenhadas num organograma, e obrigações dos membros da organização, como são especificadas na definição de funções e manuais de procedimentos”. Essas relações entre pessoas, ou entre órgãos, apresentam configurações indissociáveis da divisão e da especialização do trabalho, bem como da hierarquia. Múltiplos fatores são apontados para explicar as configurações das estruturas organizacionais, nomeadamente a dimensão, a idade, o sistema sociotécnico, o contexto ambiental, o contexto legal, o poder, entre outros (Mintzberg, 1995). Acresce que tais estruturas não são indiferentes ao alinhamento de recursos num sistema produtivo (Borrvalho, 2019). Também a quantidade de pessoas envolvidas pode condicionar o desempenho organizacional e, dessa forma, as estruturas. Em última análise, as organizações são feitas de pessoas e para pessoas, pelo que nem sempre os fluxos de trabalho são otimizados, nem sempre existe preocupação em os otimizar e nem sempre

uma mudança acarreta uma efetiva melhoria (Borralho, 2023). Além disso, no limite, na realização de atividades coordenadas entre duas ou mais pessoas importa não desconsiderar a teoria dos jogos onde, mesmo partindo de jogos não cooperativos, Nash demonstrou que até quando os participantes não colaboram é factível que a busca individual pela solução ideal leve o jogo a um resultado que mantenha a estabilidade, não fornecendo razões para que qualquer dos jogadores modifique o comportamento (Gomes, 2023). Esse pode até ser um elemento justificativo da resistência à mudança e da possível tentativa de projeção e de manutenção do poder nas estruturas. Por outro lado, é igualmente prudente assumir que, em regra, qualquer processo de mudança emerge do desconforto, logo não são os interesses instalados o gatilho para a mudança. Nas Administrações Públicas, muitas vezes a mudança apenas ocorre por motivação externa. Em síntese, são vários os fatores que delimitam as estruturas, independentemente do nível de eficiência com que operam. E não existem estruturas organizacionais perfeitas, apenas estruturas organizacionais possíveis, que refletem a articulação das pessoas que as compõem.

As estruturas organizacionais das Instituições de Ensino Superior (IES) desempenham um papel decisivo na sua governação, influenciando diretamente a eficácia dos processos de decisão, a representatividade e a coordenação entre diferentes áreas de conhecimento. Este é um desafio transversal em qualquer país, uma vez que a organização interna das IES condiciona a sua capacidade de adaptação às exigências académicas, científicas e sociais. O problema da governança nas IES assume particular relevância, refletindo-se na necessidade de encontrar modelos de gestão que conciliem a diversidade interna com a eficiência administrativa. É neste contexto que uma análise detalhada das vantagens e desvantagens de diferentes configurações organizacionais, fornece valiosas pistas para todos os que estejam interessados (independentemente do país de origem) em práticas de governança que promovam a racionalidade, a inclusão e a celeridade nas instituições de ensino superior.

Em Portugal, as IES têm no Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior – RJIES –, publicado com recurso à Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, o principal condicionador da estrutura organizacional. O RJIES determina no

n.º 1 do artigo 80.º que, ao nível das escolas, deve existir um conselho técnico-científico. O mesmo artigo, no n.º 2, determina que os estatutos de cada instituição podem estabelecer formas de cooperação e articulação entre os conselhos científicos ou técnico-científicos... ou criar órgãos com competências próprias no âmbito científico ou técnico-científico e no âmbito pedagógico. Já o n.º 3 do mesmo artigo nada indica quanto ao ensino politécnico, mas clarifica que no ensino universitário “as instituições de ensino..., por não estarem organizadas em faculdades, institutos ou escolas, não tenham um conselho científico... em cada uma destas, devem dispor de um conselho científico... da própria instituição”. Assim o RJIES é um instrumento flexível que se limita a determinar que tem de haver um órgão, independentemente desse órgão poder agregar o igual e o desigual. O artigo 80, n.º 1, alínea a), indica que deve existir um órgão por escola. O n.º 2 confere ao poder político a possibilidade de fazer o que quiser, desde que a opção conste nos estatutos de cada instituição. Finalmente o n.º 3 centra-se nas instituições universitárias para afirmar que se não tiverem um conselho científico por faculdade, instituto ou escola, que ao menos tenham um órgão para a instituição toda. Perante a flexibilidade descrita e potenciais efeitos, o objetivo deste artigo passa por debater as vantagens e as desvantagens da existência de uma estrutura organizacional que apresente um conselho técnico-científico por escola, comparativamente às vantagens e desvantagens da existência de uma estrutura organizacional com um conselho técnico-científico único. O estudo cruza a literatura existente com as perceções partilhadas por informadores privilegiados e intencionalmente selecionados pelo seu domínio do assunto, por possuírem experiência na qualidade de membros do órgão, atuais e anteriores.

## Revisão de literatura

Uma estrutura organizacional representa a soma dos componentes usados para dividir o trabalho e assegurar a sua coordenação. Acarreta um desenho da organização, podendo o organograma ser entendido enquanto representação simplificada desse desenho. Tal como indica Bilhim (2005, p. 24) “o desenho organizacional retrata a configuração estrutural da organização, o seu funcionamento, os órgãos que a integram e as suas relações de interdependência”. Essa interdependên-

cia existe sempre. E não é pelo facto do RJIES conter sessenta e nove vezes a palavra “autonomia” que as relações de interdependência entre os órgãos desaparece, ou que qualquer nível de autonomia não seja, simplesmente, relativo.

As estruturas organizacionais têm sido perspetivadas com recurso a metáforas organizacionais, indissociáveis da teoria geral da administração, onde várias forças são enfatizadas, sendo aqui destacadas duas em concreto: a pressão para a formalização e o poder. As metáforas são figuras de estilo, artefactos linguísticos e comunicacionais, úteis para atribuir significado ao funcionamento das organizações. Consequentemente, da metáfora mecanicista indissociável da Teoria da Administração Científica, da Teoria Clássica, ou da Teoria da Burocracia, à metáfora orgânica, indissociável da Teoria Sistémica, múltiplas são as abordagens evidenciadas ao longo do tempo. No entanto, são a Teoria Clássica e a Teoria da Burocracia, duas das principais a evidenciar a formalização como requisito para a racionalidade e para a legitimação das decisões. Já a metáfora política, centrada nas alianças de grupos de indivíduos e respetivos interesses, com diferentes objetivos, valores e perceções, é indissociável da Teoria dos *Stakeholders*. Esta teoria é uma das que mais relevo dá ao poder, bem como ao desalinhamento organizacional e aos conflitos, latentes e/ou manifestos, que existem nas organizações. E, no limite, quando “tais conflitos existem, e se não se dispõe de racionalidade completa para os resolver, é inevitável o recurso ao poder” (Bilhim, 2005, p. 63). Contudo, por um lado, no curto prazo, o poder, entendido enquanto a capacidade de impor a vontade a outros independentemente da resistência que se encontrar, pode até permitir agilidade, nomeadamente com a poupança de tempo nas decisões. Por outro, a médio e longo prazo, quando as decisões não são corretamente comunicadas, quando perspetivadas como facciosas, discriminatórias, iníquas e desalinhadas com o desempenho dos recursos humanos, o decréscimo do envolvimento e compromisso dos recursos humanos, a retaliação e os bloqueios sustentados no ressentimento, são elementos que tenderão a ser alavancados. Ora tais elementos limitam as instituições, que são impelidas a responder a múltiplas solicitações e são confrontadas com “demasiadas decisões, demasiado rápidas, acerca de demasiados problemas estranhos e fora do comum” (Toffler, 1980, p. 402). Adicionalmente e sem secundarizar a Teoria dos

*Stakeholders*, particularmente na sua dimensão instrumental, inseparável da *Stakeholders Salience*, no que respeita à forma como o poder condiciona as estruturas organizacionais, importa lembrar que já Weber perspetivava o poder como uma distribuição desigual, destinada a moldar estruturas e a perpetuar a manutenção de interesses. As estruturas organizacionais das instituições de ensino superior não escapam à pressão destas forças.

A literatura releva a importância das estruturas organizacionais das instituições de ensino superior e os efeitos dessas estruturas no desempenho operacional, assim como o seu efeito na concretização de opções estratégicas, mas não é consensual acerca da configuração que apresenta mais vantagens, ou na enumeração e valoração de variáveis contingenciais que condicionam tais estruturas. Tenham-se em conta, por exemplo, os trabalhos de Vieira e Vieira (2003), Santos, Neves, Chaves e Silva (2011), Júnior e Ferraz (2013), Mari (2013), Edwards, Crosling e Lim (2014), Hilman e Siam (2014), Keczer (2014), Razia (2015), Ahmadya, Mehrpour e Nikooravesh (2016), Haroun e Duffuaa (2016), Madi, Talla, Abu-Naser e Shobaki (2018), Kováts (2018) e Shazadi, Nawaz e Nawaz (2022), entre outros. Há, no entanto, ilações quanto à forma como a pressão para a formalização ou o poder condicionam as estruturas organizacionais das instituições de ensino superior. Vieira e Vieira (2003, p. 906) defendem que as instituições de ensino superior ostentam uma “estrutura organizacional e de poder consolidado e que resiste à mudança”. Já Júnior e Ferraz (2013, p. 12), ao abordarem os sistemas frouxamente articulados, concluem que “devido ao seu alto nível de complexidade..., conseguem conviver com paradoxos” e, como consequência disso, “mesmo que sejam instituídas abordagens de gestão de caráter mais formalizado, na prática, o que se nota é que a autonomia dos atores e as dificuldades na realização de mudanças reais em tais estruturas”, predicados que vão sendo sucessivamente observados ao longo do tempo.

Em Portugal o RJIES constituiu o suporte basilar para a elaboração dos estatutos das instituições de ensino superior, tanto do subsistema universitário como do subsistema politécnico. Este diploma determina no seu artigo 78.º, que o governo dos institutos politécnicos é exercido pelos seguintes órgãos: Conselho geral; Presidente; Conselho de gestão. Já as compe-

tências do presidente são elencadas no artigo 85.º, enquanto as competências do conselho técnico-científico encontram-se expressas no artigo 103.º, ambos os artigos do mesmo diploma legal. O presidente é o órgão de governo que concentra o poder executivo enquanto o conselho técnico-científico não é um órgão de governo e a sua natureza é eminentemente consultiva, não executiva. O RJIES concentra o poder executivo no presidente, naquilo que pode ser entendido como uma manifestação tentativa de controlar um Instituto Politécnico a partir do exterior. Assim, a esse propósito importa enfatizar que, numa dimensão externa e tal como refere Mintzberg (1995, p. 320),

*“os dois meios mais eficazes para controlar uma organização a partir do exterior são (1) fazer com que a pessoa que dispõe de mais poder para tomar decisões – nomeadamente o seu chefe executivo – seja responsável por tudo quanto se passa na organização; e (2) impor à organização padrões claramente definidos. O primeiro centraliza a estrutura, o segundo formaliza-a (...) as forças de controlo exteriores à organização obrigam-na a ser particularmente cuidadosa nas suas ações (...) o controlo externo também pode burocratizar a estrutura devido à importância de exigências muito mais rígidas do que as necessárias para a racionalização”.*

O RJIES traduz assim uma das principais fontes de pressão externa para a centralização e é indissociável da formalização.

Importa ainda sinalizar que, ao nível interno, o poder é também uma força preponderante na pressão para a centralização. Por um lado, “todos os membros de uma organização procuram tipicamente o poder, quando não para controlar os outros membros pelo menos para controlar as decisões que afetam o seu próprio trabalho” (Mintzberg, 1995, p. 322). Por outro, no caso de um conselho técnico-científico não representar todos os domínios científicos, particularmente em instituições multidisciplinares, tal situação, pelo menos, limitará a coesão. Ora, consequência do que se descreveu, o binómio centralização/descentralização de órgãos, ao qual o conselho técnico-científico se encontra sujeito, constitui uma celeuma com efeitos múltiplos, incluindo no propósito organizacional

percebido (Jasinenko & Steuber, 2023). Contudo sinaliza-se a escassez de literatura que explora esta temática, facto que reforça a pertinência deste trabalho.

## Método

O método, enquanto sequência de procedimentos, assumiu aqui duas fases. Na primeira fase fez-se a caracterização das estruturas organizacionais das instituições de ensino superior politécnico público, quanto à forma como implementaram o conselho técnico-científico. Para isso foram consideradas as instituições afiliadas no Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP, 2023). A escolha das instituições do ensino superior politécnico decorreu do facto do caso de estudo se enquadrar nesse grupo. Identificadas as instituições e os seus respetivos *sites*, foi efetuada a descarga dos respetivos estatutos, que foram depois analisados. Na segunda fase assumiu-se a estratégia de estudo de caso único, exploratório, com recurso a uma instituição multidisciplinar, com o intuito de sinalizar os efeitos percebidos das duas configurações organizacionais. Em ambas as situações o trabalho realizado adotou um foco descritivo e de perfil qualitativo (Gil, 2002; Jonker & Pennink, 2010).

Quanto às questões de investigação importa sinalizar que são essenciais para justificar o método e a pertinência das técnicas que o sustentam (Tharenou, Donohue, & Cooper, 2007). Consequentemente, foram expressas duas questões de investigação, concretamente:

1. Quais as configurações organizacionais existentes na rede de IES politécnicas de Portugal, em termos de conselho técnico-científico?
2. Como são percebidos os efeitos, vantagens e desvantagens, da existência de um conselho técnico-científico único ou um conselho técnico-científico por escola?

À primeira questão associou-se o objetivo de caracterizar a rede de instituições de ensino superior politécnico quanto à implementação do conselho técnico-científico. À segunda questão associou-se o objetivo de enumerar as vantagens e as desvantagens percebidas das duas configurações no estudo de caso.

O estudo de caso foca-se em múltiplos processos interativos e na profundidade da análise das situações (Yin, 1994). Esta estratégia de investigação é útil no desenvolvimento de uma abordagem indutiva, mas não invalida as perspetivas dedutiva e confirmatória. Acresce que se trata de uma abordagem alinhada com um posicionamento interpretativista no domínio epistemológico e relativista no domínio ontológico (Klein & Myers, 1999). Já quanto à recolha de dados existiu recurso a entrevistas estruturadas, uma das técnicas mais usada nas ciências sociais (Gil, 2008). As entrevistas estruturadas “consistem na interação entre entrevistado e entrevistado com base num conjunto de perguntas”, no caso seis perguntas, onde as “respostas são registadas pelo entrevistador de acordo com o sistema de codificação previamente estabelecido” (Aires, 2015, p. 28).

Foram intencionalmente selecionados/as para serem entrevistados/as atuais conselheiros/as e ex-conselheiros/as do CTC único existente na IES selecionada para o estudo. Para atingir a saturação, a estagnação de contributos adicionais, foram realizadas oito entrevistas. As entrevistas individuais foram gravadas com recurso à plataforma Zoom e transcritas. A gravação ocorreu depois de ter sido dado o consentimento pelos/as entrevistados/as. A participação dos/as entrevistados/as foi individual, informada e livre.

A investigação “qualitativa tem seu foco de interesse voltado para o indivíduo e para suas relações e interações com o ambiente” (Sousa & Santos, 2020, p. 1400). Tais interações podem ser escrutinadas e sistematizadas com recurso à análise de conteúdo, um conjunto de técnicas de análise da comunicação humana (Silva & Fossá, 2015). Nesse conjunto, a “análise por categorias é de citar em primeiro lugar: cronologicamente é a mais antiga; na prática é a mais utilizada” e apresenta ainda a vantagem de se revelar “eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos”, centrados em significações manifestas (Bardin, 1977, p. 153). Acresce que a análise por categorias obriga a delimitação objetiva (Carlomagno & Rocha, 2016). Consequentemente, foram assumidas quatro categorias, concretamente:

- Vantagens percebidas de um conselho técnico-científico (CTC) único por instituição;
- Desvantagens percebidas de um CTC único por instituição;

- Vantagens percebidas de um CTC por escola;
- Desvantagens percebidas de um CTC por escola.

A polaridade dos elementos comunicados objetivou a inclusão ou exclusão nas categorias. Já a pertinência das categorias é assegurada atendendo ao seu alinhamento com a segunda questão de investigação (Urquiza & Marques, 2016). Além disso a inclusão nas categorias foi mutuamente exclusiva, salvaguardando-se a sua homogeneidade e exaustividade (Carlomagno & Rocha, 2016). A sistematização dos resultados é seguidamente apresentada.

## Resultados

Foram identificados quinze institutos politécnicos e cinco universidades com formação politécnica integrada, logo vinte instituições objeto de análise (CCISP, 2023). As escolas superiores não integradas não foram consideradas. Posteriormente foram analisados os estatutos dessas IES e caracterizada a configuração do conselho técnico-científico. A repartição observada é apresentada na tabela 1.

Tabela 1: Instituições de Ensino Superior e configurações do conselho técnico-científico

Instituição de Ensino Superior	Configuração
Instituto Politécnico de Beja	CTC único
Instituto Politécnico de Bragança *	CTC conjunto + CTC por escola
Instituto Politécnico de Castelo Branco	CTC por escola
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	CTC por escola
Instituto Politécnico de Coimbra	CTC por escola
Instituto Politécnico da Guarda	CTC por escola
Instituto Politécnico de Leiria	CTC por escola
Instituto Politécnico de Lisboa	CTC por escola
Instituto Politécnico de Portalegre	CTC por escola
Instituto Politécnico do Porto	CTC por escola
Instituto Politécnico de Santarém *	CCP conjunto + CTC por escola
Instituto Politécnico de Setúbal	CTC por escola
Instituto Politécnico de Tomar	CTC por escola

Instituição de Ensino Superior	Configuração
Instituto Politécnico de Viana do Castelo *	CTC coordenador + CTC por escola
Instituto Politécnico de Viseu	CTC por escola
Universidade dos Açores	CTC por escola
Universidade do Algarve	CTC por escola
Universidade de Aveiro	CC único
Universidade de Évora	CTC por escola
Universidade da Madeira	CTC por escola

\* Configurações diferenciadas.

Fonte: elaboração própria.

A análise dos estatutos das instituições ocorreu em novembro de 2023. Contactou-se que 75% das entidades, 15 em 20, apresentavam um conselho técnico-científico por escola e apenas 2 em 20 apresentam um órgão único, concretamente o Instituto Politécnico de Beja e a Universidade de Aveiro. Quanto à Universidade de Aveiro especifica no artigo 27.º dos seus estatutos que “a universidade dispõe de um Conselho Científico único ao abrigo do n.º 3 do artigo 80.º do RJIES, em função da sua natureza binária, mas por essência universitária, e do modelo de organização que adota”. Quanto aos Institutos Politécnicos de Bragança, de Santarém e de Viana do Castelo, apresentam configurações diferenciadas, com conselhos técnico-científicos por escola e, simultaneamente, com órgãos centralizados. Por sua vez, o Instituto Politécnico de Santarém agregou competências técnico-científicas e de âmbito pedagógico num órgão comum. Finalmente o Instituto Politécnico de Viana do Castelo apresenta também um conselho técnico-científico coordenador. O que se descreveu permite entender que o estudo de caso em análise apresenta uma configuração única, ainda que com características similares às observadas na Universidade de Aveiro.

Com recurso a análise categorial de conteúdo, a tabela seguinte sistematiza os efeitos percebidos, vantagens e desvantagens, da existência de um CTC único e de um CTC por escola identificados pelo/as entrevistados/as.

Tabela 2: Sistematização da análise categorial de conteúdo

Categoria	Unidades de contexto	Unidade de registo
Vantagens percebidas de um CTC único	<p>“... dada a dimensão da nossa escola..., enquanto politécnico, não será funcional e até viável ter mais do que um conselho científico”... (E4); “... numa instituição pequena como a nossa, até faria sentido a existência de um conselho único...” (E6); “... em particular a nossa Instituição é uma instituição pequena..., a minha posição é de defesa de um conselho único”... (E7); “... sermos demasiado pequenos... se calhar para justificar haver uma dispersão tão grande”... (E8)</p>	1) Racionalidade decorrente da dimensão
	<p>“... as vantagens serão mais administrativas... quando existe em cada uma das escolas, tem um funcionamento mais pesado e mais complexo, leva-se mais tempo a resolver algum problema... nem todos reúnem ao mesmo tempo..., a situação arrasta-se..., quando é necessário resolver...” (E1); “... vantagens por instituição..., eu acho que uma das questões tem a ver com a otimização dos recursos..., a compatibilização dos recursos, timings..., à própria visão que se tem do conjunto...” (E4); “... não vejo qualquer vantagem a não ser o facto de as decisões poderem ser tomadas com maior rapidez, pelo facto de termos todas as unidades orgânicas juntas...” (E5); “... discussão num conjunto mais alargado e participado, em que estão todos a discutir no mesmo órgão... há depois a celeridade...” (E6)</p>	2) Maior agilidade e celeridade na dinâmica de funcionamento
	<p>“... seria tentada a dizer que havia vantagens, porque isso iria assegurar uniformidade de critérios e fazer com que as escolas se conhecessem melhor...” (E3); “... talvez a uniformização de práticas... o bom funcionamento da instituição beneficia muito de haver modos de funcionamento e procedimentos harmonizados...” (E7)</p>	3) Uniformidade de critérios e procedimentos
	<p>“... consigo compreender que existindo um só por instituição possa..., conseguir-se controlar mais facilmente a questão financeira...” (E2); “... se o processo de contratação não for feito centralmente, de uma forma integrada, provavelmente ia-se contratar gente que não era necessária, eu diria que uma das grandes vantagens é a racionalidade financeira...” (E8)</p>	4) Maior facilidade em ponderar efeitos na dimensão financeira
	<p>“... a grande vantagem... é o facto de conhecermos outros colegas e muito facilmente, até mesmo em conversas informais, iniciarmos cooperações que de outra forma não existiriam...” (E3); “... a grande mais-valia é de facto nós termos um conhecimento aberto e até quando formamos equipas multidisciplinares para a avaliação dos relatórios de autoavaliação dos cursos... oferece-nos uma mais-valia no trabalho em equipa...” (E7); “... por vezes é preciso alguém de fora..., para ter uma opinião diferente... acesso a opiniões diferentes das nossas... nas escolas é natural que as opiniões sejam muito mais próximas, porque a formação de base faz prever isso...” (E8)</p>	5) Reforço da cooperação entre áreas científicas

Categoria	Unidades de contexto	Unidade de registo
<p>Vantagens percebidas de um CTC único</p>	<p>“... a existência de um único órgão permite criar uma única equipa só focada naquilo que são as decisões para a globalidade da instituição...” (E4); “... quando são questões que têm a ver com posicionamento global... uma discussão mais ou menos uniformizada e partilhada por todos, faz sentido que seja único...” (E6); “... acho que se ganhou muito com o conselho único, na visão integrada do Instituto...” (E7)</p>	<p>6) Reforço da perspetiva holística (reforço da coesão)</p>
<p>Desvantagens percebidas de um CTC único</p>	<p>“... encontro uma grande brecha, que é a questão da representatividade das escolas... o conselho é limitado a 21 elementos, 20 elementos eleitos mais o Presidente, por inerência o Presidente do Politécnico, mas que pode delegar em alguém. As escolas estão representadas em colégios na proporção do número de docentes que têm... isso faz com que haja neste momento, uma escola, com mais elementos do que duas outras juntas... e depois a proporção nos professores de carreira...” (E3); “... o critério de número não se ajusta...” (E6); “... decorrente dessa falta de representatividade, muitas das vezes nós estamos ali a discutir assuntos sobre os quais não há ninguém que seja realmente da área e que possa contribuir para uma para uma discussão informada...” (E3)</p>	<p>1) Insuficiente representatividade técnico-científica</p>
	<p>“... muitas vezes vão lá temas que..., pura e simplesmente as pessoas que lá estão não sabem decidir, mas vão decidir... um exemplo muito simples, atualmente, não há ninguém da área...” (E1); “... eu acho que estar a tomar uma decisão sobre determinadas áreas sobre as quais eu não domino..., vai ter um impacto de certeza em termos da decisão final...” (E4); “... muitas das vezes nós estamos a tratar de assuntos que não temos grande noção do que que estamos a apreciar...” (E8)</p>	<p>2) Incapacidade de decisão sobre todos os assuntos</p>
	<p>“... as pessoas que compõem esses conselhos tentam, de alguma forma influenciar as decisões... quem tiver poder tem mais peso também consegue, se calhar, que as decisões sejam mais para um determinado lado...” (E2); “... aquelas unidades orgânicas com mais poder de decisão, têm mais coordenadores, que têm pessoal docente com mais anos de casa... acaba por ter uma influência maior... o tempo em que estive no Conselho, consegui perceber que havia pessoas que tinham um poder de influência, que coloca em causa muita coisa...” (E5); “... eu penso que quer a antiguidade quer a dimensão, podem influenciar bastante as decisões e podem influenciar tanto que, por vezes a procura até pode ser menor..., mas peso da hierarquia...” (E2)</p>	<p>3) Desequilíbrio mais evidente de poder e de influência nas decisões</p>

Categoria	Unidades de contexto	Unidade de registo
Desvantagens percebidas de um CTC único	<p>“... temos uma série de assuntos que estão sempre a ser tratados, operacionais... nós estamos ali horas e horas... depois perde-se tempo para aquilo que realmente seria a vantagem de ter um conselho único... as escolas têm de facto especificidades e torna-se difícil fazer documentos que sejam válidos para todas as escolas, até os calendários escolares são diferentes...” (E3); “... acabamos por perder muito tempo com coisas que são, se calhar, seriam facilmente decididas no âmbito da especificidade de cada unidade orgânica...” (E4); “... não há essa sensibilidade, não se percebe o que é que se está a passar naqueles departamentos, naqueles cursos...” (E3)</p>	4) Excesso de expediente e falta de foco nas questões técnico-científicas
Vantagens percebidas de um CTC por escola	<p>“... um conselho técnico-científico deve-se pronunciar sobre questões científicas, obviamente... existindo um por escola, é uma garantia de que os docentes dessa escola possuem competências para decidir sobre assuntos... da escola...” (E1); “... por vezes é preciso ter em conta e às vezes são coisas diferentes, têm de ser tratadas de forma diferente... áreas muito diferentes... nós temos a saúde, a agricultura... temos tecnologias e gestão...” (E2); “... tornaria mais fácil e eficaz a aprovação de propostas de criação de ciclos de estudo porque só sabe o que vai no convento quem lá está dentro...” (E5); “... as discussões seriam mais focadas naquilo que é a particularidade de cada uma das unidades orgânicas e do corpo docente que as compõe...” (E6)</p>	1) Maior especificidade técnico-científica
	<p>“... penso que faria mais sentido, atendendo à realidade que existe aqui... um conselho por escola...” (E2); “... seria mais importante existir um o conselho por unidade orgânica... tornaria mais fácil e exequível as de propostas de criação de novos ciclos de estudo..., a abertura de concursos, e também se tornaria mais fácil a aprovação dos critérios e procedimentos na avaliação do pessoal docente...” (E5)</p>	2) Maior adequação face ao perfil de funcionamento científico e formativo de cada escola
	<p>“... penso que numa situação em que existisse um por escola seria mais motivador, para as pessoas participarem...” (E2); “... vamos usar essa analogia do político fechado no gabinete e que não sabe o que se passa no terreno... quanto mais micro mais perto estamos das necessidades e realidades de cada unidade orgânica...” (E4); “... se tiver um conselho técnico-científico representado na minha unidade orgânica, sinto-me mais próxima das decisões...” (E6); “... cultura institucional, perde-se essa proximidade entre as pessoas, porque lá está, não há nenhum fórum... um científico é um fórum de discussão...” (E7)</p>	3) Promoção da proximidade face aos órgãos de decisão

Categoria	Unidades de contexto	Unidade de registo
Desvantagens percebidas de um CTC por escola	<p>“... se a coisa não tiver muito bem definida, corremos o risco de levarmos mais tempo em decisões...” (E1); “... se houvesse um conselho por escola, eventualmente, ainda que o tempo para a tomada de decisão fosse maior...” (E5); “...existência de quadro presidentes dos conselhos técnico-científicos que iam apresentar as posições de cada um..., à partida, parece menos ágil...” (E6)</p>	1) Aumento do tempo do processo de tomada de decisão
	<p>“... o que temos são quatro escolas, se cada uma está focada em si mesma... o que acontece nas outras não nos diz respeito, acho que isso não é benéfico...” (E7)</p>	2) Aumento da rivalidade
	<p>“... se cada tiver o seu próprio conselho... é mais difícil, ao nível superior da instituição, um controlo de todas essas hierarquias...” (E2); “... somos uma estrutura pequena, existirem vários conselhos, se tivessem de reunir e depois decidir de forma separada..., parece-me complicado...” (E6)</p>	3) Dificuldades de coordenação

Fonte: elaboração própria.

A análise categorial de conteúdo permitiu sinalizar dezasseis categorias, das quais:

- seis identificam vantagens associadas à existência de um CTC único,
- quatro identificam desvantagens associadas à existência de um CTC único,
- três identificam vantagens associadas à existência de um CTC por escola, e
- três identificam desvantagens associadas à existência de um CTC por escola.

Tendo em consideração o facto de os/as respondentes estarem familiarizados/as com um órgão único desde a implementação do RJES, a sinalização dos efeitos percebidos refletiu essa realidade.

## Conclusões

Relativamente à repartição de instituições por configuração organizacional, ou seja, com um CTC único ou com um CTC por escola, foram analisados os estatutos de vinte instituições. Constatou-se que apenas duas instituições apre-

sentavam um órgão único, nos seus estatutos, concretamente a Universidade de Aveiro e o Instituto Politécnico de Beja. Três instituições apresentaram órgãos por escola e, simultaneamente um conselho técnico-científico agregador. Já quinze instituições, 75% das que foram objeto de análise, indicavam a existência de um órgão por escola.

Quanto à forma como são percebidos os efeitos, as vantagens e desvantagens da existência de um CTC único ou um CTC por escola, dez unidades de registo respeitam ao órgão único, sendo apuradas seis unidades de registo para as vantagens e quatro unidades de registo para as desvantagens.

Quanto às vantagens, foram identificadas: 1) a racionalidade resultante da reduzida dimensão da instituição, 2) o aumento da celeridade nos processos decisórios, 3) a maior garantia de uniformidade de critérios e procedimentos, 4) a maior facilidade em ponderar efeitos na dimensão financeira, 5) o reforço da cooperação entre áreas científicas e a 6) possibilidade de adoção de uma perspetiva holística, considerada potencialmente promotora de coesão.

No que se refere às desvantagens associadas à existência de um CTC único, os respondentes salientaram: 1) a insuficiente representatividade técnico-científica devido à ausência de domínios científicos no órgão, 2) a incapacidade de decisão sobre todos os assuntos devido à impreparação dos conselheiros em assuntos fora da sua formação, bem como a inexistência de representantes de determinadas áreas científicas. Adicionalmente, foram apontados como efeitos negativos: 3) a existência de um maior desequilíbrio de poder e influência nas decisões resultante do desequilíbrio de representatividade das áreas científicas e do perfil dos/as conselheiros/as e, ainda, 4) o excesso de expediente e falta de foco nas questões técnico-científicas dado o elevado número de assuntos, muitos de natureza exclusivamente administrativa, que o CTC, por ser único, tem também de resolver.

No que respeita aos efeitos da existência de um órgão por cada escola, foram indicadas como vantagens: 1) Maior especificidade técnico-científica, 2) Maior adequação face ao perfil de funcionamento científico e formativo de cada escola e 3) Promoção da proximidade face aos órgãos de deci-

são. Relativamente às desvantagens, foram assinalados: 1) o aumento do tempo nos processos de tomada de decisão, 2) o possível aumento da rivalidade entre áreas e 3) as dificuldades de coordenação, que se agravam quando existem múltiplos órgãos por instituição.

Os respondentes destacaram maior racionalidade, celeridade e uniformidade nas decisões como principais vantagens percebidas da existência de um órgão único por instituição. Contudo essas vantagens são esbatidas pelas limitações no que respeita à falta de representatividade científica de todas as áreas, um foco limitado em questões técnico-científicas dado o tempo exigido por um volume muito expressivo de questões de natureza mais administrativa (exemplo: aval às contratações de docentes) e o risco de desequilíbrio de poderes e enviesamento nas decisões dada a incompleta representatividade científica e conseqüente menor domínio de certas matérias por parte dos/as conselheiros/as.

O presente estudo exploratório sinaliza a existência de vantagens e desvantagens marcantes resultantes da existência de um único CTC ou de CTC por escola. É certo que os resultados obtidos são influenciados pela dinâmica organizacional estabelecida de funcionamento de um único CTC existente no caso em estudo, desde 2008. Para os/as participantes no estudo, as vantagens associadas à existência de um único CTC são em maior número e diversas; no entanto, identificam, também, desvantagens estruturantes que merecem reflexão e especial atenção. Não esquecer que a grande maioria das IES politécnicas existentes em Portugal funciona com CTC por escola. Qual o modelo certo? do estudo empírico e da revisão da literatura efetuados emerge a necessidade duma maior reflexão sobre o assunto e de serem feitos estudos adicionais neste domínio. A dinâmica organizacional está umbilicalmente associada à cultura e identidades organizacionais. Para além dos normativos legais, as opções a tomar implicam ponderação e capacidade de ajustamento da legislação existente com a necessidade de serem garantidas dinâmicas de funcionamento organizacional sustentadas, eficientes e ágeis.

## Referências bibliográficas

- Ahmadya, G. A., Mehrpour, M., & Nikooravesh, A. (2016). Organizational Structure. *3rd International Conference on New Challenges in Management and Organization: Organization and Leadership* (pp. 455-462). Dubai: Procedia - Social and Behavioral Sciences.
- Aires, L. (2015). Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.
- Andrade, R. O., & Amboni, N. (2011). *TGA – Teoria Geral Da Administração* (2.<sup>a</sup> Edição ed.). São Paulo: Elsevier Editora.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bilhim, J. A. (2005). *Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Borrvalho, C. (2019). Informação e gestão de processos de negócio. Lisboa: Sílabo.
- Borrvalho, C. (2023). *Sistemas de Planeamento e Controlo de Gestão* (2.<sup>a</sup> Edição ed.). Lisboa: Sílabo.
- Carlomagno, M. C., & Rocha, L. C. (2016). Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. *Revista Eletrônica de Ciência Política*, 7(1), 173-187.
- CCISP. (2 de setembro de 2023). *Instituições Afiliadas*. Obtido de Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos: <https://ccisp.pt/pt/membros/>
- Edwards, R., Crosling, G., & Lim, N.-C. (2014). Organizational Structures for International Universities: Implications for Campus Autonomy, Academic Freedom, Collegiality, and Conflict. *Journal of Studies in International Education*, 18(2), 180–194.
- Gil, A. C. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa* (4<sup>a</sup> Edição ed.). São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6<sup>a</sup> Edição ed.). São Paulo: Atlas.
- Gomes, O. (6 de 10 de 2023). *Teoria dos Jogos: Algumas Noções Elementares*. Obtido de Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2040>

- Haroun, A. E., & Duffuaa, S. O. (2016). An Effective Organizational Structure to Implement Strategic Plans in Higher Education Institutions. *International Conference on Industrial Engineering and Operations Management*, (pp. 3168-3179). Kuala Lumpur.
- Hilman, H., & Siam, M. (2014). The Influence of Organizational Structure and Organization Culture on the Organizational Performance of Higher Educational Institutions: The Moderating Role of Strategy Communication. *Asian Social Science*, 10(13), 142-154.
- Jasinenko, A., & Steuber, J. (2023). Perceived Organizational Purpose: Systematic Literature Review, Construct Definition, Measurement and Potential Employee Outcomes. *Journal of Management Studies*, 1415-1445.
- Jonker, J., & Pennink, B. (2010). *The Essence of Research Methodology*. Berlin: Springer-Verlag. doi:10.1007/978-3-540-71659-4
- Júnior, H. S., & Ferraz, I. N. (2013). As universidades ainda são sistemas frouxamente articulados? procurando respostas na literatura. *XVI SEMEAD Seminários em Administração*, (pp. 1-12). São Paulo.
- Keczer, G. (2014). Management and Organizational Characteristics of Educational Institutions. *Education Practice and Innovation*, 2372-3106.
- Klein, H. K., & Myers, M. D. (1999). A set of principles for conducting and evaluating interpretive field studies in information systems. *MIS Quarterly*, 23(1), 67-94.
- Kováts, G. (2018). The change of organizational structure of higher education institutions in Hungary: a contingency theory analysis. *International Review of Social Research*, 74-86. doi:https://doi.org/10.2478/irsr-2018-0009
- Madi, S. A., Talla, S. A., Abu-Naser, S. S., & Shobaki, M. J. (2018). The Organizational Structure and its Impact on the Pattern of Leadership in Palestinian Universities. *International Journal of Academic Management Science Research (IJAMSR)*, 1-25.
- Maestri, N., & Souza, I. M. (2019). A complexidade da estrutura organizacional da UFSC. *XIX Colóquio Internacional de Gestão Universitária*, (pp. 1-15). Florianópolis - Santa Catarina.

- Marić, I. (2013). Stakeholder analysis of higher education institutions. *Interdisciplinary Description of Complex Systems*, 11(2), 217-226.
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. (A. S. Brooker, Trad.) Lisboa: Publicações Dom Quixote. Obtido em 1979
- Razia, M. (2015). A Comparative Analysis of Organizational Structure and Effectiveness between Public and Private Universities: A Case of University Of East Africa-Baraton and Moi University in Kenya. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 15-25.
- Santos, M. R., Neves, F. T., Chaves, M. R., & Silva, A. V. (2011). Estrutura Organizacional e funcionamento das universidades brasileiras: revisão de literatura. *Rev. Elet. Gestão e Serviços*, 11(1), 2946-2964.
- Shazadi, T., Nawaz, S., & Nawaz, S. (2022). The Effect of Organizational Structure, Leadership Style & Job Satisfaction on Employee Performance. Study Based on Higher Educational Institutions. *The Effect of Organizational Structure, Leadership Style & Job Satisfaction on Employee Performance.*, 4(2), 139-152.
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Quali@S Revista Eletrônica*, 17(1), 1-14.
- Sousa, J. R., & Santos, S. C. (2020). Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. *Pesquisa e Debate em Educação*, 1396-1416.
- Tharenou, P., Donohue, R., & Cooper, B. (2007). *Management Research Methods*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toffler, A. (1980). *A terceira vaga*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Urquiza, M. d., & Marques, D. B. (2016). Análise de conteúdo em termos de Bardin aplicada à comunicação corporativa sob o signo de uma abordagem teórico-empírica. *Entretextos*, 16(1), 115-144.
- Vieira, E. F., & Vieira, M. M. (2003). Estrutura organizacional e gestão do desempenho nas universidades federais brasileiras. *RAP*, 37(4), 899-920.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research – Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.



# 6

## A MENTORIA NO ENSINO SUPERIOR: OS DESAFIOS DA COMUNICAÇÃO NO PROGRAMA MENTORI@IPL

Ana Gama<sup>1</sup>

Maria da Conceição Soares<sup>2</sup>

Alexandra David<sup>3</sup>



**RESUMO:** Os Programas de Mentoria têm vindo a afirmar-se como uma estratégia de apoio à integração dos/as estudantes nas Instituições de Ensino Superior, visando promover o sucesso académico e prevenir o abandono escolar. Na prossecução destes objetivos, no ano letivo 2021/2022 o Instituto Politécnico de Lisboa (IPL) implementou o Programa Mentori@IPL. Decorridas três edições, verifica-se, ainda, uma taxa de adesão reduzida face ao universo dos estudantes. Uma vez que a forma de comunicar o programa pode ter influência na adesão ao mesmo, o projeto de investigação, COMentoria teve como objetivos descrever e analisar a comunicação do programa e identificar eventuais necessidades de reformulação. Seguindo uma metodologia mista, foram mobilizadas técnicas de recolha e análise de dados qualitativas - análise documental, análise SWOT, *focus group* e análise de conteúdo - e quantitativas - questionário e análise estatística. Os dados evidenciam que os estudantes e os *stakeholders*

1.....Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa (IPL)/ Centre for Studies in Education and Innovation (CI&DEI). [anagama@esex.ipl.pt](mailto:anagama@esex.ipl.pt)

2.....Serviços de Apoio Psicológico e Educativo dos Serviços de Ação Social, IPL. [msoares@sas.ipl.pt](mailto:msoares@sas.ipl.pt)

3.....Escola Superior de Comunicação Social, IPL/Laboratório de Investigação Aplicada em Comunicação e Media (LIACOM). [adavid@escs.ipl.pt](mailto:adavid@escs.ipl.pt)

consideram crucial que a divulgação do Programa seja nas redes sociais e nos sites institucionais, valorizando também a comunicação interpessoal presencial; os eventos presenciais, o recurso às redes sociais e ao *merchandising* são as estratégias consideradas mais eficazes para mobilização de mentores/as e mentorandos/as a participar nas atividades propostas; e ainda que os conteúdos da comunicação devem ser concisos.

**Palavras-chave:** Ensino Superior; Programas de Mentoria; Comunicação

## MENTORING IN HIGHER EDUCATION: CHALLENGES IN COMMUNICATING WITHIN THE MENTORI@IPL PROGRAM

**ABSTRACT:** Mentorship programs have increasingly established themselves as a strategy to support the integration of students into Higher Education Institutions, aiming to promote academic success and prevent dropout. Aiming these goals, the Lisbon Polytechnic Institute implemented the Mentori@IPL Program during the 2021/2022 academic year. After three editions, participation rates remain relatively low in comparison to the overall student population. Once the way the program is being communicate may influence students' participation, the COMentoria research project aimed to describe and analyze the communication of the program, as well as to identify any potential need for redesign. Following a mixed-methods approach, both qualitative and quantitative data collection and analysis techniques were employed—document analysis, SWOT analysis, focus groups, and content analysis on the qualitative side, and a questionnaire and the SPSS program on the quantitative side. The data indicate that both students and stakeholders consider communication via social media and the institutional website to be crucial, but they also value in-person interpersonal communication for promoting the program. In-person events, merchandising, and social media are the most effective strategies to be employed throughout the year, and communication content must be clear.

**Keywords:** Higher Education; Mentorship Programs; Communication

## INTRODUÇÃO

Os Programas de Mentoria – com base na relação entre pares – têm vindo a afirmar-se como uma estratégia eficaz de apoio à integração dos estudantes nas Instituições de Ensino Superior (IES), apresentando vantagens ao nível académico, social e pessoal que, em conjunto, contribuem para o sucesso académico e para a prevenção do abandono escolar.

As tecnologias da informação e comunicação permitiram um aumento exponencial dos novos canais de comunicação, permitindo aos utilizadores acederem a vários tipos de informação de interesse comum, satisfazendo necessidades de pertença, apoio e afirmação identitária, com recurso a grupos ou locais de encontro *online*. Também se diversificaram os conteúdos veiculados através das redes sociais, *chats* de mensagens, sites de notícias *online* e outras plataformas, com os mais diversos fins (recreativos, sociais, culturais, informativos, etc.), competindo 24 horas por dia pela atenção dos utilizadores.

A geração Z (constituída por indivíduos que nasceram na década de 2000), são a primeira geração que nasceu e cresceu em ambiente digital, e uma percentagem significativa dos estudantes do Ensino Superior (ES) pertence a esta geração, que se caracteriza por ser altamente tecnológica (Berkup, 2014), dependente de dispositivos móveis e das plataformas digitais (Kapil & Roy, 2014).

Paradoxalmente, a multiplicidade de canais e de conteúdos pode dificultar a comunicação, contribuindo para o “isolamento face ao mundo real” ou para a “solidão digital”, características que se têm associado à denominada geração Z. Nas IES, esta situação reflete-se na escassa adesão dos/as estudantes às atividades presenciais, na falta de compromisso e envolvimento naquelas a que aderem, mesmo quando essas atividades são especificamente dirigidas à satisfação de necessidades enunciadas pelos/as próprios/as, como é o caso do Programa Mentori@IPL.

O Projeto de investigação COMentoria aborda a problemática da adesão diminuta dos/as estudantes do IPL ao Programa Mentori@IPL, refletida no número reduzido de mentores/as e mentorandos/as e na baixa participação nas

iniciativas promovidas, quer sejam eventos presenciais ou online. O projeto pretende investigar as características do processo de comunicação do Programa junto da comunidade IPL e identificar eventuais necessidades de alteração/adaptação que promovam a adesão dos/as estudantes.

## 1. OS PROGRAMAS DE MENTORIA NO ENSINO SUPERIOR

Como resultado de vastas mudanças em curso na sociedade e no mundo do trabalho, os desafios que as gerações mais jovens já estão a enfrentar implicam o domínio de competências que não foram essenciais para gerações anteriores (Kenny & Minor, 2015). As novas competências não são as *hard skills*, que os currícula educativos/formativos do ES já tão bem integram e atualizam. Trata-se de uma nova ordem de competências para o trabalho e para a vida, vistas como centrais e cruciais, para a adaptação do indivíduo a um mundo em acelerada mudança. Preocupadas com a qualidade dos percursos educativos dos/as estudantes e com o seu sucesso, as IES estão a associar estes conceitos aos de desenvolvimento do bem-estar psicossocial e à promoção de um conjunto alargado de competências que assegurem condições de autonomia e confiança para enfrentar os desafios próprios do ES e das inúmeras transições que as vidas atuais comportam (Almeida e Castro, 2021).

Os programas de mentoria são, há muito tempo, uma prioridade nos países anglo-saxónicos, como está patente na prevalência e diversidade de programas e práticas de mentoria formais e informais nas suas IES, para responder, não só ao reforço de iniciativas que promovem competências não técnicas, mas também à necessidade de aumentar as taxas de conclusão de cursos e reduzir as desigualdades de desempenho de grupos marginalizados e sub-representados. Efetivamente, a investigação sugere que os esforços de mentoria estão positivamente relacionados com uma variedade de resultados académicos e de desenvolvimento psicossocial dos/as estudantes (Crisp et al, 2017).

Na componente académica, as investigações apontam benefícios no envolvimento dos/as mentores/as, por vezes

também designados de tutores, nas atividades de apoio e motivação ao estudo (Rodríguez-Planas, 2017). A promoção de modelos de mentoria, dinamizados por pares com diferentes idades ou níveis de desenvolvimento, pode tornar-se mais eficiente, quando baseada em programas consistentes e no pressuposto de que as mentorias devem diferenciar-se do apoio tradicional proporcionado por adultos, como os/as docentes (Garringer & MacRae, 2008; Oliveira, 2021). Também por via de modelos vicariantes (Bandura, 1977), o estreitamento relacional entre mentor/a e mentorando/a ultrapassa o domínio académico, sendo de extrema relevância para a criação de uma rede de suporte, essencial para o bem-estar, a comunicação, a construção de competências de autoestima, a formação do autoconceito, a regulação emocional e a motivação (DuBois, Holloway, Valentine & Cooper, 2002).

Em Portugal, em 2018, a Universidade do Porto acolheu o I Seminário Internacional de Mentoria, de que resultou a Carta de Mentoria/Tutoria Interpares - Princípios Orientadores para a Integração e Vivência Solidárias no Ensino Superior, na altura subscrita por mais quatro IES, dinamizadoras pioneiras de programas de apoio interpares. Desta iniciativa, resultou também o impulso para a criação da Rede Portuguesa Mentoria/Tutoria Interpares no ES que integra, na atualidade, 12 membros institucionais (Rede Portuguesa de Mentoria | Tutoria, 2024).

Num esforço agregador e sistematizador de experiências em curso em algumas das Unidades Orgânicas (UO) do IPL, em 2021-2022, sob os auspícios de uma nova Pró-Presidente para o Sucesso Escolar e as Competências Transversais, convidaram-se as UO do IPL a unirem esforços na implementação do Programa Mentori@IPL, que, à data presente completou três edições. Ainda no IPL, Estrela, Ferreira e Boléo (2021) relatam uma experiência de mentoria em contexto de ensino e aprendizagem de Português Língua Estrangeira (alunos Erasmus a frequentar o Centro de Línguas e Cultura do IPL) com a recolha de evidências positivas, ao nível da aprendizagem das competências linguísticas-alvo, por parte de mentorandos/as estrangeiros/as, que consideram ter sido amplamente facilitadas pelo inter-relacionamento fluído e cordial com os/as mentores/as portugueses/as, ilustrando no contexto do IPL, as vantagens académicas e psicossociais da mentoria interpares.

## 2. A COMUNICAÇÃO COM OS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Os meios digitais vieram tornar o processo de comunicação mais desafiante (Avram, 2015), especialmente para a geração Z, que os utiliza para comunicar e obter os mais variados tipos de informação (Seibert, 2021).

Estudos recentes indicam que essa geração utiliza a *internet* por mais tempo do que as anteriores, através de dispositivos móveis – *smartphones, tablets* - para comunicar e obter os mais variados tipos de informação (Seibert, 2021). Em relação aos conteúdos, valorizam autenticidade na comunicação, preferindo conteúdos visuais e imersivos, como imagens e vídeos curtos, em detrimento de textos longos. Desta forma, o processo de comunicação torna-se desafiante. Para garantir que a mensagem seja recebida, compreendida e, sobretudo, valorizada, as IES devem atender à natureza efémera da atenção digital desta geração, adaptada a uma constante mudança de conteúdos, e adotar formatos céleres e assertivos, como vídeos estilo *TikTok*, mensagens rápidas estilo *WhatsApp*, infográficos e *podcasts* curtos. Esses formatos não só são acessíveis, como partilháveis, aumentando o alcance da mensagem através das redes sociais, tornando a comunicação mais memorável (Green, 2017).

A geração Z é particularmente cética em relação a mensagens que parecem demasiado institucionalizadas (Francis & Hoefel, 2018). Como resultado, é importante que as IES comuniquem de forma autêntica, evitando o uso excessivo de linguagem corporativa e optando um tom mais conversacional e direto. O uso de conteúdo gerado pelos próprios estudantes pode ser uma excelente forma de mostrar a vida real, criando uma conexão genuína com os alunos (Duffett, 2020).

A personalização da comunicação é também essencial. Ferramentas de *marketing* digital, como automação de *e-mails* e segmentação de público, permitem que as IES enviem mensagens personalizadas, de acordo com interesses, comportamentos e necessidades específicas dos estudantes. Esta abordagem aumenta a relevância de envolver mais os estudantes, uma vez que estes consideram muito relevante o conteúdo da comunicação (Smith & Anderson, 2018).

A comunicação deve ser bidirecional, permitindo que os/as estudantes recebam informações e partilhem as suas opiniões. Plataformas de feedback, como pesquisas de satisfação e fóruns de discussão *online*/presenciais podem ser utilizadas pelas IES, ajustando as suas estratégias de acordo com o *feedback* recebido.

Para atingir eficazmente a Geração Z, as IES devem adotar uma abordagem multicanal, combinando canais digitais e tradicionais. Embora as redes sociais sejam fundamentais, outras ferramentas como aplicativos de mensagens instantâneas (ex, WhatsApp), são eficazes para a comunicação rápida e direta com os estudantes (Seibert, 2021). O *e-mail*, apesar de tradicional, continua a ser um canal importante, especialmente para comunicações mais formais e detalhadas. A comunicação multicanal deve considerar o uso de plataformas *online* e aplicações que centralizam notificações e atualizações sobre atividades curriculares/extracurriculares, mantendo os/as estudantes informados e envolvidos (Griesemer, 2020).

O futuro da comunicação com a geração Z exige que as IES se adaptem rapidamente às mudanças tecnológicas e às preferências destes. Conforme Prensky (2001), a adaptação ao “nativo digital” é uma prioridade. Implementar estratégias de comunicação centradas no/a estudante e nos seus interesses garantirá que os programas das IES permaneçam relevantes e ofereçam uma experiência personalizada.

### 3. O PROGRAMA MENTORI@IPL

O Programa Mentori@IPL tem como propósito o acolhimento, integração e acompanhamento de novos/as estudantes, com vista ao desenvolvimento de competências académicas, pessoais e sociais, a partir de dinâmicas colaborativas dentro da comunidade académica e estudantil (Despacho n.º 9748/2021, de 6 de outubro de 2021), iniciado em 2021/2022.

A referida Pró-Presidência articula com a coordenação do Programa de cada UO e com os Serviços de Apoio Psicológico e Educativo (SAPE), envolvendo estudantes que já frequentam e conhecem o IPL/UO – mentores/as - e estudantes que ingressam pela primeira vez no IPL/UO – mentorandos/as. O/a mentor/a estabelece uma relação de horizontalidade, baseada

na confiança e respeito mútuo, com o/a mentorando/a, no sentido de apoiar e orientar a sua experiência no primeiro ano no ES. A operacionalização do programa segue várias etapas:

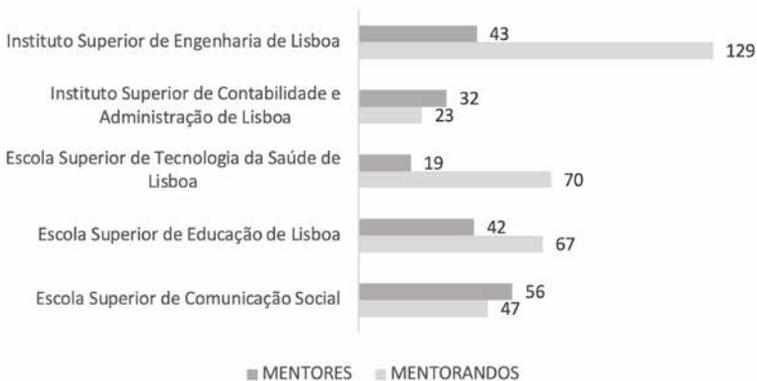
- i. Inscrição no Programa - para se ser mentor/a o/a estudante tem de se inscrever no final do ano letivo anterior ou antes de começarem as aulas. Os/As estudantes do 1.º ano que pretendem entrar no programa inscrevem-se no início do ano letivo.
- ii. Formação de mentores/as – ocorre em setembro. A formação tem a duração de um dia com dois momentos diferentes. De manhã são abordados vários módulos: o que é o programa mentoria; o papel do/a mentor/a e os valores que sustentam a sua relação com o/a mentorando/a; a comunicação; análise e partilha de situações tipo. A metodologia utilizada é a discussão em pequenos grupos, seguindo-se a partilha em grande grupo, com a participação de mentores/as de edições anteriores. Na parte da tarde, a coordenação de cada UO realiza um módulo para os seus mentores/as.
- iii. Emparelhamento – nas primeiras semanas de aulas a coordenação de cada UO atribui o/a mentorando/a um/a mentor/a do mesmo curso de forma aleatória.
- iv. 1.º Contacto – após o emparelhamento, o/a mentor/a contacta o/a mentorando/a.
- v. Interações Autónomas – ao longo do ano vão ocorrendo interações entre o/a mentor/a e o/a mentorando/a, por sua iniciativa.
- vi. *Workshops* e atividades – durante o ano letivo ocorrem vários *workshops* em que participam mentores/as e mentorandos/as.
- vii. *Feedback* e monitorização – questionários de avaliação sobre o programa, formação inicial e *workshops*.

No desenvolvimento do Programa são utilizados vários meios de comunicação, nomeadamente: site institucional, *WhatsApp*, *Instagram*, contactos pessoais, telefonemas, SMS, *e-mail* pessoal/institucional e *Facebook*. A utilização de cada um desses meios varia em função do período em que ocorre a comunicação, mas também o seu conteúdo. Os *sites* institucionais, quer do IPL, quer das UO, são os mais utilizados para divulgar aspetos mais

gerais do Programa (o que é, como se inscrever, divulgação de atividades e *workshops*). Também o *Instagram* e o *Facebook* são duas redes sociais utilizadas para este tipo de divulgação. Ao nível de cada UO, o *WhatsApp* e os contactos pessoais, são as formas de comunicação que cada coordenação mais utiliza para comunicar com mentores/as e mentorandos/as.

As duas primeiras edições do programa (2021/2022 e 2022/2023) integraram cinco das oito UO do IPL<sup>4</sup>, apresentando-se no gráfico 1 o número de estudantes que aderiram à segunda edição, por UO, num total de 528 estudantes. Destes, 192 participaram no papel de mentores/as, representando 3,27% dos estudantes dos 2.º, 3.º e 4.º anos; e 336 no papel de mentorandos/as, representam 9,27% dos estudantes do 1.º ano. Estes dados evidenciam uma adesão reduzida ao Programa Mentori@IPL, sobretudo os/as mentores/as.

Gráfico 1 – Número de mentores/as e mentorandos/as que participaram no Programa, no ano letivo 2022/2023, por Unidade Orgânica.



A participação de mentores/as e mentorandos/as nas atividades e *Workshops* do Programa apresentam uma expressão reduzida, apesar da diversidade de canais de divulgação.

Perante isto, este estudo procura perceber como a forma de comunicar o Programa poderá contribuir para aumentar a adesão e a participação nas atividades/*workshops*.

4..... Na terceira edição, 2023/2024, a Escola Superior de Dança passou a integrar o Mentori@IPL.

## 4. METODOLOGIA

Optou-se por uma metodologia de carácter misto, que, segundo alguns autores (Carmo & Ferreira, 1998; Patton, 1990) permite tornar o processo de investigação mais consistente e sólido. Na metodologia qualitativa recorreremos à análise documental, análise *SWOT* e *focus group*. Na quantitativa utilizamos o questionário.

A análise documental (Afonso, 2005) incidiu nos documentos criados ao longo das duas primeiras edições do Programa, com o objetivo de mapear os canais de comunicação utilizados junto dos mentores/as e mentorandos/as: (1) a nível central, pelo Gabinete de Comunicação e Imagem dos Serviços da Presidência do IPL, e pela equipa coordenadora do Programa; (2) a nível das UO, pelos respetivos Gabinetes de Comunicação e equipas coordenadoras do Programa. Para atingir este objetivo foi criada uma base de dados com os documentos nas seguintes categorias: canais, emissores, recetores, conteúdos divulgados e formatos envolvidos no processo de comunicação.

A Análise *SWOT* pretendeu analisar a comunicação com os estudantes participantes nas edições anteriores do Programa. Este tipo de análise é das mais utilizadas em investigação social e na elaboração de diagnósticos e de planos estratégicos (Ribeiro, 2019; Schiefer et al., 2006). A vantagem da construção da matriz *SWOT*, quando aplicada à análise do processo de comunicação, é permitir o acesso à perceção dos/as participantes sobre “quais são as fraquezas para que temos mais forças e também quais as forças, e oportunidades que existem para fazer face a um ou mais pontos fracos” (Schiefer et al., 2006, p. 141). A Análise *SWOT* concorre para conhecer, adaptar, afastar e replicar algumas táticas que façam sentido para o público-potencial, neste caso, os estudantes a ingressar no IPL, estejam elas já em aplicação, ou em consideração, ou seja, proceder à análise da estratégia a adotar (Ribeiro, 2019). Os procedimentos utilizados foram: conceção de questões catalisadoras da abordagem às quatro variáveis em análise no processo de comunicação (fraquezas, forças, oportunidades e desafios); constituição das equipas de participantes por UO; dinamização das análises *SWOT* por UO; e análise dos conteúdos recolhidos. Participaram na Análise *SWOT* cinco grupos

de estudantes mentores/as e mentorandos/as, um grupo por UO, totalizando 30 estudantes.

O *focus group* (Galego & Gomes, 2005), sendo uma técnica que permite recolher dados através da interação de pessoas em grupo (Morgan 1996, 1997, referido por Silva, Veloso & Keating, 2014) permitiu auscultar os *stakeholders* especialistas envolvidos nos domínios da comunicação organizacional e/ou de programas de mentoria. Em particular, esta técnica visou abordar a matriz SWOT das comunalidades entre as diversas UO, assim como eventuais especificidades. Neste *focus group* participaram seis *stakeholders* provenientes de IES (Instituto Superior Técnico e Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa e Universidade de Aveiro) e de organismos com atividade relevante na comunicação com jovens (Fórum Estudante e Plataforma Doutor Finanças). Para a realização desta técnica foi criado um guião semiestruturado, orientador do debate dos/as participantes e assente na informação colhida através da matriz SWOT. As intervenções orais foram transcritas para protocolo, devolvidos aos/as participantes para validação. Procedeu-se à análise do conteúdo, identificando-se as perspetivas dos/as vários/as participantes sobre a questão da comunicação em programas semelhantes.

Por fim, foi concebido um questionário (LimeSurvey), que integra um total de 30 itens, seis por cada uma de cinco dimensões comunicacionais identificadas, com base nos resultados dos métodos aplicados. Essas dimensões são: (1) Quais as estratégias mais eficazes para uma comunicação que mobilize os Estudantes a inscreverem-se no Programa; (2) Quais as estratégias mais eficazes para motivar os/as mentores/as e mentorandos/as a participar ativamente nas atividades do Programa?; (3) Quais as estratégias mais importantes, no que respeita aos conteúdos da comunicação?; (4) Quais as medidas mais importantes relacionadas com a calendarização do funcionamento do Programa?; e ainda (5) Quais os agentes da comunidade IPL com os quais seria mais importante estabelecer contactos e colaboração, com vista à boa comunicação do Programa?

As instruções de resposta solicitam que, de entre seis alternativas apresentadas, o/a respondente identificasse apenas as três que considera mais importantes/relevantes. No dia 24/06/2024 foram expedidos convites para a *mailing list*

da população estudantil do IPL (1.º e 2.º ciclos de estudo). As taxas de resposta foram monitorizadas e realizado um reforço durante as três semanas em que o questionário se manteve *online*. As respostas foram exportadas para SPSS, procedendo-se ao tratamento dos dados e respetiva análise.

De notar que, durante o processo de investigação, foram acauteladas as questões éticas de confidencialidade (análise SWOT) e de anonimato (questionário).

## 5. RESULTADOS DA ANÁLISE SWOT (a perspetiva dos/as estudantes que participaram no Programa)

Os/as estudantes, mentores/as e mentorandos/as, que participaram no Programa durante no ano letivo 2022/2023, identificaram pontos fortes e fracos, oportunidades e ameaças relativos à comunicação.

Entre os principais pontos fortes da comunicação do Programa destaca-se a eficácia na comunicação entre mentores/as e mentorandos/as através de mensagens de *WhatsApp*, um canal amplamente utilizado e acessível, que permite um contacto rápido e eficaz.

Outro ponto forte é a promoção do Programa nas redes sociais, como o *Instagram*, que são largamente utilizadas pelos/as estudantes, facilitando a disseminação de informações e proporcionando visibilidade ao Programa. A interação nas redes sociais mantém os/as estudantes informados sobre as atividades e eventos do Programa, contribuindo para o seu sucesso.

A comunicação interpessoal direta, tanto em bancas presenciais como em espaços informais das UO, é um aspeto positivo, permitindo uma interação pessoal, essencial para estabelecer laços de confiança entre mentores/as e mentorandos/as. A comunicação face-a-face é fundamental para criar um ambiente de apoio e partilha.

A formação inicial, que inclui componentes presenciais interativas, é também um elemento crucial para o sucesso do Programa, pois prepara os/as mentores/as para desempenharem eficazmente o seu papel, garantindo que têm as ferramentas necessárias para apoiar os/as seus/suas mentorandos/as. O destaque dado ao Programa nos *websites* das UO facilita a

acessibilidade e disponibiliza informações essenciais para os/as estudantes, promovendo uma comunicação clara e objetiva. O uso do *email* como meio inicial de comunicação permite aos mentores receberem toda a informação necessária sobre os seus mentorandos/as, fundamental para a construção de uma relação sólida e de confiança.

Os/As estudantes identificaram, também, os pontos fracos do Programa. Um dos principais é a falta de *feedback* após a inscrição, não sabendo se esta foi bem-sucedida, o que pode gerar incerteza e desmotivação. Além disso, a divulgação tardia do Programa, associada à escassa utilização da *Word-Of-Mouth* (WOM) por parte dos(as) docentes, resulta em baixa adesão. A comunicação entre os diferentes intervenientes é esporadicamente comprometida pelo *matching* tardio, atrasando o início do apoio aos/às mentorandos/as. A falta de atividades conjuntas promovidas pelo Programa limita as oportunidades de interação e o desenvolvimento de relações mais fortes entre mentores/as e mentorandos/as. Outro ponto fraco é a concentração excessiva da comunicação no momento de boas-vindas, sem continuidade ao longo do ano, levando a uma diminuição do envolvimento dos/as participantes. A ausência de redes sociais próprias do Programa, e uma comunicação pouco apelativa e clara sobre os benefícios, também o afetam. Problemas adicionais incluem a existência de endereços de *email* incorretos, impossibilitando a comunicação entre mentores/as e mentorandos/as, bem como a ausência de grupos de *WhatsApp* para os/as mentorandos/as, limitando a comunicação entre estes e a coordenação.

Apesar das fraquezas, os/as estudantes identificaram oportunidades que podem ser aproveitadas para melhorar o Programa, como a comunicação de boas-vindas, enviada pelo IPL aos/às novos/as estudantes, para captar a sua atenção e incentivá-los/as a participar.

A participação em eventos como o *Open Day*, *Welcome IPL* e *Futurália* é outra oportunidade importante, pois estes eventos permitem alcançar potenciais candidatos/as e promover o Programa, reforçando o seu valor.

A introdução de mais momentos de contacto presencial, como bancas e *stands* informativos também pode aumentar a visibilidade do Programa, pois estes contactos diretos são fundamentais para esclarecer dúvidas e fomentar mais inte-

resse. O reforço da interação e cooperação com os núcleos das UO, com as Associações de Estudantes (AE) e/ou com as Atividades de Integração dos Alunos (AIA), pode aumentar os/as participantes, aproveitando sinergias que beneficiem os/as estudantes.

Outra oportunidade é potenciar o *WOM* entre pares e docentes. A promoção entre os pares pode ser uma prática motivadora, enquanto a recomendação por parte dos/as docentes confere credibilidade. A formação dos(as mentores/as ser realizada antes do início do ano letivo pode garantir que os/as mentores/as estejam melhor preparados para receber e apoiar os/as novos/as estudantes desde o primeiro dia. Além disso, a divulgação eficiente sobre como redirecionar o *email* institucional para o *email* pessoal pode evitar perdas de comunicação.

A introdução de reuniões mensais entre mentores/as e mentorandos/as pode manter o envolvimento e permitir um acompanhamento mais regular e personalizado. A disponibilização de elementos de identificação do Programa, como *t-shirts* e crachás, pode reforçar a visibilidade em momentos essenciais da integração dos/as novos/as estudantes, tornando-o mais presente dentro das comunidades escolares.

Por fim, incluir o Programa nos suportes de divulgação da oferta formativa do IPL, e adotar mais modalidades de inscrição, pode aumentar significativamente a adesão. Estas estratégias podem garantir que o Programa seja mais conhecido e acessível a um maior número de estudantes, potencializando o seu impacto.

Apesar das oportunidades identificadas, o Programa de Mentori@IPL enfrenta algumas ameaças externas que podem comprometer o seu sucesso. Uma das principais ameaças é a criação prévia de díadas padrinhos/afilhados das AIA, que podem reduzir a necessidade de integração competindo com o Programa.

A falta de continuidade de ações presenciais do Programa durante o ano letivo, após a sessão de formação inicial, é outra ameaça importante, que pode levar ao desinteresse e abandono por parte dos/as participantes. Além disso, a existência de estereótipos associados ao Programa, designadamente, a crença de que este se resume à disponibilização de materiais académicos de anos anteriores, pode desmotivar a adesão. Estes preconceitos podem reduzir a perceção de valor do Programa e limitar a sua eficácia.

Grande parte do desenho dos horários letivos e o tempo letivo/pessoal dos/as estudantes não favorece a participação no Programa, prejudicando a comunicação entre mentores/as e mentorandos/as. A falta de atividades ao longo do ano e o decréscimo da comunicação nas redes sociais, após a última formação do ano, são outras ameaças que afetam a adesão.

Em suma, para assegurar o sucesso contínuo do Programa de Mentori@IPL, é essencial uma abordagem proativa e adaptativa, que responda aos desafios identificados e capitalize as oportunidades disponíveis.

## 6. A PERSPETIVA DOS *STAKEHOLDERS*

Na perspetiva de todos os *stakeholders* o uso eficaz das redes sociais e a promoção de atividades presenciais são cruciais neste tipo de Programa, tendo evidenciado que para uma comunicação eficaz, tanto se deve ter em conta o meio, como o conteúdo, bem como o momento em que se realiza essa mesma comunicação (no início, durante e no final do Programa). Neste processo, todos defendem que o propósito da comunicação deve ser pensado de forma a “centrar a comunicação do lado de lá e não no lado de cá” (FGE1), sendo importante que as decisões sobre comunicação e definição de objetivos também tenham em consideração as especificidades das UO e a sua cultura organizacional. Na perspetiva de um dos *stakeholders*, durante o Programa é importante “manter sempre a comunicação coerente, diferente, dinâmica” (FGE1) de forma que os/as estudantes estejam sempre conectados.

Na angariação de mentores/as, o *site* institucional, as redes sociais (*Instagram* e *WhatsApp*) e a utilização de estratégias presenciais foram as mais valorizadas. O *site* assume um papel importante para divulgar toda a informação sobre o Programa e as redes sociais para realizar uma divulgação mais “pelo imediatismo e pela proximidade” (FGE1). Embora os estudantes sejam da geração Z, todos os *stakeholders* consideram que “não há melhor rede social que a humana” (FGE4), tendo destacado: a importância da articulação com as Associações de Estudantes e com os núcleos de curso, quando possível; o “passar em todas as turmas”, mobilizando professores/as, mas também estudantes que já foram mentores/as.

O conteúdo que se comunica sobre o Programa também influencia a participação dos/as estudantes. Todos os *stakeholders* consideram que é muito importante que a divulgação sobre o Programa dê uma ideia clara do valor acrescentado ou das “mais valias do Programa” e de como ele pode contribuir para o percurso académico, social e pessoal dos/as participantes. Também defendem que a divulgação da avaliação do Programa junto da comunidade académica pode ser uma forma indireta de cooptar estudantes. No entanto, consideram que existem alguns constrangimentos no recrutamento de mentores/as que não estão apenas relacionados com a comunicação, nomeadamente: o momento em que ocorre o regime de candidatura e de formação de mentores/as (período de férias); o facto dos/as estudantes darem primazia às atividades letivas; a sua participação noutras atividades de integração académica, como é o caso da praxe; reputação negativa do Programa.

Para a divulgação de eventos (*workshops*/outras atividades) embora utilizem várias redes sociais, os grupos de *WhatsApp* são os mais valorizados pela maioria dos *stakeholders*. Porém, no Instituto de Educação de Lisboa a divulgação é realizada também na “*newsletter* da universidade e todas as sextas, até ocorrer o evento” (FGE3) e na Universidade de Aveiro utilizam a “plataforma *e-learning* ou *e-mail*.” (FGE3), sendo estes dois meios muito valorizados no aumento da adesão aos eventos. Outra estratégia de divulgação que foi referida diz respeito à mobilização de *reels*.

No momento de divulgação dos eventos, a maioria defende que deve ser realizada com o máximo de antecedência possível e que ocorra em vários momentos:

“Eu acho que é importante sempre, por exemplo, se já temos uma data fechada enviar nem que seja um *save the date*, mesmo que ainda não tenhamos os detalhes, a agenda totalmente fechada, porque assim estamos a reservar a data para as pessoas e isso também nos permite depois fazer aqui um segundo momento de comunicação da agenda, depois, se calhar, mais outro para inscrições, depois mais outro para um *reminder*, que nos permite criar três/quatro momentos de comunicação. (FGE2)

Já no que diz respeito ao conteúdo da mensagem de divulgação ela deve “passar o principal, e nada mais do que isso, e também permitir que as pessoas que pretendem encon-

trar informações mais detalhadas tenham esse acesso facilitado.” (FGE5). Na perspectiva de outros *stakeholders* o conteúdo deve ser transmitido de forma faseada, mas de forma a não comunicar “sempre o mesmo” e utilizando “pequenos *teasers*” (FGE1). Uma das participantes no *focus group* focou a importância de se realizar a comunicação pós eventos (partilhar fotografias, fazer publicações) como uma estratégia importante de divulgação, uma vez que poderá contribuir para aumentar a adesão aos eventos.

Tal como já foi evidenciado pelos *stakeholders* as redes sociais são muito importantes para comunicar com os/as estudantes, uma vez que são instantâneas, rápidas e estão à distância de um clique (FGE2). No entanto, e porque um dos objetivos do processo de comunicação neste tipo de Programas é cooptar o maior número de estudantes, devem-se mobilizar canais de comunicação formais/informais e à distância/presencial, no sentido de responder às especificidades de cada IES/UO.

## 7. RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS

### Amostra

Dos 296 estudantes respondentes, 180 são do género feminino e 102 do género masculino; 85% frequentam cursos do 1.º ciclo de estudos e 15% frequentam cursos do 2.º ciclo.

Unidade Orgânica	n	%
Escola Superior de Comunicação Social	83	28%
Escola Superior de Dança	11	4%
Escola Superior de Educação de Lisboa	31	10%
Escola Superior de Música de Lisboa	8	3%
Escola Superior de Teatro e Cinema	4	1%
Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa	36	12%
Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa	38	13%
Instituto Superior de Engenharia de Lisboa	85	29%
IPL	296	100%

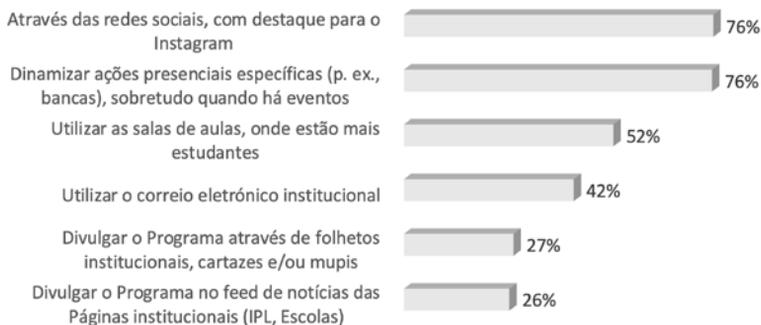
Tabela 1 – Número de estudantes respondentes ao questionário, por UO

A maioria dos/as estudantes respondentes (86%) frequenta cursos de 1.º ciclo e distribui-se de forma quase equitativa pelos vários anos curriculares. Tal como no universo IPL, a maioria dos/as respondentes não são deslocados (80%), são do género feminino (64%) e têm menos de 23 anos de idade (67%).

## Adesão ao Programa (inscrições)

Relativamente ao que os estudantes consideram ser as estratégias mais eficazes para divulgar o Programa à comunidade IPL, para lograr mais inscrições (Gráfico 2), destacam-se a utilização das redes sociais (76%) e a dinamização de ações presenciais específicas (76%). Com exceção da utilização das aulas (52%), todas as restantes são minoritariamente escolhidas.

Gráfico 2 – Frequência percentual das escolhas (itens) relativas à questão: Quais as estratégias mais eficazes para uma comunicação que mobilize os Estudantes a inscreverem-se no Programa?



As opções acima referidas são transversais, as redes sociais e as ações presenciais são as opções mais escolhidas independentemente do género, da UO que os/as estudantes frequentam e de terem, ou não, participado no Programa.

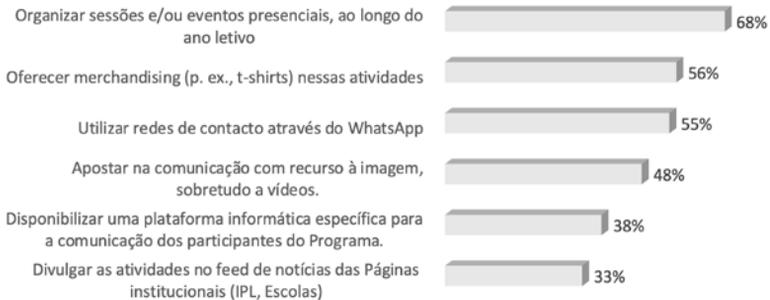
Verificam-se, no entanto, algumas diferenças. Para o género feminino (84%) e nos respondentes que participaram no Programa (88%) é ainda mais acentuada a tendência de indicação das redes sociais; no Instituto Superior de Engenharia de Lisboa (ISEL) e no Instituto Superior de Contabilidade e

Administração de Lisboa (ISCAL) o correio institucional é referenciado por mais de metade dos/as estudantes.

## Participação de mentores/as e mentorandos/as no Programa

Quanto ao que os estudantes apontam como estratégias mais eficazes para motivar os/as mentores/as e mentorandos/as a participar nas atividades promovidas pelo Programa (gráfico 3), destaca-se a organização de sessões e/ou eventos presenciais, como a opção mais escolhida pelos alunos (68%). Contudo, esta tendência não é transversal a todas as UO. Os alunos da Escola Superior de Tecnologia e Saúde de Lisboa (ESTeSL) (69%) e os que já participaram no Programa (69%) valorizam mais a oferta de *merchandising*.

Gráfico 3 – Frequência percentual das escolhas (itens) relativas à questão: Quais as estratégias mais eficazes para motivar os mentores/as e mentorandos/as a participar ativamente nas atividades do Programa?

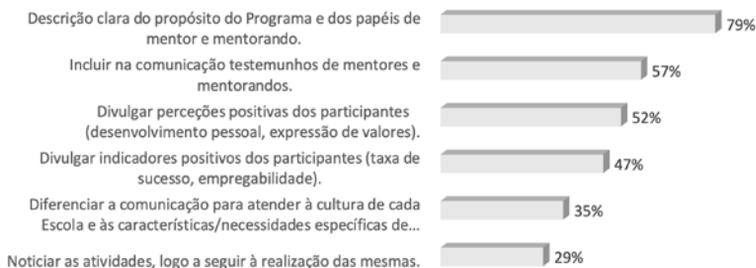


Na generalidade das UO a oferta de *merchandising* (56%) e a utilização das redes de contacto através do *WhatsApp* (55%) são escolhidas por mais de metade dos alunos.

## Conteúdos a privilegiar na comunicação do Programa

Relativamente às escolhas dos/as estudantes sobre as características dos conteúdos da comunicação (gráfico 4), destaca-se a descrição clara do propósito do Programa e dos papéis de mentor/a e mentorando/a (79%), incluir testemunhos de mentores/as e mentorandos/as (57%) e a divulgação de perceções positivas dos/as participantes (52%).

Gráfico 4 – Frequência percentual das escolhas (itens) relativas à questão: Quais as estratégias mais importantes no que respeita aos conteúdos da comunicação?

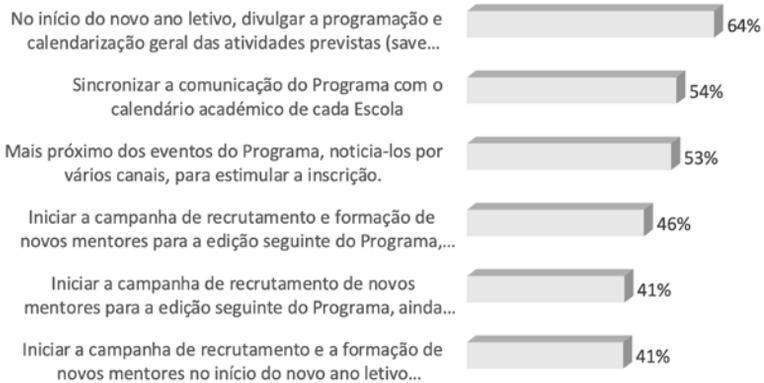


Esta escolha é muito homogénea entre os/as estudantes de todas as UO. Apenas a ESTeSL parece valorizar um pouco mais a divulgação de percepções positivas (69%), enquanto que estudantes das UO de artes, valorizam menos essa estratégia (30%), e apontam mais a divulgação de testemunhos (70%). Também os alunos do 1.º ano valorizam mais a utilização de percepções positivas (64%).

## Calendarização da comunicação do Programa

Quanto ao que os/as estudantes consideram mais adequado no âmbito dos *timings* do Programa (gráfico 6), destaca-se a divulgação da programação e calendarização, no início do novo ano letivo, (64%). Também a sincronização do Programa com o calendário académico (54%) e a comunicação mais próxima dos eventos (53%), são referenciados por mais de metade dos/as estudantes.

Gráfico 5 – Frequência percentual das escolhas (itens) relativas à questão:  
Quais as medidas mais importantes relacionadas com a calendarização do  
funcionamento do Programa?



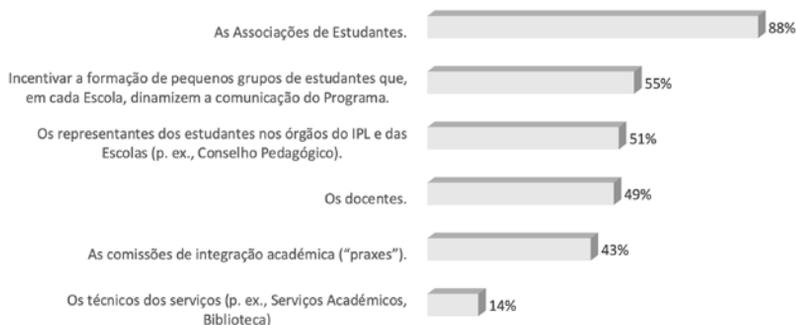
Esta escolha, com poucas exceções, é semelhante em todas as UO, apenas as Escolas artísticas valorizam menos a Programação e a calendarização (52%), escolhendo mais a sincronização do Programa com o calendário académico (78%). Verifica-se, também, uma maior valorização da programação e calendarização por parte do género feminino (70%) por comparação com o masculino (56%).

## Parcerias e intervenientes na comunicação do Programa

Finalmente, no que respeita ao que os/as estudantes valorizam relativamente aos agentes da comunidade IPL com os quais seria mais importante estabelecer contactos e colaboração com vista à comunicação do Programa (gráfico 6), os considerados mais importantes são as Associações de Estudantes (88%), uma resposta transversal a todas as Escolas e a todos os grupos. Com exceção dos técnicos dos serviços e das comissões de integração, as restantes opções equiparam-se, variando entre 49% e 55%. Apenas no caso da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) se verifica uma maior valorização dos/as representantes dos estudantes nos órgãos

do IPL e das Escolas (64%) e os que participaram no Programa valorizaram mais a formação de pequenos grupos de estudantes para dinamizar a comunicação em cada Escola (65%).

Gráfico 6 – Frequência percentual das escolhas (itens) relativas à questão: Quais os agentes da comunidade IPL com os quais seria mais importante estabelecer contactos e colaboração com vista à comunicação do Programa?



## CONCLUSÕES

- As redes sociais, as ações presenciais e o contacto com os/as estudantes nas salas de aula destacam-se como estratégias de eleição para captar a sua adesão.
- As sessões presenciais, a oferta de *merchandising* e a utilização de redes de contacto (*whatsapp*) emergem como as estratégias mais eficazes para motivar a participação nas atividades.
- A enunciação clara do propósito do Programa e dos papéis dos/as intervenientes, assim como proporcionar acesso a testemunhos e divulgar as perceções positivas são considerados os aspetos mais importantes na abordagem aos conteúdos da comunicação.
- Os/as estudantes consideraram fundamental que, no início do ano, se divulgue a programação e calendarização geral das atividades propostas, que estas sejam sincronizadas com os horários letivos e que ocorram novas divulgações, mais próximas da data do evento.

- Em termos gerais, as tendências de resposta são transversais, não se verificando muitas diferenças quando comparamos estudantes de UOs diferentes, respondentes do género feminino e masculino, ou ainda que já tenham participado, ou não, no Programa. A exceção a esta homogeneidade é a primeira dimensão, sobre a divulgação do Programa, verificando-se alguma heterogeneidade entre as diferentes UO, sugerindo que a cultura própria de cada uma impacta na perceção que os estudantes têm sobre as estratégias de comunicação mais eficazes para mobilizar estudantes.
- Em suma, a estratégia deverá incidir na adaptação da comunicação ao objetivo do Programa e ao seu contexto específico. O uso eficaz de plataformas como o *WhatsApp* e redes sociais é fundamental, combinado com estratégias de comunicação contínuas e variadas, incluindo os períodos pré, durante e pós-evento. Ajustar expectativas e envolver a comunidade académica são também fatores cruciais.
- A comunicação que evidencia o efeito de escassez, para aumentar inscrições em eventos, e o uso de vídeos, devido à sua alta taxa de consumo e impacto são imperativas. Para captar os/as estudantes de grupos menos representados, como são os/as estudantes com necessidades educativas específicas ou provenientes dos Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), a estratégia de comunicação deverá ser personalizada com recurso a testemunhos de outros/as estudantes em situação semelhante.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – um guia prático e crítico*. Edições ASA.
- Almeida, L. S. & Castro, R. V. (2021). Ser estudante no ensino superior: Observatório dos percursos académicos dos estudantes da UMinho. In L. S. Almeida e R. V. Castro (Coord.), *Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano*. (pp. 1-31). Instituto de Educação, Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEd).

- Avram, E. (2015). Internal and external communication in higher education institutions. *SEA - Practical Application of Science*, Romanian Foundation for Business Intelligence, Editorial Department, 8, 273-282.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Barr, C. (2016). Who are Generation Z? The latest data on today's teens. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2016/dec/10/generation-z-latest-datateens>
- Berkup, S. B. (2014). Working with generations X and Y in generation Z period: Management of different generations in business life. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(19), 218-229. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n19p218>
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia de Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Crisp, G., Baker, V.L., Griffin, K.A., Lunsford, L.G. and Pifer, M.J. (2017), Mentoring Undergraduate Students. *ASHE High. Edu. Rept.*, 43: 7-103. <https://doi.org/10.1002/aehe.20117>.
- Despacho n.º 9748/2021. D.R. II Série. 194 (21-10-06) 173-178. [Consult. 28 set. 2024]. Disponível em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/9748-2021-172420672>
- Dillman, D. A. (2007). *Mail and internet surveys: The tailored design method* (2nd ed.). John Wiley & Sons.
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 157-197.
- Duffett, Rodney. 2020. "The YouTube Marketing Communication Effect on Cognitive, Affective and Behavioural Attitudes among Generation Z Consumers" *Sustainability* 12, no. 12: 5075. <https://doi.org/10.3390/su12125075>
- Estrela, A., Ferreira, P., Boléo, A. (2021) Aprendizagem entre pares: mentorado num curso de português língua estrangeira. in Ferreira, N. M. & Nunes, C.(Eds.) *Diversidades, educação e inclusão*. (pp. 127-144) Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.095>

- Francis, T., & Hoefel, F. (2018). True Gen: Generation Z and its implications for companies. McKinsey & Company.
- Galego, C., & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*(5), 173-184. <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a10.pdf>
- Garringer, M., & MacRae, P. (2008). Building effective peer mentoring programs in schools: An introductory guide. Folsom, CA: Mentoring Resource Center. Patti MacRae.
- Green, L. (2017). Understanding the Digital World: Technology, Society, and You. Cambridge University Press.
- Griesemer, J. (2020). The role of digital communication in higher education: Strategies for engagement. In P. Smith & L. Johnson (Eds.), *Advances in Online Learning* (pp. 15-32). Academic Press.
- Kapil, Y., & Roy, A. (2014). A critical evaluation of generation Z at workplaces. *International Journal of Social Relevance & Concern*, 2, [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)00876-X](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)00876-X)
- Kenny, M. E., & Minor, K. A. (2015). Developing self and resilience for an uncertain future: Positive youth development. In A. Di Fabio, J. Bernaud, A. Di Fabio, J. Bernaud (Eds.), *The construction of the identity in 21st century: A festschrift for Jean Guichard* (pp. 87-101). Hauppauge, NY, US: Nova Science Publishers.
- Oliveira, E. (2021). *Boas práticas de mentoria no ensino superior*. Edições Caleidoscópio.
- Duffett, Rodney. 2020. “The YouTube Marketing Communication Effect on Cognitive, Affective and Behavioural Attitudes among Generation Z Consumers” *Sustainability* 12, no. 12: 5075. <https://doi.org/10.3390/su12125075>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Premsky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Nuria Rodriguez-Planas, N. (2017). School, drugs, mentoring, and peers: Evidence from a randomized trial in the US. *Journal of Economic Behavior & Organization* (139). 166-181. North-Holland.

- Rede Portuguesa de Mentoria | Tutoria (2024). <http://www.mentoriatutoria.pt>. Acedido 25/09/2024.
- Ribeiro, R. (2019). *Marketing - Do conhecimento à decisão* (3rd ed.). Causa das Regras.
- Seibert, S. A. (2021). Problem-based learning: A strategy to foster generation Z's critical thinking and perseverance. *Teaching and Learning in Nursing*, 16(1), 85-88. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2020.09.002>
- Schiefer, U., Bal-Dobel, L., Batista, A., Dobel, R., Nogueira, J., & Teixeira, P. (2006). *Manual de planeamento e avaliação de projectos*. Principia.
- Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação* (26), 175-189. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/654>
- Smith, A., & Anderson, M. (2018). Social Media Use in 2018. Pew Research Center. Disponível em: <https://www.pewresearch.org>

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi financiado pelo IDI&CA, no âmbito do projeto COMentoria - referência IPL/IDI&CA2023/COMentoria\_ESCS.

As autoras agradecem o empenho de todas as colegas da equipa COMentoria e que pertencem às coordenações do Programa Mentori@IPL de cada UO do IPL.





# Recensão

# UM OLHAR PARA OS SISTEMAS EDUCATIVOS: O CONTRIBUTO DO RELATÓRIO *EDUCATION AT A GLANCE* DA OCDE<sup>1</sup>



Conceição Rego<sup>2</sup>

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)<sup>3</sup> publica anualmente o relatório intitulado *Education at a Glance*, com o qual pretende dar conta da situação dos principais indicadores relativos à educação, disponibilizando uma análise abrangente dos sistemas educacionais nos diversos países membros desta Organização<sup>4</sup>. Este documento é

1..... Nota prévia: todos os dados referidos no texto são retirados do documento citado em Referência e disponível em [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2024\\_c00cad36-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2024_c00cad36-en) (acedido em novembro 2024).

2..... (mcpr@uevora.pt) ORCID: 0000-0002-1257-412X; Departamento de Economia & CEFAGE U.É.; Escola de Ciências Sociais; Universidade de Évora; Évora, Portugal

3..... A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) surgiu na sequência da Organização para a Cooperação Económica Europeia (OECE), criada para administrar a ajuda americana e canadiana no âmbito do Plano Marshall para a reconstrução da Europa após a Segunda Guerra Mundial. A Convenção que transformou a OECE na OCDE foi assinada em Paris, em dezembro de 1960, e entrou em vigor em 30 de setembro de 1961. A OCDE tem como propósito proporcionar um maior bem-estar a nível mundial, aconselhando os governos sobre políticas que apoiem um crescimento resiliente, inclusivo e sustentável. Através de análises e recomendações políticas baseadas em factos, normas e redes políticas globais, incluindo uma estreita colaboração com o G7 e o G20, a OCDE tem ajudado a promover reformas e soluções multilaterais para os desafios globais. Estes desafios abrangem todo o horizonte das políticas públicas, desde o princípio do poluidor-pagador, que a OCDE desenvolveu na década de 1970, até ao PISA no domínio da educação, sem esquecer a transparência fiscal e a inteligência artificial (tradução da autora a partir da informação disponível em <https://www.oecd.org/en/about/history.html>, accedido em novembro de 2024).

4..... De entre os países e regiões de língua portuguesa, membros da FORGES, Portugal é um dos países que integra a OCDE e o Brasil mantém relações de cooperação privilegiadas com esta Organização, tendo já manifestado a intenção de aderir.

um importante instrumento de informação para os decisores públicos, investigadores e professores, na medida em que publica dados essenciais para melhorar os sistemas educacionais e promover a equidade e a qualidade da educação.

Neste relatório são disponibilizados conteúdos relacionados com diversos indicadores de educação (financiamento, participação e resultados educacionais, entre outros), destacando-se dados relativos i) ao investimento, público e privado, em educação, ii) acesso e participação nos diversos níveis de educação, iii) resultados da aprendizagem, com realce para o desempenho dos alunos em testes internacionais, como o PISA (Programme for International Student Assessment) e respetivas implicações para políticas educacionais, iv) considerações acerca das condições de trabalho dos professores e respetivas implicações na qualidade da educação, v) problemas de desigualdade e inclusão, destacando nesta perspetiva a inclusão de grupos marginalizados e a equidade no acesso aos sistemas educativos, e vi) explora tendências e desafios como a digitalização da educação e os desafios que os sistemas educacionais enfrentam na atualidade.

O relatório *Education at a Glance 2024* realça o tema da equidade, e procura mostrar as disparidades existentes nos sistemas educativos e nos subsequentes resultados sociais e no mercado de trabalho. Centra-se igualmente em várias dimensões que são particularmente importantes para a equidade na educação, como a educação na primeira infância e o financiamento da educação.

O debate da equidade, no que respeita ao acesso e permanência, no sistema educativo, não está à margem dos efeitos intergeracionais associados à educação. Desde logo porque a decisão acerca da permanência no sistema educativo, bem como o respetivo modo de frequência, cabe, em primeira instância, aos pais. Estamos assim perante decisões tomadas por uma geração e que produzem efeitos na geração seguinte. Por isso, a melhoria na qualificação global de uma população demora tempo a concretizar-se e implica, em geral, um esforço de investimento, público e das famílias, muito significativo. Também aqui os efeitos acontecem em momentos distintos notempo: enquanto as despesas com investimento se fazem no presente, os benefícios, privados e públicos, da educação apenas são visíveis no futuro. Mas o carácter intergeracional dos efeitos da educação é muito mais abrangente. O relatório deste ano conclui que a origem familiar continua a ter uma forte influência nos resultados esco-

lares: menos de 1 em cada 5 adultos, cujos pais não concluíram o ensino secundário (geralmente, um total de 11 ou 12 anos de escolaridade), possui um diploma universitário ou outra forma de qualificação superior. Enquanto 72% dos adultos que têm pelo menos um progenitor com um diploma de ensino superior obtiveram também um diploma de ensino superior, apenas 19% dos adultos cujos pais não concluíram o ensino secundário têm um diploma de ensino superior. Por outro lado, as crianças de famílias com baixos rendimentos têm, em média (nos países com dados disponíveis a este respeito), menos 18 pontos percentuais de probabilidade de frequentarem estabelecimentos de ensino pré-escolares antes dos 3 anos de idade. Esta desvantagem persiste nos diferentes níveis, afetando o desempenho nas avaliações do ensino básico e secundário e reduzindo a probabilidade de conclusão com sucesso dos níveis de ensino mais elevados (secundário e superior). A educação na primeira infância revela-se assim, como um importante instrumento para colmatar as lacunas de desenvolvimento antes de as crianças entrarem no ensino básico, o que a torna fundamental para atenuar os efeitos das assimetrias socioeconómicas.

Este documento, que estamos a analisar, mostra que as desigualdades são transversais às várias idades, estão associadas com o *background* socioeconómico e educativo das famílias, mas também ao facto de ser homem ou mulher. As mulheres registam melhores resultados escolares, por comparação os homens, de acordo com a maioria das medidas disponíveis: tendem a obter resultados mais elevados nas avaliações, apresentam uma probabilidade menor de repetir um ano de escolaridade, nos níveis de ensino básico e na primeira etapa do ensino secundário, e têm mais probabilidade de completar com sucesso as etapas finais do ensino secundário e o ensino superior. As mulheres têm também mais probabilidades de ingressar no ensino superior do que os homens e a proporção de mulheres com idades compreendidas entre os 25 e os 34 anos que possuem um diploma do ensino superior é significativamente mais elevada (54% das mulheres jovens contra 41% dos homens jovens em toda a OCDE). Contudo, as mulheres jovens têm menos probabilidades de estar empregadas, sendo a diferença particularmente grande para as que não concluíram o ensino secundário. Também no caso do emprego, as mulheres com qualificações de nível superior registam uma taxa de empregabilidade de 84%, o que representa 6 pontos percen-

tuais menos da taxa de emprego dos homens com qualificações semelhantes. Além disso, as mulheres jovens também ganham menos do que os homens jovens, com rendimentos médios 15% mais baixos para as que não possuem um diploma do ensino secundário e 17% mais baixos para as que possuem um diploma do ensino superior.

O *Education at a Glance* de 2024 também se dedica à análise do problema da falta de professores com qualificações adequadas, o que neste momento faz com que não haja docentes em quantidade suficiente para ocupar todos os lugares disponíveis. Trata-se de um desafio que afeta diversos países, entre os quais Portugal, e que decorre da conjugação de dois fatores: por um lado, o número elevado de professores e educadores que saem do sistema educativo por motivos de reforma/aposentação e, por outro, o facto de muito poucos professores jovens entrarem na carreira. De acordo com a OCDE, para ultrapassar este problema, a política pública deve disponibilizar maior apoio financeiro, por exemplo através da atribuição de subsídios específicos, aos professores que aceitem lecionar em escolas onde se verifique maior escassez de docentes, bem como promover apoio profissional suficiente e um forte reconhecimento público dos esforços dos professores, fomentando a valorização da profissão docente.

No que respeita ao ensino superior, o documento em análise destaca a preponderância do sistema público (63% dos estudantes obtiveram um diploma de conclusão do 1.º ciclo deste grau – licenciatura – em instituições de natureza pública), ainda que se registre um ligeiro aumento da presença das instituições privadas em todos os graus de formação do ensino superior. Outro dos aspetos salientados respeita à diversidade da escolha de cursos por homens e mulheres: ainda que as mulheres estejam sobre-representadas na generalidade do ensino superior, a sua distribuição é distinta entre as diversas áreas científicas. Apenas 15% das mulheres que ingressam no ensino superior escolhem uma área de ciências, tecnologia, engenharia ou matemática (STEM), em comparação com 41% dos homens que ingressam neste nível de ensino. Em contrapartida, apenas 4% dos homens que frequentam o ensino superior optam pela área da educação e 8% pela área da saúde e bem-estar. Um terceiro domínio de destaque respeita às taxas de conclusão do ensino superior as

quais revelam disparidades relacionadas com o *background* dos pais e da imigração dos estudantes. Os estudantes com pais menos instruídos e/ou imigrantes tendem a apresentar taxas de conclusão inferiores às dos estudantes com pais mais instruídos ou não imigrantes.

Ainda que os sistemas educativos não tenham como propósito fundamental corrigir as desigualdades sociais existentes nos diversos países, a política pública de educação deve privilegiar a melhoria do acesso e a permanência na escola, nos vários graus de ensino, desde o pré-escolar até ao superior, com vista a melhorar a equidade, a inclusão, a justiça social, a democracia e a liberdade.

## Referência:

OECD (2024), Education at a Glance 2024: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>.



# Entrevista

# ENTREVISTA A JOSÉ HONÓRIO COSTA PEREIRA JERÓNIMO, MINISTRO DO ENSINO SUPERIOR, CIÊNCIA E CULTURA DO IX GOVERNO CONSTITUCIONAL DE TIMOR-LESTE

por #####



Dando seguimento à rubrica de entrevistas iniciada no número anterior, a revista da FORGES decidiu, nesta edição, dialogar com o titular da pasta do ensino superior do novo governo da República Democrática de Timor-Leste, empossado em junho de 2024. A decisão prende-se com o interesse que a realidade educativa timorense desperta na comunidade dos que se dedicam ao estudo do ensino superior no mundo lusófono e também pelo facto de se tratar de alguém que tem entre mãos a tarefa liderar a execução do programa do governo para este subsistema educativo nos próximos tempos em Timor-Leste. O seu nome é José Honório Costa Pereira Jerónimo, 50 anos, docente da Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL), instituição na qual desempenhou diversos cargos de responsabilidade, sendo decano da Faculdade de Economia, pró-reitor de Administração, Plano e Finanças (2016-2020) e pró-reitor de Auditoria e Controlo de Qualidade (2021-2023).

**1 - Sr. Ministro é uma honra para a revista da FORGES poder contar com a sua disponibilidade para esta entrevista, o que desde já agradecemos. Para começar, pergunto-lhe qual é o diagnóstico que faz do sector do ensino superior timorense neste momento?**

Antes de mais, quero expressar a minha gratidão à revista FORGES por esta oportunidade de partilhar o ponto de situação e os desafios que o ensino superior enfrenta em Timor-Leste.

Gostaria de começar por destacar que o setor do ensino superior em Timor-Leste enfrenta desafios significativos, sobretudo de natureza estrutural, que requerem respostas estratégicas e integradas. É importante recordar que somos um país jovem e que, após a restauração da nossa independência, tivemos que construir praticamente do zero as instituições fundamentais para o funcionamento do nosso Estado, num contexto marcado por limitações graves em recursos humanos e infraestruturas.

Outro aspeto que merece atenção é a nossa demografia: mais de 50% da nossa população tem menos de 25 anos. Isso reflete um país com uma população vibrante e jovem, mas também traz responsabilidades acrescidas. Desde 2002, temos registado um crescimento acentuado na procura pelo ensino superior, impulsionado pelo aumento do número de estudantes que concluem o ensino secundário e pela elevada expectativa social em relação aos benefícios da educação.

Atualmente, contamos com 19 instituições de ensino superior acreditadas e mais de 65.000 estudantes. Esse crescimento tem desempenhado um papel crucial ao absorver os jovens e promover estabilidade social. Contudo, o crescimento rápido do número de instituições de ensino superior foi feito com enormes fragilidades estruturais. Muitas instituições são pequenas e enfrentam dificuldades para garantir sustentabilidade e qualidade.

Por exemplo, a nível da qualificação docente, apenas cerca de 2% dos professores possuem grau de doutoramento, o que influencia a qualidade do ensino que é ministrado nas

diversas instituições. Em termos de infraestruturas, ainda há um longo caminho a percorrer: muitas instituições não possuem bibliotecas, laboratórios e recursos digitais adequados que atendam às necessidades dos seus cursos. Além disso, a maioria das instituições não oferece serviços essenciais, como ação social, residências estudantis, ou apoio psicológico e médico, fundamentais para garantir a permanência e o sucesso dos estudantes.

Apesar desses desafios, há um compromisso firme por parte do Governo em implementar reformas estruturais que impulsionem a qualidade do ensino superior. No âmbito do IX Governo Constitucional, para além da existência do Conselho de Reitores, criámos a Comissão Coordenadora das Universidades e Institutos Superiores, que integra dirigentes do Ministério, académicos, representantes do setor privado e outros Ministérios relevantes. Esta comissão tem trabalhado ativamente no desenho de estratégias alinhadas ao programa do Governo, com o objetivo de implementar ações concretas durante o nosso mandato.

Outro aspeto que gostaria de salientar foi o facto de termos concluído recentemente a Revisão do Sistema Nacional de Qualificações que estará, doravante, mais atualizado e alinhado com o Quadro de Referência de Qualificações da ASEAN e com o Quadro Europeu de Qualificações, de forma a que os nossos graduados possam futuramente ter reconhecimento regional e global no domínio e aplicação de suas qualificações e competências profissionais. Também foi aprovada a nova Lei de Bases do Ensino Superior que trouxe algumas melhorias para o sistema e que estabelece a língua portuguesa como a principal língua de instrução, ensino e investigação no ensino superior.

A nossa prioridade é clara: criar condições para melhorar a qualificação dos recursos humanos e fortalecer as instituições de ensino superior para que possam desempenhar um papel central no desenvolvimento sustentável de Timor-Leste.

**Face a este diagnóstico, gostaríamos que nos indicasse as principais metas do novo governo para o setor?**

A nossa prioridade é melhorar a qualidade de ensino nas nossas instituições para assegurar a qualificação dos recursos humanos adequada às necessidades do mercado de trabalho. De acordo com o programa de Governo e a Política Nacional do Ensino Superior, as principais metas são: (i) Investir na qualificação do corpo docente, nomeadamente através da criação de uma escola doutoral em Timor-Leste destinada à formação dos docentes das instituições de ensino superior públicas e privadas; (ii) Promover a diversificação da oferta formativa, nomeadamente na criação de novos cursos de natureza politécnica em áreas estratégicas (hotelaria e turismo, pescas e estudos marinhos e engenharia). (iii) Promover a modernização das infraestruturas académicas nas Instituições de Ensino Superior, através da criação de programas de apoio por parte do Ministério do Ensino Superior, Ciência e Cultura. (iv) Reforçar as condições do Instituto Nacional de Ciências e Tecnologia, de modo a criar uma Política Nacional para a Ciência que permita o desenvolvimento de novos programas de apoio à investigação científica e à inovação para que o ensino superior timorense acompanhe os padrões globais. (v) Melhorar as condições de funcionamento da Agência Nacional de Avaliação e Acreditação Académica para promover a avaliação e a acreditação dos estabelecimentos do Ensino Superior com base no mérito e na qualidade. (vi) Reforçar a o número de bolsas de estudo em áreas estratégicas para o país, pois entendemos que o capital humano é o nosso maior recurso e a sua formação adequada é a base para a construção de um futuro mais justo, inovador e sustentável para o nosso país.

## **2 - Recentemente visitou Portugal e encontrou-se com líderes de diferentes instituições portuguesas na área de ensino superior e ciência. Que objetivos tinha em mira com a referida missão? Tratou-se de um ato de aproximação ao Mundo Lusófono?**

Eu desloquei-me recentemente a Portugal, integrando a comitiva de S. Exa. o Primeiro-Ministro da República Democrática de Timor-Leste, durante a sua visita oficial. No entanto, aproveitei a oportunidade para realizar uma série de encontros e visitas com entidades portuguesas, nomeadamente com o Ministro da Educação, Ciência e Inovação, o Instituto Camões, a Fundação Champalimaud, o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas e o Conselho Coordenador dos Institutos Politécnicos e visitar os Institutos Politécnicos de Leiria e Setúbal, com o objetivo de reforçar as relações de cooperação e explorar novas oportunidades de parceria. Acredito que as reuniões e visitas que realizei irão permitir estabelecer parcerias mais profundas, tanto no que diz respeito à formação de nossos docentes e investigadores quanto à troca de conhecimento nas áreas de pesquisa e inovação, áreas em que Portugal tem uma vasta experiência.

Esta visita reflete também o nosso compromisso em fortalecer a nossa colaboração com o Mundo Lusófono. Reforçar a cooperação com países como Portugal e Brasil pode trazer expertise em áreas como gestão académica, tecnologia da educação e inovação científica, enquanto os países africanos, como por exemplo Cabo Verde e Angola, são uma mais-valia e podem trazer-nos benefícios através de experiências práticas em contextos socioeconómicos similares ao do nosso país.

Não tenho dúvidas que a cooperação com os países da CPLP é uma oportunidade estratégica para o ensino superior em Timor-Leste alcançar maior qualidade, relevância e competitividade no cenário global.

### **3 - Qual é o lugar que a cooperação com os países da CPLP ocupa na presente estratégia de desenvolvimento do ensino superior timorense?**

Como já referi, a cooperação com os países da CPLP é um pilar importante na nossa estratégia de desenvolvimento do ensino superior. Não nos podemos esquecer que temos uma história comum que facilita a troca de saberes e a partilha de boas práticas, que são fatores essenciais para o nosso crescimento.

A capacitação de docentes, a implementação de programas de intercâmbio de docentes e estudantes e a realização de seminários e conferências são iniciativas muito valiosas que podem contribuir para a qualificação do nosso sistema educativo. Por outro lado, a CPLP, enquanto comunidade com mais de 260 milhões de falantes, oferece uma rede académica de apoio valiosa, pelo que temos de aproveitar esta oportunidade e explorar essas parcerias de forma estratégica. Aliás, o envolvimento de algumas das nossas instituições, particularmente a Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, a Universidade de Díli e a Universidade Católica na FORGES é uma oportunidade para promover uma maior integração de Timor-Leste no espaço académico lusófono e aceder a programas que possam contribuir para fortalecer o funcionamento dessas instituições.

Por essa razão, acredito que o reforço das parcerias das nossas instituições de ensino superior com outras do espaço da CPLP é importante para impulsionar o desenvolvimento dos nossos sistemas de ensino superior e de ciência e permitirá alinhá-lo com as melhores práticas internacionais.

**4 - Sendo a língua uma variável crucial para o sucesso escolar no ensino superior, parece vigorar em Timor-Leste um certo desordenamento nesta matéria, com cada instituição ou mesmo com cada professor a utilizar o idioma que mais lhe convier na interação pedagógica. O Ministério tem alguma estratégia para ultrapassar este estado de coisas?**

A questão linguística é uma problemática que é transversal a todos os níveis de ensino. Infelizmente, esta língua apenas é falada por uma parte da nossa população e apenas poucas famílias a utilizam quotidianamente em casa. No entanto e apesar dessa dificuldade, temos de reconhecer que já têm sido dados passos importantes para a promoção e utilização da língua portuguesa no nosso país.

Parece-me, no entanto, que precisamos de mudar a mentalidade da nossa sociedade quanto à questão da língua. Muitas vezes ouvimos que o português é a língua de Portugal ou a língua da CPLP e nunca é apreciada e sentida como sendo a língua de Timor-Leste e dos timorenses.

Ainda no recente debate do Orçamento Geral do Estado de 2025 tive a oportunidade de dizer isso mesmo: a língua portuguesa, em Timor-Leste, não é uma língua estrangeira. A língua portuguesa é parte da nossa alma, da nossa história e da nossa identidade. Foi com ela que resistimos durante décadas de adversidades e foi através dela que afirmámos a nossa soberania como Estado independente. Adotá-la como língua oficial não foi uma imposição externa, mas uma escolha consciente e estratégica do nosso povo, expressa na nossa Constituição, como um tributo à nossa história e ao nosso compromisso com a CPLP e com o mundo lusófono.

Sabemos que o ensino superior desempenha um papel central na consolidação da língua portuguesa em Timor-Leste, pois é um espaço privilegiado para a formação de líderes, professores e profissionais que moldam o futuro do nosso país.

O domínio da língua portuguesa não só abre portas para o acesso a um vasto universo de conhecimento, mas também fortalece as nossas relações com os países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), promovendo a cooperação cultural, científica e económica.

Reconhecemos que a promoção e a utilização da língua portuguesa no ensino superior enfrentam desafios significativos, especialmente relacionados ao acesso e à formação de qualidade para os nossos docentes e estudantes. Contudo, esses desafios devem ser vistos como oportunidades para redobramos os nossos esforços no fortalecimento do ensino da língua, na capacitação de professores e na produção de materiais didáticos adequados.

Este Governo tem tido algumas iniciativas que ilustram o nosso compromisso com a língua portuguesa. Destaco, antes de mais, que em 2024 aprovamos a nova Lei de Bases do Ensino Superior que estabelece que “a principal língua de instrução, ensino e investigação no ensino superior é o português”.

Também neste ano concedemos 4.9 milhões de subvenções às instituições de ensino superior privadas para a capacitação de docentes, infraestruturas, equipamentos e promoção da língua portuguesa. Do valor que mencionei, 20% tem de ser obrigatoriamente executado em atividades de promoção da língua portuguesa, como por exemplo formação, aquisição de bibliografia, bibliotecas online, seminários, concursos para estudantes, etc..

O Ministério do Ensino Superior, Ciência e Cultura tem 6 docentes contratados com o apoio do Fundo de Desenvolvimento de Capital Humano, que lecionam aulas de língua portuguesa a cerca de 400 docentes das instituições de ensino superior privadas. Os docentes que obtêm melhores resultados nestes cursos têm acesso a bolsas de estudo para Mestrado e Doutoramento para países da CPLP. Em 2023 e 2024, atribuímos 38 bolsas para docentes que foram estudar para o Brasil e Portugal.

Assim, penso que, pouco a pouco, estamos a dar passos positivos neste campo e acredito que a médio prazo a utilização da língua portuguesa no ensino superior poderá ser uma realidade.

**5 - Outra questão que nos parece importante é a oferta formativa. Ela não estará muito concentrada em cursos de licenciatura e em Díli? Em que pé está o projeto de criar institutos politécnicos nas principais regiões do país, à semelhança do que aconteceu em Betano?**

Sim, das 19 instituições de ensino superior acreditadas 13 delas funcionam na cidade de Díli. Isso faz com que, anualmente, muitos estudantes tenham de se deslocar para Díli se querem continuar os seus estudos no ensino superior. Isto é um assunto que nos preocupa. É essencial criar condições para um melhor acesso ao ensino superior para reduzirmos as desigualdades regionais, reduzir os custos das famílias relacionados a deslocação dos estudantes para a capital, estimular o crescimento económico e social nos municípios e promover a fixação dos graduados nas suas localidades.

Outra questão que precisa ser repensada é o fato de que, atualmente, o país conta com apenas uma instituição de natureza politécnica: o Instituto Politécnico de Betano. No entanto, é indispensável dispor de mão de obra qualificada, dotada de competências práticas que contribuam diretamente para os processos de industrialização e modernização de setores estratégicos.

Com base nisso, e em conformidade com o Plano Estratégico de Desenvolvimento Nacional, o nosso país prevê a criação de quatro novas instituições desse tipo: três Institutos Politécnicos e uma Academia. Entre essas, o Instituto Politécnico de Betano já se encontra em funcionamento, oferecendo cursos nas áreas de Engenharia Civil e Produção Animal. Durante o mandato deste Governo, temos como objetivo criar mais duas instituições.

Para alcançar esse objetivo, adotaremos uma abordagem em duas frentes. No âmbito formal, iremos aprovar todos os diplomas legais e administrativos necessários, como os estatutos, planos curriculares e as orgânicas funcionais das novas instituições. Em paralelo, no âmbito material, daremos início aos procedimentos de aprovisionamento e à construção das infraestruturas adequadas.

Assim, até 2026, esperamos ter em pleno funcionamento o Instituto Politécnico de Hotelaria e Turismo, localizado no município de Lautém, e, até 2028, a Academia de Pescas e Estudos Marinhos, no município de Manatuto. Essas iniciativas são fundamentais para impulsionar o desenvolvimento sustentável e atender às demandas estratégicas do país.

**6 - Falemos agora da pós-graduação, porque este nível tem sido a alavanca de qualificação de qualquer sistema de ensino superior. Consta que o seu ministério pretende promover cursos de doutoramento em áreas consideradas estratégicas para Timor-Leste, no próprio país, e em cooperação com universidades estrangeiras. Podia falar-nos deste projeto?**

Como já referi, um dos principais problemas que afeta a qualidade do ensino superior é a fraca qualificação dos docentes. A título de exemplo, o resultado das avaliações dos programas académicos efetuada pela nossa Agência Nacional de Avaliação e Acreditação Académica no período de 2015 a 2023, indicam que cerca de 70% dos cursos possuem apenas avaliação de suficiente. Este cenário é, pois, pouco animador.

Se queremos fazer mudanças, não podemos continuar a ter um corpo docente em que apenas 2% deles possui grau de doutoramento. Até ao momento o Governo tem enviado todos os anos dezenas de docentes para países estrangeiros, de modo a continuarem os seus estudos a nível de Mestrado e Doutoramento. O problema é que se continuarmos a enviar, anualmente, mais docentes, as nossas instituições vão ficar sem recursos humanos para a lecionação dos cursos.

Desta forma, temos de criar uma nova modalidade de formação docente em Timor-Leste. Neste sentido, com base no estabelecido na Política Nacional do Ensino Superior e no âmbito das discussões que têm tido lugar na Comissão Coordenadora das Universidades e Institutos Superiores pretendemos criar uma Escola Doutoral destinada à formação dos Docentes das Instituições de Ensino Superior públicas e privadas. A pós-graduação é, de fato, uma das alavancas para o desenvolvimento do nosso sistema de ensino superior, e estamos conscientes da sua importância para a qualificação do nosso capital humano.

Neste sentido, pretendemos trabalhar em parceria com universidades de renome internacional para ministrar programas de doutoramento em áreas essenciais para o desenvolvimento do nosso país e para a melhoria da qualidade do ensino superior. No entanto, queremos que a modalidade de formação possa ser “mista”, isto é que haja formação presencial em Timor-Leste e que os docentes possam realizar uma parte da sua formação em outros países, enquanto contribuem para o desenvolvimento da pesquisa em Timor-Leste.

Como já referi, um dos principais desafios que impactam a qualidade do ensino superior em Timor-Leste é a insuficiente qualificação do corpo docente. Para ilustrar, as avaliações realizadas pela nossa Agência Nacional de Avaliação e Acreditação Académica, no período de 2015 a 2023, revelam que cerca de 70% dos cursos de graduação (*undergraduate*) obtiveram apenas uma classificação de suficiente. Este cenário, evidentemente, não é animador.

Se desejamos promover mudanças significativas, não podemos continuar com um quadro docente no qual apenas 2% dos profissionais possuem doutoramento. Até agora, o Governo tem enviado, anualmente, dezenas de docentes para países estrangeiros a fim de prosseguirem os seus estudos em nível de mestrado e doutoramento. Contudo, se mantivermos esse ritmo, as nossas instituições de ensino superior poderão enfrentar um défice de recursos humanos para a lecionação.

Por isso, é fundamental implementar uma nova abordagem para a formação de docentes em Timor-Leste. Nesse contexto, com base na Política Nacional do Ensino Superior e nas discussões realizadas pela Comissão Coordenadora das Universidades e Institutos Superiores, pretendemos criar uma Escola Doutoral. Esta instituição, apoiada por centros e polos de investigação, será dedicada à formação de docentes investigadores das instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas. Este grupo de docentes investigadores frutos da pretendida Escola Doutoral será capaz de elevar o estado dos cursos de graduação acima referidos para um nível superior de qualidade.

A formação pós-graduada é, sem dúvida, uma alavanca essencial para o desenvolvimento dos nossos sistemas de ensino superior e de ciência, e estamos plenamente conscientes da sua relevância para a qualificação do capital humano do país. Assim, propomos trabalhar em parceria com universidades de prestígio internacional para oferecer programas de doutoramento em áreas estratégicas para o desenvolvimento nacional e para a elevação da qualidade do ensino superior.

Além disso, queremos que esta modalidade de formação avançada seja “mista”, ou seja, que combine componentes presenciais em Timor-Leste com períodos de formação em instituições estrangeiras. Essa abordagem permitirá que os docentes mantenham sua contribuição ativa para o desenvolvimento da pesquisa em Timor-Leste, enquanto complementam a sua formação em contextos internacionais de excelência.

## 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 respectivas 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 devem 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 destaques 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/Titlepage.htm>.

- **Legislação ou normas**

De acordo com as normas oficiais da entidade emissora.

e-ISSN 2184-8513

