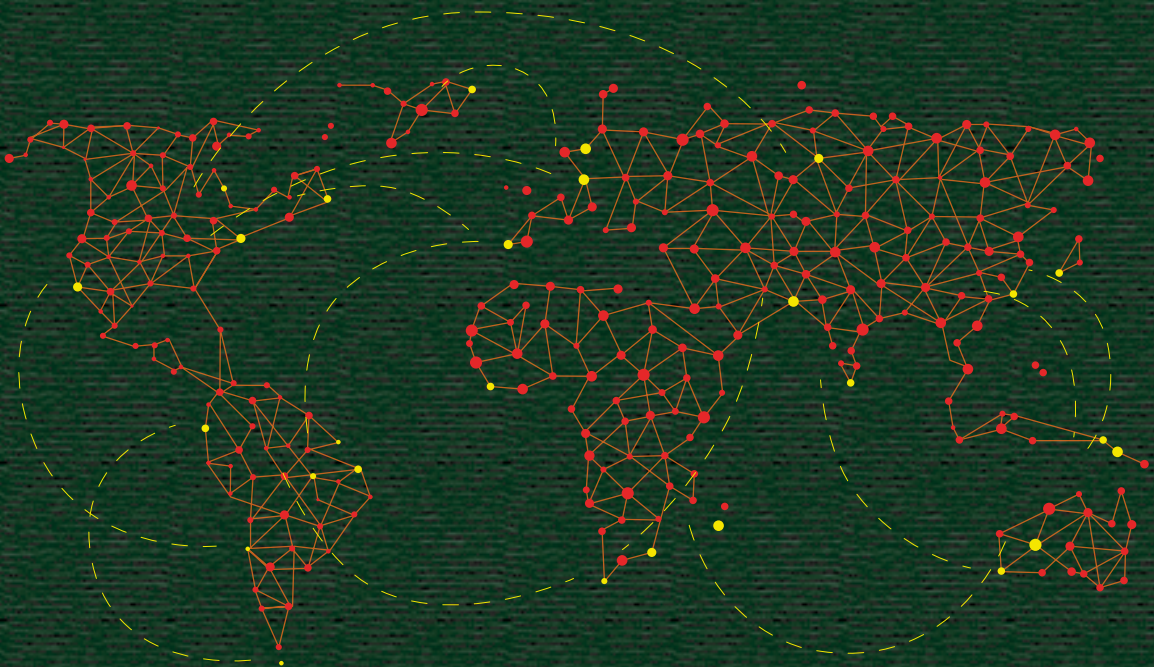


volume 1

ENSINO SUPERIOR **NO** ESPAÇO LUSÓFONO

políticas e gestão

Daniele Simões Borges | Gionara Tauchen |
Renata Belmudes Schneider | Juan Carlos Teran Briceno
(Org.)





UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Bernadete Maria Dalmolin

Reitora

Edison Alencar Casagrande

Pró-Reitor Acadêmico

Antônio Thomé

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional

UPF Editora

Editor

Adriano Pasqualotti

Revisão

Cristina Azevedo da Silva

Júlia Bortolin dos Santos

Programação visual

Rubia Bedin Rizzi

Conselho Editorial

Dr. Adriano Pasqualotti

Universidade de Passo Fundo

Dr. Carlos Amaral Hölbig

Universidade de Passo Fundo

Dr. Claudio Almir Dalbosco

Universidade de Passo Fundo

Dr. Dirk Stederöth

Universität Kassel

Dr. Edson Campanhola Bortoluzzi

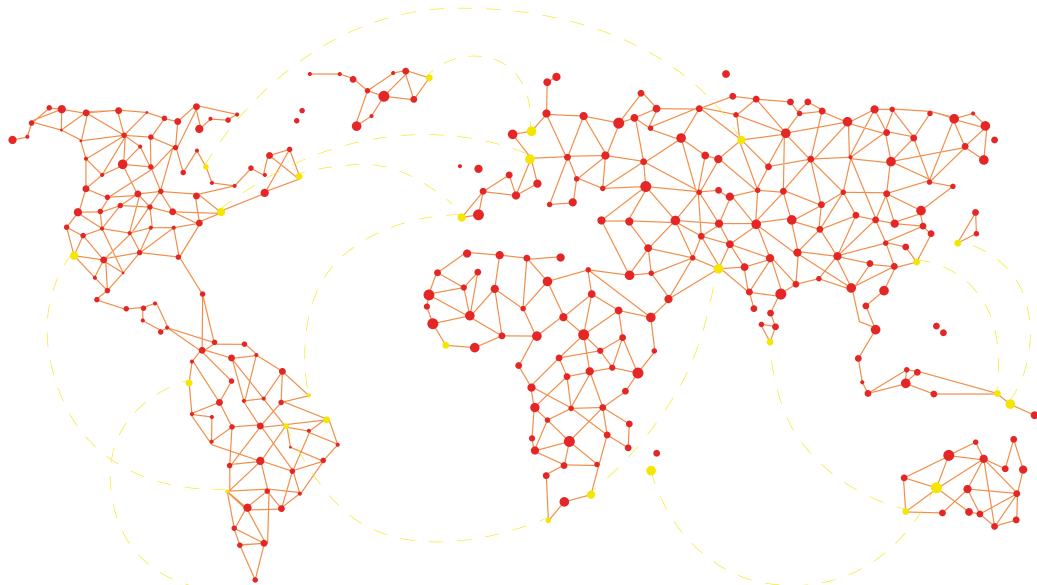
Universidade de Passo Fundo

Dr. Orlando Mauricio Duran Acevedo

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Dra. Vanina Cravero

Universidad Nacional de Rosario



ENSINO SUPERIOR **NO** ESPAÇO LUSÓFONO , políticas e gestão

Daniele Simões Borges | Gionara Tauchen |
Renata Belmudes Schneider | Juan Carlos Teran Briceno
(Org.)

volume 1

2026



Copyright dos organizadores

Júlia Bortolin dos Santos
Revisão normativa

Rubia Bedin Rizzi
Projeto gráfico, diagramação e produção da capa

Este livro, no todo ou em parte, conforme determinação legal, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa e por escrito dos autores. A exatidão das informações e dos conceitos e as opiniões emitidas, bem como o uso das imagens, são de exclusiva responsabilidade dos autores.

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

E59 Ensino superior no espaço lusófono [recurso eletrônico] :
 políticas e gestão : volume 1 / Daniele Simões Borges ...
 [et al.] (Org.). – Passo Fundo: EDIUPF, 2026.
 3.700 KB ; PDF.

Inclui bibliografia.

Modo de acesso gratuito: www.upf.br/upfeditora.

ISBN: 978-65-5607-110-7 (E-book).

DOI: 10.5335/9786556071107.

1. Ensino superior. 2. Educação e Estado. 3. Prática de
ensino. I. Borges, Daniele Simões, org.

CDU: 378

Bibliotecária responsável Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569


UPF | EDITORA
Campus I, BR 285, Km 292,7, bairro São José
99052-900, Passo Fundo, RS, Brasil
Telefone: (54) 3316-8374

afiliada à

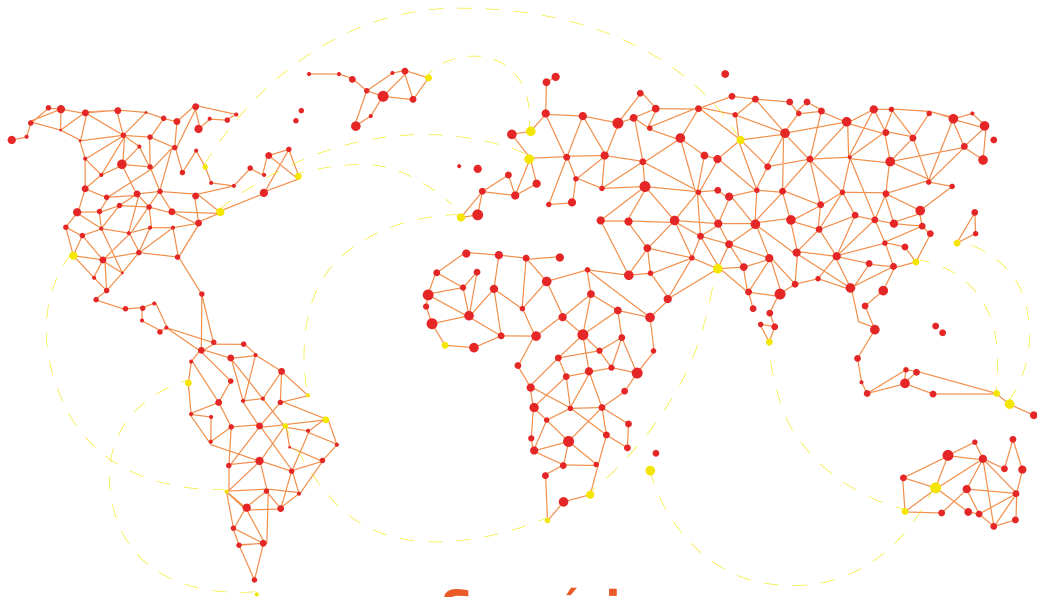
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Agradecimentos

A produção da coleção Ensino Superior no espaço lusófono resulta das pesquisas e das atividades colaborativas desenvolvidas no âmbito da Rede de Estudos e Pesquisas em Ensino e Educação (REPEE).

Expressamos nosso agradecimento aos pesquisadores brasileiros e estrangeiros que contribuíram com seus estudos sobre Políticas e gestão do Ensino Superior (volume 1) e Ensino e desenvolvimento profissional (volume 2).

Ressaltamos e agradecemos, também, o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS), concedido através do Edital 14/2022 - Auxílio Recém-Doutor ou Recém-Contratado ARD/ARC, conforme Termo de Outorga nº 23/2551-0000784-3; à chamada pública MCTI/CNPq nº 16/2024 - Faixa 1 - Projeto em Cooperação, processo nº 402363/2024-8; e à chamada CNPq nº 9/2022 - Bolsa de Produtividade em Pesquisa PQ, processo nº 306862/2022-0. O apoio das agências de fomento tem sido fundamental para o desenvolvimento das pesquisas em rede nacional e internacional e à socialização dos resultados.



Sumário

5 Agradecimentos

8 Apresentação

**15 Programa Institucional de Internacionalização (PrInt):
política pública para qualificação docente da educação
superior**

Egeslaine de Nez | Ivan Pereira Quintana | Pedro Augusto Gomes Krauss

**33 Análise das políticas de internacionalização de universidades
gaúchas**

Camila Terra Brandão | Renata Belmudes Schneider | Daniele Simões Borges

**48 Políticas de ações afirmativas e inclusão no ensino superior:
uma análise a partir do estado do conhecimento**

*Cádia Carolina Ferreira Morosetti | Amanda Santana Gomes-Silva |
Rosane Carneiro Sarturi*

64 Políticas para a formação doutoral no âmbito lusófono

*Gionara Tauchen | Renata Belmudes Schneider | Daniele Simões Borges |
Juan Carlos Teran Briceno*

80 Quality assurance in african higher education: a bibliometric mapping of research and its implication on policy and practices (1999 – 2019)

Luís M. João | Patrício V. Langa

110 A profissionalização e a harmonização curricular no ensino superior á luz do contexto social e legislativo em Angola

Taimara Roa Aleaga | João Manuel Correia Filho

127 Avaliação de desempenho dos servidores técnico-administrativos: uma análise diagnóstica em universidade multicampi

*Mila Almeida Midlej Silva | Lídia Boaventura Pimenta |
Marcius de Almeida Gomes*

150 Professor gestor: subsídios para composição de política de formação do diretor de campus em universidade de multicampi

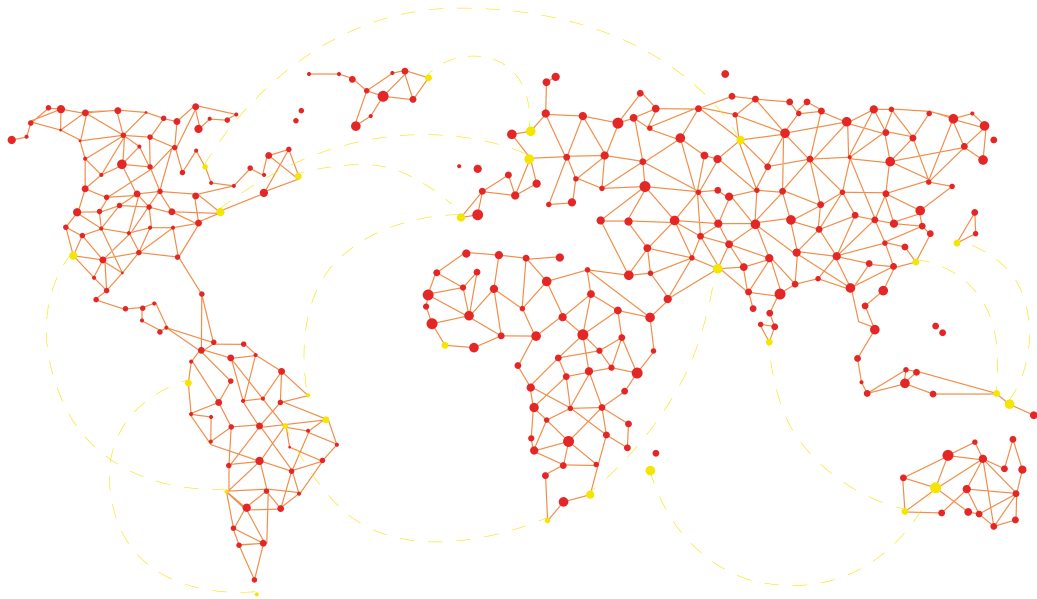
*Luzinete Gama de Oliveira | Marcius de Almeida Gomes |
Lídia Boaventura Pimenta*

174 Enade das licenciaturas e as novas DCN: repercussões na formação de professores

*Caroline Ceno Machado | Laura Sacco dos Anjos Torres |
Simone Gonçalves da Silva*

193 Sobre os organizadores

194 Sobre os autores



Apresentação

Em um mundo globalizado e mundializado, o ensino superior desempenha papel crucial no desenvolvimento das nações tendo em vista a economia baseada no conhecimento. Neste contexto global, especialmente a partir da virada do século, os sistemas de ensino superior e, especialmente as instituições universitárias, têm reconfigurado seus campos de saberes/poderes, suas finalidades e atividades, seus processos e resultados. Neste sentido, a (re)organização interna dos sistemas nacionais tem sido promovida em abertura para o exterior, quer seja por demandas de reconhecimento, da apropriação de modelos, de fortalecimento, de parcerias e/ou de financiamento.

Neste sentido, o espaço do ensino superior lusófono, compartilha características interculturais e linguísticas que têm potencializado relações de cooperação acadêmica que vão desde a mobilidade docente e discente até assessorias na proposição de cursos, políticas e programas, desenvolvimento de projetos em rede, coo-

peração e comunicação acadêmica como os promovidos pela Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), fundada em 1986, e pela Associação Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES). O espaço lusófono compreende um conjunto de valores, de representações, de identidades e de histórias compartilhadas.

Nesta perspectiva, a coletânea **Ensino Superior no espaço lusófono**, decorre das interações promovidas pela Rede de Estudos e Pesquisas em Ensino e Educação (REPEE) com pesquisadores de instituições de ensino superior do Brasil, Cabo Verde, Moçambique, Angola, Portugal e Timor-Leste, reunindo estudos em dois eixos temáticos: políticas e gestão (volume 1) e ensino e desenvolvimento profissional (volume 2).

Os textos que integram o volume 1 destacam a complexidade e multiplicidade dos cenários educacionais, os quais envolvem diversas políticas educacionais e de gestão mediadas pelos contextos socioculturais, por regulamentações e financiamentos. Convergem ao discutir as influências e as prescrições hegemônicas dos organismos multilaterais, frequentemente assimiladas no espaço lusófono, impactando em orientações e compromissos em escala local, nacional, regional e mundial.

O capítulo 1, intitulado **Programa Institucional de Internacionalização (PrInt): política pública para qualificação docente da educação superior**, de Egeslaine de Nez, Ivan Pereira Quintana e Pedro Augusto Gomes Krauss, aborda a internacionalização no âmbito da expansão da Educação Superior brasileira. Expressam que a internacionalização, pressionada pela globalização e apoiada no desenvolvimento das tecnologias de informação, fomenta a construção de redes de pesquisa colaborativas

e se estende fortemente ao ensino, à pesquisa e à extensão por meio da mobilidade docente e discente. O estudo teve por objetivo compreender o Programa Institucional de Internacionalização (PrInt) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que iniciou em 2017 e se encerrou em 2024, articulada com as políticas oriundas de organismos internacionais e analisá-las num contexto de influência mundial.

O capítulo 2, **Análise das políticas de internacionalização de universidades gaúchas**, escrito por Camila Terra Brandão, Daniele Simões Borges e Renata Belmudes Schneider, discute a internacionalização como estratégia para promover a integração acadêmica e científica no cenário global, fomentando a troca de conhecimentos, a mobilidade estudantil e o fortalecimento de redes internacionais. O estudo analisou os planos de internacionalização da FURG, UFRGS, UFPel e UFSM e as ferramentas adotadas para o seu processo de implementação.

O terceiro capítulo, **Políticas de ações afirmativas e inclusão no ensino superior: uma análise a partir do estado do conhecimento**, de Cádía Carolina Ferreira Morosetti, Amanda Santana Gomes-Silva e Rosane Carneiro Sarturi, apresenta o Estado do Conhecimento, a partir da base de dados Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sobre as Políticas de Ações Afirmativas e Inclusão no Ensino Superior voltadas ao público da educação especial (pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação) e analisa o panorama sobre a temática. Evidenciam que as pesquisas têm aumentado significativamente nestas áreas nos últimos anos, mas ainda há fragilidades, como de-

monstrar sobre a permanência destes alunos, assim como as ações dos professores para incluí-los nas aulas.

O quarto capítulo, **Políticas para a formação doutoral no âmbito lusófono**, de Gionara Tauchen, Renata Belmudes Schneider, Daniele Simões Borges e Juan Carlos Teran Briceño discute, a partir de estudo documental exploratório, as políticas educacionais voltadas à formação de doutores em Angola, Cabo Verde e Moçambique. Os autores consideram que a formação de doutores, último grau de titulação, está relacionada ao desenvolvimento científico, econômico, social, cultural e tecnológico das sociedades, bem como para o provimento de docentes qualificados para o Ensino Superior e o desenvolvimento científico. Por meio do estudo realizado, evidenciam a incorporação do modelo de formação curricular norte-americano, contabilizado em créditos acadêmicos em paralelo com a elaboração da tese, que expressa a autonomia de pesquisa do estudante, o que convergem com as recomendações de Salzburg II, no âmbito do Processo de Bolonha, e das demais recomendações da Associação das Universidades Europeias.

O quinto capítulo, **Quality assurance in african higher education: a bibliometric mapping of research and its implication on policy and practices (1999 – 2019)**, de Luís M. João e Patrício V. Langa, mapeia a investigação sobre Garantia de Qualidade (GQ) no Ensino Superior (ES) africano de 1999 a 2019, analisando 531 artigos da Scopus, Web of Science, AJOL e Google Scholar. Abrangendo 284 investigadores de 231 instituições em 69 países, identifica tendências de investigação, principais contribuidores e lacunas. Os resultados mostram um aumento na investigação sobre GQ após 2006, impulsionado por reformas políticas e desenvolvimentos institucionais. No entanto, consideram que as

disparidades na produção da investigação, a fraca colaboração entre académicos africanos e o acesso limitado a revistas de alto impacto dificultam o crescimento e o reconhecimento global. O estudo sublinha a necessidade de redes de investigação mais fortes, parcerias interinstitucionais e políticas que melhorem as práticas de GQ.

O sexto capítulo, **A profissionalização e a harmonização curricular no ensino superior á luz do contexto social e legislativo em Angola**, de Taimara Roa Aleaga e João Manuel Correia Filho, discute o carácter profissionalizante do Ensino Superior que se fundamenta cada vez mais, na qualidade e eficácia da docência. O texto analisa, de forma reflexiva, as especificidades da profissionalização do docente universitário para a implementação adequada do processo de harmonização curricular à luz do contexto social e da legislação do Ensino Superior em Angola. O estudo enquadra-se numa abordagem qualitativa, a partir da pesquisa bibliográfica e da análise documental da legislação normativa deste subsistema.

O sétimo capítulo, a **Avaliação de desempenho dos servidores técnico-administrativos: uma análise diagnóstica em universidade multicampi**, de Mila Almeida Midlej Silva, Lídia Boaventura Pimenta e Marcius de Almeida Gomes, discute a percepção dos servidores técnico-administrativos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) sobre o processo de avaliação a que foram submetidos no ano de 2022. A pesquisa teve por objetivo avaliar o processo e sua relação com a gestão universitária, verificando o alinhamento entre os resultados da avaliação e os objetivos institucionais. Os resultados indicam a necessidade de maior engajamento da UNEB na criação de um programa de avaliação de desempenho, a fim de assegurar que os resultados obtidos con-

tribuem efetivamente para o alcance das metas e objetivos organizacionais da instituição.

O oitavo capítulo, **Professor gestor: subsídios para composição de política de formação do diretor de campus em universidade de multicampi**, de Luzinete Gama de Oliveira, Marcius de Almeida Gomes e Lídia Boaventura Pimenta, parte do pressuposto de que a gestão universitária requer o desenvolvimento de competências e habilidades que compreendem o domínio dos aspectos acadêmicos e administrativos referentes ao planejamento e execução orçamentária, financeira, de pessoal e patrimonial. O estudo objetivou identificar subsídios para composição de política de formação do Diretor Campus/Departamento, da Universidade do Estado da Bahia, considerando as habilidades conceituais e técnicas do professor gestor. O estudo evidenciou que para 78,12% dos sujeitos da pesquisa, a oferta de curso auxilia no desempenho da função de diretor, expressando a pertinência para a realização de formação em serviço para professor gestor.

O nono capítulo, **Enade das licenciaturas e as novas DCN: repercussões na formação de professores**, de Caroline Ceno Machado, Laura Sacco dos Anjos Torres e Simone Gonçalves da Silva, analisa as relações entre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) para licenciaturas e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial de professores da Educação Básica. A pesquisa investigou como os discursos sobre docência se configuram, identificando a redução das discussões sobre desenvolvimento profissional. Constatam uma valorização de práticas instrumentais tecnicistas, com apelo moral, que pode impactar nos modos de ser, estar e agir da docência. O estudo evidencia a influência dessas matrizes curri-

culares na constituição da identidade docente, ressaltando a necessidade de problematizar os efeitos dessas políticas no contexto educacional.

Estimamos que as leituras inspirem e potencializem colaborações, ações e possibilidades formativas no âmbito das políticas educacionais e gestão no espaço lusófono.

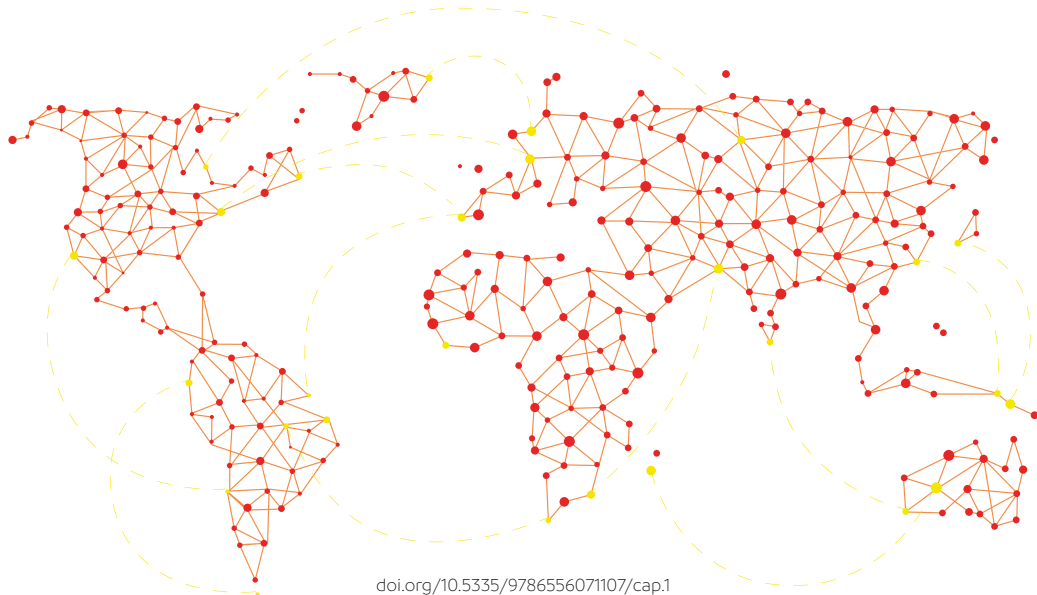
Rio Grande, 25 de março de 2025.

Daniele Simões Borges

Gionara Tauchen

Juan Carlos Teran Briceño

Renata Belmudes Schneider



Programa Institucional de Internacionalização (PrInt): política pública para qualificação docente da educação superior

Egeslaine de Nez | Ivan Pereira Quintana | Pedro Augusto Gomes Krauss

Introdução

A universidade é a instituição dedicada a promoção do saber e o espaço de socialização do conhecimento. Em função do atual momento vivenciado, são dinâmicas, com compromissos e contradições, indispensáveis para as atividades educativas e se projetam como centro aglutinador e multidisciplinar de produção desse conhecimento, como um espaço marcado por uma ambiência do saber (Nez, 2014).

Para muitos, é ao mesmo tempo um espaço de “transmissão” e também do saber cientificamente comprovado, além de ser um

agente questionador, onde se pode instigar a curiosidade, a ousadia e a iniciativa dos seus docentes e alunos. Considera-se, também, que a universidade está inserida numa dada realidade histórica, política e social, da qual é fruto e na qual atua e intervém.

Desta forma, é o espaço de geração e difusão do conhecimento, e esses princípios inspiram as normas constitucionais que atribuem as funções de ensino, pesquisa e extensão. Franco (2009) caracteriza a universidade como uma instituição de conhecimento por excelência, marcada por um duplo papel na formação das gerações e na construção do conhecimento. É o *habitat* propício para desencadear a força estratégica da produção da pesquisa científica.

Goergen (2003) esclarece que a responsabilidade social da universidade abrange outro aspecto que, às vezes, passa despercebido quando se reflete sobre suas funções. A universidade, para além das tarefas já apresentadas, não pode se esquecer de sua responsabilidade formadora das gerações futuras, isso significa dizer que é parte inerente ao compromisso social da universidade.

É imprescindível, pois, que a universidade, por meio de seus investigadores, possa indagar-se a respeito do sentido social daquilo que está praticando em termos de produção e de formação profissional. Porque, de certo modo, representa contextos do *ethos* do desenvolvimento humano e social advindos também do mundo globalizado. Ainda que exista relutância por parte delas “[...] de assumir o fato de que são, acima de tudo, agências de desenvolvimento humano e social” (Bawden, 2013, p. 49).

Outrossim, Cunha (2001, p. 155) complementa que a universidade é uma instituição que faz parte da sociedade moderna e, “[...] tem existência garantida, ainda que necessite rever sua própria identidade e papel social” conforme Bawden (2013) sinaliza. A partir

disso, as instituições de Educação Superior (IES) são caracterizadas como organizações dinâmicas, com seus compromissos e contradições, indispensáveis para a análise de todas as atividades educativas e para um maior aprofundamento da qualidade da Educação.

Nessa direção, a internacionalização seja da Educação Básica quanto da Superior, longe de ser uma discussão atual, é um dos grandes desafios colocados aos programas e políticas públicas que buscam dialogar dentro neste contexto. Sendo um termo polissêmico com significados diferentes, destaca-se que: “não envolve apenas a relação entre os países, e sim as relações entre culturas e entre o global e o local” (De Wit, 2015, p. 69) com relevância para a troca e socialização de informações e conhecimento.

Em sendo, dessa forma, De Wit (2015, p. 29) expõe que é um:

[...] processo intencional de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global nos objetivos e funções da Educação Superior, a fim de melhorar a qualidade da mesma e da pesquisa para todos os alunos e funcionários, proporcionando uma contribuição significativa para a sociedade.

Durante muito tempo, foi compreendida apenas como possibilidade de mobilidade e intercâmbios acadêmicos (Stallivieri, 2003; Laus; Morosini, 2005; Gacel-Ávila, 2006). Entretanto, conceitualmente, expressa significados que vão desde experiências e investigações científicas entre países, até instituições sem fronteiras, programas internacionais e cooperação técnica.

Hoje, mais do que um eixo estratégico nas políticas e planos institucionais, configura-se como missão da universidade, e deve contribuir para o enfrentamento dos desafios atuais da Educação Superior, para a cooperação solidária internacional e potencializando a relação Sul-Sul frente a um mundo globalizado (Nez; Morosini, 2020). Por estar imbricada na missão conforme explicitado

e nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs), a internacionalização é atravessada por fatores internos (desde as questões econômicas, as culturais e as identitárias) e externos (guerras, tensões, imigração entre outras situações diversas) que a atinge direta e indiretamente. Esse contexto emergente sugere adaptação constante mediante as novas demandas que surgem diariamente.

Observa-se, então, que tal temática vem sendo discutida nas últimas décadas alicerçadas na importância de uma sociedade igualitária para o acesso ao conhecimento. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), agência especializada das Nações Unidas (ONU), traz como referência para este tipo de sociedade que as pessoas tenham capacidade não apenas para adquirir informações, mas também para compreendê-las e transformá-las (Unesco, 2015).

Partindo para as discussões específicas ao tema em tela neste capítulo que integra a obra *Ensino superior no espaço lusófono: políticas e gestão*, a internacionalização é um eixo estruturante no desenvolvimento de toda universidade (pública ou privada) e se constituiu como uma estratégia fundamental para o avanço científico, tecnológico e de geração de oportunidades de qualificação de toda a comunidade acadêmica. Segundo Nez e Morosini (2020) é um processo de integrar uma dimensão internacional e intercultural para a Educação Superior.

Uma das políticas instituídas no Brasil foi o PrInt, esta investigação caminha no sentido de analisar seus objetivos compreendendo que as ações previam: missões de trabalho no exterior, bolsas no exterior; professor visitante júnior, professor visitante sênior, “summer/winter schools”, bolsas no país: jovem talento, pós-doutorado, entre outras possibilidades (CAPES, 2019). O pro-

grama foi lançado em 2017, recebeu propostas de cento e oito universidades e institutos de pesquisa. A meta da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) era atender até quarenta instituições, mas apenas trinta e seis foram aprovadas e foram encerradas em 2024.

Esse capítulo apresenta uma parte da pesquisa realizada sobre essa temática e está vinculado ao Grupo de Estudos sobre Universidade: INTErculturalidade, INTErnacionalização e INTEgração de saberes (GEU/Int) e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

Para isto, foi dividido em três subitens para melhor compreensão, no primeiro apresentam-se as considerações preliminares da investigação. No segundo, a metodologia empregada para este estudo e também a caracterização detalhada do objeto; no terceiro item, a fundamentação teórica a partir dos dois pontos: internacionalização e qualificação docente da Educação Superior são os destaques. E, no terceiro subitem, por fim, sinaliza-se uma síntese que reforça os fundamentos da pesquisa realizada.

Procedimento metodológico

A pesquisa como investigação de algo, nos lança na interrogação, pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação. É um trabalho do pensamento e da linguagem para pensar e dizer o que ainda não foi pensado nem dito, uma visão compreensiva de totalidades, ação civilizatória contra a barbárie social e política, onde a reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, possibilita sua mudança e sua superação.
(Chauí, 2001, p. 222, grifo nosso)

O foco desta pesquisa definiu-se progressivamente, pois o PrInt teve sua atenção inicial a partir de 2018, quando foram im-

plantados os projetos nas IES e onde contornos desta investigação, por meio da sua execução e da clarificação produzida à medida que o procedimento foi se realizando nas universidades e os desafios foram se colocando.

A concepção de pesquisa escolhida foi desvelada ao longo do processo e conceituada como indagação ou busca minuciosa para a averiguação da realidade. É, pois, investigação e estudo, minudente e sistemático, com a finalidade de descobrir e estabelecer fatos ou princípios relativos a um campo do conhecimento, aqui especificamente, da Educação Superior, no espaço das universidades gaúchas.

No bojo dessa temática, a amostra tem como área de abrangência o Estado do Rio Grande do Sul, nas respectivas cidades de Porto Alegre, Pelotas, São Leopoldo, Santa Maria e Rio Grande, nas IES que foram contempladas e que constituem o lócus desta investigação, a saber: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Rio Grande (FURG). Na Figura 1, é possível ver mapa que ilustra a localização das instituições envolvidas.

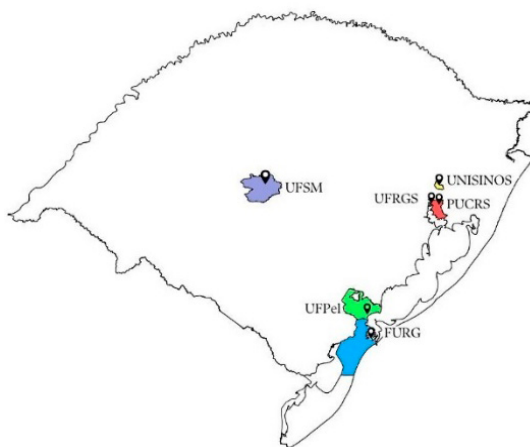


Figura 1 – Distribuição dos projetos no Estado do Rio Grande do Sul e suas respectivas instituições

Fonte: elaborado pelos autores (2020).

O texto ora apresentado trata do estudo teórico sobre os aspectos relacionados à internacionalização e a qualificação docente na Educação Superior, e utiliza como procedimento metodológico o levantamento bibliográfico que gera um estado de conhecimento (Morosini, 2006). Este momento de “garimpagem” objetivou compreender os contextos emergentes, a qual permitirá, em fase posterior da pesquisa, a construção de um panorama sobre a temática investigada. Essa abordagem se aplica aqui para compreender o fenômeno dos contextos emergentes na Educação Superior.

Aspectos teóricos

Sobre internacionalização da Educação Superior

A internacionalização da Educação Superior é parte central dos planejamentos e objetivos das instituições universitárias, dos Estados nacionais e dos órgãos internacionais no século XXI. Processos de caráter “internacional” surgem junto com o desenvolvimento das instituições na Europa, no século XI, acentuando-se a partir do século XIII. Ainda que o conceito de ‘internacional’ seja um anacronismo, pois a ideia de nação ainda não existia no continente europeu, desde seu princípio, as universidades contavam com o fluxo de discentes e docentes entre territórios. Isso acontecia principalmente com pessoas advindas da Europa central com o destino às universidades italianas e francesas durante a Idade Média (Stallivieri, 2003).

Nas últimas décadas, houve grandes mudanças nos processos de internacionalização da Educação Superior, o que acarretou na transformação das universidades (Knight; De Wit, 2018). Conforme destacado anteriormente, o termo é utilizado para se referir a diferentes práticas, projetos e ações, com objetivos e finalidades

distintas, realizados por uma gama de atores em múltiplas escalas. Devemos, portanto, investir com prudência na tarefa de definir a internacionalização, a fim de garantir a aplicabilidade do conceito na maior abrangência de situações possíveis, evitando o favorecimento de alguns modelos em detrimento de outros. Além de pensar na manutenção da sua funcionalidade, já que se trata de um campo em movimento.

A primeira observação que se pode anotar é a utilização do sufixo ‘ização’ no termo internacionalização, indicando um processo constante, em vez do uso do sufixo ‘ismo’, o que denominaria uma ideologia ou *ethos*. Outro ponto importante, segundo Knight (2020), é separar a descrição da definição do processo; enquanto uma se ocupa de detalhes de seus atributos; a segunda trata dos elementos principais e indispensáveis para sua caracterização. Um foco descritivo se apóia em situações específicas, reduzindo a universalidade do conceito.

Ao não proferir positativas normativas acerca de objetivos, razões, estratégias, atores e resultados, o conceito torna-se flexível às diversas situações empíricas de internacionalização na Educação Superior que sejam possíveis ao redor do mundo e mantém-se de acordo com princípio internacionalistas. De certo modo, esquivase de carregar *vieses* que favoreçam certas perspectivas culturais, econômicas e políticas apenas circunscritas apenas no norte global.

A complexidade crescente da internacionalização seja na Educação Básica ou Superior nas últimas décadas tem como uma de suas causas os diferentes tipos e escalas de atores, que assumem variados papéis e que constroem relações entre si. Knight (2020) define os seus níveis, do menor ao mais abrangente, em institucionais, nacionais, subnacionais, sub-regionais, regionais, inter-re-

gionais e internacionais. Quanto aos atores podem ser: instituições ou empresas públicas ou privadas, fundações, departamentos e/ou ministérios de diferentes níveis de Estado, além de organizações inter e governamentais e as regionais.

Com relação aos papéis assumidos por estes atores variam de articulações em redes com outras instituições, financiamentos, ofertas de programas, pesquisas conjuntas, trocas de informações, produção de políticas, regulamentação e avaliação de acreditação de qualidade conforme imposições dos organismos internacionais (Knight, 2020). Os atores agem a partir de objetivos e fins.

Dentro das estratégias em prol da internacionalização da Educação, destacam-se dois pilares: a transfronteiriça e a *at home* (em casa). O primeiro se refere às ações de mobilidade acadêmica internacional de discentes, docentes, programas, cursos, projetos e políticas. Já o segundo pilar, tem relação com as estratégias assumidas dentro do *campus* para internacionalizar o cotidiano e a formação acadêmica, como a integração de estudantes estrangeiros (Knight, 2020).

A inserção de dimensões interculturais e internacionais no/ do currículo e as metodologias ativas, a mobilidade virtual em disciplinas e projetos, atividades extracurriculares na pesquisa, onde é mais fácil realizar atividades internacionalizadas. Mas, Nez (2024) sugere que não se pode esquecer das ações de extensão que podem ser o foco de destaque nesse processo para ampliar o número de alunos que possam participar do processo intercultural.

Todas as modificações que a internacionalização vem passando no século XX têm relação direta com os processos políticos e econômicos do período. A mobilidade acadêmica passou a se organizar de maneira sistemática a partir da metade do século passado, durante a guerra fria. Posteriormente, foi inserida no contexto da

globalização e do neoliberalismo com finalidades específicos. Esses processos reestruturam a economia mundial, buscando o aumento das atividades comerciais através de um mercado “sem fronteiras” (Parra-Sandoval, 2022). O modelo histórico de universidade passa, portanto, a ser substituído pelo modelo de mercado, formando um capitalismo acadêmico (Slaughter; Leslie, 2001).

Por fim, é importante relembrar que a globalização da internacionalização assume um caráter neocolonialista ao ser utilizada pelo norte global para manter sua hegemonia política e econômica frente ao sul global. Grandes corporações multinacionais e as grandes universidades estrangeiras do norte utilizam de sua influência e poder para dominar o mercado do conhecimento, resultando na falta de autonomia intelectual e cultural dos países periféricos (Morosini; Dalla Corte, 2021).

Porém, os processos de internacionalização não são monolíticos. Além da perspectiva dominante do atlântico norte, podemos identificar dois principais movimentos em crescimento. Há a concepção que pretende suceder a hegemonia do norte, lutando pela dominação do campo instituído, representado pelos países da Ásia. E, a concepção sul-sul, que busca subverter a internacionalização corrente com a fortificação científica e tecnológica dos locais a partir da solidificação das relações entre os países do sul global (Morosini; Dalla Corte, 2021).

Esses diferentes projetos surgem como tensionadores das atuais estruturas da internacionalização de um modo geral, tanto para a Educação Superior, como também na Educação Básica que dá os primeiros passos para a internacionalização. Esse movimento de tensão tende a aumentar a cada nova situação desafiadora e o resultado definirá o futuro do campo científico. O projeto de pes-

quiza a que este capítulo está vinculado é um desses movimentos na construção de indicadores e de novos modelos de pensamento do sul global e da formação docente.

Sobre qualificação docente da educação superior

A qualificação docente na Educação Superior configura-se como um dos elementos estruturantes da qualidade do ensino oferecido nas IES. A atuação repercute diretamente na formação dos discentes, influenciando no desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas. Entretanto, tem-se observado uma tendência de valorização exacerbada da titulação acadêmica como critério principal para a seleção e permanência de docentes, relegando para um segundo plano, alguns aspectos essenciais como a formação pedagógica e o domínio de metodologias didáticas coerentes.

Paiva (2010) aponta que a formação e a qualificação docente podem ser examinadas a partir de duas perspectivas interdependentes: a pedagógica e a econômica. A abordagem pedagógica enfatiza a necessidade de capacitação contínua dos professores, promovendo práticas reflexivas e metodologias ativas que favorecem a aprendizagem significativa dos alunos. Já a perspectiva econômica insere-se no contexto amplo das políticas educacionais e do mercado de trabalho, no qual a titulação docente é frequentemente utilizada como parâmetro para ranqueamento institucional e captação de recursos.

Assim, o cenário da Educação Superior brasileira é marcado por uma interseção entre essas dimensões, que influenciam diretamente a forma como as instituições estruturam seus programas de formação e desenvolvimento docente (Paiva, 2010). Esse fenômeno reflete a adoção de um modelo avaliativo baseado majoritaria-

mente em indicadores quantitativos, que priorizam a qualificação acadêmica formal em detrimento de práticas docentes inovadoras e do aprimoramento contínuo do processo de ensino-aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394/96, em seu artigo 52, salienta que as universidades são consideradas instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior. Suas características são:

- I** - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
- II** - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado (Brasil, 1996, p. 19).

Também estabelece que a formação para a docência na Educação Superior deve ocorrer prioritariamente em nível de pós-graduação, com ênfase em programas de mestrado e doutorado (Brasil, 1996). Essa exigência, embora fundamental para garantir a qualificação docente, tem sido frequentemente interpretada de modo reducionista, levando à concepção equivocada de que a titulação, por si só, já seria suficiente para assegurar a qualidade do ensino. Tal perspectiva desconsidera a complexidade do processo educativo e a necessidade de formação pedagógica para o exercício da docência no nível superior (Paiva, 2010).

Diante desse cenário, muitas IES têm adotado critérios de avaliação centrados majoritariamente na titulação acadêmica para a composição de seus quadros docentes. Esse fenômeno ocorre, em grande medida, em função da lógica de ranqueamento institucional promovida por órgãos reguladores, entre eles, o Sistema Na-

cional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) (Brasil, 2004). A priorização de mestres e doutores como estratégia para obtenção de melhores avaliações institucionais reflete uma abordagem quantitativa da qualificação docente, que nem sempre assegura excelência em suas atividades educativas.

Entretanto, a ênfase excessiva na titulação acadêmica pode obscurecer a importância da formação pedagógica continuada, bem como das competências didáticas e metodológicas essenciais para uma prática docente coerente. Assim, torna-se imprescindível repensar os critérios de qualificação docente, considerando não apenas a titulação, mas também a capacidade pedagógica e o compromisso com a formação integral dos discentes.

Conforme apontam Neiva e Collaço (2006), a titulação não é o principal fator determinante da qualidade docente. Além da formação acadêmica formal existem outros elementos, tais como: experiência profissional, habilidade de mediação pedagógica e a capacidade de estabelecer um vínculo construtivo com os alunos, são aspectos fundamentais (Tardif, 2002). A docência não se limita à “transmissão” de conteúdo, mas envolve a criação de ambientes de aprendizagem interativos, nos quais os estudantes se sintam incentivados a desenvolver autonomia e pensamento crítico (Paiva, 2010).

A internacionalização da Educação Superior, enquanto estratégia de qualificação docente tem sido incorporada às políticas por meio de alguns programas, entre eles o CAPES/PrInt conforme já identificado como tema desse estudo. Com a finalidade de fomentar a cooperação acadêmica e consolidar a inserção das IES brasileiras no cenário global, o programa priorizou o financiamento de instituições com histórico consolidado de internacionalização e estrutura acadêmica robusta.

É importante ressaltar que a ausência de diretrizes voltadas à formação pedagógica dos docentes envolvidos levanta questionamentos acerca da efetividade da internacionalização enquanto instrumento de aprimoramento da prática docente. A concentração de investimentos em instituições já bem ranqueadas reforça a lógica competitiva da alocação de recursos, potencializando desigualdades entre as instituições e limitando o impacto do programa na qualificação docente em um espectro mais amplo.

Ademais, a ênfase na titulação e na produtividade acadêmica como critérios de seleção dos gestores institucionais evidenciam um viés tecnocrático na concepção do programa, desconsiderando aspectos formativos essenciais à docência na Educação Superior, como a adoção de metodologias inovadoras e a capacitação didático-pedagógica (Rosa *et al.*, 2021).

Uma visão que enfatiza apenas a tendência de padronização imposta pelos critérios de avaliação institucional, acaba supervalorizando uma titulação em detrimento de uma formação pedagógica internacional como a proposta pelo programa. A excelência docente não se restringe ao domínio teórico da disciplina lecionada, mas se manifesta na capacidade do professor de mobilizar diferentes estratégias didáticas, adaptar-se às especificidades dos estudantes internacionais, assim como, promover uma aprendizagem significativa a todos.

Rosa (*et al.*, 2021) explicita por meio de uma análise do perfil dos gestores vinculados ao CAPES/PrInt que embora a maioria possua trajetória acadêmica consolidada, com doutorado e expressiva produção científica, há uma carência significativa de formação específica em gestão universitária e políticas de internacionalização.

Essa lacuna compromete a efetividade da internacionalização como instrumento de aprimoramento docente, uma vez que a

qualificação técnico-científica dos professores não se traduz automaticamente em competência para a formulação e implementação de estratégias institucionais funcionais (Rosa *et al.*, 2021). A ausência de formação específica pode levar à condução burocrática dos processos de internacionalização, restringindo sua aplicabilidade ao cumprimento de metas formais e dificultando a articulação entre pesquisa, ensino e extensão.

Dessa forma, a internacionalização, ao invés de se consolidar como um vetor de transformação das práticas pedagógicas corre o risco de se tornar um mecanismo meramente instrumental para a obtenção de melhores avaliações institucionais. Para mitigar tais efeitos, faz-se necessária a reformulação dos critérios de qualificação docente, incorporando dimensões formativas que contemplem a capacitação para a gestão acadêmica e a adoção de práticas pedagógicas alinhadas às demandas de uma Educação Superior globalizada.

Considerações finais

Para enfrentar essas questões e muitas outras que surgem nesse contexto emergente que se move todos os dias, é necessário um redirecionamento estratégico das políticas de formação docente, visando um equilíbrio entre titulação acadêmica e qualificação pedagógica. Para isso, é imprescindível a implementação de programas sistemáticos de capacitação docente, o CAPES/PrInt é uma dessas possibilidades.

Mesmo com vários desafios que teve ao longo de sua implementação (pandemia), o programa pôde articular práticas internacionais e os docentes podem ter como resultado desse movimento incluir metodologias inovadoras. Também possam ter melhor dimensionado a formação continuada adaptada às necessidades de

uma Educação Superior contemporânea, com vistas à interculturalidade, articulada a cidadania global, onde o desenvolvimento sustentável seja um dos focos prioritários.

Outrossim, a formulação de critérios mais abrangentes para a avaliação da qualidade docente deve considerar não apenas os títulos acadêmicos, mas também os indicadores qualitativos, entre eles o impacto na aprendizagem dos estudantes, a capacidade de adaptação às novas tecnologias educacionais e o compromisso com o desenvolvimento profissional contínuo. Somente por meio dessa abordagem integrada será possível assegurar uma Educação Superior que realmente atenda às exigências acadêmicas da atualidade.

Para concluir, mesmo que provisoriamente, porque os temas estão em estudo pelo projeto de pesquisa sinalizado, vale-se do seguinte apontamento: a internacionalização da Educação Básica e Superior permite a troca de experiências e práticas educativas, beneficiando as universidades do Sul Global com novas metodologias e tecnologias que estão presentes em países com uma economia mais desenvolvida. No entanto, também pode resultar na uniformização cultural, com a prevalência de produtos culturais desses países que dominam o mercado global.

Referências

BAWDEN, R. O objetivo educador da educação superior para o desenvolvimento humano e social no contexto da globalização. In: GUNI. *Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 49-51.

BRASIL. CAPES PrInt. *Gov.br*, [2019]. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/pt/cooperacao-internacional/multinacional/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>. Acesso em: 04 jun. 2019.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 fev. 2025.

BRASIL. *Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 24 fev. 2025.

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.

CUNHA, M. I. Universidade e pesquisa: ensaio do futuro. In: LINHARES, C.; FAZENDA, I.; TRINDADE, V. *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001. p. 154-172.

DE WIT, H. Las dinámicas de la internacionalización a través de la movilidad académica. In: SALMI, J. et al. *Reflexiones para la política de Internacionalización de la Educación Superior en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2015. Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-342477_archivo_pdf_Reflexiones_para_la_politica_internacionalizacion_educacion_superior.pdf. Acesso em: 17 jun. 2022.

FRANCO, M. E. D. P. Universidade pública em busca da excelência: grupos de pesquisa como espaços de produção do conhecimento. In: FRANCO, M. E. D. P.; LONGHI, S. M.; RAMOS, M. G. (org.). *Universidade e pesquisa: espaços de produção do conhecimento*. Pelotas: UFPel, 2009.

GACEL-ÁVILA, J. *La dimensión internacional de las universidades: contexto, procesos, estrategias*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2006.

GOERGEN, P. Universidade e responsabilidade social. In: LOMBARDI, J. C. (org.). *Temas de pesquisa em educação*. Campinas: Autores Associados, 2003.

KNIGHT, J. *A internacionalização da educação superior: conceitos, razões e marcos de referências*. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2020.

KNIGHT, J.; DE WIT, H. Internationalization of higher education: past and future. *International higher education*, n. 95, p. 2-4, 2018. DOI 10.6017/ihe.2018.95.10715.

LAUS, S. P.; MOROSINI, M. C. Internationalization of higher education in Brazil. In: WIT, H.; JARAMILLO, I.; GACEL-ÁVILA, J.; KNIGHT, J. (ed.). *Higher education in Latin America: the international dimension*. Washington: The World Bank, 2005. p. 111-147.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006.

MOROSINI, M. C.; DALLA CORTE, M. G. Internacionalização da educação superior. In: MOROSINI, M. C. (org.). *Enciclopédia brasileira de educação superior*. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2021. p. 35-170.

NEIVA, C. C.; COLLAÇO, F. R. *Temas atuais de educação superior*. Brasília, DF: ABMES, 2006.

NEZ, E. *Em busca da consolidação da pesquisa e da pós-graduação numa universidade estadual: a construção de redes de pesquisa*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

NEZ, E. *Projeto de pesquisa programa institucional de internacionalização (PrInt): impactos e construção de indicadores nas instituições de educação superior gaúchas*. Porto Alegre: UFRGS, 2024.

NEZ, E.; MOROSINI, M. C. Programa institucional de internacionalização (PrInt): análises frente a uma pandemia. *Debates em educação*, Maceió, v. 12, n. 28, p. 77-94, set./dez. 2020.

PAIVA, G. S. Recortes da formação docente da educação superior brasileira: aspectos pedagógicos, econômicos e cumprimento de requisitos legais. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 157-174, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/LGj7HR75NB-9tHnVvRwfPgSx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2025.

PARRA-SANDOVAL, M. C. Internacionalización de la educación superior: lo que subyace en el discurso de UNESCO y OCDE. *Revista internacional de educación superior*, Campinas, v. 8, n. 1, p. 1-18, 2022.

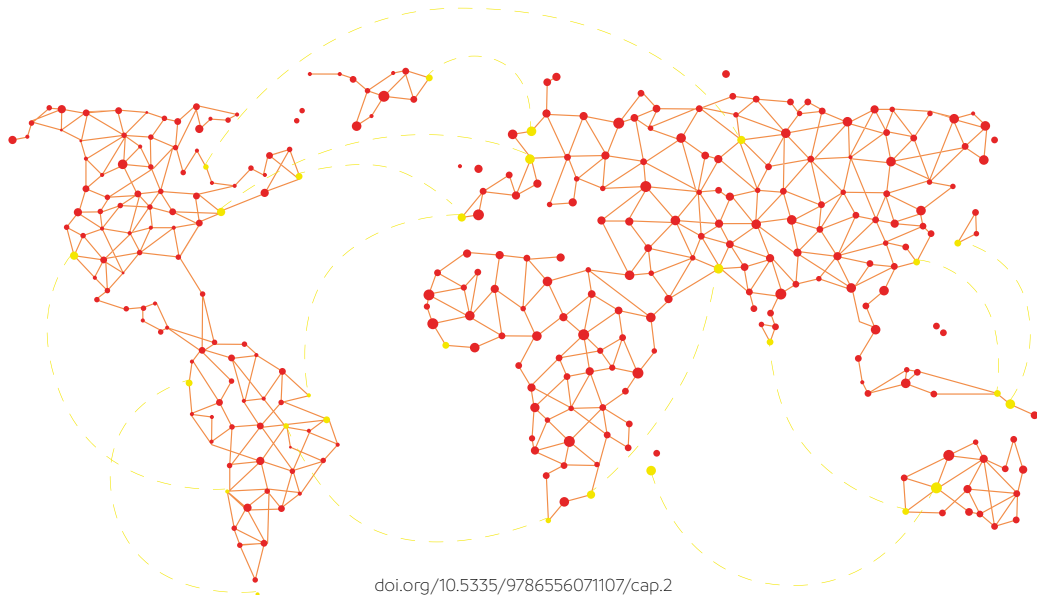
ROSA, C. C. *et al.* O perfil dos gestores do programa de internacionalização (CAPES-PrInt). *Estudos e pesquisas em administração*, v. 5, n. 3, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/repad/article/view/13276>. Acesso em: 24 fev. 2025.

SLAUGHTER, S.; LESLIE, L. L. Expanding and elaborating the concept of academic capitalism. *Organization*, London, v. 8, n. 2, p. 154-161, 2001.

STALLIVIERI, L. O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior. *Educação Brasileira: revista do conselho de reitores das universidades brasileiras*, Brasília, DF, v. 24, n. 48, p. 01-30, 2003.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. *Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, e à educação ao longo da vida para todos*. Incheón: Unesco, 2015. *E-book*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278>. Acesso em: 18 ago. 2020.



Análise das políticas de internacionalização de universidades gaúchas

Camila Terra Brandão | Renata Belmudes Schneider | Daniele Simões Borges

Introdução

A internacionalização das universidades brasileiras se consolida como uma estratégia para promover a integração acadêmica e científica no cenário global, fomentando a troca de conhecimentos, a mobilidade estudantil e o fortalecimento de redes internacionais. De acordo com Knight (2020), a internacionalização no ensino superior deve ser compreendida como um processo dinâmico e multifacetado, que envolve a incorporação de dimensões internacionais e interculturais nas funções de ensino, pesquisa e extensão das instituições. Nesse contexto, as Instituições de Ensino Superior adotam políticas institucionais voltadas à internacionalização, com o objetivo de expandir seus horizontes, forta-

lecer parcerias e proporcionar aos seus estudantes e professores uma maior inserção nas redes científicas globais. Esse movimento, além de ampliar as oportunidades de colaboração e inovação, contribui para a construção de uma formação mais contextualizada e alinhada aos desafios e demandas de um mundo interconectado.

Cada instituição, alinhada aos seus princípios e diretrizes institucionais, desenvolve iniciativas como a mobilidade internacional de estudantes e docentes, a cooperação em pesquisas científicas e tecnológicas e a participação em redes acadêmicas globais, fatores fundamentais para a qualificação acadêmica e o fortalecimento da produção científica. Dessa forma, a análise de documentos institucionais de diferentes universidades possibilita uma reflexão crítica acerca das estratégias e ferramentas adotadas para promover a internacionalização.

Diante disso, o presente estudo busca compreender como quatro Instituições de Ensino Superior da região sul do Rio Grande do Sul — a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) incorporam o processo de internacionalização à sua identidade acadêmica. Para aprofundar essa análise, o estudo se orienta pelas seguintes questões norteadoras: 1) De que maneira cada instituição promove e concebe a internacionalização em consonância com seus princípios institucionais? 2) Quais metas e/ou estratégias são propostas para estabelecer vínculo, atratividade e excelência no cenário global? Essas questões permitem investigar não apenas as políticas institucionais adotadas, mas também os impactos e desafios enfrentados na consolidação da internacionalização como um pilar estratégico do Ensino Superior.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, fundamentando-se na premissa de que essa abordagem é “primordial na construção da pesquisa científica, uma vez que nos permite conhecer melhor o fenômeno em estudo” (Souza; Oliveira; Alves, 2021, p. 65). Assim, a análise das políticas de internacionalização da FURG, UFRGS, UFPel e UFSM fundamenta-se na revisão documental e na análise qualitativa dos respectivos Planos Institucionais de Internacionalização, disponíveis nos sites oficiais das universidades (ver Quadro 1). Cada documento foi examinado individualmente, garantindo uma interpretação das diretrizes e estratégias adotadas por cada instituição.

Quadro 1 – Amostra documental

Instituição	Link de acesso do Plano de Institucional de Internacionalização
FURG	https://print.furg.br/images/capes_print/plano-de-internacionalizacao.pdf
UFRGS	https://www.ufrgs.br/propg/wp-content/uploads/Plano-Institucional-de-Internacionalizacao-da-UFRGS-1.pdf
UFSM	https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/798/2020/06/PLANO-INSTITUCIONAL-DE-INTERNACIONALIZA%C3%87%C3%83O-2018-2021.pdf
UFPel	https://wp.ufpel.edu.br/crinter/files/2018/07/Planejamento-Estrat%C3%A9gico-de-Internacionaliza%C3%A7%C3%A3o-da-UFPel-vers%C3%A3o-final.pdf

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

O estudo apoia-se teoricamente nos conceitos de internacionalização do Ensino Superior desenvolvidos por Jane Knight (2020), especialmente em sua obra *“Internacionalização da Educação Superior: conceitos, tendências e desafios*, ampliando a compreensão sobre as políticas e práticas de internacionalização no contexto acadêmico brasileiro.

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

O processo de internacionalização do Ensino Superior faz-se, majoritariamente, na prática e a autora Jane Knight (2020) considera o termo um processo contínuo e dinâmico, caracterizado por transformações constantes que impactam a estrutura acadêmica e administrativa das universidades. Portanto, torna-se relevante analisar e resgatar em documentos e escritas de Instituições de Ensino Superior, informações e entendimentos acerca da internacionalização.

Nesse contexto, a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), que se apresenta como “um sistema acadêmico integrado, concebido, estruturado e desenvolvido, tendo como referências sua visão, missão, política oficial e políticas específicas complementares, embasadas em princípios orientadores” (FURG, 2018, p. 5), dimensiona a internacionalização baseando-se no aperfeiçoamento da qualidade dos cursos de graduação e pós-graduação na tentativa de promover uma formação integral aos estudantes. Além disso, busca também incentivar a produção do conhecimento e assim, promover ações extensionistas que atendam as demandas da sociedade, integrando o conhecimento acadêmico às necessidades comunitárias. Essa concepção reflete a visão de Knight (2020), que ressalta que a internacionalização do Ensino Superior não se limita à mobilidade acadêmica, mas deve estar alinhada às estratégias institucionais e às necessidades locais.

O Plano de Internacionalização da FURG (2018-2029) reforça esse compromisso ao estabelecer como missão “servir com elevada qualidade, orientada por princípios éticos e democráticos, de modo que o resultado de sua ação educativa tenha impacto na comunidade e contribua para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos

e para o desenvolvimento regional” (FURG, 2018, p. 5). Para isso, a universidade adota a Cooperação, Reciprocidade, Transparência, Flexibilidade Curricular, Excelência e Mobilidade Acadêmica como princípios básicos. Esses elementos norteiam suas iniciativas para fortalecer parcerias internacionais, integrar-se a redes globais de pesquisa e possibilitar o intercâmbio de conhecimentos entre diferentes contextos acadêmicos e culturais.

Dessa forma, o processo de internacionalização da FURG não se restringe a um conjunto de ações isoladas e/ou pontuais, mas se consolida como parte estruturante de sua identidade institucional, expressando seu objetivo estratégico como:

[...] promover a educação plena, enfatizando a formação geral que contemple a técnica e as humanidades, que seja capaz de despertar a criatividade e o espírito crítico, fomentando as ciências, as artes e as letras, propiciando os conhecimentos necessários para o desenvolvimento humano e para a vida comunitária (FURG, 2018, p. 2).

A trajetória do processo de internacionalização da FURG se destaca pelas intencionalidades e características relacionadas à sua missão, que incluem a promoção da excelência acadêmica, a valorização de parcerias internacionais e o fomento à mobilidade acadêmica. A universidade vê a internacionalização como um processo que busca inserir suas atividades acadêmicas e de pesquisa em redes globais e ampliar a participação de docentes e discentes em um contexto de cooperação internacional. Ademais, o plano também contempla a internacionalização dos cursos de pós-graduação, com ações para ampliar as oportunidades de intercâmbio e coautoria em pesquisas. A instituição ao integrar seus cursos de mestrado e doutorado a programas internacionais de ensino e pesquisa, promove a formação de qualidade e torna os programas de

pós-graduação (PPGs) componentes estratégicos, na capacitação de estudantes e servidores para a mobilidade acadêmica e na prospecção e ampliação da participação em parcerias internacionais.

A internacionalização promovida pela FURG é, portanto, um reflexo de sua missão institucional e de sua visão de futuro. Como afirma Knight (2020), as universidades devem adotar abordagens que estejam alinhadas com suas missões e identidades, respeitando suas características próprias e, ao mesmo tempo, se inserindo de maneira ativa no cenário global.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) apresenta sua estratégia de internacionalização através do documento intitulado *Plano Institucional de Internacionalização da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, definindo-a como um “processo em movimento” (UFRGS, 2016, p. 1). O plano ressalta o compromisso da instituição com o fortalecimento de sua internacionalização, ao mesmo tempo em que revisita sua trajetória, fundamentada em “princípios firmes e estratégias objetivas” (UFRGS, 2016, p. 1) como caminho para excelência acadêmica.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) intitulado *Construa o futuro da UFRGS*, aprovado em junho de 2016, traça a estratégia geral da universidade e revela a internacionalização como seu foco central, atribuindo a ela o status de um dos valores da UFRGS e ainda, considerando-a um fator essencial na busca por excelência; abrangendo o ensino, a pesquisa, a extensão e a inovação, como focos a serem considerados. De acordo com o PDI da universidade:

[...] um dos principais valores de excelência da UFRGS continua sendo a internacionalização. Por isso, a Universidade permanecerá fortalecendo suas relações além das fronteiras, consolidando e ampliando a cooperação bilateral e multilateral com instituições internacionais, com programas de mobilidade acadêmica docente, discente e de técnicos-administrativos, com atuação política e acadêmica junto a grupos universitários e em programas internacionais, com a inclusão de novas modalidades de cursos binacionais (UFRGS, 2016, p. 2).

Com base nessas considerações, o PDI da universidade manifesta dois objetivos acadêmicos relacionados à internacionalização. O primeiro visa expandir a presença internacional da instituição por meio do Plano Institucional de Internacionalização, consolidando sua posição como referência na América Latina. Para isso, propõe medidas como o aumento de disciplinas de graduação e pós-graduação em idioma estrangeiro, o acolhimento de visitantes transfronteiriços, o aumento das publicações em diferentes línguas e, por último, o fomento à participação da UFRGS em processos de acreditação internacional. O segundo objetivo está voltado para a diversificação das modalidades de ensino na graduação e na pós-graduação, por meio da ampliação de parcerias com Instituições de Ensino Superior estrangeiras. Nesse sentido, a UFRGS busca consolidar programas de dupla titulação, co-orientação e cotutela, além de incentivar colaborações interinstitucionais que promovam uma formação acadêmica mais integrada ao cenário global.

Outrossim, a UFRGS compreende a internacionalização como um processo que contribui para o aumento de sua diversidade e solidificação de sua excelência, pois

[...] ao ampliar as opções para expor nossos pesquisadores e nossos alunos a um número maior de culturas, seja trazendo-as na UFRGS, seja levando integrantes da nossa comunidade a outros países, providenciamos experiências mais ricas a todos (UFRGS, 2016, p. 2).

Portanto, este plano mostra-se idealizado para:

[...] orientar, ordenar e coordenar os esforços desta universidade, cuja maior finalidade é indicar, a todos, os projetos alinhados com as aspirações da comunidade da UFRGS, preservando a democracia interna da UFRGS e a autonomia das unidades e dos colegiados (UFRGS, 2016, p. 1).

Neste sentido, a instituição encontra-se dentro de um panorama de integração, onde Knight (2020, p. 38) menciona: “isto se baseia na crescente realidade e no “novo normal” que encontrar soluções para desafios globais é algo que não pode ser alcançado por um país apenas”.

Por fim, a UFRGS estrutura suas diretrizes e expectativas na direção do fortalecimento de suas potencialidades científicas em nível nacional, ao mesmo tempo em que estabelece articulações com três regiões do mundo para alcançar inovações e enriquecer sua comunidade. Além disso, ao expandir sua cooperação internacional, a universidade amplia sua visibilidade no cenário global, consolidando sua reputação institucional e contribuindo para o desenvolvimento de soluções e avanços científicos relevantes para o Brasil.

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

O Plano Institucional de Internacionalização previsto para 2018 a 2029 da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) é um documento orientador da trajetória da internacionalização adotado pela instituição, que possui como objetivo principal “aumentar a inserção científica institucional” (UFSM, 2017, p. 58). Essa inserção pode contribuir para ampliar, entre outros aspectos, a qualidade acadêmica, científica e tecnológica e o desenvolvimento regional.

Nesse cenário, a UFSM (2017, p. 15) considera “a internacionalização universitária como um processo contínuo”, que corrobora para alcançar diretrizes que fazem parte dos valores e objetivos estratégicos da universidade, como a cooperação internacional, a mobilidade acadêmica, programas de formação e políticas linguísticas. Dessa forma, a UFSM (2017, p. 51) integra o processo de internacionalização à sua missão internacional de “promover o intercâmbio de pesquisadores qualificados para visitas oficiais, negociação de acordos e convênios e estabelecimento de parcerias em projetos de pesquisa com instituições internacionais”. Essas ações não apenas ampliam as oportunidades de colaboração acadêmica, mas também permitem que a UFSM se insira de forma mais ativa e competitiva em redes globais de conhecimento.

Esta análise do plano de internacionalização da UFSM revela que a universidade adota estratégias focadas em ampliar a formação acadêmica de seus membros. Essas estratégias proporcionam aos estudantes oportunidades para vivenciar experiências internacionais, o que, por sua vez, contribui para o desenvolvimento de suas competências interculturais. Além disso, promovem a cooperação internacional como intermédio para estabelecer parcerias com demais instituições. Com essas ações, a instituição tende a preparar seus membros para que possam exercer papéis de liderança em um ambiente global, com um domínio de competências necessárias para atuar no exterior.

Em síntese, por meio dessas iniciativas, a UFSM busca oferecer uma formação acadêmica integral, que contribui não apenas para o desenvolvimento científico e acadêmico, mas também para o progresso socioeconômico. As estratégias de internacionalização implementadas tendem a equipar os membros da universidade

para lidar com os desafios e explorar as oportunidades que surgem em um mundo cada vez mais interconectado.

Universidade Federal de Pelotas (UFPeI)

A missão da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI) é:

[...] promover a formação integral e permanente do profissional, construindo o conhecimento e a cultura, comprometidos com os valores da vida, com a construção e o progresso da sociedade (UFPeI, 2018, p. 1).

Logo, a UFPeI (2018, p. 1):

[...] atesta que será reconhecida como universidade de referência pelo comprometimento com a formação inovadora e empreendedora capaz de prestar para a sociedade serviços de qualidade, com dinamismo e criatividade.

Assim, a UFPeI tem em seu planejamento estratégico de internacionalização voltado à integração em redes globais de conhecimento, utilizando essa conexão como ferramenta essencial para fortalecer sua inserção no cenário acadêmico internacional. A internacionalização, vista como um processo contínuo e transformativo, alinhando-se à perspectiva de Knight (2020), que enfatiza a importância de estabelecer interações acadêmicas e culturais diversas na formação de estudantes e docentes. Nesse contexto, a universidade busca promover a mobilidade acadêmica, a cooperação internacional e a formação de alunos e docentes com uma perspectiva global.

O Plano de Internacionalização da UFPeI (2018, p. 3) reforça essa visão ao destacar a internacionalização como um processo de transformação, afirmando que “a internacionalização é um MEIO para qualificar as atividades-fim acadêmicas”. Esse posicio-

namento alinha-se com as tendências atuais do Ensino Superior, que visam ampliar as oportunidades de intercâmbio de saberes, experiências e práticas acadêmicas entre diferentes culturas e países, podendo, assim, consolidar a universidade como um centro de excelência no cenário global.

O documento também estabelece objetivos e metas para aumentar a mobilidade acadêmica, fortalecer a presença em redes de pesquisa internacionais e incentivar a oferta de programas de ensino com perspectiva global. Assim, de acordo com a política de internacionalização da instituição, é estratégico “aumentar a oferta de oportunidades de realização de cursos de pós-graduação em cotutela com universidades estrangeiras de excelência” (UFPel, 2018, p. 18). Logo, dentre os principais objetivos está a ampliação da mobilidade de alunos e docentes, além do fortalecimento da colaboração com instituições internacionais por meio de programas de intercâmbio, projetos de pesquisa e a internacionalização dos cursos de pós-graduação. Para alcançar esses objetivos, a universidade destaca diversas estratégias, como a criação do Programa Institucional de Mobilidade Internacional e o desenvolvimento do Programa de Preparo para a Mobilidade Acadêmica Internacional, mecanismos que facilitam o intercâmbio de alunos, professores e servidores com instituições do exterior; oferecendo oportunidades de aprendizado e crescimento para ambos os atores.

Outro aspecto importante do planejamento estratégico da UFPel é a internacionalização dos seus programas de pós-graduação. O documento institucional destaca que esse aspecto, aumenta a visibilidade da universidade e, também, favorece a troca de experiências entre alunos e pesquisadores de localidades diversas, ampliando o cenário acadêmico. Além disso, a UFPel pretende in-

vestir em programas de ensino de idiomas estrangeiros, para facilitar a integração dos alunos com as universidades parceiras e promovendo maior compreensão intercultural. Diante desta perspectiva, Knight (2020), enfatiza a importância de desenvolver uma visão global e competências interculturais, trazendo benefícios individuais para os estudantes. Segundo a autora, tais elementos forjam a formação do sujeito, possibilitam a atuação em um mundo globalizado, o tornando um cidadão global.

A UFPel também reconhece a necessidade de aprimorar sua infraestrutura para receber alunos internacionais. Para isso, o plano da instituição prevê a oferta de serviços de apoio acadêmico, cultural e social, com o objetivo de facilitar a adaptação dos estudantes estrangeiros ao ambiente universitário. Entretanto, mesmo que o plano de internacionalização se mostra organizado e bem estruturado, a UFPel enfrenta desafios significativos para sua implementação.

A limitação de recursos financeiros é um dos obstáculos, especialmente quando se trata de expandir as bolsas de estudo e programas de mobilidade. A adaptação da estrutura acadêmica e administrativa para atender à crescente demanda exige investimentos contínuos em infraestrutura e capacitação de seus atores, fator que a própria instituição denomina como ameaça em sua análise SWOT. Contudo, o próprio plano sugere que ao estimular “os estudantes e servidores egressos de experiências no exterior organizem uma estratégia de implementação na UFPel de boas práticas de administração, ensino, extensão, pesquisa e inovação” (UFPel, 2018, p. 20) auxilia o aprimoramento de suas intencionalidades como instituição.

Por fim, as perspectivas futuras para a internacionalização da UFPel destacam o aumento das parcerias internacionais e a ampliação das oportunidades de intercâmbio acadêmico. Dessa forma, a implementação do Planejamento Estratégico de Internacionalização da UFPel possui potencial para fortalecer sua posição global e atrair diversos atores, sejam eles regionais ou internacionais. Tais elementos contribuem para a formação de qualidade e caracterizam uma visão cada vez mais globalizada com possibilidades de atuação no cenário internacional.

Considerações finais

A internacionalização no ensino superior deve ser analisada criticamente para compreender os valores e finalidades que orientam suas práticas institucionais. Como destaca Knight (2020, p. 41), “as práticas e políticas precisam ser examinadas de perto para verificar os valores e as finalidades que estão movendo a internacionalização.” Assim a análise realizada neste estudo permitiu uma compreensão mais aprofundada desse processo, evidenciando como a internacionalização está associada às missões institucionais, filosofias acadêmicas e estratégias adotadas pelas universidades investigadas.

Ao atender aos objetivos propostos, este estudo identificou abordagens que demonstram compromisso com a internacionalização, integrando-a a seus projetos estratégicos e reconhecendo-a como um pilar essencial para a qualificação do ensino, da pesquisa e da extensão. Entre as estratégias específicas de cada instituição, vê-se que a Universidade Federal do Rio Grande (FURG) concentra-se em fortalecer parcerias, a mobilidade acadêmica, a forma-

ção integral dos estudantes, cooperação internacional e a excelência. Já a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) visa a presença internacional, a excelência acadêmica, a cooperação bilateral e multilateral e a ampliação de parcerias estrangeiras. Ademais, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) prevê a inserção científica institucional, a mobilidade acadêmica, a ampliação da formação de seus membros e a cooperação internacional. E por fim, a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) destaca a integração em redes globais de conhecimento, mobilidade acadêmica, a cooperação internacional, a parcerias internacionais e a ampliação das oportunidades de intercâmbio acadêmico e a formação de alunos e docentes com uma perspectiva global.

Embora os perfis sejam diferentes, é possível encontrar pontos de convergência no processo de internacionalização das quatro IES analisadas, principalmente no que diz respeito à mobilidade acadêmica e a cooperação internacional, ações, que mesmo necessitando de outros fatores e componentes, são capazes de oferecer visibilidade regional, conferindo-lhes maior atratividade e reconhecimento no cenário internacional.

Por fim, nota-se que as instituições analisadas não consideram a internacionalização apenas um processo de intercâmbio acadêmico, mas mostram interesse em proporcionar formações de excelência que atuem frente às demandas de um mundo globalizado, preocupando-se em integrar suas atividades acadêmicas às necessidades e desafios globais, atentando-se a questões de desenvolvimento atuais e regional também.

Referências

KNIGHT, J. *Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios*. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://oikoseditora.com.br/files/Internacionalizacao%20da%20educ%20superior%20-%20JANE%20KNIGHT%20-%20e-book.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

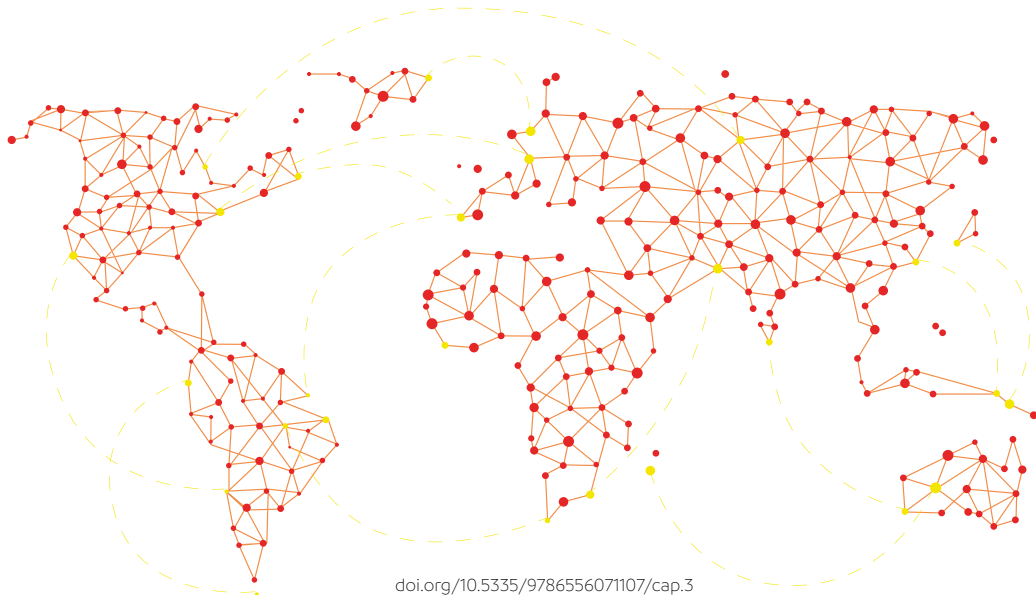
SOUZA, A.; OLIVEIRA, G.; ALVES, L. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da Fucamp*, v. 20 n. 43, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 7 dez. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPel). *Política de Internacionalização da UFPel*. [Pelotas: UFPel], 2018. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/crinter/files/2018/07/Planejamento-Estrat%C3%A9gico-de-Internacionaliza%C3%A7%C3%A3o-da-UFPel-vers%C3%A3o-final.pdf>. Acesso: 17 ago. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM). *Plano Institucional de Internacionalização da Universidade Federal de Santa Maria*. [Santa Maria: UFSM], 2017. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/798/2020/06/PLANO-INSTITUCIONAL-DE-INTERNACIONALIZA%C3%87%C3%83O-2018-2021.pdf>. Acesso: 22 dez. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG) *Plano de Internacionalização da FURG*. [Rio Grande: FURG], 2018. Disponível em: https://print.furg.br/images/capes_print/plano-de-internacionalizacao.pdf. Acesso em: 23 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). *Plano Institucional de Internacionalização*. [Porto Alegre: UFRGS], 2016. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/propg/wp-content/uploads/Plano-Institucional-de-Internacionalizacao-da-UFRGS-1.pdf>. Acesso em: 05 out. 2024.



Políticas de ações afirmativas e inclusão no ensino superior: uma análise a partir do estado do conhecimento

*Cádia Carolina Ferreira Morosetti | Amanda Santana Gomes-Silva |
Rosane Carneiro Sarturi*

Introdução

As políticas de ações afirmativas são maneiras de promover o acesso e permanência de grupos de origem desfavorecida à Educação Superior,

[...] são medidas especiais e temporárias que buscam compensar um passado discriminatório ao passo em que objetivam acelerar o processo de igualdade com o alcance da igualdade substantiva (Santos, 2009, p. 21).

A Constituição Federal (Brasil, 1988) preconiza a igualdade material e o direito antidiscriminatório, incluindo o dever de cria-

ção de ações afirmativas voltadas à inclusão de pessoas pertencentes a grupos minoritários e mais vulneráveis (Sarlet, I.; Sarlet, G., 2019). O Brasil é signatário da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada com status de emenda constitucional em 2008 e promulgada pelo Decreto Legislativo nº 186 de 2008 (Brasil, 2008) e foi base para a Lei Brasileira de Inclusão - Lei 13.146 (Brasil, 2015), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Este trabalho fundamenta-se na luta pela democratização do acesso à educação superior no Brasil e na permanência dos alunos ingressantes pela política de reserva de vagas – Lei 12.711, ou Lei de Cotas (Brasil, 2012), que instituiu a reserva de vagas para estudantes de, no mínimo 50% das vagas sejam destinadas a estudantes da rede pública, com metade desse percentual reservado a famílias com renda de até um salário mínimo *per capita*, além da reserva proporcional para autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) e nos Institutos Federais de Ensino Técnico de Nível Médio (IFs). Para Campos (2022), esse sistema misto, que combina critérios sociais, econômicos e raciais, representa a concretização do projeto do movimento negro de transformação social no Brasil, que luta desde 1930 por políticas públicas de ação afirmativa no ensino superior. Em 2016, entrou em vigor a Lei nº 13.409, que institui cotas para pessoas com deficiência em universidades federais, reforçando seu direito de acesso e permanência no ensino superior (Brasil, 2016). Essa medida contribui para a inclusão dessas pessoas e para a supe-

ração de desigualdades históricas no Brasil, como o capacitismo e outras formas de discriminação.

O Decreto nº 7.611 de 2011 dispõe sobre o atendimento educacional especializado, que prevê, no § 2º do art. 5º: “VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior”. No §5º:

Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam a eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (Brasil, 2011).

O Núcleo de Acessibilidade incorporado nas instituições de ensino superior são de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência e principalmente para que possa ajudar e garantir a permanência do mesmo dentro da universidade

Conforme os dados do Censo do Ensino Superior de 2023, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o número de alunos classificados pelo censo como tendo necessidades educacionais especiais, incluindo aqueles com superdotação, apresentou um crescimento de 17% em relação a 2022. Esse aumento supera a taxa de crescimento do total de alunos matriculados no ensino superior no Brasil, que foi de 5,6% no mesmo período, repetindo a tendência observada em anos anteriores (Brasil, 2024).

Apesar de que nos últimos anos houve um crescimento significativo, a representatividade de alunos com deficiência no ensino superior ainda é baixa, correspondendo a apenas 0,93% do total de matrículas. Em 2023, o número total de alunos matriculados foi de aproximadamente 10 milhões, dos quais 92.756 alunos

matriculados de graduação declararam ter alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, distribuídos entre as modalidades presencial e a distância. Desses, 46.006 estavam matriculados em cursos presenciais. A maior concentração desses estudantes está na região Sudeste (36%), seguida pelo Nordeste (21%), Sul (20%), Norte (12%) e Centro-Oeste (11%). Em relação aos tipos de deficiência, os três tipos de declaração mais comuns são deficiência física (36,2%), baixa visão (22,9%) e deficiência intelectual (10%). Considerando os últimos cinco anos, de 2019 a 2023, o número de alunos com deficiência no ensino superior aumentou 91%, um crescimento quase seis vezes maior que o do total de matriculados, que foi de 16% no mesmo período (Brasil, 2024).

Nessa perspectiva, buscamos mapear as produções científicas dos últimos cinco anos (2019 - 2024), a fim de identificar os pressupostos abordados por outros autores.

Método

Este estudo tem como foco principal as políticas de ações afirmativas de acesso e permanência nas Instituições de Ensino Superior (IES). O objetivo é mapear as produções científicas dos últimos cinco anos (2019 a 2024), a fim de identificar os pressupostos abordados por outros autores, através do Estado do Conhecimento.

A metodologia do Estado do Conhecimento (EC), conforme proposta por Morosini, Khols-Santos e Bittencourt (2021), envolve a identificação, registro e categorização, promovendo a reflexão e a síntese da produção científica em uma área específica,

dentro de um período delimitado. Representa o acúmulo de saberes e informações disponíveis, servindo como base para novas investigações. Estudos como o de Morosini (2014) e de Morosini e Fernandes (2014) são exemplos de aplicabilidade da metodologia. A produção do conhecimento é de extrema importância, pois é através dela que novas ideias são geradas, teorias são desenvolvidas e soluções são encontradas para os desafios enfrentados pela sociedade. O EC desempenha um papel essencial nesse processo, pois fornece um panorama atualizado do que já foi estudado e pesquisado sobre determinado tema. Permitindo que os pesquisadores identifiquem lacunas no conhecimento existente, identifiquem áreas que necessitam de mais estudos e evitem a duplicação de esforços em pesquisas já realizadas. Além disso, o EC também contribui para a disseminação do conhecimento científico. Ao compilar e sistematizar as informações disponíveis, ele facilita o acesso e a compreensão do conhecimento acumulado. Dessa forma, o EC serve como um ponto de partida para novas investigações, impulsionando a produção de conhecimento de forma mais eficiente e eficaz.

Neste estudo, foi realizada pesquisa no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 20 de dezembro de 2024, esta base de dados foi escolhida por disponibilizar artigos completos e reunir várias bases de dados bibliográficos internacionais. Para a referida busca dos artigos, foi aplicado o operador booleano “AND”, optando-se por termos em língua portuguesa e com recorte temporal dos últimos cinco anos (2019 - 2024). As combinações de descritores utilizados, foram: “ações afirmativas” AND “pessoas com deficiência” AND “ensino superior”. O grupo de descritores retornaram 13 trabalhos,

a Bibliografia Anotada organizada em tabela com título, ano, autores e revista em que foram respectivamente publicados (Quadro 1 da seção Resultados e discussões) permitiu a realização da leitura flutuante dos títulos, resumos e palavras-chave dos artigos, resultando na exclusão daqueles que estavam fora do escopo deste EC, foram excluídos 4 artigos, e um trabalho foi excluído por estar duplicado. A etapa seguinte, Bibliografia Categorizada, permitiu uma leitura mais aprofundada dos oito artigos da base de dados da CAPES, trabalhos no qual não houve exclusão. Após a leitura completa dos artigos, excluiu-se mais um trabalho, por ser da área do direito.

Portanto, foram considerados incluídos para esta análise sete artigos. A análise desses artigos foi organizada em categorias: Acesso e Permanência de estudantes com deficiência estabelecendo uma subcategoria: Formação de Professores e Acessibilidade. Os resultados e discussões foram descritos com base nas categorias e subcategorias de acordo com os dados encontrados em cada artigo.

Resultados e discussões

Como detalhado na seção “método” a pesquisa foi realizada na base de periódicos do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que foram organizados conforme o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Relação de artigos selecionados

Título	Ano	Autores	Periódico
Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior	2021	Jailma Cruz da Silva; Adriana Miranda Pimentel	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional
Inclusão de pessoas com deficiência no Instituto de Ciências Humanas da UFJF: DISCUSSÕES SOBRE ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA E PEDAGÓGICA	2022	Karoline Machado Innocencio Martins; Elisabeth Gonçalves de Souza; Amanda Sangy Quiossa	REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura
Os desafios no cotidiano de estudantes universitários com deficiência: barreiras ou facilitadores?	2019	Elenice Moreira Arruê; Taísa Gomes Ferreira; Aline Sarturi Ponte; Miriam Cabrera Corvelo Delboni	Revista Saúde (Santa Maria)
Surdez audível: narrativas docentes sobre o ingresso de um estudante na Universidade Federal do Rio de Janeiro	2022	Felipe Di Blasi; Jane de Carlos Santana Capelli; Flávia Barbosa da Silva Dutra; Vivian Mary Barral Dodd Rumjanek	Revista Educação
MEC-Brasil, decreto 10.502. Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, de 30 de setembro de 2020. Brasília: MEC, 2020	2021	Cristina Miyuki Hashizume	Eccos - Revista Científica
Políticas de ações afirmativas para o Ensino Superior: contexto sócio-político e econômico de implementação em França, Portugal e Brasil	2022	Margarida Cassia Campos	Revista Da ANPEGE
Ocorrência de matrículas de ingressante autodeclarado com deficiência na Universidade Federal do Pampa	2020	Carlos Eduardo Benites Fagundes; Maristela Cortez Sawitzki; Mariana Nicorena Morari; Rafael Roehrs	Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Destes todos foram analisados, com isso foram definidas as categorias de análise: Acesso e Permanência de estudantes com

deficiência estabelecendo uma subcategoria: Formação de Professores e Acessibilidade.

Acesso e Permanência de estudantes com deficiência

A Lei 12.711 (Brasil, 2012) foi alterada pela Lei 13.409 (Brasil, 2016), na perspectiva de atender o direito à educação e ampliar a oportunidade de ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior. Conforme a Lei de Cotas, cada instituição federal de ensino superior reservará, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas disponíveis. Destes, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1 (um) salário-mínimo *per capita*.

Em cada IES, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas, e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção de pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. Com isso, as IES tiveram que adotar a reserva de vagas para pessoas com deficiência, Fagundes *et al.* (2020), traz em seu estudo, com o propósito de investigar a ocorrência de matrículas de estudantes autodeclarados Pessoa com Deficiência (PcD) na Universidade Federal do Pampa (Unipampa) e fornecer subsídios para estudos e políticas futuras, os dados coletados na Pró-Reitoria de Graduação da UNIPAMPA e em sites institucionais, abrangendo o período de 2006 a 2018. O texto apresenta

percentuais específicos de matrículas de PcD em relação ao total, destacando variações ao longo dos anos. O pico entre 2011-2014 (7,40%) e o decréscimo a partir de 2015 (2,02%) são bem delimitados e justificados pela reserva de cotas e mudanças na oferta de vagas.

O texto de Fagundes *et al.* (2020) aborda os conceitos de deficiência permanente, conforme o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (Brasil, 1999), definindo o conceito de deficiência - toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano; de deficiência permanente - aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e o conceito de incapacidade uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa com deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (Brasil, 1999). Com isso, os autores concluíram que as políticas nacionais favoreceram o ingresso de PcD no ensino superior, mas apontam desafios quanto à formação docente e ao acompanhamento pedagógico.

Di Blasi *et al.* (2022), aborda a democratização do ensino superior no Brasil a partir da implementação da Lei de Cotas, com destaque para a inclusão de pessoas com deficiência a partir de 2016. A pesquisa foca na experiência de um estudante surdo ingressante na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no primeiro semestre de 2018, analisando a perspectiva docente sobre sua trajetória acadêmica. Os resultados apontam um paradoxo importante:

apesar de a política de cotas garantir o acesso ao ensino superior, a experiência do estudante surdo revelou desafios estruturais relacionados à falta de reconhecimento e suporte adequado para sua permanência e aprendizagem. Isso evidencia a necessidade de políticas que não apenas assegurem o ingresso, mas também garantam condições efetivas de inclusão e acessibilidade no ambiente acadêmico.

Entendemos a permanência com base no conceito de Santos (2009, p. 23), como sendo a:

[...] duração no tempo que permite uma transformação do indivíduo em nível pessoal e profissional. Permanecer, argumentamos, é diferente de persistir, uma vez que este último conceito está associado apenas à duração no tempo e não à transformação que, por sua vez, é um outro modo de existência do mesmo indivíduo. [...] a permanência material caracterizada pelas condições objetivas de existência do estudante na universidade e a permanência simbólica que diz respeito às possibilidades que os estudantes têm de vivenciar a universidade, identificar-se com o grupo dos demais estudantes, ser reconhecido por estes e, portanto, pertencer ao grupo.

De acordo com Santos (2009, p. 68):

[...] a permanência traz, portanto, uma concepção de tempo que é cronológica (horas, dias, semestres, anos) e outra que é a de um espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiências e a transformação de todos e a de cada um.

Portanto, a permanência consiste em ações concretas que materializam o acesso, indo além do apoio financeiro, abrangendo acolhimento, ações pedagógicas, psicológicas, acessibilidade, alimentação, moradia, transporte, entre outras. Não podemos desconsiderar que, a implementação dessas ações, muitas vezes, depende de fatores como: recursos financeiros, treinamento de pessoal e infraestruturas adequadas. Além disso, o texto Di Blasi *et al.* (2022) e Fagundes *et al.* (2020) se aproximam quando apontam para a necessidade de trans-

por barreiras atitudinais, destacando a formação continuada como um elemento essencial para diversificar estratégias pedagógicas voltadas ao ensino e aprendizagem desses estudantes.

De acordo com Silva e Pimentel (2021), nota-se uma produção crescente relacionada a experiências que ocorrem nas instituições de ensino superior brasileiras, assim como as identificadas em outros países, e se destaca pelas dificuldades que estudantes, docentes e gestores encontram no processo pela garantia do direito a uma educação inclusiva.

Formação de Professores e Acessibilidade

O estudo de revisão integrativa realizado pelas autoras Silva e Pimentel (2021), demonstrou que a legislação brasileira regula e corrobora para o ingresso das pessoas com deficiência visual no ensino superior, mas que a inclusão ocorrerá efetivamente no momento em que a permanência desses estudantes for garantida de forma que possam usufruir dos espaços físicos, dos equipamentos disponíveis, de recursos materiais, audiovisuais, informacionais, bem como de um maior preparo de docentes para o atendimento a esses estudantes. É importante e necessário que haja investimentos, principalmente material, que promovam a inclusão educacional da pessoa com deficiência visual nessas instituições, principalmente no tocante à realização de cursos para atualização de todos os docentes.

Martins, Souza e Quiossa (2022) apresentaram um estudo que demonstra o processo de acolhida e de permanência de alunos com deficiência dos cursos de graduação do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais-ICH/UFJF, realizado através de entrevistas, estudo documental e pesquisa de

campo. A partir de dados da pesquisa de campo constatou-se que o ICH conta com alguns espaços acessíveis, como elevadores, banheiros adaptados e vagas de estacionamento demarcadas para pessoas com deficiência. Porém, a acessibilidade física não está presente em todos os ambientes do Instituto. De acordo com as autoras, ainda há muito o que ser feito para a consolidação do processo de inclusão educacional. Notaram que na UFJF, ainda existem lacunas a serem resolvidas, contudo a questão da inclusão está em processo evolutivo, o que é motivo de satisfação.

Um estudo quantitativo, realizado através de um levantamento de dados secundários do Núcleo de Acessibilidade de uma IES no Sul do país, constatou-se que ingressaram 233 estudantes no Ensino Superior pelas ações afirmativas B no ano de 2013, que reserva 5% das vagas para pessoas com deficiência. Os acadêmicos ingressantes na IES possuem deficiência diversas: auditiva, física, intelectual, visual, mental e intelectual, a maioria dos acadêmicos tinham deficiências físicas, seguido dos acadêmicos que tinham deficiências auditivas, visuais, mentais e intelectuais respectivamente. Aponta-se um grande índice de abandono, 53 (23%) acadêmicos abandonaram os cursos, 14 (6%) acadêmicos cancelaram, 7 (3%) fizeram transferência e 7 (3%) se formaram. O estudo conclui que existe um longo caminho a ser percorrido, pois apesar do ingresso na Universidade estar garantido por lei, a permanência destes acadêmicos nas Universidade carece de aprimoramento.

Considerações finais

É importante salientar que outros EC sobre a mesma temática poderiam ter sido propostos, apresentando escopos e resultados totalmente distintos, o que evidencia a complexidade do proces-

so. Com isso, este trabalho teve por objetivo mapear as produções científicas dos últimos cinco anos (2019-2024), a fim de identificar os pressupostos abordados por outros autores. A pesquisa no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) retornou 13 artigos, destes, 7 foram analisados. Como ponto central da Bibliografia Propositiva, ressaltamos que, mesmo após 13 anos da implementação da Lei de Cotas nas IFEs brasileiras, desempenhando um papel crucial na luta contra as persistentes desigualdades sociais no acesso ao ensino superior de qualidade, ainda é notável a carência de pesquisas sobre o acesso; ingresso; permanência e trajetória acadêmica de alunos com deficiência na literatura acadêmica. No entanto, é fundamental destacar que as pesquisas que exploram outras perspectivas ainda apresentam lacunas, incluindo o acompanhamento contínuo dos alunos com deficiência, a permanência e a avaliação das políticas de ações afirmativas e a inclusão.

Ao analisarmos as publicações científicas sobre a temática das Políticas de Ações Afirmativas e Inclusão no Ensino Superior trazemos como principais contribuições para o campo científico que as vagas têm sido preenchidas gradativamente e a quantidade de alunos com deficiência nas IES tem aumentado mesmo que ainda não seja de forma considerável. Contudo, é necessário promover ações e medidas para além da acessibilidade física e arquitetônica, mas que considere o acolhimento, recursos materiais e humanos, capacitação docente, dentre outras estratégias que garantam a permanência desse público nos cursos, evitando assim, a desistência e trancamentos de matrículas. Os textos aqui apresentados não tratam da acessibilidade curricular no Ensino Superior, o que também demonstra a carência de pesquisas com este viés.

Outrossim, existe a necessidade de fortalecer as Políticas de Inclusão e Permanência deste grupo ainda sub-representado no Ensino Superior brasileiro. É importante que mais pesquisas busquem demonstrar dados acerca do acesso e permanência de pessoas com deficiência nas universidades e suas condições de acessibilidade.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1999]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 01 fev. 2025.

BRASIL. *Decreto Legislativo nº 186, de 10 de julho de 2008*. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a Educação especial, o Atendimento Educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASIL. *Lei 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-norma-atualizada-pl.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016*. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2023*. Brasília, DF: Inep, 2024. Recurso eletrônico. Disponível em: download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2023/resumo_tecnico_do_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 14 jan. 2025.

CAMPOS, M. C. Políticas de ações afirmativas para o ensino superior: contexto sócio-político e econômico de implementação em França, Portugal e Brasil. *Revista da ANPEGE*, v. 18, n. 35, 2022. DOI 10.5418/ra2022.v18i35.12681. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/12681>. Acesso em: 10 fev. 2025.

DI BLASI, F. *et al.* Surdez audível: narrativas docentes sobre o ingresso de um estudante na Universidade Federal do Rio de Janeiro. *Educação*, v. 47, n. 1, p. 1-23, 2022. DOI 10.5902/1984644464119. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/64119>. Acesso em: 10 dez. 2024.

FAGUNDES, C. *et al.* Ocorrência de matrículas de ingressante autodeclarado com deficiência na Universidade Federal do Pampa. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 10, p. e8409108682, 2020. DOI 10.33448/rsd-v9i10.8682. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8682>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MARTINS, K. M. I.; SOUZA, E. G. de; QUIOSSA, A. S. Inclusão de pessoas com deficiência no Instituto de Ciências Humanas da UFJF: discussões sobre acessibilidade arquitetônica e pedagógica. *Revista de Educação, Linguagem e Literatura (REVELLI)*, v. 13, p. 1-22, 2021. DOI: <https://doi.org/10.51913/revelli.v13i0.10646>. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/10646>. Acesso em: 04 dez. 2024.

MOROSINI, M.; KHOLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. *Estado do conhecimento: teoria e prática*. Curitiba: CRV, 2021.

MOROSINI, M. Estado de conhecimento e questões do campo científico. *Educação*, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2014. DOI 10.5902/1984644415822. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>. Acesso em: 5 jan. 2025.

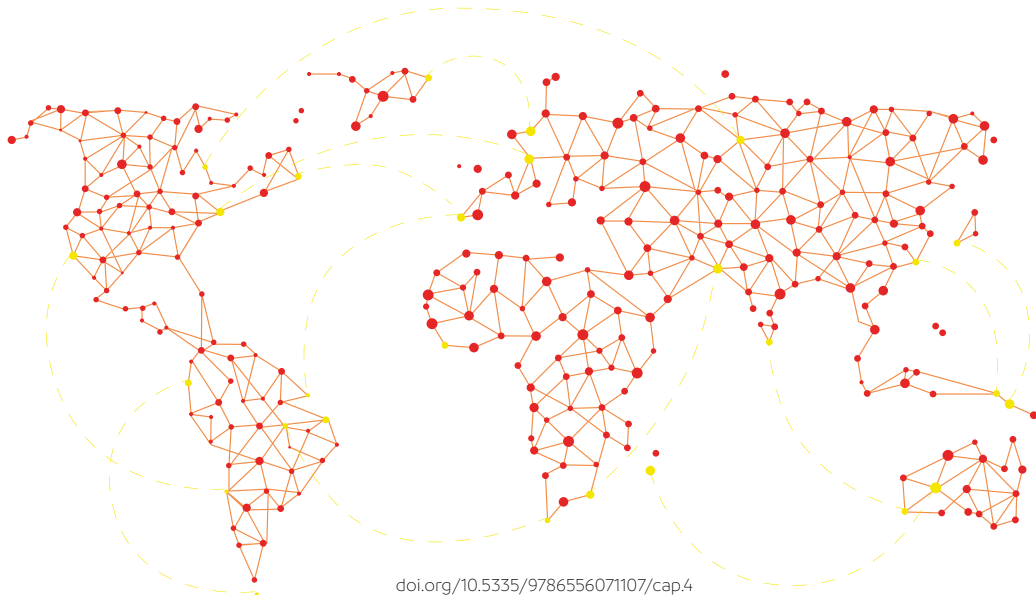
MOROSINI, M.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 04 dez. 2024.

SANTOS, D. B. R. *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. 2009. Tese (Doutorado em

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11778>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SARLET, I. W.; SARLET, G. B. S. As ações afirmativas, pessoas com deficiência e o acesso ao ensino superior no Brasil – contexto, marco normativo, efetividade e desafios. *Revista Direitos Fundamentais & Democracia*, v. 24, n. 2, p. 338-363, 2019. DOI 10.25192/issn.1982-0496.rdfd.v24i21554. Disponível em: <https://revista-eletronicardfd.unibrazil.com.br/index.php/rdfd/article/view/1554>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SILVA, J. C. da; PIMENTEL, A. M. Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 29, e2904, 2021. Disponível em: <https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/2904>. Acesso em: 10 mar. 2025.



Políticas para a formação doutoral no âmbito lusófono

Gionara Tauchen | Renata Belmudes Schneider |
Daniele Simões Borges | Juan Carlos Teran Briceno

Considerações iniciais

A educação doutoral tem se consolidado como um campo de investigação crescente nas últimas décadas, refletindo mudanças estruturais no Ensino Superior e nas demandas sociais e econômicas por pesquisa avançada e inovação (Jones, 2013). No entanto, o título de doutor possui uma longa trajetória histórica, remontando ao período medieval, quando representava uma *licentia docendi*, ou seja, uma permissão para o ensino concedida pelo alto clero da Igreja Católica (Reichmann; Vasconcelos, 2009). Somente no século XIX, impulsionado pelas reformas universitárias lideradas por Wilhelm von Humboldt na Alemanha, o doutorado passou a ser reconhecido como um grau

acadêmico voltado à formação de cientistas e pesquisadores (Gomes; De Almeida, 2020).

A reforma humboldtiana não apenas redefiniu o doutorado, mas também estabeleceu um modelo de universidade que integra ensino e pesquisa como partes indissociáveis da formação acadêmica. Esse paradigma influenciou significativamente os sistemas universitários da Europa continental e de outros continentes. No século XX, a disseminação desse modelo impulsionou a institucionalização da pesquisa científica no Ensino Superior, tornando o doutorado um requisito fundamental para carreiras acadêmicas e científicas (Reichmann; Vasconcelos, 2009).

Atualmente, a obtenção do título de doutor está condicionada ao cumprimento de um conjunto pré-requisitos que pode variar de acordo com o modelo de formação doutoral. Não há, portanto, um modo único de se fazer pesquisa e de se formar pesquisadores. O modelo britânico, por exemplo, não exige componentes formais além do desenvolvimento supervisionado da pesquisa e da defesa de uma tese ou dissertação final. Em contrapartida, o modelo americano inclui, além da elaboração e defesa de um trabalho supervisionado de tese, a acumulação de créditos em cursos/disciplinas e a aprovação em exames (Verhine, 2008).

Embora cada modelo de formação possua suas próprias normas, diretrizes, valores e exigências acadêmicas, configurando a experiência formativa dos estudantes, todos caracterizam o doutorado como um estudo longitudinal, que culmina na produção de uma pesquisa original e relevante para o conhecimento existente em uma área específica (Winter; Griffiths; Green, 2000; Gardner, 2008). Nesse sentido, Lovitts (2008) destaca que o principal objetivo da formação doutoral é preparar os indivíduos para uma vida

dedicada à investigação intelectual e marca a transição do papel de estudante e consumidor do conhecimento para o papel de pesquisador independente e criador de conhecimento.

Além das diferenças estruturais entre os modelos de doutorado, é importante considerar a relação entre a internacionalização da pesquisa e as desigualdades globais na produção do conhecimento. A concentração de programas de pós-graduação de excelência em países do Norte Global, aliada a desafios estruturais enfrentados por universidades do Sul Global, contribui para um cenário de assimetrias acadêmicas. Instituições de países em desenvolvimento muitas vezes dependem de colaborações internacionais para fortalecer seus programas de doutorado, o que pode gerar tanto oportunidades quanto desafios, como a dificuldade de retenção de pesquisadores qualificados e a necessidade de adaptação às agendas de pesquisa de centros acadêmicos estrangeiros (Altbach, 2009).

No continente africano, em particular, a oferta de cursos de doutorado ocorreu, principalmente, a partir de 2010 e foi impulsionada pela necessidade de melhorar a qualificação dos profissionais que já atuavam nas Instituições de Ensino Superior, visando a formação de uma comunidade de investigação ativa, capaz de desempenhar papel fundamental na abordagem dos desafios sociais, na transformação econômica e na oferta de um ensino local de qualidade. Neste âmbito, a formação de quadros pós-graduados, último grau de titulação, está relacionada ao desenvolvimento científico, econômico, social, cultural e tecnológico das sociedades e, no caso dos países africanos, é de suma importância a formação e a política científica “realizada por agentes nacionais sem ‘intervenção externa’, na valorização dos seus especialistas, professores e es-

tudantes, e no estímulo a uma pesquisa operada por africanos e, sobretudo, embora não apenas, para africanos” (Curiminha, 2023, p. 3). Reforçando essa perspectiva, Silva e Nambua (2022, p. 136) destacam que as universidades africanas carecem de investimentos para a investigação científica e sofrem com a fuga de cérebros para o exterior:

[...] é consensual entre os autores sobre como foi incorporado às políticas neoliberais no continente, como sendo um dos elementos que causa constante fuga dos quadros, estudantes, professores e pesquisadores.

Diante desse cenário, emergem questões fundamentais sobre a configuração das políticas educacionais que norteiam a formação de doutores nos países africanos lusófonos. Que processos formativos vêm sendo propostos pelas políticas educacionais para a formação de doutores nos países africanos lusófonos após a independência? Para responder a essas questões, este estudo conduz uma análise documental das políticas educacionais voltadas à formação doutoral em Angola, Cabo Verde e Moçambique, buscando compreender seus avanços, limitações e impactos na constituição de uma comunidade científica local fortalecida.

Abordagem metodológica

A pesquisa é de natureza qualitativa e documental (Denzin; Lincoln, 2006). Primeiramente, localizamos os decretos e as leis disponibilizadas nos domínios públicos de Angola, Cabo Verde e Moçambique, referentes à organização do sistema ou subsistema de Ensino Superior, bem como as normas curriculares para a oferta de cursos de pós-graduação. A seguir, no Quadro 1, os documentos selecionados para análise estão agrupados por país.

Quadro 1 – País e documentos selecionados para análise

País	Documentos
Angola	Decreto Presidencial n. 193/18 – Normas Curriculares Gerais do Subsistema de Ensino Superior (Angola, 2018). Decreto Executivo n. 337/22 – Regulamento para a Criação e Licenciamento de Instituições de Ensino Superior e de Cursos de Graduação e de Pós-graduação (Angola, 2022a). Decreto Executivo n. 450/22 – Normas Curriculares Gerais para os cursos de Pós-graduação do Subsistema de Ensino Superior (Angola, 2022b).
Cabo Verde	Decreto-lei n. 22/2012 – Regime Jurídico dos Graus e Diplomas do Ensino Superior (Cabo Verde, 2012), Decreto-legislativo n. 13/2018 – alteração ao Decreto-Legislativo n.º 2/2010, de 7 de maio, que define as Bases do Sistema Educativo (Cabo Verde, 2018).
Moçambique	Decreto n. 29/2010 – Regulamento do Conselho Nacional do Ensino Superior (Moçambique, 2010). Lei n.º 1/2023 – Regime jurídico do Subsistema do Ensino Superior (Moçambique, 2023).

Fonte: elaborado pelos autores (2024).

Após a localização, os documentos foram salvos na base de dados da pesquisa e codificados para posterior Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), conforme as seguintes etapas: pré-análise – leitura dos planejamentos estratégicos dos programas; exploração do material – seleção de segmentos de conteúdo para codificação e definição das unidades de registro e de significação; tratamento dos resultados, inferência e interpretação – categorização, discussão e sistematização dos achados da investigação.

A formação doutoral no âmbito dos países lusófonos

A organização dos sistemas de Ensino Superior nos países africanos de língua portuguesa ocorreu após os processos de independência, a partir de 1960, incorporando a tipologia pública e privada (Tauchen; Semedo; Devecchi, 2017; Buza, Leher e Cango, 2022), bem como “o sistema dual de ensino superior – ensino universitário e politécnico [...]” (Rego *et al.*, 2015, p. 26). Neste contexto, voltaram-se, inicialmente, à formação de quadros superiores qualificados e à produção do conhecimento realizada, majoritariamente, no exterior (Buza; Leher; Canga, 2022).

Curimemba (2023, p. 10), ao analisar as demandas do ensino superior em Angola, destaca

[...] a urgência na formação e valorização de pesquisadores nacionais e de produção científica [...], possibilitando a produção, criação, melhoria, aplicação e difusão de novos conhecimentos e/ou de novas tecnologias sobre a natureza e sociedade [...].

Neste sentido, Angola, Cabo Verde e Moçambique, vem promovendo políticas para a formação de pesquisadores em instituições estrangeiras e, em paralelo, regulamentando a oferta de formação pós-graduada em âmbito nacional.

O Quadro 2 apresenta uma caracterização geral dos cursos de doutorado ofertados em Angola, Cabo Verde e Moçambique.

Quadro 2 – Caracterização dos cursos de doutorado

Angola	
Conceituação	“O curso de doutoramento é um processo de formação e de investigação, que visa proporcionar uma capacidade científica, técnica e humana dos candidatos diplomados em cursos de licenciatura ou de mestrado, culminando com uma tese, cujo conteúdo é inovador e original para o progresso da ciência, da técnica e da tecnologia e relevante contributo para o desenvolvimento da humanidade” (Angola, 2022b, art. 46, p. 6.657).
Ciclo de estudos	Ministrado em dois regimes: i) curricular ou colaborativo (contempla ciclo específico de formação curricular obrigatória); e ii) tutorial (desenvolvido sob supervisão de um orientador podendo ou não frequentar módulos de formação) (Angola, 2022b, art. 47, p. 6.657). Organização do plano curricular (Angola, 2022b, arts. 48 e 51, p. 6.658): a) no máximo 240 Unidades de Crédito, sendo que cada uma equivale a 15h de atividades académicas; b) unidades curriculares obrigatórias, ministradas em regime semestral, durante o primeiro ano do curso; e c) unidades curriculares opcionais e atividades destinadas à investigação científica, no segundo ano do curso.
Tempo de formação	i) tempo integral, de 4 a 5 anos, podendo ser prorrogado por mais um ano; e ii) tempo parcial, de 6 a 8 anos (Angola, 2022b, art. 49, p. 6.658).
Cabo Verde	
Conceituação	“O grau de doutor comprova a realização de uma contribuição inovadora e original para o progresso do conhecimento, um alto nível cultural numa determinada área do conhecimento e aptidão para a realização de trabalho científico independente” (Cabo Verde, 2018, art. 40, p. 1.946). “O grau de doutoramento é conferido num ramo do conhecimento ou numa sua especialidade” (Cabo Verde, 2012, art. 33, p. 964).
Ciclo de estudos	O ciclo de estudos que conduz ao grau de doutor integra: a) produção de tese adequada à natureza do ramo de conhecimento; e b) realização de unidades curriculares dirigidas à formação para a investigação (Cabo Verde, 2012, art. 36, p. 964). Um ano letivo de trabalho corresponde a 60 créditos (Cabo Verde, 2012, p. 967).
Tempo de formação	Compete ao órgão legal de cada estabelecimento de Ensino Superior determinar as normas regulamentares dos cursos de doutorado, entre elas o plano curricular e o prazo máximo para produção e defesa da tese (Cabo Verde, 2012, art. 42, p. 965).
Moçambique	
Conceituação	“Grau de doutor é a qualificação com carácter predominantemente académico que se obtém numa Universidade ou Academia, no final do 3.º ciclo de formação” (Moçambique, 2023, p. 613).
Ciclo de estudos	O grau de doutor corresponde ao 3º ciclo de formação superior e é concedido mediante a produção e a defesa de tese (Moçambique, 2010, art. 25, p. 16).
Tempo de formação	Duração mínima de 3 anos ou o número mínimo de créditos académicos correspondentes a 150 ou 180 (Moçambique, 2010, art. 23, p. 16).

Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

Nota-se a variação no tempo de formação, mas o consenso de que a concessão do grau decorre da produção e aprovação de uma tese. Também se destaca o percurso curricular por meio de créditos acadêmicos.

Observa-se forte influência dos Princípios de Salzburgo (EUA, 2005) estabelecidos no Processo de Bolonha como base das reformas para a educação de doutorado. O doutorado baseia-se na atividade de pesquisa:

A educação de doutorado é altamente individual e, por definição, original. O caminho do progresso do indivíduo é único, em termos do projeto de pesquisa, bem como em termos do desenvolvimento profissional individual (EUA, 2010, p. 3).

Contudo, expressa que os créditos não fazem sentido para o componente de pesquisa ou seus resultados de disseminação associados:

A educação de doutorado de alta qualidade precisa de um ambiente de pesquisa estimulante, movido pelo entusiasmo, curiosidade e criatividade da pesquisa, não motivado pela coleta de créditos (EUA, 2010, p. 6).

O sistema de créditos é amplamente adotado no primeiro e no segundo ciclos no âmbito das reformas de Bolonha, constituindo o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS). Os créditos expressam o “volume de aprendizagem com base nos resultados de aprendizagem definidos e na carga de trabalho associada” (Comissão Europeia, 2015, p. 10) aos componentes curriculares.

Embora não tenhamos precisão da origem do sistema de créditos, destaca-se seu uso no modelo norte-americano de universidade moderna (Silveira, 2020). Hunter (2018) explica que a adoção do sistema de créditos foi uma contraposição ao regime seriado

vigente. Por meio do sistema de créditos, o estudante pode escolher, entre vários caminhos, o que mais lhe convém, ou seja, “uma vez na Universidade, o aluno que escolher determinada carreira poderá a tempo modificar sua escolha, fazendo uso dos créditos obtidos, sem muita perda de tempo” (Hunter, 2018, p. 166). Os créditos também são utilizados para avaliar a transferência do estudante de um curso para outro ou de instituição, bem como para atribuição de carga de ensino e salário do professor. “Para obtenção de grau acadêmico, há que exigir certo número de créditos, dentro de um tempo estabelecido” (Hunter, 2018, p. 168). Ou seja, o crédito é a “moeda universitária”, a unidade de cálculo com a qual o estudante compra conhecimentos, os quais variam conforme o peso atribuído a cada disciplina e, em última instância, sua formatura (peso global do título). “A norma para determinar o número de créditos de uma disciplina é geralmente o seu número de horas de aula por semana. Porém, esta ‘norma’ é modificada de acordo com o conteúdo da matéria” (Hunter, 2018, p. 358).

Seguindo, ainda, a orientação norte-americana, os cursos de pós-graduação que conferem grau acadêmico devem estruturar-se em cursos regulares, com aulas, seminários, conferências etc., verificação do aproveitamento dos estudantes e defesa de tese fundamentada em pesquisa original no final do curso. Esses elementos desempenham um papel crucial na preparação dos estudantes para a atuação profissional e na construção de suas identidades como pesquisadores.

As normas curriculares gerais para os cursos de doutorado em Angola contemplam a formação da identidade profissional através de um elemento chamado “perfil”, definido como o “conjunto de capacidades ou qualidades que os indivíduos devem possuir

no início e no final de um processo de formação” (Angola, 2022b, art. 4, p. 6.651). O conceito de perfil também é mencionado no Decreto Legislativo n. 2/2010 da República de Cabo Verde, reforçando a importância de os cursos de doutorado estabelecerem o perfil de entrada e o perfil de saída dos estudantes (Cabo Verde, 2010). Esses perfis, por sua vez, definem os saberes e as competências necessárias para o exercício bem-sucedido da atividade profissional.

A construção da identidade profissional, por sua vez, está diretamente relacionada ao processo de socialização, o qual envolve a imersão na cultura profissional e a adaptação do indivíduo a uma nova concepção de si e do mundo (Gardner, 2008). No caso da formação doutoral, essa identidade profissional se desenvolve gradualmente, começando com o ingresso do estudante no curso e se estendendo ao longo de toda sua jornada acadêmica. O movimento de “torna-se um pesquisador” não se limita apenas à aquisição de conhecimentos técnicos e habilidades de pesquisa, mas engloba também aspectos socioemocionais, como as interações sociais, os valores e as normas do grupo. Por este motivo, é fundamental contemplar as dimensões cognitivas e afetivas da socialização profissional nos modelos de formação doutoral (Weidman; Twale; Stein, 2001).

Ao analisar o perfil profissional que os cursos de doutorado em Angola, Cabo Verde e Moçambique almejam formar, observa-se uma ênfase na autonomia dos estudantes e na promoção da investigação científica. O Decreto Executivo n. 450/22 da República de Angola, por exemplo, descreve a formação doutoral como uma atividade de aprendizagem caracterizada pelo elevado grau de independência do estudante, resultando na produção de uma tese, que consiste em “um trabalho científico que tem por objetivo

atestar competências científicas avançadas [...] com contribuição inédita para o conhecimento [...]” (Angola, 2022b, art. 4, p. 6.652). De maneira semelhante, o Decreto Legislativo n. 13/2018 da República do Cabo Verde, em seu Art. 40, define o grau de doutor como sendo “a realização de uma contribuição inovadora e original para o progresso do conhecimento [...] e aptidão para a realização de trabalho científico independente” (Cabo Verde, 2018, p. 1.946). Somente o Decreto n. 29/2010 da República de Moçambique destaca, explicitamente, que além de pesquisadores de alto nível, os cursos de doutorado também visam a formação de docentes para atuarem no Ensino Superior (Moçambique, 2010, art. 24, p. 16).

De acordo com Gomes e De Almeida (2020), a formação doutoral voltada à pesquisa teve início no século XIX, com a inauguração da universidade moderna de pesquisa na Alemanha, quando a obtenção do título de doutor em Filosofia passou a exigir a realização de um trabalho de investigação original, orientada por um mentor e seguida pela defesa perante uma banca de especialistas. Esse modelo rapidamente se disseminou, assumindo diferentes configurações. No entanto, apesar da ênfase na pesquisa, sabe-se que o doutorado permanece sendo um pré-requisito para que o estudante possa assumir a função docente em Instituições de Ensino Superior. Dessa forma, a formação doutoral deve contemplar também a socialização para a docência.

Nas últimas décadas têm sido desenvolvidas políticas em diversos países que estabelecem atividades curriculares destinadas à preparação para o ingresso na carreira docente no Ensino Superior, entre elas os estágios de docência (Costa *et al.*, 2022). Nos documentos analisados, é possível encontrar menções à realização de estágios, no entanto, sem especificar se estão relaciona-

dos diretamente à prática docente. O Decreto O Decreto Executivo n. 450/22 da República de Angola, por exemplo, prevê a realização de estágio na parte final do curso como uma forma de proporcionar aos estudantes o “domínio adequando das competências inerentes ao exercício da futura atividade profissional no domínio específico do curso” (Angola, 2022b, art. 3, p. 6651).

Outro aspecto que merece destaque é a possibilidade do estudante obter o grau de doutor a partir da produção e defesa da tese sob supervisão de um orientador, sem, necessariamente, cursar disciplinas ou módulos de formação. Esse é o caso do regime tutorial previsto no Decreto Executivo n. 450/22 da República de Angola (Angola, 2022b, art. 47, p. 6.657). Nesse caso, torna-se relevante refletirmos em que medida essa modalidade de formação doutoral afeta a socialização profissional. Weidman, Twale e Stein (2001) propuseram uma estrutura composta por quatro estágios, denominados antecipatório, formal, informal e pessoal, que discutem a importância das interações sociais para o processo de integração dos estudantes à comunidade acadêmica.

Nesse sentido, a ausência de um percurso formativo estruturado por disciplinas pode impactar significativamente os processos de socialização acadêmica, especialmente os estágios formal e informal descritos por Weidman, Twale e Stein (2001). No estágio formal, a interação com docentes e colegas em espaços como salas de aula e seminários desempenha um papel central na transmissão de normas e valores acadêmicos. Já no estágio informal, a troca de experiências em grupos de pesquisa, eventos científicos e redes acadêmicas contribui para a consolidação da identidade do doutorando como pesquisador. Quando a formação ocorre exclusivamente sob o regime tutorial, esses processos podem ser reduzi-

dos, limitando as oportunidades de interação social e de inserção em comunidades científicas mais amplas (Gardner, 2008). Além disso, a supervisão individualizada pode acentuar a dependência da relação com o orientador, tornando a experiência acadêmica mais isolada e, em alguns casos, menos estruturada em termos de construção da trajetória profissional (Lovitts, 2008).

Considerações finais

As políticas nacionais para a formação de doutores, em instituições africanas lusófonas são recentes e expressam as necessidades de inter-relação ciência-tecnologia-sociedade, decorrentes da economia do conhecimento e da inserção no sistema global de ciência. Para tanto, os Estados vêm ampliando os sistemas de Ensino Superior e demandando a formação pós-graduada para assegurar quadros qualificados para tal empreendimento, bem como desenvolver a cultura científica que caracteriza as instituições deste nível de ensino.

Por meio do estudo realizado, percebe-se a incorporação do modelo de formação curricular norte-americano, contabilizado em créditos acadêmicos em paralelo com a elaboração da tese, que expressa a autonomia de pesquisa do estudante. De modo geral, os documentos analisados enfatizam a formação de perfil para a investigação, secundarizando a formação para a docência universitária, locus principal de atuação profissional dos doutores.

O estudo, ainda em fase inicial, nos leva a cogitar possibilidades de investigação e de adensamento das discussões abordando as experiências de formação doutoral no país e no exterior e suas consequências para o processo de socialização profissional, os modelos de supervisão de tese, os métodos de avaliação dos cursos de

pós-graduação, a ampliação e os impactos da produção científica, entre outros.

Referências

- ALTBACH, P. G. Peripheries and centers: research universities in developing countries. *Asia Pacific Education Review*, Seul, v. 10, n. 1, p. 15-27, 2009.
- ANGOLA. Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação. Decreto Executivo n. 337/22, de 10 de agosto de 2022. Regulamento para criação e licenciamento de instituições de Ensino Superior e de cursos de graduação e de pós-graduação. *Diário da República*: série I, Angola, n. 151, p. 4.957-4.972, 2022a.
- ANGOLA. Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação. Decreto Executivo n. 450/22, de 30 de setembro de 2022. Normas curriculares gerais para os cursos de pós-graduação do subsistema de Ensino Superior. *Diário da República*: série I, Angola, n. 186, p. 6.649- 6.660, 2022b.
- ANGOLA. Decreto Presidencial n. 193/18, de 10 de agosto de 2018. Normas Curriculares Gerais do Subsistema de Ensino Superior. *Diário da República*: série I, Angola, n. 119, p. 4.135- 4.145, 2018.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BUZA, A. G.; LEHER, R.; CANGA, J. L. O público e o privado diante da mercantilização da educação em Angola. *Trabalho Necessário*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 42, p. 1-29, 2022.
- CABO VERDE. Conselho de Ministros. Decreto-legislativo n. 22/2012, de 7 de agosto de 2012. *Boletim Oficial da República de Cabo Verde*: série I, Praia, n. 46, p. 958-973, 2012.
- CABO VERDE. Conselho de Ministros. Decreto-legislativo n. 13/2018, de 7 de dezembro de 2018. *Boletim Oficial da República de Cabo Verde*: série I, Praia, n. 80, p. 1.934-1.953, 2018.
- COSTA, S. K. H. T. *et al.* A importância do estágio de docência na pós-graduação para a constituição do professor de Ensino Superior: alguns apontamentos. *Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 9, n. 15, p. 64-77, 2022.
- COMISSÃO EUROPEIA. *Guia do utilizador ECTS 2015*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia, 2015. Disponível em: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/87192>. Acesso em: 21 mar. 2025.
- CURIMENHA, M. M. Investigação científica em Angola: desafios e estratégias para a autonomia nacional. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 49, e252847, p. 1-20, 2023.

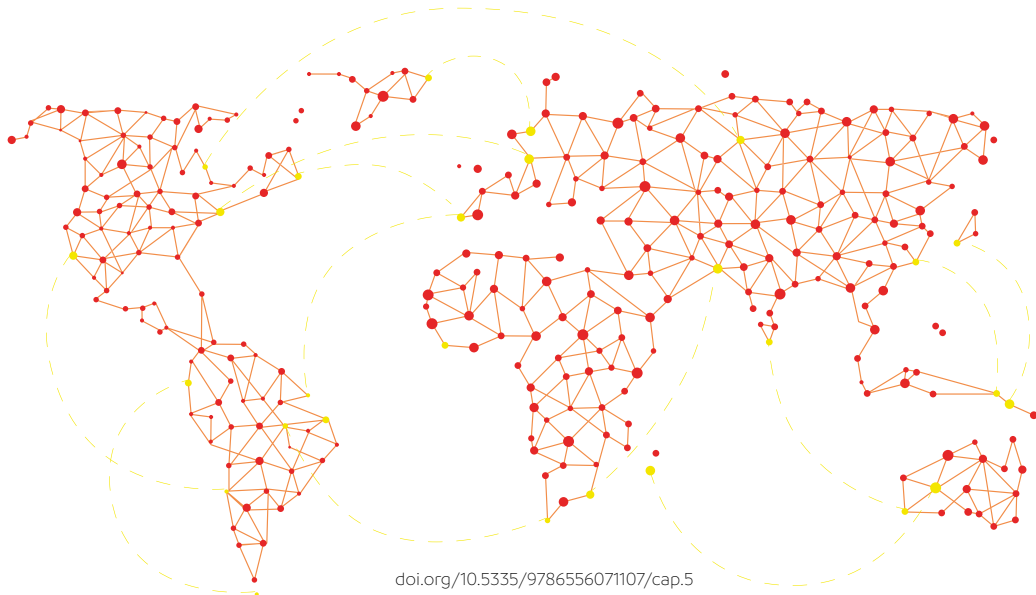
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (EUA). *Salzburg II – Recommendations*. Brussels; Belgium: EUA, 2010.
- EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (EUA). *Salzburg principles: principles for doctoral education*. Salzburg: EUA, 2005.
- GARDNER, S. K. What's too much and what's too little? The process of becoming an independent researcher in doctoral education. *The Journal of Higher Education*, v. 79, n. 3, p. 326-350, 2008.
- GOMES, A. S. A.; DE ALMEIDA, A. C. P. C. Peculiaridades históricas, panorama atual e desafios na formação de professores doutores. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 578-596, 2020.
- HUNTER, J. M. Moeda universitária: o “crédito”. In: SILVEIRA, Z. S (org.). *Movimento – Revista de Educação*, Niterói, v. 7, n. 14, p. 633-639, 2018.
- JONES, M. Issues in doctoral studies – forty years of journal discussion: where have we been and where are we going? *International Journal of Doctoral Studies*, v. 8, n. 6, p. 83-104, 2013.
- LOVITTS, B. E. The transition to independent research: who makes it, who doesn't, and why. *The Journal of Higher Education*, Santa Rosa, v. 79, n. 3, p. 296-325, 2008.
- MOÇAMBIQUE. Lei n.º 1/2023, de 17 de março de 2023. *Boletim da República: série I*, n. 53, p. 603- 614, 2023.
- MOÇAMBIQUE. Decreto n. 29/2010, de 13 de agosto de 2010. Regulamento do Conselho Nacional do Ensino Superior. *Boletim da República: série I*, n. 32, p. 11-18, 2010.
- REGO, C. *et al.* Ensino superior nos países de língua portuguesa: contributos para o diagnóstico no início do século XXI. *Revista FORGES – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*, Aveiro, v. 2, n. 1, p. 11-35, 2015.
- REICHMANN, T.; VASCONCELOS, B. “Seu dotô”/Herr Doktor: aspectos históricos e linguísticos do tratamento de Doutor e as consequências para a tradução. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 10, n. 13, p. 146-170, 2009.
- SILVA, J. M. M.; NAMBUA, M.. Epistemologia africana: reflexão sobre pesquisa e produção científica na África. *ABE África – Revista da Associação Brasileira de Estudos Africanos*, v. 7, n. 7, p. 126-139, 2022.
- SILVEIRA, Z. S. Relatório da Equipe de Assessoria do Planejamento do Ensino Superior (EAPES) – ACORDO MEC-USAID. *Movimento-Revista de Educação*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 1-642, 2020.

TAUCHEN, G.; SEMEDO, J. F. F.; DEVECHI, C. P. Avaliação externa das instituições de educação superior: um estudo comparado entre Brasil e Cabo Verde. *Roteiro*, Joaçaba, v. 42, n. 1, p. 85-106, 2017.

VERHINE, R. E. Pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos: uma análise comparativa. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 166-172, 2008.

WEIDMAN, J. C.; TWALE, D. J.; STEIN, E. L. Socialization of graduate and professional students in higher school: a perilous passage? *ASHE-ERIC Higher Education Report*, Califórnia, v. 28, n. 3, p. 2-137, 2001.

WINTER, R.; GRIFFITHS, M.; GREEN, K. The “academic” qualities of practice: what are the criteria for a practiced-based PhD? *Studies in Higher Education*, Abingdon, v. 25, n. 1, p. 25-37, 2000.



Quality assurance in african higher education: a bibliometric mapping of research and its implication on policy and practices (1999 – 2019)

Luís M. João | Patrício V. Langa

Introduction

Quality assurance (QA) literature is increasing exponentially in knowledge production, as an emerging subfield of research within a broader field of higher education studies (HES) in Africa. Therefore, QA literature yet remains fragmented and inaccessible to policymakers and the public (Ansah, 2015; Mohamedbhai, 2014; Schomaker, 2015; Shabani; Okebukola; Oye-wole, 2014). Despite increasing studies on QA through research, monitoring, and evaluation, knowledge remains scattered, hindering informed policy decisions (Altbach; Reisberg; Rumbley, 2019;

Kadhila; Iipumbu, 2019; Ntim, 2014; Kleijnen *et al.*, 2013). This study synthesizes QA themes and approaches in African higher education using bibliometric mapping.

QA systems in Africa originated in books from three decades ago, emphasizing the need for contextual understanding (Okebukola, 2014; Hayward, 2006). Existing studies highlight QA implementation at institutional levels, yet internationalization remains limited. This study examines QA research trends over the past 20 years.

While bibliometric techniques have been applied in various disciplines, no prior research has produced bibliometric maps on QA in African higher education (Hallinger; Chatpinyakoo, 2019; Gumus *et al.*, 2018; Aguillo, 2012). Through the analyze of the publication trends, citation levels, and institutional contributions, this study provides a comprehensive view of scientific production in QA research.

Using science mapping, a systematic method of analyzing bibliographic data, this study uncovers the structure and evolution of QA knowledge in African higher education. Findings contribute to understanding the knowledge landscape, informing future research and policy development.

The study addressed the following research questions: What kind of research has been conducted on QA in African HES published from 1999 to 2019, and its implication on policy and practices in the African HE, what is the volume, growth trajectory, geographic distribution, the intellectual structure, and key topics describing the QA Knowledge production in Africa?

Conceptual framework

The origin approach of the QA system is given to (Ellis, 1993; Harvey; Green, 1993) and strongly highlighted by Williams and Harvey (2015) and Westerheijden, Stensaker and Rosa (2007). In African HE, this origin approach of the QA system was written in books (articles) 20 years ago, underlining the need of the agenda understanding into African context (Materu, 2007; Shabani; Okebukola; Oyewole, 2017; Wangenge-Ouma; Langa, 2010). In the broadest sense, to ensure that standards of quality are met, QA is a comprehensive monitoring and evaluation process for various aspects of a project, service, or facility (Barnett, 1992; Elassy, 2015; Kleijnen *et al.*, 2013).

According to scholars such as Blanco-Ramírez and Berger (2014) and Mishra (2007), the notion of quality and its discourse about QA in higher education, was established to stay, globally to continental/regional and up to national levels.

The discourse on quality assurance (QA) in African higher education is shaped by challenges and the need to establish an African higher education and research space (AHERS) (Shabani; Okebukola; Oyewole, 2014, 2017). This study examines QA knowledge production through four dimensions: volume, time, geospace, and composition (Hallinger, 2020).

Volume assesses the size of QA research output, as a critical mass of studies is necessary for advancing theory and practice (Lulat, 2005). Time is crucial for understanding knowledge evolution, citation impact, and emerging research topics. A longitudinal approach reveals shifts in QA research focus over time (Zupic; Čater, 2015).

Geospace analyzes the spatial distribution of QA studies. Research between 1990 and 2010 was sparse, with Africa contributing only 1% of global research output between 2007 and 2013. African universities continue to rank low in global assessments (Hayward, 2006; Materu, 2007; Zavale; Santos; Da Conceição Dias, 2015).

Composition examines the intellectual structure of QA research, including paper types, topics, theoretical models, and research methods. This four-dimensional framework updates previous reviews and offers a deeper analysis of the research front in QA studies (Castillo; Hallinger, 2018; McKenna; Quinn; Vorster, 2018). Through synthesis of the African scholarship, this study advances understanding of QA knowledge production and provides insights into its development over time (Hallinger, 2020).

Method

Science mapping has been used in other disciplines (e.g., Zupic; Čater, 2015) but the practice has not been adopted as widely in published articles about QA in African HES. Thus, this article provides a discussion of methodological challenges approach.

Through a research methodology that uses systematic literature review and bibliometric analysis, we have gathered information over a 20-years period (1999-2019) from WoS, Scopus, AJOL, Google scholar, as way to map the emerging field of research on QA in Africa.

Increasingly, data syntheses based on social network analysis are being used to illuminate structural and relational features of the knowledge sciences across different disciplines (see Galvagno, 2011; Zupic; Čater, 2015). In recent reviews of QA research,

advanced bibliometric analyses are only now appearing (e.g., Zavale; Schneijderberg, 2020). Our methodology has also been briefly discussed and similarly related in Alzafari and Ursin (2019); Hallinger and Chatpinyakoo (2019); Steinhardt *et al.* (2017); and Swain, D., Swain, C. and Rautaray (2014).

Bibliometric research

This study employs bibliometric analysis to examine QA research trends in African higher education and its impact on the HE sectors. Using bibliometric and Social Network Analysis (SNA), it identifies key research nodes.

Bibliometric analysis applies statistical methods to bibliographic data, while literature reviews collect relevant publications (Cloete; Maasen; Bailey, 2015; Hallinger, 2020). Though widely used in various fields, Bibliometrics' application in higher education studies (HES) remains limited (Altbach; Reisberg; Rumbley, 2019; Hallinger; Chatpinyakoo, 2019; Gumus *et al.*, 2018).

Descriptive statistics reveal biographical trends, while citation analysis uncovers research patterns. Scholars (Chen, 2005; Hallinger, 2020; Zavale; Schneijderberg, 2020) have also used bibliometric content analysis to explore QA topics and methodologies in Africa, contributing to a deeper understanding of knowledge production.

Identification sources in bibliometric research

This study utilizes four major databases—WoS, Scopus, AJOL, and Google Scholar—for their relevance in knowledge sciences.

Scopus, the largest abstract and citation database, covers multiple disciplines and enables tracking of scientific literature (Ballew, 2009; Burnham, 2006). WoS offers advanced research evaluation tools, focusing on social sciences (López *et al.*, 2019). AJOL, Africa's largest academic database, enhances local research visibility (Aparicio, 2009; Rosenberg, 2002; Smart, 2005). Google Scholar provides broad interdisciplinary coverage but lacks structured citation data (Gavel; Iselid, 2008; Falagas *et al.*, 2008; Mongeon; Paul-Hus, 2016).

Scopus, offering the most comprehensive peer-reviewed content, is chosen for bibliometric analysis. Consequently, this study employs Scopus for bibliometric analysis and VOSviewer is used to visualize QA research trends in African higher education.

Methodological procedures and challenges to conduct bibliometric research

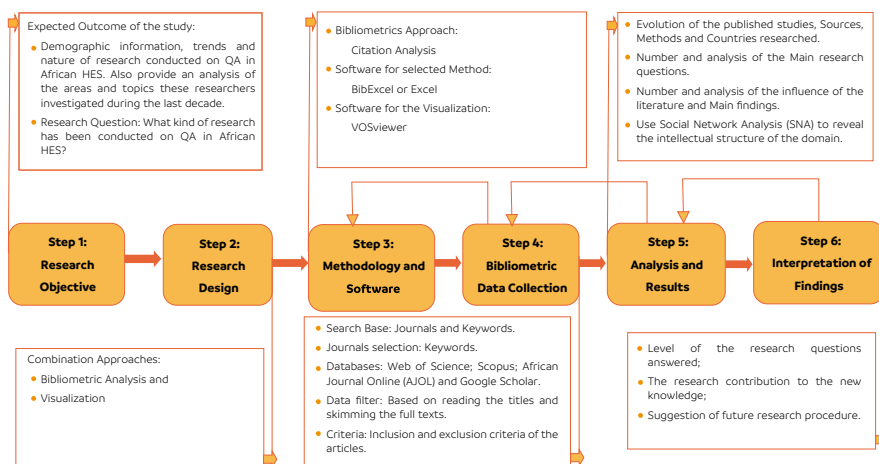
This study employs bibliometric mapping to analyze QA research in African higher education. Bibliometrics quantitatively examines written communication, emphasizing visual representations of relationships among documents, authors, or keywords.

The study maps key terms in QA research using bibliographic coupling with full counting analysis. Such maps, known as co-word maps, highlight connections through citations, co-citations, co-authorships, or keyword co-occurrences.

Originating in the 1990s, bibliometric mapping provides insights into research trends (Koseoglu, 2016; Cloete; Maasen; Bailey, 2015). This study also includes a systematic literature review to enhance understanding of African QA research.

The bibliometric analysis and citation mapping process for QA in African HES followed six distinct steps, as illustrated in Fig. 1.

Figure 1 – Diagram describing the bibliometrics analysis and citation mapping process on



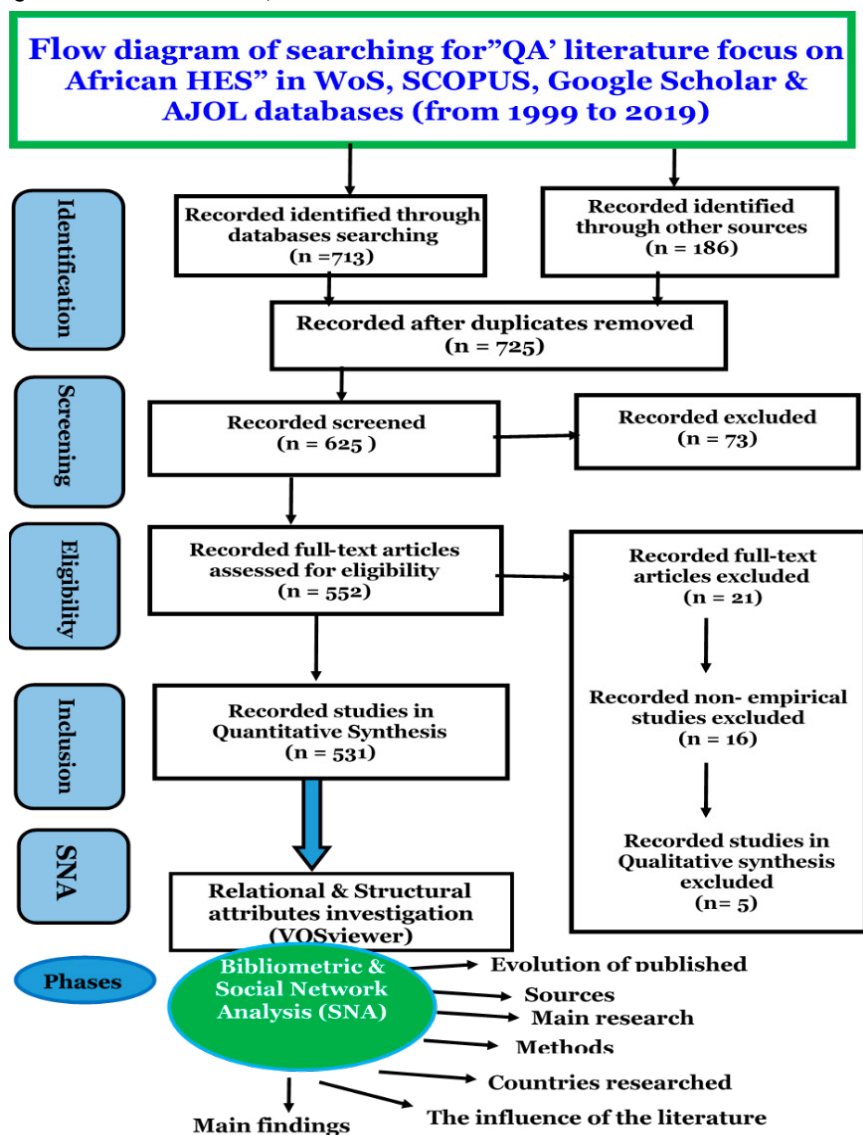
Source: authors, adapted from Sott *et al.*, 2021; Zancanaro; Todesco; Ramos, 2015.

The steps outlined in Fig. 1 were implemented using a research design that combined bibliometric analysis with citation data and visualization techniques, as referenced in Hallinger and Chatpinyakooop (2019); Steinhardt *et al.* (2017); Swain, D., Swain, C. and Rautaray (2014), like in the studies above, in five phases as shown in Fig. 2, such as:

- Literature identification (web databases selection and search).
- Definition of inclusion criteria and screening for inclusion.
- Evaluation of quality and eligibility of literature.
- Examining the nature of journals in which articles were published.

- Key results evaluation and SNA linked with observed reality and explanatory relationships, also analysis and preparation of the final report.

Figure 2 – Phases of the QA literature search



Source: authors, adapted from Moher *et al.* (2009).

The execution of these phases, mentioned in Fig. 2, is described in detail in the following section.

Phase 1 - Literature identification (web databases selection and search)

The study focused on searching for “Quality Assurance” in English across four major databases: WoS, Scopus, Google Scholar, and AJOL. English was chosen for its global relevance and alignment with the authors’ geographical context.

The search strategy combined keywords such as “quality assurance,” “ensuring quality,” “quality improvement,” and “quality as excellence,” along with African country names and publication years (1999–2019). This process identified journal articles, books, book chapters, and conference proceedings related to quality assurance in African higher education.

WoS, widely used in bibliometric studies, indexes journals across disciplines (Hallinger, 2020). Scopus, covering over 18,500 journals, offers broad subject coverage. Google Scholar, a free academic database, retrieves diverse scholarly sources (Aguillo, 2012). AJOL, the largest African journal repository, promotes local research visibility (Memon; Waqas, 2018).

The selection ensured a multidisciplinary approach, facilitating a comprehensive evaluation of quality assurance trends in African higher education (Creswell, 2014).

Phase 2 - Definition of inclusion criteria and screening for inclusion

Collected peer-reviewed articles, books, and conference proceedings were systematically organized into a dedicated database.

Titles and abstracts were reviewed, with full texts examined, when necessary, to filter relevant studies.

A significant number of articles from various journals were identified and analyzed based on topics, keywords, country, and publication year. The process also disclosed key bibliographic sources and QA literature influence in Africa.

The analysis included duplicate removal, screening methods, and exclusion criteria, ensuring a refined dataset for research. This systematic approach enhanced the study's accuracy and relevance in mapping QA research in African higher education.

Phase 3 - Evaluation of quality and eligibility of literature

The present phase consisted of reading the full texts of a selected number of articles and classifying them according to the kind of research questions addressed, the unit of analysis observed, the methodology used, and countries researched. The pre-processing of data and refining the article database was part of this stage. Furthermore, this phase disclosed: (a) the number of full-text articles assessed for eligibility; (b) the total number of full-text articles excluded; (c) reasons of full-text articles excluded, and (d) the number of full-text articles for each reason.

Phase 4 - Examining the nature of journals in which articles were published

The phase presented the bibliographical sources and influence of the QA research in African HES (articles, books, book chapters, and conference proceedings) through the production of the quantitative synthesis number and displayed the citations analy-

sis of the articles related to QA in African HES. As an analysis and synthesis of the collected data, produced and reviewed a summary table, calculated relational statistics and bibliometrics measures; quality check of unrelated results; and results visualization using spreadsheets, tables, geographic maps, and other methods.

This phase revealed: (a) the number of studies included in quantitative synthesis and (b) number of studies for each specific/subgroup analysis.

Phase 5 - Key results evaluation and SNA

Social Network Analysis (SNA) was used to measure and visualize scientific collaboration and social ties in QA research within African higher education. Using VOSviewer, the study mapped influential research, relational structures, and key knowledge production networks.

Publication data were processed in Excel or text files before being uploaded into VOSviewer for visualization. The analysis included keyword density, research trends, geographical focus, methodologies, and institutional collaborations. SNA further explored relationships among researchers and institutions.

Despite its strengths, bibliometric mapping has limitations, such as inconsistent terminology and data fragmentation. Methodological refinements can improve reliability, including refining sampling strategies, ensuring transparency in bibliometric processes, and integrating qualitative methods like interviews or case studies.

Longitudinal tracking of QA research, stakeholder engagement, and cross-validation with established databases enhance

credibility. Acknowledging limitations ensures accurate interpretations, contributing to a comprehensive understanding of QA research trends in African higher education.

Data Analysis and Discussion

This section presents the results organized according to the study's research questions. The analyses focus on the four dimensions of the QA in HES knowledge production in Africa: size, time, geographic distribution, composition.

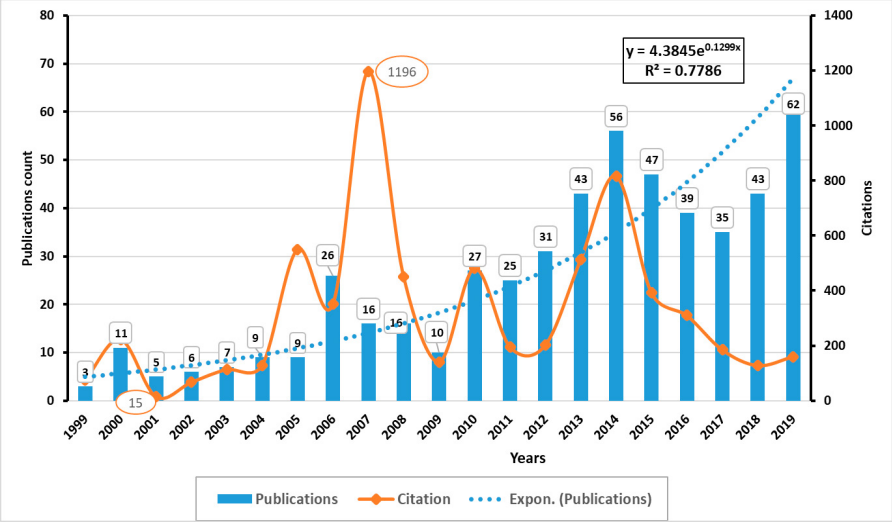
The analysis included 531 papers of which 127 are from Scopus; 30 from WoS; 85 from AJOL and 259 from Google Scholar. Therefore, 284 authors wrote these papers, from 231 institutions, from 69 different countries, 54 of which were in Africa, and 15 were from outside Africa.

Trend's publications per year as a size and time dimensions of the knowledge production

In Africa, there is a relatively small corpus of documents on QA in HES, especially when it comes to a large geographic area and long period. Therefore, the knowledge base on QA in HES in Africa is still in its earliest stages.

Even though the African QA in HE literature is relatively small, its growth trajectory is notable (see Fig. 3). The African's average literature in QA in HES share in global researchers was 1%. Based on these data, the African literature in QA in HES is small and emerging but growing rapidly.

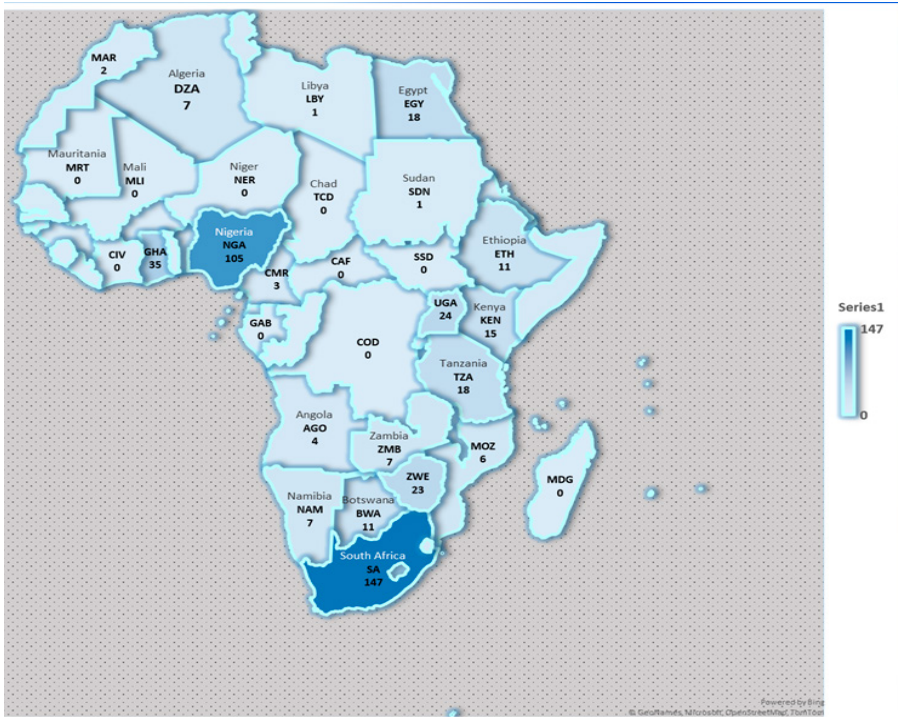
Figure 3 – Bar Chart of Publication numbers, citation level and exponential publications tendency over time



Source: authors (2024).

In the geographical distribution of publications, South Africa accounted for 28% among 33% of southern Africa region and African literature (see Fig. 4). Nigeria, Ghana, Uganda, Zimbabwe, Egypt, Tanzania, Kenya, Botswana, and Ethiopia each contributed at least 11 QA studies. Many African countries remain underrepresented, limiting international visibility. QA research in African higher education is still emerging, with its geographic distribution aligning with findings from other reviews using different methods and time frames (Hallinger, 2020).

Figure 4 – Number of publications per country; author's own work



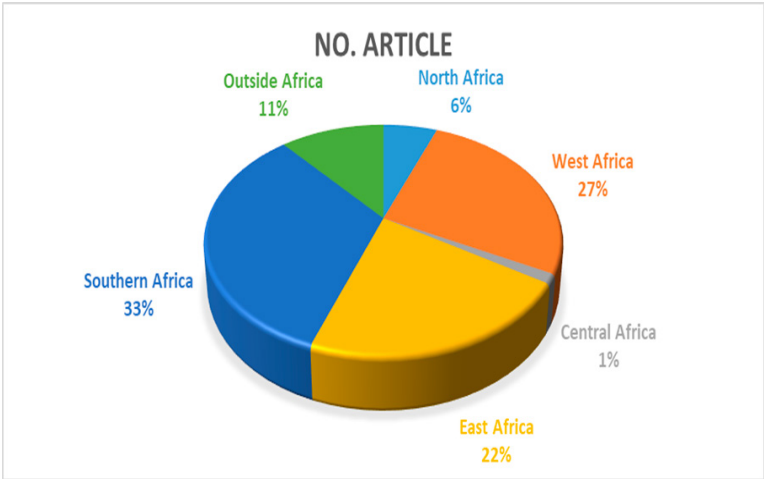
Source: authors (2024).

Trend's publications per country and region as a geographic distribution dimension

Fig. 5 shows the data about share of publication contribution per African region and outside Africa. In addition, the citation level of the world contribution on QA in HES. Figs. 4, 5a and 5b indicate that among the African countries' distribution of 531 (with 851 citations) publications on QA in African HES covered by the study from outside Africa with 60 (11.23%) publications, account to 536 (63%) citations, which informs that low number of publications from outside Africa has a high level of citations.

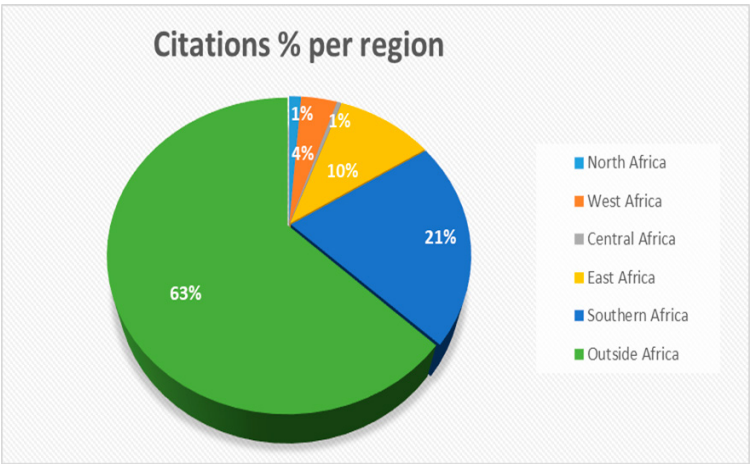
Out of total 531 documents on QA in HES, the type of documents are articles accounting the most prominently found publication, followed by reviews, conference proceedings papers and editorial materials.

Figure 5a – Publication’s contribution (%)



Source: authors (2024).

Figure 5b – Citation level (%) per region



Source: authors (2024).

Number and citation level of publications per year per database as a composition dimension

Table 1 and Fig. 4 clearly show that during the period 1999-2019, there were a total of 531 publications published at the global level in four databases. There is a greater number of contributions of 259 (48.78%) items in Google Scholar, followed by 127 (23.91%) papers in Scopus and 85 (16.00%) papers in AJOL. The lowest publication number in these four databases is 30 (5.64%) papers in WoS. In addition, the study reveals that all these 531 publications have a strong citation tendency by scientists who belong to QA in HES.

Table 1 – Total citation level of publications per database

ID	Database	No. Article	Citation	No. Article - Africa	No. Article – Outside Africa
1	Scopus (S)	127 (24%)	2702 (38%)	113 (21%)	14 (11%)
2	WoS (WoS)	60 (11%)	318 (5%)	49 (9%)	11 (18%)
3	AJOL (AJOL)	85 (16%)	873 (12%)	82 (15%)	3 (4%)
4	Google Scholar	259 (49%)	3223 (45%)	229 (43%)	30 (12%)
	TOTAL	531	7116	473	58

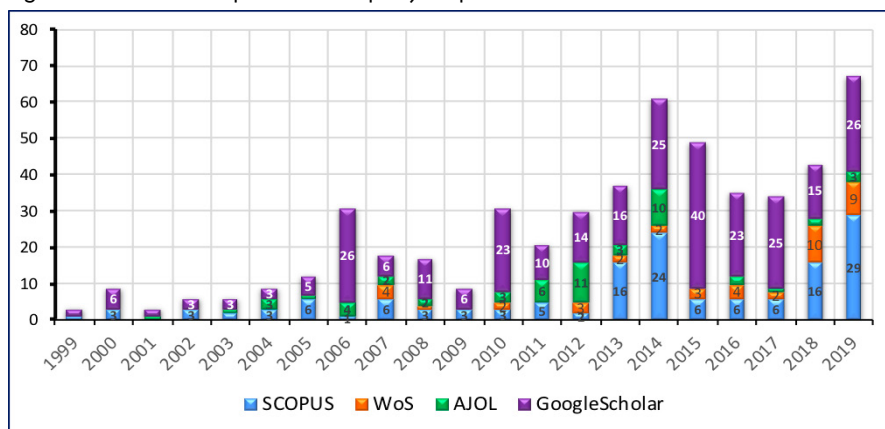
Source: authors (2024).

Institutions and countries with the most publications

Fig. 6 shows the size and time dimensions of the knowledge production on QA in HES at global level, from 1999 to 2019, in four databases. The results reveal that the high number of publications in Google Scholar was 40 (7.5%) in 2015, followed by 26 (4.9%) in 2006 and 2019. In other hand, the highest number of publications

in Scopus was 29 (5.46%) in 2019, followed by 24 (4.52%) in 2014. In AJOL, the number of publications was 11 (2.0%) in 2012, followed by 10 (1.9%) in 2014. Last and not least, in WoS, the number of publications was 10 (1.9%) in 2018, followed by 9 (1.7%) in 2019.

Figure 6 – Number of publications per year per database



Source: authors (2024).

The top 10 institutions and countries with most publications are presented in Fig. 7a and 7b. Among 231 institutions analyzed (1,276 citations), the University of Mauritius led with 88 citations (6.9%), followed by Dickinson College (USA) and the University of Ibadan (Nigeria) with 86 citations (6.74%). The Indian Institute of Technology contributed 75 citations (5.9%), while Tshwane University of Technology (South Africa), the University of Worcester (UK), and Suez Canal University (Egypt) each had 48 citations (3.76%). Other notable contributors included the Accreditation Body of Engineer and Technology (USA) with 37 citations (2.9%) and institutions in Germany and Ethiopia with 27 citations (2.1%).

[illegible]

A pie chart illustrating the distribution of 1000 cases across various countries and universities. The chart is divided into 21 segments, each representing a specific country-university pair. The segments are color-coded and labeled with the university name, country, and the number of cases and percentage of the total. The largest segments are USYD-AU (131 cases, 16%), CBS-DE (124 cases, 15%), and UoF-CA (47 cases, 6%). Other significant segments include UF-USA (58 cases, 7%), FieldingUG-USA (50 cases, 6%), UMass-UK (52 cases, 6%), and TUNI-FI (40 cases, 5%). The smallest segments are LUCT-LSO (6 cases, 1%), UIO-NO (5 cases, 1%), IIUM-MY (6 cases, 1%), UUM-MY (5 cases, 1%), UMS-MY (7 cases, 1%), WB-USA (19 cases, 2%), UWA-AU (25 cases, 3%), QUT-AU (6 cases, 1%), OU-NZ (24 cases, 3%), VUW-NZ (24 cases, 3%), UW-UK (19 cases, 2%), UPorM-UK (19 cases, 2%), LSTM-UK (13 cases, 2%), UMassLowell-UK (15 cases, 2%), and OU-UK (12 cases, 1%).

Country	University	Cases	Percentage
USA	UF-USA	58	7%
USA	FieldingUG-USA	50	6%
AU	USYD-AU	131	16%
CA	UoF-CA	47	6%
UK	UMass-UK	52	6%
UK	LSTM-UK	13	2%
UK	UPorM-UK	19	2%
UK	UW-UK	19	2%
UK	UMassLowell-UK	15	2%
UK	OU-UK	12	1%
NZ	VUW-NZ	24	3%
NZ	OU-NZ	24	3%
DE	CBS-DE	124	15%
FI	TUNI-FI	40	5%
NO	UIO-NO	5	1%
LSO	LUCT-LSO	6	1%
MY	IIUM-MY	6	1%
MY	UUM-MY	5	1%
MY	UMS-MY	7	1%
USA	WB-USA	19	2%
AU	UWA-AU	25	3%
AU	QUT-AU	6	1%

Google Scholar was the primary source of QA research in African higher education, followed by Scopus, AJOL, and WoS. Science mapping was used to analyze Africa's QA knowledge base.

This section of the paper highlighted the limitations of the review, offered an interpretation of the findings, and discussed implications for future development of QA in HES in Africa.

QA's research themes in literature

Employing the qualitative analysis as a complement to bibliometric mapping, the study provided an identification and thematic analysis of patterns or themes across the literature (QDA categorisation of articles based on QA topics or themes and researchers) (Adu, 2019). Therefore, a study analyzing 25% of 531 documents on quality assurance (QA) in African higher education identified 15 key themes: curriculum development and review, academic education, global collaboration, government policies, higher education institutions (HEIs) in Africa, institutional governance and leadership in QA, QA frameworks and accreditation systems, assessment and evaluation methods, research constraints, internationalization and QA, student outcomes and employability, QA and technological integration, equity and inclusivity in QA, and funding and resource allocation for quality enhancement. These themes, collectively representing 60% of the reviewed papers, highlight a predominant focus on teaching and learning aspects over organizational and structural factors.

Conclusions

Bibliometric analyses have been used to study the development of QA in HES in Africa. The overall increase in publication and citation in this field reveals that existing knowledge production on QA in HE in Africa. Therefore, the growth of this knowledge about QA impacts HEI policy and practice. The average number of publications produced per year was 25.05%. The highest number of publications produced in 2014 and 2019 was 56 and 62 respectively. In addition, there is a lot of research and publication that has been done since 1999 to 2019. Therefore, the review looked at different approaches and themes to QA in African HES.

Based on systematic literature review, QA research in Africa approaches to Individual-based, Department-based or Professional community-based at community level control, regional level control, National level control, Continental harmonization, and international approaches. As for the themes, we gathered themes such as definition of QA; purpose or function of QA systems in different countries and regions; Methodology for quality assessment; Strategies to ensure quality; quality audits; Accreditation, national rankings and global rankings; and challenges, opportunities, globalization of QA.

Based on the data available (Table I and Figs. 5 and 6), looking into the selected research period, the results show that papers published, from four sources, were 3 in 1999 to 531 in 2019, signaling 99.4 % of literature increase. Therefore, we can conclude that a lot of research and publication has been done since 1999 to 2019, when it comes to research on QA in African HES.

One of the main focuses of QA research in African HE over time is literature dynamic data. This can serve as a basis for bibliometric analysis of quality activities in HE institutions. Thus, according to data used in this study, this research and publication represents a significant knowledge production on QA in African HE. However, the existing knowledge production is affected by research conditions. Research conditions were influenced by the most representative players in this emerging subfield of study. Some of the players are outsider researchers with few publications but high citation impacts. In contrast, some African researchers have high publication numbers but low citation impacts. The lack of compared opportunities for Africans to publish in highly impacted journals, lack of deeper reasoning lack of African publications reader's analysis, and the uninformed views about the skills of researchers are the reasons behind the publication players' scenario.

The study's comprehensive literature analysis reveals responses to quality assurance (QA) challenges in higher education (HE), provides a foundation for future QA system development and uses bibliometric mapping to analyze trends and stakeholder influence. Findings reveal limited governmental support, fragmented institutional QA policies, and a lack of resource-sharing among HEIs.

Southern Africa leads in QA research due to better funding, while citation disparities highlight the need for research alignment. A key gap is the absence of stakeholder-level data.

The study informs policymakers and researchers, advocating for QA strategies that balance global standards with local realities. Strengthening collaboration, funding, and systematic QA policies can drive meaningful improvements across African HEIs. Accord-

ingly, the implications of QA literature on African higher education policy and practices are identified in different areas.

Curriculum development & review

Ensuring academic programs align with industry trends, technology, and best practices is essential. Collaboration among stakeholders enhances adaptability, while integrating indigenous knowledge and interdisciplinary approaches strengthens graduates' competencies (Akinyemi; Mohammed, 2023; Teferra, 2019).

Academic education

Quality teaching, faculty qualifications, and innovative pedagogies shape intellectual and professional growth. Addressing challenges through continuous faculty development and curriculum reviews ensures learning quality and employability (Morton; Pencheon; Bickler, 2019).

Global collaboration

International partnerships, research exchanges, and knowledge sharing enhance institutional competitiveness. However, limited collaboration in African HEIs restricts exposure to best practices (Khuram *et al.*, 2023; Marginson, 2022).

Government policies

Effective regulations ensure accountability and equity, but inconsistent policies create disparities. Aligning frameworks with international standards fosters competitiveness and innovation (Nguyen; Tran; Duong, 2023).

Institutional governance & leadership

Strong leadership fosters accountability, faculty development, and quality integration. Weak governance hinders institutional effectiveness, requiring structured leadership training and stakeholder collaboration (Mbatia; Beauty, 2024).

Quality assurance frameworks & accreditation

Aligning accreditation with global standards enhances credibility, while weak frameworks undermine reliability. Collaboration with accreditation bodies ensures sustained excellence (Campbell *et al.*, 2021).

Student outcomes & employability

Tracking job placement rates, industry partnerships, and career counseling are essential for aligning education with labor market demands (Okebukola, 2014; Pitan; Muller, 2020).

Technological integration

Blended learning, digital platforms, and cybersecurity enhance education but require effective implementation and staff training (Maphalala; Adigun, 2021).

Equity & inclusivity

Fair access, diverse curriculum innovation, and support for underrepresented groups strengthen social mobility and educational quality (Tószegi, 2022; Garwe; Thondhlana; Saidi, 2021).

Funding & resource allocation

Investment in infrastructure, faculty training, and research is critical for sustaining QA. African QA research remains underfunded, necessitating collaborative approaches (Garwe; Thondhlana; Saidi, 2021).

References

- ADU, P. *A step-by-step guide to qualitative data coding*. London: Routledge, 2019. *E-book*. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781351044516>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- AGUILLO, I. F. Is Google Scholar useful for bibliometrics? A webometric analysis. *Scientometrics*, v. 91, n. 2, p. 343-351, 2012. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11192-011-0582-8>. Acesso em 10 jan. 2025.
- AKINYEMI, I. A.; MOHAMMED, M. O. B. Achieving national Sustainable Development Through Educational Planning and Administration in Nigeria: the harsh reality. *African Journal of Educational Management, Teaching and Entrepreneurship Studies*, v. 9, n. 1, p. 60-75, 2023. Disponível em: <https://ajemates.org/index.php/ajemates/article/view/241>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- ALTBACH, P. G.; REISBERG, L.; RUMBLEY, L. E. Quality assurance, accountability, and qualification frameworks. In: ALTBAACH, P. G.; REISBERG, L.; RUMBLEY, L. E. *Trends in global higher education: tracking an academic revolution*. Boston: Sense Publisher, 2019. p. 51-64.
- ALZAFARI, K.; URSIN, J. Implementation of quality assurance standards in European higher education: does context matter? *Quality in Higher Education*, v. 25, n. 1, p. 58-75, 2 jan. 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13538322.2019.1578069>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- ANSAH, F. A strategic quality assurance framework in an African higher education context. *Quality in Higher Education*, Abingdon, v. 21, n. 2, p. 132-150, 2015.
- APARICIO, M. A. M. Access to electronic publishing in African countries: some reflections. In: ICCC/IFIP INTERNATIONAL CONFERENCE ON ELECTRONIC PUBLISHING, 7., 2003, Minho, Portugal. *Annals [...]*. Minho: ICCC; IFIP, 2003. Available in: <http://elpub.scix.net/data/works/att/0312.content.pdf>. Access in: 20 out. 2009.
- BALLEW, B. S. Elsevier's Scopus® Database. *Journal of Electronic Resources in Medical Libraries*, v. 6, n. 3, p. 245-252, 2009. DOI 10.1080/15424060903167252. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15424060903167252>. Acesso em: 20 out. 2024.

BARNETT, R. *Improving Higher Education: total quality care*. London: Open University Press, 1992.

BLANCO-RAMÍREZ, G.; BERGER, J. B. Rankings, accreditation, and the international quest for quality: organizing an approach to value in higher education. *Quality Assurance in Education*, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 88-104, 2014.

BURNHAM, J. F. Scopus database: a review. *Biomed Digit Libr*, v. 3, p. 1-8, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/1742-5581-3-1>. Acesso em: 15 jan. 2025.

CAMPBELL, M. *et al.* The construction and testing of a framework to assure the institutional quality of work-integrated learning. *International Journal of Work-Integrated Learning*, [S. l.], v. 22, n. 4, p. 505-519, 2021.

CASTILLO, F. A.; HALLINGER, P. Systematic review of research on educational leadership and management in Latin America, 1991–2017. *Educational Management Administration & Leadership*, v. 46, n. 2, p. 207-225, 2018. Available in: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1741143217745882?utm_source=researchgate.net&utm_medium=article. Access in: 15 jan. 2025.

CHEN, Y.; LIU, Z. Y. The rise of mapping knowledge domain. *Studies in Science of Science*, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 149-154, 2005.

CLOETE, N.; MAASEN, P.; BAILEY, T. (ed.). *Knowledge production and contradictory functions in African higher education*. Cape Town: African Minds, 2015.

CRESWELL, J. W. *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2014. 152 p.

ELASSY, N. The concepts of quality, quality assurance and quality enhancement. *Quality assurance in education*, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 250-261, 2015.

ELLIS, R. (ed.). *Quality Assurance for University Teaching*. Buckingham: Society for Research in Higher Education; Open University Press, 1993.

FALAGAS, M. E. *et al.* Comparison of PubMed, Scopus, web of science, and Google scholar: strengths and weaknesses. *The FASEB journal*, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 338-342, 2008.

GALVAGNO, M. The intellectual structure of the anti-consumption and consumer resistance field: An author co-citation analysis. *European Journal of Marketing*, [S. l.], v. 45, n. 11, p. 1688-1701, 2011.

GARWE, E. C. THONDHLANA, J.; SAIDI, A. Evaluation of a quality assurance framework for promoting quality research, innovation and development in higher education institutions in Zimbabwe. *Journal British Academy*, v. 9, n. 1, p. 127-157, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5871/jba/009s1.127>. Acesso em: 15 jan. 2025.

GAVEL, Y.; ISELID, L. Web of Science and Scopus: a journal title overlap study. *Online information review*, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 8-21, 2008.

GUMUS, S. *et al.* A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, v. 46, n. 1, p. 25-48, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1741143216659296>. Acesso em: 15 jan. 2025.

HALLINGER, P. Science mapping the knowledge base on educational leadership and management from the emerging regions of Asia, Africa and Latin America, 1965–2018. *Educational Management Administration & Leadership*, [S. l], v. 48, n. 2, p. 209-230, 2020.

HALLINGER, P.; CHATPINYAKOOP, C. A bibliometric review of research on higher education for sustainable development, 1998–2018. *Sustainability*, v. 11, n. 8, p. 2.401-2.421, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su11082401>. Acesso em: 15 jan. 2025.

HARVEY, L.; GREEN, D. Defining quality. *Assessment & evaluation in higher education*, [S. l], v. 18, n. 1, p. 9-34, 1993.

HAYWARD, F. M. Quality assurance and accreditation of higher education in Africa. *Creative Education*, [S. l.], v. 9, n. 6, p. 1-61, 2006. Trabalho apresentado na Conference on Higher Education Reform in Francophone Africa: understanding the keys of success, 2006, [S. l].

KADHILA, N.; IIPUMBU, N. Strengthening internal quality assurance as a lever for enhancing student learning experiences and academic success: lessons from Namibia. *Quality in Higher Education*, [S. l], v. 25, n. 1, p. 4-20, 2019.

KHURAM, S. *et al.* A bibliometric analysis of quality assurance in higher education institutions: Implications for assessing university's societal impact. *Evaluation and Program Planning*, v. 99, p. 1-14, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2023.102319>. Acesso em: 15 jan. 2025.

KLEIJNEN, J. *et al.* Teachers' conceptions of quality and organisational values in higher education: compliance or enhancement? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, [S. l], v. 38, n. 2, p. 152-166, 2013.

KOSEOGLU, M. A. Mapping the institutional collaboration network of strategic management research: 1980–2014. *Scientometrics*, [S. l], v. 109, n. 1, p. 203-226, 2016.

LÓPEZ, J. *et al.* Analysis of the productive, structural, and dynamic development of augmented reality in higher education research on the Web of Science. *Applied Sciences*, v. 9, n. 24, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/app9245306>. Acesso em: 15 jan. 2025.

LULAT, Y. G. M. *A history of African Higher Education from antiquity to the present*. Westport, CT: Praeger Publishers, 2005.

MAPHALALA, M. C.; ADIGUN, O. T. Academics' experience of implementing e-learning in a South African higher education institution. *International Journal of Higher Education*, [S. l], v. 10, n. 1, p. 1-13, 2021.

MARGINSON, S. What is global higher education? *Oxford Review of Education*, v. 48, n. 4, p. 492-517, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03054985.2022.2049676>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MATERU, P. *Higher Education quality assurance in Sub-Saharan Africa: status, challenges, opportunities, and promising practices*. Washington, DC: World Bank, 2007.

MBATI, M. D.; BEAUTY, J. L. The role of governance structures in monitoring and Evaluation of Higher Education institutions' performance in South Africa. In: NABAHO, L.; TURYASINGURA, W. (org.). *Higher Education Governance and Management in Africa: continental, regional, and national perspectives*. Cham: Springer Nature Switzerland, 2024. p. 177-195. DOI 10.1007/978-3-031-59148-8_10. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-031-59148-8_10. Acesso em: 1 dez. 2025.

MCKENNA, S.; QUINN, L.; VORSTER, J. A. Mapping the field of Higher Education Research using PhD examination reports. *Higher Education Research & Development*, [S. l.], v. 37, n. 3, p. 579-592, 2018.

MEMON, A. R.; WAQAS, A. Indexing by bibliographic databases of journals published in the developing world. *Science and Engineering Ethics*, v. 24, n. 4, p. 1371-1375, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11948-017-9898-y>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MISHRA, S. *Quality assurance in higher education: an introduction*. Bangalore: National Assessment and Accreditation Council, 2007.

MOHAMEDBHAI, G. Massification in higher education institutions in Africa: causes, consequences, and responses. *International Journal of African Higher Education*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 59-83, 2014.

MOHER, D. *et al.* Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, [S. l.], v. 151, n. 4, p. 264-269, 2009.

MONGEON, P.; PAUL-HUS, A. The journal coverage of Web of Science and Scopus: a comparative analysis. *Scientometrics*, [S. l.], v. 106, n. 1, p. 213-228, 2016.

MORTON, S.; PENCHEON, D.; BICKLER, G. The sustainable development goals provide an important framework for addressing dangerous climate change and achieving wider public health benefits. *Public Health*, v. 174, p. 65-68, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2019.05.018>. Acesso em: 15 jan. 2025.

NGUYEN, A.; TRAN, L.; DUONG, B. H. Higher education policy and management in the post-pandemic era. *Policy Futures in Education*, [S. l.], v. 21, n. 4, p. 330-334, 2023.

NTIM, S. Embedding quality culture in higher education in Ghana: quality control and assessment in emerging private universities. *Higher Education*, [S. l.], v. 68, n. 6, p. 837-849, 2014.

OKEBUKOLA, P. A. Emerging regional developments and forecast for quality in higher education in Africa. In: CHEA International Quality Group Annual Conference, 2014, Washington, DC. *Annal [...]*. Washington, DC: CHEA, 2014. Available in: <http://www.chea.org/userfiles/ConferencePresentations/Okebukola-CIQG-2014.pdf>. Access in: 10 jan. 2025.

PITAN, O. S.; MULLER, C. Student perspectives on employability development in higher education in South Africa. *Education + Training*, [S. l], v. 63, n. 3, p. 453-471, 2020.

ROSENBERG, D. African Journals Online: improving awareness and access. *Learned Publishing*, [S. l], v. 15, n. 1, p. 51-57, 2002.

SCHOMAKER, R. Accreditation and quality assurance in the Egyptian higher education system. *Quality Assurance in Education*, [S. l], v. 23, n. 2, p. 149-165, 2015.

SHABANI, J.; OKEBUKOLA, P.; OYEWOLE, O. Quality assurance in Africa: towards a continental higher education and research space. *International Journal of African Higher Education*, [S. l], v. 1, n. 1, p. 139-171, 2014.

SHABANI, J.; OKEBUKOLA, P.; OYEWOLE, O. Regionalization of quality assurance in Africa. *Regionalization of African Higher Education*, [S. l], v. 1, n. 1, p. 139-171, 2014.

SMART, P. Increasing the visibility of published research: african journals online. *Africa Today*, [S. l], v. 52, n. 2, p. 39-53, 2005.

SOTT, M. K. *et al.* A bibliometric network analysis of recent publications on digital agriculture to depict strategic themes and evolution structure. *Sensors*, [S. l], v. 21, n. 23, p. 1-28, 2021.

STEINHARDT, I. *et al.* Mapping the quality assurance of teaching and learning in higher education: the emergence of a specialty? *Higher Education*, [S. l], v. 74, n. 2, p. 221-237, 2017.

SWAIN, D. K.; SWAIN, C.; RAUTARAY, B. Bibliometric analysis of the Journal of Educational Media and Library Science from 2008 to 2012. *Pearl – A Journal of Library and Information Science*, [S. l], v. 8, n. 1, p. 9-14, 2014.

TEFERRA, D. Defining internationalisation: intention versus coercion. *University World News*, [2019]. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190821145329703>. Acesso em: 1 dez. 2024.

TÓSZEGI, Z. J. Diversity, equity, and inclusivity in contemporary higher education: connecting the global and local contexts. *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences*, [S. l], v. 7, n. 1, p. 93-100, 2022.

WANGENGE-OUA, G.; LANGA, P. V. Accountability in Africa: a disciplinary power in African higher education systems. In: STENSAKER, B.; HARVEY, L. (ed.). *Accountability in higher education: global perspectives on trust and power*. New York: Routledge, 2010. p. 65-88.

WESTERHEIJDEN, D. F.; STENSAKER, B.; ROSA, M. J. (ed.). Quality assurance in higher education: Trends in regulation, translation, and transformation. [S. l.]: Springer Science & Business Media, 2007.

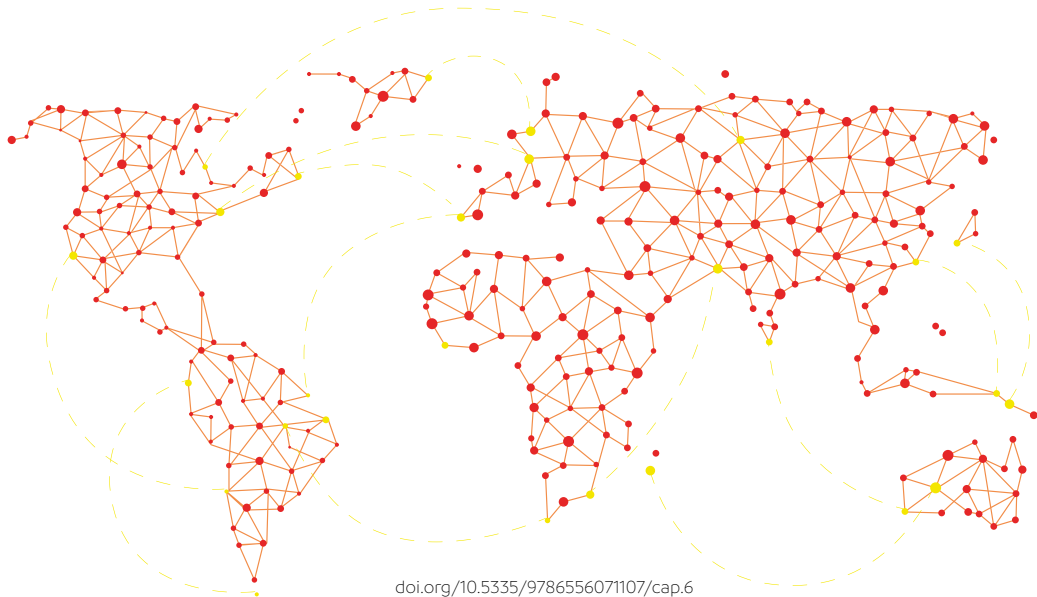
WILLIAMS, J.; HARVEY, L. Quality assurance in higher education. In: HUISMAN, J.; DE BOER, H.; DILL, D. D.; SOUTO-OTERO, M. (org.). *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance*. London: Macmillan UK, 2015. p. 506-525. DOI 10.1007/978-1-137-45617-5_27. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5_27. Acesso em: 19 dez. 2024.

ZANCANARO, A.; TODESCO, J. L.; RAMOS, F. A bibliometric mapping of open educational resources. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, v. 16, n. 1, 2025. DOI 10.19173/irrodl.v16i1.1960.

ZAVALE, N. C.; SANTOS, L. A.; DA CONCEIÇÃO DIAS, M. Main features and challenges of implementing internal quality assurance within African higher education institutions: the case of Eduardo Mondlane University. *International Journal of African Higher Education*, v. 2, n. 1, 2016. DOI 10.6017/ijahe.v1i1.9262.

ZAVALE, N. C.; SCHNEIJDERBERG, C. Mapping the field of research on African higher education: a review of 6483 publications from 1980 to 2019. *Higher Education*, [S. l.], v. 83, n. 5, p. 1-35, 2020.

ZUPIC, I.; ČATER, T. Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, [S. l.], v. 18, p. 429-472, 2015.



A profissionalização e a harmonização curricular no ensino superior á luz do contexto social e legislativo em Angola

Taimara Roa Aleaga | João Manuel Correia Filho

Considerações iniciais

Na atualidade muito se debate sobre a necessidade de preparar os estudantes para as constantes mudanças da vida moderna através do desenvolvimento da sua autonomia, mas, para atingir neste desafio é importante primeiro que os docentes universitários estejam conscientes e preparados para adequar seu desempenho profissional consoante as motivações e expectativas dos estudantes. Nesta vertente, a profissionalização neste subsistema considera-se um tema relevante, especialmente em um contexto educacional em constante transformação.

Assim, a docência no Ensino Superior segundo Unesco (1997), é uma profissão, uma forma de serviço público que requer do pessoal conhecimento e competências especializadas adquiridas e mantidas ao longo da carreira através de estudo rigoroso e investigação; exigindo também um sentido de responsabilidade institucional e pessoal pelo bem-estar dos estudantes e da comunidade, e o compromisso com elevados padrões na *'scholarship'*. No entanto, ainda quando existe o reconhecimento por parte da UNESCO desta profissão, a realidade angolana ainda evidencia limitações na importância e relevância dela.

Por isso, o processo da profissionalização, com base as ideias de Estrela (2001), se assume como o ideal de serviço que articula aspectos éticos e deontológicos da profissão, permitindo orientar a profissionalidade e comportamentos profissionais daqueles que não são. Significa que, no ambiente universitário fundamenta-se entre outros aspectos, na qualificação contínua dos docentes, no reconhecimento do seu papel como profissionais da educação e na permanente busca por melhorias na sua formação e prática pedagógica.

Desta forma, um docente universitário exige um inúmero de competências que favoreçam à qualificação académica e técnica em função de uma formação integral que considere aspectos pedagógicos, didácticos, éticos e culturais para a actualização do seu desempenho. Por conseguinte, para essas transformações e mudanças o docente é convocado no sentido de ser cada vez mais sensível, criativo, reflexivo, crítico, autónomo e consciente do seu papel que numa única expressão pode-se caracterizar como ter profissionalismo convertido num facilitador do processo de ensino-aprendizagem que estimula o pensamento crítico, a investigação e a formação de cidadãos comprometidos com a sociedade.

Relacionado com isso, alguns anos atrás, para ser docente universitário em Angola, bastava ter a licenciatura e dominar, ainda que superficialmente, o conteúdo mas, os novos tempos se encarregaram de mudar este paradigma e mostrar a necessidade da profissionalização destes docentes embora que em muitos casos considera-se apenas a titulação de Mestre ou Doutor (SEES, 2005). Por conseguinte, aumentou a exigência para leccionar neste subsistema tendo em conta a percentagem de docentes com estas categorias que o Ministério estabelece, todavia existem dificuldades na formação pedagógica-didáctica necessária sobre as especificidades que define o Subsistema de Ensino Superior.

Nesta vertente, perante as discussões ao redor do tema em questão, o presente artigo visa analisar de forma reflexiva especificidades da profissionalização do docente universitário para a implementação adequada do processo de harmonização curricular á luz do contexto social e da legislação do Ensino Superior do país. Assim, o referido estudo enquadra-se numa abordagem qualitativa, da pesquisa bibliográfica e da análise documental da legislação normativa deste subsistema tendo em conta que, a perspectiva de formar o docente universitário não apresenta directrizes ou parâmetros claros e objectivos na legislação.

Por fim, no desenvolvimento do Ensino Superior torna-se cada vez um imperativo a profissionalização docente onde a dimensão didáctica-pedagógica assume um lugar de destaque reconfigurando uma nova forma de conceber os diferentes processos. Concomitantemente, as transformações no mundo do trabalho impactam-lho directamente e o docente universitário ganhará maior protagonismo desenvolvendo competências profissionais que favo-

reça a realização das suas funções na gestão de carreira, garantindo a qualidade da sua empregabilidade a longo prazo.

Especificidades da formação do docente universitário em Angola

As mudanças constantes no Ensino Superior exigem uma redefinição do papel do docente universitário tendo em conta a contextualização do ensino e tendências que demandam algo mais que o simples cumprimento de orientações das políticas curriculares para promover transformações na sociedade. Por isso, é fundamental pôr a profissionalização docente como elemento essencial, para poder analisá-la a partir de concepções que levem em conta sua responsabilidade perante as forças de mercado e o aumento da demanda de prestação de serviço.

Sendo assim, a formação continuada dos docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) é uma necessidade reconhecida, mas, como foi referido anteriormente, muitas vezes, limita-se à titulação académica do professor. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), a docência universitária exige não apenas o domínio do conteúdo específico, mas também uma prática pedagógica que favoreça o aprendizado significativo pelo que, a titulação, por si só, não garante essa preparação.

Desde esta perspectiva, é impossível não ter em conta as influências e pressões que o Ensino Superior angolano recebe do mundo, tal como o movimento de europeização do Ensino Superior através da Declaração de Bolonha (Ministros da Educação Europeus, 1999), a qual nutre-se da *Magna Charta Universitatum* (Magna Charta Observatory, 1988) e da Declaração de Sorbonne

(França; Itália; Alemanha; Reino Unido, 1998). Outros aspectos como o alargamento da profissionalização, da empregabilidade e da mobilidade, foram concebidos na criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) que teve como finalidade última ajustá-lo às exigências da sociedade dita do conhecimento, respondendo à necessidade de aproximar e homologar os processos formativos facilitando a livre circulação e a competitividade no mercado deste contexto.

Consequentemente, considera-se que com base a estes aspectos, no contexto angolano configura-se o Decreto Presidencial 193/18 de 10 de agosto, que regula as Normas Curriculares Gerais para os Cursos de Graduação (Angola, 2018a). Assim, este instrumento jurídico estabelece as regras sobre a concepção, organização e de implementação dos currículos uma vez que, percebeu-se a existência de planos curriculares poucos ajustados com as exigências de comparabilidade, mobilidade e harmonização da formação no Ensino Superior que, embora na define a profissionalização docente por um lado, faz com que exista maior comprometimento neste sentido.

Por outro lado, também com o objectivo de minimizar as deficiências pedagógicas-didáticas dos docentes neste subsistema, várias Instituições de Ensino Superior (IES) e Centros de Formação, oferecem cursos de capacitação voltados para o desenvolvimento da prática docente. Com esses cursos possibilita-se, entre outros elementos, oferecer bases pedagógicas em um curto espaço de tempo, o que pode representar um desafio pois, na vertente de Vieira (2006), coincide-se que formar docentes universitários implica compreender a importância do papel da docência com preparação

pedagógica-didáctica capacitado para enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social.

Assim, os docentes compreendem a complexidade que envolve o exercício da profissionalização que, apesar do esforço do Ministério as insuficiências ainda persistem. Segundo Masetto (2012), a formação pedagógica dos docentes universitários deve ser contínua e integrada à sua prática profissional, porque a simples transmissão de conteúdos não é suficiente para promover um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Por isso, Cunha e Prado (2013) referem que muitos não tiveram formação pedagógica durante seu percurso académico pelo que acabam tendo limitações na utilização de estratégias didácticas adequadas que tornem o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz.

Diante desse panorama, é fundamental que haja um esforço conjunto para a valorização da profissionalização no Ensino Superior, com ênfases no contexto angolano, garantindo que o docente para além do conhecimento técnico, também esteja preparado para actuar de forma conjunta num processo de ensino-aprendizagem bilateral, consciente, sistemático etc., que favoreça a construção dos conhecimentos dos estudantes. No entanto, para atingir aos resultados positivos esperados é necessário a aplicação de metodologias diferenciadas, interactivas, onde os estudantes apresentem maior autonomia, criatividade e reflexão crítica que demanda abordagens mais profundas e por sua vez específicas que estimulem o conhecimento a investigação científica e a extensão.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, a partir do Decreto Presidencial n.º 191/18 (Angola, 2018b, art. 6º), de 08 de Agosto, que regula o Estatuto da Carreira Docente Universitária, estabelece que o docente deve:

- a) Prestar o serviço docente [...] atribuído pelo órgão competente da instituição ou unidade orgânica;
- b) Desenvolver, individualmente ou em grupo, trabalhos de investigação científica;
- c) Contribuir para a gestão democrática da instituição;
- d) Desenvolver e participar de actividades de extensão universitária.

Assim, estas funções estão articuladas com funções os pilares da universidade que são: Ensino, Investigação, Gestão e Extensão, que vão ao encontro do artigo 70.º no ponto 1.º (alterado) na Lei de Base do Sistema de Educação em Angola nº. 32/20, que refere que as “instituições de Ensino Superior são centros vocacionados para a promoção da formação académica e profissional, da investigação científica e da extensão universitária [...]” (Angola, 2020, p. 01). Porém, o que chama a atenção é que na referida Lei, define-se a estrutura do subsistema de ensino direccionado a formação de professores (artigo 45.º) e que, no seu artigo 49.º aponta que o Ensino Superior Pedagógico está vocacionado a formação de professores e demais agentes de educação habilitando-os para o exercício da actividade docente e de apoio à docência em todos os níveis e subsistemas de ensino.

Posteriormente, na organização deste subsistema no seu artigo 50.º no ponto 5.º, se explica que a profissionalização para a docência pode ser assegurada ao longo da formação superior, por intermédio de acções específicas de agregação pedagógica coincidindo com um dos seus objectivos específicos (Angola, 2020). No entanto, o controverso destes normativos é que embora exista um subsistema independente responsável da formação de professores, no que tange a formação dos docentes universitários, circunscreve-

-se apenas na possibilidade da equivalência de agregação pedagógica que favoreça o desempenho da profissão docente.

Importa destacar, que não se pode perder de vista que o docente universitário é o mediador entre o estudante e o conhecimento através do próprio nível cultural que ele mesmo tenha, pela significação que assuma na implementação das especificidades deste subsistema e pelas aptidões que manifeste no conhecimento especializado do seu ramo do saber. Daí seu papel decisivo perante o desenvolvimento do currículo uma vez que, a profissionalização estabelece e condiciona a incidência dos diferentes subsistemas de ensino que intervêm num determinado momento histórico, neste caso com particular ênfase, no subsistema de Ensino Superior.

Em suma, o Ensino Superior desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral dos indivíduos, tornando-se crucial a forma como os docentes universitários conduzem os diferentes processos os quais também estão directamente ligados a aspectos como ambiente social, experiências práticas, suporte institucional e expectativas individuais. Por isso, cabe ressaltar que, embora as mudanças curriculares levam implícitas intenções e resultados, não sempre é possível prever a partir de suas concepções técnicas pois, geralmente o maior peso da sua implementação recai racionalidade contextual.

O processo de harmonização curricular á luz do contexto social e da legislação do ensino superior

As instituições do Ensino Superior em Angola devem adaptar-se a reconfiguração de evolução das universidades a nível mundial,

tendo em conta o estatuto de um espaço ajustado de produção e promoção do conhecimento científico e técnico reforçado pelo profissionalismo docente. Desde esta perspectiva, na actualidade, a eficiência é um elemento essencial para a excelência, sendo alcançada por meio de um processo didáctico-pedagógico bem estruturado que deve integrar um sistema participativo que estimule a autodirecção, a inovação contínua e a criatividade, sempre considerando as necessidades dos estudantes e sua preparação para o futuro.

Neste sentido, Aires (2015), com base nos estudos de Tardif (2014), identifica cinco categorias de saberes que são fundamentais para a actuação dos docentes universitários as quais englobam diferentes aspectos do conhecimento e da prática didáctica-pedagógica, nomeadamente:

1. **Saberes da formação profissional**, que incluem os conhecimentos adquiridos durante a formação académica e profissional do docente, como teorias educacionais, metodologias de ensino e fundamentos das unidades curriculares específicas;
2. **Saberes disciplinares**, envolvem o domínio do conteúdo específico da área de actuação do docente em função dos conhecimentos técnicos e científicos que fundamentam a unidade curricular que ministra;
3. **Saberes curriculares**, relacionam-se ao conhecimento sobre os currículos dos cursos, ou seja, como os conteúdos são organizados e estruturados dentro dos planos de ensino e programas educacionais;
4. **Saberes da experiência**, são adquiridos ao longo da prática docente e resultam das interacções com estudantes, colegas e situações do dia a dia dos diferentes processos, sa-

beres que se constroem na vivência e são essenciais para lidar com desafios pedagógicos;

5. Saberes pedagógicos, compreendem o conhecimento sobre as estratégias de ensino e aprendizagem, ou seja, como ensinar de forma eficaz, como avaliar os estudantes e como utilizar diferentes metodologias para potencializar a aprendizagem.

Desta forma, estas categorias de saberes reforçam que a docência no Ensino Superior não se limita apenas ao conhecimento técnico da unidade curricular, mas exige uma combinação de diferentes formas de conhecimento que se complementam para tornar o ensino mais eficiente e significativo. No entanto, além disso a adoção de mecanismos de controle de qualidade, tanto como estratégia quanto como tática, é fundamental para assegurar a eficácia do ensino e sua adequação às exigências contemporâneas.

Por isso, a política sobre o currículo, que, segundo Gimeno (1991), é um condicionamento da realidade prática do ensino que deve ser incorporada ao debate da pedagogia moderna, sendo essencial no papel e nível de actuação dos docentes e estudantes. O autor define a política curricular como um aspecto específico da política educativa que estabelece a forma de seleccionar, ordenar e mudar o currículo no sistema de ensino, definindo o poder e autonomia que os diferentes agentes educativos têm sobre ele.

Nesta perspectiva, considera-se que a construção de um currículo comum não se opõe ao reconhecimento e valorização dos diferentes contextos, mas, é essencial rever a forma como é configurado uma vez que, a preocupação com a universalidade, uniformidade, harmonização do currículo, entendido como proceder da “mesma forma para todos”, constitui uma limitação existente no

contexto angolano. Significa que, suas diferentes concepções com base a articulação das aprendizagens, a organização das formas organizativas, as relações entre os componentes fundamentais nomeadamente: ensino (académico/prático), investigação e extensão, ainda precisa de maior profissionalização por parte dos docentes universitários a fim do que os seus conhecimentos e competências respondam à evolução e expectativas da política curricular e da sociedade em geral.

Compreende-se que todos os docentes, em algum momento, estiveram na posição de estudantes, vivenciando diferentes mediações de valores e práticas pedagógicas que possibilitaram assimilação de visões de mundo, concepções epistemológicas, posicionamentos críticos e experiências didáticas que, de maneira consciente ou não, contribuíram para a construção e implementação de estratégias curriculares que, por sua vez, tornam-se a base que envolve seu desempenho profissional.

A concepção de um currículo coerente envolve criar conteúdos que organizam e articulam as experiências de aprendizagem e nesta vertente, apesar das diferentes aceções da harmonização curricular e perante à importância do tema em questão, no artigo n.º 3, alínea (ee) do Decreto n.º 193/18, de 10 de Agosto, se define como o processo de ajustamento dos planos curriculares de cursos de um mesmo domínio científico a um perfil-tipo de profissional a ser formado (Angola, 2018a). Significa que, com a implementação deste processo, promove-se as aproximações de conteúdos em função do perfil do curso, o que permite a semelhança, por padrões de qualidade aferidos, com outros cursos que se leccionam em diferentes instituições, bem como a mobilidade discente tendo em conta os padrões curriculares sob consideração do Ministério.

Assim, pode-se assumir que um currículo harmonizado tenta promover uma maior integração nos processos mediante a unificação das unidades curriculares tendo um currículo base ou comum e um currículo próprio ou optativo que promove a organização dos conteúdos num núcleo aglutinador. Nesta mesma vertente, os currículos dos cursos devem ser elaborados numa perspectiva de harmonização das nomenclaturas, estrutura curricular e conteúdos, cargas horárias, modos de gestão e regulação, com intuito de remover as barreiras à comparabilidade, à mobilidade e à competitividade e a salvaguardar os padrões de qualidade (Angola, 2018a).

Desde esta perspectiva, a estreita relação entre os componentes não pessoais do processo de ensino-aprendizagem: objectivo, conteúdos, métodos, meios de ensino, formas organizativas e avaliação vai muito ligada aos momentos ou etapas de dito processo, pelo que favorecem a aquisição e desenvolvimento de hábitos, habilidades, conhecimentos, sentimentos, e qualidades positivas da personalidade dos estudantes, o que se reverte na formação de competências. Contudo, com a melhoria das concepções do currículo procura-se resolver muitas das preocupações que afectam o sistema educativo, especificamente com o relacionado ao processo de harmonização dos planos curriculares.

Portanto, estes aspectos são fundamentais na construção dos conhecimentos, possibilitando o cruzamento de práticas diferentes e convertendo-se em configuradores de tudo o processo. Tudo isso no sentido de visar a qualidade do ensino, onde o docente, com ênfase no Ensino Superior, precisa superar a visão de ensino fragmentado, transformando as partes em um todo significativo e isto só será possível na medida que consiga articular e harmonizar os elementos que conformam o currículo do curso.

Desafios e avanços da profissionalização no ensino superior em Angola

Com base os elementos acima apresentados, considera-se que a profissionalização no Ensino Superior em Angola é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento económico e social do país. Neste sentido, ainda quando se tenha avançado significativamente desde o fim da guerra civil, persistem vários desafios que dificultam o pleno desenvolvimento deste subsistema para a formação dos futuros profissionais competentes.

Assim, entre os principais desafios podem-se citar:

1. Insuficiência na capacitação didáctica-pedagógica:

Muitos docentes são contratados com base em suas qualificações académicas sem ter em conta a formação pedagógica específica o que compromete a qualidade do ensino pelo distanciamento entre o domínio do conteúdo e a capacidade de transmitir esse conhecimento de maneira eficiente;

2. Qualidade na implementação dos cursos: existem cursos de graduação com limitações no alinhamento com as exigências do mercado de trabalho, o que gera um descompasso entre a formação académica e as necessidades reais do país tendo em conta que há insuficiência na articulação de programas práticos e estágios profissionais integrados nos currículos o que dificulta a inserção dos graduados no mercado de trabalho;

3. Desequilíbrio no acesso ao Ensino Superior: por um lado, diversas instituições enfrentam infraestruturas antigas, com falta de laboratórios, bibliotecas actualizadas e equipamentos modernos bem como docentes qualificados,

especialmente com grau de doutor, o que afecta a qualidade da formação e da pesquisa científica. Por outro lado, a concentração das melhores instituições em Luanda e nas capitais provinciais limita o acesso à formação superior de qualidade para jovens do interior e zonas rurais do país.

No entanto, existem avanços que contribuem na profissionalização no Ensino Superior, destacando-se:

- 1. Melhoria na legislação e políticas públicas:** existência de órgãos reguladores como o INAAREES (Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior), que avaliam e certificam a qualidade dos cursos, bem como a implementação do Sistema Nacional de Qualificações, que busca alinhar a formação ao mercado de trabalho e o estabelecimento de diferentes Decretos Presidenciais que regulam o funcionamento do subsistema;
- 2. Programas que incluem parcerias nacionais e internacionais:** neste sentido, se promove o estabelecimento de acordos com diferentes universidades que favorece a mobilidade académica quer para a formação de docentes quer para o intercâmbio de estudantes. De igual modo, se potencia a participação em programas internacionais de bolsas de estudo, permitindo que estudantes angolanos se capacitem em instituições de referência no exterior;
- 3. Investimentos em Programas de pós-graduação, empreendedorismo e inovação:** se fortalece a criação de programas de mestrado e doutoramento, sobretudo em áreas prioritárias como petróleo, engenharia, saúde e edu-

cação. Também, se incentiva a implementação de centros de incubação de empresas e *startups* bem como diferentes projectos que estimulem o empreendedorismo jovem como alternativa à falta de emprego formal.

Finalmente, cabe realçar que, as Instituições de Ensino Superior em Angola, precisam investir mais em políticas de formação contínua, criando ambientes de aprendizagem e desenvolvimento profissional que incentivem os docentes a se actualizar constantemente. Por isso, é importante que entre outros aspectos, se discuta mais sobre a profissionalização neste subsistema, onde se implementem modelos de avaliação de desempenho docente que considerem não apenas os resultados académicos, mas também o impacto da sua prática pedagógica na formação dos estudantes.

Considerações finais

A docência exige obediência a certos requisitos que estão fora do alcance daqueles que não possuem um conhecimento exato do magistério por isso, sobre os ombros do docente universitário recai a responsabilidade de preparar profissionais competentes para responder aos desafios do mercado de trabalho. Nesta perspectiva, a profissionalização do docente no Ensino Superior é uma necessidade urgente e deve ser vista como uma estratégia para melhorar a qualidade dos diferentes processos substantivos onde a qualificação contínua não só aprimora as habilidades didácticas-pedagógicas, mas também contribui para o desenvolvimento de um ensino mais crítico, inclusivo e inovador.

Contudo, os desafios e os avanços na valorização da profissionalização docente e a implementação de programas de capacitação

mostram sinais de que no contexto angolano se caminha na direção certa, uma vez que, são aspectos essenciais para garantir que as universidades atendam às demandas da sociedade contemporânea. Por fim, o carácter profissionalizante do ensino, a investigação e a gestão sociocultural na formação de profissionais deste subsistema, leva à necessidade de reconhecer o currículo numa perspectiva de harmonização das nomenclaturas, estrutura curricular e conteúdos, cargas horárias, modos de gestão e regulação, com intuito de remover as barreiras à comparabilidade, à mobilidade e à competitividade e a salvaguardar os padrões de qualidade.

Bibliografia

AIRES, J. *Saberes e práticas pedagógicas no ensino superior: contributos para a formação docente universitária*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2015.

ANGOLA. *Decreto Executivo n.º 193/18, de 10 de agosto de 2018*. Regula as Normas Curriculares Gerais para os Cursos de Graduação do Subsistema do Ensino Superior. *Diário da República: I Série*, Luanda, n. 119, 10 ago. 2018a. Disponível em: https://estudo-ares.cplp.org/sites/default/files/Dec_Presidencial_193_18_de_10_de_Agosto.pdf. Acesso em: 1 dez. 2025.

ANGOLA. *Decreto Presidencial n.º 191/18, de 08 de agosto de 2018*. Aprova o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior. *Diário da República: série I*, Luanda, n. 118, 8 ago. 2018b. Disponível em: https://ciencia.ao/images/noticias/Docs/EstatutoCarreiraDocenteES_2018.pdf. Acesso em: 1 dez. 2025.

ANGOLA. *Lei n.º 32/20, de 12 de agosto de 2020*. Altera a Lei n.º 17/16, de 7 de outubro (Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino). *Diário da República: série I*, Luanda, n. 123, 12. ago. 2020. Disponível em: https://sys.portais.gov.ao/uploads/13lei_32_20_de_12_de_agosto_lei_de_bases_de_educacao_e_ensino_alteracao_a_lei_17_137004928963237a670211f_16_compressed_28b9365abc.pdf. Acesso em: 1 dez. 2025.

CUNHA, M. I.; PRADO, M. E. B. B. Formação pedagógica de professores universitários: um campo em construção. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 1127-1144, jul./set. 2013.

FRANÇA; ITÁLIA; ALEMANHA; REINO UNIDO. *Declaração de Sorbonne*. Paris, 25 de maio de 1998. Disponível em: <https://www.ehea.info/page-sorbonne-declaration-1998>. Acesso em: 15 fev. 2025.

ESTRELA, M. T. *Ética profissional dos professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Madrid: Morata, 1991.

MAGNA CHARTA OBSERVATORY. *Magna Charta Universitatum*. Bolonha: 18 de setembro de 1988. Disponível em: <https://www.magna-charta.org/>. Acesso em: 15 fev. 2025.

MASETTO, M. T. *Docência na universidade*. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

MINISTROS DA EDUCAÇÃO EUROPEUS. *Declaração de Bolonha*. Bolonha, 19 de junho de 1999. Disponível em: <https://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999>. Acesso em: 15 fev. 2025.

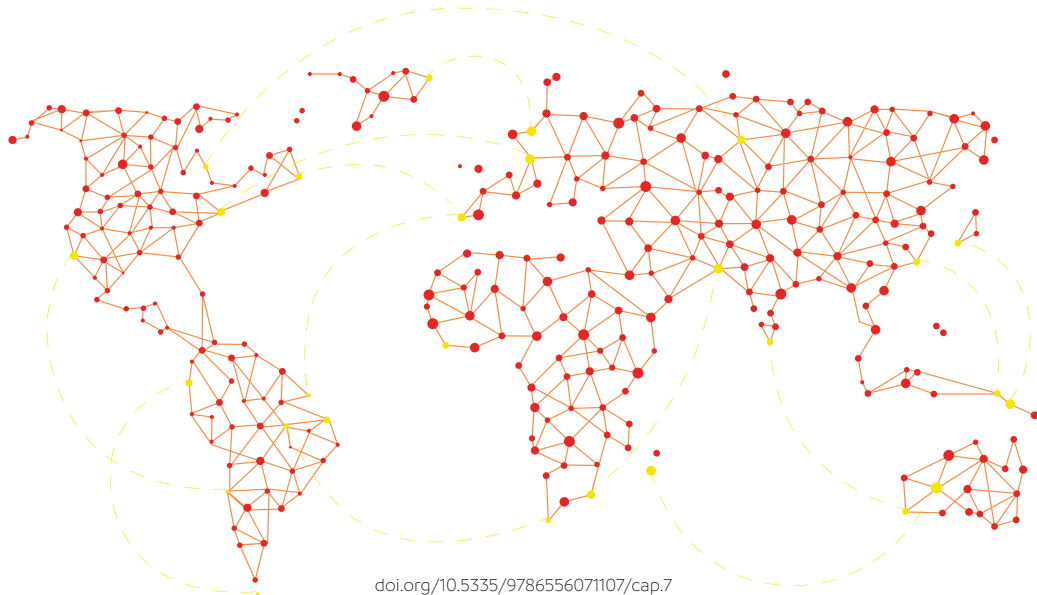
PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SECRETARIA DE ESTADO PARA O ENSINO SUPERIOR (SEES). *Linhas Mestras para a melhoria de gestão do Subsistema do Ensino Superior*. Luanda: SEES, 2005.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. *Recomendação relativa à condição do pessoal docente do ensino superior*. Paris: Unesco, 1997. Recurso eletrônico. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113234>. Acesso em: 15 fev. 2025.

VIEGA, I. *A formação pedagógica de professores do ensino superior: perspectivas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2006.



doi.org/10.5335/9786556071107/cap.7

Avaliação de desempenho dos servidores técnico-administrativos: uma análise diagnóstica em universidade *multicampi*

Mila Almeida Midlej Silva | Lídia Boaventura Pimenta | Marcius de Almeida Gomes

Introdução

A administração pública brasileira adota a avaliação de desempenho para aumentar a eficiência dos serviços públicos. Em 1995, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) introduziu a avaliação de servidores com indicadores de desempenho. Nos anos 2000, o Governo Federal adotou o Decreto Federal nº 5.707, focado na melhoria contínua dos servidores (Brasil, 2006a), e o Decreto Federal nº 5.824 de 2006 estabeleceu a avaliação como essencial para o planejamento estratégico (Brasil,

2006b). Pinto e Behr (2015) destacam a importância de uma avaliação objetiva e legítima.

Na Universidade Federal do Pará (UFPA), a Resolução nº 1.439 de 2016 (Pará, 2016) estabeleceu um modelo de avaliação para servidores técnico-administrativos e docentes em funções gerenciais. Na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), a avaliação ocorre no estágio probatório e ao longo da carreira, ligada à progressão dos técnicos (Pita, 2018). A Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) enfrenta desafios devido à falta de metas institucionais claras (Pinto; Behr, 2015). Na Bahia, a avaliação foi regulamentada pela Lei Estadual nº 11.375/2009 (Bahia, 2009) e o Decreto Estadual nº 13.341/2011 (Bahia, 2011), vinculando a promoção à carreira dos servidores. Em 2014, a Secretaria de Administração do Estado da Bahia (SAEB) implantou o Sistema de Avaliação de Desempenho Funcional (SADF), e, em 2022, os Decretos Estaduais nº 21.070 e nº 21.071 estabeleceram a avaliação anual por meio do sistema RH Bahia, sistema informatizado de gestão de pessoas utilizado pela Administração Pública Estadual (Bahia, 2022a, 2022b).

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) segue as diretrizes estaduais para a gestão de pessoal e desenvolvimento de servidores, a exemplo da Lei Estadual nº 11.375/2009, que regulamenta as carreiras de Analista e Técnico Universitário (Bahia, 2009). A administração tem focado na melhoria dos processos internos de gestão de pessoas e carreiras, com ênfase no desenvolvimento dos servidores, conforme as diretrizes de Formação e Aperfeiçoamento Continuado. Desde 2011, a SAEB gerencia o SADF, e, em 2014, iniciou a avaliação de desempenho nas universidades estaduais da Bahia.

No entanto, a centralização desse sistema na SAEB limita a autonomia da Universidade, dificultando o uso dos dados no pla-

nejamento estratégico, no âmbito da gestão de pessoas. Embora haja estudos sobre o tema em empresas privadas e universidades federais, há poucos sobre o setor público estadual, tornando esta pesquisa relevante para o campo.

Portanto, este estudo examina a percepção dos servidores técnico-administrativos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) sobre o processo de avaliação a que foram submetidos no ano de 2022, e teve como objetivo foi avaliar esse processo e sua relação com a gestão universitária, verificando o alinhamento entre os resultados da avaliação e os objetivos institucionais.

Revisão da literatura

A UNEB e as especificidades de sua *multicampi*

O professor Edivaldo Boaventura, ao conhecer universidades *multicampi* na Califórnia e Pennsylvania, nos Estados Unidos, delineou diretrizes para o Plano de Educação e Cultura da Bahia (1984-1987), inspirado em universidades paulistas como a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade de Campinas (Unicamp) (Boaventura, 2009). A expansão da educação superior no Brasil, especialmente nas universidades paulistas, enfatizou na interiorização e privatização. Influenciado pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Boaventura propôs a criação de uma universidade estadual *multicampi* na Bahia, para evitar duplicação de serviços e faculdades isoladas.

A UNEB foi criada pela Lei Delegada nº 66, 01 de junho de 1983 e autorizada pelo Decreto Presidencial nº. 92.937 de 1986, caracterizada como autarquia de regime especial estruturada sob sistema *multicampi*, vinculada à Secretaria da Educação (Brasil,

1686). Inicialmente, expandiu-se com Centros de Educação Superior e cursos nas áreas de Ciências da Saúde e Educação, sendo criada, também, a Faculdade de Educação do Estado da Bahia (FAEEBA) (Pimenta, 2007).

O modelo *multicampi* da UNEB abrange 32 departamentos em 27 municípios da Bahia (Figura 1). Nessa linha, Fialho (2005) destaca que a presença da universidade em regiões sem infraestrutura adequada deve garantir o desenvolvimento local, não sendo uma obrigação sem retorno social.

Figura 1 – Localização dos *campi* por municípios



Fonte: Portal da UNEB¹, 2025.

A estrutura organizacional da UNEB

A estrutura organizacional da UNEB, conforme seu estatuto e regimento, divide-se em duas principais áreas. A primeira é

¹ Disponível em: <https://portal.uneb.br/>. Acesso em: jan. 2025.

a acadêmica, envolvendo cursos e programas de ensino, pesquisa e extensão, gerida por colegiados, departamentos e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). A segunda, administrativa, inclui a Reitoria, Pró Reitorias, o Conselho Universitário (CONSU) e órgãos de apoio acadêmico-administrativo. Cada componente tem atribuições específicas. A Administração Superior abrangendo os Conselhos Superiores e a Reitoria, e a Administração Setorial envolvendo departamentos, conselhos de departamento, colegiados de curso e núcleos de pesquisa e extensão.

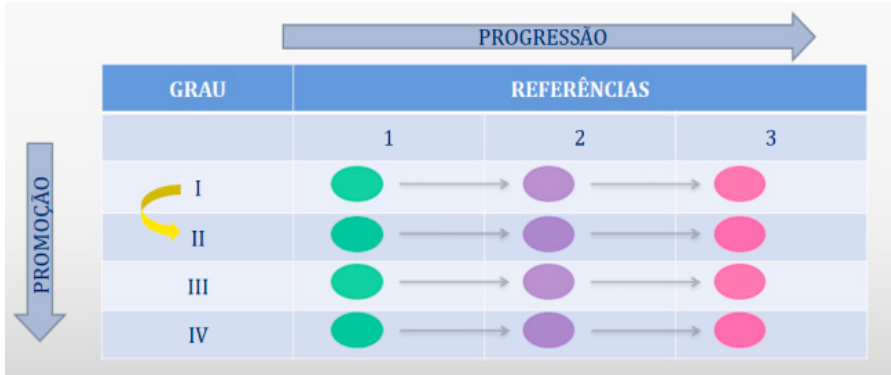
Avaliação de desempenho

A avaliação de desempenho é crucial para analisar resultados e identificar potencialidades e dificuldades nos servidores, sendo essencial para a gestão de pessoas (Baptista; Sanabio, 2014). Lucena (1992) a define como a comparação entre resultados e metas, enquanto Malheiros e Rocha (2014) destacam a reflexão crítica sobre o desempenho. Inicialmente voltada à indústria, a avaliação passou a considerar as relações interpessoais e a satisfação humana, refletindo nos objetivos organizacionais (BARBOSA, 1996).

No setor público, foi regulamentada pela Lei Federal nº 284/1936, estabelecendo a promoção por mérito. Até os anos 1990, limitava-se à aprovação no estágio probatório ou ascensão na carreira (Barbosa, 1996; Martins *et al.*, 2010). A Lei Federal nº 11.091/2005 transformou a avaliação em processo pedagógico, e os Decretos Federais nº 5.707 (Brasil, 2006a) e nº 5.825/2006 (Brasil, 2006b) ampliaram seu escopo gerencial. A Lei Federal nº 11.784/2008 reestruturou a avaliação, focando no desenvolvimento de pessoas e na melhoria dos serviços (Brasil, 2008).

O Decreto Federal nº 7.133/2010 regulamentou os critérios de avaliação com ênfase nas metas institucionais. As universidades federais adotaram a avaliação como parte do planejamento estratégico (Brasil, 2010). Na Bahia, as Leis Estaduais nº 8.889/2003 (Bahia, 2003) e nº 11.375/2009 (Bahia, 2009) reestruturaram as carreiras dos técnico-administrativos e trataram a avaliação como essencial para o avanço na carreira (Figuras 2 e 3).

Figura 2 – Desenvolvimento na carreira do servidor Técnico Universitário



Fonte: elaboração própria, 2021.

Figura 3 – Desenvolvimento na carreira do servidor Analista Universitário



Fonte: elaboração própria, 2021.

As discussões acerca dos objetivos da avaliação são frequentes entre estudiosos. Bohlander e Snell (2015) afirmam que, quando bem utilizada, a avaliação aumenta a produtividade e ajudar a atingir os objetivos estratégicos da organização, como defendem Costa, Ramos e Borba (2016). Para Philadelpho e Macêdo (2007), a avaliação funciona como método de controle, enquanto Reynaud e Todescat (2017) a veem como instrumento de planejamento e desenvolvimento. A eficácia da avaliação depende do alinhamento com o planejamento estratégico e o desenvolvimento das ações da instituição.

Para aperfeiçoar as competências e alcançar objetivos, as instituições públicas devem consolidar sistemas de avaliação. Santos e Feuerschütte (2011) indicam que os resultados da avaliação nas organizações públicas ainda são pouco usados para o desenvolvimento organizacional. Behn (2003) afirma que dados sobre desempenho são inúteis se não forem bem utilizados. No setor público, a avaliação serve para avaliar, controlar, motivar, promover, aprender e melhorar o desempenho dos servidores (Behn, 2003).

Metodologia

Sujeitos da pesquisa e *lócus*

Este estudo foi realizado com 725 servidores técnico-administrativos da UNEB, de 32 departamentos em 27 cidades e da Administração Central, que participaram da avaliação de desempenho em 2022. Também foram contatados 128 servidores (técnico administrativos, docentes e ocupantes de cargos de comissão) que atuaram como gestores e avaliaram suas equipes, todos de forma voluntária.

A coleta de dados foi feita por dois questionários eletrônicos no *Google Forms*, um para avaliados e outro para avaliadores, com

questões fechadas. Os links dos questionários foram enviados a todos os servidores, com explicações sobre os objetivos e garantia de anonimato.

Os critérios de seleção incluíram vínculo com a UNEB como servidor técnico administrativo (Técnico Universitário ou Analista Universitário) nos 27 campi da Bahia para os avaliados e, atuação como gestor no processo de avaliação de desempenho de 2022, podendo ser docente, técnico administrativo, ocupantes de cargo comissionado ou terceirizado. A lista de servidores foi disponibilizada pela Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PGDP) da UNEB.

Os questionários foram baseados no modelo de Longenecker, Liverpool e Wilson (1988) e adaptados pelos autores. Para os servidores avaliados, foram 26 itens e, para os avaliadores, 19 (Tabela 1).

Tabela 1 – Itens dos instrumentos

Etapa	Validação	Perfil do respondente	Perspectiva do avaliado	Perspectiva da gestão	Perspectiva organizacional
Questionário do avaliado	1 item	5 itens	itens 1 ao 7	itens 8 ao 18	itens 19 ao 26
Questionário do avaliador	1 item	9 itens	-	itens 10 a 19	itens 1 ao 9

Fonte: elaboração própria com base nos instrumentos de coleta de dados (2023).

Após validação, os questionários foram liberados com mensagens explicativas, considerando os critérios da pesquisa. O instrumento para avaliadores foi dividido em duas partes: gestão e organização, utilizando escalas Likert de cinco pontos. Em fevereiro de 2023, foi realizado um pré-teste com 10 servidores e 5 avaliadores, ajustando questões com base nas sugestões. A coleta de

dados, realizada entre fevereiro e março de 2023, resultou em 182 respostas dos avaliados (177 válidas, 24,41%) e 54 dos avaliadores (49 válidas, 34,18%), com margens de erro de 10,85% e 6,41%, respectivamente (Tabela 2).

Tabela 2 – População e amostra

Servidores	Quant. questionários enviados	Quant. questionários respondidos
Analista Universitário	254	89
Técnico Universitário	471	88
Total	725	177
		24,41%
Técnico-administrativo	41	24
Docente	85	18
Cargo Comissionado	32	12
Total	158	54
		34,18%

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2023).

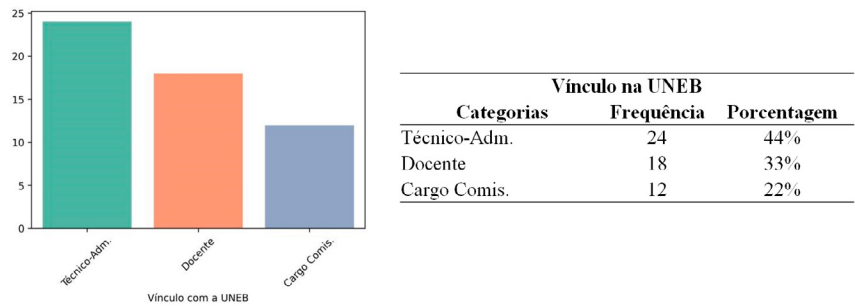
Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNEB, garantindo anonimato, segurança e integridade dos participantes, conforme os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Perfis dos participantes

O perfil dos participantes foi analisado considerando dados como idade, gênero, grau de instrução, vínculo com a UNEB e tempo de serviço. Entre os 177 servidores avaliados, 67% são do gênero feminino, com 41% na faixa etária de 41 a 50 anos. A grande maioria possui nível superior completo (96%), sendo que 83% têm mais de 10 anos de serviço na UNEB.

Quanto aos avaliadores (49 participantes), 56% são do gênero feminino, 37% têm entre 51 e 60 anos e 26% possuem doutorado. A maior parte ocupa cargos de gestão há mais de 5 anos (54%) e 45% atuam na Administração Central (Figura 4). Os participantes vieram de diversos campi, com maior representação de Salvador, Alagoinhas e Juazeiro, tanto entre avaliados quanto avaliadores.

Figura 4 – Representatividade do vínculo na UNEB dos avaliadores participantes



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Etapas do percurso metodológico

Foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a avaliação de desempenho dos servidores técnico-administrativos em universidades, com o objetivo de identificar subsídios teóricos para a pesquisa, fundamentados em produções anteriores, considerando que o conhecimento é histórico e social (Tozoni-Reis, 2009). A pesquisa foi conduzida na Base de Dados do Portal Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com foco nas categorias de análise, nos referenciais teóricos e nos autores que sustentaram o estudo.

Para diagnosticar as percepções dos servidores sobre o processo de avaliação, foi necessário analisar documentos institucio-

nais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), principal documento de planejamento da UNEB (2017). Esse documento é fundamental para as ações de gestão, sendo usado no recredenciamento da universidade e nas atividades cotidianas, incluindo a avaliação de desempenho dos servidores (Souza, 2022).

A gestão de desempenho na UNEB é regulamentada pelo Regimento Geral e pelo PDI, sob a responsabilidade da Pró Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PGDP), responsável pela implantação de programas de desenvolvimento e capacitação dos servidores, alinhados ao planejamento estratégico. O PDI 2017-2022 estabelece metas para a valorização e qualificação dos servidores (UNEB, 2017). O Programa de Gestão (ProGest) define ações específicas para implementar essas metas (Figuras 5 e 6), com a avaliação de desempenho realizada desde 2014 por um instrumento da SAEB, atualizado em 2022, utilizando o Portal de Serviços do Sistema de Gestão de Pessoas do Estado da Bahia, RH Bahia.

Figura 5 – Ações definidas no ProGest 2018-2021 para a meta 35

Programa de Gestão UNEB (ProGest 2018 – 2021)		PDI (2017 – 2022) META 35 – Implementar programa institucional de valorização, profissionalização e promoção de qualidade de vida dos servidores da Universidade.					
AÇÕES (ProGest)	Setor responsável pela execução	Setores articulados na execução	Previsão orçamentária / Prazo de execução				
			2018	2019	2020	2021	TOTAL
Instituir no calendário oficial da Universidade um evento para prestar reconhecimento e homenagem aos servidores aposentados.	PGDP	Assessoria da Reitoria	R\$ 300.000	R\$ 317.250	R\$ 334.699	R\$ 353.107	R\$ 1.305.056
Consolidar o Prêmio Inovar UNEB - Práticas Criativas para reconhecimento e estímulo às práticas inovadoras desenvolvidas por servidores da Uneb.	PGDP	Proex, Proad, Proplan	R\$ 100.000	R\$ 105.750	R\$ 111.566	R\$ 117.702	R\$ 435.019
Divulgar o portfólio de serviços do SMOS disponíveis aos servidores, a fim de ampliar o seu acesso.	PGDP	SMOS	R\$ 400.000	R\$ 423.000	R\$ 446.265	R\$ 470.810	R\$ 1.740.075

Fonte: elaborada pelos autores com base nas informações do ProGest 2018-2021.

Figura 6 – Ação definida no ProGest 2018-2021 para a meta 36

Programa de Gestão UNEB (ProGest 2018 – 2021)	PDI (2017 – 2022) META 36 – Implantar o Programa de Qualificação do Técnico Administrativo.						
AÇÕES (ProGest)	Setor responsável pela execução	Setores articulados na execução	Previsão orçamentária / Prazo de execução				
			2018	2019	2020	2021	TOTAL
Implantar o Programa de Qualificação dos Técnicos Administrativos.	PGDP	Proplan	R\$ 250.000	R\$ 264.375	R\$ 278.916	R\$ 294.256	R\$ 1.087.547

Fonte: elaborada pelos autores com base nas informações do ProGest 2018-2021.

Embora não explicitado no PDI, a avaliação de desempenho ocorreu em 2022, após quatro anos sem avaliação, amparada pela Lei Estadual nº 11.375/2009 (Bahia, 2009) e os Decretos Estaduais nº 21.070 e nº 21.071/2022 (Bahia, 2022a, 2022b). O PDI e o ProGest orientam as ações administrativas e acadêmicas da universidade, sendo o PDI direcionando o planejamento estratégico e o ProGest as ações para alcançar as metas (Novaes; Pimenta, 2018).

A avaliação de desempenho, como aponta Pereira (2017, p. 20), é uma ferramenta de gestão que torna a administração mais eficiente, obtendo dados para otimizar ações. O Plano de Carreiras dos Cargos Técnico Administrativos em Educação, na Lei Federal nº 11.091/2005, prevê que a avaliação forneça indicadores para o planejamento estratégico e programas de capacitação. Santos e Feuerschütte (2011) destacam que a avaliação deve ser vista como um instrumento estratégico para o desenvolvimento organizacional, e não apenas para a política salarial. No entanto, alguns autores criticam o processo de por ser formal e burocrático, sendo muitas vezes utilizado apenas para promoção ou progressão na carreira (Marzola, 2016; Reynaud, 2016).

Resultados

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa apresentaram 26 itens, para o avaliado, e 19 itens, para os avaliadores, divididos por dimensões, conforme Quadros 1 e 2, a seguir. Analisaram-se os dados obtidos por meio do questionário aplicado aos servidores que foram avaliados no processo de avaliação de desempenho do ano de 2022, conforme mencionado anteriormente.

Quadro 1 – Dimensões dos avaliados

Dimensões	Itens	Descrição
Perspectiva do avaliado	1 a 7	Nível de entendimento do avaliado acerca do processo de avaliação de desempenho.
Perspectiva sobre a gestão	8 a 18	Maneira como o avaliado percebe a avaliação realizada pelo gestor.
Perspectiva organizacional	19 a 26	Maneira como o avaliado percebe o processo de avaliação de desempenho na organização.

Fonte: elaboração própria com base no instrumento de pesquisa (2023).

Quadro 2 – Dimensões dos avaliadores

Dimensões	Itens	Descrição
Perspectiva organizacional	01 a 09	Compreensão do processo de avaliação de desempenho na organização pelo avaliador.
Perspectiva gestora	10 a 19	Percepção do avaliador sobre sua atuação.

Fonte: elaboração própria com base no instrumento de pesquisa (2023).

Iniciando a análise pela dimensão “perspectiva do avaliado” (Tabela 3), observou-se que mais de 74% dos avaliados afirmam conhecer os objetivos da avaliação de desempenho aplicada na UNEB e 87% entende o motivo da sua participação no processo, o que parece importante porque indica que o servidor compreende o processo de avaliação de desempenho e suas finalidades.

Nesse sentido, 42,9% dos avaliados é indiferente (nem concorda e nem discorda) ou “concorda” ou “concorda totalmente” em participar voluntariamente do processo avaliativo. Tal resultado dá a entender que há um interesse no processo de avaliação de desempenho por parte dos avaliados da UNEB. Confirmando esses dados, mais de 2/3 dos avaliados respondentes admite acessar o resultado da sua avaliação de desempenho, após a realização da avaliação pelo avaliador.

Tabela 3 – Resultados da dimensão “perspectiva do avaliado”

Itens	Escala				
	Discordo Totalmente (1)	Discordo (2)	Neutro (3)	Concordo (4)	Concordo Totalmente (5)
1	4	8	34	58	73
2	2	6	15	51	103
3	16	22	44	46	49
4	25	15	36	36	65
5	16	11	28	39	83
6	9	8	38	41	81
7	4	7	12	34	120

Fonte: elaboração própria com base nos resultados da pesquisa (2023).

Identificou-se, ademais, que no percentil 50 (mediana) nos itens 2 e 7, por exemplo, a pontuação é “5”, ou seja, mais da metade dos avaliados entende o motivo da sua participação no processo de avaliação de desempenho e considera necessária a autoavaliação no processo avaliatório da UNEB. Da mesma forma, observando os valores nos percentis 50 e 75, nos itens 1, 3, 4, 5 e 6, pode-se afirmar que, de maneira geral, os participantes atribuíram valores altos aos itens desta dimensão.

Na análise da “perspectiva organizacional”, os dados indicam que cerca de 60% dos participantes discordam ou são indiferentes quanto à adequação do instrumento utilizado para a avaliação de desempenho, em relação aos critérios de medida e desempenho. Similarmente, 60,4% não consideram que o formulário abrange adequadamente uma diversidade de perspectivas e critérios. Quanto à percepção dos servidores sobre o alinhamento da avaliação com os objetivos estratégicos da UNEB, 44,1% dos avaliados concordam, enquanto 53% dos avaliadores discordam dessa ideia (Tabelas 4 e 5).

Tabela 4 – Resultados da dimensão “perspectiva organizacional” do servidor avaliado

Itens	Escala				
	Discordo Totalmente (1)	Discordo (2)	Neutro (3)	Concordo (4)	Concordo Totalmente (5)
19	21	35	49	59	13
20	18	33	56	58	12
21	22	36	52	55	12
22	24	32	43	54	24
23	38	30	40	50	19
24	31	16	49	48	33
25	30	31	28	49	39
26	51	31	48	34	13

Fonte: elaboração própria com base nos resultados da pesquisa (2023).

Em relação ao desenvolvimento dos servidores, 49,7% dos avaliados e 77,6% dos avaliadores concordam que a avaliação contribui para o crescimento profissional. No entanto, 73% dos avaliados e 60% dos avaliadores acreditam que os resultados da avaliação não são utilizados para melhorar coletivamente a equipe e a instituição.

Em relação ao papel da avaliação de desempenho, 37,9% dos avaliados consideram que ela esclarece metas e objetivos, e 40,8% dos avaliadores compartilham essa opinião. A avaliação é percebida de forma mais positiva pelos avaliadores, que veem o instrumento como mais adequado e abrangente. Contudo, há um consenso de que os resultados da avaliação não são usados para análise coletiva das fortalezas e lacunas da equipe, o que reflete uma falta de transparência no processo (Tabela 5).

Tabela 5 – Resultados da dimensão “perspectiva organizacional” dos avaliadores

Itens	Escala				
	Discordo Totalmente (1)	Discordo (2)	Neutro (3)	Concordo (4)	Concordo Totalmente (5)
1	2	6	14	24	3
2	1	5	20	20	3
3	1	2	9	17	20
4	2	8	19	13	7
5	3	8	15	18	6
6	3	11	16	15	4
7	1	5	10	13	20
8	3	8	10	18	10
9	2	7	20	13	7

Fonte: elaboração própria com base nos resultados da pesquisa (2023).

Na “*perspectiva gestora*”, mais de dois terços dos avaliadores afirmam realizar feedback sobre o desempenho de sua equipe após o período avaliativo. Entretanto, 32,6% dos avaliadores discordam ou são indiferentes a essa prática, e apenas 38,9% dos avaliados afirmam receber o feedback. Em relação à qualidade do feedback, 73,5% dos avaliadores consideram-no criterioso e justo, embora 30,6% discordem ou se mostrem indiferentes quanto a isso. Para

os avaliados, 58,7% indicam que o feedback não é dado de maneira justa ou criteriosa (Tabelas 6 e 7).

Tabela 6 – Resultados da dimensão “perspectiva sobre a gestão” dos avaliados

Itens	Escala				
	Discordo Totalmente (1)	Discordo (2)	Neutro (3)	Concordo (4)	Concordo Totalmente (5)
8	52	19	37	30	39
9	17	13	35	60	52
10	13	18	48	62	36
11	29	31	34	38	45
12	30	26	48	38	35
13	34	30	51	34	28
14	21	17	41	48	48
15	25	21	51	47	33
16	33	21	38	47	38
17	19	16	32	55	55
18	32	23	45	48	29

Fonte: elaboração própria com base nos resultados da pesquisa (2023).

Quanto ao reconhecimento de pontos fortes e fracos da equipe, 80% dos avaliadores dizem identificar os pontos fortes, corroborados por 63,3% dos avaliados, mas 20,4% dos avaliadores discordam dessa prática. Quanto aos pontos fracos, 73,5% dos avaliados afirmam que são identificados pelos gestores, com 26,5% dos avaliadores discordando dessa afirmação. Mais de dois terços dos avaliadores acreditam que a avaliação de desempenho melhora as relações interpessoais na equipe e na universidade (Tabela 7).

Tabela 7 – Resultados da dimensão “perspectiva gestora” dos avaliadores

Itens	Escala				
	Discordo Totalmente (1)	Discordo (2)	Neutro (3)	Concordo (4)	Concordo Totalmente (5)
10	2	6	8	18	15
11	1	4	5	21	18
12	1	4	8	21	15
13	2	7	15	16	9
14	1	4	10	18	16
15	0	0	6	17	26
16	0	1	6	17	25
17	1	2	10	19	17
18	2	1	4	16	26
19	3	4	9	17	16

Fonte: elaboração própria com base nos resultados da pesquisa (2023).

Apesar de que a moda em todos os itens da dimensão “perspectiva gestora”, que indica a percepção do avaliador sobre a sua própria atuação no processo, revela uma maioria de concordância, é curioso que em quase todos os itens existam avaliadores que admitem discordância. A única exceção é o item 15 que questiona se o avaliador dedica tempo suficiente à avaliação de desempenho.

Considerações finais

As análises revelam uma lacuna entre o planejamento estratégico da UNEB e a avaliação de desempenho dos servidores técnico-administrativos, pois não há uma previsão clara nos documentos legais sobre como os objetivos seriam alcançados. Isso indica a necessidade de alinhar a avaliação às metas da universidade, para torná-la uma ferramenta eficaz e promover a competitividade institucional. Souza (2022) destaca que a avaliação deve estar

compatibilizada com os objetivos da instituição e servir como base para políticas administrativas.

No perfil dos participantes, a maioria dos avaliados e avaliadores é do gênero feminino e possui longa experiência na universidade. Embora entendam os objetivos da avaliação, há desmotivação para participar, possivelmente pela falta de mudanças concretas após os resultados. Isso sugere, embora vista como um instrumento de poder, a avaliação tem um impacto limitado.

Além disso, divergências foram encontradas entre avaliados e avaliadores em relação ao retorno da avaliação e à atuação dos gestores, indicando uma falta de entendimento comum sobre a finalidade e importância do processo. Em relação ao instrumento de avaliação, tanto avaliadores quanto avaliados demonstraram indiferença quanto à sua adequação, refletindo uma percepção de que o processo não está plenamente alinhado com os objetivos estratégicos institucionais da UNEB.

Foram identificadas divergências entre avaliados e avaliadores sobre o retorno da avaliação e a atuação dos gestores, indicando falta de entendimento comum sobre sua finalidade e importância. Quanto ao instrumento de avaliação, ambos demonstraram indiferença quanto à sua adequação, refletindo uma percepção de desalinhamento com os objetivos estratégicos da UNEB.

Embora avaliadores acreditem que a avaliação contribua para o desenvolvimento dos servidores, os avaliados têm percepções distintas, evidenciando falta de consenso sobre sua finalidade. A avaliação deve ser vista não apenas como uma ferramenta para promoções, mas também como meio de promover o crescimento dos servidores e melhorar os resultados organizacionais.

Este estudo destaca a necessidade de a UNEB adotar um programa de avaliação mais eficaz, alinhado aos seus objetivos estratégicos. A percepção de que a avaliação se limita à promoção de carreira indica que os resultados devem ser utilizados no planejamento estratégico e no Programa de Capacitação. Apesar da previsão de avaliação por competências nos decretos estaduais, não há um mapeamento adequado das competências na UNEB, e as metas de gestão de pessoas carecem de conexão com a formação do corpo técnico. É essencial implantar uma gestão por competências para desenvolver as habilidades dos servidores alinhadas às necessidades institucionais.

Referências

BAPTISTA, A. de L. X.; SANABIO, M. T. Avaliação de desempenho de técnico-administrativos em educação no âmbito das instituições federal de ensino superior. *Revista Gestão Universitária na América Latina*, Florianópolis, v. 7, n. 3, p. 182-205, 2014.

BAHIA. *Lei Estadual n.º 11.375, de 05 de fevereiro de 2009*. Reestrutura as carreiras de Analista Universitário e Técnico Universitário, integrantes do Grupo Ocupacional Técnico-Específico, criado pela Lei nº 8.889, de 01 de dezembro de 2003, bem como o seu padrão remuneratório, e dá outras providências. Salvador: Governo do Estado da Bahia, [2009]. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/231148/lei-11375-09>. Acesso em: 13 jan. 2025.

BAHIA. *Decreto n.º 13.341, de 07 de outubro de 2011*. Regulamenta os procedimentos gerais da Avaliação de Desempenho Funcional, para fins de promoção ou progressão, do servidor ocupante de cargo efetivo das carreiras dos Grupos Ocupacionais Artes e Cultura, Fiscalização e Regulação, Gestão Pública, Técnico-Administrativo, Técnico-Específico, Obras Públicas e Comunicação Social e da carreira de Especialista em Produção de Informações Econômicas, Sociais e Geoambientais da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia – SEI. Salvador: Governo do Estado da Bahia, [2011]. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1029458/decreto-13341-11>. Acesso em: 13 jan. 2025.

BAHIA. *Decreto n.º 21.070, de 24 de janeiro de 2022*. Regulamenta a progressão e a promoção da carreira de Técnico Universitário, integrante do

Grupo Ocupacional Técnico-Específico. Salvador: Governo do Estado da Bahia, [2022a]. Disponível em: <http://www.uneb.br/pgdp/files/2014/05/Decreto-15143-Analista-Universit%C3%A1rio1.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

BAHIA. *Decreto n.º 21.071, de 24 de janeiro de 2022*. Regulamenta a progressão e a promoção da carreira de Analista Universitário, integrante do Grupo Ocupacional Técnico-Específico. Salvador: Governo do Estado da Bahia, [2022b]. Disponível em: <http://www.uneb.br/pgdp/files/2014/05/Decreto-15143-Analista-Universit%C3%A1rio1.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

BAHIA. *Lei n.º 8.889, de 1.º de dezembro de 2003*. Dispõe sobre a estrutura de cargos e vencimentos no âmbito do Poder Executivo Estadual e dá outras providências. Salvador: Governo do Estado da Bahia, [2003]. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-8889-2003-bahia-dispoe-sobre-a-estrutura-dos-cargos-e-vencimentos-no-ambito-do-poder-executivo-do-estado-da-bahia-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 18 jan. 2025.

BARBOSA, L. Meritocracia à brasileira: o que é desempenho no Brasil? *Revista do Serviço Público*, Brasília, DF, v. 120, n. 3, p. 58-102, set./dez. 1996.

BEHN, R. D. Why measure performance? Different purposes require different measures. *Public Administration Review*, Washington, D. C., v. 63, n. 5, p. 586-606, set./out. 2003.

BOAVENTURA, E. M. *A construção da universidade baiana: origens, missões e afrodescendência*. Salvador: EDUFBA, 2009.

BOHLANDER, G. W.; SNELL, S. A. *Administração de recursos humanos*. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2015. Tradução da 16ª edição norte-americana. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788522122691/pageid/340> Acesso em: 13 jan. 2025

BRASIL. *Decreto n.º 5.707, de 23 de fevereiro de 2006*. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, [2006a]. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm. Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL. *Decreto n.º 5.824, de 29 de junho de 2006*. Estabelece os procedimentos para a concessão do Incentivo à Qualificação e para a efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação. Brasília, DF: Presidência da República, [2006b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5824.htm. Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL. *Decreto n.º 11.784, de 22 de setembro de 2008*. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - PGPE, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006, do Plano Especial de Cargos da Cultu-

ra, de que trata a Lei no 11.233, de 22 de dezembro de 2005, do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, entre outros. Brasília, DF: Presidência da República, [2008] Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111784.htm. Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL. Decreto n.º 7.133, de 19 de março de 2010. Regulamenta os critérios e procedimentos para as avaliações de desempenho individual e institucional e o pagamento das gratificações de desempenho. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 54, p. 5, 22 mar. 2010.

COSTA, T. D.; RAMOS, C. C.; BORBA, A. *Avaliação de desempenho por competências*. Salvador: UFBA; PRODEP, 2016. *E-book*.

FIALHO, N. H. *Universidade multicampi*. Brasília, DF: Editora Autores Associados LTDA, 2005.

LONGENECKER, C. O.; LIVERPOOL, P. R.; WILSON, K. Y. An assessment of manager/subordinate perceptions of performance appraisal effectiveness. *Journal of Business and Psychology*, New York, v. 2, n. 4, p. 311-320, 1988.

LUCENA, M. D. da S. *Avaliação de desempenho*. São Paulo: Atlas, 1992.

MALHEIROS, B. T.; ROCHA, A. R. C. *Gestão de pessoas: avaliação e gestão de desempenho*. 1. ed. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2014. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/978-85-216-2679-4/pages/recent>. Acesso em: 18 jan. 2025.

MARTINS, B. V. *et al.* Avaliação de desempenho individual no setor público brasileiro: análise da produção acadêmica de 2000 a 2009. In: IV ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E GOVERNANÇA, 4., 2010, Vitória. *Anais [...]*. Vitória: [S. n.], 2010.

MARZOLA, R. F. Avaliação de desempenho na UnB: os servidores técnico-administrativos em estágio probatório. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

NOVAES, I. L.; PIMENTA, L. B. Planejamento e avaliação: conexões entre o PDI, o Programa de Gestão Universitária e a Avaliação Institucional no âmbito da Universidade do Estado da Bahia. *Plurais Revista Multidisciplinar*, Campina Grande, v. 3, n. 2, p. 12-26, 2018.

PEREIRA, M. P. *Programa de Avaliação de desempenho dos técnico-administrativos em educação da Universidade Federal de Juiz de Fora: uma análise dos desafios na construção do plano de metas*. 2017. 183 f. Dissertação (Mestrado profissional em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

PHILADELPHO, P. B. G.; MACÊDO, K. B. Avaliação de desempenho como um instrumento de poder na gestão de pessoas. *Aletheia – Revista de Psicologia da Ulbra*, Canoas, v. 4, n. 26, p. 27-40, 2007.

PIMENTA, L. B. *Processo decisório na Universidade Multicampi: dinâmica dos Conselhos Superiores e Órgãos de Execução*. 2007. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11342/1/Lidia%20Pimenta.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

PINTO, J. de F.; BEHR, R. R. Contradições na avaliação de desempenho dos servidores técnico-administrativos em educação na universidade pública. *Cad. EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 795-820, dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1679-395132365>. Acesso em: 18 jan. 2025.

PITA, U. S. *Processo de avaliação de desempenho dos servidores técnico-administrativos da Universidade Estadual da Paraíba*. 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2018.

REYNAUD, P. D.; TODESCAT, M. Avaliação de desempenho humano na esfera pública: estado da arte na literatura internacional e nacional. *REGE-Revista de Gestão*, v. 24, n. 1, p. 85-96, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rege>. Acesso em: 10 out. 2021.

REYNAUD, P. D. *Avaliação de desempenho no estágio probatório de servidores técnico-administrativos em educação: um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Catarina*. 2016. 215 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

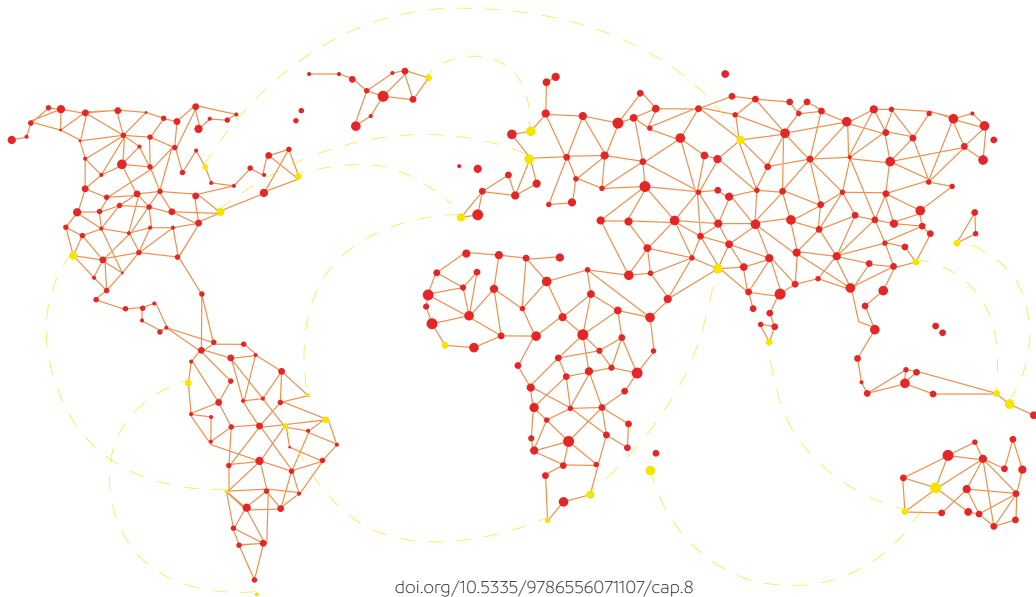
SANTOS, L. S.; FEUERSCHÜTTE, S. G. O processo de avaliação de desempenho sob o olhar do avaliado: estudo da percepção de servidores da Universidade Federal de Santa Catarina. *Revista de Administração da PUCRS*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 201-231, 2011.

SOUZA, R. L. A. *O alinhamento entre as metas do Programa de Avaliação de Desempenho dos Técnico-Administrativos em Educação e o Plano de Desenvolvimento Institucional do Campus de Governador Valadares da Universidade Federal de Juiz de Fora*. 2022. 139 f. Dissertação (Mestrado profissional em Administração Pública) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Juiz de Fora, 2022.

TOZONI-REIS, M. F. de C. *Metodologia da Pesquisa*. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2017-2022*. [Salvador: UNEB], 2017. Disponível em: https://proplan.uneb.br/wp-content/uploads/2022/06/PDI_2017_2022.pdf. Acesso em: 18 jan. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). Resolução nº 1.439, de 22 de setembro de 2016. [Belém: UFPA], 2016. Disponível em: <https://progep.ufpa.br/progep/documentos/estagio-probatorio/Resolucao-Consad-1439-22-09-2016.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2025.



Professor gestor: subsídios para composição de política de formação do diretor de campus em universidade de *multicampi*

Luzinete Gama de Oliveira | Marcius de Almeida Gomes |
Lídia Boaventura Pimenta

Introdução

A Lei Estadual da Bahia nº 8.352/2002, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público das Universidades Estaduais da Bahia (Bahia, 2002) e a Resolução do Conselho Universitário (CONSU) nº 888/2012, que disciplina dos processos eleitorais no âmbito da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *locus* desse estudo, preveem que apenas servidores efetivos do segmento docente são eleitos para o exercício da função de diretores de Departamento (UNEB, 2012).

Registra-se que na UNEB, estruturada sob sistema multi-campi, o modelo de administração é descentralizado, no qual o diretor de Departamento é responsável pela gestão acadêmica - oferta do ensino, desenvolvimento da pesquisa e da extensão, bem assim pela ação administrativa como ordenador de despesas, com a atribuição da gestão dos recursos orçamentários e financeiros, que viabilizam a consolidação das atividades finalísticas.

Embora a referida legislação estabeleça as condições para a candidatura e eleição, esta não prevê a formação ou conhecimento quanto aos procedimentos pertinentes à gestão – planejar, organizar, dirigir, controlar e avaliar - como requisito para o exercício dos cargos de diretor de Departamentos, neste estudo denominado professor gestor.

A convivência com tal fenômeno, bem como a identificação de resultados positivos ou negativos na área finalística decorrente da atuação do professor gestor sempre inquietou os autores da pesquisa ao longo da atuação como gestores universitários e pesquisadores. Assim, justifica-se o desenvolvimento dessa pesquisa concernente à formação técnica do professor gestor, especificamente, o Diretor de Departamento da UNEB, tendo em vista que ao assumir o cargo, lhe compete atribuições como a compreensão da dinâmica do projeto pedagógico dos cursos de graduação e pós-graduação para orientar o planejamento do semestre letivo; a aderência dos projetos de pesquisa e extensão aos cursos oferecidos no Departamento; o conhecimento dos procedimentos de execução orçamentária e financeira, a qual abrange desde a programação da despesa, procedimentos licitatórios, empenho, liquidação e pagamento.

Nessa linha, há que se refletir que a investidura no cargo de docente lhe possibilita ser um gestor da universidade, contudo

a formação para gerir a área académica e administrativa implica, até o momento não é exigida. Assim, surge a questão problema, núcleo central desta pesquisa: Como subsidiar a composição de política de formação do Diretor de Departamento da Universidade do Estado da Bahia, considerando as habilidades conceituais e técnicas do professor gestor? O questionamento formulado conduz à definição do seguinte objetivo de identificar subsídios para composição de política de formação do Diretor de Departamento, da Universidade do Estado da Bahia, considerando as habilidades conceituais e técnicas do professor gestor. O aporte teórico é composto pelos tópicos competências e habilidades necessárias aos gestores na condução de departamentos da Universidade, gestão da instituição universitária no Brasil, em específico àquela que integra a estrutura da administração pública. A metodologia de natureza descritiva, abordagem qualitativa, alinhada à pesquisa bibliográfica e pesquisa documental.

Habilidades e competências e do docente gestor

De acordo com o art. 10 da referida Resolução do CONSU n.º 888/2012 (UNEB, 2012), em consonância com a mencionada Lei Estadual n.º 8.352/2002 (Bahia, 2002), a nomeação para o cargo de Diretor de Departamento decorre de mandato eletivo pelo período de 2 anos, podendo ser prorrogado por igual período, sendo requisitos: ser integrante do quadro permanente da UNEB, ter cumprido o estágio probatório; ser lotado no respectivo Departamento; estar em efetivo exercício do magistério em sala de aula ou exercendo atividades privativas do docente; possuir formação mínima de pós-

-graduação *lato sensu*; não ultrapasse a idade limite para efeito de aposentadoria compulsória antes da integralização do mandato; residir na cidade sede do Departamento ou em município localizado em até 200 km de distância.

Nesse estudo, a gestão é compreendida pelo conjunto de atividades realizadas por uma equipe coordenada e motivada pelo líder, o gestor, com ênfase ao alcance dos objetivos institucionais. A ação de gerir exige como requisitos: um conjunto de funções, desempenho de papéis, competências de conhecimento, perspectiva e atitudes e emprego de habilidades conceituais, humanas e técnicas.

Lacombe e Heilborn (2008) sintetizaram as habilidades necessárias ao gestor, ao pressupor ser alguém que dirige as atividades de outras pessoas e assume a responsabilidade de atingir determinados objetivos por meio da soma de esforços. Para fundamentar o desenvolvimento dessa discussão, o estudo apoia-se nas habilidades básicas: conceitual, técnica, humana e gerencial (Silva, 2001). Salienta-se que tais habilidades são interligadas na atuação gestor, contudo para efeito didático, estão descritas separadamente, a saber:

- **Habilidade conceitual ou visão sistêmica:** significa a habilidade para visualizar a organização como um conjunto integrado, implicando na capacidade de se posicionar no ponto de vista da organização, perceber como as várias funções são interdependentes e como uma alteração em uma delas afeta todas as demais;
- **Habilidade técnica:** é a compreensão e o domínio de determinado tipo de atividade. Envolve conhecimento especializado, habilidade analítica na especialidade e facilidade no uso das técnicas e do instrumental da disciplina específica;

- **Habilidade humana:** é a capacidade de trabalhar com eficácia como membro de um grupo e conseguir esforços corporativos nesse grupo na direção dos objetivos estabelecidos, refere-se às aptidões para trabalhar com pessoas e para obter resultados por meio destas;
- **Habilidade gerencial.** Na visão de Moura e Bitencourt (2006), a abordagem das competências gerenciais é centrada exclusivamente em atributos privilegia um modelo genérico, aplicável a qualquer organização, apesar das diferenças culturais;

O diretor de Departamento da UNEB exerce duas funções, a saber: a função executiva representada pela direção e, deliberativa, como presidente do Conselho de Departamento. Registra-se, no entanto, que o concurso público para docente da instituição, busca assegurar a mensuração de competências e habilidades relacionadas ao exercício da docência em área de conhecimento específica para o cumprimento de atividades finalísticas (ensino, pesquisa e extensão) e, não estabelece como critério de avaliação para o ingresso saberes relacionados ao domínio de gerir, desenvolvendo atividades administrativas, orçamentárias e financeiras.

Esta função está relacionada às competências previstas no art. 65 do Regimento Geral da UNEB, quais sejam:

I – deliberar a programação curricular das disciplinas constitutivas de seu campo de atividades, nos cursos de graduação, sequenciais, de pós-graduação e outros, instituídos pela Universidade;

II – executar programas de ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista as necessidades regionais;

III – exercer, no seu âmbito de competência, a função de planejamento, a qual deve ser compatível com as diretrizes gerais que regem a UNEB;

IV – aprovar os programas e planos de ensino das disciplinas ou componentes curriculares, atendidas as diretrizes fixadas pelos Colegiados de Curso;

V – elaborar o Plano de Trabalho Anual, abrangendo os aspectos didático-pedagógicos e administrativos, bem como apresentando as justificativas para as proposições incorporadas ao Plano;

VI – executar e prestar contas do seu orçamento;

VII – indicar, ouvidas as áreas de conhecimento, os docentes responsáveis pela administração das disciplinas a cada semestre letivo;

VIII – criar meios para o contínuo aperfeiçoamento do seu pessoal docente e técnico e administrativo;

IX – promover condições e meios, mediante recursos orçamentários da UNEB e de outras fontes públicas, privadas e comunitárias, que possibilitem prestar assistência ao estudante; e,

X – exercer outras atividades correlatas;

[...]

§ 2º. Os aspectos administrativos a que se refere o inciso V deste artigo compreendem:

I - quanto aos recursos humanos: quantificação e qualificação do pessoal docente e técnico-administrativo;

II - quanto aos recursos financeiros: acréscimos orçamentários para cobertura de projetos e atividades; e,

III - quanto aos recursos materiais: dimensionamento físico do espaço, instalações, equipamentos e materiais de consumo (UNEB, 2019, p. 53-55, grifo nosso).

Acrescente-se que na UNEB, cada Departamento possui uma Unidade Gestora (UG), entendida como unidade administrativa investida do poder de gerir e executar recursos orçamentários e financeiros, próprios ou descentralizados, podendo também efetuar atividades de execução contábil e patrimonial da despesa pública.

Assim, os diretores de Departamento também são alcançados pela matriz de responsabilidade prevista junto ao Tribunal de Contas do Estado (TCE), poderão ser responsabilizados por atos identificados com irregularidades ou quando caracterizada omissão no

cumprimento do dever constitucional de controle das unidades subordinadas, se configurado nexo de causalidade.

Conhecendo o professor gestor na universidade do estado da Bahia

Alinhada à pesquisa bibliográfica, o desenvolvimento da pesquisa buscou amparo na pesquisa documental, em especial na legislação atinente à dinâmica de funcionamento da instituição universitária no Brasil, detalhada a seguir, por esfera da Administração Pública, a qual auxiliou tanto no entendimento da problemática abordada, quanto possibilitou o aprofundamento teórico que permeia a especificidade do funcionamento de instituição universitária, em especial UNEB.

Assim, no âmbito da Legislação Federal: Lei n.º 4.320/1964 (normas gerais de direito financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal) (Brasil, 1964); Decreto Lei n.º 200/1967 (organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa) (Brasil, 1967); Decreto n.º 92.937/1986 (Autoriza o funcionamento da Universidade do Estado da Bahia) (Brasil, 1986); Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988); Lei n.º 9.394/1996 (estabelece as diretrizes e bases da educação nacional) (Brasil, 1996); Lei n.º 12.527/2011 (direito constitucional de acesso às informações públicas) (Brasil, 2011); Lei n.º 9.235/2017 (funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino) (Brasil, 2017); Norma Brasileira de Contabilidade (NBC) n.º 315/2014

(identificação e a avaliação dos riscos de distorção relevante por meio. do entendimento da entidade e do seu ambiente) (Conselho Federal de Contabilidade, 2014); Lei Federal nº 14.133/2021 (Licitações e Contratos Administrativos) (Brasil, 2021).

Considerando que o *locus* da pesquisa integra a Administração Pública estadual, utilizou-se como referência como legislação estadual: Lei Delegada n.º 66/1983 (cria a Universidade do Estado da Bahia) (Bahia, 1983); Constituição do Estado da Bahia de 1989 (Bahia, 1989); Lei n.º 6.677/1994 (estatuto dos servidores públicos) (Bahia, 1994); Decreto n.º 7.899/2001 (estágio probatório e regulamenta o art. 27 da 6677/94) (Bahia, 2001); Lei n.º 8.352/2002 (estatuto do magistério público das universidades) (Bahia, 2002); Instrução SAEB n.º 001/2003 (execução das atividades relativas à administração patrimonial do Estado) (SAEB, 2003); Lei n.º 14.634/2023 (licitações e contratos administrativos aplicáveis no âmbito da Administração Pública do Estado da Bahia) (Bahia, 2023a); Decreto n.º 9.461/2005 (classificação de material para fins de controle do orçamento público) (Bahia, 2005); Decreto n.º 22.145/2023 - Dispõe sobre o credenciamento da UNEB (Bahia, 2023b); Lei n.º 12.209/2011 (processo administrativo, no âmbito da administração direta e das entidades da administração indireta, regidas pelo direito público do Estado da Bahia) (Bahia, 2011); Lei n.º 13.466/2015 (organização e funcionamento das universidades estaduais da Bahia, revoga a Lei 7176/97) (Bahia, 2015); Instrução Normativa SAF n.º 20/2017 (procedimentos para execução de despesas mediante regime de adiantamento no âmbito da administração pública do Poder Executivo Estadual); Resolução Tribunal de Contas do Estado da Bahia (TCE) n.º 000105/2024 (normas para a prestação de contas pelos responsáveis por Unidades Juris-

dicionadas da Administração Direta e Indireta Estadual, e respectiva instrução, para fins de julgamento pelo Tribunal de Contas do Estado da Bahia) (TCE, 2024).

No intuito de conhecer a dinâmica de funcionamento da Universidade, foram analisadas as seguintes normas institucionais: Resolução CONSU nº 1.371/2019 (Regimento Geral da UNEB) (UNEB, 2019a); Resolução CONSU nº 1.372/2019 (Estatuto da UNEB) (UNEB, 2019b); Resolução CONSU nº 1.017/2013 (Regimento Interno dos Departamentos) (UNEB, 2013); Resolução CONSU nº 1.597/2023 (normas para ingresso na carreira do Magistério Superior); Resolução CONSU nº 1.568/2023 (Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2024-2027) (UNEB, 2023); Resolução CONSU nº 888/2012 (norma regulamentar para a eleição direta para os cargos de reitor e vice, diretores e coordenadores de colegiado) (UNEB, 2012); Resolução CONSU nº 1.017/2013 (regimento interno dos Departamentos) (UNEB, 2013); Resolução CONSU nº 1.277/2017 (regulamenta no âmbito da UNEB o Plano Individual de Trabalho (PIT) (UNEB, 2017); Resolução CONSU nº 1.361/2019 (Regimento Geral dos Núcleos de Pesquisa e Extensão da UNEB) (UNEB, 2019).

Lócus e percurso da pesquisa

A UNEB foi criada pela Lei Delegada de nº 66 de 01 de junho de 1983 (Bahia, 1983), sob sistema *multicampi*, reunindo faculdades ou centros de ensino superior isolados, personalidade jurídica de direito público, como autarquia em regime especial, autonomia acadêmica, administrativa e financeira e patrimônio próprio. Sua estrutura organizacional é composta por 26 *campi* instalados em

26 municípios baianos e um campus avançado na cidade de Canudos, onde se situa o Parque Estadual de Canudos.

Caracterizado o *locus* da pesquisa, optou-se pelo questionário como instrumento de pesquisa de campo, após parecer favorável emitido pelo CEP, sendo delineadas as categorias a seguir detalhadas como referência para a análise de conteúdo: a Gestão Acadêmica – relacionadas às questões de ensino e aprendizagem de forma a assegurar o funcionamento da graduação, pós-graduação, pesquisa e a extensão; e a Gestão Administrativa – relacionada às atividades de manutenção.

Utilizou-se a ferramenta *google forms* para disponibilização dos questionários. Ainda na página inicial, os sujeitos de pesquisa foram informados quanto às seções que compunham o questionário: I – caracterização dos gestores; II – Habilidade Conceitual (para conhecer a constituição, finalidade e funcionamento da instituição); III – Habilidade Técnica (compreensão e domínio de determinado tipo de atividade, adquirida por meio de experiência, formação e treinamento).

Na seção I, no que tange à caracterização dos gestores, as questões foram elaboradas com o objetivo de verificar as relações entre a formação dos sujeitos, o ingresso na gestão, o percurso em gestão antes do início do mandato, no âmbito ou externo à Universidade, e em outras áreas, correlacionando estes aspectos com as seções II a III, as quais totalizaram 12 questões, apresentadas na forma de escala Likert, sendo solicitada a indicação de uma opção em uma graduação de 1 a 5 (sendo 1 o menor e 5 o maior) de acordo com os seus atributos, sendo utilizado o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 21, para auxiliar na análise.

Participaram Diretores de 29 Departamentos divididos em três categorias conforme detalhado a seguir:

- **Primeira categoria, mandato finalizado:** 18 diretores de departamento que ingressaram para o biênio 2014-2016 e reeleitos para o biênio 2016-2018;
- **Segunda categoria, intermediários:** 10 diretores de departamento ingressantes para o mandato 2016-2018 e reeleitos para o biênio 2018-2020 e;
- **Terceira categoria, primeiro mandato:** 19 novos diretores de departamento ingressantes para o biênio 2018-2020.

No que concerne ao gênero dos participantes houve um considerável equilíbrio, sendo que 53% são do sexo feminino e 47% do sexo masculino. Concernente à faixa etária, o maior percentual 34,4% (11) está concentrado na faixa entre 41 a 50 anos, seguida pela faixa de 51 a 60 com 28,1% (9).

Quanto à titulação da graduação dos professores-gestores, a análise foi realizada considerando o agrupamento das 6 grandes áreas do conhecimento de acordo com a classificação Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Observa-se a maior frequência na área das Ciências Humanas com percentual de 31,3% (10), seguida da área de Letras, Linguísticas e Artes com frequência de 21,9% (7), Ciências Sociais Aplicadas e Exatas na frequência 5 e percentual de 15,6% respectivamente, as Ciências Agrárias percentual 12,5% (4) e por fim as Ciências da Saúde 3,1% (1).

No tocante à titulação *lato sensu*, especialização, 18,8% (6) não indicaram ou não possuem. A maior concentração corresponde às Ciências Humanas 46,9%, a área de Letras, Linguística e Artes

12,5% (4), a área de Ciências Sociais Aplicadas, Exatas e Agrárias corresponde a 6,3% (2) respectivamente e as Ciências da Saúde 3,1% (1).

Concernente à titulação *stricto sensu*, 18,8% (6) não informaram ou não possuem o curso de mestrado. No item mestrado, a grande área das Ciências Humanas segue apresentando a maior frequência, 34,4% (11), enquanto as áreas de Letras, Linguística e Artes, Ciências Sociais Aplicadas e Agrárias correspondem a 12,5% (4) respectivamente, as Exatas 6,3% (2) e as Ciências da Saúde 3,1% (1), sendo que 53,1% (17) dos professores não possuem doutorado. Já a área das Ciências Humanas continuou apresentando o maior percentual 31,3% (10).

O item formação na gestão universitária consiste na questão central desta pesquisa. Nesse cenário, a formação na área de gestão, 84,4% (27) informaram não possuir, contudo, 78% declararam que exerceram a função de coordenador de colegiado. De acordo com o art. 75 do Regimento Geral da UNEB (Bahia, 2023), o colegiado é o órgão setorial deliberativo, específico da administração acadêmica universitária, responsável pela coordenação didático-pedagógica dos cursos de graduação, dos programas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Ainda sobre gestão universitária, foi questionado quanto à experiência fora da UNEB, no qual 62,5% relataram positivamente, porém as atividades desenvolvidas quando informadas, em sua maioria não têm aderência às atribuições do diretor de Departamento. Quanto à experiência de gestão no âmbito da Universidade, 40,6% informaram que já desenvolveram atividades antes de assumir a direção.

A Segunda Sessão do questionário abordou as Habilidades Conceituais e integra 5 questões a seguir elencadas. A análise foi realizada sob a ótica da frequência de escore em relação ao nível de concordância do professor gestor por questão. Cabe lembrar que o maior nível de concordância é 5 e o menor é 1.

Das respostas obtidas, em relação à habilidade HC1 – Compreendo que enquanto diretor do Departamento é relevante um amplo conhecimento sobre conteúdos emitidos pelo Ministério da Educação (MEC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Conselho Estadual de Educação – Bahia (CEE/Ba), Regimento Geral da UNEB, Resoluções dos Conselhos Superiores, Portarias da Reitoria, dentre outros, 78% (25), ou seja, a maioria dos participantes indicaram o nível 5 de concordância, enquanto os demais sinalizaram com os níveis 3 e 4, ou seja, mediano. Os resultados convergem para a importância da compreensão ampla dos conteúdos que norteiam uma instituição de educação superior.

Quanto à habilidade HC2 – A universidade incentivou e/ou desenvolveu ações de formação que possibilitam conhecer as normas regimentais da instituição, a maior frequência de respostas obtidas aponta para o nível 3, ou seja, as respostas estão no meio termo com percentual 31,3% (10) demonstrando que não há concordância em níveis mais elevados quanto ao papel a ser desenvolvido pela instituição em sua função formativa dos gestores. Reforça esta análise os 28,1% (9) que corresponde ao nível 2, seguido de 12,5% (4) sinalizando a menor escala, ou seja, os menores níveis de concordância apontam para uma porcentagem acumulada de

71,9%. No que tange a esta questão, está expressa a necessidade de implementação de política de formação.

A habilidade HC3 – Por incentivo próprio li e procurei compreender, normas referentes à gestão da educação superior, bem como dispositivos regimentais e as normativas da UNEB, 50% demonstram que os gestores não atribuíram à instituição a creditação pelo incentivo e/ou disponibilização das normativas essenciais ao desenvolvimento das atividades.

As respostas ao questionamento HC4 – A compreensão quanto ao conceito e desenvolvimento do Planejamento, Orçamento, Concessão, Programação, Empenho, Liquidação, bem como das denominações Projeto/Ação, Requisição de Material (RM), Requisição de Serviços (RS), Contrato, Convênio, Apostilamento dentre outros. acontecem em decorrência do exercício da função, a grande maioria dos participantes, 65,6% (21), sinalizou com o nível 5 e 18,8% (6) responderam 4, indicando que a compreensão dos termos decorre do exercício na função, enquanto apenas 15,6% (5) responderam o nível 3, que pode ter ocorrido de outras formas.

A última questão, HC5 – Em relação à questão anterior, a compreensão ocorreu no âmbito do Departamento, 53,1% (17) indicaram um nível 4, para 34,4% (11) indicaram nível 5, ou seja, para a grande maioria, a compreensão das regulamentações, normas, resoluções e outros ocorreu no âmbito do Departamento enquanto 9,4% (3) responderam nível 3 o que pode ser aferido a outras fontes enquanto para 3,1% (1) a compreensão não ocorreu no âmbito dos Departamentos. Percebe-se que o processo formativo ocorre no âmbito dos Departamentos em função do apoio da equipe técnica. Diante do resultado, há que se ressaltar a importância das equipes

que atuam no suporte administrativo e financeiro junto aos professores-gestores no desenvolvimento de suas atividades.

A Terceira Sessão do questionário abordou as Habilidades Técnicas e integra 7 questões a seguir explicitadas. A primeira HT1: Ao iniciar o semestre letivo realizo o planejamento acadêmico e o correspondente orçamentário com a participação dos coordenadores de colegiado, NUPE e programas de pós-graduação, está diretamente relacionada com o planejamento dos semestres letivos a partir das demandas dos colegiados dos cursos de graduação e pós-graduação, das demandas específicas considerando as ementas das disciplinas e ainda, do orçamento participativo aprovado pela comunidade acadêmica do Departamento. A maioria dos participantes, apontaram para os níveis 4 e 5 totalizando uma frequência de 30 participantes com um percentual de 93,8% o que demonstra iniciativa em realizar planejamento por parte desses professores-gestores.

A segunda questão, HT2: Sempre que autorizo a execução de uma despesa tenho conhecimento da necessidade e do dispositivo legal que ampara a execução da mesma, a maioria dos participantes, apontaram para os níveis 4 e 5, totalizando uma frequência de 30 participantes com um percentual de 93,6%.

A questão seguinte, HT3: Compreendo que diante de cenários de contingenciamento de recursos e limitação do quadro de pessoal é possível que um mesmo servidor possa desenvolver ações diferenciadas na execução da despesa, apresenta respostas com maior frequência no nível 3, entendido como mediano 28,1% (9), ou seja, não há clareza por parte dos participantes. Em seguida, 21,9% (7) dos gestores indicaram escore 1, estes compreendem que, mesmo diante de cenários de contingenciamento determinadas funções,

é necessário que seja preservada a segregação das funções como forma de assegurar os controles internos, evitando erros ou fraudes conforme preconiza citada a NBC. No entanto, constata-se que igual quantitativo, indicou escore 5, ou seja, um mesmo servidor poderá acumular a execução das funções, enquanto 15,6% (5) indicaram nível 4 e 12,5% (4) indicaram nível 2.

A quarta questão, HT4: Ao final de cada exercício presto contas à comunidade acadêmica em reunião de Conselho Departamental, por meio de publicação no mural, meio eletrônico e outros, a maioria dos gestores 68,8% (22) indicaram nível 5 afirmando que realizam a prestação de contas perante a comunidade. Os demais, indicaram os níveis 3 e 4 respectivamente 15,6% (5).

Em continuidade, a questão HT5: Considerando tratar-se de universidade *multicampi*, fui orientado quanto à possibilidade de contratar serviços que atendam às unidades universitárias de forma geral sendo que a execução do pagamento estaria a cargo da unidade solicitante, 28,1% (9) indicaram nível 5, portanto afirmando que foram orientados a realizar contratação nos moldes questionados; 15,5% (5) indicaram nível 4; 28,1% (9) indicaram nível 3 entendido como resposta mediana ou, pouca clareza em relação ao tema. 21,9% (7) indicaram nível 2 demonstrando falta de clareza sobre o tema ou ausência de orientação. E 6,3%, (2) dos gestores indicaram o escore nível 1, ou seja, não foram orientados sobre as possibilidades.

A questão HT6: Como diretor e responsável pela unidade gestora do Departamento, tenho responsabilidade pelo controle conservação, guarda, zelo e garantia dos equipamentos e veículos, bem como, de utilização e movimentação dos bens patrimoniais (SAEB, 2003). Como resultado, 37,5% (12) indicaram nível 5, ou

seja, foram orientados a tomar ciência. Em seguida, 31,3% (10) gestores indicaram nível 4, 21,9% (7) indicaram nível 3, resposta mediana indicando falta de clareza quanto a orientação. 6,3% (2) indicaram nível 2.

A última questão HT7: Acompanhamento a frequência docente, técnicos e prestadores de serviço por meio de instrumentos tais como: folha de frequência, dentre outros, além disso, conheço os procedimentos e regras para atribuição de faltas, a maioria dos gestores 65% (21) indicou o nível 5, seguido de 18,8% (6) que indicaram nível 4. O art. 113 do Estatuto do servidor prevê as concessões pelo qual os servidores podem se ausentar do exercício da função. A Resolução CONSU nº 1.277/2017 regulamenta no âmbito da UNEB o Plano Individual de Trabalho (PIT) que de acordo com seu art. 1º, é uma ferramenta *on line* para planejamento de todas as atividades a serem desenvolvidas em cada semestre pelo docente, com a respectiva atribuição de carga horária semanal, e passa a ser regulada pela presente Resolução, de acordo com os seguintes critérios (UNEB, 2017).

As respostas reforçam a necessidade de aprimoramento quanto à orientação que possibilite a articulação da gestão das ações e a qualificação do gasto público na estrutura multicampi. O Quadro 1, a seguir, evidencia, de forma sintética, os itens que devem compor a formação do professor-gestor, em atenção à coleta e análise da pesquisa.

Quadro 1 – Características do curso de formação

Tópicos	Professores-gestores	Administração Superior
Formato	<ul style="list-style-type: none"> • Modular • Presencial + EAD • Presencial • Formação continuada • EAD + vídeo aulas+ whatsapp • Cursos periódicos • Teórico e prático • Extensão ou especialização em gestão pública • Oficinas de prática cotidiana na gestão e reuniões administrativas com mais intensidade • Cartilha multimídia ou site 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de formação (com princípios, objetivos, metodologia, diretrizes, construção coletiva, reflexiva) • Formação em exercício • De modo interdisciplinar • Contínuo • Módulos e com processos avaliativos • Formativo ao invés de informativo • Aberto para a comunidade • A forma é mais importante do que o conteúdo
Quando	<ul style="list-style-type: none"> • Antes da posse • Antes da eleição sendo essa a condição para o pleito, após a posse, outra etapa 	<ul style="list-style-type: none"> • No exercício da função • Início do processo eleitoral
Temáticas	<ul style="list-style-type: none"> • Abordar habilidades necessárias ao gestor • Planejamento, controle e finanças • Instruções normativas de leis e Resoluções necessárias à gestão pública • Discussão da legislação referente a gestão, a contratos, PPA, PDI • Discussões de forma permanente para o processo formativo • Módulos que atendam a manipulação dos sistemas principalmente financeiros • Conteúdos específicos de gestão pública, estudo de casos e metodologia ativa • Que contemple basicamente gestão financeira, acadêmica e recursos humanos • Gestão pública que subsidie as ações dos diretores enquanto gestores 	<ul style="list-style-type: none"> • Temas baseados nas necessidades dos gestores • Reflexão sobre o papel do gestor

Fonte: elaborado pelos autores (2024).

Em atenção ao relato das análises demonstradas, observa-se que 78,12% dos sujeitos de pesquisa declaram que a oferta de curso auxilia no desempenho da função de diretor. O citado percentual respalda a pertinência da realização de formação em serviço para professor gestor, quando eleito para o exercício do cargo de Diretor de Departamento da UNEB. Verifica-se, também a alta incidência de sujeitos da pesquisa que afirmam ter buscado individualmente os conteúdos mínimos para a gestão acadêmica e administrativa, posto que muitos afirmam que a apropriação de conhecimentos ocorre quando já investido do cargo, com o apoio da equipe técnica.

Considerações finais

O estudo de natureza descritiva, abordagem qualitativa, utilizando o referencial teórico e documental, considerando a problemática da pesquisa, que concerne à identificação subsídios para política de formação do professor gestor de Departamento da Universidade do Estado da Bahia.

Figura como contribuição o levantamento, tratamento e análise de dados referentes aos professores gestores da UNEB e suas expectativas de formação, o que possibilita a reflexão para melhor definir ações, que possam compor a política de formação, em atenção às demandas de gestão acadêmicas e administrativas, considerando suas dimensões de manutenção, contábil, patrimonial e de execução orçamentária, em atenção ao alcance dos objetivos institucionais previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Plano Plurianual (PPA), seus programas internos de gestão.

Assim, o professor gestor deverá conhecer e refletir acerca das demandas contemporâneas para a educação e as características da

sociedade de convivência. Também o domínio das diretrizes legais e dos parâmetros relevantes do âmbito do direito educacional e das políticas e diretrizes para a organização e o funcionamento da universidade, mais especificamente de uma unidade universitária em particular, se impõe como necessidade fundamental deste processo de formação.

Referências

BAHIA. *Lei Delegada n.º 66/1983, de 01 de junho de 1983*. Cria a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Salvador: Casa Civil, [1983]. Disponível em: <https://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/ld-no-66-de-01-de-junho-de-1983> Acesso em: 10 dez. 2024.

BAHIA. [Constituição (1989)]. *Constituição do Estado da Bahia*. Salvador: Casa Civil, [1989]. Disponível em: <https://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/constituicao-do-estado-da-bahia-de-05-de-outubro-de-1989>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BAHIA. *Lei Estadual n.º 6.677, 26 de setembro de 1994*. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos Cíveis do Estado da Bahia, das Autarquias e das Fundações Públicas Estaduais. Salvador: Casa Civil, [1994]. Disponível em: <https://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-6677-de-26-de-setembro-de-1994>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BAHIA. *Decreto Estadual n.º 7.899, de 05 de fevereiro de 2001*. Regulamenta o art. 27 da Lei n.º 6.677, 26.09.94, que dispõe sobre o estágio probatório nos órgãos da administração direta, nas autarquias e fundações do Poder Executivo Estadual. Salvador: Casa Civil, [2001]. Disponível em: <https://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-7899-de-05-de-fevereiro-de-2001>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BAHIA. *Lei Estadual n.º 8.352, de 02 de setembro de 2002*. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público das Universidades. Salvador: Casa Civil, [2002]. Disponível em: <https://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-8352-de-02-de-setembro-de-2002>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BAHIA. *Lei n.º 14.634, de 28 de novembro de 2023*. Disciplina as normas de licitações e contratos administrativos aplicáveis no âmbito da Administração Pública do Estado da Bahia Salvador: Casa Civil, [2023a]. Disponível em: <https://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-14634-de-28-de-novembro-de-2023>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BAHIA. *Decreto n.º 22.145, de 14 de julho de 2023*. Recredencia a Universidade do Estado da Bahia - UNEB, no Município de Salvador - Bahia, na forma que indica. Salvador: Casa Civil, [2023b]. Disponível em: <https://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-22145-de-14-de-julho-de-2023#>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BAHIA. *Decreto n.º 9.461, de 20 de junho de 2005*. Dispõe sobre a classificação de material para fins de controle do orçamento público, de apropriação contábil da despesa e de administração patrimonial do Estado, inclusive alienação, e dá outras providências. Salvador: Casa Civil, [2005]. Disponível em: <https://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-9461-de-20-de-junho-de-2005>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BAHIA. *Lei n.º 12.209, de 20 de abril de 2011*. Dispõe sobre o processo administrativo, no âmbito da Administração direta e das entidades da Administração indireta, regidas pelo regime de direito público, do Estado da Bahia, e dá outras providências. Salvador: Casa Civil, [2011]. Disponível em: <https://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-12209-de-20-de-abril-de-2011>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BAHIA. *Lei n.º 13.466, de 22 de dezembro de 2015*. Dispõe sobre a organização e funcionamento das Universidades Estaduais da Bahia, revoga a Lei nº 7.176, de 10 de setembro de 1997. Salvador: Casa Civil, [2015]. Disponível em: <https://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-13466-de-22-de-dezembro-de-2015>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. *Decreto Federal n.º 92.937, de 17 de julho de 1986*. Autoriza o funcionamento da Universidade do Estado da Bahia. Brasília, DF: Presidência da República, [1986]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D92937impressao.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. *Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Lei de Direitos e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. *Lei Federal n.º 4.320, de 17 de março de 1964*. Estabelece normas gerais de direito financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Brasília, DF: Presidência da República, [1964]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4320.htm. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. *Decreto Lei n.º 200, de 25 de fevereiro de 1967*. Dispõe organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa. Brasília, DF: Presidência da República, [1967]. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. *Lei Federal n.º 12.527, de 18 de novembro de 2011*. Dá direito constitucional de acesso às informações públicas. Brasília, DF: Presidência da República, [2011]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 13 dez 2024.

BRASIL. *Lei Federal n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017*. Dispõe funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. *Lei Federal n.º 14.133, de 1º de abril de 2021*. Lei de Licitações e Contratos Administrativos. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14133.htm. Acesso em: 12 dez. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. *Norma Brasileira de Contabilidade (NBC) n.º 315, de 14 de janeiro de 2014*. Dispõe sobre a identificação e a avaliação dos riscos de distorção relevante por meio do entendimento da entidade e do seu ambiente. Brasília, DF: Conselho Federal de Contabilidade, [2014]. Disponível em: <https://www.normaslegais.com.br/legislacao/nbc-ta-315-2014.htm>. Acesso em: 10 dez. 2024.

LACOMBE, F.; HEILBORN, G. L. J. *Administração: princípios e tendências*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

MOURA, M. C. C. de; BITENCOURT, C. C. A articulação entre estratégia e o desenvolvimento de competências gerenciais. *RAE-eletrônica*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 1-20, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/raee-l/a/Kt5vGVpGXg9tndZNwQVjMkx/?lang=pt>. Acesso em: mar. 2025.

SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA (SAEB). *Instrução SAEB n.º 001/2003, de 03 de fevereiro de 2003*. Dispõe sobre a execução das atividades relativas à administração patrimonial do Estado. Salvador: SAEB, [2003]. Disponível em: https://www.ba.gov.br/administracao/sites/site-saeb/files/migracao_2024/uploads/Instrucao_N_001_de_03_de_fevereiro_de_2003.pdf Acesso em: 12 dez. 2024

SILVA, R. O. da. *Teorias da Administração*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DA BAHIA (TCE). *Resolução n.º 000105/2024, de 3 de dezembro de 2024*. Dispõe sobre normas para a prestação de contas pelos responsáveis por Unidades Jurisdicionadas da

Administração Direta e Indireta Estadual, e respectiva instrução, para fins de julgamento pelo Tribunal de Contas do Estado da Bahia. Salvador: TCE, [2024]. Disponível em: https://www.tce.ba.gov.br/images/legislacao/resolucoes_normativas/resolucao_105_2024.pdf Acesso em: 16 dez. 2024.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). *Resolução CONSU nº 1.371/2019, de 17 de julho de 2019*. Aprova a atualização do Regimento Geral da UNEB. [Salvador: UNEB], 2019a. Disponível em: <https://conselhos.uneb.br/wp-content/uploads/2023/07/1371-consu-Res.-Regimento-Geral-da-UNEB.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). *Resolução CONSU nº 1.372/2019b, de 17 de julho de 2019*. Aprova a atualização do Estatuto da UNEB. [Salvador: UNEB], 2019b. Disponível em: <https://conselhos.uneb.br/wp-content/uploads/2023/07/1372-consu-Res.-Estatuto-da-UNEB.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). *Resolução CONSU nº 1.568/2023, de 27 de janeiro de 2023*. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional 2024-2027. [Salvador: UNEB], 2023. Disponível em: <https://conselhos.uneb.br/wp-content/uploads/2023/01/1568-consu-Aprova-o-PDI-2023-2027.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2024.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). *Resolução CONSU nº 888, de 23 de abril de 2012*. Regulamenta a eleição direta para os cargos de reitor e vice, diretores e coordenadores de colegiado. [Salvador: UNEB], 2012. Disponível em: <https://conselhos.uneb.br/wp-content/uploads/2021/07/888-consu-Resolucao-Normas-para-Eleicao-REPUBLICADA-atualizada.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

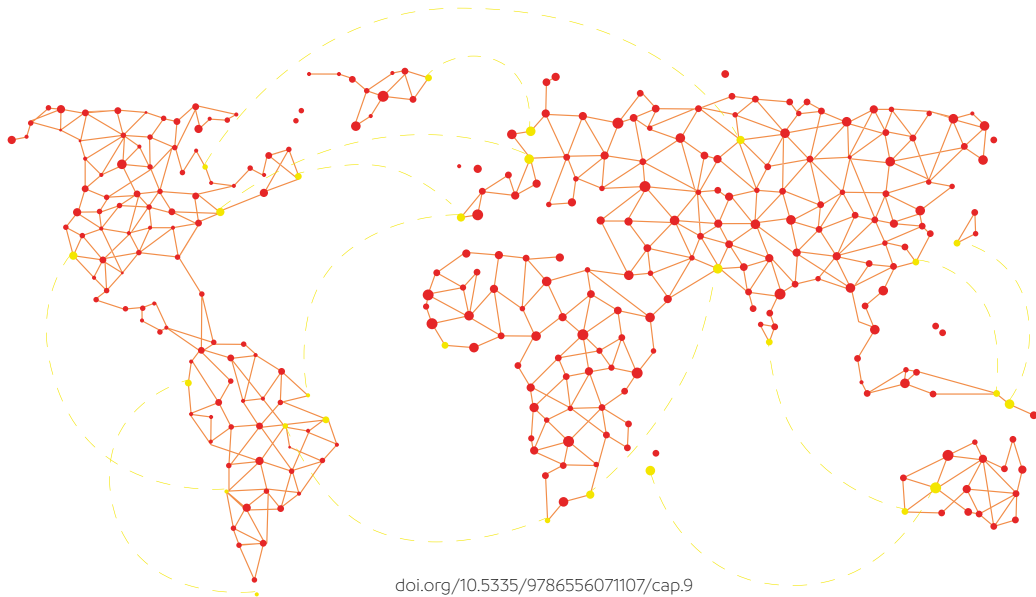
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). *Resolução CONSU nº 1017, de 13 de novembro de 2013*. Regimento Interno dos Departamentos. [Salvador: UNEB], 2013. Disponível em: <https://conselhos.uneb.br/wp-content/uploads/2021/05/1017-consu-Res.-Regimento-Departamentos.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). *Resolução CONSU nº 1.597, de 18 de agosto de 2023*. Estabelece normas para ingresso na carreira do Magistério Superior. [Salvador: UNEB], 2023. Disponível em: <https://conselhos.uneb.br/wp-content/uploads/2023/10/1597-consu-Res.-Normas-para-ingresso-na-carreira-docente.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2024.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). *Resolução CONSU nº 1.568, de 27 de janeiro 2023*. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2024-2027. [Salvador: UNEB], 2023. Disponível em: <https://conselhos.uneb.br/wp-content/uploads/2023/01/1568-consu-Aprova-o-PDI-2023-2027.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). *Resolução CONSU n.º 1.277, de 16 de março de 2017*. Regulamenta no âmbito da UNEB o Plano Individual de Trabalho (PIT). [Salvador: UNEB], 2017. Disponível em: <https://conselhos.uneb.br/wp-content/uploads/2021/05/1277-consu-Res.-Procedimentos-PIT-on-line.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). *Resolução CONSU n.º 1.361, de 14 de fevereiro de 2019*. Aprova Regimento Geral dos Núcleos de Pesquisa e Extensão da UNEB. [Salvador: UNEB], 2019. Disponível em: <https://conselhos.uneb.br/wp-content/uploads/2021/04/1361-consu-Res.-Regimento-Geral-dos-NUPEs.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2024.



Enade das licenciaturas e as novas DCN: repercussões na formação de professores

*Caroline Ceno Machado | Laura Sacco dos Anjos Torres |
Simone Gonçalves da Silva*

Introdução

A formação inicial e continuada de professores da Educação Básica no Brasil tem sido amplamente influenciada por políticas educacionais que estabelecem diretrizes e mecanismos de avaliação. Nesse contexto, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para licenciaturas se destacam como elementos estruturantes da formação docente. O presente estudo busca analisar as relações entre esses dispositivos normativos e suas impli-

cações na constituição da identidade e no desenvolvimento profissional dos futuros professores.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e baseia-se em levantamento sobre os últimos documentos orientadores do Conselho Nacional de Educação (CNE) e notícias no site Ministério da Educação (MEC), no que se refere à formação e avaliação docente. Os dados gerados contribuem na compreensão dos percursos de produção, elaboração e aprovação das novas diretrizes e sua relação com a política avaliativa, ao mesmo tempo que demonstram seus movimentos e disputas políticas. Parte-se do pressuposto de que a normatização curricular e os instrumentos de avaliação em larga escala impactam diretamente os processos formativos, orientando concepções sobre o papel do professor e o sentido da docência.

Diante desse cenário, busca-se compreender os pressupostos que fundamentam essas políticas, bem como suas possíveis repercussões na formação docente. Observa-se uma tendência à padronização e centralização de diretrizes, o que pode restringir a autonomia das instituições formadoras e dos próprios docentes.

A análise documental revela a redução das discussões sobre desenvolvimento profissional em detrimento de uma valorização de práticas instrumentais e tecnicistas. Essa abordagem é frequentemente acompanhada de um apelo moral, que influencia os modos de ser, estar e agir na docência, podendo exercer influência na construção da identidade docente, moldando expectativas e práticas no exercício da profissão. Diante disso, destaca-se a necessidade de problematizar os efeitos dessas diretrizes no contexto educacional, considerando os desafios e impactos que elas geram para a formação de professores.

DCN e Enade: entre a regulação, disputas e os impactos na formação docente

As políticas públicas nacionais orientadoras e determinantes das normatizações sobre a educação brasileira enfrentam, desde a redemocratização do País, na década de 1980, até os dias atuais, o movimento de constantes transformações na legislação e implementação educacional (Frigotto; Ciavatta, 2003). As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), como parte da regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, documento de alicerce que trata da gestão da educação no país (Brasil, 1996).

As diretrizes estabelecem os parâmetros curriculares e normativos para os cursos de licenciatura, definindo critérios relacionados à carga horária, à organização curricular e aos fundamentos pedagógicos. Diniz-Pereira (2016) destaca que, a partir de 1997, o CNE, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), iniciou um processo colaborativo para a construção dessas diretrizes. Desde a publicação da LDB em 1996, cada DCN reflete decisões e concepções que oscilam entre abordagens progressistas e perspectivas mais tecnocráticas, as quais são registradas e descritas nesses documentos, repercutem em embates e disputas políticas sobre formação docente, tendo desdobramento em torno da identidade e do desenvolvimento profissional.

No final do governo de Fernando Henrique Cardoso, o CNE publicou o Parecer CNE/CP nº 09/2001, resultado do trabalho de uma Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação, que estabelecia diretrizes para a formação de professores da educação

básica em nível superior. Com base nesse parecer, foram instituídas as Resoluções CNE/CP nº 01/2002 (Brasil, 2002a) e nº 02/2002, que regulamentavam, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação docente e a carga horária dos cursos de licenciatura. As DCN/2002 representaram um marco na tentativa de superar o modelo tradicional de formação docente no Brasil, historicamente estruturado no formato “3+1”, em que três anos eram dedicados aos conteúdos específicos e apenas um ano às disciplinas pedagógicas.

Embora as DCN/2002 tenham representado um avanço ao estabelecer diretrizes específicas para a formação docente, elas não atenderam plenamente às demandas de educadores e entidades do setor, cedendo a interesses de instituições privadas. Freitas (2002) aponta que essas diretrizes reforçaram um modelo de formação aligeirado, centrado no desenvolvimento de competências e habilidades. Um dos principais aspectos introduzidos foi a obrigatoriedade de 400 horas de prática como componente curricular, o que, segundo Diniz-Pereira (2016), impulsionou a busca por novos modelos formativos baseados na racionalidade prática. No entanto, Gatti *et al.* (2019) destacam que, apesar das mudanças propostas, a maior parte das licenciaturas manteve a estrutura curricular tradicional, com foco predominante nos conteúdos específicos de cada área.

Com a ascensão dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016), o Brasil vivenciou diversas políticas educacionais sendo implementadas, incluindo a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. Em 2015, o CNE publicou a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015a), respaldada pelo Parecer CNE/CP nº

2/2015 (Brasil, 2015b), substituindo as DCN/2002 (Brasil, 2002a, 2002b). Essa nova diretriz resultou de um processo colaborativo com ampla participação da sociedade e foi bem recebida no meio educacional (Peixoto, 2020). No entanto, sua efetiva implementação enfrentou obstáculos, com tentativas governamentais de postergar sua aplicação, apesar da resistência de entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que defendiam sua imediata vigência.

O contexto político desse período culminou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff, evento que, segundo Saviani (2016), representou um golpe jurídico-midiático-parlamentar com potenciais retrocessos na legislação educacional. Esse cenário se concretizou com a revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 e a implementação de medidas que impactaram significativamente a formação docente. Nesse contexto, a Resolução CNE/CP nº 2/2017 foi instituída em meio a um processo controverso e sob críticas do campo educacional, estabelecendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica e retomando a ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades (Brasil, 2017a). Dourado e Siqueira (2019) apontam que a aprovação da BNCC pelo CNE ocorreu de maneira “coercitiva e aligeirada”, sem consenso entre seus membros.

Com a aprovação da BNCC em 2018, justificou-se a necessidade da adequação dos currículos dos cursos de formação de professores com novas diretrizes, alinhando-se às mudanças introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b) e com os pressupostos pedagógicos defendidos pela base nacional. Esse processo resultou na prorrogação dos prazos para implementação

das DCN/2015, primeiro com a Resolução CNE/CP nº 3/2018, que adiou sua vigência por um ano, e posteriormente, em 2019, com a substituição dessa normativa pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019a), baseada no Parecer CNE/CP nº 22/2019 (Brasil, 2019b). A frequência com que novas diretrizes foram instituídas – três em menos de vinte anos – evidencia as tensões e as disputas políticas no campo da formação docente, refletindo mudanças nos projetos educacionais em disputa.

Já em 2024 houve novamente uma alteração sendo estabelecido a resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, revogando todas as diretrizes anteriores (Brasil, 2024a). Observa-se que as proposições de diretrizes para formação docente são marcadas por disputas, rupturas e tentativas de padronização curricular no contexto educacional brasileiro, segundo de Richter e Borges (2023, p. 20), “as políticas de formação de pedagogos após 2015 têm passado por embates recebido orientações permeadas de rupturas e padronizações”.

A aprovação da Resolução de 2024 ocorreu em um contexto de disputas políticas e acadêmicas, sugerindo ser uma diretriz curricular no âmbito da formação docente que contemple um processo de revisão e atualização das versões anteriores, a saber a Resolução CNE/CP 02/2015 e a Resolução CNE/CP 02/2019 (Brasil, 2019a). Enquanto algumas entidades educacionais, tais como institutos e fundações vinculadas ao setor empresarial, defenderam sua implementação como um avanço para a valorização da docência, outras, como a ANFOPE e ANPEd, criticaram o processo de formulação e homologação, alegando falta de debate público e ausência de transparência na incorporação das contribuições da consulta pública. Além disso, argumentaram que a resolução

reforçava a centralidade da BNCC como referência única para a formação de professores, o que limitaria abordagens pedagógicas mais críticas e contextuais.

Essas reformas, sustentadas por uma ofensiva neoliberal, foram atravessadas pelo pensamento conservador-autoritário, impactando diretamente a formação e o trabalho dos profissionais da educação. A escola e seus docentes se tornaram alvo de um projeto formativo alinhado aos interesses do setor produtivo, intensificando o discurso da relação entre qualidade da educação e formação docente. No entanto, essa narrativa transfere a responsabilidade pelo desempenho educacional aos professores, ignorando as condições estruturais e a precarização do trabalho docente resultantes dos ajustes econômicos e da retirada de direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora.

A responsabilização dos professores pelo fracasso educacional se apresenta como uma estratégia para racionalizar a educação segundo as lógicas do mercado - eficiência, resultados e concorrência, desconsiderando os desafios reais enfrentados no exercício da docência. Percebe-se que a centralidade dos problemas educacionais remete aos “professores e nas suas práticas, e não nas condições de trabalho e na sua precarização” (Silva; Hypolito, 2022, p. 93).

Diante das constantes mudanças nas diretrizes curriculares para a formação docente, as políticas de avaliação da educação superior foram reformuladas para atender às novas exigências institucionais e curriculares. Nesse cenário, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) foi instituído em 2004 com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), substituindo o Exame Nacional de Cursos (Provão). Diferente de seu antecessor, que avaliava apenas os concluintes, o

Enade passou a abranger tanto ingressantes quanto concluintes, tornando-se um instrumento central na avaliação de cursos e Instituições de Ensino Superior (IES). Aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o exame se tornou obrigatório pela Lei nº 10.861/2004 (Brasil, 2004), servindo como critério para credenciamento e credenciamento das IES, além da autorização e reconhecimento de cursos. Dessa forma, a avaliação passou a influenciar diretamente a organização curricular e os referenciais de formação de professores, reforçando a centralidade das competências e habilidades previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Embora tenha sido concebido para evitar comparações e punições, o Enade se tornou um instrumento de ranqueamento das IES, influenciando políticas institucionais e a alocação de recursos. Freitas (2014) aponta que avaliações de larga escala, como o Enade, se alinham a um modelo internacional, tendo como referência o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), promovido pela OCDE. Essa lógica intensifica a pressão sobre as instituições, desvirtuando práticas pedagógicas formativas e reforçando um caráter mercadológico e gerencialista na educação superior.

Além disso, Evangelista e Shiroma (2015) destacam que a legislação do Sinaes adota uma linguagem administrativa e mercadológica, com expressões como “melhorar a qualidade” e “aumentar a efetividade”. A pedagogia das competências tem forte influência nesse modelo avaliativo, impactando a estrutura curricular dos cursos superiores e a formação dos estudantes. Saviani (2019) adverte que tais práticas acabam subordinando os processos educativos a mecanismos de controle e regulação, comprometendo a centralidade da aprendizagem e do desenvolvimento crítico dos estudantes.

Dessa forma, embora o Enade tenha sido criado para aprimorar a educação superior, sua aplicação reflete disputas entre interesses acadêmicos e políticas de controle educacional. O exame, ao ser utilizado como referência para rankings e credenciamento de cursos, reforça uma lógica de regulação que pode comprometer a diversidade e a autonomia das instituições, consolidando um modelo avaliativo que privilegia resultados quantitativos em detrimento da formação integral dos estudantes (Maximiano, 2022).

Os indicadores de qualidade da educação superior têm sido amplamente utilizados como base para a implementação de reformas na formação docente. Diante do “desempenho insatisfatório” dos cursos de licenciatura nesses indicadores, o MEC instituiu um grupo de trabalho (GT) com o objetivo de elaborar políticas para a melhoria da formação inicial de professores, buscando estratégias como incentivos, mudanças curriculares e ampliação de bolsas de iniciação à docência (Brasil, 2023). Esse movimento evidencia como avaliações institucionais, neste caso o Enade, também orientam mudanças estruturais e justificam intervenções governamentais no setor educacional.

A elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, com a recente Resolução CNE/CP nº 04/2024 para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura), ocorreu através de um Grupo de Trabalho (GT) instituído em março de 2023 pelo Ministério Nacional de Educação (MEC) (Brasil, 2023). O GT Formação é formado por 20 membros, dentre os quais 10 eram titulares e 10 suplentes, podendo ser substituídos a qualquer momento. Cabe dizer, que o grupo contou com a participação de re-

presentantes de cada órgão ou entidade responsável por setores da educação, incluindo organizações privadas. Esse grupo de trabalho foi organizado com a intencionalidade de propor políticas para a formação inicial, tendo como justificativa o baixo desempenho dos Cursos de Licenciatura nas avaliações do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), atual Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), já mencionado acima. Reitera-se que, nesse processo, os resultados de avaliações em larga escala incidem na definição de políticas, destacando-se o enfoque no Enade enquanto aspecto principal para a formação inicial de professores.

Neste cenário, destaca-se que no mês seguinte, do mesmo ano, em que ocorreu a publicação das normativas referentes às novas DCNs, foi publicado pelo INEP a edição de 2024 do Enade, conforme a Portaria nº 610, de 27 de junho de 2024 (Brasil, 2024b). Um exame com foco nas licenciaturas - Enade das licenciaturas, um exame que intenciona aperfeiçoar os cursos de graduação destinados à formação de professores e professoras, a novidade está em contemplar dois modos de avaliação: teoria e a prática, conforme as orientações presentes nas Matrizes de Referência para cada curso de licenciatura publicadas pelo INEP no diário oficial, em junho de 2024 (Brasil, 2024c).

A Resolução CNE/CP 04/2024, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação, esteve fundamentada no parecer CNE/CP 04/2024 (Brasil, 2024c), que regulamenta Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores, está orientada pelos seguintes aspectos: integração da Base Nacional comum no currículo das Instituições de Ensino Superior (IES) e delinearmento do perfil esperado para os egressos no final da formação. O

processo de redação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais contou com a repetição de fragmentos de diretrizes anteriores, dissociados de discussões mais amplas.

Pronunciamentos do empresariado a respeito da formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais também ocorreram. O Movimento Todos pela Educação (TPE) lançou pronunciamentos a respeito do parecer CNE/CP n 04/2024 e da Resolução CNE/CP 04/2024. Conforme a análise do TPE, há um avanço em comparação à Resolução CNE/CP 02/2019 (Brasil, 2019a) na tentativa de corrigir falhas anteriores, como a flexibilização da carga horária pedagógica, no entanto expressa preocupações relativas à definição sobre como as competências devem estar inseridas para seu desenvolvimento na formação inicial. Outra crítica do movimento refere-se à indefinição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação). O Movimento pela Base reiterou a necessidade da presença da BNCC nas novas diretrizes, compreendendo este aspecto como falho no documento, pois considera a BNCC essencial na formação dos docentes.

Cabe destacar que, em estudos anteriores, já são demonstrados os processos de construção de políticas com a atuação de diversos atores estatais e não-estatais no âmbito das normativas curriculares - alinhamento entre currículo unificado, avaliações estandardizadas e formação docente - tais como: i) “Redes políticas e as novas formas de Governança: Uma análise da nova política curricular BNC- da Formação de Professores”, em que Silva, Cunha e Moura (2022) analisam as relações produzidas em torno da BNC-Formação, a partir do documento Parecer CNE/CP nº 22/2019, identificando o processo de padronização de políticas educacionais; ii) “Políticas curriculares para a formação docente e a fabricação

da docência gerencialista”, no qual Silva e Hypolito (2022) analisam as relações entre a Base Nacional Comum Curricular e as novas Diretrizes para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica - BNC da Formação de Professores; iii) “Redes de Influência nas Políticas de Formação de Professores: Uma análise do Movimento Profissão Docente”, em que Silva, Moura e Cunha (2023) analisam a influência do Movimento Profissão Docente na definição de políticas de formação de professores, fundamentadas em discursos neoliberais para a esfera educacional, bem como na produção da BNC-Formação; iv) “Políticas de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional Docente: uma estratégia de governamentalidade neoliberal empresarial”, de autoria de Anadon e Silva (2023), problematizam a noção de desenvolvimento profissional, a partir do documento elaborado pela UNDIME, pelo CONSED, pela Fundação Carlos Chagas, pelo Movimento Profissão Docente em parceria com o Ministério da Educação, que pretende orientar matrizes de desenvolvimento profissional para professores e professoras da Educação Básica, a partir da BNC - Formação Continuada.

As investigações mencionadas demonstram a crescente influência do empresariado na formulação de políticas educacionais, considerando a diversidade de atores que assinam os documentos e integram o CNE. As disputas, nesse sentido, estão para além de negociações e embates, se materializando na produção dos documentos oficiais, e tomam suas pesquisas - produção de conhecimento, como indicadores das reformas educacionais atuais.

É possível compreender as orientações curriculares na formação de professores e professoras mediante a utilização de estratégias que são mobilizadas através de discursividades, que vão

moldando a identidade profissional docente como recurso significativo para a reestruturação do trabalho e das subjetividades, conformadas com ideário neoliberal e empresarial de educação. Nesse ínterim, cabe mencionar a Portaria do MEC nº 96, de 11 de fevereiro de 2025 (Brasil, 2025), sobre a Prova Nacional Docente (PND) a ser aplicada pelo INEP como avaliação unificada nacional destinada aos professores. Verifica-se, a presença de mais um dispositivo classificatório e regulatório, que carece de uma análise mais aprimorada, em função da sua recente proposição, mas que infere-se que poderá repercutir na organização curricular dos cursos que formam professores: padronizar as competências profissionais; preparar para a prova; negligenciar as diversidades culturais, econômicas e sociais presentes no contexto brasileiro; desqualificar a formação específica realizada nas instituições públicas.

As possibilidades de desenvolvimento profissional docente estão condicionadas a iniciativas pautadas em ações autocentradas de desempenho, bem como na disposição profissional de responsabilizar-se pelo próprio desenvolvimento, investindo esforços e engajando-se através de uma cultura organizacional empresarial, transposta à educação, através da qual os índices de desempenho e qualidade da educação pública fundem-se numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional. Mais do que possuir qualidades, a identidade docente é arquitetada em torno de um engajamento comprometido pelos referenciais de competência e eficiência, sob os moldes da lógica empresarial e neoliberal. As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o Enade das licenciaturas e a Prova Nacional Docente configuram-se enquanto dispositivo responsável por operar estratégias de consolidação professores enquanto sujeitos empreendedores de si, o que se evidencia através de alterações

em torno da formação e do trabalho docente, estando a construção de subjetividades alinhada à noção de competências expostas nos documentos curriculares - DCNs e avaliações (Enade e PND).

Essa construção identitária de profissionalidade docente está ajustada à reformulação de objetivos econômicos, tendo como contexto para sua construção discursiva um emaranhado complexo de redes políticas, onde se vislumbram ambiguidades, disputas, contradições e embates. A urgência de reestruturar a educação com fins de arquitetar mudanças nos modos de gestão e formação profissional, está amparada em princípios da concorrência e da competitividade. A imposição de um novo ideal normativo ocorre mediante a participação do empresariado, com apelo moral, pela definição de desejados e necessários comportamentos e valores à docência, implementando processos em torno do desenho do desenvolvimento profissional docente e da constituição de sua identidade, que tem por base a compreensão do professor enquanto profissional capacitado mediante técnicas e práticas de ensino fundamentadas na avaliação, nos resultados e na performatividade.

Considerações finais

Os dispositivos atuais que regulamentam a educação brasileira apontam para uma padronização curricular, bem como para o delineamento de um cenário fortemente marcado pela presença de outras instâncias sociais do setor empresarial, que vão moldando identidades e subjetividades a partir da perspectiva da racionalidade neoliberal. Desdobramentos desse cenário podem ser observados na propostas de desenvolvimento profissional docente, considerando a incidência de agências externas à esfera educacional no deli-

neamento dos processos formativos, que transpõem referenciais empresariais à administração pública, valendo-se de estratégias que se configuram através da regulação e autorregulação coercitiva sobre as atitudes, os valores, os comportamentos, as competências e o desempenho profissional das professoras e dos professores.

Em momentos de instabilidade econômica, ocorrem as coerções em torno da moralidade do professor, bem como alterações abruptas em torno da identidade docente, contando com políticas educacionais de rápida implementação. Acontecimentos como esses são identificados com frequência sob pretexto da urgência na obtenção de resultados melhores no desempenho discente nas avaliações de larga escala, valendo-se de uma lógica progressista, de uma urgente e inevitável necessidade de inovação e performance.

A formação de professores encontra-se vinculada a este cenário complexo de disputa de interesses, no qual se evidencia a atuação de outros setores na definição de políticas educacionais. O processo de elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais e as críticas realizadas pelo Movimento Pela Base e o Movimento Todos Pela Educação demonstram como a lógica empresarial reflete as expectativas desses grupos em torno de um perfil profissional de professor, moldado pelos pressupostos neoliberais.

A padronização curricular expressa nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais e nas avaliações unificadas e classificatórias incidem na formação de professores como estratégia de controle sobre o que deve e como deve ser ensinado, mediante uma perspectiva pragmática, tecnicista, utilitária e imediatista. Subtrai-se as discussões necessárias sobre desenvolvimento profissional docente, que envolve as condições de trabalho, a melhora salarial - planos de carreira/piso salarial, qualificação e valorização.

Referência

ANADON, S. B.; SILVA, S. G. Políticas de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional Docente: uma estratégia de governamentalidade neoliberal empresarial. *Educar em Revista*, [S. l.], v. 39, p. 1-25, 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017a.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 3, de 7 de novembro de 2018. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 8 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, ano 133, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 15 abr. 2004.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Presidência da República, [2019a]. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 dez. 2025.

BRASIL. *Parecer 22, de 07 de novembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Presidência da República, [2019b]. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-rcp002-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 dez. 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Presidência

da República, [2001]. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2025.

BRASIL. Portaria nº 96, de 11 de fevereiro de 2025. Dispõe sobre a Prova Nacional Docente (PND). *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 11 fev. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, seção 1, ano 152, n. 124, p. 8-12, 1 jul. 2015a.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n. 2, de 18 de fevereiro de 2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, [2015b]. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 1 dez. 2025.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Presidência da República, [2002a]. Disponível em: <https://proplan.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/7/2014/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CNECP-1-de-18-de-fevereiro-de-2002.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2025.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: Presidência da República, [2002b]. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *MEC anuncia GT para discutir formação de professores*. [Brasília, DF]: Ministério da Educação, 27 jul. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/mec-anuncia-gt-para-discutir-formacao-de-professores>. Acesso em: 13 de mar. de 2025.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF: Presidência da República, [2024a]. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 1 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Enade das Licenciaturas*: Inep publica edital da edição de 2024. [Brasília, DF]: Ministério da Educação, 22 jul. 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enade/enade->

-das-licenciaturas-inep-publica-edital-da-edicao-de-2024. Acesso em: 13 de mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 3 jun. 2024c.

DINIZ-PEREIRA, J. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. *Notandum*, v. 42, n. 7, p. 139-160, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/59>. Acesso em: 2 dez. 2025.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 291, 2019.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. *Políticas educacionais e trabalho docente: entre a prescrição e a autonomia*. São Paulo: Cortez, 2015.

FREITAS, L. C. A formação de professores e a base nacional comum curricular. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 79-96, 2002.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da sociedade civil à convergência com a grande burguesia nacional e estrangeira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 775-797, jul./set. 2014.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *Educação, Estado e democracia no Brasil: história e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 2003.

GATTI, B. A. *et al.* *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília, DF: Unesco, 2019.

MAXIMIANO, J. L. de S. *O processo de preparação para o Enade e seus impactos no trabalho docente: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica*. 2022. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2022.

PEIXOTO, M. M. As políticas de formação de professores e a BNCC: tensões e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, n. 150, p. 1-20, 2020.

RICHTER, M. S.; BORGES, V. A. Disputas e padronizações na formação de pedagogos: impactos da BNCC. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 74, p. 1-19, 2023.

SAVIANI, D. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

SILVA, S. G. da; CUNHA, M. A. da; MOURA, A. G. de. Redes políticas e as novas formas de governança: uma análise da nova política curricular BNC da Formação de Professores. *In: XIV AnpedSul, 2022, Cascavel. Anais eletrônicos [...]*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2022. p. 1-9. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/43/10586TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 5 abr. 2024.

SILVA, S. G. da; HYPOLITO, Á. M. Políticas curriculares para a formação docente e a fabricação da docência gerencialista. *Textura*, Canoas, v. 24, n. 59, p. 78-101, 2022.

SILVA, S. G. da; MOURA, A. G. de; CUNHA, M. A. da. Redes de influência nas políticas de formação de professores: uma análise do Movimento Profissão Docente. *In: 41ª Reunião Nacional da Anped, 2023, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos [...]*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2023. p. 1-8. Disponível em: https://base.pro.br/sites/41anped/docs/13673-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 5 abr. 2024.

Sobre os organizadores

Daniele Simões Borges: Doutora em Educação em Ciências (PPGEC) pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Docente da Universidade Federal do Rio Grande-FURG e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Exatas (PPGECE/FURG), Brasil. Vice-líder da Rede de Estudos e Pesquisas em Ensino e Educação – REPEE. E-mail: daniele.uab@gmail.com

Gionara Tauchen: Doutora em Educação (PUC/RS). Docente da Universidade Federal do Rio Grande-FURG e do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências (PPGEC/FURG), Rio Grande, Brasil. Líder da Rede de Estudos e Pesquisas em Ensino e Educação – REPEE. E-mail: giotauchen@gmail.com

Renata Belmudes Schneider: Doutoranda do Programa de Pós-graduação Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, Rio Grande, Brasil. Professora efetiva da rede básica de educação do estado do Rio Grande do Sul. Membro na Rede de Estudos e Pesquisas em Ensino e Educação – REPEE. E-mail: schneiderrenata10@gmail.com

Juan Carlos Teran Briceno: Doutor em Educação em ciências: Química da vida e da saúde pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professor Visitante da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, Rio Grande, Brasil. Membro da Rede de Estudos e Pesquisas em Ensino e Educação – REPEE. E-mail: juanfisico23@gmail.com

Sobre os autores

Egeslaine de Nez: Pós-doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande dos Sul (PUCRS). Docente da Faculdade de Educação (FACED) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Líder do Grupo de Estudos sobre Universidade Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/Int): INTerculturalidade, INTernacionalização e INTegração de saberes. E-mail: e.denez@yahoo.com.br.

Ivan Pereira Quintana: Mestrando em Educação e estudante de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisador auxiliar no projeto “Programa Institucional de Internacionalização (PRINT): impactos e construção de indicadores nas instituições de educação superior gaúchas. Membro do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/Int): INTerculturalidade, INTernacionalização e INTegração de saberes. E-mail: ivanquintana274@gmail.com.

Pedro Augusto Gomes Krauss: Licenciando em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista voluntário de Iniciação Científica na pesquisa “Programa Institucional de Internacionalização (PRINT): impactos e construção de indicadores nas instituições de educação superior gaúchas. Membro do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/Int): INTerculturalidade, INTernacionalização e INTegração de saberes. E-mail: pagkrauss@gmail.com

Camila Terra Brandão: Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Bolsista de iniciação científica no projeto “Internacionalização da pós- Graduação: uma análise do Programa CAPES-PrInt”. Membro da Rede de Estudos e Pesquisas em Ensino e Educação – REPEE. E-mail: camilaterrabrandao@gmail.com

Cádia Carolina Ferreira Morosetti: Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFSM. Com período de doutorado sanduíche na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) em Portugal, sob a tutoria do Professor PhD Paulo Manuel Teixeira Marinho, com bolsa financiada pelo Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior (PDSE) - Edital no 06/2024 CAPES. Pesquisadora no grupo de estudos e pesquisas sobre o Campo Curricular ELOS e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional (GESTAR). E-mail: cadiacmorosetti@gmail.com

Amanda Santana Gomes-Silva: Doutoranda, Mestra em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial na UFSCar (2022) e Membro do Grupo de Pesquisa FOREESP (Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial). Bolsista CAPES. E-mail: amadasgs@estudante.ufscar.br

Rosane Carneiro Sarturi: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). Professora Titular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no Departamento de Administração Escolar. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da UFSM. E-mail: rcsarturi@gmail.com

Taimara Roa Aleaga: Doutoranda em Ciências da Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular pela Universidade do Minho- Portugal, investigadora do Centro de Investigação de Estudos da Criança. Professora Auxiliar da Faculdade de Direito da Universidade de Belas e Formadora do Centro de Formação Saber. Correio electrónico: taimararoa21@gmail.com

João Manuel Correia Filho: Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Évora e pela Universidad de la Integración de las Américas. Professor Auxiliar da Faculdade de Serviço Social da Universidade de Luanda. Investigador do Centro interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora e Formador do Centro de Formação Saber. Correio electrónico: jmc82@yahoo.com.br,

Mila Almeida Midlej Silva: Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Servidora Técnico-Administrativo da UNEB. E-mail: mmidlej@uneb.br

Lídia Boaventura Pimenta: Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Pró-reitoria de Planejamento da UNEB. E-mail: lpimenta@uneb.br

Marcus de Almeida Gomes: Doutor em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia, UNEB. E-mail: magomes@uneb.br

Luzinete Gama de Oliveira: Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Servidora Técnico-Administrativo da UNEB. E-mail: luzinete.gamma@gmail.com

Marcius de Almeida Gomes: Doutor em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia, UNEB. E-mail: magomes@uneb.br

Lídia Boaventura Pimenta: Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Professora do Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) da UNEB, Pró-Reitora de Planejamento da UNEB. E-mail: lpimenta@uneb.br

Luís Manuel João: Doutor em Estudos do Ensino Superior pela Universidade da Cidade do Cabo, África do Sul. Professor assistente na Faculdade de Ciências da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Moçambique. E-mail: 3957821@myuwc.ac.za

Patrício V. Langa: Doutor em Sociologia e Educação pela Universidade da Cidade do Cabo, África do Sul. Professor de Estudos Comparativos de Ensino Superior, Política e Inovação na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Moçambique. E-mail: patricio.langa@gmail.com

Caroline Ceno Machado: Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). É integrante do Grupo de Pesquisa em Gestão, Currículo e Políticas Educativas, vinculado ao CEPE (Centro de Estudos em Políticas Educativas: Gestão, Currículo e Trabalho Docente) da FAE/UFPeL. E-mail: carolineceno@hotmail.com

Laura Sacco dos Anjos Torres: Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), na condição de bolsista CAPES. É integrante do Grupo de Pesquisa em Gestão, Currículo e Políticas Educativas, vinculado ao CEPE (Centro de Estudos em Políticas Educativas: Gestão, Currículo e Trabalho Docente) da FAE/UFPEL. E-mail: profelauratorres22@gmail.com

Simone Gonçalves da Silva: Pós-doutorado na Universidade Federal de Pelotas sob financiamento do CNPq. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), atua como docente nos cursos de licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPEL). Integra o Grupo de Pesquisa em Gestão, Currículo e Políticas Educativas vinculado ao CEPE - Centro de Estudos em Políticas Educativas: Gestão, Currículo e Trabalho Docente da FAE/UFPEL. E-mail: silva.simonegon@gmail.com

Em um mundo marcado pela globalização e pela centralidade do conhecimento como motor de desenvolvimento, o ensino superior torna-se um elemento estratégico para o fortalecimento das nações e a construção de agendas científicas e sociais compartilhadas. Desde o início do século XXI, universidades e sistemas nacionais de educação superior vêm reconfigurando seus modos de produzir conhecimento, seus mecanismos de cooperação e suas formas de inserção local e global, especialmente diante das pressões de organismos multilaterais, de redes internacionais e de políticas nacionais de expansão e avaliação.

É nesse contexto que se inscreve a coletânea *Ensino Superior no Espaço Lusófono*: um território tecido por vínculos históricos, linguísticos e culturais que sustentam processos colaborativos, intercâmbios acadêmicos e iniciativas institucionais.

Reunindo pesquisadores do Brasil, Cabo Verde, Moçambique, Angola, Portugal e Timor-Leste, as obras analisam políticas, práticas, desafios e tendências que atravessam o sistema universitário desses países.

Organizada em dois volumes, *Políticas e Gestão e Ensino e Desenvolvimento Profissional*, a coletânea aborda temas centrais para a compreensão do ensino superior contemporâneo: internacionalização, qualidade, formação doutoral, inclusão, harmonização curricular, desempenho institucional, políticas afirmativas e impactos das matrizes regulatórias sobre a formação docente e a produção científica.