

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

LAINESSE BENJAMIM SAMUSSONE

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM MOÇAMBIQUE: UMA AVALIAÇÃO DO
SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO, ACREDITAÇÃO E GARANTIA DE
QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR (SINAQES)**

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2022**

LAINESSE BENJAMIM SAMUSSONE

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM MOÇAMBIQUE: UMA AVALIAÇÃO DO
SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO, ACREDITAÇÃO E GARANTIA DE
QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR (SINAQES)**

Tese apresentada à Universidade Federal de Viçosa,
como parte das exigências do Programa de Pós-
Graduação em Administração, para a obtenção do
título de *Doctor Scientiae*.

Orientadora: Suely de Fátima Ramos Silveira

Coorientadoras: Nálbia de Araújo Santos
Fernanda Maria de Almeida

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

S193p
2022

Samussone, Lainesse Benjamim, 1981-
Políticas educacionais em Moçambique: uma avaliação do
Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de
Qualidade do Ensino Superior (SINAQES) / Lainesse Benjamim
Samussone. – Viçosa, MG, 2022.

1 tese eletrônica (211 f.): il. (algumas color.).

Inclui apêndices.

Orientador: Suely de Fátima Ramos Silveira.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Administração e Contabilidade, 2022.

Referências bibliográficas: f. 190-201.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2023.582>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Ensino superior - Moçambique - Avaliação. 2. Ensino
superior e Estado - Moçambique. I. Silveira, Suely de Fátima
Ramos, 1959-. II. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Administração e Contabilidade. Programa de
Pós-Graduação em Administração. III. Título.

CDD 22. ed. 378.679

LAINESSE BENJAMIM SAMUSSONE

POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM MOÇAMBIQUE: UMA AVALIAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO, ACREDITAÇÃO E GARANTIA DE QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR (SINAQES)

Tese apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, para a obtenção do título de *Doctor Scientiae*.

APROVADA: 27 de janeiro de 2022.

Assentimento:



Lainesse Benjamim Samussone
Autora

Documento assinado digitalmente
gov.br SUELY DE FATIMA RAMOS SILVEIRA
Data: 09/10/2023 10:07:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Suely de Fátima Ramos Silveira
Orientadora

Aos meus maiores incentivadores:

meus avós (*in memoriam*)

meus pais,

meu esposo,

meus filhos,

e aos meus eternos e verdadeiros irmãos-amigos-colegas.

Dedico a vocês este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, pelo dom da vida, pela proteção em todos os momentos. Graças a ele cheguei até aqui de boa saúde física e mental.

Aos meus pais, Benjamim Samussone e Moiasse Macuiana que, mesmo com coração apertado e cheio de incerteza, me deixaram viajar para o Brasil para realizar este grande sonho. Obrigada meus pais, toda a energia que tenho é graças às lembranças que tenho sobre o amor incondicional, o carinho e a força que sempre me deram.

Ao meu esposo Clementino Marcelino Inácio. Obrigado pelo amor, carinho, companheirismo e cumplicidade que tem demonstrado em todos os momentos da nossa vida.

Aos meus filhos, Tainara Suely Samussone Fevereiro e Ivansio José Samusone Fevereiro, por serem o suporte de todas as horas, incentivadores, e pelo apoio no momento mais delicado que passei durante o curso. Muito obrigada por tudo, sem o vosso apoio nada disso faria sentido.

Aos meus irmãos, Elias, Vailete, Lúcia, Sofia, Fungai e Joyce muito obrigada pelo apoio em todos os momentos. Ao Mano Alves (Big Papy), serei eternamente grata por tudo o que fez e faz por mim.

Ao meu sobrinho, Hebeta Cristóvão Mujange, agradeço por ter cuidado dos bens da sua tia durante os 4 anos de minha ausência, que o nosso bom Deus ilumine a sua vida.

Um especial agradecimento vai para minha orientadora e professora, Suely de Fátima Ramos Silveira, pela oportunidade e por ter aceitado me orientar. Sua sabedoria de professora e de ser humano, sua paciência, ensinamentos, conselhos compartilhados, me ajudaram nas horas difíceis e alegres desta caminhada. A sua responsabilidade na orientação transformou o difícil em fácil.

Às minhas coorientadoras e professoras, Nálbia de Araújo Santos e Fernanda Maria de Almeida, agradeço por terem aceito fazer parte da comissão orientadora desta pesquisa, e pelas excelentes contribuições dadas na execução do trabalho.

Aos professores membros da banca de exame de qualificação e defesa de tese de doutorado, Rosana de Freitas Boullosa, Paulo Ricardo da Costa Reis, Maria das Dores Saraiva Loretto, Vinícius de Souza Moreira e Marco Aurélio Marques Ferreira, agradeço por terem aceito participar na banca de exame de qualificação e da tese, podem ter certeza que suas contribuições enriqueceram bastante a presente pesquisa.

Aos professores do PPGAdm/UFV, agradeço pelos conhecimentos compartilhados no percurso das disciplinas.

Aos funcionários do PPGAdm/UFV, em particular a Luiza (sempre bem disposta e alegre), muito obrigada pelo excelente tratamento que nos dá.

À minha amiga-irmã, madrinha, confidente Rosaria Chico Chingore Augusto Semo, companheira de todas as horas (tristeza e alegria), muito obrigada por essa parceria por toda a força que me dá.

À minha amiga Ângela Manuel Manjichi, mentora profissional que, mesmo distante, sempre esteve presente com suas contribuições para a melhoria da tese, assim como discussões para aprofundamento dos conteúdos aprendidos durante o curso. Muito obrigada pela energia e torcida.

Ao meu colega Osvaldo Lindo Sande e sua família, agradeço pelo acolhimento nos primeiros dias em Viçosa e por todo o apoio concedido.

À turma de 2018 do doutorado do PPGAdm, o meu muito obrigado pela recepção calorosa, pela integração na equipe e pelos momentos que juntos partilhamos.

Ao amigo Anderson, meu mentor e irmão, obrigada por me transmitir segurança, me lembro do primeiro dia que te conheci como se fosse hoje.

Aos meus amigos, Nuno, Jessica, Livia, Sabrina, Nayara, Gabrielle, Thiara, José Roberto, Andreia Almeida, Andrea Cirino, James, Carlos, Fabiana, Sylvania, Estefania, Laisa, muito obrigada por tudo, vocês foram a família que eu ganhei aqui, sentirei saudades.

Aos colegas do grupo de pesquisa em Administração e Análise de Políticas Públicas, agradeço por toda ajuda e partilha de conhecimentos.

À minha amiga Joashlenny Alves de Oliverira, pela amizade e apoio na formatação da tese, pelas brigas e risadas durante o processo de formatação do trabalho, muito obrigada por tudo.

À Universidade Federal de Viçosa, ao Departamento de Administração e Contabilidade e ao Programa de Pós-graduação em Administração, pela oportunidade de frequentar o curso.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, pela concessão da bolsa de doutorado.

À comunidade acadêmica e ao Instituto Superior Politécnico de Manica, por todo o apoio.

Às comunidades acadêmicas da Universidade do Zambeze, Universidade Politécnica e Instituto Superior de Tete, pela participação na pesquisa.

Aos que contribuíram direta ou indiretamente para que este trabalho se efetivasse, muito obrigada a todos.

RESUMO

SAMUSSONE, Lainesse Benjamim, D.Sc., Universidade Federal de Viçosa, janeiro de 2022. **Políticas educacionais em Moçambique: uma avaliação do Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES)**. Orientadora: Suely de Fátima Ramos Silveira. Coorientadoras: Nálbia de Araújo Santos e Fernanda Maria de Almeida.

A República de Moçambique, localizada no continente africano, aprovou em 2007 o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES), uma política pública, cuja finalidade é controlar a crescente expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) e garantir sua harmonização a nível interno e externo, por meio de processos de avaliação e acreditação de cursos e programas das IES. O presente estudo surgiu em reconhecimento da relevância que tal política pública tem na formação de profissionais com habilidades adequadas para atuarem em diferentes esferas da vida social das comunidades locais. O estudo objetivou avaliar as atividades do SINAQES após os períodos entre 2017 e 2019. Inicialmente, se explicitou a teoria do programa, com base nos elementos do modelo lógico, com recurso à análise de documentos normativos. Em seguida, realizou-se uma meta-avaliação das avaliações externas dos cursos e programas das IES da região central de Moçambique, tendo sido considerados 31 relatórios de avaliação externas de cursos de licenciatura. O conteúdo dos relatórios foi analisado conforme os critérios de utilidade e adequação do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (JCSEE). Finalmente, foi feita a avaliação do SINAQES sob a ótica de seus *stakeholders*. À vista disso, foram realizadas entrevistas com 31 respondentes, sendo que 16 eram dirigentes e 15 eram membros das comissões de autoavaliação. Ademais, foi aplicado um questionário com 99 professores e 326 estudantes. A análise textual das entrevistas foi feita através do *software* IRaMuTeQ®, utilizando-se a Classificação Hierárquica Descendente (CHD). As respostas dos questionários foram processadas pelo *software* *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), recorrendo a estatísticas descritivas. Os resultados obtidos por meio do modelo lógico permitiram concluir que o SINAQES tem um potencial para produzir os resultados pelos quais foi criado, pelo fato de terem sido visualizados todos os elementos nele implícitos. Contudo, há necessidade de se repensar o modelo de financiamento dos processos de avaliação, no que tange à coparticipação financeira das IES, uma vez que o estudo indicou que maior parte das instituições enfrentam desafios associados à obtenção de recurso, o que pode comprometer a sustentabilidade da política a longo prazo. Com a meta-avaliação das atividades do SINAQES foi possível observar que, as

avaliações externas de cursos e programas estão sendo conduzidas de forma que proporcione o alcance dos objetivos do SINAQES. Porém, verificou-se a ocorrência de conflitos de interesses e de falta de divulgação dos relatórios de avaliação nos sites do CNAQ e das IES. No que tange aos níveis de conhecimento sobre o SINAQES, os *stakeholders* reconheceram que a implementação do SINAQES trouxe resultados na melhoria de infraestrutura, na formação de docentes, e na organização de processos administrativos. Por outro lado, são evidenciados como desafios os conflitos de interesses, a escassez de recursos e a inadequação de alguns padrões ao contexto.

Palavras-chave: Sistema de avaliação. Instituição de Ensino Superior. Meta-avaliação. Teoria do programa. Stakeholders.

ABSTRACT

SAMUSSONE, Lainesse Benjamim, D.Sc., Universidade Federal de Viçosa, January, 2022. **Educational policies in Mozambique: an evaluation of the National Higher Education Assessment, Accreditation and Quality Assurance System (SINAQES)**. Adviser: Suely de Fátima Ramos Silveira. Co-Advisers: Nálbia de Araújo Santos and Fernanda Maria de Almeida.

In 2007, the Republic of Mozambique, located on the African continent, approved the National System for the Evaluation, Accreditation and Quality Assurance of Higher Education (SINAQES), a public policy whose purpose is to control the growing expansion of Higher Education Institutions (HEIs) and guarantee their harmonization at an internal and external level, through processes of evaluation and accreditation of HEI courses and programs. This study came about in recognition of the importance of this public policy in training professionals with the right skills to work in different spheres of social life in local communities. The study aimed to evaluate the activities of SINAQES after the periods between 2017 and 2019. Initially, the theory of the program was explained, based on the elements of the logic model, using the analysis of normative documents. Next, a meta-evaluation of the external evaluations of courses and programs at HEIs in the central region of Mozambique was carried out, taking into account 31 external evaluation reports of degree courses. The content of the reports was analyzed according to the usefulness and appropriateness criteria of the Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE). Finally, SINAQES was evaluated from the perspective of its stakeholders. Interviews were conducted with 31 respondents, 16 of whom were managers and 15 were members of the self-evaluation committees. In addition, a questionnaire was administered to 99 teachers and 326 students. The textual analysis of the interviews was carried out using the IRaMuTeQ® software, using the Descending Hierarchical Classification (DHC). The answers to the questionnaires were processed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) software, using descriptive statistics. The results obtained through the logic model allowed us to conclude that SINAQES has the potential to produce the results for which it was created, since all the elements implicit in it were visualized. However, there is a need to rethink the model for financing evaluation processes, with regard to the financial co-participation of HEIs, since the study indicated that most institutions face challenges associated with obtaining resources, which could jeopardize the long-term sustainability of the policy. With the meta-evaluation of SINAQES' activities, it was possible to observe that the external evaluations of courses and programs are being conducted in a way that achieves SINAQES' objectives. However, there were conflicts of interest and a lack of dissemination of the

evaluation reports on the CNAQ and HEI websites. With regard to levels of knowledge about SINAQES, the stakeholders recognized that the implementation of SINAQES has brought results in terms of improving infrastructure, training teachers and organizing administrative processes. On the other hand, conflicts of interest, the scarcity of resources and the inappropriateness of some standards to the context were highlighted as challenges.

Keywords: Evaluation system. Higher Education Institution. Meta-evaluation. Program theory. Stakeholders.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa de Moçambique	28
Figura 2 - Cronologia do sistema de ensino de Moçambique	38
Figura 3 - Ciclo de políticas públicas	45
Figura 4- Modelo lógico	57
Figura 5- Modelo lógico completo	60
Figura 6 - Framework conceitual para análise do SINAQES.....	78
Figura 7 - Árvore de problema do SINAQES	99
Figura 8 - Proposta do Modelo lógico do SINAQES	112
Figura 9 - Relações causais entre os elementos do Modelo Lógico do SINAQES	113
Figura 10 - Dendrograma das Classificação Hierárquica Descendente (CHD)	150
Figura 11 - Dendrograma com as especificades das Classes 6, 3, 2 e 1	153
Figura 12 - Dendrograma de especificidade da Classe 7.....	165
Figura 13 - Dendrograma da análise Classificatória Hierárquica Descendente e as especificidades das Classes 4 e 5.....	168
Figura 14 - Nuvens de palavras das Classes 4 e 5.....	169
Figura 15 - Nuvens dos aspetos positivos e negativos do SINAQES na percepção de professores	178

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa bruta de participação de ensino superior de alguns países do mundo.....	35
Gráfico 2 - Evolução do número de estudantes no ensino superior de 2000 a 2007.....	96
Gráfico 3 - Percentual de estudantes por província de origem.....	149
Gráfico 4 - Conhecimento sobre a classificação do curso.....	174
Gráfico 5 - Conhecimento dos estudantes sobre o SINAQES.....	180
Gráfico 6 - Conhecimento dos estudantes sobre avaliação externa do curso.....	181
Gráfico 7 - Envolvimento de estudantes na avaliação externa.....	182
Gráfico 8 - Conhecimento dos estudantes sobre classificação do curso	184

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição das IES moçambicanas por tipo e regime.....	34
Tabela 2 - Escala de avaliação dos cursos e programas das IES em Moçambique.....	41
Tabela 3 - Nível de resposta aos questionários para professores	88
Tabela 4 - Nível de resposta ao questionários enviado para os estudantes	89
Tabela 5 - Evolução do número de docentes do ES entre 2003 a 2007	96
Tabela 6 - Fontes financiadoras do CNAQ	103
Tabela 7 - Quotas anuais e taxas de avaliação externa.....	104
Tabela 8 - Eventos realizados pelo CNAQ.....	107
Tabela 9 - Perfil de Dirigentes e membros das comissões de autoavaliação	146
Tabela 10 - Perfil dos professores envolvidos.....	147
Tabela 11 - Nível de conhecimento do SINAQES	173
Tabela 12 - Nível de concordância dos professores sobre as mudanças ocorridas nas IES ...	175
Tabela 13 - Percepção de estudantes sobre mudanças	185

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Abordagens sobre avaliação.....	53
Quadro 2 - Critérios de avaliação da OCDE	69
Quadro 3 - Princípios de avaliação da AEA.....	70
Quadro 4 - Critérios de meta-avaliação	72
Quadro 5 - Documentos analisados	79
Quadro 6 - Relatórios de avaliação externa como objetos da meta-avaliação	84
Quadro 7 - Categorias de análise	86
Quadro 8 - Indicadores de insumos, atividade, resultados e de impactos	115
Quadro 9 - Principais indicadores e critérios de avaliação de cursos das IES	120
Quadro 10 - Elementos do relatório de avaliação.....	123
Quadro 11 - Análise de similaridade	126
Quadro 12 - Estrutura dos relatórios de avaliação externa.....	134
Quadro 13 - Resultados alcançados pelo estudo	142

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA - Autoavaliação
AE - Avaliação Externa
AEA - American Evaluation Association
APOLITÉCNICA - Universidade Politécnica de Moçambique
CAA - Comissão de Auto Avaliação
CAE - Comissão de Avaliação Externa
CNAQ - Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior
CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DAC - *Development Assistance Committee*
ES - Ensino Superior
EUA - Estados Unidos da América
FRELIMO - Frente de Libertação de Moçambique
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IES - Instituição de Ensino Superior
IFAD - International Fund for Agricultural Development
INE - Instituto Nacional de Estatística
IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISCTEM - Instituto Superior de Ciência e Tecnologia de Moçambique
ISP - Instituto Superior Pedagógico
ISPM - Instituto Superior Politécnico de Manica
ISPT - Instituto Superior Politécnico de Tete
ISRI - Instituto Superior de Relações Internacionais
ISUTC - Instituto Superior de Transportes e Comunicações
MCTESTP - Ministério de Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional
MINED - Ministério de Educação
MZN - Mozambican Novo Metical
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PIB - Produto Interno Bruto
RAA - Relatório de Auto Avaliação
ERA - Relatório de Avaliação Externa
RENAMO - Resistência Nacional de Moçambique

SINAQUES - Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade no Ensino Superior

UDM - Universidade Técnica de Moçambique

UDNAMO - União Democrática Nacional de Moçambique

UDNP - United Nations Development Programme

UEM - Universidade Eduardo Mondlane

UNAMI - União Nacional de Moçambique Independente

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

UNILURIO - Universidade do Lúrio

UNUPIAG - Universidade Gian Piaget

UNIZAMBEZE - Universidade do Zambeze

UP - Universidade Pedagógica

USD - *United States Dollar*

USTM - Universidade São Tomás de Moçambique

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	19
1.1. Objetivos.....	26
1.1.1. Objetivo geral	26
1.1.2. Objetivos específicos.....	26
1.1.3. Estrutura da tese.....	26
2. CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE.....	28
2.1. Perfil socioeconômico de Moçambique	28
2.2. Contexto histórico das políticas de educação e ensino superior em Moçambique.....	30
2.3. Caracterização do ensino superior em Moçambique na atualidade.....	34
2.4. SINAQES – Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade.....	38
2.4.1. Pesquisas correlatas sobre o SINAQES.....	42
3. REFERENCIAL TEÓRICO.....	44
3.1. Políticas públicas e o modelo processual de análise.....	44
3.2. Avaliação de políticas públicas	46
3.2.1. Evolução histórica dos estudos sobre avaliação	49
3.3. Teoria do programa como mecanismo de explicitação do programa	54
3.4. Meta-avaliação: aspetos conceituais, critérios e padrões	61
4. PERCURSO METODOLÓGICO	74
4.1. Classificação da pesquisa	74
4.2. Local de pesquisa e critérios de seleção das IES objetos de pesquisa.....	75
4.3. Operacionalização da pesquisa e modelo teórico para análise do SINAQES	77
4.4. Resgate da teoria do programa	78
4.5. Meta-avaliação dos relatórios de avaliação externa dos cursos e programas das IES	81
4.6. Avaliação do SINAQES na percepção dos <i>stakeholders</i>	87
4.6.1. Participantes da pesquisa e coleta de dados.....	87
4.6.2. Procedimentos de coleta de dados	90

4.6.3. Procedimentos éticos	92
4.6.4. Procedimentos de análise e interpretação de dados.....	92
5 - RESULTADOS E DISCUSSÃO	94
5.1. Teoria do programa	94
5.1.1. Explicação do problema que originou SINAQES	94
5.1.2. Objetivos do SINAQES.....	100
5.1.3. Público alvo do SINAQES e critérios de priorização	101
5.1.4. Proposta do modelo lógico do SINAQES e seus componentes.....	102
5.1.4.1. Recursos	102
5.1.4.2. Ações do plano SINAQES	105
5.1.4.3. Atividades e produtos	105
5.1.4.4. Produtos.....	106
5.1.4.5. Resultados intermediários.....	108
5.1.4.6. Resultados finais.....	109
5.1.4.7. Resultados longo prazo (impacto)	109
5.1.4.8. Fatores de contexto.....	110
5.2. Meta-avaliação da avaliação externa dos cursos de graduação das IES em Moçambique	117
5.2.1. Meta-avaliação para compreender o campo de avaliação superior	118
5.2.2. Meta-avaliação dos relatórios com base nos atributos da adequação.....	124
5.2.3. Análise dos relatórios de avaliação externa e meta-avaliação.....	127
5.2.3.1. Análise dos relatórios de avaliações externa	127
5.2.4. Análise da categoria utilidade.....	127
5.2.5. Análise da categoria adequação.....	137
5.3. Síntese da meta-avaliação das avaliações externas de cursos e programas das IES da região centro de Moçambique	143
5.4. Avaliação do SINAQES na percepção dos <i>stakeholders</i>	145
5.4.1. Perfis dos sujeitos envolvidos	145

5.4.2. Percepções dos dirigentes e membros das comissões de autoavaliação sobre o SINAQES	150
5.4.3. Percepções dos professores das IES sobre o SINAQES.....	172
5.4.4. Percepções dos estudantes das IES sobre o SINAQES	179
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
REFERÊNCIAS	190
APÊNDICE A - Guia de Entrevistas para Dirigentes e Membros das Comissões de Autoavaliação	202
APÊNDICE B - Questionário para os Professores das IES.....	204
APÊNDICE C - Questionário para os Estudantes.....	209

1. INTRODUÇÃO

Este estudo trata sobre a avaliação de políticas públicas de educação superior em Moçambique, particularmente daquelas que lidam com os processos de avaliação da qualidade dos cursos e programas das Instituições de Ensino Superior (IES), como forma de atender às diretrizes do Ministério de Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional (MCTESTP), cuja gestão está a cargo do Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior (CNAQ).

O tópico em análise enquadra-se no campo de políticas públicas de educação, definidas como instrumentos ou mecanismos que os governos utilizam para resolver problemas identificados no âmbito educacional. O setor de educação é de grande importância para qualquer sociedade, na medida em que, através dele, os cidadãos adquirem habilidades cognitivas e práticas para o exercício de atividades em diferentes áreas sociais.

Tiano (2012) destaca que a educação tem um contributo vital na melhoria das condições de vida dos cidadãos, pelo fato de proporcionar empregos que, por sua vez, proporcionam melhores salários. O referido autor ressalta ainda, que, é por meio da educação que se exercem as liberdades individuais; a consolidação da sociedade democrática e a melhoria consciência social, política, propiciando uma cultura de maior participação dos cidadãos na vida política e social do país.

O ensino superior (ES) como um subsistema da educação, passou por mudanças significativas em vários países do mundo, sejam elas administrativas, legislativas, estruturais ou curriculares, cujo objetivo era de atender as exigências impostas pelas tendências internacionais, assim como, a sustentabilidade das IES. Fatores como a expansão do acesso, o aumento de demanda, a introdução de novas tecnologias, a educação sem fronteiras, a redução do financiamento do governo, as novas formas de governança tiveram uma função preponderante nestas reformas (HARVEY; NEWTON, 2004).

Por outro lado, o aumento da demanda de vagas para o ingresso no ensino superior tem exigido de diferentes governos, a elaboração de políticas públicas que busquem democratizar, massificar, diversificar o ensino, como forma de garantir que todas as camadas da sociedade tenham acesso ao ensino superior. Nesse sentido, a implementação das políticas em referência, tem resultado no aumento de matrículas no ensino superior, sendo mais notório nos países de grandes dimensões demográficas, nos quais o acesso estava restrito a parcelas muito pequenas da população (TORRES-SALAS; GARCÍA-ROJAS; ALVARADO-ARGUEDAS, 2018).

Dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2020), indicam que a matrícula mundial no ensino superior, em 2000, foi de 97 milhões de estudantes; 155,2 milhões, em 2007; e de 207,5 milhões, em 2014, com tendências de atingir 412.196 milhões de alunos em 2030 e 522.526 milhões, em 2035. Ainda nesse sentido, Torres-Salas, García-Rojas e Alvarado-Arguedas (2018) ressaltam a complexidade e heterogeneidade dos estudantes do ensino superior, em termos de idade, sexo, nível socioeconômico, cor, etnia, motivações, expectativas e projetos profissionais, e a proporção das matrículas de mulheres correspondendo a 50% ou mais em muitos países.

No caso particular de Moçambique, vale destacar que o ensino superior também passou por várias reformas, com o destaque para aprovação da Constituição da República de 1990, cuja principal característica foi a introdução da democracia multipartidária e a liberalização da economia; a aprovação da primeira Lei do Ensino Superior (Lei n.º 1, de 24 de Junho de 1993), que autorizava a entrada de provedores privados no Ensino Superior que, anteriormente, estava centralizado no Estado; a criação do Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia, em 2000, e a implementação do primeiro plano estratégico de ES no país (2000 a 2010) que preconizava aumentar o acesso e expansão do ensino superior.

Em consequência dessas reformas e de muitas outras, houve um crescimento rápido do número de matrículas no ES, assim como, em termos de números e distribuição nacional. Angst (2018) comprova este cenário ao afirmar que houve um crescimento exponencial do número de matrículas, de menos de 5 mil estudantes em apenas três instituições públicas, em 1989, para mais de 189.135 estudantes, em 2016, distribuídos em mais de 52 Instituições de Ensino Superior (IES), com representações em todas as províncias do país, cuja a média anual se manteve, desde 2010, a um ritmo de 12.500 novos ingressos por ano.

Dados anteriormente apresentados, indicam que, para garantir um crescimento do ES que esteja acompanhado com a garantia de formação de pessoal com todas as habilidades desejadas, é essencial que sejam criadas políticas públicas que visem acompanhar e monitorar os seus resultados, objetivando a melhoria contínua da sua qualidade. Por outro lado, Woodhouse (1999) ressalta que o aumento da alocação de recursos públicos para as IES traz como consequência a preocupação dos governos em querer saber se as IES estão se planejando e se organizando, de forma clara, para produzir os graduados exigidos pela sociedade; e se elas estão operando de forma eficiente e eficaz.

Para fazer face a estas questões, as políticas de avaliação da qualidade no ensino superior têm se tornado uma das questões-chaves na agenda dos processos de reforma do ensino superior (BORNMANN; MITTAG; DANIE, 2006; CORENGIA *et al.*, 2014). Nessa direção,

muitas IES têm adotado sistemas de medição de desempenho como mecanismo de prestação de contas e de melhoria dos seus programas (CHEN, 2017; KOOLI, 2019; MARRA, 2018; PICCIOTTO, 2019).

Os mecanismos de melhoria e garantia de qualidade por meio de avaliação estão em vigor na Europa ocidental desde meados da década de 1980 (BORNMANN; MITTAG; DANIE, 2006). Nos Estados Unidos, o reconhecimento da necessidade de garantir padrões mínimos de qualidade para a oferta do ensino superior, iniciou desde o final do século XIX, tendo resultado na criação de associações de acreditação de caráter regional, mantidas pelas instituições participantes (VERHINE; FREITAS, 2012).

Nos países africanos, os sistemas de garantia de qualidade de ensino superior começaram a surgir a partir dos anos 1990 em diante, com o objetivo central de fazer face às transformações do setor de ES, em particular, associadas à expansão rápida, tendo se destacado numa primeira fase na Nigéria e na África do Sul (HAYWARD, 2006).

Em Moçambique, a qualidade de educação está prevista na Política Nacional de Educação, aprovada pela Resolução Nº 8, de 22 de agosto 1995. Entretanto, a avaliação da qualidade da educação superior em Moçambique tem a sua base legal na Lei Nº 5, de 21 de janeiro 2003, no seu Art. 28, em que atribui a responsabilidade ao Ministério de Ciência e Tecnologia de realizar ações periódicas de inspeção e avaliação das instituições, programas e cursos, mediante a implementação de um sistema de acreditação e controle da qualidade de ensino superior.

Em resposta ao preceituado na Lei Nº 5/2003, foram aprovados os Decretos Lei Nº 63 e Nº 4, ambos de 31 de dezembro 2007, que criaram o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade no Ensino Superior (SINAQES) e o Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior (CNAQ) como órgão implementador.

O Decreto Lei Nº 63/2007 compreende que o SINAQES tem como finalidade controlar a crescente expansão de instituições de ensino superior, aliada à necessidade de harmonizar o ensino em nível nacional, regional e internacional, bem como adequá-lo às necessidades internas e aos padrões regionais e globais de qualidade. Para tanto, o SINAQES impõe uma obrigatoriedade de realização regular de auto avaliação institucional das IES públicas e privadas, bem como de avaliação externa e acreditação (LANGA; ZAVALE, 2015).

As primeiras etapas do processo de implementação dessa política foram caracterizadas pela elaboração de documentos regulamentares, mobilização de recursos (humanos, financeiros, infra estruturais e tecnológicos), e a realização da avaliação externa piloto, em 2014, envolvendo cerca de 20 Instituições de Ensino Superior (CNAQ, 2018). Portanto, apesar

do SINAQES ter sido criado em 2007, o processo de avaliação externa e acreditação dos cursos, programas e das instituições de ensino superior passou a se efetivar a partir de 2015.

A literatura destaca a importância da avaliação de políticas públicas, especialmente, na mensuração da efetividade da intervenção do estado como forma de atender de forma eficaz preocupações da população (CARVALHO JUNIOR; SILVEIRA, 2021). É evidenciado, ainda, que a escassez e *déficits* de recursos orçamentários para financiamento de programas, obriga os formuladores de políticas a fazerem escolhas difíceis, sendo forçados a encerrar certos programas, ou seus componentes, para disponibilizar recursos suficientes para investir em novos programas ou dar continuidade aos outros programas, ou simplesmente para se manter dentro dos limites orçamentários estabelecidos (FITZPATRICK; SANDERS; WORTHEN, 2011).

Neste contexto, a avaliação definida por Scriven (1981), como sendo um tipo de investigação que busca determinar o grau de mérito e valor de algo ou produto, visando a formulação de julgamentos sólidos, exige dos avaliadores conhecimentos profundos sobre a teoria implícita ao objetivo avaliado. Consequentemente, a avaliação do SINAQES, exige a construção e o conhecimento da teoria que está subjacente ao seu desenho.

Conforme Weiss (1998, p. 10), a teoria do programa é “o conjunto de hipóteses sobre as quais as pessoas constroem seu programa, ou seja, é uma explicação das relações causais que ligam as entradas aos resultados esperados do programa”. Assim sendo, é imperioso resgatar a teoria do programa do SINAQES para, através dela, compreender as relações entre os seus recursos, atividades, produtos, resultados e seus impactos, de modo a facilitar a discriminação entre a falha de teoria, falha de programa e falha de implementação, assim como os aspectos positivos em cada uma das etapas.

A estrutura de implementação do SINAQES é complexa, envolvendo diferentes categorias de *stakeholders*, dentre os quais se podem destacar, o Conselho Nacional do Ensino Superior (composto por reitores e dirigentes das instituições de ensino superior, representantes do Conselho Nacional de Avaliação e Garantia de Qualidade); as instituições de ensino superior públicas e privadas, com a participação de todos os seus “sub atores” (nomeadamente, gestores, estudantes, professores, investigadores e corpo técnico-administrativo); Empregadores; Sociedade Civil; e ordens profissionais.

Conforme Patton (2015), os *stakeholders* de um programa ou política pública são indivíduos, grupos ou organizações com um interesse significativo no desempenho de uma intervenção, podendo ser aqueles com autoridade de tomada de decisão sobre a mesma,

financiadores e patrocinadores, administradores e pessoal, e clientes ou beneficiários pretendidos.

Portanto, dada a complexidade dos *stakeholders* que fazem parte do processo de implementação do SINAQES, o seu envolvimento nos processos de avaliação é fundamental para aumentar a relevância e a apropriação dos resultados, bem como a utilização para o melhoramento dos cursos e programas das instituições de ensino superior em Moçambique. Isto é, a avaliação do SINAQES deve ser responsiva aos interesses e às necessidades de sua audiência (CARDOSO *et al.*, 2019).

Ainda no que se refere à avaliação, segundo Stufflebeam (2001) para que uma avaliação tenha qualidade é necessário que os próprios esforços de avaliação sejam avaliados, verificando problemas como viés, erros técnicos, dificuldades administrativas e uso indevido. Para isso, recorre-se à meta-avaliação, definida por Scriven (1981) como sendo uma investigação sistemática, que tem o intuito de emitir um juízo acerca do valor e do mérito de uma avaliação e do seu avaliador.

Uma vez que o SINAQES tem como função avaliar a qualidade dos cursos, programas e instituições de ensino superior através dos processos de autoavaliação, avaliação externa e acreditação, baseando-se nos padrões de qualidade previamente estabelecidos, a meta-avaliação das avaliações feitas aos cursos e programas das IES pelo CNAQ, torna-se fundamental na medida em que, através dela, é possível compreender como foram realizados os processos de avaliação, contribuindo para o processo de melhoria e aperfeiçoamento das políticas e ações institucionais por meio de monitoramento e revisão contínua de cursos das IES moçambicanas.

A análise dos estudos sobre o SINAQES leva a confirmar a existência de lacunas que se dedicaram a explicitar a teoria do SINAQES, sua avaliação pelos *stakeholders*, assim como a meta-avaliação das avaliações externas dos cursos. As pesquisas encontradas sobre o SINAQES, em Moçambique, são estudos de casos que se dedicaram à análise do contexto humano, normativo e funcional dos procedimentos de auto avaliação implementados nas IES, como reportado por Angst (2017); Natha (2016); Terenciano (2016).

Além disso, foram realizadas análises comparativas sobre o processo de avaliação da qualidade de ensino superior nos países lusófonos (TAUCHEN *et al.*, 2016); aspectos relacionados aos dispositivos de regulação de auto avaliação (ANGST, 2017), bem como, desafios de Normalização do Ensino Superior e suas Implicações na Qualidade de Ensino (COSSA; BUQUE; PREMUGY, 2019). Por sua vez, Natha (2016) estuda os desafios de avaliação institucional, como garantia para a qualidade de ensino superior; Bonde (2016) debateu sobre políticas públicas e a qualidade da educação superior em Moçambique; Tauchen

et al. (2015) fizeram um estudo comparativo dos sistemas de controle de qualidade nos países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Assim, diante desta literatura, esta pesquisa propõe-se a cobrir as lacunas anteriormente identificadas, buscando explicitar a teoria do programa do SINAQES e, a partir dela, realizar uma meta-avaliação das primeiras avaliações externas dos cursos e programas realizadas através do CNAQ, assim como analisar a percepção dos atores envolvidos sobre os processos de implementação da política em referência.

A exposição da teoria do programa do SINAQES, justificou-se pela necessidade de trazer à tona todos elementos que compõem a política, desde o problema, os objetivos, os recursos, as atividades e os resultados que se esperam da política. Portanto, a avaliação do SINAQES com base na sua teoria do programa é importante haja vista que permite conhecer os principais pressupostos teóricos que ligam as suas entradas aos seus resultados, possibilitando, desse modo, a mensuração da sua eficiência, eficácia e efetividade.

Além disso, a meta-avaliação do processo de avaliação externa dos cursos e programas de ensino superior em Moçambique é tida como importante, visto que as avaliações são utilizadas para o processo de tomada de decisão durante a implementação das políticas públicas. Para que isso aconteça, é fundamental que as avaliações produzam informações credíveis, de forma a evitar que se tomem decisões errôneas em consequência de resultados falhos da avaliação. Deste modo, é fundamental garantir que as avaliações externas de cursos e programas auxiliem na melhoria e no aperfeiçoamento das políticas e ações institucionais, por meio de um acompanhamento e de uma revisão permanente e sistemática dos cursos das IES moçambicanas, evitando o desperdício dos recursos do País.

Quanto à qualidade educacional, Scriven (1981) destaca que um objeto educacional exibe qualidade quando tem valor e mérito, entendendo-se por valor a extensão em que ele satisfaz às necessidades dos *stakeholders*, e por mérito, a medida em que ele atende a critérios e padrões estabelecidos pelas partes interessadas. Por outro lado, o *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1994) considera que um objeto educacional exibe qualidade quando tem utilidade, viabilidade, propriedade e exatidão. Para Morra; Ray e Rist (2009), deve-se considerar como critérios para avaliação de programas, a relevância, efetividade, eficiência, impacto, e sustentabilidade. Ainda neste contexto, o Decreto Nº 63/2007, que aprovou a criação do SINAQES em Moçambique, considera a objetividade, igualdade, transparência, participação e regularidade como princípios de avaliação dos cursos e programas das IES moçambicanas.

Baseando-se nos conceitos e características da avaliação apresentados, propõe-se a seguinte questão de pesquisa: “Qual a teoria do programa que fundamenta o SINAQES e quais os seus resultados?”.

Considerando o argumento de Scriven (1981), que defende que um objeto educacional exhibe qualidade quando tem valor e mérito, e aliando-se aos princípios de avaliação externa dos cursos e programas do SINAQES que consideram que a avaliação deve ser conduzida com objetividade, igualdade, regularidade e participação, foram constituídas as seguintes suposições:

- a) A forma como foi concebido o SINAQES e as formas de atuação do CNAQ propiciam os elementos para alcançar os fins pelos quais eles foram criados;
- b) Os processos de avaliação externa dos cursos e programas das IES Moçambicanas estão sendo conduzidos de maneira que permitam o alcance dos objetivos desejados pelo SINAQES; e
- c) Os avaliados (dirigentes, membros das comissões de auto avaliação, professores e estudantes das IES) têm uma compreensão clara sobre o processo avaliativo e sobre a sua contribuição para a qualidade do sistema educacional.

As contribuições desta pesquisa estão relacionadas ao fato de apoiar os formuladores de políticas públicas de educação superior em Moçambique na identificação dos elementos críticos a serem considerados para que o SINAQES produza os efeitos desejados. Os resultados da pesquisa indicaram que o SINAQES em Moçambique tem um potencial para alcançar os objetivos pelos quais foi criado, contudo, há uma necessidade de garantir uma maior integração da política de financiamento do ensino superior com a implementação do SINAQES, uma vez que as IES em Moçambique operam num contexto em que os recursos para atividades de ensino, pesquisa e extensão são escassos, e imputar os custos de avaliação às IES, seria reduzir ainda mais os poucos recursos existentes para pesquisa, deteriorando a qualidade que já está baixa. Os resultados indicaram ainda que, as avaliações externas estão trazendo mudanças positivas, contudo precisam ser melhorados aspetos ligados aos conflitos de interesse dos avaliadores externos, a divulgação dos resultados dentro dos prazos estabelecidos, assim como a adequação das avaliações ao contexto.

Por outro lado, a área de estudos avaliativos como campo do conhecimento é uma área recente em geral e, em particular, para o contexto moçambicano, existe uma literatura incipiente sobre os estudos meta avaliativos no meio acadêmico. Desse modo, espera-se que este estudo

contribua teórica e empiricamente para o debate sobre as reformas da educação superior em Moçambique, consolidando, assim, o conhecimento na área.

1.1. Objetivos

1.1.1. Objetivo geral

Este estudo tem como objetivo geral avaliar o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade de Ensino Superior (SINAQES), com lente na compreensão do compo à luz da teoria do programa.

1.1.2. Objetivos específicos

- a) R(e)Construir a teoria do SINAQES à luz da teoria do programa;
- b) Analisar o desenvolvimento do campo avaliativo em Moçambique através da meta-avaliação dos relatórios de avaliação externa dos cursos e programas das instituições de ensino superior moçambicanas promovidas pelo CNAQ; e
- c) Avaliar a a percepção dos atores envolvidos- dirigentes, membros das comisses de auto-avalaiação, professores e estudantes em relação aos processos de avaliação externa dos cursos e programas das IES moçambicanas.

1.1.3. Estrutura da tese

Esta tese está estruturada em seis seções. Assim, primeira seção foi dedicada para a apresentação da introdução, a justificativa da escolha do tema, as questões que orientaram a pesquisa, as proposições e os objetivos do estudo.

Na segunda seção apresenta-se o perfil sócio econômico de Moçambique, onde se deu maior destaque para o contexto histórico das políticas de educação superior no país e caracterização do ensino superior na atualidade.

A terceira seção dedicou a trazer discussões sobre o embasamento teórico que foi usado para a pesquisa, tendo sido destacados aspetos ligados às políticas públicas, avaliação de públicas e sua história de surgimento, à teoria de programa e à meta-avaliação.

A quarta seção foi destinada para a apresentação dos procedimentos metodológicos para a realização deste estudo, nela foi apresentada a classificação da pesquisa, o modelo teórico de análise, os mecanismos para a explicitar a teoria do programa do SINAQES, as tecnicas

utilizadas para a meta-avaliação dos relatórios de avaliações externas de cursos e programas e, finalmente, foram apresentados os métodos para a avaliação do SINAQES pelos *stakeholders*.

A quinta seção foi reservada para apresentação dos resultados, tendo sido representada a teoria do Programa do SINAQES, por meio do modelo lógico; resultados da meta-avaliação da avaliação externa dos curso e programas das IES em Moçambique e, finalmente, foram exibidos os resultados da avaliação do SINAQES na percepção dos seus *stakeholders*. A sexta, e última seção, destinou-se para as considerações finais da pesquisa.

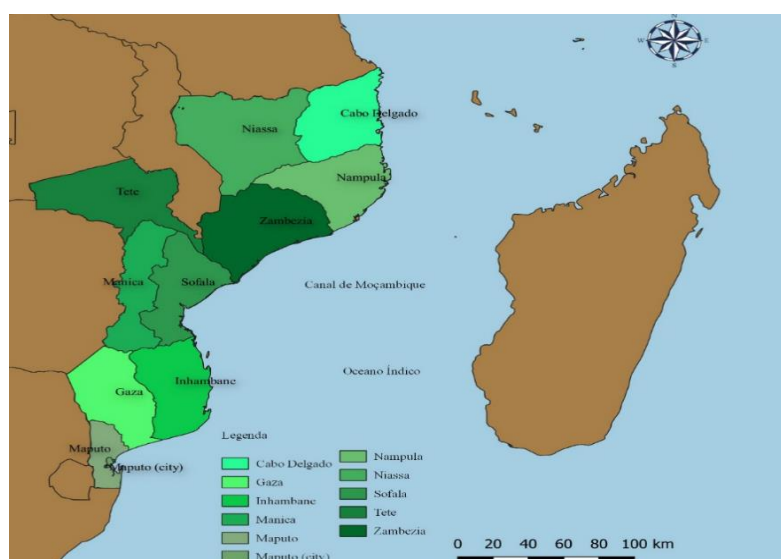
2. CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE

O estudo avaliativo de políticas públicas requer uma apresentação do contexto histórico-institucional de Moçambique, dadas as transformações ocorridas no país e, particularmente, da estrutura educacional. É nesse contexto que são planejadas, formuladas e implementadas as políticas educacionais. Sendo assim, na primeira seção (2.1) apresenta-se o perfil socioeconômico de Moçambique, enquanto que na seção 2.2 discorre-se sobre as Políticas Educacionais e o SINAQES em Moçambique.

2.1. Perfil socioeconômico de Moçambique

A República de Moçambique é um país localizado no sudeste do continente africano e faz fronteira com a República da Tanzânia a norte; República de África do Sul e Suazilândia no Sudoeste; República do Malawi a Noroeste; Repúblicas da Zâmbia e Zimbabwe a oeste; e é banhada pelo Oceano Índico a leste. Com uma superfície de 801.590 km², Moçambique é o segundo maior país lusófono do continente Africano. Moçambique foi uma colônia portuguesa e se tornou independente em 25 de junho de 1975, sendo o português a sua língua oficial. Apesar disso, a maioria da população fala línguas Bantus. O regime político é o presidencialista e as formas de poder são legislativo, executivo e judiciário. Quanto à divisão Administrativa, a República de Moçambique está dividida em Províncias, Distritos, postos administrativos, localidades, bairros e células. Na Figura 1 é apresentado o Mapa de Moçambique dividido em suas 10 províncias.

Figura 1- Mapa de Moçambique



Fonte: Elaborado pela autora com base no QGIS.

Os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), referentes aos resultados do Censo da população de 2017, indicam que o país tem uma população calculada em 27.907.798 habitantes, cuja sua maioria é do sexo feminino (52%). A taxa de crescimento da população está estimada em 2,8% e a esperança de vida dos moçambicanos estima-se em cerca de 54 anos de idade e a taxa de analfabetismo é de 39%. A maioria da população do país (66,6%) reside na zona rural, sendo a agricultura a principal atividade econômica nacional, ocupando 66,8% da população (INE, 2019). Ainda, apenas 4,4% da população tem acesso ao computador; 6,6 tem acesso a internet e 26,2% com acesso a telefone celular. quanto ao acesso de energia eléctrica, a mesma fonte revela que apenas 22,2% de Moçambique têm o seu acesso (INE, 2019).

Dados do Banco Mundial (2019) mostram que, em 2018, Moçambique teve um PIB corrente de 14.717 bilhões de dólares e uma taxa de crescimento de PIB de 3,4%. No mesmo período, o PIB per capita foi de US\$499 e o crescimento do PIB per capita foi de 0,46%. O índice de pobreza é de 87,5%, sendo que a maioria da população rural ainda vive com menos de US\$1,25 por dia e carece de serviços básicos, tais como, acesso à água potável, instalações de saúde e escolas (IFAD, 2011; WORLD BANK, 2018; INE, 2019). O relatório sobre o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) classifica Moçambique como um dos países mais pobres do Mundo ocupando a 180ª posição de 189 países, sendo IDH de 0,446 classificado como baixo (UNDP, 2020). Após a independência, o primeiro governo foi liderado pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), antigo partido nacionalista que lutou pela independência do país (LANGA, 2014).

Nuvunga (2014) afirma que originalmente a FRELIMO foi criada em 1962, a partir da fusão de três movimentos independentistas mormente: (i) UDENAMO - União Democrática Nacional de Moçambique; (ii) UNAMO - União Nacional de Moçambique e (iii) UNAMI - União Nacional Africana de Moçambique Independente. Este grupo dirigiu a luta de libertação nacional entre 1964 a 1975, tendo se transformado em partido político após a independência em 1977, sendo o partido que se encontra no poder actualmente.

Entre 1977 a 1985, o Governo de Moçambique adotou o Socialismo como modelo político e econômico para o desenvolvimento e construção social. Contudo, fatores internos e internacionais forçaram o abandono do modelo socialista para políticas orientadas para o mercado, em meados de 1980 (LANGA, 2014).

Após a independência, Moçambique entrou numa guerra civil que durou 16 anos, movida pela Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO), que se opunha ao regime da FRELIMO. A guerra prolongou-se até 1992, quando o acordo geral de Paz, celebrado em 4 de

outubro de 1992, em Roma, levou ao seu término. Em consequência da guerra civil, o país sofreu retrocesso caracterizado pela destruição de infraestruturas públicas e econômicas.

Feita essa breve caracterização do ambiente político, social e econômico do país, a seguir apresenta-se um breve contexto das políticas educacionais e ensino superior em Moçambique.

2.2. Contexto histórico das políticas de educação e ensino superior em Moçambique

A história das políticas de educação superior em Moçambique pode ser subdividida em dois grandes momentos: o período colonial e o período após a independência, sendo cada um deles divididos em momentos caracterizados pelas transformações sociais, econômicas, políticas e ideológicas (BONDE, 2016).

O ensino colonial teve lugar desde a primeira metade do século XIX até aos finais do século XX (1845 a 1974), tendo como característica a dominação, a alienação e a cristianização (FARIA; PACALA, 2020). Portanto, surgiu com necessidade de criação de uma elite num ambiente de antagonismo entre o trabalho manual e intelectual, onde o ensino para os nativos tinha o intuito de garantir a aprendizagem da língua portuguesa, fundamentos da religião católica e a aquisição de competências para os trabalhos rurais e manuais (QUIMUENHE, 2018).

No que diz respeito a normatização da educação no período colonial, Uaciquete (2010) refere que a primeira regulamentação do ensino durante o período da Monarquia em Portugal foi datada em 2 de abril de 1845 e no dia 14 de agosto do mesmo ano aprovou-se o decreto que diferenciava o ensino nas colônias e na metrópole, sendo criadas escolas públicas nas colônias.

De acordo com Quimuenhe (2018), existia na altura dois subsistemas de ensino, sendo um subsistema oficial, destinado aos filhos de colonos e assimilados, que visava oferecer à criança ferramentas fundamentais, o conhecimento e as bases de uma cultura geral, preparando os alunos a para a vida social, e por outro lado, um sistema indígena para os nativos, objetivando transformar de forma gradual a vida selvagem dos indígenas para a vida civilizada dos povos cultos.

Desta feita, a política educativa do Governo Colonial destacou-se pela recusa da cultura dos nativos, tendo sido considerados “a histórico”, daí a justificativa da necessidade de adoção da ideologia para ação civilizadora dos nativos, mantendo-os submissos à exploração da sua força de trabalho barata (SUBUHANA, 2005).

O ensino superior na época colonial surgiu como consequência da reação dos movimentos independentistas na região, tendo obrigado o governo português a aplicar recursos na educação resultando na criação da Universidade de Estudos Gerais de Moçambique (UEGM), em 1962, que foi a primeira instituição de ensino superior do país, com cursos de medicina, agronomia, floresta, ciências veterinárias, mineração, engenharia civil, elétrica e química (INTANQUÊ, 2016). Em 1968, ela passou a chamar-se Universidade de Lourenço Marques, tendo expandido as suas áreas de ensino para matemática aplicada, física, química, biologia, geologia, assim como filosofia Romana, história, geografia, economia e engenharia metalúrgica (LANGA, 2014).

Beverwijk (2005) ressaltou que a única Universidade existente era destinada apenas para os filhos dos portugueses, considerando que o acesso era fortemente baseado no capital social e econômico, o que não facilitava participação dos africanos. O mesmo autor refere que, no final do período colonial, os apenas 40 estudantes moçambicanos representavam menos de 2% do total dos estudantes matriculados na época.

A segunda fase das políticas de educação superior teve seu início após a independência de 1975, podendo ser subdividida em duas subfases. A primeira subfase, que se estende de 1975 a 1990, e a segunda que inicia-se em 1990 prosseguindo até os dias de hoje (LANGA, 2014).

O relatório da AfriMAP (2012) destaca que, após a independência, a educação foi tida como um instrumento central para o desenvolvimento nacional e para a garantia da democracia popular. O mesmo relatório refere que Constituição de 1975 consagrou o acesso à educação como um direito e dever de cada cidadão, assumindo o Estado o papel de promover as condições necessárias para que todos os moçambicanos pudessem ter acesso a esse direito.

No que concerne ao modelo político do período pós-independência, Langa (2014) destacou que esta época foi marcada pela adoção do socialismo, caracterizado pela centralização do poder e, como consequência, a educação era dirigida, planificada e controlada pelo Estado. No caso particular do ensino superior, a maior mudança política ocorrida nesta subfase foi a mudança de nome da Universidade de Lourenço Marques em 1976 para Universidade Eduardo Mondlane (UEM) em homenagem do herói da luta de libertação de Moçambique (BEVERWIJK, 2005).

A Beverwijk (2005) destacou ainda, que neste período, houve uma acentuada redução do número de estudantes e funcionários devido à saída dos portugueses, uma vez que o número de estudantes decresceu de 2.433, em 1975, para 740, em 1978; o corpo docente moçambicano foi reduzido para 10 professores. Como forma de contornar este problema e suprir a lacuna de

pessoal, o Governo apostou na contratação de docentes estrangeiros para lecionar na UEM, então a única instituição de ensino superior em Moçambique (COSSA; BUQUE; PREMUGY, 2019).

Uaciquete (2010) destacou que apesar de terem sido realizadas muitas diligências para adequar a Educação às condições concretas desejadas, ainda existiam grandes desafios no que tange à cobertura da rede escolar, à relevância curricular para os interesses das comunidades, à escassez de material didático, à eficácia e eficiência da educação, entre outros aspectos. Assim, para fazer face a estes desafios, foi criada a primeira Lei do Sistema Nacional de Educação (Lei N.º 4, de 23 de março de 1983) que visava, entre outros aspectos, a erradicação do analfabetismo, a introdução de ensino obrigatório e gratuito, assim como, a formação de pessoal para o desenvolvimento econômico, cultural, e tecnológico do país (LANGA, 2014).

Segundo a Lei N.º 4/83, o Sistema Nacional de Educação tem como objetivo central a formação do Homem Novo, livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade colonial que assume os valores da sociedade socialista. A mesma Lei previa uma estrutura da educação composta por cinco subsistemas, que eram: Educação geral, Educação de adultos, Educação técnico-profissional, Formação de professores e Educação superior.

Com base na mesma legislação, o subsistema da educação geral compreendia 03 ciclos: o ensino primário, ensino secundário e ensino pré-universitário, sendo que o ensino primário compreendia do 1º até 7º ano de estudos, já o ensino secundário partia do 8º ao 10º ano, e o ensino pré-universitário englobava o 11º e 12º ano. O subsistema de educação de adultos era dedicado à formação da população adulta, que não teve acesso à educação no período colonial. Ele também compreendia o ensino primário, secundário e pré-universitário.

O subsistema de formação de professores é dedicado à formação desses profissionais, integrando o nível básico equivalente ao 10º ano; e o nível médio equivalente ao 12º ano. Por seu turno, o subsistema de educação profissional era dedicado ao fornecimento de cursos profissionalizantes em diversas áreas, sendo subdividido em nível elementar equivalente ao 7º ano, ensino básico equivalente ao 10º ano e médio equivalente ao 12º ano. Finalmente, o subsistema de educação superior oferecia diferentes cursos em diferentes áreas de conhecimento.

Em consequência das reformas anteriormente referidas, pela primeira vez, aumentou o número de IES entre os anos 1985 e 1986, com a criação do Instituto Superior Pedagógico (ISP), em 1985, mais tarde, elevado ao estatuto de Universidade, passando a designar-se Universidade Pedagógica (UP); e, em 1986, a criação de uma escola superior para a formação

de diplomatas, o Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI), conforme exposto por Langa (2014).

Neste sentido, Cossa, Buque e Premugy (2019) ressaltam que a criação dessas novas IES públicas propiciou o treinamento de quadros nacionais em áreas especializadas, de modo a atender às necessidades do desenvolvimento do país. Os mesmos autores afirmam ainda que, em consequência disso, o número de estudantes matriculados cresceu de 1.442, em 1984, para 3.194, em 1989; o número de graduados passou de 121 em 1984, para 238 em 1989 e, no mesmo ano, 19 moçambicanos foram formados fora do país no nível de Doutorado. Quanto à formação do pessoal docente, se salienta que, no mesmo período, foram formados 267 docentes em áreas de ensino.

A segunda subfase da história das políticas educacionais encontra-se desde 1990 até aos dias de hoje. Uma das características fundamentais nesta fase foi a revisão da Constituição da República de 1975 e a sua substituição pela Constituição de 1990, a qual abolia o sistema socialista e abria espaço para a introdução da democracia multipartidária, assim como a liberalização da economia (LANGA, 2014).

Basílio (2010) referiu que a abolição do modelo socialista trouxe como consequência a necessidade de reajustamento dos mecanismos de ajuda externa em termos de material didático, passando a serem dominados pela realidade capitalista; exigindo, no entanto, uma resposta à nova realidade, o que levou o Governo a reajustar a primeira Lei do Sistema Nacional de Educação (Lei Nº 4/83) para a Lei Nº 6, que foi aprovada pelo parlamento, no dia 6 de março de 1992.

Ainda conforme Basílio (2010), após dois anos de independência, o país entrou numa guerra civil que se prolongou até 1992, movida pela Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO), que se opunha ao regime já mencionado anteriormente, tendo culminado como retrocesso caracterizado pela destruição de infraestruturas públicas, como é o caso de estradas, pontes, escolas, hospitais, entre outras. O mesmo autor refere que o acordo geral de paz foi assinado em Roma, em 1992 e, em 1994, foram organizadas as primeiras eleições multipartidárias.

A mudança do sistema foi seguida do processo de modernização e reforma das áreas públicas e, subsequentemente, de mudanças na área da educação. Para o caso particular do ensino superior, a mudança mais importante foi a introdução de uma primeira lei do ensino superior (Lei Nº 1, de 24 de junho de 1993), que abriu espaço para o surgimento de vários provedores de ensino superior, incluindo a possibilidade de participação de instituições privadas neste processo (LANGA, 2014).

Cossa, Buque e Premugy (2019) destacam a criação do Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia que, por sua vez, aprovou o primeiro Plano Estratégico do Ensino Superior (2000 a 2010) e propôs a primeira Política de Ciência e Tecnologia para Moçambique, como algumas das mudanças ocorridas nesta fase. Ainda num processo contínuo de reformas do ensino superior em Moçambique, houve necessidade de alterar a da Lei Nº 1/1993 e, em sua substituição aprovou-se a Lei Nº 5, de 21 de janeiro de 2003, que, em matéria de regulamentação, visou, entre outros aspectos, ao Controle da Qualidade, mais tarde substituída pela lei em vigor atualmente a Lei Nº 27, de 27 de setembro de 2009.

Tem-se, pois, o percurso histórico da construção do sistema educacional de Moçambique que, como se pode observar foi recente, e continua passando por mudanças e evoluindo, como apresentado no item 2.3 a seguir.

2.3. Caracterização do ensino superior em Moçambique na atualidade

O subsistema de ensino superior em Moçambique, é composto por um conjunto diversificado de IES, podendo ser classificadas de acordo com a sua missão em Universidades, Institutos Superiores, Escolas Superiores, Institutos Superiores Politécnicos, Academias e Faculdades (MOÇAMBIQUE, 2019). Quanto às áreas prioritárias deste setor, o plano estratégico do Ensino Superior 2012 a 2020 considera como áreas principais o ensino, a investigação e a extensão.

Dados estatísticos do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2020), indicam que existem atualmente 56 instituições de ensino superior, das quais 22 são públicas e 34 privadas. Importa destacar que a maioria das IES privadas são do capital nacional, podendo se classificar em lucrativas e não lucrativas, e atuam em forma de associação, fundação, sociedade comercial ou cooperativa. Na Tabela 1 está apresentada a distribuição de IES moçambicanas por tipo e regime.

Tabela 1 - Distribuição das IES moçambicanas por tipo e regime

Tipo	Públicas	Privadas	Total público /privadas
Universidades	9	12	21
Instituto Superiores	8	20	28
Escolas Superiores	2	2	4
Academias	3	0	3
Total	22	34	56

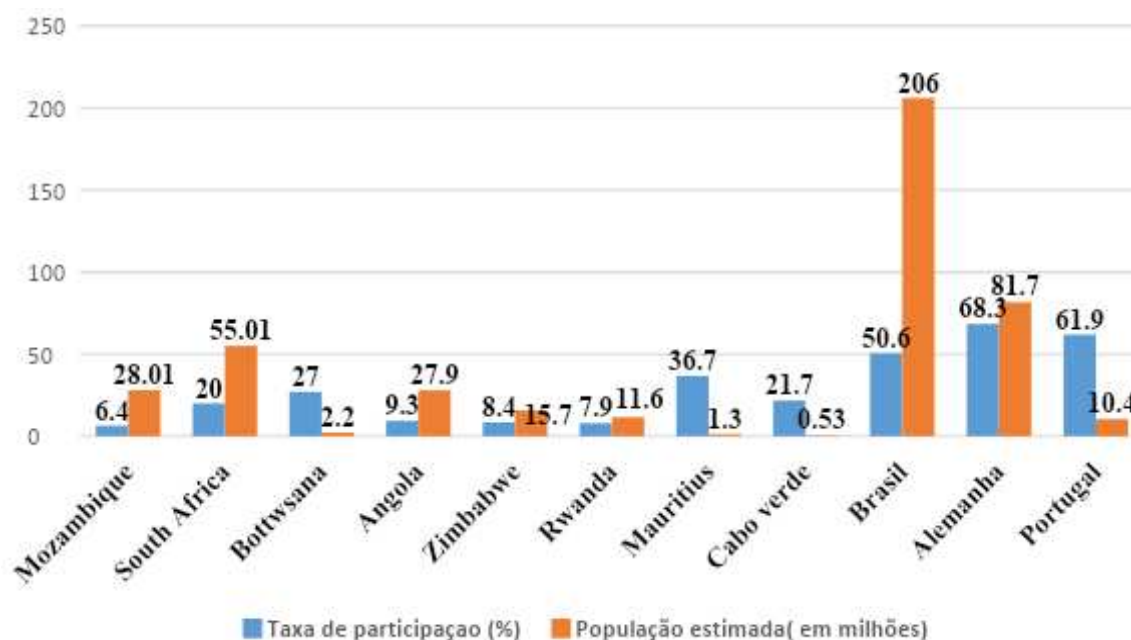
Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do MCTES (2021).

Dados do Ministério de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES), revelam que, em 2021, estavam matriculados no ensino superior, cerca de 221.701 estudantes, dos quais, 116.500 (53%), são mulheres e os restantes 105.201 (47%) são homens. As IES públicas são as que têm maior parte de estudantes matriculados, com um total de 121.547 (55%) estudantes e as privadas com 100.154 (45%) estudantes matriculados.

A mesma fonte evidencia que existia em Moçambique, em 2021, cerca de 13.474 docentes, sendo na sua maioria 8.278 (61%) com contratos de tempo parcial e 5.196 (39%) com contratos de tempo integral. Quanto ao nível de formação, verifica-se que a maioria destes docentes tem o nível de licenciatura 6.340 (47%), seguido do nível de mestrado com 5.444 (40%), doutorado com 1.999 (15%) e, finalmente, 385 com nível de especialização (3%).

Cossa, Buque e Premugy (2019) destacam que apesar do esforço do Governo em expandir e aumentar o acesso ao ES em Moçambique, as estatísticas de 2015, sobre o Ensino Superior na Região da Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC) e no mundo, indicam que Moçambique possui a menor taxa de participação da população em idade de frequentar o Ensino Superior, de 6,4%, em relação aos países da região. No Gráfico 1 está apresentada a taxa bruta de matrícula do ensino superior.

Gráfico 1 - Taxa bruta de participação de ensino superior de alguns países do mundo



Fonte: Cossa, Buque e Premugy (2019).

Os dados apresentados no Gráfico 1 indicam que, apesar do ensino superior em Moçambique ter crescido, ele ainda não cobre a maior parte da população que termina o ensino

médio, demandado desta maneira esforços no sentido de melhorar o acesso ao ensino superior para elevar a taxa de participação ao nível regional.

A oferta do ensino superior em Moçambique é caracterizada por várias assimetrias, sendo elas ligadas ao acesso pela participação feminina no ensino superior, distribuição desigual das IES por regiões e desigualdades entre a frequência nas áreas de ciências sociais e as engenharias. Quanto a participação feminina no ensino superior, Mechisso (2017) evidencia que o fator gênero associa-se ao fator de localização no acesso ao ensino superior, pois há regiões rurais que não possuem escolas do nível médio, assim, as mulheres terminam muito cedo a escolarização e ficam sujeitas a casamentos precoces e obrigadas a cuidarem de tarefas domésticas.

O cenário observado em 2021, em que o número de estudantes matriculados é na sua maioria do sexo feminino, refere-se às candidatas que residem nas zonas urbanas com acesso ao ensino superior, e por outro lado resultados de várias políticas que o governo tem implementado para melhorar o acesso. No que diz respeito às assimetrias nas inscrições do ensino superior, o plano Estratégico do Ensino Superior 2012 a 2020, indica que em Moçambique existe atualmente uma população de estudantes universitários concentrada em cerca de 80%, em cursos de ciências sociais, 80% estão frequentando as Universidades e apenas 20% o ensino Politécnico.

No que se refere à assimetria geográfica, importa destacar que, as regiões norte e centro são as regiões mais populosas de Moçambique, com cerca de 35,7% e 41,6% respetivamente, e a região sul é a menos populosa com 22,7% do total da população do país. Contudo, a região norte é a primeira mais desfavorecida em termos de participação no ensino superior, pois a sua taxa de participação é apenas de 13,6%, seguida da região centro, com uma taxa de participação de 30,8%, e finalmente a região Sul, onde se encontra a capital do país é a mais privilegiada, pois possui uma participação de 55,6% no total da população estudantil do ensino superior (NIVAGARA, 2019).

A desigualdade no acesso tem feito com que haja muita disputa para acessar as poucas vagas disponibilizadas pelas IES, pelo que o governo de Moçambique estabeleceu através do Diploma Ministerial N° 86, de 26 de setembro 1990, que o acesso ao ensino superior seria feito mediante a realização de uma prova denominada exame de admissão como forma única de seleção de candidatos para as exíguas vagas ao ensino superior, como forma de garantir a equidade no acesso.

Diferentemente de outros países, em Moçambique ainda não existem programas de empréstimos/financiamentos estudantis para o ensino superior, cabendo ao governo financiar

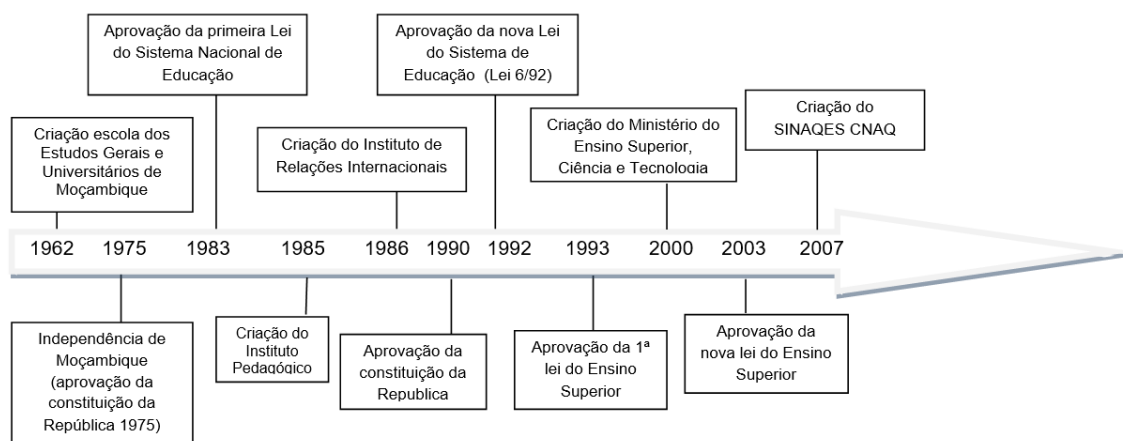
bolsas de estudos usando duas abordagens, sendo a primeira as bolsas de estudo (total ou parcial) concedidas diretamente pelas IES aos seus estudantes com base em critérios específicos de elegibilidade, e a segunda, está relacionada com as bolsas provinciais, que podem ser solicitadas pelo estudante para custear seus estudos numa escola pública ou privada, sendo na maioria das vezes geridas pelo Instituto de bolsas de Moçambique (JOAQUIM, 2020).

Com vistas ao melhoramento das atividades de ensino e aprendizagem nas universidades públicas e privadas e também fortalecer a pesquisa aplicada em áreas estrategicamente importantes, foram criados os Fundos de Desenvolvimento Institucional (FDI) e do Fundo Nacional da Investigação (FNI), que são fundos competitivos cujo o acesso é feito mediante a elaboração de projetos de desenvolvimento institucional e de investigação, respetivamente.

Um aspecto a destacar quando se fala sobre o ensino superior, é o financiamento das IES. Assim, o financiamento das IES em Moçambique depende da sua natureza, seja pública ou privada. Tiano (2012), refere que as instituições públicas, que no contexto moçambicano são todas aquelas criadas e mantidas pelo Estado, são financiadas pelo Orçamento Geral do Estado (OGE) e outros mecanismos a seu dispor como parcerias externas e taxas pagas pelos alunos. Por seu turno, as IES privadas são financiadas pelos seus promotores, empréstimos bancários e taxas pagas pelos estudantes e, em algumas vezes, financiadas de formas indireta com bolsas do instituto de bolsa.

Ainda sobre o financiamento do ensino superior em Moçambique, Mussagy (2016) ressalta que o funcionamento das IES públicas tem sido caracterizado pela escassez de recursos, tendo em conta que dependem do Orçamento Geral do Estado, que, por sua vez depende de apoio de parceiros externos, que tem estado a reduzir gradualmente. Em consequência disso, elas vão buscando outras formas de diversificar as fontes de receitas oferecendo cursos do pós laboral com um custo maior que custos regulares e menor que os das IES privadas.

Figura 2 - Cronologia do sistema de ensino de Moçambique



Fonte: Elaborado pela autora.

Como se pode observar na Figura 2, a evolução do ES em Moçambique vem ocorrendo desde o ano de 1975, considerando seus 10 a 30 anos iniciais vários esforços foram envidados para melhor estruturar o ensino superior no País. A partir dos anos 1990, embora existam muitos problemas e desafios a serem superados, é possível perceber que há um grande esforço no país em prol da educação, particularmente do ES superior. Observa-se também que há uma preocupação com a qualidade de educação, bem como assegurá-la, por meio da implementação de um sistema de avaliação da educação, especialmente do ES. Apresentado o contexto histórico do ensino superior no país, nas próximas secções è feita a descrição sobre o SINAQES em Moçambique.

2.4. SINAQES – Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade

A complexidade de reformas que visavam assumir o ensino superior como chave para o desenvolvimento do país exigiu do governo a criação de políticas públicas que regulamentassem a crescente expansão ensino superior e, ao mesmo tempo, garantisse a qualidade dos cursos e programas das IES. Foi neste contexto que, o Governo moçambicano aprovou o Decreto N° 63/2007, que criou o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES), cujo objetivo é de controlar a crescente expansão de instituições de ensino superior, aliada à necessidade de harmonização deste nível de ensino, a nível nacional, regional e internacional, de modo a adequar o ensino superior às necessidades internas e aos padrões regionais e globais de qualidade.

O Governo de Moçambique aprovou, no mesmo ano, a criação do Conselho Nacional de Avaliação da qualidade do Ensino Superior (CNAQ), que tem como missão promover a

avaliação e acreditação de cursos, programas e instituições de ensino superior, como mecanismos de garantia de qualidade alinhados com as necessidades de desenvolvimento do país e com os padrões de qualidade do ensino superior na região e no mundo (CNAQ, 2018).

De acordo com o Decreto Nº 63/2007, o SINAQES é um sistema que integra normas, mecanismos e procedimentos coerentes e articulados que visam concretizar os objetivos da qualidade no ensino superior e que são operados pelos atores que nele participam. Ele integra três subsistemas que são: (i) autoavaliação; (ii) avaliação externa; e (iii) acreditação. Estes estão dinamicamente relacionados ao Decreto Nº 63/2007; e de acordo com o CNAQ (2018, p. 21) a autoavaliação constitui-se:

Num processo desenvolvido pelas IES baseado na recolha e análise sistemáticas de dados sobre suas operações, em consulta com os docentes e outros membros do corpo técnico e administrativo, bem como a auscultação a estudantes e graduados, com o objetivo principal de promover uma reflexão coletiva interna sobre a instituição e suas atividades.

De acordo com o Art. 6º do Decreto Nº 63/2007, a autoavaliação é regida pelos princípios de obrigatoriedade, regularidade, progressividade, participação e transparência. Nessa direção, é prevista a participação de todos os intervenientes no funcionamento da instituição de ensino superior, incluindo estudantes, docentes, investigadores e corpo técnico administrativo, assim como parceiros. Portanto, os resultados da autoavaliação devem ser do conhecimento de toda comunidade acadêmica assim como sociedade civil.

Segundo Angst (2017), o processo de autoavaliação inicia-se com a constituição da Comissão de Autoavaliação que estabelece o quadro institucional próprio para o seu funcionamento, estabelece formas de organização, gestão e ação que resulte num plano de trabalho. O CNAQ estabelece, assim, as seguintes etapas do processo de autoavaliação: Ações prévias: nesta etapa acontece a definição dos termos de referência pelo órgão central da qualidade, dos padrões e critérios de verificação; jornadas de formação da equipa central da qualidade; e elaboração do manual de autoavaliação que deverá ter como referência o manual de avaliação externa elaborado pelo CNAQ; Preparação: refere-se à constituição e nomeação formal da comissão de autoavaliação com funções de coordenar, realizar e articular o processo interno de avaliação que inclui capacitação, elaboração do plano de atividades, orçamento e sensibilização da comunidade acadêmica para a qualidade; Desenvolvimento: constrói-se os questionários e guiões (manuais ou roteiros) de entrevista, recolhe-se, organiza-se e analisa-se os dados recolhidos e redige-se um relatório preliminar; e Consolidação: refere-se à elaboração, divulgação e balanço crítico do relatório final que inclui o plano de melhoria. Após esta

análise crítica o relatório será enviado ao CNAQ para efeitos de avaliação externa (ANGST, 2017; CNAQ, 2016).

Segundo (CNAQ, 2018), a avaliação externa consiste em visitas à instituição de ensino e reuniões com entrevistas aos representantes dos seus corpos docente, discente e técnico administrativo, bem como entidades externas, tais como ex-alunos (*alumni*) e empregadores. Neste caso, é conduzida por comissões de avaliação externa compostas por especialistas independentes, sem qualquer ligação nos últimos cinco anos à instituição de ensino em questão, e indicados pelo CNAQ. O manual de avaliação externa do CNAQ (2016, p.18) evidencia que o processo de avaliação externa comporta 7 etapas, a saber:

Ações prévias: esta etapa consiste na recepção do relatório de autoavaliação pela IES, seguida de avaliação do mesmo e nomeação dos membros da comissão de Avaliação Externa (AE). Nesta mesma etapa são realizadas ações de formação dos membros da comissão de avaliação externa assim como a comunicação formal da sua composição a IES a ser avaliada;

Apreciação do Relatório de Autoavaliação (RAA): os membros da comissão de avaliação externa, procedem a análise e estudo prévio de documentos como a Lei do Ensino Superior, o Manual de Avaliação Externa de Cursos e/ou Programas e, em especial, o RAA correspondente ao curso e/ou programa em análise;

Preparação da visita: realiza-se uma reunião preparatória da Comissão de Avaliação Externa (CAE), com a finalidade de discutir, em conjunto, as principais impressões e conclusões retiradas da análise individual do RAA;

Realização da visita: a realização da visita da CAE pressupõe que, previamente, tenham sido tomadas providências de ordem logística e organizativa. Nas reuniões posteriores (1º e 2º dia), não se deve ouvir apenas os membros dos órgãos de gestão da Unidade Orgânica e do curso e/ou programa a ser avaliado. Os representantes da comunidade académica, docentes, pesquisadores, estudantes e Corpo Técnico Administrativo (CTA), também devem ser ouvidos;

Versão do Relatório Provisória de Avaliação Externa (RAE): Com base nas notas recolhidas na reunião da CAE, e usando de preferência um formulário eletrónico apropriado, a CAE prepara a versão provisória do relatório de AE. Este relatório deve ser aprovado formalmente por todos os membros da CAE e em seguida submetido ao CNAQ pelo coordenador;

Contraditório do RPAE e depois remetido à IES para apreciação e eventual pronúncia no prazo de 21 dias: a CAE, face à pronúncia apresentada, poderá rever o RPAE se assim o entender. O contraditório (pronúncia) aos RPAE, quando existir, deve ser divulgado; e

Redação e entrega do relatório final ao CNAQ: é importante que a AE contribua para melhorar o conhecimento que o curso e/ou programa avaliado tem de si próprio e que estimule uma atitude de melhoria. Nestas condições, o RAE deve traduzir, de uma forma sucinta e objetiva, um juízo crítico construtivo, quer sobre o processo de autoavaliação, quer sobre o conteúdo do respectivo relatório.

O terceiro e último subsistema do SINAQES consiste na acreditação, que segundo CNAQ (2018), é o procedimento pelo qual o Conselho formalmente verifica e reconhece que certo curso, programa de estudo, ou IES particular, preenche as condições organizacionais e

apresenta os padrões de qualidade exigidos para esta acreditação. Este subsistema responsabiliza-se, entre outros, pela oficialização e publicação do estado da qualidade de uma instituição de ensino superior, curso e/ou programa tal como foi apurado por uma avaliação externa designada para esse fim, fornecendo ao público informações que permitem um critério de escolha de uma instituição de ensino superior, curso e/ou programa.

O Decreto N° 63/2007 define como indicadores de avaliação da qualidade de ensino superior em Moçambique: missão da IES; gestão e democratização da IES; processo de desenho de currículo e processos de avaliação de estudantes; processo de formação do corpo docente; desempenho e qualificação do corpo docente; processo de admissão; equidade e acesso aos recursos pelos estudantes; qualificações e especializações do corpo técnico administrativo; impacto social e socioeconómico da pesquisa; adequação da infraestrutura para o processo de ensino.

A avaliação destes indicadores é feita mediante uma escala de 1 a 4. Na Tabela 2 apresenta-se, resumidamente, o processo de acreditação dos cursos e programas de ensino Superior em Moçambique.

Tabela 2 - Escala de avaliação dos cursos e programas das IES em Moçambique

Escala	Desempenho	Pontuação	Certificação
1	Não satisfatório	0 a 59%	Não acreditado
2	Satisfatório com muitas reservas	60 a 79%	Acreditado (nível C), com certificado válido até 2 anos
3	Bom	80 a 89%	Acreditado (nível B), com certificado válido até 3 anos
4	Excelente	90 a 100%	Acreditado plenamente (nível A), com certificado válido por cinco anos

Fonte: Manual de Avaliação Externa do CNAQ (2016).

De acordo com as informações da Tabela 2, os cursos ou programas das IES em Moçambique, podem ser acreditados se tiverem no mínimo uma classificação entre 60 a 79%, mas o nível de acreditação só é válido por dois anos, daí o curso ou programa com esta classificação deve corrigir todas as anomalias detectadas pela avaliação externa e submeter o seu relatório de autoavaliação dentro do prazo de 2 anos. Quando é alcançada a classificação máxima (excelente), obtém pontuação entre (90 a 100%), pode-se oferecer uma acreditação de 5 anos.

2.4.1. Pesquisas correlatas sobre o SINAQES

O campo de pesquisa sobre o SINAQES é um campo recente e apresenta pesquisas desenvolvidas com enfoque variados. A destacar, o estudo de Zavale, Santos e Dias (2016) objetivou examinar as características e os desafios enfrentados na implementação de um sistema de garantia de qualidade nas instituições de ensino superior africanas. O estudo revelou que os principais desafios da implementação de um sistema interno de garantia de qualidade numa IES africana estão relacionados à ligação da garantia de qualidade à tomada de decisões e a uma estratégia de financiamento; à capacitação de recursos humanos e alocação de recursos para que o sistema funcione e seja sustentável; na possibilidade de assimilação do sistema pela comunidade universitária; e definição de padrões de qualidade mensuráveis e objetivos para permitir uma classificação de desempenho imparcial.

Por sua vez, Loiola e Natha (2017) trazem sua contribuição, adotando a pesquisa qualitativa com enfoque na análise documental para analisar os desafios da avaliação institucional. Os achados da pesquisa em referência indicaram que é imperioso treinar os *focal points* em matérias de governança metodológica, monitoria e utilização/aferição dos resultados da avaliação interna.

Angst e Alves (2018) desenvolveram uma pesquisa qualitativa adotando a perspectiva de estudo de caso e com auxílio da observação não participante, entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo concluíram que apesar da autoavaliação ser marcada por dimensões ambíguas e debilmente articuladas, trouxe mudanças e melhorias durante e depois da prática do processo de autoavaliação da Universidade Católica de Moçambique.

O estudo de Mandlate e Nivagara (2019), com o título de Políticas de Qualidade nos Quadros Curriculares das Instituições do Ensino Superior em Moçambique, objetivou avaliar a presença de directrizes do SINAQES nos quadros curriculares das instituições do ensino superior. Através de uma pesquisa fenomenológica, baseada na análise de documentos sobre as políticas e quadros curriculares de 3 universidades com sede em Maputo, os autores concluíram que a diversificação de cursos e a formação de docentes do ensino superior são as directrizes que mais se destacaram nas políticas sobre a qualidade do ensino superior. A existência de níveis diferentes de abordagem da questão da qualidade da formação foi o outro aspecto evidenciado pela pesquisa, apesar de todas IES estudadas terem estabelecido gabinetes de avaliação de qualidade. Por fim, o estudo reconhece os avanços no processo de implementação do SINAQES, contudo chamou atenção para não se tornar um aparelho burocrático que privilegia as elites e exclui as camadas mais desfavorecidas da população.

Samussone, Silveira e Lauriano (2022) pesquisaram acerca dos fatores de implementação da política de qualidade do ensino superior em Moçambique, tendo se apoiado em uma pesquisa documental, com recurso na análise de conteúdo de documentos oficiais. Os resultados de pesquisa indicaram que a introdução de um sistema de educação colonial, sua conversão para o período pós-independência, e a introdução da economia de mercado são determinantes contextuais relevantes, sob os quais o SINAQES foi introduzido. Quanto ao modelo de implementação, a pesquisa verificou a articulação de diferentes atores: políticos, burocratas, especialistas, grupos de interesse e destinatários da iniciativa, com um modelo de concepção que demonstrou ser *top-down*.

Mussoho e Mulhanga (2022) realizaram um estudo de caso sobre a Avaliação Institucional como Base para o Desenvolvimento da Qualidade das Instituições Educacionais, na Universidade Pedagógica de Maputo. Como metodologia recorreram a revisão bibliográfica e a palestra, tendo verificado que a questão de avaliação das instituições ganhou um campo muito grande no seio das IES apesar de ser uma área recente. Contudo, os achados da pesquisa também demonstraram a existência de muitos desafios no concernente ao alcance da qualidade desejada nas IES, pois alguns indicadores de qualidade são de difícil acesso, uma vez que não são independentes, mas sim dependem muito das políticas.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. Políticas públicas e o modelo processual de análise

A literatura indica a existência de várias definições de políticas públicas, não existindo uma melhor que a outra. O conceito mais conhecido sobre política pública é o de Laswell (1936) onde qualquer decisão e análise sobre políticas públicas levam a responder às seguintes questões: Quem ganha o quê, por que, qual diferença faz? Para Dye (2013), políticas públicas correspondem a tudo o que o governo faz e deixa de fazer. Por sua vez, Souza (2006, p. 67) traz um conceito que sintetiza os outros conceitos definindo-a como o campo do conhecimento que procura, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”.

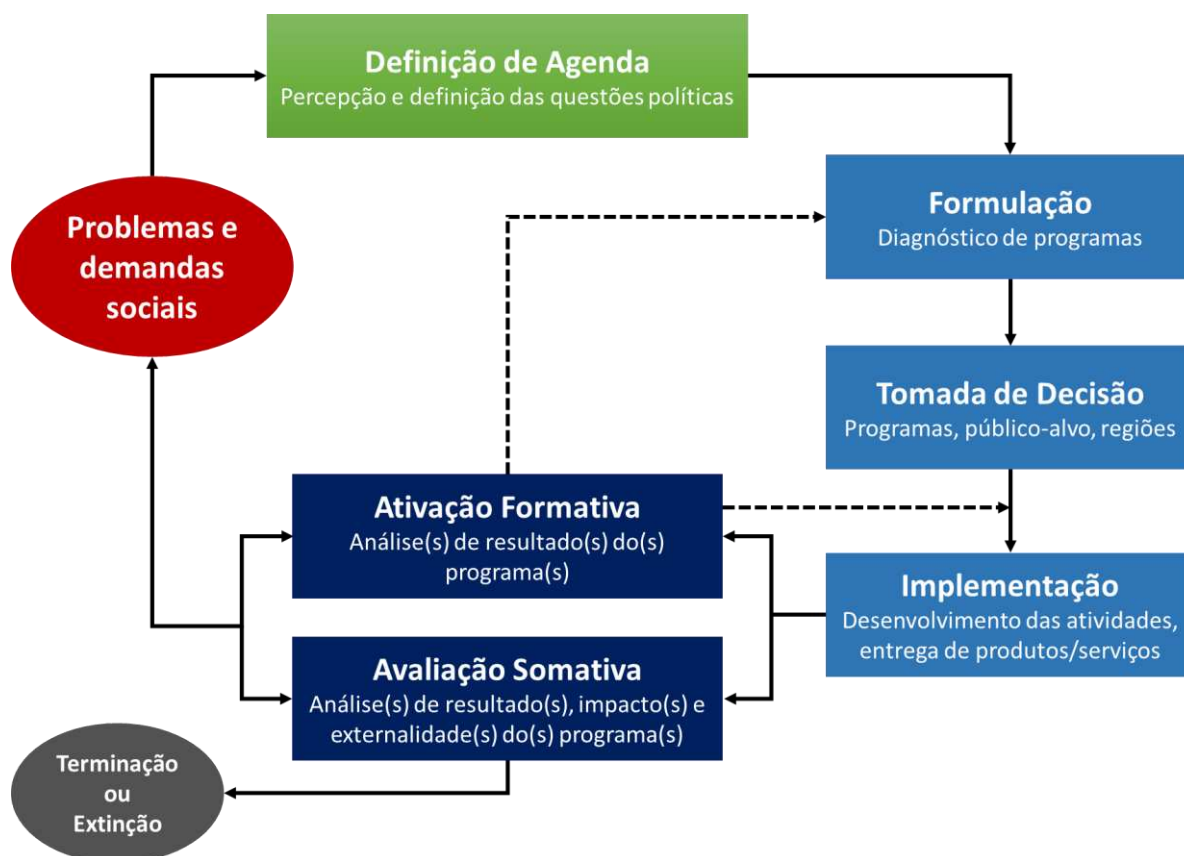
Para o estudo de políticas públicas recorre-se aos modelos que, segundo Dye (2013), são representações simplificadas de algum aspecto na realidade. O autor salienta que ao longo dos anos foram desenvolvidos vários modelos para análise de políticas públicas a saber: o modelo processual, institucional, elitista, racional, incremental, da teoria de jogos, da opção pública e o modelo sistêmico.

Fischer *et al.* (2000) realçam que o modelo de processo político ou ciclo de políticas públicas foi introduzido por Laswell em 1956, sendo composto por sete etapas. Apesar deste modelo ter sido criticado pela estruturação dos estágios do ciclo de políticas em etapas sequenciadas, ele serviu como ponto de partida para a criação de uma variedade de tipologias de processo político. Souza (2006) afirma que o modelo de processo político observa a política pública como um ciclo deliberativo, constituído por vários estágios e constituindo um processo dinâmico e de aprendizado. A autora apresenta como as principais fases do ciclo as seguintes: definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação.

A proposta de ciclo de políticas públicas de Frey (2000) inclui cinco etapas, a saber: percepção e definição de problemas, *agenda-setting*, elaboração de programas e decisão, implementação de políticas e, finalmente, a avaliação de políticas e a eventual correção da ação. Jann e Wegrich (2007) trazem uma proposta que sintetiza as etapas do ciclo de políticas públicas em cinco, sendo: definição de agenda, formulação de políticas, tomada de decisões, implementação avaliação terminação.

Apesar de existirem diferenças na denominação das etapas por diferentes autores que estudam sobre o assunto, nos seus conteúdos apresentam elementos essenciais que caracterizam os estágios do ciclo de políticas públicas. Na Figura 3 estão representadas as principais etapas do ciclo.

Figura 3 - Ciclo de políticas públicas



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Frey (2000); Jann e Wegrich (2007); Jannuzzi (2014); Secchi, Coelho e Pires (2020); Souza e Secchi (2015).

No que se trata da etapa de **Formação da agenda**, tem-se quando uma situação é reconhecida como um problema político e a sua discussão passa a integrar as atividades de um grupo de autoridades dentro e fora do governo (RUA, 2014). De acordo com Birkland (2007, p. 63-65) agendas existem em todos os níveis de governo, destacando que os problemas que recebem atenção e podem ser considerados pelos participantes do processo político, existindo vários níveis de agenda, que vão desde uma agenda mais ampla, a agenda universal, passando a uma agenda sistêmica, quando os problemas passam a ser considerados pelos membros da comunidade política, podendo passar para a agenda institucional; ou seja, os problemas passam

para uma “lista” que está sendo considerada pelos *decision makers*, e, por fim, uma questão ou problema são elevados à agenda de decisão, no nível de decisão do governo.

Durante a **Formulação e tomada de decisão**, problemas, propostas e demandas expressas são transformados em programas governamentais, incluindo a definição de objetivos - o que deve ser alcançado com a política - e a consideração de diferentes alternativas de ação” (JANN; WEGRICH, 2007).

Já a fase de **Implementação** tem como objetivo o estabelecimento de ações, que colocarão em prática a política elaborada; isto é, representa a tradução dos objetivos das políticas e/ou programas em instrumentos práticos, que permitirão o alcance ao público-alvo e ao atendimento de suas necessidades (FREY, 2000).

O ciclo de **Avaliação** consiste numa análise sistemática da operação e / ou dos resultados de um programa ou política, comparada a um conjunto de padrões explícitos ou implícitos, visando contribuir para a melhoria do programa ou política (WEISS, 1998). Wollmann (2006, p. 393) define a avaliação sob dois pontos de vistas. O primeiro dele, a avaliação é vista como pesquisa, sendo um instrumento analítico de investigação de um programa ou política, com o intuito de obter as informações pertinentes para a mensuração do seu desempenho, tanto de processo quanto de resultados. Por outro lado, o autor define a avaliação como uma fase do ciclo de política, que fornece informações sobre como o programa atendeu os objetivos pelos quais foi criado. Dentre estas etapas, a pesquisa ora proposta irá se dedicar à etapa de avaliação de políticas públicas, que será melhor explorada na seção a seguir.

Por fim, a fase de **Extinção ou encerramento**. Esta é a etapa em que a política pública é interrompida, ou terminada, quando se percebe que o problema que a originou foi resolvido; ou quando os programas, leis que ativaram a políticas são ineficazes ou quando o problema perde importância e sai das agendas políticas e formais (SECCHI, 2010; SOUZA; SECCHI, 2015).

3.2. Avaliação de políticas públicas

A disciplina de avaliação de políticas públicas surgiu na década de 1960, como resultado da tentativa de utilização de dados e evidências na busca de melhor compreensão do comportamento social e de políticas sociais (WEISS, 1998). Na literatura existem muitas e diferentes definições sobre avaliação, não havendo consenso entre os avaliadores profissionais sobre o seu significado (FITZPATRICK; SANDERS; WORTHEN, 2011; JANNUZZI, 2014).

Scriven (1981), conhecido como um dos fundadores de avaliação moderna, define a avaliação como sendo um processo de determinação do mérito ou valor de alguma coisa; ou o produto desse processo. Para Weiss (1998) a avaliação pode ser definida como sendo uma análise sistemática da operação e/ou os resultados da política ou programa, por meio de comparação com padrões explícitos ou implícitos com finalidade de melhorar a política ou programa.

Por sua vez, Rossi, Lipsey e Freeman (2004) definem avaliação como sendo a aplicação de métodos de pesquisa social para investigar sistematicamente a eficácia de programas de intervenção social, com objetivo de melhorar programas e fornecer informação para a melhoria do problema social. Corroborando, Patton (2003) define a avaliação como a coleta sistemática de informações sobre atividades características e resultados das intervenções, a fim de efetuar um julgamento sobre o programa, melhorar a eficácia e fornecer informações sobre as decisões de programação futura.

Conforme a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2000), avaliação é o processo de determinação do valor ou importância de uma atividade, uma política ou programa, com o propósito de determinar a relevância, o grau de cumprimento dos objetivos, sua eficiência, eficácia, efetividade e sustentabilidade, do ponto de vista de desenvolvimento. Costa e Castanhar (2003) destacam que o propósito da avaliação é ajudar os tomadores de decisão com orientações sobre a continuidade, correções ou, mesmo, a suspensão de determinada política pública.

A literatura sobre avaliação apresenta uma diversidade de classificação sobre as avaliações, podendo ser classificadas quanto aos seus propósitos, como formativas e somativas. Morras, Ray e Rist (2009) definem as avaliações formativas como sendo aquelas destinadas a melhorar o desempenho e, frequentemente, conduzidas durante a fase de implementação de projetos ou programas; enquanto que as somativas são estudos realizados no final de uma intervenção (ou uma fase dessa intervenção), para determinar a extensão em que os resultados antecipados foram produzidos, destinando-se a fornecer informações sobre o valor de um programa. Por sua vez, as avaliações prospectivas avaliam os resultados prováveis dos projetos, programas ou políticas propostas, sendo um pouco semelhante a uma avaliação de viabilidade e tem sido chamada de *ex-ante* (MORRAS; RAY; RIST, 2009).

As avaliações formativas são aquelas destinadas a melhorar o desempenho dos programas e, frequentemente, são conduzidas durante a fase de implementação de projetos ou programas; enquanto as somativas buscam responder questões avaliativas em termos de continuidade, encerramento, ampliação ou adoção de seus próprios objetos avaliados, desde

que estes já tenham apresentado algum resultado (BOULLOSA, 2020; FITZPATRICK; SANDERS; WORTHEN, 2011; WEISS, 1998). Neste sentido, a avaliação do processo de avaliação externa dos cursos e programas das IES Moçambicanas pode ser classificada como de processo, com caráter formativo, porque o SINAQES ainda está fase de implementação e, quanto ao momento, se considera *ex-post* porque está sendo feita após a avaliação externa dos cursos e programas das IES Moçambicanas.

Quanto ao tipo de questões a serem abordadas, as avaliações podem ser classificadas como avaliação das necessidades ou diagnóstico, avaliação de processo e de resultados (FITZPATRICK; SANDERS; WORTHEN, 2011). A avaliação das necessidades está preocupada em identificar e descrever um problema público para depois fazer recomendações sobre maneiras de reduzir o problema; a avaliação de processo ou monitoramento preocupa-se em descrever como o programa é executado; e a avaliação de resultados ou impacto preocupam-se em descrever, explorar ou determinar as mudanças que ocorrem nos destinatários do programa, ou comunidades como resultado de um programa (COSTA; CASTANHAR, 2003; FITZPATRICK; SANDERS; WORTHEN, 2011).

No concernente à posição do avaliador, as avaliações podem ser internas, externas e mistas, sendo as avaliações internas realizadas por funcionários do programa; enquanto as externas são avaliações realizadas por terceiros, e finalmente as mistas são aquelas realizadas por entes internos e externos ao programa (FITZPATRICK; SANDERS; WORTHEN, 2011; WEISS, 1998). Boullosa (2020) destaca que as avaliações também podem ser classificadas quanto aos caminhos metodológicos como gerencialistas, aquelas voltadas para a gestão e não gerencialistas aquelas que envolvem todo o universo plural, não contido no primeiro caso.

No que diz respeito ao tempo em que elas ocorrem, as avaliações podem ser *ex-ante*, as que realizam antes do fato ter acontecido; avaliações *in-itineri*, aquelas que acontecem durante a implementação do programa; e *ex-post* as que acontecem a posterior ao fato (BOULLOSA, 2020). A autora destaca ainda que as avaliações podem ser classificadas de acordo com a sua tradição de conhecimento, podendo ser de ontologia naturalista e de ontologia realista. A naturalista é de matriz construtivista, sendo normalmente feita por um avaliador interno, com objetivo fundamental de compreender o objeto a ser avaliado, pelo que, nesta classificação, a realidade é sempre subjetiva, provisória, situacional e dependente do observador. Por outro lado, a avaliação realista é de matriz positivista e, muitas das vezes, é feita por um avaliador externo, com a função descobrir as leis (verdades), que governam o mundo, e a sua crença é que a verdade é sempre objetiva e existe concretamente, independentemente do observador.

Para o caso particular desta tese, importa destacar que quanto ao tempo esta avaliação pode ser classificada como formativa, considerando que o SINAQES está em fase de implementação e a informação desta avaliação poderá fornecer subsídios para melhorar o seu desempenho. Quanto às questões avaliativas, este estudo pode ser classificado como de resultados, pelo fato de estar preocupado também em perceber as mudanças que o SINAQES está trazendo nas IES.

3.2.1. Evolução histórica dos estudos sobre avaliação

Conforme Morra, Ray e Rist (2009), a disciplina moderna de avaliação, baseada em método científico, surgiu da pesquisa em ciências sociais. Contudo, as suas origens remontam da antiguidade, na medida em que evidências arqueológicas demonstraram que os egípcios recorriam a esta atividade para monitorar a produção agropecuária há mais de 5.000 anos. Serapioni (2016) corrobora que a avaliação no sentido de atribuir juízo de valor na vida cotidiana é tão antiga quanto a consciência humana, embora o entendimento que se tem na atualidade sobre esta atividade data da revolução científica nos séculos XVI a XVII e ela só se tornou uma atividade especializada logo após a Segunda Guerra Mundial.

Serapioni (2016) realça que, apesar da avaliação ter surgido entre a Primeira e Segunda Guerra Mundial, ela foi notória somente a partir dos anos de 1960, por ter sido praticada em grande escala nos processos de reforma. Nesta senda, Alves e Passador (2011) afirmam que as primeiras tentativas de avaliação de programas sociais em nível mundial foram focadas para as áreas de saúde e educação.

Stame (1998) elaborou uma cronologia, que traça o processo de avaliação, de acordo com a forma como as perguntas importantes colocadas pela evolução do estado de bem-estar são respondidas, tendo divididas em três períodos principais, nomeadamente: (i) que vai de meados da década de 1960 a meados da década de 1970; (ii) que vai de meados da década de 1970 a meados da década de 1980; e (iii) a partir de meados da década de 1980.

A primeira fase começou em meados de 1960 a meados de 1970 e foi denominada por Stame (1998), como otimismo do programa e otimismo de avaliação. Nesta fase, a avaliação teve seu pico inicial com a sua aplicação em grande escala nos processos de reformas da *Great Society* e programas de luta contra a pobreza lançados pelos governos de Kennedy e Johnson (WEISS, 1998; SERAPIONI, 2016; ROSSI; LIPSEY; FREEMAN, 2004; ELOI, 2018).

No prosseguimento dos programas de luta contra a pobreza, em meados da década de 1960, marcou o início de uma avaliação financiada pelo governo em larga escala, onde o

governo federal começou a financiar uma série de programas para ajudar os pobres exigindo uma avaliação sistemática dos resultados do dinheiro gasto (WEISS,1998). Serapioni (2016) reforça que nesta época foram direcionados grandes investimentos para combater o desemprego, a delinquência, a degradação das áreas urbanas e para oferecer serviços públicos na área da saúde e da educação.

Rossi, Lipsey e Freeman (2004) afirmam que, durante a década de 1960, houve um alto incremento do número de artigos e livros sobre a pesquisa de avaliação, destacando a monografia de Hayes (1959) sobre pesquisa de avaliação em países menos desenvolvidos; a revisão de métodos de pesquisa de avaliação de Suchman (1967) e a chamada de experimentação social de Campbell (1969). Ainda nesse sentido, Eloi (2018) acrescenta que nos estudos iniciais, na área de avaliação de programas sociais, o teórico e filósofo Michael S. Scriven e o psicólogo Donald T. Campbell adotaram abordagens experimentais ou quase experimentais para verificar os resultados de políticas e de programas públicos. Quanto às abordagens de pesquisa adotadas nesta época, Stame (1998) comenta que, na primeira fase de avaliação, predominava a abordagem “positivista-experimental” e “pragmatista”, com particular atenção à capacidade da avaliação para demonstrar o impacto dos programas ou a sua validade, através de uma metodologia apropriada. Quanto aos métodos de pesquisa adotados nesta época, a experimentação era tida como método padrão ouro da avaliação de programas, esperando-se que a análise comparativa dos resultados de intervenções baseada na experimentação poderia influenciar as decisões dos gestores sobre qual programa adotar (ELOI, 2018).

O segundo momento da evolução dos estudos sobre avaliação vai de meados da década de 1970 a meados da década de 1980, sendo chamado de pessimismo do programa e confronto com a avaliação, tendo sido caracterizados pela ênfase no processo de implementação e às influências do contexto (STAME, 1998). De acordo com Shadish (1995), no período de 1970, surgiram várias teorias e métodos trazendo abordagens que demonstraram as fraquezas da experimentação, como método tradicional.

Em consequência destas mudanças, a abordagem positivista-experimental é renovada, e a abordagem construtivista nasce de linhas de pensamento hermenêuticas, sendo que entre as duas abordagens existe um conflito aberto (STAME, 1998). Serapioni (2016) afirma que do conflito entre a abordagem construtivista e a positivista-experimental, foi proposta a análise qualitativa e o envolvimento dos atores. Conforme destacado por Simões (2018), os principais teóricos desta época foram Carol Weiss, com sua perspectiva teórica voltada para a produção conhecimento, vinculando a avaliação com as pesquisas em políticas públicas; Joseph S.

Wholey, com enfoque para o aperfeiçoamento do programa; bem como Robert E. Stake, que aplicou os métodos qualitativos para entender os processos locais de implementação, fatores que afetam resultados desejados pelas políticas nacionais.

O terceiro período, delimitado a partir de meados da década de 1980, é chamado de "decomposição de programas e pluralismo de avaliação", sendo aquele em que diferentes medidas são tentadas e muita atenção é dada ao uso das avaliações pelos *stakeholders* (partes interessadas), administradores e beneficiários (STAME 2004). Nesta época, Stake (1980) sugeriu a avaliação responsiva (*responsive*) e Guba e Lincoln (1989) a avaliação naturalística (*naturalistic*); Patton (1986) procurou refrear o conflito metodológico, apresentando o paradigma da escolha (*paradigme of choice*), como estratégia de intermediação entre as duas perspectivas conflitantes e, continuamente, durante os anos de 1980 a 1990, outros autores tentaram resolver esta oposição metodológica introduzindo abordagens multimétodos (SERAPIONI, 2016).

Simões (2018) destacou os trabalhos de Lee Cronbach e Peter Rossi como aqueles que apresentam uma abordagem holística dos programas. Alves e Passador (2011) salientam que os autores desta época criticaram a excessiva preocupação com o rigor científico exigido no primeiro estágio, que ocasionava a disponibilidade intempestiva das informações para a tomada de decisões. Um outro aspecto levantado por estes autores foi a visão de que os avaliadores deveriam considerar as necessidades dos diversos *stakeholders* nos resultados e atendê-los considerando as variáveis mais adequadas. Os principais autores desta fase Guba e Lincoln (1981), Carol Weiss e Joseph Wholey destacaram-se como defensores de estudo de caso e a aplicação dos métodos qualitativos.

Na literatura sobre os modelos de avaliação de políticas públicas evidencia-se a existência de três grandes abordagens, a saber: (i) abordagem positivista-experimental, em que o elemento de comparação é representado pelos objetivos do programa, e a avaliação consiste na verificação de como eles foram alcançados devido ao programa; (ii) abordagem pragmática da qualidade, na qual se é confrontado com padrões de qualidade e a avaliação consiste em dar uma opinião sobre quão próximos estamos dessas normas; e (iii) abordagem construtivista, em que se é confrontado com o que é considerado um "sucesso" pelas partes interessadas, e a avaliação consiste em explicar por que nessa situação esse resultado deve ser considerado como tal (STAME, 2004).

Serapioni (2016) explica que o uso a palavra abordagem ao invés de paradigma, justifica-se pelo fato de uma abordagem ser um conjunto de modelos teóricos diferentes, apresentando fronteiras menos rígidas e coexistência entre eles, ao passo que em relação aos

paradigmas, estes são rígidos e segundo, Thomas Khun, eles substituem-se uns aos outros durante as revoluções científicas.

Conforme Stame (1998), a abordagem positivista - experimental surgiu nos EUA, nas fases iniciais dos estudos avaliativos das políticas públicas destinadas ao combate da pobreza (declarados em 1964, pelo Presidente Lyndon Johnson). O autor salienta ainda que, baseando-se numa lógica de ação racional, acredita-se que os programas são articulados em objetivos a serem alcançados, meios pelos quais devem ser alcançados e que são colocados em um ciclo político, decisão-implementação-avaliação-nova decisão. Nesta perspectiva, o papel da avaliação consiste em verificar e medir se os objetivos foram alcançados. Portanto, os objetivos são elementos utilizados para se efetuar a comparação com os resultados durante o processo de avaliação. Serapioni (2016) realça que o principal trabalho desta abordagem no campo de avaliação é medir os efeitos de um programa, implicando a capacidade de definir com exatidão os seus objetivos e elaborar indicadores capazes de efetuar tais medições.

Stame (1998) refere que abordagem pragmática, criada por Michael Scriven, postula que avaliações deveriam ser livres dos objetivos (*goal free evaluation*), contrapondo-se com a abordagem positivista experimental, cujo critério de avaliação consiste no alcance dos objetivos. Esta segunda defende a avaliação de programas por meio de valores intrínsecos e extrínsecos aos mesmos. O juízo de valor pode ser dividido em duas dimensões a saber: (i) mérito (*merit*) ou valor intrínseco de uma atividade, mensurada com padrões de qualidade específicos para aquela atividade; e (ii) valor extrínseco (*worth*) de uma intervenção que responde às necessidades dos beneficiários que vivem naquele contexto (SERAPIONI, 2016).

Por outro lado, o conjunto de modelos diferentes que têm em comum a valorização da contribuição dos vários atores e a importância da fase de implementação no processo de desenho da política ou programa é denominada por abordagem construtivista (STAME, 1998). Nesta abordagem a inquietação dos avaliadores é observar o progresso das intervenções; isto é, mais do que avaliar o alcance dos objetivos previamente definidos, também se consideram os efeitos positivos e negativos do programa (SERAPIONI, 2016).

Serapioni (2016) faz uma abordagem construtivista inclui diferentes modelos de avaliação: Avaliação da quarta geração, de Egon C. Guba e Yvonne S. Lincoln (1989); Avaliação focada na utilização, de Michael Q. Patton (1997); Avaliação como processo social e político, de Lee J. Cronbach (1996); Avaliação sensível (*Responsive evaluation*), de Robert E. Stake (2007); e Avaliação para o empoderamento (*Empowerment Evaluation*), de David M. Fetterman (1994).

No Quadro 1 estão sintetizadas as diferentes abordagens sobre avaliação.

Quadro 1 - Abordagens sobre avaliação

Abordagem	Âmbito de Surgimento	Principais Autores	Função da Avaliação
Positivista-experimental	Experimental, surgiu nos EUA, nas fases iniciais dos estudos avaliativos das políticas públicas destinadas ao combate da pobreza.	Hyman, Suchman, Weiss, Campbell, Rossi, Freeman, Lipsey e Chen (2004)	É medir os efeitos de um programa, implicando a capacidade de definir com exatidão os seus objetivos e elaborar indicadores capazes de efetuar as tais medições.
Pragmática da qualidade	Abordagem surgiu em oposição à abordagem positivista experimental e defende a avaliação de programas por meio de valores intrínsecos e extrínsecos aos mesmos.	Michel Scriven (1981)	A avaliação de programas deve ser feita por meio de valores intrínsecos e extrínsecos sendo o juízo de valor dividido em duas dimensões: (i) mérito (<i>merit</i>) ou valor intrínseco de uma atividade, mensurada com padrões de qualidade específicos para aquela atividade; e (ii) valor extrínseco (<i>worth</i>) de uma intervenção que responde às necessidades dos beneficiários que vivem naquele contexto.
Construtivista	Conjunto de modelos diferentes que têm em comum a valorização da contribuição dos vários atores e a importância da fase de implementação no processo de desenho da política ou programa.	Egon C. Guba, Yvonne S. Lincoln (1989), Michael Q. Patton, Lee J. Cronbach (1996), Robert E. Stake (2007), David M. Fetterman (1994)	(i) Avaliação focada na utilização, de Michael Q. Patton (1997); (ii) Avaliação como processo social e político, de Lee J. Cronbach (1996); (iii) Avaliação sensível (Responsive evaluation), de Robert E. Stake (2007); e (iv) Avaliação para o empoderamento (<i>Empowerment Evaluation</i>), de David M. Fetterman (1994).
Mistas	Os métodos mistos surgiram da observação das vantagens e desvantagens de cada uma das abordagens mencionadas, utilizando da complementaridade metodológica, ou seja, na triangulação de métodos	Carol Weiss (1998) Pawson e Tilly (1997)	A avaliação com base na teoria aprofundada por Weiss (1998), defende o conhecimento dos pressupostos teóricos do programa para se poder medir a sua efetividade: avaliação realista.

Fonte: Adaptado de Stame (1998); Serapioni (2016); Eloi (2018) e Rossi, Lipsey e Freeman (2004).

Para além das principais abordagens apresentadas, cabe salientar que as avaliações também podem ser realizadas por meio da combinação das abordagens descritas anteriormente, dando assim origem às chamadas abordagens mistas. A ideia dos métodos mistos nasce da observação das vantagens e desvantagens de cada uma das abordagens mencionadas neste capítulo, utilizando da complementaridade metodológica; ou seja, na triangulação de métodos, sendo aceita tanto por experimentalistas, como pelos construtivistas (SERAPIONI, 2016).

A avaliação com base na teoria é uma das abordagens mistas que foi aprofundada por Weiss (1998, p. 55), em que demonstra a importância de conhecer e os pressupostos teóricos do programa para se poder medir a sua efetividade. Para a referida autora, não se deve responder apenas à pergunta “O programa funciona?”, mas também deve-se responder às seguintes perguntas: “O que o faz funcionar?”, “Porque teve êxito?”, “Como pode funcionar melhor?”. Stame (1998) enfatiza que atividade do avaliador consiste principalmente em formular os diferentes pressupostos que podem estar subjacentes, porque uma intervenção deve trazer um determinado resultado.

Para Serapioni (2016), a avaliação baseada na teoria é dividida em duas dimensões: (i) a teoria da implementação, que examina a forma como são executadas as atividades do programa, prevendo que, se realizadas com qualidade e de acordo com o plano inicial, os resultados desejados serão atingidos; e (ii) a teoria do programa, que se concentra nos mecanismos que intervêm entre a prestação das atividades do programa e o alcance dos resultados.

Assim, para o caso particular desta pesquisa, será dada maior ênfase para a teoria do programa. Portanto, nas seções a seguir será discutida a teoria do programa de uma forma detalhada.

3.3. Teoria do programa como mecanismo de explicitação do programa

A Teoria do Programa é uma explicação das relações causais que ligam as entradas aos resultados esperados do programa; ou seja, uma explicação de como a intervenção causa resultados intermediários, que, por sua vez, causam resultados finais almejados (CARVALHO JUNIOR; SILVEIRA, 2021; FUNNELL; ROGERS, 2011; PATTON, 2015; ROGERS *et al.*, 2000; WEISS, 1998).

Para Rossi, Lipsey e Freeman (2004), a teoria do programa é visualizada conjunto de suposições sobre a forma como um programa se relaciona com os benefícios sociais esperados e a estratégia e tática que adotou para atingir suas metas e objetivos. Portanto, o ideal é que uma

teoria do programa tenha dois componentes, sendo, uma teoria de mudança que consiste na visualização de resultados que se esperam de uma intervenção e teoria da ação relacionada a implementação do programa (CARVALHO JUNIOR; SILVEIRA, 2021; PATTON, 2015; WEISS, 1998).

Rossi, Lipsey e Freeman (2004) destacam que a teoria do programa desempenha um papel vital nas avaliações, na medida em que serve como base para formular e priorizar questões de avaliação, projetar pesquisas de avaliação e interpretar os resultados da avaliação. Em corroboração, Munter; Cobb; Shekell (2016) ressaltam que a utilização da teoria do programa ajuda os avaliadores a (i) identificar o problema que uma intervenção pretende abordar; (ii) desenvolver ou escolher medidas apropriadas; (iii) monitorar a fidelidade da implementação; e (iv) contabilizar mais detalhadamente os mecanismos pelos quais um programa pode ser bem-sucedido ou não.

Para Bickman (1987) a teoria do programa é útil para a discriminação entre a falha de teoria, falha de programa e falha de implementação, contribuindo com conhecimento em ciências sociais, apoia os formuladores de política na tomada de decisões; permite a explicitação de variáveis de intervenção; melhora o uso formativo da avaliação, melhora a formação de consensos e permite descobrir efeitos indesejados da política.

Várias vantagens podem observadas no uso da teoria do programa, podendo se destacar: (i) fornecimento de informação sobre o que está ou não funcionando e por quê; (ii) possibilidade de uma correção imediata dos problemas antes que eles venham a prejudicar os resultados; (iii) contribuição para a detecção das externalidades negativas da política; auxílio na definição das questões prioritárias; e (iv) fornecimento de subsídios para avaliar os possíveis impactos do programa (W. KELLOGG FOUNDATION, 2004).

Apesar da teoria de programa desempenhar um papel crucial para avaliação de programas, assim como as suas inúmeras vantagens, nem sempre ela é bem desenhada, pois o maior desafio que os gestores públicos do programa é colocar na prática as ideias que estão no papel (CARVALHO JUNIOR; SILVEIRA, 2021; FUNNELL; ROGERS, 2011; WEISS, 1998). Para o efeito, é necessário acautelar que o processo de construção da teoria do programa garanta a reunião de todo o conhecimento possível acerca da intervenção política, de modo a explicá-la em sua plenitude e permitir a compreensão do funcionamento da política ou programa através de seu desenho (MARTINS; SILVEIRA; MARTINS, 2020).

Rossi, Lipsey e Freeman (2004) destacam que, considerando que a teoria do programa lida com relações entre meios e fins, o aspecto crítico ao definir os limites do programa é garantir que integrem todas as atividades, eventos e recursos vinculados a um ou mais

resultados centrais do programa. Os autores acrescentam ainda que esse processo pode ser feito começando com os benefícios que o programa pretende produzir e trabalhando de trás para frente para identificar todas as atividades e recursos sob os auspícios organizacionais relevantes que se presume contribuam para atingir esses objetivos.

Munter, Cobb e Shekell (2016) apresentam as quatro recomendações que os avaliadores devem observar, de acordo com Bickman (1987), a saber: (i) Definir o problema que o programa deve resolver; (ii) Identificar e definir os “ingredientes eficazes” do programa e a força com a qual eles precisam ser implementados para ser eficaz; (iii) Identificar e descrever os mecanismos pelos quais o programa é teorizado para alcançar o(s) resultado(s) pretendido(s); e (iv) Definir os resultados pretendidos, incluindo a esperada magnitude e cronograma para sua ocorrência.

Domingos e Silva (2017) apresentam as três metodologias utilizadas na literatura sobre a teoria do programa, a saber: (i) Técnica alemã de Planejamento de Projetos Orientados por Objetivos (ZOPP, sigla em alemão); (ii) Planejamento Estratégico Situacional (PES); e (iii) Modelo lógico.

Esses autores ressaltam que o Método ZOPP teve a sua origem no início da década de 1980, como resultado de uma consultoria desenvolvida pela agência alemã de Cooperação Internacional. Sua característica principal é a participação dos indivíduos no processo de gestão e planejamento. Nesta abordagem da teoria de programa, enfatiza-se o trabalho em grupo e a ideia é de que tanto os *policymakers*, como os demais indivíduos beneficiários da política, participem na troca de informações, experiências, tomadas de decisões e planejamento das ações. Este método é recomendável para oficinas com pequenos grupos, onde um facilitador atua na discussão das ideias e condução dos trabalhos de forma neutra em relação aos temas.

O segundo modelo chamado Planejamento Estratégico Situacional (PES), que conforme Domingos e Silva (2017), foi desenvolvido por Matus (1998), baseia-se em um planejamento para a resolução de problemas da esfera pública governamental, considerando como pressuposto fundamental a complexidade, fragmentação e incerteza dos problemas. Os autores ressaltam ainda que esta técnica trata a resolução das questões mais em caráter probabilístico do que determinístico, já que os atores não possuem controle total da situação.

O terceiro modelo, objeto da presente pesquisa, é o modelo lógico, que de acordo com W.K. Kellogg Foundation (2004), é uma maneira sistemática e visual de apresentar e compartilhar compreensão das relações entre os recursos utilizados para operar o programa, as atividades planejadas e as mudanças ou resultados que se espera alcançar. Corroborando com a W.K. Kellogg Foundation (2004); Moreira e Silveira (2018) afirmam que entendimento

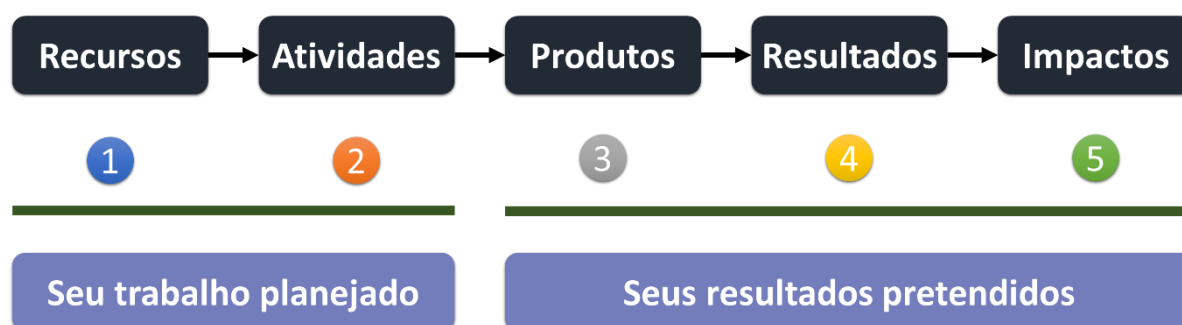
convencional da Teoria do Programa ocorre com a utilização de modelos lógicos que são úteis para explicitar as conexões entre os principais elementos do programa.

Para Champagne *et al.* (2011), o modelo lógico decorre da teoria do programa, definido como o destrinchamento de ações a serem realizadas a fim de alcançar determinados efeitos desejados dos outros impactos que poderiam ser produzidos. Assim, um modelo lógico ou teoria de mudança descreve, geralmente em forma gráfica, as conexões entre entradas, atividades e processos (implementação), saídas, resultados imediatos e impactos de longo prazo do programa (PATTON, 2015).

Segundo o Instituto Camões (2004), o quadro lógico ajuda a clarificar os objetivos de qualquer projeto, programa ou política. Contribui para a identificação das relações de causalidade previstas – a lógica do programa – na cadeia recursos, atividades, produtos, resultados e efeitos.

Cassiolato e Guerresi (2010) revelam que a construção de um modelo lógico tem como referência a avaliação orientada pela teoria do programa, em que os estudiosos sobre o assunto destacam a importância de se ter como ponto de partida a sua teoria para identificar não apenas o que o programa espera alcançar, mas como pretende atingir os seus objetivos. Este modelo mostra uma cadeia de causalidade entre as diferentes fases, conforme o manual da W.K. Kellogg Foundation (2004), seu esquema é apresentado na Figura 4.

Figura 4- Modelo lógico



Fonte: W. K. Kellogg Foundation (2007, p.1).

Os componentes do modelo lógico, apresentados na Figura 4, ilustram a conexão entre o trabalho planejado e os resultados pretendidos. O trabalho planejado é relacionado aos recursos necessários para a implementação do programa e o que se pretende, ao passo que os resultados pretendidos incluem todos os resultados do programa—produtos, resultados e impactos (W.K. KELLOGG FOUNDATION, 2007).

Os recursos são meios que programa precisa para a realização das atividades, eles incluem, recursos humanos, financeiros, organizacionais, comunitários, bem como outros insumos necessários para apoiar o programa, como parcerias, informações sobre o tipo e nível do problema abordado (MCLAUGHLIN; JORDAN, 2015; W.K. KELLOGG FOUNDATION, 2004).

As atividades são etapas de ação essenciais necessárias para produzir a saída do programa (MCLAUGHLIN; JORDAN, 2015), ou seja, que o programa faz com os recursos, representando os processos, ferramentas, eventos, tecnologia e ações que são parte intencional da implementação do programa; os produtos são as saídas diretas das atividades do programa e podem incluir tipos, níveis e metas de serviços a serem entregues pelo programa; os resultados são as mudanças específicas no comportamento, conhecimento, habilidades, status e nível de funcionamento dos participantes do programa; enquanto, o impacto se refere a mudança fundamental intencional ou não intencional que ocorre em organizações, comunidades ou sistemas, como resultado de atividades do programa (MCLAUGHLIN; JORDAN, 2015; W.K. KELLOGG FOUNDATION, 2004).

Quanto aos resultados registrados em W.K. Kellogg Foundation (2004) são salientados que aqueles de curto prazo devem ser alcançados entre 1 a 3 anos e os de longo prazo devem ser alcançados dentro de um prazo de 4 a 6 anos; sendo que, a progressão lógica de resultados de curto prazo para resultados de longo prazo deve refletir-se no impacto que ocorre em cerca de 7 a 10 anos.

Moreira e Silveira (2018) afirmam que os modelos lógicos são importantes na medida em que facilitam a sintetização das informações centrais do projeto ao explicitar a lógica existente por trás dele. Assim, de acordo com estes autores, esse exercício é útil para melhor compreender os pontos fortes e fracos da intervenção, permitindo avaliar a força da relação causal entre a intervenção e os efeitos pretendidos. Portanto, eles consideram o Modelo Lógico como a forma sistemática e visual para o entendimento das ligações entre os recursos, as atividades planejadas, as mudanças ou resultados esperados, bem como os agentes envolvidos em cada uma das etapas. Quanto aos componentes do modelo lógico Cassiolato; Guerresi (2010) apresentam três etapas a saber: (a) Explicação do problema e referência básica do programa; (b) estruturação do programa para alcance dos resultados; e (c) identificação de fatores relevantes de contexto.

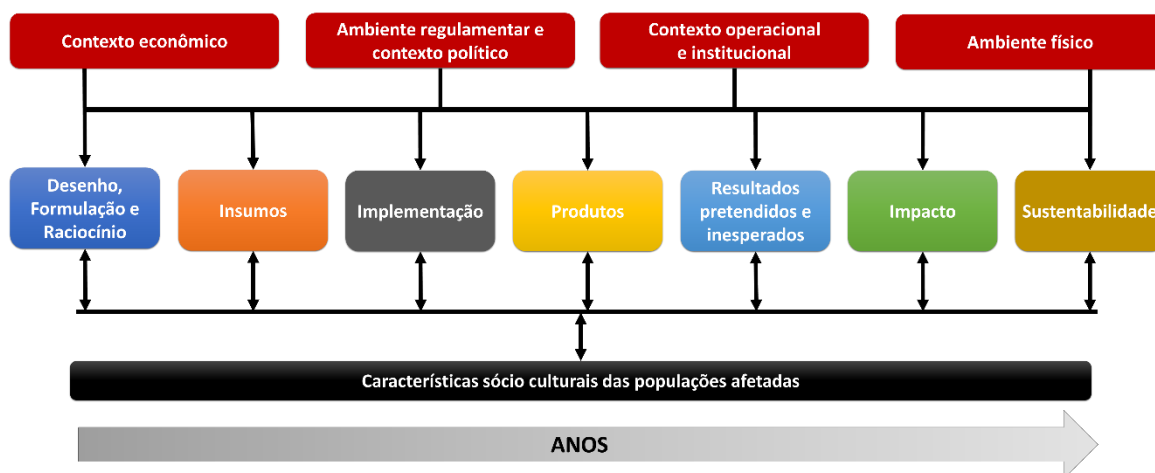
No que diz respeito à explicação do problema, importa definir o que é um problema público. Para tanto, Cohen e Martinez (2004) definem problemas sociais como lacunas ou déficits em um grupo da população determinada; ou seja, eles constituem uma lacuna entre o

desejado (pela sociedade) e a realidade. Para estes autores, eles são situações empiricamente observáveis que requerem análise técnico-científica, não podendo, portanto, basear-se em meras suposições ou crenças. Por sua vez, Cassiolato e Guerese (2010) recomendam a utilização da árvore de problemas, para explicação do problema, sendo bastante simples e útil para a análise. Essa árvore é organizada em volta do problema central e os demais que compõem a explicação da situação, sendo identificados como causas ou consequências do problema central. A árvore do problema é constituída por diagramas, que analisam um problema do ponto de vista das causas que o criam e tem como objetivo encontrar as causas dos problemas para desenvolver projetos que as eliminem (OLIVEIRA; ZILBOVICIUS; TARCIA, 2015).

Freitas e Silveira (2015) reforçam que, ao se definir o problema a ser enfrentado pelo programa, é mais fácil identificar o objetivo geral, que deve ser executado para a mudança da situação. Além disso, deve-se identificar o público-alvo para que as ações sejam definidas de maneira clara, uma vez que estas devem estar orientadas para alterar as causas do problema. As autoras enfatizam, ainda, que se deve traçar um quadro do programa, identificando sua referência básica, em que serão evidenciados os descritores do problema inicial, o problema central, o programa como uma ação para a resolução da situação, seu público-alvo, objetivos gerais e específicos.

Na estruturação do programa para o alcance dos objetivos, Cassiolato e Guerese (2010) comentam que as ações da intervenção devem estar orientadas para mudar causas críticas do problema, aquelas sobre as quais se deve intervir pelo seu maior efeito para a mudança esperada. Portanto, as ações geram produtos, que são bens ou serviços ofertados aos beneficiários. Em consequência dos produtos das ações, os resultados intermediários evidenciam mudanças nas causas do problema e, por sua vez, levam ao resultado esperado, que está diretamente relacionado ao objetivo da intervenção, refletindo a mudança no problema. Freitas e Silveira (2015) apresentam um diagrama completo que evidencia a estruturação do programa para o alcance dos seus objetivos. O modelo lógico completo elaborado por estas autoras está representado na Figura 5.

Figura 5- Modelo lógico completo



Fonte: Freitas e Silveira (2015).

A elaboração do modelo lógico deve ter em conta o contexto em que o programa está sendo ou irá ser implementado. Cassiolato e Guerresi (2010) evidenciam que os fatores contextuais podem favorecer ou comprometer o desenvolvimento das ações e consequentemente, a implementação do programa. Portanto, com esse estudo é possível conhecer a sustentabilidade das hipóteses para o alcance dos resultados.

Para Freitas e Silveira (2015), o conhecimento das restrições do programa faz parte dessa análise contextual, já que podem afetá-lo diretamente. Neste contexto, as autoras identificam as quatro restrições mais importantes a saber: a orçamentária, ligada à escassez de recursos; a de tempo, que até mesmo pode ser considerado um insumo, sendo fundamental no processo de definição dos tipos de avaliação; a disponibilidade de dados, essencial para a mensuração do projeto; e a restrição relativa à política, em que as decisões devem ser guiadas pela visão dos diversos *stakeholders* envolvidos.

Um outro elemento fundamental na elaboração de modelos lógicos diz respeito a sua validação. Neste quesito, Freitas e Silveira (2015) destacam que modelo lógico do programa deve ser validado através de uma oficina organizada pelos responsáveis pela elaboração. Tais autoras salientam que a realização de oficina se justifica pelo uso de técnicas e recursos que permitem compartilhar ideias nos trabalhos de grupo, podendo serem utilizados painéis com os cartões previamente elaboradas, sendo colocadas as lacunas e inconsistências encontradas no outro painel.

Por fim, após a validação do modelo lógico, são elaborados indicadores que serviram como medida para avaliar os resultados do programa. Indicadores descrevem as informações que devem ser coletadas para mostrar o ponto de situação do programa e os aspectos de sucesso do programa (ELOI, 2018; W.K. KELLOGG FOUNDATION, 2004). Jannuzzi (2014) destaca

que, no caso das políticas públicas, os indicadores são instrumentos usados para operacionalizar um conceito abstrato ou de uma demanda de interesse programático. Os indicadores podem ser classificados quanto à natureza do ente indicado, podendo ser de insumo, relacionado aos recursos aplicados no programa; de produto, relacionado à realidade empírica e indicadores de resultados relacionados com os resultados de longo prazo e de impacto (JANNUZZI, 2002).

Os indicadores têm como característica determinante o estabelecimento de certo padrão normativo (*standard*) a partir do qual se avalia o estado social da realidade em que se quer intervir, podendo avaliar a eficiência no uso de recursos, a eficácia no alcance dos objetivos ou o impacto na geração de mudanças pela política (JANNUZZI, 2002; REIS, 2013).

3.4. Meta-avaliação: aspectos conceituais, critérios e padrões

De acordo com Boullosa (2020), a meta-avaliação é razoavelmente antiga, apesar de que, somente agora está ganhando a sua importância. Os estudos sobre o tema indicam que, filipino Petro T. Orata criou o termo ‘avaliação de avaliação’ em 1940, e, mais tarde foi cunhado por Scriven (1969) como meta-avaliação (BOULLOSA, 2020; GRUDER; COOK, 1978; VIEIRA; STORINO; ORLANDO FILHO, 2019).

Em geral, a meta-avaliação existe sempre que houver uma avaliação, haja vista que sempre haverá uma opinião sobre o processo avaliativo ainda que não seja formal (MARIA; ZIMMERMANN, 2021). Para que uma avaliação tenha qualidade, é necessário que, os próprios esforços de avaliação sejam avaliados, verificando problemas como viés, erros técnicos, dificuldades administrativas e uso indevido (STUFFLEBEAM, 2001). Este processo de checagem dos problemas de uma avaliação primária pode ser útil para uma melhor compressão assim como do processo avaliativo, bem como, para melhorar as atividades da avaliação em curso, ou avaliar o mérito e valor das concluídas.

No que tange à definição da meta-avaliação, há aqueles que a definiu como sendo uma investigação sistemática que tem o intuito de emitir um juízo acerca do valor e do mérito de uma avaliação e do seu avaliador (FITZPATRICK; SANDERS; WORTHEN, 2011; GOULART, 2018). Por seu turno, Stufflebeam (2001, p. 185) trouxe uma definição operacional da meta-avaliação em que a considera como sendo:

Um processo de delinear, obter e aplicar informação descritiva e de julgamento sobre a utilidade, a viabilidade, adequação e precisão de uma avaliação; e sua natureza sistemática, conduta competente, integridade/honestidade, respeitabilidade e responsabilidade social para orientar a avaliação e divulgar publicamente seus pontos fortes e fracos.

Para Pinto (2015), a meta-avaliação avalia o nível de qualidade com que se desenvolveu o processo de avaliação e a suficiência do sistema de avaliação. O referido autor destaca ainda que, numa primeira fase, a meta-avalição determina forças e fraquezas que não foram detectadas pela avaliação primária, e, numa segunda fase, ratifica ou não os princípios em que se inspira a política avaliativa: a pertinência, a justiça e o caráter participativo da avaliação. Por seu turno, Machado, Chaise e Elliot (2016) ressaltam que a meta-avaliação permite aferir se os objetivos inicialmente traçados foram alcançados de forma adequada e eficaz, assim como verificar se, o desenvolvimento do programa, projeto ou produto revelou seu mérito.

De acordo com Jacob e Affodegon (2015), a meta-avaliação é encontrada nos registos sobre práticas avaliativas desempenhando funções de *accountability* (objetivo normativo), e de tomada de decisões (objetivo instrumental). Na perspectiva normativa, os autores em referência visualizam a avaliação como um método de autoavaliação do avaliador, auxiliando-os na melhoria das suas práticas, permitindo-lhe enxergar retrospectivamente sobre suas próprias ações para melhorar suas práticas.

Na perspectiva decisória (instrumental), a meta-avaliação aparece como ferramenta de tomada de decisão dos clientes da avaliação, permitindo assim, melhorar a robustez dos dados e, conseqüentemente, o uso dos resultados da avaliação (JACOB; AFFODEGON, 2015, p.168). Nessa senda, Stufflebeam (2001, p.184) realça o papel vital da meta-avaliação tanto para os avaliadores assim como aos clientes, ao destacar que:

Como profissionais, os avaliadores precisam de meta-avaliações para assegurar a qualidade de suas avaliações, fornecer orientação para melhorar a estudos individuais, bem como as suas abordagens de avaliação em desenvolvimento, e ganhar e manter a credibilidade de seus serviços entre os clientes e outros avaliadores. Os consumidores precisam de meta-avaliações para ajudar a evitar aceitar as conclusões de avaliação inválidas e, em vez disso, usar as informações de avaliação de confiança.

Nesta perspectiva, a meta-avaliação da avaliação externa de cursos e programas das IES em Moçambique, serve como fonte de informação para que, o Conselho Nacional de avaliação de qualidade de ensino superior, assim como os avaliadores externos de cursos e programas das IES, melhorem a qualidade das suas avaliações aumentando deste modo o nível de credibilidade dos seus serviços aos clientes, garantido deste modo, maior utilização dos resultados. Por outro lado, com base na meta-avaliação, a comunidade acadêmica das instituições de ensino superior consegue aceitar resultados das avaliações com maior confiança.

A meta-avaliação pode ser classificada de acordo com Scriven como formativa (*formative*) e somativa (*summative*) (BALBIM, 2012; BOULLOSA, 2020). As formativas são

realizadas tanto no desenho de uma avaliação, ou enquanto, está em andamento, dando subsídio aos avaliadores para planejar, conduzir, melhorar, interpretar e relatar seus estudos de avaliação (STUFFLEBEAM, 2000). Jacob e Affodegon (2015) ressaltam que a meta-avaliação formativa auxilia na definição dos objetivos da avaliação, a partir de desenho para resultados e os impactos desejados. Quando conduzida durante o andamento da avaliação, a meta-avaliação procura verificar se a condução da avaliação está sendo apropriada e se as informações produzidas estão atendendo às necessidades dos *stakeholders* (DAVOK, 2008).

A meta-avaliação formativa possibilita realizar um acompanhamento contínuo e sistemático, permitindo a revisão e melhoramento do método, e instrumentos, assim como a identificação dos problemas e utilização dos resultados em tempo real (PINTO *et al.*, 2016). Portanto, a preocupação deste tipo de avaliação é o aprendizado, a melhoria e a identificação de pontos fortes e fracos (GOULART, 2018).

De acordo com Boullosa (2020), considerar a avaliação como formativa, nos remete também, a assumir como central o problema da aprendizagem, estreitamente ligado ao rigor metodológico, mas, também, à responsabilidade compartilhada pela criação de um campo profissional capaz de se validar de forma contínua.

Por sua vez, a abordagem somativa de meta-avaliação ocorre no final de todo o processo avaliativo, objetivando realizar um exame minucioso do processo e dos resultados, a fim de verificar seu desempenho e detectar os seus pontos fortes e fracos (DAVOK, 2008; SCRIVEN, 2009; STUFFLEBEAM, 2001). Portanto, a preocupação deste tipo de meta-avaliação é julgar o mérito e a pertinência da avaliação no final, sempre à luz dos padrões de avaliação, isto é, o objetivo é indagar e julgar se a avaliação em foco satisfaz os critérios de uma avaliação verdadeira (FIRME; LETICHEVSKY, 2010).

Para Gruder e Cook (1978), as avaliações somativas ajudam a fornecer informações relevantes sobre o impacto do programa, trazendo respostas as questões cruciais do programa de forma confiável e válida, comunicando os resultados de maneira oportuna e compreensível para tomadores de decisão e outros interessados com a avaliação.

Para além da classificação das meta-avaliações como formativas e somativas, elas também podem ser consideradas como concorrenciais, cujo objetivo é mensurar de forma simultânea, a qualidade das avaliações principais, bem como validar os seus resultados à medida que eles vão sendo apresentados (BASLÉ, 2013; BOULLOSA, 2020). Hanssen, Lawrenz e Dunet (2008, p.575) destacam que a meta-avaliação concorrente se distingue das outras anteriormente referidas, pelo fato de ser executada ao mesmo tempo com o desenvolvimento e elaboração de um novo método de avaliação; apresentarem elementos

formativos e somativos, com uma natureza abrangente e envolve vários métodos originais de coleta de informações.

Quanto a plano deontológico, a meta-avaliação pode ser classificada como centrada na avaliação e meta-avaliação centrada no cliente. A primeira está preocupada em responder questões ligadas aos padrões profissionais, e técnicos das avaliações, tendo como característica a utilização dos princípios éticos e rigor metodológico (BOULLOSA, 2020; JACOB; AFFODEGON, 2015; STUFFLEBEAM, 2001). A meta-avaliação centrada no cliente é concebida como um jogo de negociação entre o cliente, o avaliador e o meta-avaliador, com maior foco na comunicação, principalmente na credibilidade do avaliador, nas características do cliente, do relatório e sua apresentação (JACOB; AFFODEGON, 2015).

Quanto ao agente que participa no processo, a meta-avaliação pode ser classificada como interna e externa. As internas são realizadas pelas equipes de próprios avaliadores, objetivando mensurar a qualidade das suas avaliações através de utilização de listas de verificação, ao passo que meta-avaliação externa é conduzida por um ente externo cujo objetivo é garantir maior credibilidade a esse processo assim como um reconhecimento externo e consolidação da atividade de meta-avaliação (BUSTELO, 2002). Nesta perspectiva, a pesquisa em causa, classifica-se como uma meta-avaliação externa a partir do momento que está sendo realizada por um ente externo.

No que diz respeito ao conteúdo da meta-avaliação, ela pode ser classificada como de *design*, de processo e de resultados, podendo ser de saídas, de resultados ou efeitos. A meta-avaliação de *design* está centrada na concepção, contexto e estrutura de um estudo de avaliação, meta-avaliação de processo, aquela que está preocupada com o processo de implementação da avaliação (BUSTELO, 2002). A meta-avaliação de saídas, concentra-se na qualidade das conclusões e informações produzidas pelo estudo de avaliação e como essas informações são refletidas nos relatórios de avaliação, por seu turno a avaliação dos resultados ou efeitos concentra nos efeitos potenciais da avaliação, incluindo auxílio na tomada de decisões e facilitação do aprendizado organizacional.

No que diz respeito aos princípios e padrões de meta-avaliação, a literatura apresenta que várias tentativas foram desencadeadas no sentido de se estabelecer critérios que pudessem estabelecer uma avaliação de qualidade. Conforme Goulart (2018), a meta-avaliação começa a ser discutida formalmente em 1960, em que avaliadores como Scriven (1967); Stake (1970); Stufflebeam (1968), apresentaram listas e critérios para avaliar uma avaliação objetivando compreender o que seria uma boa avaliação e uma avaliação ruim. Porém, não chegaram a um consenso sobre o melhor conjunto de critérios para a meta-avaliação (PINTO, 2015).

Vieira, Storino e Orlando Filho (2019) referem que como consequência da falta de consenso sobre os critérios e padrões para a realização de uma boa avaliação, no final da década de 1970, foi lançado um projeto, cujo objetivo era estabelecer um conjunto de diretrizes adaptado para as avaliações educacionais, sobre os quais havia consenso em termos de qualidade da avaliação.

A formulação destes padrões e critérios esteve na responsabilidade do diretor do Centro de Avaliação da *Western Michigan University*, em 1975, Stufflebeam (GOULART, 2018). Corroborando, Vieira, Storino e Orlando Filho (2019) acrescentam que a orientação e a autorização foram dadas pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, tendo resultado em *Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects, and Materials*, em 1981.

Ribeiro, Carabajal e Orlando Filho (2019), destacam que além de estabelecer padrões de avaliação, o *Joint Committee* também é responsável pelas suas revisões e atualizações; capacitação de formuladores de políticas, avaliadores e educadores; e atua como uma câmara de compensação na literatura de padrões de avaliação. Ainda nesse sentido, Elliot (2011) evidencia que, após uma década de uso e de aceitação internacional dos padrões, o *Joint Committee* ampliou o escopo dos padrões, voltando-se para a avaliação de programas em diversas áreas e procedeu os ajustes e acréscimos necessários a essa finalidade, culminando a elaboração da segunda edição publicada com o título de *The Program Evaluation Standards* (Padrões de Avaliação de Programas) em 1994.

Silva (2020) refere que em 2004 iniciou-se o processo de desenvolvimento para a publicação da 3ª edição, tendo sido realizada a revisão geral pelo *Joint Committee*, e considerados pontos para a certificação final como padrões de avaliação de programa concedida pelo *American National Standards Institute*. Este esforço resultou na aprovação de trinta padrões de avaliação em 2011. Esses padrões estão organizados em cinco grupos que correspondem às dimensões-chaves ou, atributos gerais para uma avaliação de qualidade, que são: Utilidade, Viabilidade, Adequação, Precisão e Responsabilização da avaliação (GILL; KUWAHARA; WILCE, 2016).

Na visão de Fitzpatrick, Sanders e Worthen (2011), os padrões são definidos como princípios mutuamente acordados por pessoas engajadas na prática profissional de avaliação, cujo seu atendimento aumentará a qualidade e a justiça de uma avaliação. Portanto, os padrões servem como ponto de referência para que os avaliadores discutam e reflitam sobre as questões críticas da avaliação.

A seguir se apresenta a síntese de cada um dos 30 padrões estabelecidos pela *Joint Committee* dentro dos 5 atributos estabelecidos, com base em (FITZPATRICK; SANDERS; WORTHEN, 2011):

a) **UTILIDADE**

Os padrões de utilidade postulam que as avaliações devem ser informativas, oportunas e influentes. Para que isso aconteça, os avaliadores devem se familiarizar com seus públicos, definindo-os com clareza, identificando as suas necessidades de informação (FITZPATRICK; SANDERS; WORTHEN, 2011).

Para tanto, o atributo de utilidade tem como finalidade permitir que uma avaliação atenda às necessidades de informação dos usuários que são direta ou indiretamente afetados pela avaliação (DAVOK, 2006; ELLIOT, 2011; GOULART, 2018; MA; YIN; GUO, 2021). Este atributo de qualidade de avaliação é o primeiro e mais relevante na medida em que, na ausência dele, a avaliação torna-se imprestável ou inútil, mesmo que ela seja melhor em termos de viabilidade, ética e precisão (FITZPATRICK; SANDERS; WORTHEN, 2011; GOULART, 2018).

Conforme Brito, Silva e Elliot (2016) uma avaliação que seja útil condiz a descrições, conclusões, julgamentos, decisões, recomendações e outros processos que atendem às necessidades daqueles que as solicitam.

Assim, são apresentados a seguimento padrões que englobam o atributo de sendo eles: **U1 – Credibilidade do avaliador:** este padrão postula que processo avaliativo deve ser conduzido por pessoas qualificadas e competentes para garantir que os resultados da avaliação tenham o máximo de credibilidade e aceitação; **U2 – Atenção dos interessados:** (*stakeholders*) as avaliações devem prestar atenção a todos os indivíduos e grupos investidos no programa e afetados pela avaliação como que as suas necessidades sejam atendidas; **U3 – Propósitos negociados:** os objetivos da avaliação devem ser identificados e continuamente negociados com base nas necessidades das partes interessadas (*stakeholders*); **U4 – Explicitação de valores:** o processo avaliativo deve explicitar claramente os valores individuais e culturais que sustentam os propósitos, processos e julgamentos; **U5 – Informação relevante:** as informações resultantes da avaliação devem ser uteis para atender às necessidades identificadas e emergentes dos *stakeholders*; **U6 – Produtos e processos significativos:** as avaliações devem construir atividades, descrições e julgamentos de forma a encorajar os participantes a redescobrir, reinterpretar ou revisar seus entendimentos e comportamentos; **U7 – Comunicação e relatórios apropriados e no prazo:** as avaliações devem atender às necessidades de informações

contínuas de seus múltiplos públicos; e **U8 – Preocupação com as consequências e influências:** as avaliações devem promover o uso responsável e adaptativo, ao mesmo tempo em que se protegem contra consequências negativas não intencionais e uso indevido.

b) VIABILIDADE

Os padrões de viabilidade têm como finalidade garantir a eficácia e eficiência da avaliação, isto é, relacionam-se a condução racional do processo avaliativo. Reconhecendo que as avaliações acontecem em ambiente natural diferentemente dos laboratórios, elas gastam valiosos recursos, pelo que elas não devem consumir mais recursos, materiais, pessoal ou tempo do que o necessário para resolver as questões da avaliação (FITZPATRICK; SANDERS; WORTHEN, 2011). A seguir, são apresentados quatro padrões deste atributo, em que: **V1 – Gerenciamento do projeto:** este padrão estabelece que o processo avaliativo deve optar pela utilização de estratégias eficazes para uma boa gestão do as avaliações, no sentido de propiciar uma melhor gestão dos recursos; **V2 – Procedimentos práticos:** este padrão estabelece que os procedimentos de avaliação devem ser práticos e apropriados à forma como funciona o programa; **V3 – Viabilidade do contexto:** este padrão preceitua que avaliação deve ser planejada e realizada buscando conhecer, monitorar e equilibrar os interesses políticos e culturais, com as necessidades individuais e de grupos presentes em seu contexto; e **V4 – Uso dos recursos:** este padrão estabelece que as avaliações devem aplicar os recursos de forma eficiente e eficaz, produzindo informações relevantes.

c) ADEQUAÇÃO / PROPRIEDADE

Os padrões de adequação buscam assegurar que o processo avaliativo seja conduzido respeitando valores morais, éticos e legais quanto a qualidade da avaliação, isto é, lidam com o bem-estar das pessoas envolvidas na avaliação ou que possam ser afetadas por seus resultados (ELLIOT, 2011). Portanto, o atributo de adequação comporta sete padrões a saber: **A1 – Orientação inclusiva e responsiva:** este padrão estipula que as avaliações devem ser desenhadas de modo a atender as necessidades das partes interessadas e suas comunidades; **A2 – Acordos formais:** este padrão estabelece que os acordos da avaliação devem ser negociados para que as obrigações sejam explícitas e levem em conta as necessidades, expectativas e contextos culturais dos clientes e os *stakeholders*; **A3 – Respeito aos direitos dos indivíduos:** este padrão determina que as avaliações devem ser preparadas e conduzidas de maneira que estejam salvaguardados os direitos humanos, legais e manter a dignidade dos participantes e dos *stakeholders*; **A4 – Clareza e justiça:** este padrão estabelece a necessidade as avaliações

serem compreensíveis e justas de forma a atender às necessidades e propósitos das partes interessadas; **A5 – Transparência e divulgação:** este padrão estabelece que o processo avaliativo deve fornecer detalhes completos dos achados, limitações e conclusões para todas as partes interessadas, a menos que isso viole a obrigação legal e de propriedade; **A6 – Conflitos de interesse:** este padrão reforça a necessidade de as avaliações propiciar a identificação e discussão aberta e honesta dos conflitos de interesses reais ou percebidos que podem comprometer a avaliação; e; **A7 – Responsabilidade fiscal:** este padrão recomenda que as avaliações, devem levar em consideração todos os recursos gastos e cumprir com os procedimentos e processos fiscais sólidos.

d) PRECISÃO

Os padrões que compõem o atributo precisão tencionam garantir que as avaliações apresentem e comuniquem informações tecnicamente apropriadas sobre as características que determinam o valor e o mérito do objeto que está sendo avaliado (GOULART, 2018). Portanto, a avaliação do programa deve permitir a inclusão do maior número possível de características identificáveis dos programas e devem ter reunido dados sobre as características particulares consideradas importantes para avaliar o valor ou mérito dos programas (ELLIOT, 2011). Este atributo é composto por oito padrões que são: **P1 – Conclusões e decisões justificadas:** este padrão estabelece que as conclusões e decisões da avaliação devem ser explicitamente justificadas nas culturas e contextos onde têm consequências; **P2 – Informações válidas:** os procedimentos de avaliação devem produzir informações suficientemente confiáveis e consistentes para os usos pretendidos; **P3 – Informações fidedignas:** os procedimentos de avaliação devem produzir informações suficientemente confiáveis e consistentes para os usos pretendidos; **P4 – Explicitação das descrições do propósito e do contexto:** as avaliações devem documentar os programas e seus contextos com detalhes e escopo apropriados para os fins de avaliação; **P5 – Gerenciamento das informações:** as avaliações devem empregar métodos sistemáticos de coleta, revisão, verificação e armazenamento de informações; **P6 – Análise e planos sólidos:** o programa sob avaliação deve ser descrito e documentado de forma clara e precisa para que possa ser identificado e compreendido com facilidade; **P7 – Explicitação do raciocínio da avaliação:** o raciocínio que conduz a interpretação das informações, a análise dos resultados e das conclusões, deve ser claro e totalmente documentado; e **P8 – Comunicação e relatório:** as informações da avaliação devem ter alcance e guarda adequado contra equívocos, preconceitos, distorções e erros.

e) **RESPONSABILIZAÇÃO**

Os padrões que compõem o atributo responsabilização foram incorporados na última revisão dos *Standards do Joint Committee*, em 2011, com o objetivo de promover a prestação de contas da avaliação, por meio de uma documentação adequada, em uma perspectiva meta-avaliativa, interna e externa, focada na melhoria dos processos (PINTO, 2015). Conforme o *Joint Committee*, este atributo engloba três padrões a saber: **R1 – Documentação da avaliação:** recomenda a descrição do programa avaliado buscando documentar todos os seus propósitos negociados e projetos assim como os procedimentos, dados e resultados executados; **R2 – Meta-avaliação interna:** recomenda que avaliadores devem usar esses e outros padrões aplicáveis para examinar a responsabilidade do desenho da avaliação, procedimentos empregados, informações coletadas e resultados; e **R3 – Meta-avaliação externa:** recomenda que patrocinadores, clientes, avaliadores e outros *stakeholders* da avaliação do programa devem encorajar a realização de meta-avaliações externas usando estes e outros padrões aplicáveis.

Estes critérios são amplamente utilizados no processo de meta-avaliação dos cursos e programas das Instituições de Educação. Para o caso particular de pesquisas realizadas adotando estes critério destaca-se: Pinto (2015) analisou esta metodologia em 10 anos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) no Brasil; Ferreira (2012) elucidou este procedimento no âmbito do SINAES; Serour (2010) utilizou esta técnica para a Avaliação Institucional Externa da Universidade do Grande Rio do Sul; Picozzi (2018) contactou por este método a capacitação profissional foco na meta; entre outros autores na literatura.

Morra, Ray e Rist (2009) afirmam que, a maioria das organizações relacionadas ao desenvolvimento usam os princípios, padrões e critérios da OCDE. Um documento chave (OCDE, 1991) identifica cinco critérios para avaliar os programas de assistência ao desenvolvimento, a saber: Relevância, efetividade, eficiência, impacto e sustentabilidade. No Quadro 2 está apresentada uma síntese dos principais critérios.

Quadro 2 - Critérios de avaliação da OCDE

Critérios	Conceito
Relevância	Refere-se à extensão que os objetivos de uma intervenção de desenvolvimento são consistentes com as necessidades dos beneficiários, necessidades dos países, prioridades globais, e políticas dos parceiros e agências de desenvolvimento.
Efetividade	Uma medida da extensão em que a atividade, programa, projeto atinge seus objetivos.
Eficiência	É uma medida dos produtos (outputs) – qualitativa ou quantitativa – em relação aos insumos. Em termos econômicos: uso dos recursos com o menor custo possível para atingir os resultados.
Impacto	Refere-se às mudanças positivas ou negativas produzidas por uma intervenção, direta ou indiretamente, intencionais ou não intencionais.

Sustentabilidade	Resiliência ao risco dos fluxos líquidos de benefícios ao longo do tempo. A noção de sustentabilidade é particularmente relevante para avaliar (não medir) se os benefícios de uma atividade ou programa/projeto provavelmente continuarão depois que o financiamento (agências financiadoras) for retirado.
------------------	--

Fonte: Morra, Ray e Rist (2009).

Estes critérios vêm sendo amplamente adotados e são considerados por muitas instituições que avaliam projetos e operações de desenvolvimento. Entretanto, estudiosos do campo, como Heider (2018), sugere repensar os critérios de avaliação, considerando as mudanças ocorridas no ambiente mundial, ou seja, sua sugestão de repensar os critérios parte da premissa que “o mundo mudou e requer avaliação para ajustar seus critérios de avaliação”.

A pesquisadora explica o motivo de sua reflexão, como sendo para “garantir que a avaliação incentive práticas de desenvolvimento que prometem sucesso em termos de resultados duradouros e positivos para os países parceiros” (HEIDER, 2018, p. 2, tradução própria).

A outra organização que apresenta os princípios de avaliação é a *American Evaluation Association (AEA)*. W.K. Kellogg Foundation (2017), sugere que a Associação Americana de avaliação tem como missão melhorar as práticas e métodos de avaliação, aumentando seu uso, promovendo-a como profissão e apoiar a sua contribuição à criação de teoria e conhecimento. No Quadro 3 estão apresentados os 5 princípios da AEA.

Quadro 3 - Princípios de avaliação da AEA

PRINCÍPIOS	BREVE DESCRIÇÃO
Investigação sistemática	Espera-se que os avaliadores conduzam investigações sistemáticas e baseadas em dados, nas quais discutam com cliente os pontos fortes e as limitações do projeto de avaliação proposto, cumpram os mais altos padrões técnicos no emprego de seus métodos e comuniquem seus métodos e abordagens com precisão e detalhes suficientes. As pesquisas podem ser baseadas em dados qualitativos e quantitativos.
Competência	Os avaliadores devem possuir as qualificações, incluindo competência cultural, necessárias para realizar as tarefas propostas na avaliação; exercer a prática dentro dos limites de sua formação e competência profissional; e participar do desenvolvimento profissional contínuo pode representar um conflito de interesses (ou aparência de um conflito) com sua função de avaliador.
Integridade e honestidade	Os avaliadores devem se comportar com honestidade e integridade durante todo o processo de avaliação. Eles são responsáveis por iniciar a discussão para esclarecer os custos, as tarefas a serem realizadas, as limitações da metodologia, o escopo dos resultados que podem ser obtidos e os usos dos dados resultantes da avaliação. Eles devem divulgar quaisquer funções ou relacionamentos que tenham que possam representar um conflito de interesses (ou aparência de conflito) com sua função de avaliador. Finalmente, eles devem se informar se certos procedimentos ou atividades provavelmente produzirão informações ou conclusões de avaliação enganosas.

Respeito pelas pessoas	Os avaliadores devem respeitar a segurança, dignidade e valor próprio dos entrevistados, participantes do programa, clientes e outras partes interessadas na avaliação. Isso significa que eles entendem e levam em consideração fatores culturais e contextuais que podem influenciar os resultados de um estudo. Eles também são responsáveis por comunicar claramente os riscos, danos e encargos que podem afetar os participantes da avaliação. Os avaliadores devem ajudar a promover a igualdade social, garantindo que as pessoas que compartilham as informações se beneficiem de suas contribuições.
Responsabilidades pelo bem-estar geral e público	Espera-se que os avaliadores considerem as perspectivas e interesses relevantes de toda a gama de <i>stakeholders</i> e permitam que todos os interessados tenham acesso às informações de avaliação de maneira a respeitar as pessoas e honrar as promessas de confidencialidade. Além disso, os avaliadores não devem ignorar quaisquer ameaças claras ao bem público que possam surgir durante o processo de avaliação.

Fonte: W. Kellogg Foundation (2017), tradução própria.

Ainda relacionado aos princípios da AEA, Goulart (2018), ressalta que, esses princípios orientadores da avaliação são mais expectativas do modo de vida dos avaliadores profissionais do que uma série de diretrizes a ser aplicada a qualquer estudo específico. Por seu turno, Stufflebeam (2011), ressalta que, no processo de definição de metodologia para uma meta-avaliação, é importante ter em mente um conjunto apropriado de critérios. Assim, o autor acredita que para meta avaliar um processo avaliativo, o avaliador deve ter em conta três padrões de que são: adequação técnica; utilidade; e relação custo-benefício.

O autor salienta ainda que estes padrões foram transformados em 11 critérios explicitados no Quadro 4.

Quadro 4 - Critérios de meta-avaliação

Padrão	Critério	Descrição
Adequação técnica	Validade interna	Este critério diz respeito ao grau em que os resultados são verdadeiros. O design de avaliação responde às perguntas que pretende responder? Os resultados são precisos, inequívocos? É evidente que qualquer estudo, seja pesquisa ou avaliação, deve, no mínimo, produzir respostas precisas às questões em consideração.
	Validade externa	Este critério diz respeito à generalização dos resultados obtidos pela avaliação, isto é, define as extrapolações que se quer fazer dos resultados e demonstra se os resultados autorizam tais extrapolações?
	Confiabilidade	Este critério se refere à exatidão dos dados que são utilizados para fazer a avaliação e à consistência interior dos resultados, isto é, quão consistentes são os resultados obtidos a partir dos dados coletados pelo processo de avaliação sob condições de teste-reteste.
	Objetividade	Este critério diz à interpretação dos dados e à comunicação dos resultados, ou seja, se os resultados foram publicitados de maneira a não conduzir os diferentes usuários a leituras ambíguas.
Utilidade	Relevância	Este critério diz respeito ao fato de os resultados obtidos responderem à finalidade da avaliação. Nesse sentido, a meta-avaliação deve aferir se os relatórios da avaliação primária esclarecem, entre outras, as seguintes questões: (i) “Quem são os <i>stakeholders</i> ?”; (ii) “Que informações foram requeridas por eles?”; e (iii) “Até que ponto o design de avaliação foi responsivo à finalidade declarada e às necessidades de informação dos <i>stakeholders</i> ?” O critério de relevância requer que os <i>stakeholders</i> e a finalidade da avaliação sejam especificados. Tais especificações resultam nas perguntas a serem respondidas pelo processo de avaliação, enquanto que a comparação de resultados e perguntas determina a relevância do processo.
	Importância	Critério que avalia se existiu uma clara e correta escolha dos dados necessários e obtidos para chegar aos resultados do processo avaliador. Em avaliações sempre há um conjunto de dados potencialmente pertinentes aos propósitos do estudo, porém restrições práticas podem permitir apenas a coleta de parte desses dados. Em vista disso, baseado em seus próprios juízos substantivos e nas prioridades dos <i>stakeholders</i> , o avaliador deve escolher os dados mais apropriados e significativos para os propósitos da avaliação.

Fonte: adaptado a partir de Davok (2006) e Stufflebeam (2001).

continua...

Quadro 4 – Critérios de meta-avaliação

continua...

Utilidade	Abrangência	O critério da abrangência define até onde os resultados reportados podem chegar, ou seja, a informação produzida tem extensão suficiente para responder às perguntas de avaliação e sob quais critérios e padrões os dados foram avaliados? Metodologicamente, o critério da abrangência se refere à limitação dos dados e resultados.
	Credibilidade	Este refere à confiança que os <i>stakeholders</i> colocam na equipe de avaliação, uma vez que eles, frequentemente, não têm condições de avaliar a adequação técnica da avaliação. De maneira geral, os <i>stakeholders</i> depositam maior confiança em equipes externas de avaliação, por sua independência com o objeto avaliado e pela objetividade que essa condição pode dar ao relatório final da avaliação. Todavia, é crucial que o critério da credibilidade seja reconhecido pela meta-avaliação, independentemente de a avaliação primária ter sido realizada por agente externo ou interno. O avaliador assegura a confiabilidade de sua avaliação na medida em que seja aberto e transparente em mostrar os resultados tal como obtidos e demonstrar integridade profissional.
	Pontualidade	A Pontualidade da avaliação talvez seja o critério de utilidade mais relevante, uma vez que a melhor informação pode se tornar inútil quando não disponibilizada oportunamente para influenciar a prática dos <i>stakeholders</i> . Como a informação deve estar disponível no momento oportuno para subsidiar decisões, então o avaliador deve ter se esforçado para apresentá-la às pessoas interessadas no momento em que ela era requerida, dentro das possibilidades do cronograma previsto.
	Disseminação	Critério da disseminação se refere à possibilidade de os <i>stakeholders</i> interessados nos resultados da avaliação realmente os receberem e utilizarem. É possível que esse critério apenas possa ser aferido parcialmente, pois nem sempre as pessoas que recebem a informação a utilizam efetivamente em suas atividades práticas. Por outro lado, se os resultados certos não chegarem às pessoas certas, o critério da disseminação também não é satisfeito.
Relação custo/ benefício	O critério custo-benefício se refere à necessidade de se desenvolver a avaliação com o menor custo possível, sem prejuízo à qualidade. Cabe à meta-avaliação analisar se o processo avaliador teve baixos custos e se isso não significou sacrificar a qualidade do mesmo, ou seja, é preciso demonstrar que os resultados da avaliação valeram o custo implicado na sua realização.	

Fonte: adaptado a partir de Davok (2006) e Stufflebeam (2001).

4. PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo tem como propósito apresentar a descrição dos procedimentos que foram adotados para o estudo, como meio para o alcance dos objetivos então definidos para este trabalho. Portanto, nele é apresentada a classificação da pesquisa, descrição do local de pesquisa, modelo teórico de análise, procedimentos de coleta, e análise de dados.

4.1. Classificação da pesquisa

No que concerne à sua natureza, a pesquisa classifica-se como aplicada. De acordo com Minayo (2001), este tipo de pesquisa busca gerar conhecimentos que são aplicados para a resolução de problemas específicos. Portanto, os resultados poderão ser utilizados como referência para a melhoria dos processos de avaliação de qualidade de ensino superior em Moçambique.

Quanto à abordagem, esta pesquisa pode ser considerada qualitativa e quantitativa. Considera-se como qualitativa, na medida em que permite uma compreensão aprofundada sobre o problema a ser analisado, apresentando uma exaustiva explicação da realidade que não pode ser quantificada (GIL, 2008). Neste sentido, a preocupação da pesquisa qualitativa é de lidar com universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001).

Piason (2016) menciona que a pesquisa qualitativa é apropriada para ciências humanas e sociais pelo fato de trazer maiores detalhes sobre o comportamento social das pessoas. Por outro lado, Patton (2015, p.18), destaca que o uso frequente dos métodos qualitativos nas pesquisas de avaliação é justificado pela sua capacidade de contar a história do programa capturando e comunicar as histórias dos participantes.

Neste contexto, a classificação desta pesquisa como qualitativa justifica-se pelo fato de que, ao se reconstruir a teoria do programa do SINAQES, através de análise de documentos, buscou-se compreender de forma profunda toda a teoria que está implícita ao SINAQES de forma qualitativa, descrevendo assim os contextos, as relações e os fenômenos relacionados à estruturação do programa em análise, assim como a identificação das relações entre diferentes atores da política. A meta-avaliação permitiu uma análise aprofundada dos relatórios de avaliação externa de cursos e programas das IES que foram considerados para análise, tendo sido

possível compreender os caminhos de cada uma das avaliações e as semelhanças e diferenças entre as diferentes avaliações.

Esta pesquisa também é classificada como qualitativa pelo fato de terem sido realizadas entrevistas junto aos atores envolvidos no processo de implementação do SINAQES em Moçambique (dirigentes e membros das comissões de autoavaliação das IES), verificando as suas atitudes e comportamentos em relação à política em referência.

Minayo (2017) destaca a necessidade de complementaridade entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa. Neste contexto, para complementar a pesquisa qualitativa recorreu-se a pesquisa quantitativa que, de acordo com Hair *et al.* (2009), utiliza instrumentos estatísticos de análise de dados. Portanto foram aplicados questionários para os professores estudantes das IES como forma de compreender a sua percepção sobre o SINAQES.

A realização de entrevistas e aplicação dos questionários, permitiu uma triangulação das informações obtidas no resgate da teoria do programa do SINAQES, meta-avaliação dos relatórios de avaliação externa de cursos e programas e a análise da percepção dos *stakeholders*.

4.2. Local de pesquisa e critérios de seleção das IES objetos de pesquisa

O estudo foi realizado na República de Moçambique com lente para a avaliação do SINAQES. Portanto, considerou-se as IES localizadas na região Centro do país, sendo as Províncias de Manica, Sofala, Tete e Zambézia, selecionadas para a realização da pesquisa. A escolha desse local fundamenta-se no fato de ser uma região em processo de desenvolvimento, que reflete o contexto vivido no país, onde se identifica uma série de aspectos sociais e materiais afetados negativamente pela guerra civil ocorrida no período de 1977 a 1992. Por outro lado, a República de Moçambique é um país com grandes níveis de desigualdade econômica entre as regiões, sendo a região sul a mais desenvolvida e as regiões centro e norte as menos desenvolvidas.

Neste contexto, a escolha da região Centro do País fundamenta-se por esta ser uma região com baixo nível de desenvolvimento econômico, pelo que se considera que a partir da análise da percepção dos dirigentes, membros das comissões de autoavaliação, docentes e estudantes é possível compreender o pulsar de como está sendo implementada a política em referência. Ainda, verificar se existem aspetos a serem considerados na implementação desta política naquela região, ou mesmo servir de ponto de partida para trazer reflexões similares sobre o que pode estar a acontecer noutras regiões do país.

Ademais, a opção por realizar a pesquisa na região Centro do País justifica-se pelo fato de ser esta a segunda região com mais sedes das instituições de ensino superior depois da região Sul (TERENCIANO, 2016). E, finalmente, por ser a região que tem uma instituição de ensino superior com mais cursos avaliados entre 2015 e 2019, que é a Universidade do Zambeze (CNAQ, 2019).

Importa destacar que a pesquisa foi realizada com autorização Ministério de Ciência e Tecnologia Ensino Superior e Técnico Profissional de Moçambique, assim como teve aprovação do Comitê de Ética para seres humanos da Universidade Federal de Viçosa. Antes do início da coleta de dados foi feito um pedido de autorização para coleta de dados nas IES da região Centro que tivessem pelo menos um curso avaliado.

Neste sentido, foram submetidas cartas para as seguintes IES: Universidade do Zambeze com vinte cursos avaliados, a Universidade Apolitécnica (Tete e Zambézia) com quatro cursos avaliados, Universidade Católica de Moçambique com três cursos avaliados, instituto superior Politécnico de Manica com cinco cursos avaliados, instituto superior politécnico de Tete com cinco cursos avaliados e a Universidade Jean Piaget de Moçambique com três cursos avaliados, perfazendo o total de seis IES. Como retorno obteve-se autorização das seis IES, contudo durante o processo de coleta de dados não foi possível ter acesso aos contatos nem informações da Universidade Jean Piaget, tendo ficado com uma amostra de 5 IES. Importa destacar que não foi feita a solicitação para a Universidade pedagógica de Moçambique, que teve 19 cursos avaliados a nível do país, porque a mesma encontrava-se num processo de reestruturação para 5 novas universidades, e acreditou-se que seria difícil acessar à informação desejada.

Destaca-se que, inicialmente, a proposta da pesquisa era de se realizar a coleta de dados *in loco*, tendo-se inclusive, contado com apoio do Governo de Moçambique para a viagem de coleta de dados no país, onde se ampliaria a pesquisa para outras regiões. Entretanto, em março de 2020, quando o COVID-19 começou a se expandir pelo mundo, a pesquisadora viu-se obrigada a cancelar a viagem e rever o plano inicial de coleta de dados.

A escolha das instituições de ensino superior obedeceu aos seguintes critérios de inclusão:

- a. **Existência de pelo menos um curso avaliado no período entre 2018 e 2019:** este critério é fundamental porque a meta-avaliação da avaliação externa dos cursos e programas das IES focalizou-se nos relatórios da avaliação feitas pelo CNAQ. Dados do CNAQ demonstram, que no período de 2017 a 2019, oito IES da região Centro tiveram pelo menos um curso avaliado, a saber: (i) Universidade Católica de

Moçambique (UCM, privada); (ii) Universidade Politécnica Moçambique (APOLITÉCNICA, privada); (iii) Universidade do Zambeze (UNIZAMBEZE, pública); (iv) Universidade Pedagógica (UP, pública); (v) Universidade Jean Piaget (privada); (vi) Instituto Superior Politécnico de Manica (ISPM); e (vii) Instituto Superior Politécnico de Tete (ISPT). Foram desconsiderados para colecta de dados a Universidade Pedagógica porque no período em análise estava passando por reformas estruturais e a Universidade Jean Piaget que não se disponibilizou a fornecer os dados para a pesquisa;

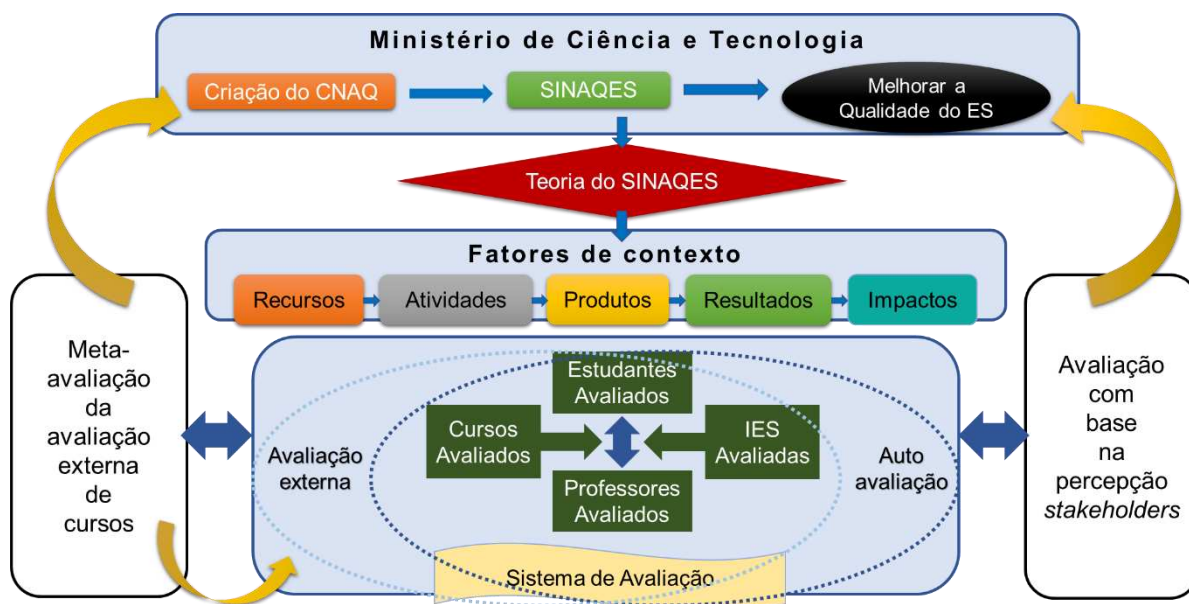
- b. Representação das IES (público e/ou privado):** com este critério buscou-se ter uma visão geral de como está sendo implantando o SINAQES e avaliação externa dos cursos e programas das IES de Moçambique, captando realidades no sector público quanto no privado; e
- c. Tipo de IES:** este critério também foi considerado na seleção das IES objeto da pesquisa na medida em permitiu compreender como tem sido conduzido os processos de implementação do SINAQES e de avaliação externas de cursos e programas tanto nas Universidades quanto nos institutos politécnicos, sendo estes últimos considerados uma nova abordagem de ensino superior no país.

4.3. Operacionalização da pesquisa e modelo teórico para análise do SINAQES

A execução da pesquisa foi desenvolvida em três etapas, nomeadamente: (i) Resgate da Teoria do Programa do SINAQES; (ii) meta-avaliação dos relatórios de avaliação externa de cursos e programas das IES da região centro de Moçambique pelo CNAQ; e (iii) avaliação da percepção dos *stakeholders* do SINAQES sobre o processo de Implementação do SINAQES e das avaliações de cursos em Moçambique.

Na Figura 6, estão sintetizadas as principais etapas que nortearam a pesquisa, e nas sessões subsequentes, encontram-se de forma detalhadas as etapas percorridas na pesquisa.

Figura 6 - Framework conceitual para análise do SINAQES



Fonte: Elaborado pela autora.

Na Figura 6, buscou-se ilustrar a estrutura para a realização das análises visando alcançar os objetivos propostos para a realização desta tese. inicialmente realizou-se uma pesquisa documental para identificar e melhor compreender o processo de criação do SINAQES e elaborar a Teoria do Programa (Teoria do SINAQES).

A partir desta etapa, com base nos relatórios de avaliação externa dos cursos e programas das IES selecionadas, realizou-se a meta-avaliação dos mesmos procurando compreender o campo de avaliação de ensino superior em Moçambique, assim como conhecer a qualidade das avaliações realizadas. Considerando que o SINAQES constitui um Sistema de Avaliação (Auto Avaliação, Avaliação Externa e Acreditação), realizou-se uma avaliação com base na percepção dos *stakeholders*.

Como resultado da Meta-avaliação e Avaliação com base na percepção dos *stakeholders* procedeu-se a análise sobre os efeitos do SINAQES e os avanços, contribuições e limitações do sistema para melhorar a qualidade do ensino superior em Moçambique e para o desenvolvimento do campo de avaliação do País.

4.4. Resgate da teoria do programa

O primeiro passo para o desenvolvimento desta pesquisa, consistiu na (re)construção da teoria do programa do SINAQES, como mecanismo de planificar e organizar esta política em cadeia causal, servindo assim como subsídio para avaliar as suas atividades. Portanto, no

processo de resgate da teoria do programa, a hipótese implícita é que, se os recursos certos forem transformados nas atividades certas para as pessoas certas, espera-se que eles levem aos resultados que o programa foi projetado para alcançar (MCLAUGHLIN; JORDAN, 1999). Para tanto, é imprescindível o conhecimento profundo das informações sobre o SINAQES no sentido de que através delas, seja possível entender as relações causais entre as suas entradas e os resultados que se espera dele (conhecimento da teoria do programa).

Para explicitar a teoria do programa do SINAQES recorreu-se à construção de modelo lógico. O modelo lógico descreve de forma gráfica, as conexões entre entradas, atividades e processos (implementação), saídas, resultados imediatos e impactos de longo prazo do programa (PATTON, 2015). Assim, para a construção do modelo lógico do SINAQES, obedeceu-se procedimentos de construção do modelos lógicos para programas existentes do IPEA que, de acordo com Cassiolato e Guerresi (2010) preconizam 3 etapas fundamentais, a destacar: Coleta e análise de informações; pré-montagem do modelo lógico; validação do modelo lógico.

Para a coleta de informações que serviram como base para construção da cadeia causal dos elementos do SINAQES, recorreu-se à técnica de análise documental. A análise documental consiste na utilização de materiais que não receberam tratamento analítico, cujas fontes são mais amplas e dispersas (GIL, 2008). Esta opção justifica-se pela facilidade de obtenção dos documentos sobre o SINAQES, no site do CNAQ. No processo de análise documental é imperioso fazer um exame profundo dos documentos a serem analisados. Cinco etapas compõem a etapa de análise crítica dos documentos, nomeadamente: o contexto, o autor ou os autores, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto (CELLARD, 2008). Portanto, como fontes de dados, foram analisadas leis, decretos, planos estratégicos do CNAQ, relatórios, instrumentos de avaliação de cursos e programas das IES, em Moçambique. No Quadro 5 são apresentados os documentos que foram objeto de análise neste estudo.

Quadro 5 - Documentos analisados

Identificação Do Documento	Descrição
Proposta de criação do SINAQES	Documento, contendo informações sobre a criação do SINAQES em Moçambique
Lei Nº 5, de 21 de janeiro de 2003	A Lei que revoga a lei Nº 1/1993 e surge em resultado da complexidade que se gera na gestão do Ensino Superior estabelece a criação de órgãos de controle de qualidade de ensino superior

Lei Nº 27, de 29 de setembro de 2009 - lei do ensino superior e está vigente atualmente	Esta veio alterar a lei Nº 5/2003 com vista a adequar o seu conteúdo ao desenvolvimento do ensino superior em Moçambique e ao surgimento de novas instituições de ensino superior
Plano estratégico do ensino superior 2005 a 2010	Que define o horizonte a ser atingido pelo ensino superior
Plano estratégico do ensino superior 2012 a 2020	Que define o horizonte a ser atingido pelo ensino superior
Decreto Nº 63/2007 de Dezembro	O decreto que cria o SINAQES
Decreto Nº 64/2007	Que Cria o CNAQ como órgão implantador do SINAQES
Documentos do CNAQ	Manual de Avaliação externa e interna de cursos e programas, estatutos do CNAQ, relatórios de auto avaliação e avaliação externa de 2016 a 2019, plano estratégico do CNAQ

Fonte: Elaboração da autora, através dos dados da pesquisa.

Para análise de informação foi realizada uma leitura detalhada desses documentos tendo por base as orientações da literatura de teoria do programa e de modelos lógicos. Foram considerados como categorias para coleta e análise dos dados os elementos do modelo lógico contidos em Cassiolato e Gueresi (2010); W.K. Kellogg Foundation (2004). Deste modo, procurou-se numa primeira fase, identificar o problema que deu origem ao SINAQES. Os vínculos de causalidade foram colocados em forma de árvore de problemas, conforme recomendação de W.K. Kellogg Foundation (2004); Moreira e Silveira (2016); Eloi (2018).

A partir da árvore do problema, foi possível identificar os objetivos que o SINAQES pretende alcançar, o público alvo e os critérios de priorização. Finalmente foram identificados os elementos que iriam compor o modelo lógico do SINAQES mormente: recursos, ações, atividades, produtos, resultados intermediários, resultados finais e impactos, assim como os elementos do contexto. Como resultado, foi elaborado um diagrama com componentes do modelo lógico, assim como um diagrama de causalidades, indicando as hipóteses de mudança esperadas na qualidade de ensino superior em Moçambique.

Após a elaboração da proposta do modelo lógico do SINAQES, deveria seguir-se a etapa de validação do modelo junto as equipes que estão na gestão da política, contudo, não foi possível efetivar esta etapa porque não se conseguiu resposta dos dirigentes da política via online, tinha sido marcada uma viagem para o efeito, que foi mais tarde cancelada por causa das medidas de prevenção contra a pandemia da COVID-19. Contudo foi possível validar o modelo lógico mediante a meta-avaliação e avaliação pelos *stakeholders* da pesquisa. E, por fim, foi elaborada uma proposta de indicadores para avaliar o SINAQES.

4.5. Meta-avaliação dos relatórios de avaliação externa dos cursos e programas das IES

Para atender ao segundo objetivo específico da pesquisa, realizou-se uma meta-avaliação dos relatórios da avaliação externa de cursos e programas das IES da região Centro de Moçambique. Partido do pressuposto de Stufflebeam (2001), de que as avaliações podem ser falhas por diversos fatores, dentre eles, por foco inadequado, critérios inadequados, erros técnicos, custos excessivos, implementação inadequada, descobertas tendenciosas ou ambíguas, conclusões injustificadas, recomendações injustificadas, entre outros, é indubitável que a realização de meta-avaliações seja necessária e urgente.

Neste sentido, a realização da meta-avaliação do processo de avaliação externa de cursos e programas das IES moçambicanas é importante, primeiro para os avaliadores externos garantirem a qualidade das suas avaliações, assegurando, deste modo, a credibilidade dos processos avaliativos. Segundo, o Ministério de Ciência, Tecnologia e Ensino superior, assim como a comunidade acadêmica das IES precisa da meta-avaliação, para não cair no erro de aceitar conclusões inválidas e utilizá-los no processo de tomada de decisões, assim como para trazer um ponto de partida para o campo de avaliação de qualidade de ensino superior em Moçambique.

Em consideração às abordagens sobre meta-avaliação de Scriven (1981), esta pesquisa adotou a perspectiva formativa, mas não é formativa em relação a avaliação em si, mas sim, em relação ao campo de avaliação de qualidade de ensino superior em Moçambique, na medida em que foi realizada uma análise de um conjunto de relatórios de avaliação externa de cursos e programas, tendo propiciado um entendimento sobre o caminho que as avaliações em análise seguem na configuração do campo e na definição da cultura de avaliação no país. Quanto ao momento em que a meta-avaliação foi realizada esta pesquisa pode ser considerada somativa, na medida em que considerou relatórios de uma avaliação que já estava concluída.

No que diz respeito à classificação ontológica da meta-avaliação, apresentada por Bouldosa (2020), a presente meta-avaliação classifica-se como centrada no avaliador, haja vista que a maior preocupação foi compreender em que medida as avaliações externas dos cursos e programas realizadas pelo CNAQ atenderam os princípios estabelecidos pelo SINAQES em Moçambique e aos padrões internacionais para uma avaliação de qualidade. Para além de verificar até que ponto a metodologia aplicada proporcionou o alcance dos resultados factíveis.

Considerando a classificação de meta-avaliação quanto ao conteúdo, proposta por Bustelo (2002), esta meta-avaliação teve como foco o processo de avaliação em si e não considerou os seus resultados. Neste contexto, foram seguidas duas etapas, sendo que, a

primeira consistiu numa análise conjunta dos relatórios de avaliação externa, buscando compreender o campo de avaliação no ensino superior em Moçambique e numa seguida fase, compreender de que maneira os processos de avaliação externa dos cursos e programas das IES em Moçambique garantem uma avaliação de qualidade de acordo com os princípios internacionais de avaliação educacional.

A compreensão do campo de avaliação de ensino superior, justifica-se pela necessidade de trazer ao debate acadêmico as características das avaliações do ensino superior e a cultura de avaliação que está sendo criada. Neste contexto, a meta-avaliação para a compreensão de campo, considerou 4 dimensões a saber:

- a) Qual o conceito as avaliações externas e programas das IES de Moçambique adotam nas avaliações?
- b) Qual a natureza do objeto das avaliações externas de curso e programas das IES?
- c) Quais os métodos que são empregues nos processos de avaliação externa de cursos?
- d) Com estão estruturados os relatórios de avaliação externa de cursos e programas das IES em Moçambique?

Reconhecendo a existência de uma gama de critérios para a meta-avaliação na literatura sobre estudos avaliativos, e apoiando-se em Bustelo (2002), que ressalta a necessidade de se definir outros critérios que o avaliador considera importantes de acordo com o contexto que se avalia, a meta-avaliação de campo foi realizada com base nos critérios definidos pela pesquisadora. Assim sendo, a base lógica para o levantamento das questões acima apresentadas, tem como objetivo de julgar a avaliação de cursos e programas das IES em torno dos seguintes critérios:

- i. **Clareza e existência de um conceito de avaliação nos relatórios:** julgou-se importante incorporar este critério, considerando que as avaliações externas dos cursos e programas das IES em Moçambique devem cultivar uma cultura de busca constante de qualidade, daí que apesar das mesmas serem realizadas em contextos diferentes, devem haver uma harmonia quanto aos conceitos de avaliação empregues;
- ii. **Delimitação clara das dimensões e critérios a serem avaliados:** qualificou-se importante meta-avaliar a avaliação externa de cursos e programas das IES moçambicanas, baseando-se neste critério, para verificar quais as dimensões que são

consideras pela avaliação externa dos cursos, e se todos os relatórios consideram as mesmas dimensões;

- iii. **Existência de mecanismos claros de coleta e tratamentos de informações de avaliação:** este critério foi julgadora considerados como crucial na média em que toda e qualquer avaliação visa produzir informações, que serão utilizados para a tomada de decisões. Para isso, a meta-avaliação procurou verificar a existência de uma metodologia com etapas coerentes;
- iv. **Clareza e completude dos relatórios:** este fundamento justifica-se pelo fato de se reconhecer que as avaliações devem apresentar os achados da avaliação de forma clara e completa, apresentando uma descrição do objetoavaliado, objetivos da avaliação

A segunda perspectiva de trabalho consistiu em analisar o conjunto de relatórios de forma singular, recorrendo aos padrões da *Joint Committee*. Os padrões de avaliação do *Joint Committee* comportam cinco categorias: Utilidade, exequibilidade, adequação, precisão e responsabilização (RIBEIRO; CARABAJAL; ORLANDO FILHO, 2019; YARBROUGH *et al*, 2010). A opção de utilização destes padrões justifica-se pelo fato deles serem reconhecidos internacionalmente, isto é, serem referências para estudos internacionais , principalmente quando se trata de meta-avaliação no campo de educação.

No caso desta pesquisa, a utilização destes padrões trouxe um olhar comparativo a nível internacional, considerando que o SINAQES também tem como objetivo a harmonização do ensino superior aos padrões internacionais. Assim, a meta-avaliação dos relatórios de avaliação externa de cursos e programas das IES da região cento de Moçambique com base nos padrões internacionais buscou responder a seguinte pergunta meta-avaliativa:

- a) Em que medida as avaliações externas de cursos e programas exibem qualidade sob ponto de vista de utilidade e adequação?

Para atender a este questionamento, foram considerados os padrões dos critérios de adequação e utilidade da *Joint Committee*. A justificativa da escolha desses padrõesdeve-se aofato de Elliot (2011), destacar que a aplicação dos padrões da avaliação ou meta-avaliação podem variar, dependendo da natureza, foco e objeto da avaliação, podendo alguns deles serem inadequados para a avaliação do programa.

Assim, a categoria Utilidade é composta por oito padrões e diz respeito a necessidade de avaliação ser útil para os seus usuários ou aqueles que tem interesse, pelo que ela deve ser

conduzida de tal maneira que os *stakeholders* despertem interesse em usá-la. Elliot (2011, p. 951) refere que de acordo com estes padrões a avaliação deve:

Ser conduzida por um avaliador ou equipe competente e isto deve servir como garantia de sua credibilidade; dar atenção a todos os interessados (*stakeholders*) na avaliação em foco; negociar os propósitos da avaliação e selecionar informação relevante de modo a atender às necessidades desses interessados; indicar os valores que embasam os propósitos, processos e a interpretação dos resultados; apresentar comunicações e relatórios que descrevam claramente o que foi realizado e que sejam entregues nos prazos estabelecidos; considerar as possíveis consequências e influência que os resultados da avaliação podem vir a ter.

A segunda categoria que foi considerada nesta pesquisa é a adequação ou propriedade, sendo composta por sete padrões. Nesse sentido, a adequação procura garantir que existam critérios para a realização de uma avaliação dentro de normas legais e éticas, respeitando o bem-estar das pessoas envolvidas e daquelas que venham a ser afetadas pelos resultados da avaliação. Corroborando, Elliot (2011, p. 951) considera que os padrões de adequação:

Lidam com acordos e contratos entre clientes e avaliadores; tratam do respeito aos direitos dos participantes e a suas interações durante a avaliação, assim como cuidam de possíveis conflitos de interesses; focalizam o julgamento equilibrado de pontos fortes e fracos do objeto avaliado; tornam os resultados acessíveis aos interessados, apresentando um balanço contábil dos gastos com a avaliação.

Neste caso, foram considerados para efeito de meta-avaliação os relatórios da avaliação externa de 31 cursos de licenciatura, sendo: (i) 4 do Instituto Superior Politécnico de Manica; (ii) 19 da Universidade do Zambeze em todas suas faculdades; (iii) 4 da Universidade Politécnica de Moçambique (Tete e Zambézia); e (iv) 4 do Instituto Superior de Tete.

O acesso aos relatórios foi disponibilizado pelas próprias IES após o envio de uma carta de solicitação da pesquisa e apresentação de comprovante de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa na UFV. No Quadro 6 é apresentada a lista de relatórios que foram considerados como objeto desta pesquisa.

Quadro 6 - Relatórios de avaliação externa como objetos da meta-avaliação

IES	CURSOS DE LICENCIATURA	CURSO/ANO	ANO
APOLITÉCNICA	Instituto Superior Universitário	Engenharia Civil	2019
		Engenharia Mecânica	
	Instituto Superior de Humanidades e Ciências e Tecnologia	Engenharia Elétrica	
	Engenharia Civil		
ISPM	Divisão de Agricultura	Engenharia Agrícola	2017
		Engenharia Florestal	2018
		Engenharia Zootécnica	

	Divisão de Economia, Gestão e Turismo	Contabilidade e Auditoria	2017	
ISPT	Economia e Gestão	Contabilidade e Administração Pública	2018	
	Engenharia	Engenharia de Minas	2017	
Engenharia de Processamento Mineral				
UNIZAMBEZE	Engenharia Agrícola e Florestal	Engenharia Agrônômica	2017	
		Engenharia Florestal		
	Ciências e Tecnologia	Ciências Atuariais		2018
		Engenharia Informática		
		Engenharia Civil	2019	
		Engenharia de Processos industriais		
	Ciências Sociais e Humanidades	Economia	2017	
		Gestão		
		Contabilidade e Finanças	2018	
	Engenharia ambiental e Recursos Naturais	Direito	2019	
		Engenharia Agrícola e Ambiental	2018	
		Engenharia Ambiental e dos Recursos Naturais		
	Engenharia de Construções Rurais e Ordenamento do Território			
	Ciências de saúde	Farmácia	2018	
Medicina Dentária				
Medicina Geral				
Ciências agrárias	Engenharia Agropecuária	2018		

Fonte: Elaborado pela autora.

Como técnica de análise de dados para a meta-avaliação, recorreu-se a análise de conteúdo Categorical. Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de recepção/produção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 1977).

Para a coleta e análise das categorias e seus padrões recorreu-se às listas de verificação, comportando as categorias de utilidade, adequação com os respectivos padrões. Ribeiro, Carabajal e Orlando Filho (2019) informam que existem muitos conceitos sobre listas de verificação e podem ser utilizadas com muitas possibilidades dependendo dos objetivos.

Para verificar o atendimento dos padrões de utilidade e adequação no processo de avaliação externa dos cursos das IES em análise foram utilizadas as listas de verificação baseadas nos padrões da *Joint Committee*, conforme Yarbrough *et al.* (2010).

No Quadro 7 são apresentados estes atributos e as formas de atendimento, também são descritas as principais categorias de análise e suas relações com os objetivos.

Quadro 7 - Categorias de análise

<i>Joint Committee (2011)</i>		Condições de Atendimento
Atributos	Padrões	
Utilidade	U1 - Credibilidade dos avaliadores	O processo avaliativo deve ser conduzido por pessoas qualificadas e competentes para garantir que os resultados da avaliação tenham o máximo de credibilidade e aceitação.
	U2 - Identificação dos <i>stakeholders</i>	As avaliações devem prestar atenção a todos os indivíduos e grupos abrangidos pelo programa e afetados pela avaliação sobre como as suas necessidades sejam atendidas.
	U3 - Propósitos negociados	Os objetivos da avaliação devem ser identificados e continuamente negociados com base nas necessidades dos <i>stakeholders</i> .
	U4 - Explicitação de valores	O processo avaliativo deve explicitar claramente os valores individuais e culturais que sustentam os propósitos, processos e julgamentos.
	U5 - Informação relevante	As informações resultantes da avaliação devem ser úteis para atender às necessidades identificadas e emergentes dos <i>stakeholders</i> .
	U6 - Processos e produtos significativos	As avaliações devem construir atividades, descrições e julgamentos de forma a encorajar os participantes a redescobrir, reinterpretar ou revisar seus entendimentos e comportamentos.
	U7 - Comunicação oportuna e apropriado de relatórios	As avaliações devem atender às necessidades de informações contínuas de seus múltiplos públicos.
	U8 - Preocupação com as consequências da avaliação	As avaliações devem promover o uso responsável e adaptativo, ao mesmo tempo em que se protegem contra consequências negativas não intencionais e uso indevido.
Adequação	A1 - Orientação inclusiva e responsiva	As avaliações devem ser desenhadas de modo a atender as necessidades dos <i>stakeholders</i> e suas comunidades.
	A2 - Acordos Formais	Os acordos da avaliação devem ser negociados para que as obrigações sejam explícitas e levem em conta as necessidades, expectativas e contextos culturais dos clientes e os <i>stakeholders</i> .
	A3 - Respeito aos direitos dos indivíduos	As avaliações devem ser preparadas e conduzidas de maneira que estejam salvaguardados os direitos humanos, legais e de forma a manter a dignidade dos participantes e dos <i>stakeholders</i> .
	A4 - Clareza e justiça	As avaliações serem compreensíveis e justas de forma a atender às necessidades e propósitos dos <i>stakeholders</i> .
	A5 - Transparência e divulgação	O processo avaliativo deve fornecer detalhes completos dos achados, limitações e conclusões para todas as partes interessadas, a menos que isso viole a obrigação legal e de propriedade.
	A6 - Conflitos de interesse	As avaliações propiciar a identificação e discussão aberta e honesta dos conflitos de interesses reais ou percebidos que podem comprometer a avaliação.
	A7 - Responsabilidade fiscal	As avaliações, devem levar em consideração todos os recursos gastos e cumprir com os procedimentos e processos fiscais sólidos.

Fonte: Adaptado de Yarbrough *et al.* (2010).

Em seguida, fez-se a análise do conteúdo dos relatórios de avaliação externa dos cursos e programas das IES em análise, objetivando verificar o atendimento de cada padrão das duas categorias escolhidas para esta pesquisa: Utilidade e Adequação. Para cada categoria elaborou-se um quadro síntese sobre o alcance ou não dos padrões de utilidade e adequação. Foram consideradas quatro opções de resposta: Atende (**A**); Atende Parcialmente (**AP**), Não Atende (**N**), e Não se Aplica (**NA**). Os julgamentos feitos pela meta-avaliação são de caráter qualitativo e foram elaborados baseando-se nas de evidências extraídas dos próprios relatórios de avaliação externa.

4.6. Avaliação do SINAQES na percepção dos *stakeholders*

O terceiro e último objetivo do trabalho, preconizou avaliar o SINAQES na percepção dos *stakeholders* envolvidos na sua implementação em Moçambique.

4.6.1. Participantes da pesquisa e coleta de dados

Para compreender a percepção dos atores envolvidos na implementação do SINAQES em relação aos seus efeitos, optou-se por trabalhar com os dirigentes e membros das comissões de autoavaliação, por acreditar que estejam melhor informados sobre o SINAQES porque estes são os órgãos que estiveram ativos desde da concepção até a implementação da política, portanto, a aplicação de entrevistas semiestruturadas poderia fornecer uma informação aprofundada sobre a execução da política em referência. Também se considerou pertinente trabalhar com os estudantes e professores que são pessoas que de forma indireta participam ou se beneficiam dos resultados da política.

Para a seleção de participantes que compuseram a pesquisa qualitativa, optou-se por amostragem em bola de neve como forma de identificar os dirigentes e membros das comissões de autoavaliação que iriam compor a pesquisa. Conforme Vinuto (2014), a amostragem em bola de neve consiste numa amostragem não probabilística que utiliza cadeias de referência, identificando um indivíduo que, por sua vez, fará a referência ao outro.

Na avaliação da percepção dos *stakeholder* sem referência foram aplicadas entrevistas, recorrendo à técnica de saturação teórica que, conforme Fontanella *et al.* (2011), interrompe-se a coleta de dados quando se constata que elementos novos para subsidiar a teorização desejada não são mais encontrados, ou seja, quando as respostas das entrevistas tornam se repetitivas. Creswell (2014) reforça que a finalidade é juntar informações suficientes para desenvolver (ou saturar) completamente a teoria que se pretende estudar, podendo

envolver 20 a 60 entrevistas. Para esta pesquisa trabalhou-se com 31 respondentes, dos quais 16 são dirigentes, e 15 são membros das comissões de autoavaliação.

Para a coleta de dados quantitativos, foram aplicados questionários *online* via *Google Formulários*, junto a professores e estudantes das IES das províncias de Manica, Sofala e Zambézia com intuito de avaliar a sua percepção e conhecimentos sobre o SINAQES em Moçambique (Apêndices A, B e C).

Foram selecionados os professores que lecionam nos cursos que foram submetidos à uma avaliação externa, por acreditar-se que possuem mais conhecimento sobre os processos de avaliação de cursos e programas das IES. Assim, foram disponibilizados contatos de e-mails de 332 professores que deram aulas nas referidas IES (após várias solicitações formais e informais às IES) sendo: (i) 159 da UniZambeze; (ii) 65 do ISPM; (iii) 53 do ISPT; (iv) 27 da UCM; e (v) 28 da Politécnica.

O questionário foi enviado no dia 1º de setembro de 2020, ficando na situação de receber resposta até ao dia 10 de outubro 2021, período em que foi cancelada a recepção de respostas. Importa destacar que, a cada 15 dias era enviado um e-mail de lembrete para o preenchimento do questionário. Conforme informado, uma primeira fase a coleta de dados seria feita presencialmente, porém, devido à adoção de medidas de prevenção à pandemia do COVID-19, houve necessidade de ajustar os instrumentos para a coleta de dados via *on line*. Após o período de aplicação foram obtidas 99 respostas conforme destacado na Tabela 3.

Vale ressaltar que houve várias tentativas de busca de respostas, mas infelizmente não foi possível alcançar o tamanho da amostra desejável, de 178 respostas basendano-se na fórmula de Gil (2008). Contudo este nível de respostas corresponde a 56% da amostra estimada. Neste sentido, para os professores optou-se por uma amostragem por conveniência conforme a adesão de respostas. A amostragem por conveniência é adequada e frequentemente utilizada para geração de ideias em pesquisas exploratórias (HORT; FERREIRA, 2018). Portanto, considera-se que ela também possa ser aplicada para o caso vertente.

Tabela 3 - Nível de resposta aos questionários para professores

IES	E-Mail Enviado	Devolvidos Inválidos	Não Respondido	Retornados
UniZambeze	159	61	77	21
ISPM	65	8	15	42
ISPT	53	13	14	16
UCM	27	0	24	3
APOLITÉCNICA	28	0	11	17
TOTAL	332	86	155	99

Fonte: Elaborado pela autora.

No concernente aos estudantes que participaram da pesquisa, importa referir que foram considerados como participantes os estudantes do 3º e 4º anos considerando-se que eles tenham mais experiência nas IES onde estão estudando, assim como os processos de avaliação de cursos. Foram disponibilizados contatos de e-mails de 1.476 estudantes dos 3º e 4º anos das IES selecionadas, sendo: (i) 865 da UniZambeze; (ii) 155 do ISPM; (iii) 189 do ISPT; (iv) 139 da UCM; e (v) 129 da Politécnica.

O questionário também foi enviado em 1º de setembro de 2021, ficando na situação de receber resposta até ao dia 10 de outubro de 2021, período em que foi cancelada a recepção de respostas. Importa destacar que a cada 15 dias era enviado um e-mail para lembrar o preenchimento do questionário. Após o período de respostas foram respondidos aos todos 326 questionários, cujo nível de resposta está apresentando na Tabela 4.

Tabela 4 - Nível de resposta ao questionários enviado para os estudantes

IES	E-Mail Enviado	Devolvidos Inválidos	Não Respondido	Retornados
Uni Zambeze	865	65	77	129
ISPM	155	8	15	77
ISPT	189	13	14	82
UCM	139	0	24	30
APOLITÉCNICA	128	0	11	8
TOTAL	1476	86	155	156

Fonte: Elaborado pela autora.

Diferentemente dos professores, foi possível alcançar o tamanho de amostra desejado para os estudantes, considerando a os cálculos realizados através da aplicação da formula (GIL, 2008), referente ao tamanho da amostra para uma população finita (Fórmula 1).

$$n = \frac{N * Z^2 * p * (1 - p)}{Z^2 * p * (1 - p) + e^2 * (N - 1)} \quad (1)$$

em que, n : amostra calculada; N : população; Z : variável normalmente padronizada associada ao nível de confiança; p : é a percentagem com a qual o fenômeno se verifica; e e : erro amostral.

Para caso analisado o considerou-se N igual a 1476 (número de estudantes das IES), considerou-se um erro de 5% e 95% de confiança ($Z = 1,96$).

Para proceder ao cálculo com o auxílio da fórmula, adotou-se N igual a 1487 (tamanho da População de estudantes que receberam o questionário), o erro de 5% para a definição da amostra ($e = 5$), e 95% de confiança ($Z = 1,96$). Considerou-se como possibilidade de ocorrência de evento de 50% ($p = 50\%$), obtendo-se uma amostra de 302 estudantes, portanto pode se

considerar que os 326 estudantes que participaram na pesquisa são suficientes para atender os objetivos da pesquisa.

4.6.2. Procedimentos de coleta de dados

Quanto aos dados desta pesquisa, salienta-se que foram utilizadas fontes primárias para dados qualitativos assim como quantitativos. Os dados qualitativos foram obtidos através da aplicação de entrevistas semiestruturadas com os dirigentes das IES e membros das comissões de autoavaliação. Para além de entrevistas, também foram aplicados questionários aos professores e estudantes dos cursos avaliados, com intuito de compreender a sua percepção sobre os processos de implementação de SINAQES.

Para a operacionalização da coleta de dados qualitativos foram elaborados dois roteiros de entrevistas sendo um roteiro para os dirigentes das IES e o outro para os membros das comissões de autoavaliação. O roteiro (APÊNDICE A) de entrevista para dirigentes e membros das comissões de autoavaliação das IES foi composto por quatro blocos:

- i. Destinou-se à coleta de dados sobre a caracterização dos respondentes tendo sido composta por cinco variáveis, tais como: idade, sexo, nível académico, área de formação, função que desempenha;
- ii. Composta por seis perguntas que buscam informações sobre o contexto histórico do SINAQES em Moçambique destacando as causas, objetivos indicadores e avaliação da qualidade antes do SINAQES;
- iii. Inclui seis questões que buscam coletar dados sobre a estrutura das IES e o processo de implementação das avaliações externas dos cursos e programas;
- iv. Composta por três questões que buscam avaliar o SINAQES em Moçambique.
- v. Foi enviado um questionário aos professores, o qual estava subdividido em três partes: coleta de dados sócio demográficos, incluindo onze variáveis: (i) Faixa Etária; (ii) Sexo; (iii) Escolaridade; (iv) Área de Formação; (v) IES onde trabalha; (vi) Tipo de IES; (vii) Província onde se localiza a IES; (viii) Ano de ingresso na IES; (ix) Regime de contrato; (x) Anos de experiência; e (xi) Níveis que leciona;
- vi. questões que visavam captar o nível de conhecimento dos professores sobre o SINAQES, tendo contemplado questões oito afirmações que visavam medir o nível de conhecimento sobre o SINAQES e suas diretrizes por meio de uma escala tipo Likert. A escala variou de 1 a 5 pontos, onde: 1-Muito baixo, 2-Baixo, 3-Médio, 4-Alto e 5-Muito alto. Para além destas afirmações este bloco comportou ainda questões que

- procuram captar informação a sobre aplicação dos princípios do SINAQES nos processos acadêmicos, se os cursos leccionado passou por avaliação Externa, classificação do curso avaliado; divulgação sobre dos resultados da avaliação externa a utilização dos resultados da avaliação nos processos de ensino; e
- vii. composta por variáveis que a percepção dos professores sobre as mudanças que surgiram com a implementação do SINAQES a saber: onze afirmações na escala do tipo Likert; objetivando captar a opinião sobre as mudanças ocorridas em consequência do SINAQES; e uma questão que buscava captar os aspetos positivos e negativos do SINAQES na ótica dos professores (Apêndice B).

Quanto ao instrumento aplicado aos estudantes, também foi constituído por três blocos, em que o primeiro descreve as características sócio demográficas dos estudantes, sendo composto por oito variáveis a saber: faixa etária, sexo, IES onde estuda, ano de ingresso, Província onde se localiza a IES, Província de proveniência, tipo de IES e nível que está inscrito. O segundo bloco é composto por questões que buscam captar o conhecimento dos estudantes sobre o SINAQES assim se como o seu envolvimento no processo de avaliação, e comporta seis variáveis nomeadamente: se já ouviu falar do SINAQES; Conhecimento do processo de avaliação, preocupação das IES com avaliação da qualidade; se os cursos deles foi passou por avaliação externa, se conhecem a classificação do curso, e se foram envolvidos neste processo. E o terceiro bloco é comporta variáveis que buscam analisar o nível de crença dos estudantes sobre as mudanças que aconteceram nas IES após a avaliação externa do curso seus cursos, e comportam 12 afirmações da escala do tipo Likert, com classificação de 1 a 5 (1-Discordo totalmente, 2-Discordo, 3-Concordo; 4-Concordo totalmente, e 5-Não sei).

Destaca-se que os questionários para professores foram testados com 15 professores que lecionam os cursos que ainda não passaram pela avaliação de cursos, onde foi recomendado afunilar as perguntas assim como deixar mais claras algumas que a compreensão era subjetiva. Todas as recomendações foram consideradas e os questionários foram enviados em a partir do dia 1º de setembro de 2020, enviava-se um e-mail para os lembrar de responder os questionários de 30 em 30 dias, o último dia de foi no dia 14 de outubro de 2020.

O roteiro de entrevista também foi testado com algum membro das comissões de autoavaliação de cursos que ainda não tiveram avaliação externa, assim como de dirigentes cujo cursos ainda não tinham sido avaliados. Também foram consideradas as suas recomendações e se produziu a versão final dos instrumentos. Cabe destacar que a coleta de dados foi severamente afetada pela pandemia de COVID-19, numa primeira fase coleta de dados tinha

que ser presencial, mas infelizmente não foi possível efetuar a viagem para Moçambique para o efeito, daí que teve que se fazer uma série de ajustamentos para que a coleta de dados fosse *on line*.

4.6.3. Procedimentos éticos

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética. Antes de se iniciar a entrevista, todos os participantes de entrevista foram entregues o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) onde constavam os objetivos da pesquisa assim como as regras de preservação do anonimato, garantindo-lhes a retirada de seu consentimento a qualquer momento, conforme a Resolução Nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde sobre pesquisas envolvendo seres humanos. Os participantes leram e concordaram em participar da pesquisa através da assinatura do termo de consentimento. Também foi solicitada a gravação das entrevistas para posterior transcrição para efeitos de análise de dados.

4.6.4. Procedimentos de análise e interpretação de dados

O primeiro passo para análise de dados foi a transcrição integral das 31 entrevistas, formando um corpus único de 173 páginas. Após a transcrição seguiu-se a formatação do texto de acordo com os requisitos exigidos para o uso do *software* IRaMuTeQ® (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) na versão 0,7 - Alpha 2.

Conforme Sousa e Soares (2021), este sistema operacional é de domínio público e apoia-se no ambiente estatístico do *software* R e na linguagem Python. Este programa computacional possibilita a realização de vários tipos de análises de dados textuais, tais como: (i) Estatísticas (análises lexicográficas); (ii) Especificidades e Análise Fatorial de Correspondência (AFC); (iii) Classificação Hierárquica Descendente (CHD); (iv) Análise de Similitude; e (v) Nuvem de Palavras (CAMARGO; JUSTO, 2013; SOUSA; SOARES, 2021).

O IRaMuTeQ® possibilita o processamento de vários dados qualitativos, aplicados às várias situações, visto que permite diferentes formas de análises estatísticas de textos, produzidas a partir de entrevistas, documentos, redações além de pensamentos, concepções e opiniões elaboradas em relação a determinados fenômenos (CAMARGO; JUSTO, 2013; SOUSA; SOARES, 2021; SOUZA *et al.*, 2018).

No caso particular desta pesquisa, a análise textual foi feita mediante a utilização de CHD, na qual os segmentos de texto são classificados em função dos seus respectivos vocabulários, identificando grupos de palavras relacionadas, com objetivo de obter Classes que

têm proximidade, distanciamento ou oposição entre si. Assim, sendo com essa análise foi possível identificar os principais temas que emergiram das falas dos *stakeholders*, permitindo assim uma compreensão dos aspectos que mais foram significativos. A recomendação para esse tipo de análises é que seja feita com corpus ou textos muito grandes (CAMARGO; JUSTO, 2013; SOUSA; SOARES, 2021).

Com isso, foi possível alcançar através da transcrição 31 entrevistas que geraram um *corpus* de 173 páginas. Ou seja, verificou-se que com essas análises foi permitido obter um aproveitamento de 94% do corpus.

Os dados de questionários foram analisados por meio do método de estatística descritiva, com o suporte do software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Segundo Ferreira (2005), a estatística descritiva tem como objetivo a detalhamento dos dados, sejam eles de uma amostra ou de uma população, e pode incluir compilação de dados em tabela, elaboração de gráficos e cálculos de valores de sumários, tais como frequências (f), médias (μ), desvio-padrão (σ), entre outros. Além de aplicar alguns testes paramétricos e não-paramétricos. Portanto, para o caso particular desta pesquisa na análise de dados de questionários foram utilizados gráficos e tabelas de frequências.

Corroborando com este conhecimento, Fávero *et al.* (2009) afirmam que a estatística descritiva ainda permite compreender melhor o comportamento dos dados por meio de medidas-resumo, e identificando tendências, variabilidades e valores típicos.

Concluída a parte de procedimentos metodológicos, na seção seguinte são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1. Teoria do programa

Neste capítulo buscou-se evidenciar a importância da Teoria do Programa para a Avaliação de Programas e Políticas Públicas. A partir da análise dos documentos sobre o Ensino Superior em Moçambique, foi possível identificar o problema que originou o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade no Ensino Superior (SINAQES) e, por meio de técnicas apropriadas, formulou-se a Teoria do Programa, visando compreendê-lo e contribuir para a avaliação dos seus resultados.

Os ensinamentos dos estudos de Weiss (1982) reforçaram a importância de se buscar a Teoria do Programa do SINAQES. A avaliação baseada em Teoria torna-se mais difícil quando o programa não tem uma teoria explícita. Segundo a referida autora, os avaliadores necessitam ter uma boa compreensão do Programa e sobre como ele deve ser implementado. Ainda, Weiss argumenta que para os avaliadores realizarem uma efetiva avaliação do Programa e/ou da Política, eles precisam entender do que se trata a avaliação, bem como o que é necessário para conduzir um bom estudo, e como é importante que os avaliadores saibam o que fazer com os seus resultados (MSILA; SETLHAKO, 2013, p. 323).

5.1.1. Explicação do problema que originou SINAQES

Weiss (1998, p. 70) refere que a teoria do programa consiste na explicação das relações causais que ligam as entradas aos resultados esperados do programa. Portanto, para efeitos de avaliação do SINAQES, o resgate da sua teoria do programa propiciou o entendimento das premissas teóricas nas quais ele se baseia, relacionando as suas entradas aos resultados.

A modelagem lógica é, geralmente, apresentada na literatura de avaliação como uma forma de abrir a caixa preta para entender melhor os mecanismos causais mais sutis (BROUSSELLE; CHAMPAGNE, 2011). Neste contexto, para a construção da teoria do programa do SINAQES, recorreu-se à construção do modelo lógico. W.K. Kellogg Foundation (2004) recomenda que o primeiro passo para a construção de modelos lógicos consiste na identificação do problema que se pretende resolver. Quando o problema a ser resolvido é identificado, fica mais fácil definir o objetivo geral e, conseqüentemente, a população-alvo fica evidente, bem como as ações, que irão integrar o programa (CASSIOLATO; GUERESI, 2010).

Para que a intervenção atenda o problema pelo qual foi criada é importante que a sua teoria tenha capacidade de esclarecer a relação entre o programa e o problema (BICKMAN,

1987). Conforme Brousselle e Champagne (2011), para elaboração de modelos lógicos recorre-se a diversas fontes de dados que podem incluir documentos e entrevistas com as principais partes interessadas. Portanto, para o resgate da teoria do programa do SINAQES, recorreu-se à análise dos documentos sobre o Ensino Superior em Moçambique.

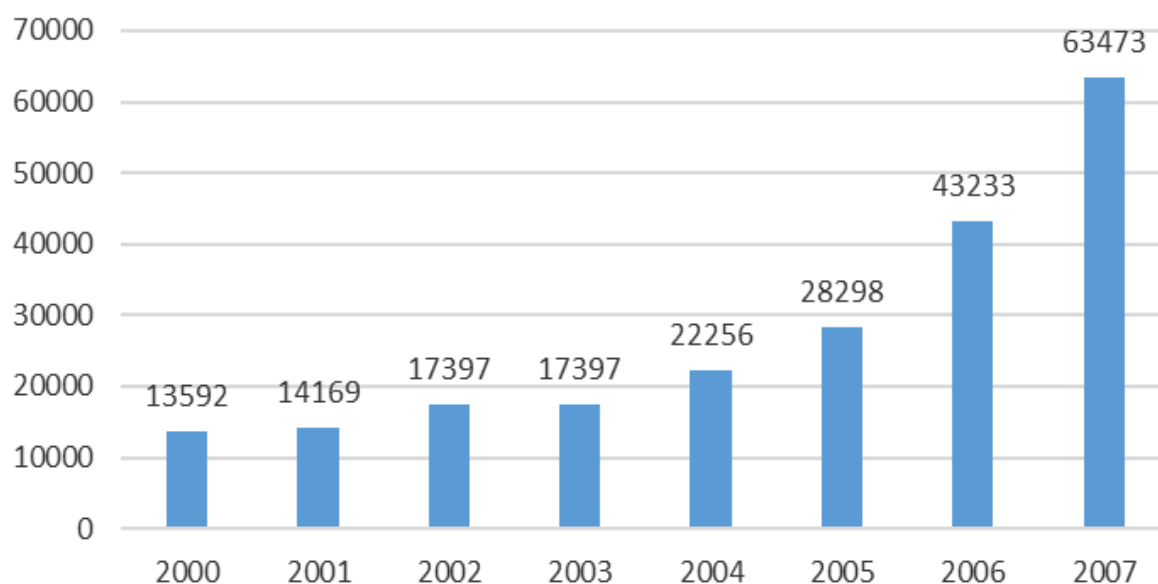
Cassiolato e Guerresi (2010) ressaltam que, para a explicação do problema que deu origem a uma política, recorre-se à construção da árvore de problemas, que é estruturada em torno de um problema central, e os demais problemas, que irão compor a explicação, serão definidos ou como causas ou como consequências do problema central.

Neste contexto, em cumprimento com o que a literatura estabelece, o primeiro passo para o resgate da teoria do programa do SINAQES foi a identificação da natureza do problema que deu origem à política. Assim, por meio da análise dos documentos elencados na metodologia e, em particular, o documento sobre proposta do SINAQES (2004), de autoria do Ministério de Ensino Superior Ciência e Tecnologia, deu-se início à Teoria do Programa. Assim, foi possível entender que o problema que deu origem ao SINAQES está relacionado com a crescente expansão das IES com mecanismos incipientes de garantia de qualidade e relevância dos serviços prestados pelas IES, bem como à falta de harmonização do ensino superior às necessidades internas e aos padrões internacionais de qualidade.

Apesar dos documentos não apresentarem, de forma direta, a causa crítica que originou a política em referência, a análise do documento sobre o plano estratégico para o Ensino Superior 2000 a 2010 permitiu inferir que a causa crítica que deu origem ao problema anteriormente citado foi a baixa e inadequada oferta de vagas, o número de IES e os cursos em Moçambique. Por sua vez, a insuficiência de vagas nas IES teve como implicação, maior demanda pelas vagas e, conseqüentemente, um rápido crescimento dos números de IES e alunos, sem levar em consideração a formação do pessoal docente nas IES.

Para confirmar a constatação feita sobre o aumento das IES e alunos, a pesquisa de Cossa, Buque e Premugy (2019) indicou que houve um crescimento do número IES de apenas 3 públicas, em 1993, para 27, em 2007, sendo 14 públicas e 13 privadas. Dados do Ministério de Educação (2012) indicam que o crescimento do número de IES também foi acompanhado com o aumento do número de matrículas de estudantes no ensino superior. No Gráfico 2, estão apresentados os dados estatísticos de ensino superior no período antes da implementação do SINAQES.

Gráfico 2 - Evolução do número de estudantes no ensino superior de 2000 a 2007



Fonte: MOÇAMBIQUE (2012).

Os dados da Gráfico 2 indicam um crescimento exponencial do número de matrículas no ensino superior de 13.592, em 2000, para 63.473, estudantes em 2007, que corresponde a 3.675% (ou 4,67 vezes). O documento proposta do SINAQES (2004) destaca que, embora tenha havido um crescimento em termos de número de IES e de matrículas de estudantes nas IES, este crescimento não foi acompanhado pela evolução do número de docentes, em termos de quantidade e níveis de formação. As estatísticas de ensino superior apresentadas na Tabela 5 comprovam este cenário nos cinco anos que antecederam a criação do SINAQES.

Tabela 5 - Evolução do número de docentes do ES entre 2003 a 2007

Ano	Bacharel	Licenciados	Diploma	Mestrado	Doutorado	Total
2003	45	645	5	226	175	1096
2004	61	679	2	252	194	1188
2005	56	793	5	316	219	1389
2006	67	812	15	329	231	1454
2007	71	1123	19	386	245	1844

Fonte: MINED - Dados Estatísticos do Ensino Superior (2003 a 2007).

Os dados da Tabela 5 mostram que o número de docentes com tempo integral nas IES aumentou de 1.096, em 2003, para 1.844, em 2007, o correspondente a 68,25%. Quanto à qualidade de formação dos docentes, no período em referência, ainda se observa a predominância de docentes com nível de licenciatura e baixo número de professores com níveis

de mestrado e doutorado, sendo estes níveis os mais importantes para a atividades docente neste subsistema de ensino, na medida em que este subsistema exige habilidade de pesquisa.

O documento proposta do SINAQES (2004), do Ministério de Ensino Superior Ciência e Tecnologia, destaca que esta disparidade entre o crescimento do número de IES e de estudantes, por um lado, e a formação de docentes, em particular com nível de pós-graduação, tem resultado numa escassez de docentes. Essa escassez de docentes nas IES públicas e privadas cria situações como a leccionação de várias disciplinas por um mesmo docente ou a existência de turmas com um número demasiado de alunos.

Um outro aspecto destacado pelo documento proposta de criação do SINAQES (2004) está relacionado com a diferenciação na composição do corpo docente das IES públicas e privadas. Ou seja, pública tem na maioria docentes moçambicanos e seguindo a carreira universitária, por outro lado, as IES privadas são compostas por docentes com contratos em tempo parcial vindos das IES públicas, do sector público e produtivo e, também, estrangeiros. Como consequência cria um sistema de mobilidade entre docentes deficiente, na medida em que um docente pode dar aulas em várias instituições e a dedicação pode ser reduzida, resultando na baixa qualidade dos serviços prestados.

Ainda sobre o corpo docente, um aspecto destacado nos documentos é a existência de políticas ineficientes de gestão de carreiras, formação, retenção de docentes das IES públicas, que de certa forma não motivam os docentes, em consequência disso, recorrem a prestação de serviços para alavancar as suas remunerações, dedicando pouco tempo para as atividades de docência, resultando na fraca qualidade de serviço prestado.

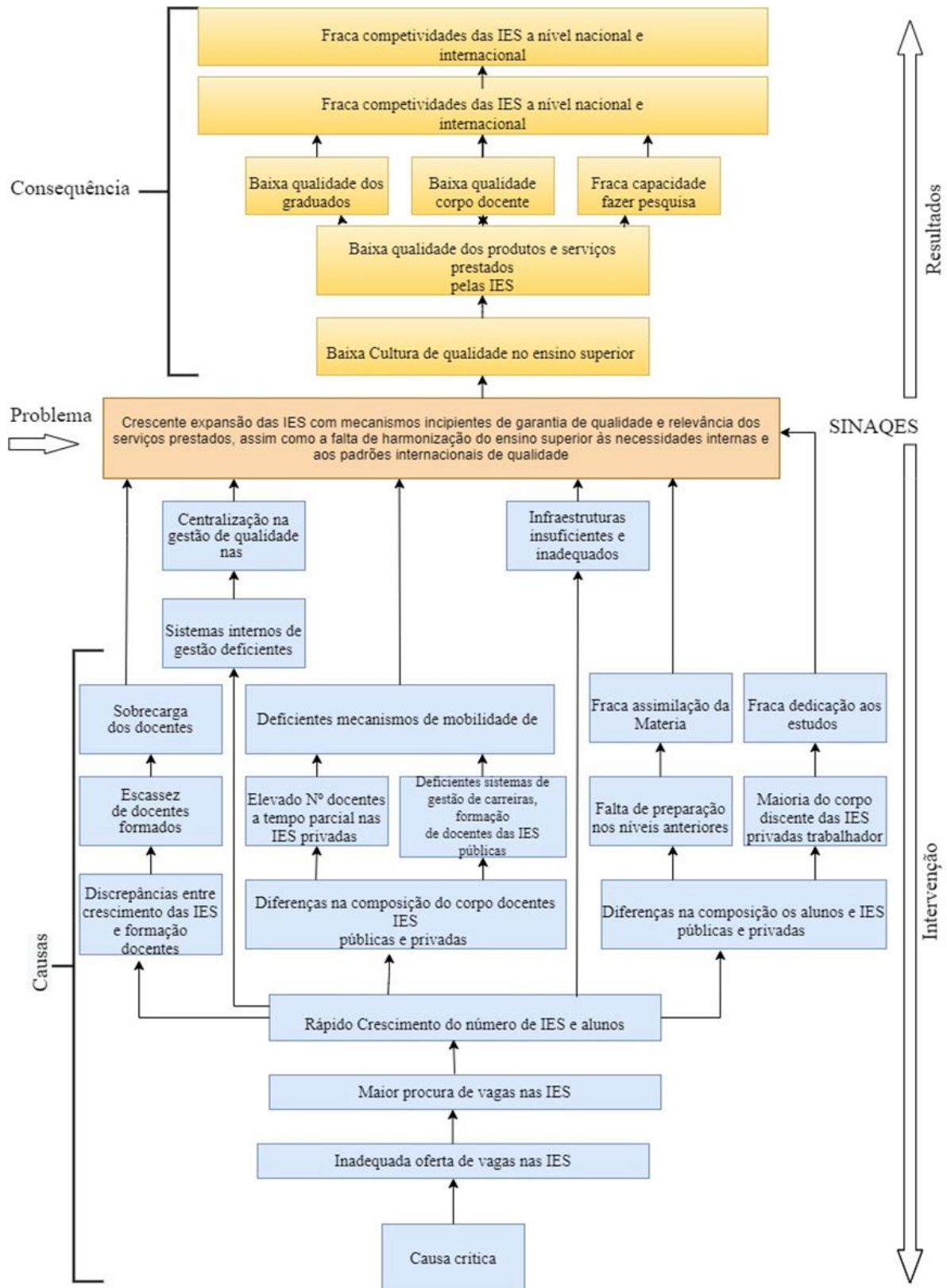
A dimensão corpo docente das IES também foi um fator destacado na análise do documento, em que, na sua maioria, entram no ensino superior sem preparação adequada e, como consequência, não conseguem atingir níveis desejados. Um aspecto particular das IES privadas é que os documentos revelam que a maioria do seu corpo docente é composto por pessoas que trabalham e, em caso extremo, chegam a representar 90% do total de estudantes, o que pode comprometer a dedicação e, por consequência, fraca assimilação de conteúdo.

A análise do documento revela também problemas relacionados às infraestruturas básicas para o funcionamento das IES. Neste aspecto, o relatório do MINED ressaltou que no período de implementação do primeiro plano estratégico de Educação 2000 a 2010, não houve um aumento das condições de infraestruturas e laboratórios das novas instituições, muitas delas usaram para efeitos de ensino, instalações destinadas para outros fins, tendo aumentado a oferta de mais cursos nas áreas sociais, com poucas exigências, em termos de investimento em

laboratórios (MOÇAMBIQUE, 2012). Esta situação resultou numa expansão de ensino superior sem observar os aspectos de qualidade.

A não resolução do problema que deu origem ao SINAQES trará como consequência a baixa qualidade dos serviços prestados pelas IES do país, baixa qualidade dos graduados; fraca capacidade de investigação assim como baixa relevância das IES que, ao todo, irão implicar na fraca competitividade das IES a nível nacional e internacional, comprometendo o desenvolvimento socioeconômico no país. Na Figura 7 está representada a árvore de problemas que deram origem ao SINAQES com as suas causas e possíveis consequências, caso este problema não seja resolvido.

Figura 7 - Árvore de problema do SINAQES



Nota: IES = Instituição e Ensino Superior; ES = Ensino Superior.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do esboço da árvore de problemas é possível traçar os objetivos que o programa pretende alcançar através da análise dos documentos referidos na seção de metodologia. Portanto, a seguir apresentam-se os objetivos gerais e específicos do SINAQES.

5.1.2. Objetivos do SINAQES

Para a identificação dos objetivos do SINAQES, recorreu-se à análise de documentos referidos na metodologia. O Decreto N° 63 (p.1), de 31 de dezembro de 2007 (que cria os SINAQES) e outros documentos não apresentam explicitamente os objetivos desta política pública. Porém, na parte introdutória do Decreto N° 63/2007, (p. 1), menciona-se que:

Com a crescente expansão das instituições de ensino superior aliada a necessidade de harmonização do ensino superior a nacional, regional e internacional, urge o estabelecimento de mecanismos que assegurem melhoria de qualidade e relevância dos serviços prestados.

O Art. 3º, do Decreto N° 63/2007 (p. 1) estabelece como atribuições do SINAQES as seguintes informações:

- (i) desenvolver e promover o princípio da cultura de procura constante da qualidade dos serviços prestados pelas instituições de ensino superior à sociedade;
- (ii) identificar, desenvolver e implementar normas e indicadores de qualidade;
- (iii) informar à sociedade sobre a qualidade do ensino nas instituições de ensino superior;
- (iv) apoiar na identificação de problemas do ensino superior e no esboço de mecanismos da sua resolução, assim como na definição das políticas do Estado para o setor; e
- (v) concorrer para a integração do ensino superior moçambicano na região e no mundo.

Com base nas informações do Decreto N° 63/2007, é possível inferir que o SINAQES tem como objetivo geral assegurar o processo de avaliação institucional, dos cursos/programas das IES nacionais, permitindo a sua harmonização com os padrões internos, regionais e internacionais de qualidade.

Quanto aos objetivos específicos, estes podem ser visualizados através da análise dos Art. 12º, 15º e 20º do Decreto N° 63/2007, os quais estabelecem os objetivos dos três subsistemas que compõem o SINAQES (Autoavaliação, Avaliação Externa e Acreditação). Assim, pode-se considerar como objetivos específicos desta política os seguintes:

- Avaliar a qualidade da instituição, dos cursos e/ou programas, tendo por referência a sua missão, os padrões preestabelecidos e os objetivos estratégicos do ensino superior em Moçambique;

- Apoiar na identificação de problemas concretos da instituição de ensino superior, como primeiro passo para a resolução dos mesmos e para a melhoria da qualidade;
- Oficializar e tornar público o estado da qualidade de uma instituição de ensino superior, cursos e/ou programas, fornecendo bases objetivas para uma concorrência leal entre os curso e programas das IES; e
- Fornecer ao público informações que permitam um critério de escolha de uma instituição de ensino superior, curso e/ou programa.

O processo de implementação desta política é descentralizado, na medida em que o processo de avaliação começa com uma autoavaliação das IES, em que elas têm a oportunidade de identificarem os principais pontos fortes e pontos fracos que elas possuem, bem como elaborarem um possível plano de melhoria para sair daquela etapa para a outra. Só após este processo é que segue o processo de avaliação externa que é uma forma de validação da autoavaliação, culminado com a acreditação dos cursos e/ou programas das IES.

5.1.3. Público alvo do SINAQES e critérios de priorização

Para o alcance de objetivos estabelecidos, é fundamental que o público-alvo que o programa pretende alcançar seja mapeado. Recorrendo à análise dos documentos apresentados na metodologia, verificou-se que o público alvo do SINAQES são todas as instituições públicas e privadas de ensino superior e todos os cursos e programas oferecidos nas IES públicas e privadas do país. Os critérios de priorização basearam-se fundamentalmente na avaliação antes do funcionamento dos cursos e IES para efeitos de avaliação ex-ante. Para os cursos já em funcionamento a prioridade são cursos que, pelo menos, completaram um ciclo de estudos, ou seja, cursos que já formaram seus alunos, portanto apresentam graduados.

Identificado o público alvo a ser beneficiado pela intervenção do SINAQES, assim como os critérios de priorização, segue a apresentação dos elementos que compõem o modelo lógico do SINAQES em Moçambique.

5.1.4. Proposta do modelo lógico do SINAQES e seus componentes

A materialização da teoria do programa do SINAQES foi feita mediante à elaboração do modelo lógico. A análise lógica do SINAQES, com base nas recomendações de Cassiolato e Gueresi (2010); e W.K. Kellogg Foundation (2004), para elaboração de modelos lógicos, possibilitou a compreensão da teoria de funcionamento, em que se descreve as interações entre os recursos, as atividades previstas, os produtos, os resultados intermédios, finais e impactos da política, todos eles atuando num contexto com fatores favoráveis.

Os modelos lógicos de programas são retratos de como estão sendo executados pelos *policymakers*, assim como, da teoria e dos pressupostos subjacentes ao programa e dos seus resultados de curto, médio e longos prazos (ELOI, 2018; W.K. KELLOGG FOUNDATION, 2004). No que diz respeito a leitura do modelo lógico, esses autores ressaltam que a leitura do modelo lógico da esquerda para a direita, permite compreender a descrição dos fundamentos do programa ao longo do tempo. Neste contexto, leitura de um modelo lógico significa seguir a cadeia de raciocínio Se...então... declarações que conectam as peças do programa (ELOI, 2018; W.F FOUNDATION, 2004). Portanto, o sentido de leitura do modelo lógico deve ser da esquerda para direita para indicar a dinâmica do SINAQES ao longo do tempo e, de baixo para cima, para indicar as diferentes ações que devem ser seguidas na implementação da política. A seguir estão explicados os elementos que compõem o modelo lógico do SINAQES em Moçambique.

5.1.4.1. Recursos

Os recursos da política ou programa são entradas ou conjunto de meios que estão disponíveis para a consecução dos objetivos do programa, podendo ser orçamentários ou não orçamentários. Para W.K. Kellogg Foundation (2004), incluem-se os recursos humanos, financeiros, organizacionais e comunitários que o programa tem para realizar as suas atividades. Portanto, os recursos financeiros do SINAQES, conforme o Decreto N° 63/2007, Art. 27°, provém do orçamento do Estado moçambicano; de outras organizações financiadoras e da coparticipação das próprias instituições de ensino superior.

Quanto às organizações Financiadoras de recursos financeiros para implementação do SINAQES e implementação do CNAQ referidas pelo Decreto N° 63/2007, cabe salientar que o discurso do antigo Ministro de Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico profissional de Moçambique, Jorge Nhambiu, no âmbito da cerimônia de encerramento do seminário

regional de disseminação de ferramentas de avaliação e garantia de qualidade revistas na zona sul, em 2019, refere que a sua concretização foi possível graças ao apoio financeiro e a assistência técnica de parceiros internacionais, nomeadamente, do Banco Mundial, através do projeto *Higher Education, Science and Technology (HEST)* e do Governo dos Países-Baixos, através do projeto *Netherlands Initiative for Capacity Development in Higher Education (NICHE)*.

A pesquisa de Langa (2014) revela que o CNAQ, como órgão implementador do SINAQES, recebe recursos de três fontes principais, nomeadamente, Orçamento do estado, o Banco Mundial e a agência holandesa de ajuda ao ensino superior Nuffic, por meio do projeto Iniciativa Holandesa para o Desenvolvimento de Capacidades no Ensino Superior (NICHE). Na Tabela 6 estão apresentados os valores orçamentários destinados ao CNAQ no período de 2010 a 2013.

Tabela 6 - Fontes financiadoras do CNAQ

Fonte	2010	2011	2012	2013
Orçamento do Estado	MZ \$ 272.665	MZN\$ 3.000.000	MZ \$ 30.866.790	MZN\$ 38.438.060
Banco Mundial	-	USD\$ 150 000	USD\$ 350.000	USD\$ 200 000
NUFFIC-NICHE	EUR\$ 50 000	EUR\$ 58 800	EUR\$ 689.716	EUR\$ 226 391
US\$ 1.00	MZN\$ 33.88	MZN\$ 26.56	MZN\$ 29.44	MZN\$ 30.00
EUR\$ 1.00	MZN\$ 44.79	MZN\$ 35.00	MZN\$ 35.02	MZN\$ 41.12

Nota: MZN\$ = Metical; US\$ = Dólar Americano; EUR\$ = Euro.

Fonte: LANGA (2014).

Quanto ao financiamento dos três subsistemas do SINAQES (Autoavaliação, Avaliação Externa e Acreditação), os § 1º e 2º, do Art. 27º no Decreto Nº 63/2007 determina que os encargos financeiros de autoavaliação são suportados por cada uma das IES, de acordo com as dotações inscritas nos respectivos orçamentos; enquanto a avaliação externa e acreditação são co-financiadas pelo orçamento do Estado, outras organizações financiadoras e pelas IES.

A coparticipação das IES no processo de avaliação externa e acreditação é feita mediante o pagamento de cotas, que são definidas no quadro de regulamento de avaliação externa e acreditação, sendo fixadas e revistas periodicamente pelo CNAQ, que é o órgão implementador.

Neste sentido, a Deliberação Nº 5/2016 do CNAQ, define as taxas referentes a coparticipação das IES nas despesas de implementação do SINAQES para a participação nos seminários organizados pelo CNAQ, no monitoramento do processo de autoavaliação; assim como, a coparticipação nas despesas de avaliação externa, incluindo as diárias dos avaliadores

e técnicos do CNAQ, despesas de alojamento e honorários dos avaliadores externos e nos processos de acreditação. Na Tabela 7 são apresentadas as taxas de coparticipação das IES, no processo de Implementação do SINAQES.

Tabela 7 - Quotas anuais e taxas de avaliação externa

Descrição	Ordem	Classe	Instituição	Valor Em Salários Mínimos
Quota anual única	1	a	Universidades e academias militares e policiais	18
		b	Institutos superiores	
	2	c	Institutos superiores politécnicos	14
		d	Escolas superiores	
		e	Outras academias	
Taxas de avaliação externa	3	a	Universidades e academias militares e policiais	46
		b	Institutos superiores	
		c	Institutos superiores politécnicos	
		d	Escolas superiores	
		e	Outras academias	

Nota: Um salário mínimo em Moçambique em 2016, equivaleria a MZN\$ 3.002 ou a US\$ 40,50.

Fonte: CNAQ (2016).

O Decreto N° 46, de 1 de agosto de 2018, que aprova o Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das Instituições do ES em Moçambique, em seu Art. 4º, § 1º e 2º, classifica as instituições de ensino quanto aos volumes de áreas abarcadas por cada Instituição, sendo elas agrupadas nas seguintes Classes: (i) Classe A: Universidades e Academias Militares e Policiais; (ii) Classe B: Institutos Superiores; (iii) Classe C: Institutos Superiores Politécnicos; (iv) Classe D: Escolas Superiores; e (v) Classe E: correspondente às outras Academias.

Destacamos aqui que o salário mínimo do país, fixado em moeda nacional (Metical) em 1º de abril de 2019, vigorava 4.390,00 MTn (Ministério de Função Pública), equivalente a US\$ 69,12 no mesmo ano.

No que diz respeito aos recursos não financeiros, fazem parte os recursos humanos, infraestruturas e equipamentos para a Implementação do SINAQES. Quanto aos recursos humanos, o relatório de Autoavaliação do CNAQ (2018), refere como implementador do SINAQES, um total 42 funcionários, ou seja, 23 mulheres (55%) e 19 homens (45%). Entre os quais 01 Presidente; 03 Diretores Executivos; 07 Chefes de Departamentos; 03 Chefes de Repartição; e 28 Técnicos. No mesmo relatório consta que, para além desses funcionários do Quadro próprio, o CNAQ conta uma rede de especialistas (Avaliadores Externos, Consultores e Formadores) que colaboram para a garantia de qualidade.

Quanto às infraestruturas, o CNAQ conta com um imóvel próprio adquirido para atender os aspectos de implementação do SINAQES. Os outros recursos materiais que constam do relatório de atividades do CNAQ (2014), incluem material dos escritórios, meios de transportes e material de consumo.

5.1.4.2. Ações do plano SINAQES

As ações são os processos que, combinando apropriadamente os recursos adequados, produzem bens e serviços com os quais se procura enfrentar as causas do problema (CASSIOLATO; GUERESI, 2010). Portanto, as principais ações identificadas para a implementação do SINAQES são: implantação dos CNAQ, disseminação do SINAQES e elaboração dos instrumentos de avaliação junto às IES; Ações que visam a formação dos diferentes atores envolvidos no processo de implementação da política, além da implementação do processo de avaliação, acreditação e garantia de qualidade de ensino superior. Importa ressaltar que as ações apresentadas no modelo lógico não estão esgotadas, contudo, buscou-se identificar as principais ações da política pública.

5.1.4.3. Atividades e produtos

As atividades correspondem àquilo que o programa faz com os recursos (entradas), os processos, eventos e ações que são parte intencional da implementação do programa (SAVAYA; WAYSMAN, 2005). Sendo elas, o trabalho realizado por aqueles envolvidos no processo de implementação do programa, elas devem ser destinadas para enfrentar as causas do(s) problema(s) principais (ELOI, 2018). Neste contexto, para as identificações das atividades do SINAQES, foi necessário levar em consideração os descritores iniciais do problema.

O levantamento das atividades do SINAQES foi feito mediante ao seu relacionamento com problema apresentado e conforme as atribuições e subsistemas do SINAQES, preconizados no Decreto Nº 63, de 31 de março de 2007, assim como, com o plano estratégico do CNAQ, como órgão implementador da política.

Portanto, importa referir que não existe uma ordem rígida das atividades do SINAQES, contudo, com base no modelo lógico apresentado nesta pesquisa destaca-se que primeira atividade no âmbito de implementação do SINAQES é a nomeação e contratação de pessoal para direção e áreas técnicas do CNAQ, seguida da aprovação do orçamento, que serviria para

custear as despesas com as instituições; assim como outros equipamentos e materiais para o funcionamento efetivo do órgão implementador do CNAQ.

Montada a estrutura de funcionamento do CNAQ, segue-se a realização de contatos de troca de experiências com órgãos de avaliação de qualidade regional e internacional, como forma de buscar subsídios para a operacionalização do SINAQES. Por outro lado, há necessidade de se treinar os técnicos do CNAQ para assistência às IES na instalação dos órgãos de qualidade, treinamento de avaliadores externos, assim como, treinamento dos dirigentes destas instituições de ensino em matérias do SINAQES.

Concluído o treinamento dos membros do CNAQ, verifica-se a atividade de realização de reuniões, seminários e *workshops* regionais, visando a divulgação do SINAQES nas IES e a elaboração de instrumentos de avaliação em conjunto com as IES e outros intervenientes.

Concluídos os processos de formação e divulgação dos SINAQES, recorre o processo de avaliação, auto avaliação dos cursos e programas com objetivo de identificar os principais problemas dos cursos e programas, seguido do processo de avaliação externa e culmina com a acreditação.

5.1.4.4. Produtos

Os produtos ou saídas fazem parte de bens e serviços fornecidos aos clientes diretos do programa ou participantes do programa (MCLAUGHLIN; JORDAN, 2015). Eles podem ser número de participantes ou clientes atendidos pelo programa, número de reuniões de realizadas, número de documentos elaborados, número de boletins informativos e outros produtos imediatos do programa (FITZPATRICK; SANDERS; WORTHEN, 2011).

As ações ou atividades do SINAQES são desenvolvidas para alcançar seguintes produtos:

- i. documentos normativos do CNAQ (quadro de pessoal, regimento interno, qualificadores profissionais);
- ii. pessoal de direção e áreas técnicas do CNAQ contratados;
- iii. relatórios de troca de experiência com agências regionais e internacionais, para efeitos de harmonização com os padrões internacionais de qualidade elaborados;
- iv. instrumentos de avaliação (manual de auto avaliação e de avaliação externa, regulamentos de avaliação externa, código de ética do avaliador, mapa de indicadores e padrões de avaliação) elaborados;

- v. relatórios e atas de reuniões de workshops e seminários com as IES elaborados, técnicos do CNAQ capacitados, IES com avaliadores internos capacitados e aptos para avaliação; e
- vi. IES com órgãos internos de qualidade criados, avaliadores externos capacitados e aptos para realizar a avaliação externa, relatórios de auto avaliação elaborados pelos órgãos internos de qualidade, relatórios de avaliação externa elaborados e aprovados pelo CNAQ, IES com cursos e ou programas com qualidade certificada.

É importante destacar que foi estabelecida como meta para o CNAQ, no período de 2016 a 2025, a autoavaliação, avaliação externa e acreditação de 440 cursos, tendo sido realizadas, de 2015 a 2019, a avaliação externa de 120 cursos de licenciatura em 19 IES públicas e privadas; culminando com acreditação de em 115 IES e não acreditação de 5 cursos. E neste mesmo período ocorreram 183 viagens de monitoria e assistência técnica às IES (CNAQ, 2019).

Quanto aos eventos relacionados à disseminação e formação dos atores envolvidos na implementação do SINAQES, dados do CNAQ (2019) indicam que foram realizados entre 2010 a 2019, com cerca de 54 eventos, tendo abrangido 1.667 pessoas.

Na Tabela 8 estão sintetizados os principais eventos de disseminação do SINAQES e formação do pessoal envolvidos.

Tabela 8 - Eventos realizados pelo CNAQ

Nº	Evento	Total De Eventos	Participantes
1	Conferências nacionais sobre o SINAQES	5	516
2	Reuniões com Dirigentes das IES e diretores provinciais	2	221
3	Workshops para o desenho de qualificações	5	96
4	Seminários regionais de disseminação de Ferramentas avaliação e garantia de qualidade envolvendo as IES	3	157
5	Seminários regional para o uso de ferramentas de avaliação institucional	3	73
6	Seminário regional de análise crítica sobre a eficiência do SINAQES	3	175
7	Formação de avaliadores externos	15	382
8	Formação de agentes de procedimentos e técnicos do CNAQ	15	47
9	Reuniões com Ordens profissionais	4	12

10	Reunião com imprensa	1	28
Total		54	1.667

Fonte: CNAQ (2019).

5.1.4.5. Resultados intermediários

Os resultados manifestam-se como consequência da aplicação dos recursos para a realização das atividades. Para efeitos desta pesquisa os resultados do SINAQES foram divididos em intermediários e finais, sendo os intermediários considerados, para efeitos deste trabalho, como resultados de curto prazo e os finais de médio prazo. Assim, os resultados de curto prazo dizem respeito às mudanças específicas em aspectos, como atitudes, comportamentos, conhecimento, habilidades, status ou nível de funcionamento esperado, como resultado das atividades do programa (W.K. KELLOGG FOUNDATION, 2004).

Desta forma, as primeiras mudanças observadas após a implementação do SINAQES estão relacionadas a aprovação do Quadro de Pessoal do CNAQ, do regimento interno e qualificadores destes profissionais, em que a contratação era realizada pelos Recursos Humanos para preenchimento de vagas, aquisição de conhecimento sobre padrões internacionais de qualidade; como resultado de troca de experiências com órgãos regionais e internacionais de avaliação e garantia de qualidade de ensino superior (CNAQ, 2019).

Quanto às ações de disseminação do SINAQES, destacam-se como resultados intermediários a aprovação de instrumentos de avaliação harmonizados, com padrões internacionais de qualidade, aquisição de conhecimentos sobre o SINAQES pelos membros e dirigentes das IES. As ações de formação de técnicos do CNAQ têm como resultados disponibilidade de Técnicos¹ capacitados e aptos para assistir as IES, no desenvolvimento das atividades de treinamento de avaliadores internos, assim como assistência às IES, na criação de órgãos internos de qualidade, que tem como resultado a autoavaliação piloto de cursos e /programas das IES.

A avaliação externa piloto dos cursos e programas das IES é resultado da formação de avaliadores externos e de relatórios de autoavaliação, que, por sua vez, resulte em ajustamento de instrumentos e materiais de avaliação. Com os instrumentos de avaliação ajustados dá-se início as principais atividades do SINAQES, que incluem autoavaliação, avaliação externa, tendo como resultado o cumprimento do plano de melhoria, qualidade de cursos avaliadas e validação dos relatórios de avaliação, de autoavaliação, certificação da qualidade de IES e

¹ Técnicos do CNAQ.

sociedade escolhendo cursos e programas das IES, com base nos conceitos dos cursos atribuídos pelo CNAQ, no período de acreditação.

No que se refere à avaliação piloto (CNAQ, 2019), importa referir que esta ocorreu no ano 2014, envolvendo 20 cursos de 10 IES públicas e privadas, tais como: Universidade Eduardo Mondlane (UEM); Universidade São Tomás de Moçambique (USTM); Universidade Lúrio (UNILÚRIO); Universidade Zambeze (UNIZAMBEZE); Universidade Técnica de Moçambique (UDM); Universidade Apolitécnica; Instituto Superior dos Transportes e Telecomunicações (ISUTC); Instituto Superior de Ciência e Tecnologia de Moçambique (ISCTEM); Universidade Pedagógica (UP); e Universidade Jean Piaget (UNUPIAGET).

5.1.4.6. Resultados finais

Como já foi referido anteriormente, os resultados de longo prazo se referem aos que alcançam dentro de um período de quatro a seis anos. No caso do SINAQES, a coluna dos resultados finais (Figura 8) surge como consequência da execução do plano de recomendações produzido pelas avaliações dos cursos e programas das IES, e da validação dos relatórios de autoavaliação, a partir da avaliação externa e da divulgação deste aos cursos e programas das IES.

Portanto, a realização destas ações pode promover a melhoria da qualidade nos processos de ensino, pesquisa e extensão; expansão das IES, observando os padrões de qualidade, maior relevância dos cursos e programas das IES, eficiência do sistema do ensino superior; a melhoria da qualidade dos graduados, melhoria da credibilidade dos cursos, com a implementação de parcerias e harmonização do ensino superior com os padrões nacionais e internacionais de qualidade. A eficiência do sistema de ensino superior irá resultar em melhoria na qualidade dos graduados e da credibilidade das IES. Também se considera a melhoria na implementação de parcerias e oferta de Ensino Superior harmonizado com os padrões regionais e internacionais.

5.1.4.7. Resultados longo prazo (impacto)

Os impactos são as mudanças, intencionais ou não, que ocorrem nas organizações, comunidades ou sistemas, no longo prazo, isto é, uma vez que os participantes são beneficiados com os resultados do programa espera-se que outras mudanças ocorram de maneira mais ampla na sociedade, como mudanças sociais e ambientais (W.K. KELLOGG FOUNDATION, 2004).

Os impactos do SINAQES em Moçambique estão relacionados à criação da cultura de qualidade nas IES, em que a avaliação da qualidade dos cursos e programas das IES passa a fazer parte da sua rotina e envolvendo todos os atores da comunidade acadêmica, com a cultura de qualidade do ensino superior enraizada as IES nacionais, estas passarão a participar dos Rankings internacionais, permitindo a integração das IES do país à região da África austral, ao continente e, também, do resto do mundo.

Para além da participação das IES no *ranking* internacional, também se destaca a possibilidade de os cidadãos moçambicanos escolherem os cursos e programas das IES baseando-se nos conceitos de avaliação do CNAQ e *rankings* internacionais. E isso tudo irá culminar com um desenvolvimento socioeconômico do país, na medida em que a existência de mão de obra qualificada e de pessoas com nível educacional elevado, constituem um elemento fundamental para o desenvolvimento de qualquer país.

5.1.4.8. Fatores de contexto

Na elaboração do modelo lógico de um programa, é relevante a identificação de fatores do contexto que possam influenciar positiva ou negativamente nos resultados do programa. Assim, os fatores de contexto são variáveis relevantes do contexto e fora do controle dos responsáveis pela implementação do programa, que a depender do seu comportamento, criam condições favoráveis ou desfavoráveis ao desempenho do programa (MORRA; RAY; RIST, 2009).

Para identificação dos fatores de contexto que podem favorecer ou desfavorecer a implementação do SINAQES em Moçambique, recorreu-se a análise de documentos e as entrevistas com o pessoal que esteve diretamente envolvido na concepção da política. Assim, constatou-se que um dos fatores impulsionadores para o funcionamento do SINAQES é a existência de um quadro legal que favorecia a sua criação, que é a Lei Nº 5, de 21 de janeiro de 2003, em que no seu Art. 24º atribuía a responsabilidade ao Ministério de Ciência e Tecnologia para ações periódicas de inspeção e avaliação das IES, assim como a implementação do SINAQES.

Um outro fator que foi identificado como favorável a criação do SINAQES é o surgimento de iniciativas de harmonização de mecanismos de garantia de qualidade a nível da região da África Austral, de todo continente Africano e do mundo. Dentre estas iniciativas destaca-se a Harmonização do Ensino Superior e de mecanismos de Garantia da Qualidade e Acreditação na África (*Harmonisation of African Higher Education, Quality Assurance and*

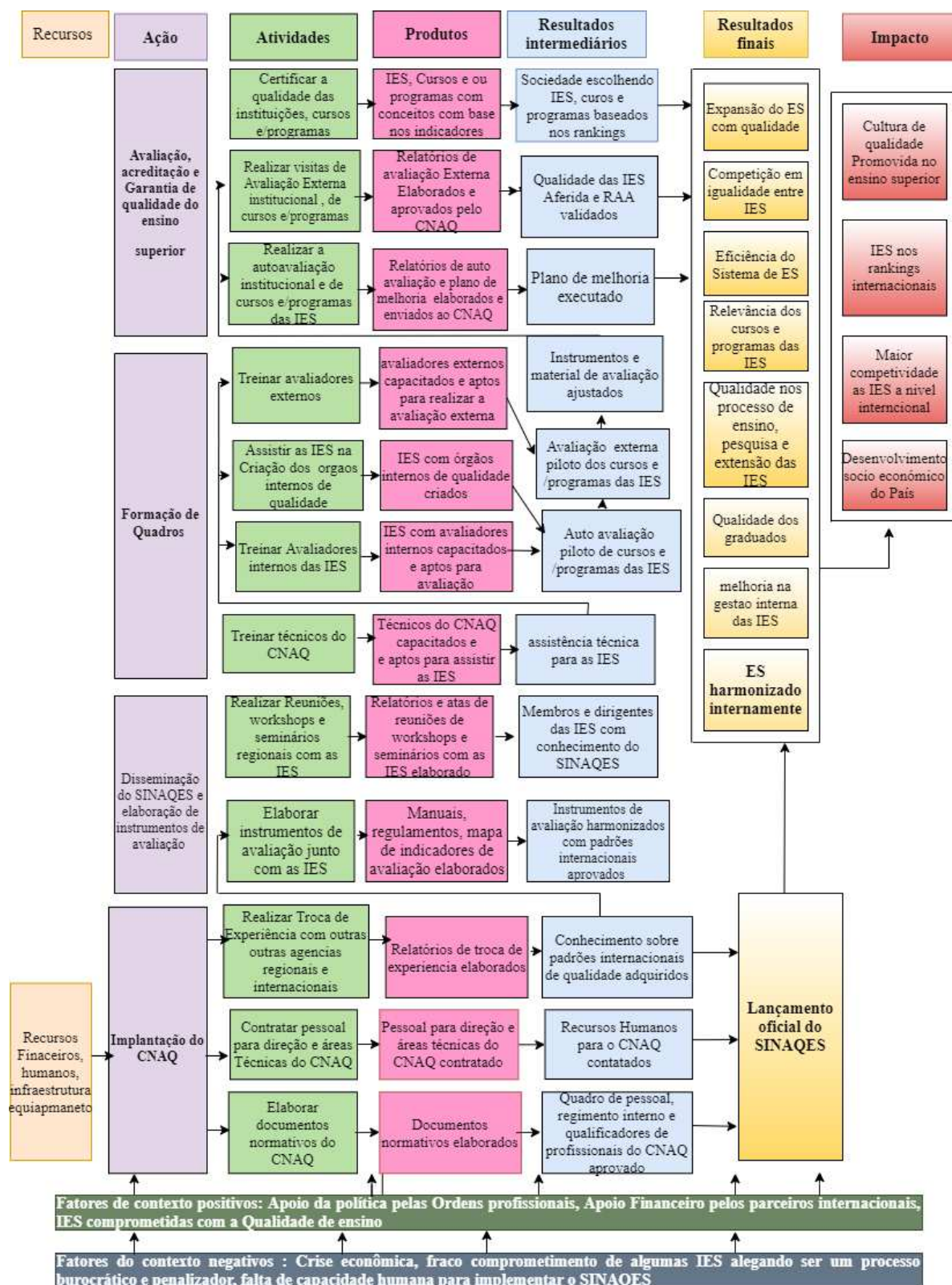
Accreditation – HAQAA), criada para apoiar o desenvolvimento de um sistema harmonizado de garantia de qualidade e acreditação aos níveis institucional, nacional, regional e continental. Este órgão desenvolveu os Padrões e Diretrizes Africanos para Garantia de Qualidade (*African Standards and Guidelines for Quality Assurance – ASG-QA*).

A existência de organizações disponíveis a financiar atividades para a garantia de qualidade do ES assim como a disponibilidade do governo de Moçambique em alocar uma dotação do Orçamento do Estado para as atividades do SINAQES. Ou seja, preocupação das IES pelo estabelecimento de órgãos internos de garantia qualidade, e a exigências de formação de pessoal qualificado pelas Ordens e Associações profissionais, como também os fatores de sucesso para implantação do SINAQES.

Por outro lado, dentre os fatores que podem dificultar uma implementação plena do SINAQES pode se destacar a crise econômica que traz como consequência a dificuldade das IES para lidar com a implementação de requisitos (internos e externos) de garantia de qualidade; a existência de algumas IES que veem os processos de avaliação externa e acreditação como exercícios burocráticos, de julgamento e penalização, não contribuindo para a melhoria de qualidade.

A partir da teoria do SINAQES foi possível a identificação dos seus componentes, permitindo sua representação por meio do modelo lógico, apresentado na Figura 8.

Figura 8 - Proposta do Modelo lógico do SINAQES



Nota: Leitura de baixo para cima e da esquerda para direita.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base na Figura 8, é possível visualizar a disposição dos componentes do modelo lógico e suas relações causais identificados com base na coleta de informações constantes nos documentos apresentados na metodologia deste estudo.

Os elementos prescritivos do modelo se constituíram nos componentes essenciais do programa, entre eles foi estabelecida a relação causal de forma que, articulados (graficamente demonstrados pelas setas) indicassem a dinâmica entre os processos e seus impactos. Na Figura 9 é apresentada a cadeia de causalidade dos elementos do SINAQES.

Figura 9 - Relações causais entre os elementos do Modelo Lógico do SINAQES



Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da pesquisa.

A análise da Figura 9 demonstra um processo hipotético de mudança geral esperado com a implantação do SINAQES em que, se houver investimento (recursos financeiros,

humanos, infraestruturas, e equipamento pelo orçamento do estado, parceiros internacionais e participação das IES, então será possível elaborar implementar o SINAQES. Por conseguinte, através de processos de autoavaliação de cursos e programas serão realizadas avaliações externas de cursos e programas das IES, tendo como resultado acreditação de cursos, o que irá resultar nas recomendações de melhoria de cursos, e a esperada melhoria da qualidade do ES.

Como resultado final, a sociedade escolherá os cursos com base em conceito, haverá melhoria nos processos de ensino, pesquisa e extensão, haverá eficiência no ensino superior, expansão do ensino superior com qualidade, uma competição justa com as IES, melhoria nas qualificações dos professores e que a longo prazo terá como impacto uma cultura de avaliação de qualidade enraizada e, por fim haverá um, desenvolvimento social.

Após a elaboração do Modelo Lógico de um programa é imperioso que sejam definidos indicadores que irão nortear o processo avaliativo. Portanto, os indicadores são meios que podem ser qualitativos e quantitativos, utilizados para organizar e captar as informações relevantes dos elementos que compõem o objeto da observação (ELOI, 2018). Assim, com o modelo lógico elaborado, é possível propor indicadores que poderão ser utilizados para avaliar o SINAQES (Quadro 8).

Quadro 8 - Indicadores de insumos, atividade, resultados e de impactos

		Indicador	Descrição Dos Indicadores
Nível 1	Insumos	Dotação orçamentária e recursos humanos	Indica o valor da dotação orçamentária do CNAQ, para equipamentos e infraestrutura; Número de técnicos afetos aos CNAQ; Número de avaliadores externo contratados.
		Elaboração de documentos de Funcionamento do CNAQ	Indica o número de documentos elaborados.
		Realização de troca de experiências	Número de trocas de experiências realizadas.
		Contração de pessoal para o CNAQ; Avaliadores externos	Indica o número de pessoas contratados; Número de avaliadores externos contratados.
		Capacitações de avaliadores do SINAQES	Indica o número de capacitações realizadas para técnicos do CNAQ; Avaliadores externos e membros das CAA.
	Atividades	Atividades de divulgação do SINAQES	Indica o número de relatórios de atividades realizadas para divulgação do SINAQES.
		Criação de órgão de avaliação de qualidade das IES	Indica o número de IES com órgãos de avaliação de qualidade instalados.
		Realização das auto avaliações	Número de auto avaliações realizadas.
Realização das avaliações externas		Número de avaliações externas realizadas de IES, cursos ou programas realizados.	
Nível 2	Resultados	Cursos / IES que passaram por avaliações externas (nº)/área	Metas alcançadas: indica o percentual de cursos e de IES que passaram por avaliações externas.
		Cursos / IES que passaram por avaliações internas (nº)/área	Metas alcançadas: indica o percentual de cursos e de IES que realizaram avaliações internas.
		Acreditação (nº): IES, cursos que receberam recomendação de melhoria	Número de IES, cursos/ou programas com acreditação plena (excelente); Números de cursos com acreditação de 3 anos (bom); Número de cursos com acreditação de 2 anos (satisfatório com muitas reservas).
		Cursos, IES que receberam recomendações de encerramento de IES, cursos e/ou programas das IES	Número de IES, cursos que não tiveram acreditação (não satisfatório) encerrados por área e por IES.

Fonte: Elaborado pela autora.

continuação...

Quadro 8 - Indicadores de insumos, atividade, resultados e de impactos

continuação...

Indicador		Descrição Dos Indicadores	
Nível 3	Impacto: reconhecimento de qualidade	Acreditação de cursos	Cursos que mantiveram a acreditação em mais de uma avaliação (nº)/ área
		Professores Treinados	Professores com Doutorado (nº de doutores) / curso / área Professores com Mestrado (nº de mestres) / curso / área
		Reconhecimento das IES	1 - Participação em Rankings Regionais (nº curso s/ área/ IES) 2 - Participação em Rankings Internacionais (nº cursos / área/ IES)
		Alunos formados	Número de alunos que concluíram a graduação em tempo previsto (nº / área de conhecimento/IES)

Fonte: Elaborado pela autora.

5.2. Meta-avaliação da avaliação externa dos cursos de graduação das IES em Moçambique

Conforme relatado na metodologia deste trabalho, o segundo objetivo da tese consistiu em realizar uma meta-avaliação de relatórios de avaliação externa de cursos e programas das IES da região centro de Moçambique. Para tanto, optou-se por trabalhar com os relatórios dos cursos de Licenciatura (Graduação), na medida em que as primeiras avaliações externas de cursos e programas no país incidiram para este nível de formação.

Como foi referenciado na metodologia, os relatórios de avaliação foram disponibilizados pelas IES avaliadas, totalizando 31, em que: **(i)** 12 estão nas áreas de Engenharia, Manufatura e Construção, 8 das Ciências Sociais, gestão e Direito; **(ii)** 8 da Agricultura, Floresta e Veterinária; e **(iii)** 3 da Saúde e bem-estar.

Quanto à periodicidade destes relatórios, destaca-se que, os mesmos eram referentes ao período de 2017 a 2019, sendo que 10, 14 e 7 foram registrados para os anos 2017, 2018 e 2019, respectivamente.

Para o efeito, seguiu-se duas etapas para a análise, sendo a primeira, em que foi analisado um conjunto destes relatórios como forma de entender o campo das avaliações de ensino superior em Moçambique. Assim, para compreender o campo de avaliação de ensino superior, analisou-se quatro dimensões: **(i)** conceito de avaliação; **(ii)** natureza do objeto; **(iii)** métodos aplicados; e **(iv)** estrutura adotada nas avaliações dos cursos em referência.

A segunda perspectiva de trabalho, consistiu em analisar o conjunto de 30 relatórios de forma singular, recorrendo aos padrões da *Joint Committee*, por serem os padrões amplamente utilizados na avaliação de projetos educacionais. A opção por estes padrões trouxe um olhar de comparativo a nível internacional, considerando que o SINAQES também tem como objetivo de harmonização ao nível internacional. Para isso, foram considerados os padrões dos critérios de adequação e utilidade.

Quanto à escolha dos critérios da *Joint Committee* para efeitos de meta-avaliação, Elliot (2011) considera que a aplicação dos padrões da avaliação ou meta-avaliação podem variar, dependendo da natureza, foco e objeto da avaliação, podendo alguns deles serem inadequados para a avaliação do programa. Em vista dessas considerações, selecionou-se a utilidade, e precisão dentre os 5 atributos da avaliação da *Joint Committee*, porque entendeu-se que eles são suficientes para captar a qualidade da avaliação externa de cursos de IES desenvolvida pelo CNAQ, haja vista que, a utilidade é um dos critérios considerados chaves e adequação é importante para avaliar a conduta do avaliador.

5.2.1. Meta-avaliação para compreender o campo de avaliação superior

5.2.1.1. Conceito de avaliação evidente nos relatórios e avaliação

Com este critério, a meta-avaliação procurou entender como é que esse conjunto de relatórios define a avaliação de cursos e programas das IES em Moçambique. Assim, com a análise dos relatórios de avaliação externa, foi possível compreender que, a avaliação externa de cursos e programas, estava inserida no âmbito de implementação do Decreto N° 63, de 31 de dezembro de 2007, que cria o SINAQES, e do Decreto N° 64/2007, que estabelece o CNAQ como órgão que operacionaliza o SINAQES.

Ficou evidente que a avaliação externa da qualidade de educação superior em Moçambique pode incidir sobre instituições, cursos e programas, sendo ela requisito para acreditação, e realizada por comissões especializadas independentes, criadas pelo CNAQ. A sua realização é feita mediante a solicitação da IES onde se encontra o curso ou programa após a realização de um auto avaliação, conduzida pelas IES ou pelas Unidades Orgânicas (UOs) visadas.

Quanto ao conceito de avaliação ficou evidente que os relatórios não possuem uma definição clara da avaliação, alguns relatórios limitam-se a associar o conceito com os objetivos que se pretende. Outros fazem uma tentativa de trazer o conceito da avaliação apresentando o conceito de avaliação no contexto do SINAQES. Assim, a avaliação é definida como sendo umas das etapas do processo de implementação do SINAQES, que tem a função de fornecer informações as UOs sobre as lacunas e os pontos fortes do seu curso, auxiliando na elaboração de um plano de melhorias realístico com a definição adequada as prioridades.

5.2.1.2. Natureza do objeto avaliado

As avaliações externas de cursos e programas das IES que fizeram parte desta pesquisa tiveram como objeto os cursos de licenciatura. No que tange a avaliação em si, constatou-se que as mesmas incidem sobre as nove dimensões ou indicadores preconizados no SINAQES demonstradas a seguir:

- **Indicador 1 – Missão e objetivos da unidade orgânica:** neste indicador, constatou-se através da análise de relatórios, que o processo de avaliação externa procurou verificar se a missão da unidade orgânica onde está inserido o curso, tinha a clareza,

relevância, divulgação, e relação com as estratégias de desenvolvimento da IES onde se insere, e do setor socioeconômico do país. Neste mesmo indicador também foram avaliados os objetivos dos cursos quanto a clareza da sua definição, relevância, divulgação e alinhamento com a missão da unidade orgânica;

- **Indicador 2 – Gestão e/ou governação:** os relatórios de avaliação externa de cursos, avaliaram aspectos ligados aos mecanismos de gestão dos cursos, com ênfase em questões relacionadas a democraticidade no processo de gestão, prestação de contas, descrição de funções e tarefas, adequação da estrutura de direção e gestão à missão da instituição e mecanismos de gestão da qualidade;
- **Indicador 3 – Currículo:** aqui a avaliação externa de cursos e programas, buscou analisar a conformidade do currículo do curso com a missão, gestão da qualidade e métodos de ensino-aprendizagem. Portanto, foi verificado se a estrutura curricular tem ligação com objetivos e missão, e ainda na sua relevância e garantia de desenvolvimento de conhecimentos e/ou habilidades nas áreas de investigação científica e práticas profissionais. Também foram avaliados assuntos ligados à revisão regular de cursos e programas curriculares; sistemas e procedimentos para o desenvolvimento e aprovação de novos cursos e programas; coerência das metodologias de ensino-aprendizagem com o modelo curricular; garantia da integridade dos mecanismos de avaliação de desempenho dos estudantes e eficiência formativa; e mecanismos ou procedimentos de moderação da qualidade dos processos de avaliação dos estudantes;
- **Indicador 4 – Corpo docente do ciclo de estudos:** os relatórios de avaliação de cursos e evidenciam que foram avaliados aspectos ligados a adequação das qualificações dos professores ao ciclo de estudos; os mecanismos adotados no recrutamento e seleção, formação, avaliação do desempenho, plano de carreira e gestão do corpo docente do ciclo de estudos;
- **Indicador 5 – Corpo discente e ambientes de aprendizagem:** neste informativo avalia-se os processos de implementação de políticas que respeitem a igualdade de oportunidades, equilíbrio do gênero e distribuição equitativa por província, oportunidades de estudo pós-laboral; políticas de admissão e critérios de seleção;

estruturas e medidas de apoio, de aconselhamento e de acompanhamento aos estudantes, e participação dos estudantes nos processos de melhoria da qualidade;

- **Indicador 6 – Pesquisa e extensão:** as avaliações externas concentram sua atenção nas questões ligadas a implementação de políticas e linhas de investigação; alocação de recursos financeiros para pesquisa; e prestação de serviços relevantes à comunidade;
- **Indicador 7 – Infraestrutura:** os relatórios de avaliação, se preocuparam em verificar as questões ligadas a existência de uma estrutura, equipamentos adequados para o funcionamento do curso; equipamento e organização das salas de aulas, laboratórios, bibliotecas, existência de banheiros adequados e separados por gênero, entre outros aspectos;
- **Indicador 8 – Corpo técnico-administrativo:** são avaliados aspectos ligados a existência de existência de pessoal de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, suas qualificações, procedimentos de recrutamento e seleção, formação, avaliação de desempenho e gestão da carreira, valorização e respeito pelos seus direitos; e
- **Indicador 9 – Nível de internacionalização:** esta orientação avalia a implementação de políticas de promoção da mobilidade de docentes e discentes, com maior destaque para existência de docentes e estudantes estrangeiros, existência de parcerias e acordos de cooperação.

A análise do relatório também propiciou compreender neste conjunto de dimensões da avaliação externa de cursos e programas das IES em Moçambique, que o CNAQ definiu indicadores prioritários, sob quais há obrigatoriedade para o alcance sob pena de perder 20% da classificação total. No Quadro 9 são apresentados os quatros indicadores principais de avaliação externa de cursos e seus critérios de verificação.

Quadro 9 - Principais indicadores e critérios de avaliação de cursos das IES

Indicador	Critério De Verificação	Observação
Indicador 3: Currículo	Correspondência entre o perfil do graduado e o conteúdo curricular	

Indicador 4: Corpo Docente	50% dos docentes em tempo inteiro com grau de doutor para Universidades e Academias e 50% dos docentes em tempo inteiro com grau de mestre para as outras IES	Perde 20% do total caso não alcance
Indicador 6: Pesquisa e Extensão	Publicações do corpo docente e investigadores em revistas nacionais/ internacionais nos últimos três anos	
Indicador 7: Infraestruturas	Laboratórios devidamente equipados de acordo com os cursos oferecidos	

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da pesquisa.

5.2.1.3. Metodologia aplicada na avaliação externa de cursos das IES Moçambicanas

No que diz respeito à metodologia aplicada, verificou-se que os relatórios seguem uma estrutura metodológica prevista nos normativos sobre o SINAQES. Portanto, os relatórios analisados apresentam uma sessão de metodologia, onde são identificadas as etapas que foram seguidas para atender os objetivos da avaliação. Apesar de existir uma diversidade de conteúdos na metodologia, em geral os relatórios apresentam em comum 4 etapas metodológicas a saber:

- i. Encontro de socialização entre os membros da equipa e familiarização com a legislação e a natureza do trabalho: neste encontro os membros da direção do CNAQ, fornecem orientação aos membros da comissão de avaliação externa, onde são distribuídos os kits com os documentos e materiais de trabalho, relativos ao processo. O propósito deste encontro é garantir que, os membros integrantes da equipe de avaliação conhecessem a legislação e dominassem os procedimentos de avaliação de cursos e/ou programas para efeito de acreditação, assim como para o de interconhecimento e socialização entre os integrantes da equipe;
- ii. Trabalho com as unidades orgânicas: esta é a etapa de trabalho de campo, em que os membros da Comissões de Avaliação Externa (CAE) visitam a unidade orgânica com o curso que se pretende avaliar. Os relatórios analisados demonstram que nesta etapa foram realizadas reuniões de cortesia, partilha de informação preliminar sobre a avaliação e de apresentação do relatório oral (Representantes da Direção máxima das instituições, Membros das Comissão de auto Avaliação (CAAs) responsáveis pelos cursos pelo curso. Para além dos encontros de cortesia, a avaliação externa de cursos e programas em análise também privilegiou entrevistas semiestruturadas com os vários segmentos da comunidade académica envolvidos no auto avaliação, nomeadamente docentes, estudantes, membros do Corpo Técnico Administrativo (CTA) graduados e empregadores.

- iii. Outra técnica de coleta de dados: foi a análise de documentos, tendo consistido na verificação dos documentos colocados disponibilizados como comprovativos do estabelecido nos relatórios de auto avaliação , destacando-se; documentos normativos, regulamentos, deliberações, página web, resultados de inquéritos a estudantes, Projeto Curricular Pedagógico, acordos de cooperação nacional e internacional, relação nominal do CTA e a lista de docentes afetos ao curso a tempo inteiro, verificação de processos individuais de docentes e apurar o grau académico, a área de formação e a existência de certificados de formação psicopedagógico. Finalmente, para atender o indicador infraestrutura, os relatórios indicam que os avaliadores externos realizaram Visitas das infraestruturas físicas com maior destaque para laboratórios, salas de aulas, salas de informática, sala de docentes, Registo Académico, Recursos Humanos, refeitório e posto médico, biblioteca, espaços de lazer, observar as condições existentes, a organização do trabalho, a qualidade dos equipamentos e outros meios disponíveis.

- iv. Elaboração do relatório: os relatórios analisados permitiram compreender que nesta fase, a CAE elaborou o relatório descritivo e preenchimento dos mapas de indicadores, tendo prestado atenção aos aspectos específicos curso. Seguido de um encontro de despedida onde são discutidos aspetos gerais sobre o processo de avaliação externa. O relatório preliminar é partilhado com o curso avaliado para efeito de contraditório, e só após o contraditório é que se elabora relatório final de avaliação externa.

5.2.1.4. Estrutura dos relatórios de avaliação

Os relatórios de avaliação externa de cursos de IES apresentam uma estrutura que comportam sete componentes diferindo do contexto. Ou seja, os nomes podem variar, mas possuem o mesmo conteúdo, nomeadamente conforme o Quadro 10.

Quadro 10 - Elementos do relatório de avaliação

Etapas	Descrição
Enquadramento/Introdução /contextualização	Nesta etapa os relatórios apresentam o contexto em que é realizada a avaliação externa e o seu objetivo. Apresentação da Faculdade/Unidade Orgânica (UO) que oferece o curso e/ou programa, sua missão e os seus objetivos, estrutura orgânica e suas principais atividades de ensino, investigação e extensão. Apresentação do curso e/ou programa a ser avaliado, incluindo os seus objetivos e enquadramento na missão da UO
Metodologia	Nesta etapa são, realizadas entrevistas com estudantes, docentes e CTA; análise de informações constantes em Atas, relatórios de reuniões dos cursos avaliados, informações sobre Planos de atividades da UO ou do departamento: documentos normativos da Instituição, Entrevistas a empregadores, visita às infraestruturas
Avaliação da definição da missão e dos objetivos gerais e operacionais	Nesta etapa verifica-se o alinhamento da missão da Unidade orgânica com a da IES, assim como com as políticas de desenvolvimento setorial, também analisa-se a sua clareza, relevância, divulgação assim como o alinhamento dos objetivos do curso com os da unidade orgânica.
Avaliação dos resultados da autoavaliação/análise SWOT (forças e fraquezas)	Nesta etapa, faz-se a avaliação da matriz SWOT, tendo como foco as forças e fraquezas constantes em cada um dos indicadores, e tecer constatações e recomendações para cada indicador
Avaliação da análise global (ameaças e oportunidades)	Nesta etapa é feita a validação da análise feita pelo relatório de auto avaliação com maior incidência para os fatores de contexto externo das IES focalizando nas ameaças e oportunidades do curso avaliado, tecendo recomendações em cada indicador
Avaliação do plano de melhorias	Nesta etapa faz-se a avaliação do plano de melhoria, proposto no relatório de auto avaliação, considerando os prazos e as prioridades definidas, aqui também são colocadas recomendações por indicador.
Conclusões e recomendações	Aqui são colocadas conclusões gerais e recomendações gerais, incluindo: A classificação qualitativa atribuída em relação à avaliação global do curso, expressas nas menções de não satisfatório, satisfatório com muitas reservas, bom e excelente. Recomendações para o plano de melhorias

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da pesquisa.

As informações apresentadas no Quadro 10 evidenciam que os Relatórios de Avaliação Externa (RAE) de cursos e programas apresentam uma estrutura que podem ser consideradas adequadas, haja vista que eles informam um contexto que explicita o objeto avaliado, os objetivos e as características da avaliação. Possuem uma metodologia, onde são descritos os passos para a realização da avaliação.

Ainda, é observado que há pontos fortes e fracos, assim como a ameaça de oportunidade, e culmina com as recomendações fundamentadas com base na Legislação do SINAQES.

5.2.2. Meta-avaliação dos relatórios com base nos atributos da adequação

5.2.2.1. Princípios do SINAQES e sua relação com os atributos da *Joint Committee*

Esta sessão dedicou-se a apresentar e discutir os princípios da avaliação externa dos cursos e programas das IES Moçambicanas no âmbito do SINAQES assim como a análise da sua similaridade com os padrões internacionais avaliação estabelecidos pela *Joint Committee* (2011); culminando com a análise dos relatórios de avaliação externa do SINAQES.

Para desenhar e implementar qualquer processo avaliativo com capacidade para alcançar os objetivos pelos quais foi criado, há necessidade de definição de um conjunto de princípios que serão considerados durante a sua implementação (TANAKA; TAMAKI, 2012). Neste sentido, para monitorar o crescimento das IES, assim como harmonizar o ensino superior moçambicano a nível nacional, e aos padrões regionais e internacionais de qualidade, o SINAQES estabelece os princípios básicos para a garantia de qualidade de educação superior.

Para o caso da avaliação externa dos cursos e programas das IES em Moçambique a meta-avaliação definida Stufflebeam (2001) como sendo um processo de delinear, obter e aplicar informação descritiva e de julgamento sobre a utilidade, a viabilidade, adequação e precisão de uma avaliação, fornece uma visão clara dos aspectos positivos e negativos deste processo, permitindo deste modo a melhoria dos processos avaliativos. Portanto, considerando que a análise dos relatórios de avaliação externa dos cursos das IES da região Centro de Moçambique, baseou-se nos princípios e dimensões do SINAQES e dos padrões de qualidade da avaliação definidos pela *Joint Committee* (2011).

O Art. 5º do Decreto N° 63, de 31 de dezembro de 2007, estabelece que o Sistema Nacional de Avaliação Acreditação e Garantia de Qualidade de Ensino Superior em Moçambique, com os seguintes princípios: Educação, Integração, Globalidade, Participação, Continuidade, Isenção, Legitimidade, Adequação interna, Adequação Externa e Autoridade Técnica.

A seguir, faz-se uma exposição sobre como o SINAQES considera cada um destes princípios, com vista a facilitar a compreensão durante o processo de análise dos relatórios de avaliação externa dos cursos e programas das IES Moçambicana:

- i. **Princípio de educação:** estabelece que o sistema de avaliação de Qualidade em Moçambique deve estimular e ajudar a desenvolver, nas instituições de ensino superior, a cultura de qualidade, na medida em que mais do que uma vocação punitiva, coerciva ou controladora tem caráter educativo;

- ii. **Princípio da integração:** define que o SINAQES tem uma característica inclusiva, na medida em que toma como ponto de partida os esforços e os mecanismos de garantias de qualidade desenvolvidos a partir das próprias instituições de ensino superior, integrando-as no Sistema;
- iii. **Princípio da globalidade:** este sistema estabelece querendo em conta o caráter complexo multifuncional e pluridimensional do subsistema de ensino superior, o sistema avalia todos os elementos, processos e intervenientes, mas sem perder de vista a perspectiva da totalidade;
- iv. **Princípio da participação:** estabelece que a aceitação, eficácia e efetividade do sistema é garantida com a participação não só das instituições de ensino superior, mas, também, de outras forças dos meios social, político e laboral;
- v. **Princípio da continuidade:** estabelece que a avaliação é tomada como um processo contínuo e não pontual em que o objetivo último não é a avaliação e acreditação em si, mas o recurso a estes dois mecanismos para garantir a qualidade nas IES;
- vi. **Princípio da isenção:** indica que o SINAQES respeita a identidade, os valores, as características e as diferenças de cada uma das instituições de ensino superior, sem, porém, deixar de promover o diálogo, a cooperação e a solidariedade internacional;
- vii. **Princípio da legitimidade:** este princípio estabelece que o SINAQES assegura a sua legitimidade técnico-científica e moral, através de processos transparentes, credíveis e rigorosos;
- viii. **Princípio da adequação interna:** este princípio refere que o SINAQES é adaptado ao contexto nacional tanto nos seus objetivos, como nas suas características e exequibilidade;
- ix. **Princípio da adequação externa:** este princípio estabelece que o SINAQES procura harmonizar-se com os padrões regionais e internacionais de qualidade;
- x. **Princípio da autoridade técnica:** este princípio preceitua que os procedimentos e normas técnicas emanadas do órgão implementador e supervisor do SINAQES, bem

como as suas recomendações são observadas e consideradas pelas instituições de ensino superior.

Os princípios anteriormente referidos estão relacionados com o grau de mérito e valor que um projeto educacional deve apresentar no contexto moçambicano. Considerando que cada um dos princípios visa garantir uma harmonização do SINAQES em Moçambique com os padrões regionais e internacionais de qualidade, importa fazer uma comparação com os atributos e padrões de utilidade, adequação, exequibilidade e responsabilização da avaliação de programas educacionais da *Joint Committee* (2011). No Quadro 11, apresenta-se uma análise comparativa entre os padrões e/ou princípios de avaliação do SINAQES e *Joint Committee* (2011).

Quadro 11 - Análise de similaridade

Atributos	<i>Joint Committee</i> (2011)	SINAQES
	Padrões	Princípios
Utilidade	U1 - Credibilidade dos avaliadores	Legitimidade, Isenção
	U2 - Identificação dos <i>stakeholders</i>	Integração, Isenção
	U3 - Propósitos negociados	Isenção, Educação, integração, globalidade, participação
	U4 - Explicitação de valores	Educação, Isenção, globalidade, participação
	U5 - Informação relevante	Legitimidade, adequação interna, adequação externa, autoridade técnica
	U6 - Processos e produtos significativos	Legitimidade, adequação interna, adequação externa, autoridade técnica
	U7 - Comunicação oportuna e apropriado de relatórios	Globalidade, educação, legitimidade, adequação interna, adequação externa, autoridade técnica
	U8 - Preocupação com as consequências da avaliação	Educação, Integração, participação continuidade, isenção legitimidade, autoridade técnica, adequação interna e externa
Precisão	A1 - Orientação inclusiva e responsiva	Integração, globalidade, participação, adequação interna, legitimidade, autoridade técnica, isenção
	A2 - Acordos formais	Legitimidade, adequação interna, adequação externa, autoridade técnica
	A3 - Respeito aos direitos dos indivíduos	Legitimidade, adequação interna, adequação externa, autoridade técnica
	A4 - Clareza e justiça	Participação, isenção, legitimidade, integração
	A5 - Transparência e divulgação	Legitimidade, autoridade técnica, adequação externa e interna, continuidade
	A6 - Conflitos de interesse	Legitimidade, continuidade, autoridade técnica
	A7 - Responsabilidade fiscal	Isenção, autoridade técnica, participação, globalidade, educação, legitimidade

Fonte: elaborado pela autora, com base em dados da pesquisa.

Há uma correlação (Quadro 11) entre os princípios de avaliação definidos pelo SINAQES e os atributos de qualidade de avaliação definidos pela *Joint Committee* (2011), podendo se observar que cada padrão da avaliação da *Joint Committee* pode corresponder a um ou mais princípios do SINAQES. Ainda, visando uma melhor compreensão do processo de análise dos relatórios de avaliação dos cursos das IES da região Centro de Moçambique, importa apresentar as dimensões ou indicadores que são levadas em consideração no processo avaliativo.

5.2.3. Análise dos relatórios de avaliação externa e meta-avaliação

5.2.3.1. Análise dos relatórios de avaliações externa

Nesta secção fez-se a análise dos relatórios de avaliação externa dos cursos e programas de graduação que foram disponibilizados pelas IES da região Centro de Moçambique com base nos padrões estabelecidos pela *Joint Committee* (2011) buscando assegurar a qualidade da análise, a partir de uma referência utilizada e reconhecida em nível internacional. A seguir, são apresentados resultados encontrados nas duas categorias selecionadas, nomeadamente: categoria de utilidade e adequação.

5.2.4. Análise da categoria utilidade

Os padrões de utilidade asseguram que as avaliações atendam às necessidades dos seus *stakeholders*. Eles são considerados como principais na avaliação de um programa, haja vista que, uma avaliação que não atende as necessidades dos seus *stakeholders*, não é boa mesmo que, seja melhor em termos de viabilidade ética e precisão (FITZPATRICK; SANDERS; WORTHEN, 2011; GOULART, 2018). Eles são oito no total, e lidam com aspectos relacionados com a credibilidade do avaliador, mecanismos de identificação dos stakeholders durante a avaliação, negociação, identificação de valores, clareza nos objetivos, relevância de informações recolhidas.

Nesta senda, a meta-avaliação dos relatórios de avaliação externa de cursos e programas das IES da região centro de Moçambique, assim como, as entrevistas com dirigentes e membros das comissões de auto avaliação, procurou verificar a existência de evidências relativas a identificação dos *stakeholders*, credibilidade da equipe avaliadora, negociação dos propósitos entre avaliadores externos e os *stakeholders*, explicitação de valores, coleta de informação relevante, resultados significativos, comunicação do relatórios assim como preocupação com

as consequência das avaliações. A seguir apresentam-se os dados coletados em cada um dos 8 padrões que compõe este atributo:

U1 – Credibilidade do avaliador:

O primeiro padrão que foi considerado no atributo de utilidade diz respeito a credibilidade do avaliador. Portanto para que as avaliações tenham utilidade para os seus usuários, elas devem ser conduzidas com pessoal qualificado que estabeleça e mantenha credibilidade no contexto de avaliação (BRITO; SILVA; ELLIOT, 2016; VIEIRA; STORINO; ORLANDO FILHO, 2019; YARBROUGH *et al.*, 2010). Portanto, a ausência deste padrão no processo de avaliação pode comprometer a utilidade da própria avaliação, tendo em conta que SINAQES em Moçambique estabelece que, a avaliação externa é conduzida por uma Comissão de Avaliação Externa (CAE) composta por um conjunto de especialistas selecionados pelo CNAQ, depois de verificados os requisitos de qualificação acadêmica e profissional que devem ser adequados às áreas científicas dos cursos e/ou programas a avaliar.

A análise dos relatórios evidenciou a existência de CAE compostas por indivíduos que variam de três a cinco pessoas, sendo um coordenador, um a dois membros socializados, que um ou dois especialistas, e ainda um gestor de procedimentos do CNAQ. Quanto ao nível acadêmico, a análise dos relatórios indicou a predominância de avaliadores com o grau de doutor e mestrado com exceção dos gestores de procedimentos que, na sua maioria, têm o grau de licenciatura.

Um outro elemento que foi constatado no padrão credibilidade dos avaliadores é o fato de todos os avaliadores terem passado por um processo de formação de cursos oferecidos pelo CNAQ, conforme se pode observar em alguns trechos dos relatórios:

[...] o processo da Avaliação Externa (AE) do curso de Engenharia Florestal do ISPM decorreu de 30 de julho a 06 de agosto de 2018, e foi antecedida por uma formação administrada pelo CNAQ aos membros da CAE, decorrida em Maputo nos dias 25 e 26 de julho de 2018 (CAE/ISPM/LIC - Engenharia Florestal, 2018, p. 3).

[...] a AE do curso de LEZ do ISPM decorreu de 30 de julho a 06 de agosto de 2018, e foi antecedida por uma formação administrada pelo CNAQ aos membros da CAE, decorrida em Maputo nos dias 25 e 26 de julho (CAE/ISPM/LIC - Engenharia Zootécnica, 2018, p. 4).

[...] esta fase começou com uma formação, administrada pelo CNAQ aos avaliadores, conjugada com a leitura dos documentos facultados para o efeito. Depois se seguiu a realização de reuniões de partilha de para entendimento do conteúdo dos documentos do trabalho e da metodologia a aplicada (CAE/UniZambeze/LIC/EARN, 2018, p. 6).

Ainda neste padrão, a análise das entrevistas com dirigentes e membros das CAA foi verificado que alguns avaliadores têm estado em conflito de interesse, haja vista que são provenientes de IES que tem cursos similares aos cursos avaliados. Ou seja, por serem concorrentes dos cursos em avaliação, podendo penalizar deste modo os cursos. Assim, seguem algumas ilustrações retiradas das entrevistas com dirigentes e membros das CAA:

[...] então já vem com uma má intenção de mostrar que não é essa realidade daqui nem, eu acredito que por serem concorrentes nem querem mostrar que a instituição deles se calhar está melhor posicionada que a nossa nem, agora como poderia ser escolhido os especialistas deve se pensar melhor. (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 1, membro da CAA de uma IES pública, 2021).

[...] nós por exemplo no processo de avaliação externa tivemos um especialista de Angola, então quer dizer que nós podemos trazer pessoal de fora com os mesmos cursos lá fora, mas não contratar nosso concorrente para vir avaliar (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 2, membro da CAA de uma IES pública, 2021).

Neste sentido, apesar dos avaliadores terem sido selecionados entre os peritos das áreas de conhecimentos avaliados, assim como terem recebido a uma formação sobre os procedimentos a serem seguidos antes de iniciar o processo de avaliação externa dos cursos e programas, o critério de credibilidade do avaliador foi considerado como atendido parcialmente pelo facto de terem sido observados aspetos ligados a conflitos de interesse nas entrevistas com os *stakeholders*.

U2 – Identificação dos *stakeholders*:

Uma avaliação de qualidade exige dos avaliadores a identificação das pessoas interessadas por esta avaliação. Dado que os *stakeholders* representam grupos de pessoas que participam do programa e/ou tem interesse pelos seus resultados, conta-se como fundamental a sua identificação, haja vista que, é através destes processos de identificação dos *stakeholders* que são definidos claramente os objetivos ou propósitos pretendidos com a avaliação, assim como, a identificação dos problemas que gostariam que a avaliação abordasse.

Nesse contexto, a análise dos relatórios demonstrou o envolvimento de todos os segmentos da comunidade acadêmica no processo avaliativo, desde dirigentes das Unidades orgânicas onde estão inseridos os cursos, docentes, estudantes, membros das comissões de autoavaliação, ordens profissionais, graduados, membros do corpo técnico-administrativo, entre outros. Para tanto, foi possível identificar nos relatórios em referência o envolvimento dos *stakeholders* que. A título de exemplo do envolvimento dos *stakeholders* no processo de

avaliação de cursos das IES da região Centro do país, apresenta-se a seguir um extrato dos relatórios de avaliação externa:

[...] reuniões de cortesia, partilha de informação preliminar sobre a avaliação e de apresentação do relatório oral (Representantes da Direção máxima da instituição, Membros da CAA responsável pelo curso); sessões de trabalho com a CAA para a análise dos RAA; entrevistas semiestruturadas com os vários segmentos envolvidos na AA, nomeadamente docentes, estudantes, membros do CTA, graduados e empregadores (CAE3/ISPT, 2018, p. 6).

[...] nestes encontros, procedeu-se a apresentação da CAE, o ajustamento do plano e do programa de trabalho bem como da metodologia do trabalho. Solicitou-se novamente a marcação de encontros separados, com os vários membros da comunidade académica, a saber docentes, estudantes, CTA, graduados e empregadores (CAE/UNIZAMBEZE/LIC Gestão, 2017, p. 4).

Neste quesito, a análise dos questionários dos estudantes demonstrou baixo nível de envolvimento (26,9%) no processo de avaliação externa de cursos e programas das IES. Contudo, esse baixo envolvimento pode ser explicado, pelo fato do envolvimento ter sido feito mediante representantes de estudantes, tendo em conta que alguns relatórios apresentaram como anexo, lista de *stakeholders*, envolvidos no processo de avaliação. Assim sendo, considerando as informações dos trechos acima, está evidente a atenção aos interessados por parte dos membros de avaliação externa dos cursos nas IES em análise. Portanto, pode-se observar que o padrão atenção aos interessados foi atendido pelos avaliadores, conforme evidências dos relatórios analisados.

U3 – Propósitos negociados:

Para que uma avaliação tenha utilidade para os seus *stakeholders*, é fundamental que os seus objetivos sejam elencados e acordados de forma permanente, dando maior primazia às necessidades e interesses dos *stakeholders*. A análise dos relatórios da avaliação externa dos cursos das IES que compuseram a amostra desta pesquisa, revelou que, todos os relatórios apresentaram o objetivo geral e objetivos específicos da avaliação de uma forma explícita, que se resume no processo de verificação e validação dos relatórios de autoavaliação o trecho que se segue é um exemplo que ilustra a explicitação dos objetivos da avaliação.

[...] a avaliação externa do curso de Licenciatura em Engenharia Mecânica foi realizada no âmbito da 2ª vaga de avaliação de cursos da IES, 2019. A avaliação teve como propósitos principais proceder a verificação do Relatório da Auto Avaliação (RAA) do curso e reforço do autoconhecimento do curso por parte da Unidade Orgânica (UO), para a sua validação (CAE/APOLITECNICA/Tete, 2019, p. 3).

[...] a Avaliação Externa (AE) constitui uma das fases finais da implementação do SINAQES e tem como objetivos; reforçar o autoconhecimento do curso/programas

por parte da UO; validar o RAA; e ajuizar sobre a adequação do Plano de melhorias proposto pela UO (CAE/UNIZAMBEZE/Sofala,2018, p. 3).

Quanto à negociação constante com os *stakeholders*, importa referir que os relatórios demonstram a negociação constante dos objetivos de avaliação a partir do momento em que os avaliadores mantinham encontros com diferentes segmentos da comunidade acadêmica para melhor compreensão do processo, conforme contata-se no seguinte trecho:

[...] as reuniões com a CAA serviram, primeiramente, para perceber a forma como tinha decorrido o processo de autoavaliação; e esclarecimento sobre déficits e dúvidas resultantes da análise das evidências documentais. Posteriormente, a CAE partilhou preliminarmente com a CAA os aspectos essenciais que corporizariam o Relatório de Avaliação Externa. Já com os restantes informantes, o objetivo central dos encontros consistia em recolher os seus depoimentos sobre o seu envolvimento no processo de autoavaliação; auscultar as suas percepções sobre o conteúdo do RAA, e recolher as suas contribuições adicionais atinentes à melhoria da qualidade do curso objeto de avaliação (CAE/APOLITECNICA/Tete, 2019. p. 6).

[...] a reunião prévia com a presidente do Gabinete de Qualidade do ISPM e os Coordenadores das Comissões de Auto avaliação da UO, onde foi reconfirmado o calendário e programa de visita e explicitado o enquadramento da avaliação externa no processo de avaliação da qualidade das IES (CAE/ISPM/Manica, 2018, p. 4).

Pelo fato de os relatórios terem apresentado evidências de identificação e envolvimento dos *stakeholders* no processo de avaliação, conclui-se que este Padrão foi atendido.

U4 – Padrão explicitação de valores:

As avaliações necessitam elucidar e especificar os valores, tanto culturais quanto individuais, que fundamentam objetivos, procedimentos e ajuizamentos realizados no contexto em que os processos avaliativos ocorrem (VIEIRA; STORINO; ORLANDO FILHO, 2019; YARBROUGH *et al.*, 2010).

A análise de relatórios de avaliação externa dos cursos das IES em estudo, evidenciou a preocupação das comissões de avaliação em relação aos valores culturais e individuais no processo avaliativo, na medida em que os procedimentos e instrumentos de avaliação, buscaram captar os sentimentos dos diferentes atores que fazem parte das comunidades acadêmicas das IES e seus respectivos parceiros (estudantes, docentes, membros de direção, graduados, membros do corpo técnico-administrativo, associações profissionais).

Para cada um destes estratos os relatórios demonstram o interesse dos avaliadores em entender o nível de satisfação destes em relação à atuação do curso e dos aspectos que esperam que sejam melhorados. Esta situação ficou explícita em todos os relatórios e pode ser comprovada por meio de alguns trechos retirados nos relatórios avaliados a título de exemplo:

[...] nas entrevistas com Estudantes do Curso de Licenciatura [...] foi analisada a forma de ingresso no curso, o alcance das suas expectativas, a liberdade de associação, o grau de satisfação face ao curso, os pontos fortes, fracos, as oportunidades e desafios, propostas de melhoria e a intenção de recomendação no ingresso [...] (CAE/UNIZAMBEZE/LIC - Ord. Território, 2019).

[...] entrevistas com os Graduados de Licenciatura em [...] com o objetivo de determinar o alcance das expectativas quanto ao curso, a aceitação no mercado de trabalho, a correspondência entre as competências adquiridas no curso e as exigências do mercado de trabalho, a avaliação quanto da proporção de aulas teóricas e práticas, as atividades de pesquisa e extensão realizadas ao longo do curso, a adequação da forma de conclusão de estudos, a sua participação no processo de autoavaliação do curso, os pontos fortes e pontos fraco. ((CAE/ISPM/LIC, Engenharia Florestal, 2018, p. 7).

Para além de uma apresentação clara dos procedimentos de avaliação, assim como envolvimento dos atores da comunidade académica, os relatórios de avaliação externa evidenciaram de forma explícita os objetivos da avaliação externa, deixando claro que a avaliação externa dos cursos e programas das IES tem como objetivo proporcionar conhecimento às IES sobre a qualidade dos seus cursos e programas, bem como validar os relatórios de autoavaliação e os planos de melhoria, permitindo, portanto, a acreditação dos cursos. Deste modo considera-se que este padrão foi atendido.

U5 – Informação relevante:

Os conhecimentos obtidos por meio da avaliação devem ser relevantes, adequadas e em conformidade às necessidades identificadas e emergentes dos interessados (BRITO; SILVA; ELLIOT, 2016; RIBEIRO; CARABAJAL; ORLANDO FILHO, 2019). Neste aspecto, a análise dos relatórios de avaliação externa dos cursos das IES analisadas revelou que a avaliação da qualidade de cursos ofertados por essas Instituições segue as diretrizes definidas pelo SINAQES, sendo elas baseadas em 9 indicadores: **(i)** missão e objetivos da unidade orgânica; **(ii)** gestão e/ou governação; **(iii)** currículo; **(iv)** corpo docente do ciclo de estudos; **(v)** corpo discente e ambientes de aprendizagem; **(vi)** pesquisa e extensão; **(vii)** infraestrutura; **(viii)** corpo técnico; e **(ix)** nível de internacionalização.

Observa-se nos relatórios que foram coletadas informações de todos os setores que compõem as IES, desde estudantes, graduados, membros de direção, funcionários do corpo técnico-administrativo, empregadores, docentes entre outros atores chaves da comunidade académica. Para além de entrevistas junto aos *stakeholders* chaves da comunidade académica foram analisados documentos como evidências das informações apresentadas nos relatórios de

autoavaliação, assim como visita in loco as instalações (laboratórios, bibliotecas, salas de informática, salas de aulas, banheiros entre outros).

Os resultados das avaliações são apresentados de forma quantitativa nos mapas de verificação com os padrões e critérios fornecidos pelo CNAQ, assim como de forma qualitativa, com base nas respostas dos atores entrevistados. Assim como recomendações apresentadas de forma justificadas. A seguir apresenta-se uma evidência de resultados justificados que constam nos relatórios:

[...] a avaliação do desempenho qualitativo neste indicador foi de “excelente” 100%, tendo sido determinante para esta classificação o facto de muitos intervenientes do processo conhecerem a missão e os objetivos da UO, como resultado da divulgação da mesma sob diversas formas (vitrinas e na página WEB da instituição, em locais públicos e em outros locais), facto confirmado nas entrevistas aos vários interlocutores que participaram do processo de AE e também durante a visita as instalações (CAE/UNIZAMBEZE/LIC - Eng. Mecatrônica, 2019, p. 11).

[...] no concerne ao indicador pesquisa e extensão, a classificação qualitativa obtida foi de “Satisfatório com reservas” correspondente a 79 %. A inexistência de investigadores e de recursos logísticos para investigação bem como a falta de linhas de investigação da UO foram determinantes para a classificação obtida (CAE/APOLITECNICA/Tete - Lic. Em Engenharia Civil, 2019, p. 14).

Portanto, constatou-se que a informação resultante deste processo foi abrangente em todas as áreas dos objetos avaliados, tendo se baseado nas diretrizes da política de avaliação de qualidade em Moçambique, pelo que se pode concluir que este critério foi atendido.

U6 – Processos e produtos significativos:

As avaliações devem construir atividades, descrições e julgamentos de forma a encorajar os participantes a redescobrir, reinterpretar ou revisar seus entendimentos e comportamentos (BRITO; SILVA; ELLIOT, 2016; GOULART, 2018; VIEIRA; STORINO; ORLANDO FILHO, 2019; YARBROUGH *et al.*, 2010).

Conforme Goulart (2018), os relatórios dos processos avaliativos devem descrever de forma clara os programas submetidos a avaliação, apresentando propósitos, procedimentos e resultados de avaliação com intuito de facilitar o fornecimento de informação útil e compreensível. Neste aspecto os relatórios de avaliação externa dos cursos e programas das IES em análise estão estruturados em cinco partes cuja descrição encontra é apresentada no Quadro 12 (conferir numeração).

Quadro 12 - Estrutura dos relatórios de avaliação externa

Nº	Partes	Descrição
1	Enquadramento; Contextualização; Introdução	Descrição do contexto da avaliação, apresentação dos objetivos da avaliação externa, descrição da unidade orgânica onde se encontram os cursos em avaliação, seus objetivos, sua missão, descrição do curso a ser avaliado, seus objetivos e estrutura
2	Metodologia	Aqui se apresenta a composição da avaliação externa, descreve se todas as etapas do processo de avaliação externa a saber: encontros com os atores da comunidade acadêmica, análise dos documentos, visitas as instalações, até aos procedimentos de elaboração do relatório
3	Avaliação da definição de missão e dos objetivos gerais e operacionais	Nesta etapa se retoma a missão e os objetivos gerais da unidade orgânica para avaliar se os objetivos dos cursos estão alinhados com os da unidade orgânica onde se insere e finalmente da IES no geral
4	Avaliação de análise global (ameaças e oportunidades)	Nesta etapa a avaliação externa valida as ameaças e oportunidades que foram encontradas pelas comissões de autoavaliação realizada pelas próprias IES
5	Avaliação dos resultados da autoavaliação; análise SWOT (forças e fraquezas)	Esta etapa consiste na validação as forças e fraquezas identificadas pela comissão de autoavaliação feita pela própria IES, começando pela validação dos resultados dos 9 indicadores de avaliação, seguido de avaliação da análise SWOT assim como avaliação do plano de melhoria das IES
6	Avaliação do plano de melhorias	Nesta etapa, a CAE avalia o plano de melhoria, elaborado pelas comissões de auto avaliação
7	Conclusões e recomendações	Nesta etapa se apresenta a sentença final do resultado da avaliação externa e as principais recomendações

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

Pelas informações apresentadas no Quadro 12, demonstra-se de forma clara, que o processo de avaliação externa, visa validar ou não o relatório de autoavaliação baseando-se nos nove indicadores do SINAQES. Para tanto fica evidente que, através do relatório da avaliação externa, os *stakeholders* conseguem visualizar de forma clara quais os aspectos do processo de auto avaliação assim como da qualidade dos cursos devem ser melhorados, porque a discussão é feita em torno do relatório por eles elaborados. Portanto, este padrão pode ser considerado como alcançado. O trecho a seguir ilustra que o trabalho de avaliação externa é feito por cima do relatório da avaliação externa:

[...] RAA apresenta um plano de melhorias que demonstra um notável exercício realizado pela CAA. No entanto, apresenta algumas limitações nomeadamente: Existem fraquezas sem a indicação do tempo para a ação de melhoria apresentada; em vários casos, o responsável apresentado para estar em frente da ação de melhoria não é o adequado (por várias vezes é apresentado como responsável a direção da faculdade); Indicação de prazos não muito realísticos em alguns casos para a ação de melhoria, que levam a crer que certos prazos foram definidos de forma aleatória (CAE/UNIZAMBEZE, Lic. Contab. e Finanças, 2018, p. 18).

Com isso, conclui-se que este padrão foi atendido na medida em que, sendo a própria IES a responsável pela elaboração do relatório de autoavaliação e da própria autoavaliação, as recomendações da avaliação externa irão efetivamente lhes permite a redescoberta de e entendimento dos seus comportamentos em relação ao processo de autoavaliação e garantia de qualidade dos cursos.

U7 – Comunicação e relatórios oportunos e apropriados:

Para que qualquer avaliação seja útil é importante que os seus resultados sejam significativos e seus relatórios sejam divulgados em momento oportuno para permitir que os *stakeholders* consigam efetuar as melhorias advindas das recomendações do processo avaliativo. Para tanto, as avaliações devem atender às necessidades de informações contínuas de seus múltiplos públicos (YARBROUGH *et al.*, 2010).

Conforme Vieira, Storino e Orlando Filho (2019), para que os objetivos da avaliação sejam alcançados, é importante que os relatórios apresentem de forma clara o programa a ser avaliado, inclusive o seu contexto, propósitos, procedimentos e as conclusões. Com isso é possível garantir a existência de relatórios apropriados que permitirão o atendimento das necessidades dos *stakeholders*. Neste aspecto foi possível encontrar nos relatórios de avaliação externa dos cursos e programas das IES elementos que descrevem os programas a avaliados, seus contextos, propósitos evidenciados pelos trechos a seguir:

[...] o presente Relatório de Avaliação Externa (RAE) diz respeito ao Curso de Licenciatura em Engenharia Civil (LEC) da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Zambeze e vem no complemento do processo de Auto Avaliação (AA) desencadeado pela UniZambeze, com vista ao estabelecimento de mecanismos que assegurem a garantia de qualidade e relevância do curso ministrado. O trabalho é coordenado pelo Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior (CNAQ) (CAE/UNIZAMBEZE, Lic. Engenharia Civil, 2019, p. 2).

[...] a Avaliação Externa (AE) de cursos e/ou programas compreende dois objetivos gerais fundamentais. Por um lado, pretende-se que o curso e/ou programa avaliado reforce o conhecimento que tem sobre si próprio, beneficiando de uma análise externa, incidindo sobre as suas forças e fraquezas mais relevantes. Por outro lado, procura contribuir para a validação do Relatório de Auto Avaliação (RAA) e ajuizar sobre a adequação do plano de melhorias proposto. CAE/ISPT, Lic. Eng. Process. Mineral, 2017, p. 3).

[...] o presente relatório surge no âmbito da 2ª vaga 2018 do processo de avaliação da qualidade de ensino superior, o subsistema de Avaliação Externa (AE). Esta avaliação é decorrente do Decreto Nº 63/2007 de 31 de dezembro (que estabelece o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade de Ensino Superior – SINAQES) e do 64/2007 (que define os Estatutos do Conselho Nacional de avaliação da Qualidade do Ensino Superior – CNAQ (CAE/ISPT, Lic. Contabilidade e Auditoria, 2019, p. 1).

Quanto à divulgação dos relatórios de avaliação dentro do prazo, vale mencionar que os relatórios de avaliação que foram objeto desta pesquisa foram elaborados entre 2017 a 2019. Os relatórios não estavam disponíveis no site oficial do CNAQ que é o órgão que responsável pela avaliação externa, foi possível obtê-los pela solicitação feita para as IES avaliadas, depois de várias tentativas fracassadas de solicitação ao CNAQ.

Também não foi possível visualizar nos relatórios o prazo de divulgação dos resultados da avaliação externa dos cursos avaliados. Em relação a esse assunto, o regulamento da avaliação externa informa que os resultados de avaliação externa são públicos, e devem ser publicados na página Web do CNAQ e da IES avaliada, contudo o mesmo regulamento não estabelece a periodicidade de publicação dos resultados. Esta falta de clareza na legislação sobre a implementação do SINAQES pode trazer consequências no cumprimento dos objetivos pelos quais a avaliação é realizada, pois a divulgação dos resultados fora do prazo implica a não utilização da mesma no melhoramento da política. Posto isto, conclui-se que o padrão foi atendido parcialmente.

U8 – Preocupação com as consequências e influências da avaliação:

Conforme Ribeiro, Carabjal e Orlando Filho (2019), o processo avaliativo deve ser planejado, executado e apresentado de forma a garantir o uso responsável e adequado de seus resultados, evitando impactos e consequências negativas e sua utilização indevida. A análise dos relatórios de avaliação externa dos cursos e programas das IES demonstrou que os avaliadores construíram descrições e julgamentos que estimularam os participantes a redescobrir, reinterpretar ou rever seus entendimentos e comportamentos, na medida em que os relatórios preliminares de avaliação externa foram compartilhados com as IES envolvidas para efeito de contraditório dentro dos prazos acordados. O trecho a seguir ilustra o cumprimento deste quesito no processo avaliativo:

[...] o Relatório Provisório da Avaliação Externa do curso de Licenciatura em Engenharia Civil, teve direito ao contraditório, o qual mereceu a atenção da CAE tendo ditado a alteração da pontuação em alguns critérios de verificação, contudo não consubstanciou na alteração do desempenho total do curso (CAE/UNIZAMBEZE, Lic. Engenharia Civil, 2019, p. 20).

[...] a classificação nos indicadores 3, 4, 6 e 8 em alguns critérios foi alterada, em resultado das novas evidências e justificações apresentadas no contraditório pela UO, por exemplo a fundamentação com base no Decreto N° 46/2018, de 1 de agosto, permitiu recuperar 20% perdidos com a penalização contida no Relatório Preliminar, uma vez que para os cursos em funcionamento é dado prerrogativa de 3 anos a contar a partir da data da publicação do referido decreto para cumprir com o exigido no que

tange ao número de docentes com o grau de Doutor e publicações do corpo docente. Assim, a classificação qualitativa atribuída em relação à avaliação global do curso de Licenciatura em Direito é de excelente com 90% contra os anteriores 70% (CAE/UNIZAMBEZE, Lic. Direito, 2019, p. 13).

Neste contexto, com base nestas evidências conclui-se claramente que este critério foi atendido. A seguir são apresentados os resultados da análise dos relatórios de avaliação externa na categoria de adequação.

5.2.5. Análise da categoria adequação

Os padrões de adequação buscam assegurar que o processo avaliativo seja conduzido respeitando valores morais, éticos e legais quanto a qualidade da avaliação, isto é, lidam com o bem-estar das pessoas envolvidas na avaliação ou que possam ser afetadas por seus resultados (ELLIOT, 2011). Este atributo é composto por 7 padrões cuja análise nos relatórios de avaliação externa dos cursos e programas das IES é feita a seguir.

A1 – Orientação inclusiva e responsiva:

Conforme Yarbrough *et al.* (2010), a orientação inclusiva estabelece que as avaliações devem ser desenhadas de modo a atender as necessidades das partes interessadas e suas comunidades. Neste aspecto, a análise dos relatórios da avaliação externa demonstrou que o processo de avaliação externa identificou os *stakeholders* que seriam afetados pela avaliação (direção, professores, estudantes, pessoal do corpo técnico administrativos, organizações profissionais, graduados, empregadores), levantando as suas necessidades assim como as formas como poderiam participar no processo de avaliação externa.

Para além de considerarem a análise dos documentos e visitas às instalações, também se baseou nas percepções e opiniões dos *stakeholders* colhidas através de entrevistas semiestruturadas com diferentes segmentos da comunidade académica. Portanto, conclui-se que este padrão foi atendido e, como evidencia disso, são apresentados dois trechos mostrando as informações coletadas junto aos estudantes do curso avaliado e as recomendações tecidas em relação ao indicador infraestrutura numa das IES:

[...] no encontro com os estudantes a comissão de avaliação externa foi informada do seguinte: os estudantes sentem a falta de práticas e visitas de estudos; não existe um gabinete de aconselhamento aos estudantes; falta de estágio nas empresas (indústria) (CAE/UNIZAMBEZE, Lic. Eng. Civil, 2019, p. 10).

[...] nas entrevistas, os estudantes reafirmaram que o currículo do curso é forte e bem estruturado, que a aprendizagem é centrada no estudante; que existem mecanismos

para a resolução dos seus problemas, o ambiente de aprendizagem lhes permite estudar e participar de uma série de atividades como a auto avaliação do curso. Em geral, mostraram satisfação com o curso e com o facto de serem tratados de forma igual, independentemente do sexo, contudo acham que deveriam ter mais horas para aulas práticas (CAE/ISPM, Lic. Engenharia Zootécnica, 2018, p. 11).

A2 – Acordos formais:

Este padrão estabelece que os acordos da avaliação devem ser negociados para que as obrigações sejam explícitas e levem em conta as necessidades, expectativas e contextos culturais dos clientes e os *stakeholders* (RIBEIRO; CARABAJAL; ORLANDO FILHO, 2019; VIEIRA; STORINO; ORLANDO FILHO, 2019). No que concerne a este padrão, o regulamento da avaliação externa do CNAQ recomenda que o processo de avaliação externa é voluntário, pelo que, num primeiro momento, a IES com o curso sob avaliação deve realizar uma autoavaliação, para posteriormente efetuar a solicitação da avaliação externa.

Para evidenciar esta informação, constatou-se através da análise dos relatórios de avaliação externa, que o processo de avaliação seguiu vários momentos de negociação entre as IES e as comissões de avaliação externa, desde a negociação do programa de avaliação, assim como o seguimento regido das diretrizes definidas pelo CNAQ através do manual de avaliação externa até a negociação sobre os resultados através de solicitação de contraditório ao relatório preliminar. Posto isto, conclui-se que este padrão foi atendido e os dois trechos a seguir demonstram estas evidências:

[...] a AE do curso de LEC decorreu nos dias 28 e 29 de novembro de 2018, e foi antecedida pela apresentação do programa de trabalhos da CAE à instituição, para aprovação (CAE/UNIZAMBEZE, Lic. Engenharia Civil, 2019, p. 6).

[...] no processo de AE, foi seguida a estrutura constante no manual de avaliação externa de cursos e/ou programas. O programa para o trabalho foi preparado pela CAE e enviado com antecedência para a UniZambeze (CAE/UNIZAMBEZE, Lic. Engenharia Civil, 2019, p. 6).

[...] a CAE teve uma Reunião prévia, com a presidente do Gabinete de Qualidade do ISPM e os Coordenadores das Comissões de Autoavaliação da UO, onde foi reconfirmado o calendário e programa de visita e explicitado o enquadramento da avaliação externa no processo de avaliação da qualidade das IES (CAE/ISPM, Lic. Engenharia Zootécnica, 2018, p. 5).

A3 – Respeito aos direitos dos indivíduos:

Tal aspecto determina que as avaliações devem ser preparadas e conduzidas de maneira que estejam salvaguardados os direitos humanos, legais e manter a dignidade dos participantes e dos *stakeholders*.

No estudo dos relatórios de avaliação externa dos cursos das IES em análise, observou-se esforço dos avaliadores externos em manter o sigilo sobre a comunidade acadêmica avaliada ao garantir o anonimato do pessoal envolvido no processo de avaliação. Para tanto, os relatórios da avaliação externa limitam-se em referir que foram mantidos encontros com estudantes, membros de direção das IES, graduados, docentes, empregadores, membros do corpo técnico administrativo e associações profissionais. Porém, alguns relatórios de avaliação externa apresentam, como anexo, lista de presença de membros da comunidade acadêmica do curso avaliado, e esta situação pode violar, o direito ao anonimato para as pessoas envolvidas, o que de certa forma pode impactar em represálias, caso o curso tenha uma avaliação baixa, nas componentes avaliadas pelos membros da comunidade acadêmica.

Constatou-se que os relatórios não informam sobre o consentimento das partes envolvidas, principalmente estudantes, docentes, empregadores em participar na avaliação, muito menos os mecanismos aplicados em caso de participação de estudantes menor de idade, que seria neste caso a autorização dos pais ou encarregados de educação. Portanto, considera-se que este critério foi atendido parcialmente.

A4 – Clareza e justiça:

De acordo com Yarbrough *et al.* (2010), o padrão de clareza e justiça refere que as avaliações devem ser compreensíveis e justas de forma a atender às necessidades e propósitos das partes interessadas.

Os relatórios da avaliação externa dos cursos das IES analisadas, evidenciaram que o propósito da avaliação foi devidamente apresentado na parte da introdução do relatório, onde se faz a descrição do contexto da avaliação, em que ficou evidente que a avaliação externa surge no âmbito da implementação do SINAQES, cujo objetivo é apoiar as IES a identificar os aspectos positivos e negativos sobre a qualidade dos seus cursos assim como a validação da dos relatórios de autoavaliação.

A metodologia adotada para a avaliação externa dos cursos seguiu os procedimentos estabelecidos pela documentação do SINAQES, manual de avaliação externa, decreto que aprova o SINAQES, assim como regulamento da avaliação externa. Os relatórios demonstram o envolvimento dos *stakeholders* afetados pela avaliação em todas suas etapas através de encontros e entrevistas com a pessoal chave nas IES, que são membros de direção, docentes, membros do corpo técnico administrativo, estudantes, graduados empregadores. Os instrumentos utilizados para julgar os resultados da avaliação encontram-se no anexo do

relatório e esse julgamento é baseado em evidências observadas na avaliação *in loco*. Neste contexto conclui-se que este padrão foi atendido.

A5 – Transparência e divulgação:

Este padrão estabelece que o processo avaliativo deve fornecer detalhes completos dos achados, limitações e conclusões para todas as partes interessadas, a menos que isso viole a obrigação legal e de propriedade (BRITO; SILVA; ELLIOT, 2016; YARBROUGH *et al.*, 2010). Ainda no concernente a este padrão, Vieira, Storino e Orlando Filho (2019) acrescentam que há necessidade de garantir a não violação de leis ou convenções sociais instituídas nos contextos em que ocorrem.

Quanto à divulgação dos resultados da avaliação externa dos cursos e programas das IES em Moçambique, os § 1 e § 2 do Art. 21, do regulamento dos procedimentos de auto avaliação, avaliação externa e acreditação das IES, estabelece que, os resultados e relatórios da avaliação externa são públicos e devem ser obrigatoriamente publicados na página web do CNAQ e das IES avaliadas.

Para o caso particular desta pesquisa, não foi possível encontrar os relatórios de avaliação externa de cursos e programas das IES nas páginas *web* do CNAQ e das próprias IES em análise, tendo eles sido acessados através da solicitação feita às IES avaliadas, depois de várias tentativas de solicitação feitas ao CNAQ. Esta situação denota o incumprimento do que está estabelecido na legislação, tanto pelo próprio órgão implementador que é o CNAQ, e pelas IES. Este resultado demonstra que a implementação do SINAQES em Moçambique não está sendo acompanhada com mecanismos que garantam transparência na divulgação dos resultados, e isso pode comprometer os propósitos pelos quais foi criado.

No que concerne à transparência na metodologia, destaca-se que esta foi caracterizada pela validação do relatório de Auto Avaliação (RAA), mediante a análise dos documentos, entrevistas com os atores chaves e visitas de observação direta as instalações. Ademais, os resultados e recomendações tecidas são justificadas e os relatórios de avaliação externa apresentam os instrumentos de avaliação (externa) devidamente preenchidos e o julgamento de cada padrão efetuado mediante a análise das evidências apresentadas:

[...] a formação do estudante contempla Estágio Pré-Profissional contudo o curso não é reconhecido pelas ordens profissionais, não existem processos de consulta à sociedade, ordens profissionais e empregadores no âmbito do desenho curricular; não existem mecanismos de detecção de plágio e de outras fraudes acadêmicas; não existem parcerias internacionais [...] Estes fatores conjugados permitiram que o

indicador tivesse uma classificação de “Satisfatório com muitas reservas (CAE/APOLITECNICA/ZAMBEZIA, Lic. Engenharia Civil, 2019, p. 10).

[...] apesar dos vários pontos fortes evidenciados, o curso apresenta fraquezas significativas em relação a indicadores chave como: corpo docente (não possui 50% dos docentes com grau de doutor), pesquisa e extensão (não existem publicações do corpo docente e investigadores em revistas nacionais e internacionais nos últimos 3 anos) e infraestruturas (não possui laboratórios devidamente equipados de acordo com o curso (CAE/UNIZAMBEZE/TETE, 2019, p. 13).

Posto isso, e considerando a ausência da publicação dos resultados da avaliação, principalmente os relatórios, se considera que este padrão foi atendido parcialmente.

A6 – Conflitos de interesse:

Este padrão reforça a necessidade de as avaliações garantir a identificação e discussão aberta e honesta dos conflitos de interesses reais ou percebidos que podem comprometer a avaliação. O conflito de interesse já vem previsto no código de ética de avaliadores externos, em que no seu Art. 5º estabelece como principais conflitos de interesse os seguintes:

- (i) Ser ou ter sido professor, funcionário ou empregado do curso e/ou programa ou IES a avaliar;
- (ii) IES a que pertence o curso e/ou programa nos últimos 5 anos;
- (iii) Ter sido estudante ou graduado do curso e/ou programa ou da IES a avaliar nos últimos 5 anos;
- (iv) Ter sido candidato (a) a ocupar um posto na IES nos últimos 5 anos;
- (v) Ter ou ter tido laços académicos ou de negócios com membros do curso e/ou programa ou IES, que possam resultar num conflito de interesse;
- (vi) Ter uma relação familiar ou afetiva com dirigentes do curso e/ou programa ou IES; e
- (vii) Ter ou ter tido problemas pessoais com membros do curso e/ou programa ou IES.

Na análise dos relatórios de avaliação externa dos cursos e programas das IES avaliadas não foi possível visualizar indícios que demonstram a discussão honesta dos conflitos de interesse envolvidos na avaliação, nem a possibilidade de ocorrência de conflitos de interesses. Acredita-se que como a esta meta-avaliação não teve acesso aos documentos formais de organização da avaliação externa entre o CNAQ e as IES avaliadas, esse assunto pode ter sido discutido. Contudo, emergiu nas entrevistas com Dirigentes e membros das CAA, a ocorrência de conflito de interesses, em que os avaliadores externos vinham de IES com cursos similares aos que são ministrados nas IES avaliada, o que resultou na penalização dos cursos em alguns indicadores. Não atendido. Neste aspecto Brito, Silva e Elliot (2016, p. 68) afirmam:

A não identificação deste padrão pode incidir riscos para a avaliação, entre as quais destacamos não levantar a questão de um conflito de interesses porque a administração do problema seria muito complexa, desqualificar pessoas ou elementos com base em um conflito pré-existente, sem verificar a fundo se a exatidão não foi

prejudicada por ele, perder oportunidades de auxiliar *stakeholders* a distinguir conflitos de interesses capazes de intervir com os benefícios que possivelmente ganhem da avaliação, dentre outros.

A7 – Responsabilidade fiscal:

Este padrão recomenda que as avaliações, devem levar em consideração todos os recursos gastos e cumprir com os procedimentos e processos fiscais sólidos (YARBROUGH *et al.*, 2010). Ainda no que se refere ao padrão responsabilidade fiscal, Brito, Silva e Elliot (2016), afirmam a alocação e o gasto de recursos pelo avaliador devem refletir procedimentos contábeis adequados, além de prezar pela prudência e responsabilidade ética de tal forma que as despesas sejam explicadas e adequadas. No caso concreto da avaliação externa dos cursos em análise não foi possível verificar se este padrão foi ou não atendido porque no relatório não consta nenhuma informação sobre os recursos aplicados para processos avaliativos, sejam eles financeiros, materiais. Portanto, este padrão foi considerado como não aplicável. Os resultados alcançados pela meta-avaliação baseada dos critérios de utilidade e adequação da *Joint Committee* encontram-se resumidos no Quadro 13.

Quadro 13 - Resultados alcançados pelo estudo

<i>Joint Committee</i> (2011)		Condições de Atendimento
Atributos	Padrões	
Utilidade	U1 - Credibilidade dos avaliadores	AP
	U2 - Identificação dos <i>stakeholders</i>	A
	U3 - Propósitos negociados	A
	U4 - Explicitação de valores	A
	U5 - Informação relevante	A
	U6 - Processos e produtos significativos	A
	U7 - Comunicação oportuna e apropriado de relatórios	AP
	U8 - Preocupação com as consequências da avaliação	A
Adequação	A1 - Orientação inclusiva e responsiva	A
	A2 - Acordos Formais	A
	A3 - Respeito aos direitos dos indivíduos	AP
	A4 - Clareza e justiça	A
	A5 - Transparência e divulgação	AP
	A6 - Conflitos de interesse	N
	A7 - Responsabilidade fiscal	NA

Nota: A - Aprovado; AP - Aprovação Parcial; NA - Não Aprovado.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos resultados apresentados no Quadro 13, é possível entender que as avaliações externas de cursos e programas das IES em Moçambique, atenderam aos padrões de identificação dos *stakeholder*, propósitos negociados explicitação de valores, informação relevante, processos significativos e preocupação com as consequências da avaliação todos do

atributo de utilidade. No que tange o atributo adequação, o quadro evidencia que foram atendidos os padrões de orientação inclusiva e responsiva, acordos formais e clareza e justiça.

5.3. Síntese da meta-avaliação das avaliações externas de cursos e programas das IES da região centro de Moçambique

A meta-avaliação para compreender o campo das avaliações de ensino superior em Moçambique permitiu tirar as seguintes conclusões:

- i. O campo de avaliação de ensino superior em Moçambique é caracterizado pela ausência de um conceito claro sobre o que seja a avaliação de cursos e programas nas IES. As tentativas de conceituar as avaliações limitam-se a elencar os seus objetivos ou ainda descrever o âmbito da realização das avaliações. Acredita-se que a existência de um conceito de avaliação claramente definido e adequado ao contexto, poderia na definição de uma cultura avaliativa que auxilia a melhoria das políticas de educação;
- ii. A metodologia utilizada para avaliação mostrou-se inclusiva, tendo em conta que, os relatórios mostram a participação de vários extratos da comunidade académica da IES, fazendo uma triangulação das evidências apresentadas com os dados colhidos nas entrevistas aos vários grupos de membros da comunidade académica e visita às instalações adstritas aos cursos e seus funcionamentos. Porém, os relatórios não especificam os mecanismos adotados para seleção dos membros integrantes do processo de entrevistas. A explicação dos critérios utilizados para a seleção dos participantes no processo avaliativo é fundamental, na medida em que caso seja a IES avaliada a selecionar os estudantes, assim como outro membro da comunidade, como é o caso de docentes e CTA, corre-se o risco de selecionar aqueles membros que estão a favor da instituição, ocultando-se deste modo aspectos, que poderiam ser levantados em caso de selecção de uma pessoa neutra;
- iii. Ainda na metodologia, verificou-se a falta de clareza no que tange as técnicas de tratamento de dados coletados em diferentes dimensões, limitando apenas no preenchimento de um instrumento padronizado fornecido pelo CNAQ;
- iv. O mapa de indicadores utilizado como instrumento para avaliação externa se mostra inflexível de tal maneira que permite apenas respostas afirmativas e negativas

(sim/não, e não se aplica) tornando assim difícil avaliar uma atividade de maneira mais aprofundada já que muitas vezes, apesar da instituição não ter atingido a meta estimada para se colocar SIM, ela ainda está caminhando no sentido de aumentar o índice nessas atividades, tendo como ponto de vista que antes de atingir o êxito, começa com pequenos avanços, que não são levados em consideração nesse tipo de questionário. Por outro lado, essa padronização pode ser positiva no sentido de evitar situações relacionados com conflitos de interesses;

- v. Considerando o contexto em que operam as IES públicas e privadas em Moçambique, caracterizado por insuficiência de recursos, sejam eles humanos ou financeiros, verifica-se que o número de indicadores a serem considerados na avaliação externa são excessivos, sendo primeiras avaliações, o CNAQ deveria priorizar apenas os indicadores chaves definidos nos normativos, e trabalha neles, com o tempo ir acrescentando os outros. Para isso há uma necessidade do CNAQ como órgão implementador do SINAQES, também faça uma monitoria, das suas atividades e procurar melhorar. Sob pena da avaliação externa de curso, perder a sua utilidade e passar a ser um aspecto para atender as burocracias definidas pelo governo;e
- vi. Os relatórios apresentam uma estrutura coerente, com conclusões claras e recomendações baseadas em evidências e critérios definidos nos normativos do SINAQES. Os mapas de critérios de verificação utilizados para realizar o julgamento das avaliações é faz parte do anexo, do relatório, permitindo mesmo modo uma visualização, dos aspectos que deram origem a avaliação.

Quanto a meta-avaliação realizada singularmente com base nos padrões do *Joint Committee* analisados, vamos nos ater para os padrões que não foram alcançados e os que foram alcançados parcialmente.

No Padrão U1, quanto à credibilidade dos avaliadores, apesar dos documentos do SINAQES referenciam que as avaliações externas são realizadas por individualidades e reconhecido mérito, assim como a análise de documentos indicar que estas comissões são compostas por pessoal que na sua maioria tem nível de mestre e doutor, as entrevistas com os dirigentes e membros das CAA, indicou que tem sido observados questões de conflitos de interesse e tentativas de fazer comparações do contexto avaliado com os outros. Esta atitude demonstra que os avaliadores externos dos cursos e programas das IES em Moçambique desconhecem o código de ética do avaliador externo. Portanto, apesar do relatório ter

demonstrado que os avaliadores passam por um processo de formação, assim como socialização, recomenda-se que se realizem mais campanhas de formação, disseminando o código de ética que já faz parte do regulamento de avaliação, no sentido para aumentar a utilização;

Quanto ao Padrão U7, comunicação oportuna e apropriado de relatórios e A5-Transparência e divulgação, verificou-se que apesar das avaliações externas de cursos e programas descreverem claramente os objetivos e o contexto da avaliação, os relatórios não estavam disponíveis no site oficial do CNAQ, nem das IES como está estabelecido na legislação. Um outro aspecto é a falta de clareza quanto aos prazos para a divulgação dos resultados. Esta falta de clareza na legislação sobre a implementação do SINAQES pode trazer consequências no cumprimento dos objetivos pelos quais a avaliação é realizada, pois a divulgação dos resultados fora do prazo implica a não utilização da mesma no melhoramento da política.

Já com relação ao Padrão A3 respeito e direitos humanos, verificou-se que, apesar da tentativa dos avaliadores em salvaguardar o anonimato, no tratamento dos dados das entrevistas, não foi evidenciado nos relatórios que os *stakeholders* tiveram a oportunidade de se manifestar quanto a sua vontade de participar na avaliação. Por outro lado, os relatórios de avaliação trazem no anexo as listas dos participantes nas entrevistas, e com isso entende-se que não foi salvaguardado o direito de anonimato.

E no Padrão A6 conflitos de interesse, não foi possível verificar a discussão de conflitos de interesse nos relatórios, acredita-se que como a esta meta-avaliação não teve acesso aos documentos formais de organização da avaliação externa entre o CNAQ e as IES avaliadas, esse assunto pode ter sido discutido. Contudo, emergiu nas entrevistas com Dirigentes e membros das CAA, a ocorrência de conflito de interesses, em que os avaliadores externos vinham de IES com cursos similares aos que são ministrados nas IES avaliada, o que resultou na penalização dos cursos em alguns indicadores.

5.4. Avaliação do SINAQES na percepção dos *stakeholders*

5.4.1. Perfis dos sujeitos envolvidos

Como foi referido na secção de procedimentos metodológicos, a avaliação do SINAQES na percepção dos seus *stakeholders*, envolveu 04 estratos de atores, a saber; dirigentes das IES, membros das comissões de auto avaliação, professores e estudantes. Quanto aso instrumentos de coleta de dados, também foi informado que foram aplicados guies de entrevistas para os

dirigentes e membros das CAA, e questionários para professores e estudantes das IES da região centro de Moçambique.

Neste sentido, participaram das entrevistas, 31 respondentes, dentre os quais 16 membros de direção das IES e 15 membros das comissões de autoavaliação. Análise da informação sobre o perfil dos dirigentes e membros das CAA, apresentada na Tabela 9, verifica-se que, a maioria dos respondentes era do sexo masculino (74,2%), com o grau de mestrado (54,48%), atuando nas IES do setor público (78,9%) ocupando cargos de direção (51,6%).

Tabela 9 - Perfil de Dirigentes e membros das comissões de autoavaliação

Variável	Alternativa de Resposta	Frequência (%)
Sexo	Masculino	74,2
	Feminino	25,8
Formação Acadêmica	Graduação (licenciatura)	22,5
	Mestrado	54,48
	Doutorado	22,5
Tipo de IES	Pública	78,9
	Privada	21,1
Função no SINAQES	Dirigente	51,6
	Comissão de autoavaliação	48,38

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Em relação à variável sexo, percebeu-se que somente 22,8% dos respondentes eram mulheres, e esta situação pode ser justificada em parte, como resultado das dinâmicas das relações de gênero do Ensino Primário/Secundário marcadas, por um lado, pelo acesso irregular das mulheres à escola e desistências por motivos de gravidez ou casamentos prematuros (SAMUSSONE *et al.*, 2021). Contudo, acredita-se que a longo prazo esta situação poderá ser modificada, na medida em que o governo moçambicano tem estado a desenhar políticas de gêneros com vista a reduzir esse desequilíbrio (UAMUSSE; KOULESHOVA, 2020). Verificou-se, também, que apenas 21,1% dos participantes da pesquisa representam o ensino superior privado, esta situação pode ser justificada pelo fato de muitas instituições do ensino superior não terem muitos docentes em regime de tempo integral nos seus quadros, optando pela utilização de docentes a tempo parcial.

O outro grupo de respondentes, que compuseram esta pesquisa, foram professores, que lecionam nas IES do setor público e privado da região centro de Moçambique. Na Tabela 10, está apresentado o resumo de dados sócio demográficos dos 99 professores respondentes, que compuseram a amostra da pesquisa. Quanto ao gênero, apresenta-se uma situação semelhante à encontrada na Tabela 10, em que, na sua maioria, os professores que fizeram parte desta

pesquisa eram do sexo masculino (81,8%), com idade compreendidas entre 30 a 40 anos (60,6%), com o grau de mestre, lecionando nos níveis de licenciatura (92,9%).

Quanto às áreas de formação, houve predomínio das Ciências naturais e Engenharias com uma frequência acumulada de 65,7%. Verificou-se, também, que 92,9% dos docentes participantes da pesquisa possuíam experiência de docência entre 1 a 15 anos, sendo que 79% deles do estavam afetos ao setor público, em regime de contrato de tempo integral 81,8%.

Tabela 10 - Perfil dos professores envolvidos

VARIÁVEL	ALTERNATIVA DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA (%)
Sexo	Masculino	81,8
	Feminino	18,2
Faixa etária	Menos de 30 anos	12,1
	30 a 40 anos	60,6
	40 a 50 anos	21,2
	50 a 60 anos	6,1
	Mais de 60 anos	0,0
Formação Acadêmica	Graduação (licenciatura)	17,2
	Especialização	1,0
	Mestrado	70,7
	Doutorado	11,1
	Pós doutorado	0,0
Área de formação	Educação	5,1
	Letras e Humanidades	3,0
	Ciências Sociais, Gestão e Direito	25,3
	Ciências Naturais	17,2
	Engenharia Manufatura e Construção	22,2
	Agricultura, Floresta e Veterinária	26,3
Tempo de exercício na docência	Saúde e Bem-estar	1,0
	1 a 5 anos	30,3
	6 a 10 anos	40,4
	11 a 15 anos	22,2
	16 a 20 anos	6,1
Níveis leccionados	Mais de 20 anos	1,0
	Licenciatura	92,9
	Mestrado	7,1
Província onde se localiza a IES	Doutoramento	0,0
	Manica	53,5
	Tete	26,3
	Sofala	6,1
Tipo de IES	Zambézia	14,1
	Pública	79,8
Regime de contrato	Privada	20,2
	Tempo integral	81,8
	Tempo parcial	18,2

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Quanto à baixa presença feminina (18,2%) na amostra de professores respondentes dessa pesquisa, cabe dizer que ela pode ser consequência do próprio histórico que o país enfrenta quanto a desigualdade de gênero no acesso ao ensino superior. Esta situação foi confirmada na pesquisa de Uamusse; Cossa; Kouleshova (2020), onde demonstram que a taxa de participação feminina no ensino superior era de 2/1000 habitantes contra 3/1000 habitantes. A ausência de professores acima de 60 anos na amostra, pode ser justificada pelo facto da população moçambicana ser composta na sua maioria (50%), por jovens com idade compreendida, entre 24 e 64 anos (INE, 2019).

A predominância das áreas de Ciências Naturais, Engenharias e Agricultura podem estar associadas aos resultados da implementação do plano estratégico do ensino Superior de 2012 a 2020, na medida em que quando a sua implementação, foi diagnosticado que a maioria da população de estudantes universitários (cerca de 80%) estava concentrada em cursos de Ciências Sociais. Enquanto 20% dos estudantes frequentavam o ensino politécnico com a finalidade de alterar esta situação de desequilíbrio as Ciências Naturais, Tecnológicas, Engenharias e Ciências Naturais foram consideradas como prioritárias para o ensino superior. Por outro lado, o maior número de professores, com experiência de 1 a 15 anos, pode ser justificado pelo facto da maioria das IES que foram consideradas na amostra serem novas na região, como é o caso do ISPM e ISPT (criados em 2005); a UniZambeze (criada em 2006); e APOLITÉCNICA (criada em 1995).

O baixo percentual de professores que lecionam nos níveis de mestrado e doutoramento, pode estar relacionado com a história recente de implementação destes níveis de formação, haja vista que, o estudo de Cossa; Buque; Premugy (2019), ressalta que até 1998, as IES moçambicanas ofereciam em Moçambique ofereciam somente cursos de licenciatura e só a partir de 1999 é que começaram a oferecer programas de pós-graduação, Mestrado e Doutoramento.

Por outro lado, a predominância dos professores do ensino público (81,2%) na amostra da pesquisa, pode ser justificado pelo facto da maior parte das IES que compuseram a amostra desta pesquisa serem públicas, e por outro lado, pelo facto das IES privadas, optarem por trabalhar com os professores em regime de tempo parcial como forma de minimizar custos com as remunerações de pessoal a tempo inteiro.

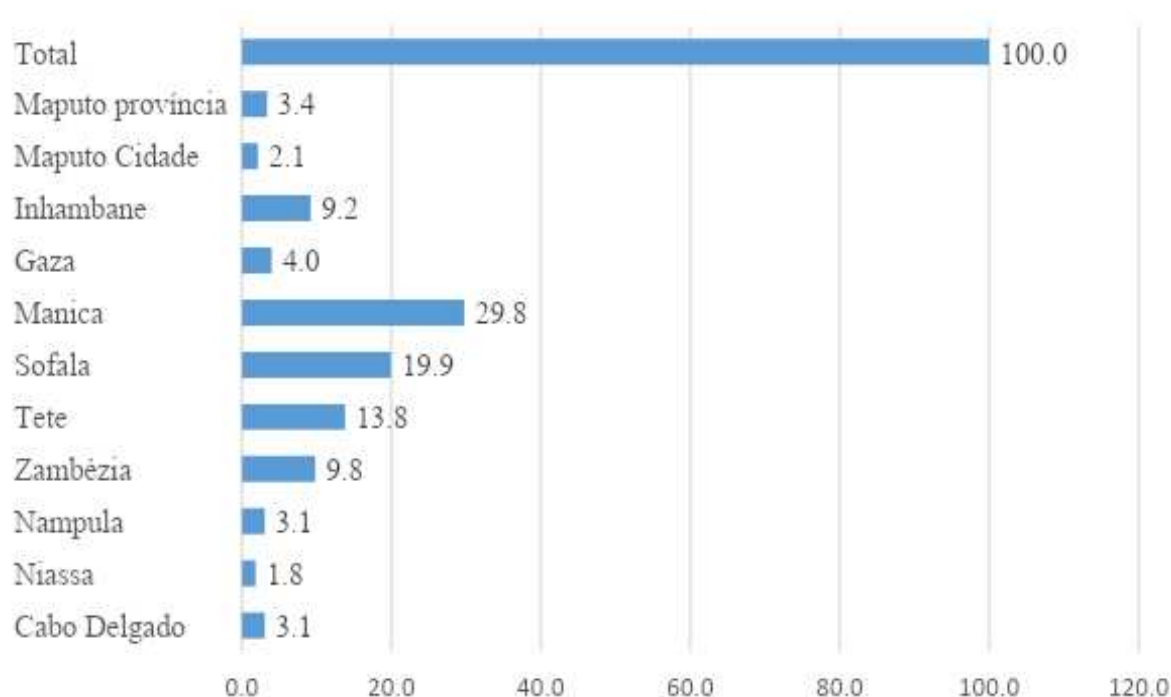
A pesquisa também envolveu um universo de 326 estudantes, dos quais: **(i)** 193 (59,2%) estudam nas IES localizadas na província de Manica; **(ii)** 99 (30,4%), nas IES da província de Tete; **(iii)** 16 (4,9%) em Sofala; e **(iv)** 18 (5,5%) estão província da Zambézia.

A maioria destes estudantes: **(i)** 129 (39,0%) estudam na Universidade do Zambeze; **(ii)** 88 (25,2%) estão matriculados no ISPT; **(iii)** 77 (23,6%) são estudantes do ISPM; **(iv)** 30 (9,2%) são da Universidade Católica de Moçambique; e **(v)** 8 (2,5%) estão matriculados na Universidade Politécnica.

Quanto ao tipo de IES, destaca-se que dos 326 estudantes que foram envolvidos na amostra: 288 (88,03%) estão inscritos nas instituições públicas, e os restantes 38 (11,7%) estão nas IES privadas. No que concerne ao nível onde estão inscritos, vale destacar que a maioria estava inscritos no quarto ano 198 estudantes (60,7%), e os restantes 128 (39,3%) estão matriculadas no terceiro ano de licenciatura (graduação).

A amostra dos estudantes em referência era na sua maioria composta por 211 estudantes do sexo masculino (64,7%); e 168 estudantes (51,5%) com idade entre 18 a 22 anos. Quanto a distribuição por províncias, importa destacar que a maior dos estudantes tem sua origem na região centro do país, com maior destaque para as províncias de Manica, Sofala e Tete, com 29,8; 19,9; e 13,8%, respectivamente.

Gráfico 3 - Percentual de estudantes por província de origem



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

Os dados do Gráfico 3 indicam que, a amostra de estudantes que compuseram esta pesquisa tem representação de estudantes originários de diferentes províncias do país, contudo a maior concentração é para os nativos da região Centro, o que pode ser justificado pela

facilidade de acesso, na medida em que é mais fácil para os residentes da região centro, frequentarem as IES das suas cidades sem ter que incorrer custos de alojamento que poderiam enfrentar se fossem estudar nas IES de outras regiões do país.

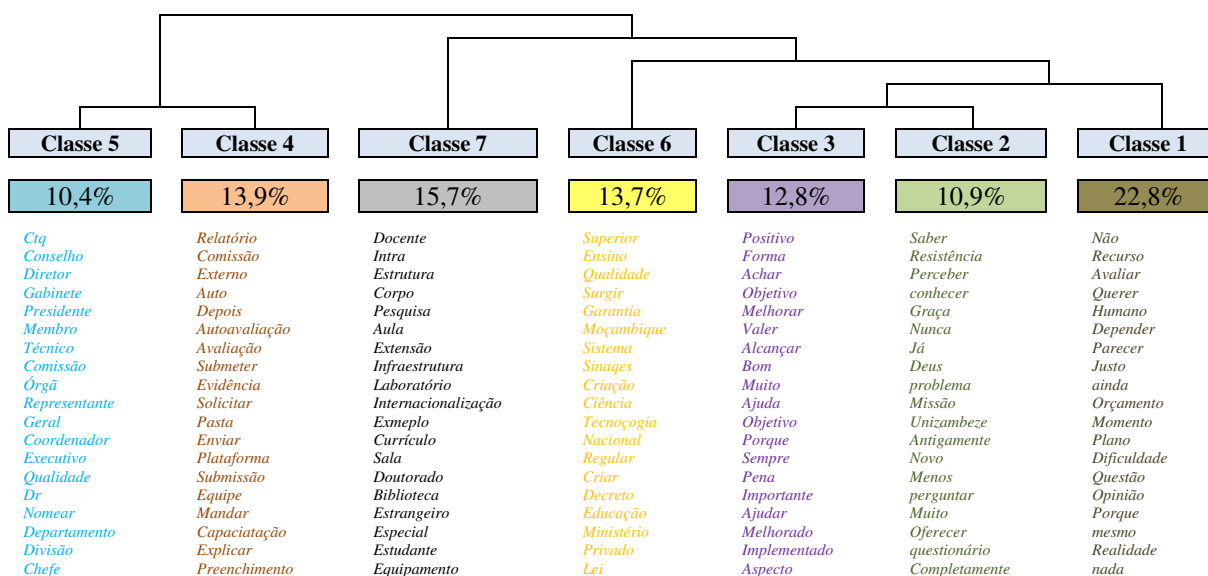
Por outro lado, esta representatividade de todas as províncias do país, apesar de ser tímida, pode estar associada a implementação de políticas de acesso aos estudantes através de atribuição de bolsas de estudos para frequentarem cursos nas IES de diferentes províncias do país. Terminada a descrição do perfil dos respondentes segue, na próxima sessão, a análise da percepção dos atores sobre o SINAQES em Moçambique e seus principais resultados.

5.4.2. Percepções dos dirigentes e membros das comissões de autoavaliação sobre o SINAQES

5.4.2.1. Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD)

Na Figura 10 estão apresentados o resultado do *corpus* sobre a percepção dos gestores e membros das comissões de autoavaliação sobre o processo de implementação do SINAQES através da Classificação Hierárquica Descendente (CHD). As 31 entrevistas foram agrupadas em 2.644 segmentos de texto (ST) com 5.875 formas, que totalizaram 92.323 ocorrências de palavras, com 3.316 lemas diferentes. Verificou-se 3.070 formas ativas e 232 suplementares. Verificou-se ainda que o número de formas ativas com a frequência maior ou igual a 03 totalizaram 1.465. A média de ocorrência de formas em cada ST foi de 34,92%. Dentre os 2.644 segmentos de texto analisados, houve um aproveitamento de 94,14%.

Figura 10 - Dendrograma das Classificação Hierárquica Descendente (CHD)



Direção	Interno	Publicação	Legislação	Pensar	Significar	dizer
Unidade	Cnaq	Mestrado	Ministro	Estabelecer	Livro	Talvez
Composto	Arrumação	Nível	Controle	Claro	lembrar	Recomendação
Liderar	Preliminar	Número	Político	Rigorouso	Grupo	Correto
Indicar	Avaliador	Memorando	Garantia	Continuar	Só	Preparar
Despacho	Membro	Doutoramento	Mecanismo	Ranking	parceiro	Tender
	Recolha	Cooperação	Africano	Obrigatório		contar
			Norma	Força		Sustentável
						taxa

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

Uma análise do dendrograma da Figura 10 demonstra que o *corpus* principal das respostas obtidas nas 31 entrevistas foi agrupado em dois grandes grupos temáticos: o primeiro agregou as Classes 1, 2, 3, 6 e 7, o qual foi intitulado “contexto de surgimento do SINAQES em Moçambique e sua avaliação pelos *stakeholders*”. Este grupo foi composto por segmentos que indicam o conhecimento dos *stakeholders* quanto ao contexto de surgimento, objetivos e problemas que deram origem ao SINAQES. Tratam das mudanças positivas e negativas do SINAQES, avaliam a reação da comunidade acadêmica quanto às avaliações de cursos, assim como os aspetos positivos das avaliações e, finalmente, retratam os recursos necessários para avaliação de cursos e programa das IES.

O segundo grupo é composto por segmentos das Classes 4 e 5 e foram denominados “órgãos de funcionamento e processo de avaliação de cursos”. Esse grupo temático foi composto de segmentos de texto das entrevistas que discorrem sobre como estão estruturadas as IES de Moçambique para atender os objetivos de avaliação e as fases que são seguidas para a realização do processo de avaliação de cursos e programas. A seguir, se apresenta uma explicação detalhada de cada um do grupo temático e suas e suas respectivas Classes.

5.4.2.2. Contexto de surgimento do SINAQES, sua avaliação pelos *stakeholders* e mudanças ocorridas

O primeiro grupo temático foi denominado ‘contexto de surgimento do SINAQES, sua Avaliação pelos *stakeholders* e mudanças ocorridas’. Este grupo temático foi mais expressivo em relação ao segundo grupo temático, tendo apresentado 1.886 STs, correspondendo a 75,87% do corpus. Ele também foi dividido em dois eixos temáticos, sendo o primeiro denominado contexto de surgimento do SINAQES e sua avaliação pelos *stakeholders*, incluindo as Classes 6, 3, 2 e 1 e o eixo temático que inclui a Classe 7, denominado mudanças ocorridas com a implementação do SINAQES em Moçambique.

No eixo temático sobre o contexto de **surgimento do SINAQES e sua avaliação pelos *stakeholders*** os entrevistados relataram o seu conhecimento sobre contexto histórico do SINAQES, destacando o problema que lhe deu origem e os objetivos da política (Classe 6). Na Classe 3, eles fazem uma avaliação do processo de avaliação de cursos e programas das IES

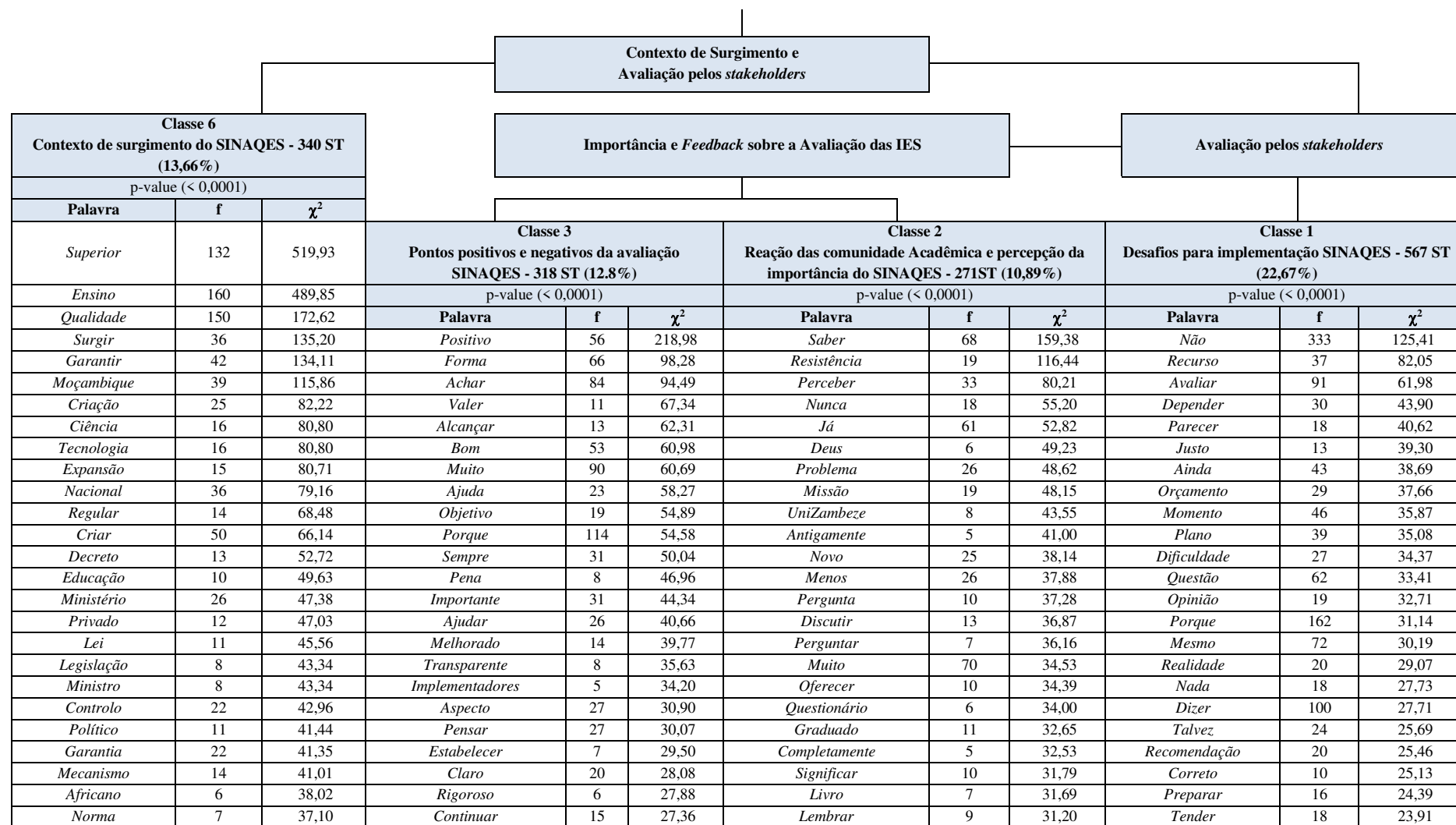
quanto ao *feedback* do processo de avaliação, destacando os aspectos positivos e negativos. Ainda nesse eixo temático, eles demonstram a sua de reação aquando da introdução do SINAQES, assim como o seu entendimento sobre a importância da política (Classe 2), e finalmente na Classe 1, tem-se as indicações dos entrevistados sobre os desafios que as IES estão enfrentando no processo de implementação da política em referência.

Por sua vez, o segundo eixo temático Mudanças ocorridas com a implementação do SINAQES (Classe 7), os entrevistados apresentam as principais mudanças decorrentes do SINAQES, assim como, aspectos que precisam ser melhorados. E, a seguir se apresenta e se discute as especificidades de cada um dos 2 eixos deste grupo temático e das Classes que os compõem.

5.4.2.3. Contexto de surgimento do SINAQES e sua avaliação pelos *stakeholders*

O eixo temático a respeito do contexto de surgimento do SINAQES e sua avaliação pelos *stakeholders*, foi o mais expressivo do primeiro grupo temático (Contexto de surgimento do SINAQES, sua avaliação pelos *stakeholders* e mudanças ocorridas), representando 60,2% do total retido pelo grupo temático, sendo representado pelas Classes 6, Contexto de surgimento do SINAQES, com uma retenção de 13,66% e o eixo temático, denominado avaliação pelos *stakeholders*, incorporando as Classes 3, pontos positivos e negativos da avaliação SINAQES, com uma retenção de 12,8%; Classe 2, reação das comunidade acadêmica e percepção da importância do SINAQES com a retenção de 10,89% e a Classe 1, Desafios para implementação SINAQES em Moçambique com retenção de 22,67%. Na Figura 11 está representado o dendrograma do eixo temático contexto de surgimento do SINAQES, sua avaliação pelos *stakeholders* e as especificidades das Classes 6, 3, 2 e 1.

Figura 11 - Dendrograma com as especificidades das Classes 6, 3, 2 e 1



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

Recorrendo à Figura 11, é possível visualizar que, as menções dos entrevistados na Classe 6, estão associadas ao ensino nas IES, à qualidade e ao sistema (SINAQES), ou seja, volta-se para o ensino superior e as questões associadas à criação do SINAQES e preocupação com qualidade dos cursos. Nessa Classe, os *stakeholders* apresentam sua percepção sobre o contexto de surgimento do SINAQES em Moçambique, destacando as causas que deram origem, assim como, os objetivos que o SINAQES pretende alcançar. Assim, os entrevistados dessa classe destacaram que o SINAQES foi criado com objetivo de garantir a qualidade de ensino superior através de avaliação de cursos e programas das IES.

Destaca-se, ainda, nesta Classe que o problema que deu origem ao SINAQES, em Moçambique, foi a expansão de IES no país, que exigiu ao Ministério de Ciência e Tecnologia, a busca por mecanismos que pudessem garantir uma expansão com qualidade. A seguir se apresentam alguns trechos extraídos do *corpus* das entrevistas demonstram esta situação:

[...] abrir os cursos então como o governo tinha objetivos de expansão do ensino superior mas chegou um tempo em que é preciso medir a qualidade, então houve já essa criação do SINAQES através do Ministério de ensino superior, ciência e tecnologia para regular as instituições do ensino superior em Moçambique e adequá-los aos padrões nacionais e internacionais de qualidade (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 7, membro da CAA de uma IES pública, 2021).

[...] o principal objetivo é garantir a qualidade do ensino superior, e surgiu no âmbito da expansão do ensino superior, a ideia era nivelar aquilo que são as instituições de ensino superior porque em Moçambique já existia muito proliferação do ensino superior de alguma era necessário controlar esta expansão, (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 13, dirigente de uma IES pública, 2021).

[...] participava em alguns encontros havia essa pressão porque as instituições do ensino superior em Moçambique tendiam a aumentar e cada instituição dentro da sua autonomia tinha os seus critérios de gestão de avaliação e acreditação e não havia um controle um padrão do que seria ensino superior de qualidade em Moçambique (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 13, Dirigente de uma IES pública, 2021).

[...] os objetivos assim de uma forma geral não tenho, mas o que eu percebo deles um objetivo central deles é garantia de qualidade no sistema de ensino superior em Moçambique então em termos de indicadores são 9 indicadores que eles trabalham com ele (Entrevista entre a pesquisadora e entrevistado N° 1, membro da CAA IES pública).

[...] bom o país precisava de algum instrumento para poder regular não só o processo de ensino e aprendizagem, mas também a própria pesquisa é um fato que a qualidade do ensino superior em Moçambique deixa-nos a desejar (Entrevista entre a pesquisadora e entrevistado N° 14, membro da CAA da IES pública, 2021).

As falas dos entrevistados que compuseram a amostra na Classe 6, demonstram o conhecimento sobre as causas e os objetivos do SINAQES, e esta situação, vai de encontro com os resultados encontrados por Langa (2014); Zavale e Guissemo (2019), onde ressaltam que

SINAQES surgiu em consequência dos desafios colocados pela crescente expansão do ensino superior aliada à necessidade de sua harmonização a nível nacional, regional e internacional. Ainda nas falas destes entrevistados, fica evidente que, a qualidade de ensino nas IES em Moçambique deixa a desejar, e os *stakeholders* demonstram preocupação com os processos de avaliação de qualidade, situação está também encontrada na pesquisa (ANGST, 2017).

O conhecimento das causas e objetivos do SINAQES por parte dos dirigentes e membros das CAA, leva a entender que, o processo de implementação do SINAQES em Moçambique, envolveu os *stakeholders* da política tendo sido explicitados os objetivos e identificado o problema que a política visava resolver. Com isso, pode-se inferir que os resultados da avaliação tem maior probabilidade de serem utilizados e propiciando-se assim melhor aproveitamento dos recursos aplicados na implementação do SINAQES (OWEN, 2020).

Por meio da Figura 10, é possível verificar que o eixo temático, avaliação pelos *stakeholders*, também foi dividido em dois sob eixos temáticos, em que o primeiro foi denominado Importância e *Feedback* sobre a avaliação das IES, que inclui as Classes 3, *feedback* (pontos positivos) e Classe 2, Reação da comunidade acadêmica e percepção sobre a importância da avaliação do ES em Moçambique.

Na Classe 3 (Figura 10), os entrevistados mostraram a sua percepção sobre os resultados da avaliação de cursos e programas nas IES em Moçambique, apresentando aspectos que consideram positivos no processo avaliativo. Nas suas falas, eles destacam que o *feedback* do processo de avaliação de cursos e programas, nas instituições de ensino superior, traz consigo pontos positivos na medida em que o envolvimento de pessoal externo no processo de avaliação de cursos e programas ajuda, de certa forma, as instituições de ensino superior a identificar aspetos que devem ser melhorados para garantir um ensino superior de qualidade.

Ainda nas suas falas, eles mostram que o processo de avaliação externa de cursos e programas é positivo, haja vista que, ajuda contribui para a melhoria dos laboratórios, condições para estágio dos estudantes, ajudaram na organização de processos administrativos, assim como na gestão de recursos humanos, permitindo a operacionalização de alguns órgãos de funcionamento das IES que existiam na estrutura organizacional, mas estavam inoperacionais. Os trechos dos relatos que compõem a Classe elucidam as apreciações dos entrevistados:

[...] é positivo porque após ser feita a avaliação externa começaram a ser feitas algumas mudanças positivas para a politécnica principalmente nem então eu acho que de alguma forma se não acontecessem essas avaliações externas nós continuaríamos no mesmo pé de desenvolvimento e ajudou muito para a faculdade melhorar muitas

coisas (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 27, membro da CAA de uma IES privada, 2021).

[...] Como uma primeira experiência porque nunca tínhamos tido experiência antes eu acho que foi um bom trabalho que nós fizemos houve envolvimento de colegas todos houve envolvimento da direção foi uma coisa muito boa, um trabalho em equipe sério e não tínhamos tido essa experiência antes, eu acho que foi sim, foi uma coisa clara e objetiva e mesmo avaliação externa que nós recebemos acho que foi aceitável, poderia ser o melhor do que a nossa expectativa era maior era muito grande, mas acho que dou uma classificação (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado 06, dirigente de uma IES pública, 2021).

[...] sim é positivo porque é uma opinião de uma pessoa externa, ou seja, uma pessoa externa tem uma outra forma de ver coisas que bom estava apareceram debate da televisão, mas ok eu acho que o que tem de ser melhorado mesmo esta interação essa interação com estado (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 22, membro CAA IES pública, 2021).

[...] então esses são os aspectos positivos bom eu penso que de uma forma geral a introdução dessa política pública veio dar uma dinâmica aquilo que são as atividades do em Moçambique e claramente que ajuda a colocar o país na rota do padrão internacional no que ao ES diz respeito (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado 25, dirigente de uma IES privada, 2021).

[...] portanto esse é um aspeto muito positivo porque notamos que antes da avaliação externa havia muitos documentos dispersos e que para realizar determinadas tarefas não era fácil localizarmos esses documentos por um lado e por outro lado (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 1, dirigente de uma IES pública, 2021).

[...] não tinha como nomear chefes de departamentos porque nomear estes significava pagar a eles, mas a avaliação quando chegou não tinha como mesmo se fosse aquele problema da monotonia porque o chefe dos recursos humanos acha que não é necessário (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 17, dirigente de uma IES pública, 2021).

[...] melhorou muito os laboratórios isso é um aspeto que os estudantes reclamaram muito porque de alguma forma antes de irem ao estágio tens de ter noção de certas coisas que participar das atividades do laboratório ajudam a perceber (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado 04, dirigente de uma IES pública, 2021).

As falas dos respondentes anteriormente destacadas coincidem com os resultados da pesquisa de Mandlate e Nivagara (2019), onde destaca que, a percepção de que a qualidade da educação superior em Moçambique precisa de ser elevada, está preconizada nos documentos normativos do sector. Portanto, pelo que as falas dos dirigentes e membros das comissões de autoavaliação das IES em análise, demonstram a percepção sobre a relevância do processo de avaliação de cursos e programas e reconhecem que através do processo pode ser possível visualizar alguns aspetos positivos que os processos de avaliação de ensino superior trazem consigo.

Ainda na Classe 3, as menções dos respondentes, apresentam as suas opiniões quanto ao *feedback* concernente a transparência do processo de avaliação externa de cursos e programas. Neles os respondentes apresentam opiniões divergentes quanto a transparência do

processo de avaliação externa de cursos e programas das IES, em que para um esse processo foi realizado de forma transparente e envolveram no processo vários segmentos da comunidade acadêmica das IES avaliadas, desde estudantes, graduados (ex-alunos), empregadores, dirigentes e os próprios membros das comissões de autoavaliação. Por outro lado, existem opiniões de que o processo de avaliação, não foi tão transparente, porque existiam avaliadores que poderiam estar em conflito de interesse com as IES avaliadas, assim como consideram que o contexto não foi considerado para o efeito de avaliação. A seguir são apresentados alguns trechos que evidenciam os relatos aqui apresentados:

[...] então o processo é claro transparente e quando as pessoas entendem estão de acordo que a avaliação é extremamente importante eu acho que tem que continuar deve melhorar mais as avaliações dos cursos (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 3, dirigente de uma IES pública, 2021).

[...] eu acho que a avaliação externa é muito importante porque eu acho que há muita coisa que nós como sendo implementadores, isto é, como atores internos podemos não estar cientes, e eles fazem uma avaliação externa transparente por cima de indicadores já conhecidos (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 2, dirigente de uma IES pública, 2021).

[...] Mas também, eu senti da forma como nós fomos avaliados, temos cursos que tiveram excelente, mas se formos a reparar muito bem a maneira como eles deram a pontuação [...] então, para dizer que a maneira como eles avaliam não existem algum critério fiável em que nós podemos confiar na verdade se aquele curso teve bom ou excelente e nós sentimos isso contraditórios que nós fazemos. Então para dizer que o processo em si, pela forma como ele é conduzido as pessoas que vem por aí sentimos que um e outro não tenha idoneidade suficiente, e conseqüentemente isso pode mexer muito bem naquilo que é a transparência do processo (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 5, dirigente de uma IES pública, 2021).

[...] meu problema é o avaliador externo, eu discordo que venha um avaliador externo de uma IES concorrente, por exemplo o nosso avaliador externo veio da Universidade A, para ele o curso da sua instituição é a melhor nem, e quando vai para a nossa IES, a visão dele é como se, como é que eu diria...É que ele está numa perspectiva de querer comparar, sentimos que ele compara o curso da sua IES que é um dos cursos mais antigos da área, com o nosso que praticamente tem 10 anos por aí processo (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 14, membro de CAA de uma IES pública, 2021).

As divergências de opiniões quanto à transparência do processo de avaliação externa de cursos e programas das IES em Moçambique, podem ser justificadas pelo fato das avaliações terem sido realizadas em ambientes diferentes, tanto em termos de IES/cursos avaliados assim como a equipe de avaliação. Portanto é possível que, um e outro processo não tenha sido conduzido com transparência considerando o que foi colocado acima, ou, por outro lado, uma avaliação negativa pode implicar uma impressão negativa do avaliador externo pelo ente avaliado.

Destacar que, o § 1º, no Art. 14º, do Código de Conduta do Avaliador Externo, estabelece que, o avaliador externo deve evitar comentários lesivos, comparativos, ou que, de alguma maneira, se relacionem ou afetem os processos de avaliação externa das IES ou do CNAQ. Posto isso, pode-se compreender que, ocorra o caso de algum avaliador não ter credibilidade para realizar a avaliação, haja vista que tenham ou possam violar os princípios estabelecidos pelo código de conduta de avaliador externo.

A Classe 2 (Figura 10), contém a reação da comunidade acadêmica e percepção sobre a importância da avaliação do ES em Moçambique, foi responsável pela retenção de 10,98% do total de segmentos de texto. Nessa Classe, os respondentes falam do sentimento da comunidade acadêmica, quando a introdução do SINAQES em Moçambique. As falas dos entrevistados nesta Classe divergem, em alguns contextos. As menções destacam que, não houve resistência da comunidade acadêmica quanto à introdução da política, contudo houve sempre o medo do novo, pois, não sabiam como seriam utilizados os resultados de tais avaliações, isto é, havia problemas de percepção sobre o que era o SINAQES, mas não podendo se dizer que houve exatamente resistência. Por outro lado, em contextos particulares ou específicos, a introdução do SINAQES foi caracterizada por resistências dentro da comunidade acadêmica das IES, haja vista que, em alguns casos, os membros da comunidade acadêmica das IES, acreditavam que a auto avaliação e avaliação externa de cursos era da responsabilidade dos cursos, e não dos membros do corpo técnico administrativo, por exemplo.

Ainda na Classe 2, as palavras que mais se destacam são saber, resistência, perceber, conhecer, missão. Denotando a preocupação dos entrevistados em conhecer como é que o SINAQES funcionava, assim como indicar o posicionamento por si tomado perante a nova realidade que lhe era colocada. Os trechos retirados do corpus das entrevistas podem ser elucidar esse cenário:

[...] a reação da comunidade acadêmica foi [...] quer dizer não houve exatamente resistência, mas havia problemas de percepção as pessoas até hoje não entendem muito bem o que significa fazer avaliação institucional nós tivemos que fazer divulgação em diferentes grupos porque são diferentes grupos temos comunidade estudantil, docentes, graduados empresários parceiros etc. (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 2, dirigente de uma IES pública, 2021).

[...] olha como qualquer processo de mudança nem tanto cria desconforto ou resistência sobretudo pelo desconhecido nem ninguém sabia qual seria o uso da informação que iria sair daí, não só, como também é outra atividade nem, Não existia necessariamente vou falar sem muito conhecimento, mas nunca ouvi falar de um sistema como tal montado para avaliar a qualidade o que se fazia era de certa forma pequenos questionários aos estudantes ou docentes para saber se estavam felizes (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 20, dirigente de uma IES pública, 2021).

[...] mas o processo foi tranquilo e acho que a resistência inicial foi aquilo de nós não conhecermos o processo, mas assim que nós todos ficamos a saber o que era o processo as pessoas fazem normalmente (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado Nº 2, Dirigente de uma IES pública, 2021).

[...] houve muitas resistências, porque as pessoas ainda não sabiam a avaliação que estava sendo feita era de todos membros da comunidade, estava a se avaliar o curso sim, mas todos os membros da comunidade acadêmica [...] Tinham que estar engajados da mesma forma por exemplo, para o processo de avaliação institucional, eu vou ser sincero, acho que senti uma melhoria muito grande com o pessoal do corpo técnico administrativo, uma melhoria muito grande. Mas que há muita resistência há muito, às vezes o CTA, quando se trata desse processo eles ficam alheios, então tem que haver uma mudança de comportamento e atitude perante esse tipo de processos (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado Nº 11, dirigente de uma IES pública, 2021).

A divergência observada nas falas dos entrevistados acima demonstra a importância de se considerar o contexto no processo de implementação de qualquer programa ou política pública. Assim, entende-se que nas IES onde não houve resistência, mas sim que tenha ocorrido maior sensibilização da comunidade acadêmica sobre a importância de fazer a avaliação de cursos e programas. Por outro lado, nas IES onde a comunidade acadêmica indicou a ocorrência de resistência, pode ocorrer, primeiro, pelo receio das IES serem penalizadas pelos resultados da avaliação, ou ainda pela excessiva burocracia que o processo exige (CNAQ, 2019).

Ainda nesse quesito, quando a resistência observada durante a implantação do SINAQES, a pesquisa de Natha (2016), associa esse cenário às lacunas observadas durante a formação de grande número de responsáveis (*focal points*) para gerir avaliação, o que de certa forma pode ter afetado o processo de replicação das avaliações, e chama a atenção para a valorização das capacitações e treinamento para permitir que haja assimilação da cultura da avaliação da qualidade pelos *stakeholders*.

O conteúdo das falas da Classe 2 também destacou a importância de se realizar as avaliações de cursos através do SINAQES, demonstrando que a política de avaliação de cursos de programas das IES é importante na medida que oferece um padrão de avaliação de qualidade a nível do país, baseando-se em indicadores. Os respondentes também descrevem como era o processo de qualidade antes de implementação do SINAQES em que destacando que antes dele não existia um mecanismo estruturado para avaliar cursos e programas, limitando-se apenas em análise de relatórios de questionários aplicados aos estudantes e docentes para avaliar as disciplinas, reconhecendo, assim, a importância vital de avaliação de cursos no país. A seguir são apresentados alguns trechos que evidenciam esta situação:

[...] isso é importante porque antigamente cada um decidia como operar nem, mas agora já se sabe porque pelo menos existem indicadores que mostram que basta eu seguir esta linha eu estou no caminho certo então, isso foi muito importante (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 2, dirigente de uma IES pública, 2021).

[...] a primeira importância é se saber as IES estão organizadas internamente para cumprir a missão que tem a ver com ensino, pesquisa e extensão e depois a avaliação externa já ajuda através do seu relatório de guião que vão emitir no fim que está organizado para responder os objetivos (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 7, membro de uma CAA de uma IES pública, 2021).

[...] é importante sim, porque a gente está a oferecer serviços a sociedade e sociedade em geral tem de saber através de avaliadores se está a ser oferecido um serviço de qualidade porque a avaliação externa é aquilo que os outros acham o que nós estamos a fazer (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 2, dirigente de uma IES pública, 2021).

[...] existiam coisas que iam se fazendo encontros relatórios questionários para se perceber alguma coisa, mas não era assim algo muito bem estruturado e muitas das vezes surgiam necessidade de tentar melhorar alguma coisa quando houvesse um problema (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 1, dirigente de uma IES pública, 2021).

As falas dos entrevistados nestes trechos coincidem com os resultados encontradas na pesquisas Angst e Alves (2018), em que os membros da comunidade académicas indicaram a importância do processo de avaliação de cursos e programas como mecanismo de melhoria na organização de processos administrativos, identificação do pontos falhos nas IES, melhoria na formação de pessoal, melhorias no sistemas de arquivos de documentos e dialogo com órgãos diretivos da IES.

A Classe 1 (Figura 10), concentra os desafios e constrangimentos que os *stakeholders* em análise encaram durante o processo de implementação das avaliações de cursos e programas. Nas suas falas eles reclamam da escassez de recursos humanos e financeiros para fazer face aos processos de avaliação, pagamento das taxas exigidas pelo CNAQ, e demonstram que as IES não estão preparadas para assumir estes custos. Ainda na componente recursos, os respondentes evocaram aspectos ligados à centralização das atividades relacionadas à execução orçamentária, referindo que o curso não tem autonomia nem recursos para cumprir as recomendações da AE, o que faz com que o curso seja penalizado com problemas da Universidade no geral. Alguns trechos retirados do corpus retratam as incertezas dos respondentes:

[...] infelizmente algumas coisas ainda não estão claras por exemplo nós quando olhamos para a qualidade, olhamos mais para o curso e esquecemos de ver procedimentos administrativos financeiros, mas também fica aquilo que os cursos e programas têm pouca autonomia na questão de gestão de recursos administrativos e financeiros (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 2, dirigente de uma IES pública, 2021).

[...] às vezes em algumas instituições ficam sem saber o que fazer porque tem esse relatório que tem recomendações que são excelentes, mas eles têm a limitação de que não tem recursos suficientes para cobrir todas aquelas recomendações que foram feitas 3 dirigentes público (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 3, dirigente de uma IES pública, 2021).

[...] então não tem sido fácil para um docente fazer parte de uma subcomissão e ao mesmo tempo dar aulas depois esta gerir projetos depois tem que fazer sua pesquisa então isso também cria condições para não se cumprirem prazos ou o trabalho não ser feito com muita perfeição (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 2, dirigente de uma IES pública).

[...] agora depois de nós termos os tais planos de melhoria não acontecem nada porque os planos de melhoria são dados mediante orçamento se por exemplo nuns dos indicadores somos mais penalizados e temos que fazer esforço para tentarmos mudar aquilo aí 5 dirigentes (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 2, dirigente de uma IES pública, 2021).

[...] e depois mesmo que tenham recursos suficientes em instituições onde a tomada de decisão é tão centralizada eles não podem decidir quanto dinheiro eles vão investir no curso porque quem decide isso é o reitor ou o diretor geral ou a diretora geral adjunta. (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 6, membro de CAA de uma IES pública, 2021).

[...] porque o plano de melhoria não depende inteiramente por exemplo da faculdade ou da universidade está além porque existem alguns elementos lá dentro que precisam de orçamento que isto não é “tic-tac” em função de período por exemplo que se dá para podermos submetermos a segunda avaliação (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado 10, dirigente de uma IES pública, 2021).

[...] em termos estruturais, no papel existe um Conselho Técnico de qualidade na Intuição, mas no dia a dia para implementação é um pouco complicado porque estas pessoas que fazem parte do conselho técnico de qualidade, são funcionários que ocupam outras tarefas e são pessoas multifacetadas e mexem com muita coisa. E como o processo de avaliação de qualidade ainda está a iniciar havia de requerer que estas pessoas tivessem disponibilidade para seguir os processos, como deve ser e terem tempo (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 2, dirigente de uma IES pública, 2021).

As falas dos respondentes nestes trechos, quanto à exiguidade de recursos, sejam eles humanos e financeiros para atender o processo de avaliação, também vai ao encontro da pesquisa de Zavale e Guissemo (2019), que evidenciou que a implementação dos sistemas de acreditação do ensino superior em Moçambique, trazem consigo desafios relacionados aos altos custos de processo, envolvendo pagamento das despesas de visita de campo, honorários para os avaliadores por pares, assim como custos envolvidos na preparação da autoavaliação, acompanhamento, custos administrativos, custos de implementação dos planos de melhoria. Os autores também destacam desafios em relação existência e disponibilidade, no seio das IES, de pessoal qualificado em questões de garantia de qualidade para fazerem a autoavaliação e recolher evidências.

A insuficiência de recursos financeiros, tanto na IES públicas e privadas, também, foi verificada por Mussagy (2016), onde ressalta que o funcionamento das IES públicas tem sido caracterizadas pela escassez de recursos, por estas dependerem de orçamento do estado que, por sua vez, depende de parcerias que tendem a reduzir gradualmente. Por outro lado, as IES privadas se deparam com a insuficiência de fundos, onde as principais fontes de financiamento são taxas pagas pelos estudantes e considerando o nível de evasão, estimado em 10% dos candidatos inscritos, e inadimplência, as IES privadas tem cobrado taxas relativamente superiores as IES públicas para permitir o financiamento das atividades.

Nesse sentido, sabendo-se que os recursos incluem os recursos humanos, financeiros, organizacionais e comunitários que um programa tem disponível para direcionar para a realização do trabalho (FERREIRA; CASSIOLATO; GONZALEZ, 2007; KALU; NORMAN, 2018; W.K. KELLOGG FOUNDATION, 2004), os desafios relacionados aos recursos para atender os processos de avaliação de cursos e programas relatados nas falas dos *stakeholders* podem, de certa forma, comprometer o alcance dos objetivos pelos quais a política foi criada, e deste modo trazer impactos negativos no processo para alcance dos resultados.

Um outro desafio apresentado pelos respondentes refere-se à indicação de avaliadores externos. Na sua percepção, os entrevistados acham que alguns avaliadores têm apresentado conflito de interesse, porque algumas vezes são selecionados de algumas IES que tem cursos similares, ou seja, concorrentes, acabando por penalizar o curso. Segundo os entrevistados dever-se-ia buscar especialistas estrangeiros. Nos trechos apresentados tem-se os relatos revelando a visão desses *stakeholders*:

[...] então já vem com uma má intenção de mostrar que não é essa realidade daqui nem, eu acredito que por serem concorrentes nem querem mostrar que a instituição deles se calhar está melhor posicionada que a nossa nem, agora como poderia ser escolhido os especialistas deve se pensar melhor. (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 1, membro de CAA de uma IES pública, 2021).

[...] vou dar um exemplo: eu sou do da instituição X e tenho o curso de engenharia agrícola, então vou fazer parte de uma equipe que vai avaliar a faculdade de agronomia na universidade Y e muitas das vezes nós somos concorrentes e não conseguimos até certo ponto tirar ou separar os assuntos. (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 11, membro de CAA de uma IES pública, 2021).

[...] nós por exemplo no processo de avaliação externa tivemos um especialista de Angola, então quer dizer que nós podemos trazer pessoal de fora com os mesmos cursos lá fora, mas não contratar nosso concorrente para vir avaliar (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 2, membro de CAA de uma IES pública, 2021).

Quanto aos conflitos de interesse identificados nas falas dos respondentes nos trechos acima, Fitzpatrick, Sanders e Worthen (2011) destacam que as avaliações devem identificar e

tratar abertamente e honestamente os conflitos de interesses reais ou percebidos que podem comprometer a avaliação. Neste caso, entende-se que toda a avaliação é realizada por pessoas capacitadas, seguindo os códigos de ética de avaliador externo do CNAQ. Os relatos dos entrevistados coincidem com o resultado da pesquisa de Zavale e Guissemo (2019) na qual os autores revelam que algumas Comissões de avaliação externa incluíam membros que eram gestores seniores de universidades, escolas ou faculdades em outras IES, situação definida pelo manual de avaliação externa como sendo de conflito de interesse.

Os entrevistados também relataram desafios relacionados com adequação da avaliação ao contexto, alegando que alguns indicadores não estavam adequados à realidade do país, e alguns avaliadores exigiam como evidências coisas que estão fora do contexto que estava sendo avaliado:

[...] é independente é o que devia acontecer a avaliação dada ao meu curso não foi justa porque em algum momento o avaliador trouxe questões que não se enquadram com a nossa realidade certo (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 14, membro de CAA de uma IES pública, 2021).

[...] mas talvez olhar mais para a nossa realidade mesmo queremos melhorar mesmo a qualidade do ensino superior mas também não podemos esquecer o contexto onde nós estamos em algum momento as recomendações são pouco claras (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 6, membro de CAA de uma IES pública, 2021).

[...] acho desnecessário então enquadrar devidamente o critério que se pretende em único indicador para não ser uma repetição é um bocado até me dizer subjetivo, no entanto e tal não sei se usei o termo correto (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 10, membro de CAA de uma IES pública, 2021).

[...] mas um dos indicadores que tem quase com 20% é este proporção de um docente doutorado para 150 estudantes essa proporção no momento atual é bastante difícil porque mesmo no país que é Moçambique são poucas instituições que oferecem cursos de doutoramento (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado 04, dirigente de uma IES pública).

O contexto é um dos componentes fundamentais estruturação de um programa ou intervenção, na medida em que os seus efeitos podem favorecer ou comprometer os resultados do programa. Contexto é como o programa funciona dentro do ambiente econômico, social e político de sua comunidade e aborda questões que exploram problemas de relacionamento e capacidade do programa (W.K. KELLOGG FOUNDATION, 2004). Nesta senda, Freitas e Silveira (2015) destacam a importância de se conhecer as restrições do programa em termos orçamentários, de tempo, de dados, e de política, em que as decisões devem ser guiadas pela visão dos diversos *stakeholders* envolvidos. A participação dos *stakeholders*, constitui

elemento essencial para a compreensão da importância da importância de se realizar uma avaliação (BUNDI; PATTYN, 2022).

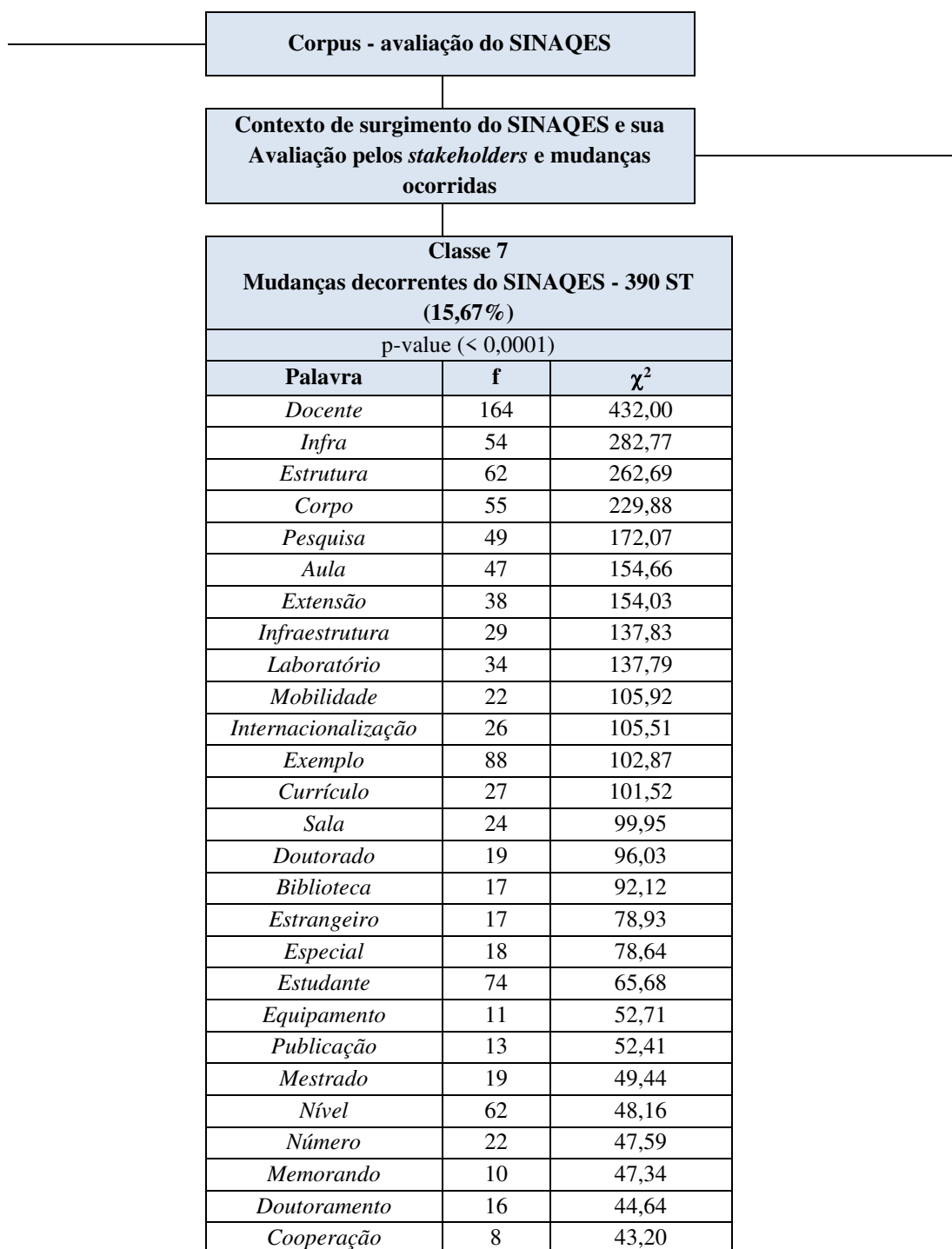
Ainda no que diz respeito aos desafios, as falas dos entrevistados indicam desafios relacionados aos prazos de acreditação principalmente no indicador corpo docente, em que destacam que a atribuição de uma pontuação baixa a este indicador, por falta de docentes com o nível de doutoramento. Esta avaliação, foi considerada pelos entrevistados como não sendo realística para acreditação de 2 a 3 anos respetivamente, na medida em que neste período não é possível formar docentes com o nível de mestrado e doutoramento. Seguem alguns trechos que destacam esta realidade:

[...] no componente corpo docente era a questão de número de Ph.D. porque em dois anos geralmente se não responde a esse critério automaticamente ficas classificado como do nível c não tinhas como e o nível c são dois anos e em dois anos não é possível responder a esse critério (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 3, dirigente de uma IES pública).

[...] por exemplo se te dão uma acreditação de dois anos não é possível você formar docentes com o nível de doutoramento neste período mesmo o curso de mestrado tem duração mínima de dois anos então deveria se repensar os prazos de duração da acreditação (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 23, dirigente de uma IES pública).

O segundo eixo temático do grupo contexto de surgimento do SINAQES e sua avaliação foi denominado “Mudanças ocorridas e desafios com a implementação do SINAQES” (Classe 7). Nesta Classe, os entrevistados apresentam as principais mudanças que ocorreram com o SINAQES em Moçambique, tendo sido caracterizada pela retenção de 15,67% segmentos de texto (Figura 12).

Figura 12 - Dendrograma de especificidade da Classe 7



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

No que diz respeito aos indicadores de avaliação e mudanças decorrentes do SINAQES (Classe 7, Figura 12), os entrevistados apresentam os indicadores que são utilizados para avaliar cursos e programas das IES. Nas suas falas eles relatam que a avaliação de cursos e programas nas IES em Moçambique é feita com base em nove indicadores de avaliação, entre eles: a missão e objetivos da unidade orgânica, organização e gestão, currículo do curso, corpo docente

da instituição, corpo discente, corpo técnico administrativo, indicador infraestrutura, pesquisa extensão e internacionalização:

[...] não vou ordenar como tal tem indicador que tem a ver com missão que tem a ver com corpo docente corpo discente, infraestruturas, componente de administração, componente de pesquisa e extensão componente de internacionalização e currículo (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 14, membro de CAA de uma IES pública, 2021).

[...] que são 9 indicadores por aí então eu conheço no geral nem tem a ver com missão e objetivos, corpo docente, corpo discente, infraestruturas, internacionalização pesquisa extensão “yeah” por aí (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 19, dirigente de uma IES pública, 2021).

[...] sim o objetivo e para avaliar a qualidade com base nos 9 indicadores que são missão organização e gestão corpo docente, infraestrutura, corpo técnico administrativo internacionalização, pesquisa e extensão corpo discente (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 23, dirigente de uma IES pública, 2021).

Ainda na Classe7 (Figura 12), os respondentes descrevem os aspectos que estão mudando nas suas IES em consequência da introdução do SINAQES em Moçambique, destacando a melhoria de infra estruturas de ensino, formação de pessoal docente para os níveis de doutoramento e mestrado, descentralização no processo de tomada de decisões nas IES, maior participação da comunidade acadêmica na vida da instituição, facilidades para a realização de mobilidade de docentes, estudantes entre IES nacionais e internacionais. A seguir são apresentados alguns trechos retirados das entrevistas para elucidar as falas dos intervenientes:

[...] destacam-se como mudanças trazidas pelo SINAQES, a melhoria de algumas infraestruturas, maior atenção ao processo de formação do corpo docente, melhoria da proporção docente/estudantes tendo em conta os padrões que foram definidos, formação e recrutamento de docentes (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 11, dirigente de uma IES pública, 2021).

[...] muitos professores estão a iniciar programas para níveis de doutoramento como consequências deste processo avaliativo, muitos professores saíram para fazer doutoramento em 201; para além da formação de docentes, pode se elencar como principais mudanças do SINAQES, a melhoria dos currículos, melhoria das infraestruturas de ensino (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 20, dirigente de uma IES pública, 2021).

[...] revisão curricular embora na politécnica a revisão curricular aconteça de 5 em 5 anos melhoria dos laboratórios melhoraria as infra estruturas no geral e aumento do corpo docente a tempo inteiro [...] no que diz respeito aos aspectos positivos do SINAQES pode se elencar a melhoria dos currículos melhoria da qualidade e formação do corpo docente facilitação no processo de mobilidade académica entre docentes das IES nacionais e estrangeiras assim como melhorar as infraestruturas de ensino (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 5, dirigente de uma IES pública, 2021).

[...] melhoria na participação nos cursos de formação psicopedagógico, descentralização das decisões, maior participação dos docentes e estudantes na vida acadêmica da instituição, maior transparência nos processos administrativos, melhorias nas salas de aulas, latas de lixos, escada para deficientes, maior coordenação entre setores entre outro (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 12, membro da CCA de uma IES privada, 2021).

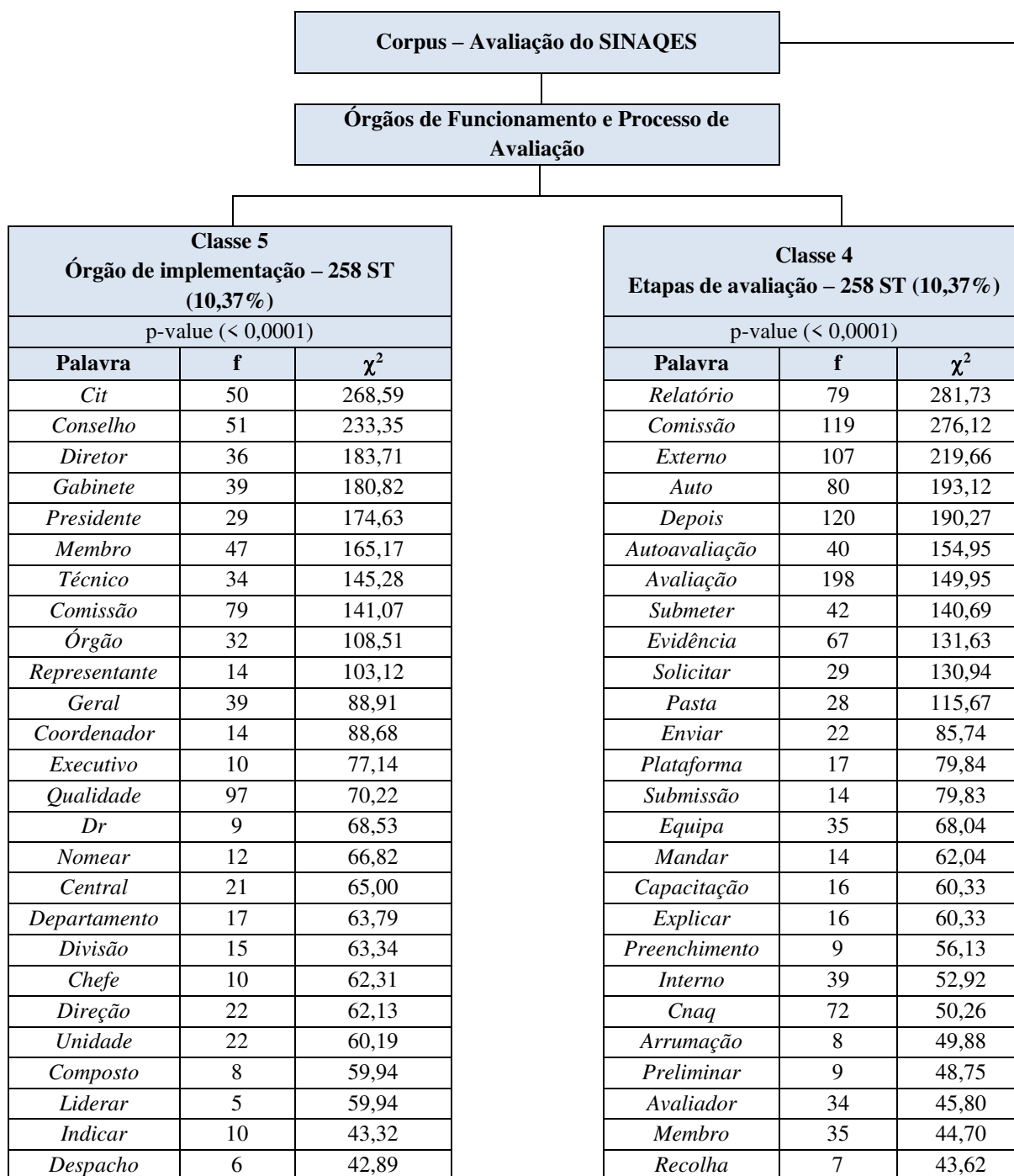
Morra, Ray e Rist (2009) destacam que os *stakeholders* têm abordado uma intervenção a partir de perspectivas diferentes, em que doadores estão preocupados com uso adequado de recursos e a eficiência da intervenção, gerentes de programas preocupados com boa gestão do programa e gerar lições aprendidas; os participantes do programa preocupados em receber mais ou melhores serviços. Portanto, espera que a atenção e o envolvimento das principais partes interessadas aprimorem o desenho e a implementação das avaliações e o uso dos resultados da avaliação na tomada de decisões.

Nesta direção, o envolvimento dos *stakeholders* é fundamental, haja vista que uma avaliação que não atende às principais partes interessadas é imprecisa, insensível e insuficiente para fazer as melhorias necessárias é um desperdício de recursos e pode levar os grupos de liderança afetados (e financiadores) a evitar avaliações no futuro (BRYSON; PATTON; BOWMAN, 2011).

Os relatos dos entrevistados na Classe 7 (Figura 12) demonstram que os *stakeholders* estão preocupados em melhorar a qualidade dos serviços que eles oferecem a sociedade e estão visualizando as primeiras mudanças nas suas IES em consequência da implementação do SINAQES. Um aspecto importante a ser observado é que se estão acontecendo mudanças nas IES é porque os resultados das avaliações externas dos cursos e programas estão sendo úteis para as próprias IES, na medida em que o valor das avaliações deve ser julgado por sua utilidade (ROSSI; LIPSEY; FREEMAN, 2004).

O segundo grupo temático, denominado “Órgãos de funcionamento e processo de avaliação de cursos”, representou 23,3% do total do corpus, sendo dividido em dois eixos temáticos órgãos de implementação do SINAQES (Classe 5) e etapas do processo de avaliação (Classe 4). Os participantes da pesquisa falam sobre a estrutura de funcionamentos das IES para atenderem os processos de avaliação de cursos e programas, assim como as etapas seguidas para o efeito (Figura 13).

Figura 13 - Dendrograma da análise Classificatória Hierárquica Descendente e as especificidades das Classes 4 e 5



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

Segundo o dendrograma da Figura 13, é possível visualizar que as Classes 4 e 5 estão próximas uma da outra porque ambas tratam da implementação do processo de autoavaliação e avaliação externa de cursos das IES, em Moçambique. Todavia, os conteúdos das suas falas são diferentes entre si, na medida em que na Classe 5 estão destacados elementos que tem a ver com

a estrutura orgânica para implementação das avaliações enquanto na Classe 4 as falas já estão direcionadas para a descrição das etapas de processos de avaliação de cursos e programas. Na Figura 14 são apresentadas as nuvens de palavras com os elementos que compõem cada uma das Classes demonstrando as diferenças entre eles.

Figura 14 - Nuvens de palavras das Classes 4 e 5



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos relatórios do *software* IRaMuTeQ®.

Na Classe 5, as falas dos dirigentes das IES e membros das comissões de autoavaliação demonstram que as estruturas de funcionamento para a implementação do processo de autoavaliação e avaliação externa difere de instituição para instituição. Os relatos dos entrevistados afetos aos institutos superiores politécnicos destacam que para além dos órgãos de funcionamento preconizados nos seus estatutos, existe um Conselho Técnico de Qualidade, que é o órgão responsável pela organização das avaliações de cursos e programas. Este órgão é composto por 3 a 5 membros nomeados pelo diretor geral e dirigido por um presidente. A nível dos cursos existem comissões de autoavaliação que são compostas por representantes de todos os segmentos da comunidade académica, podendo ser docentes, estudantes, membros do corpo técnico administrativo, graduados, e membros das ordens profissionais, sendo elas presididas por um presidente que geralmente é o diretor do curso.

Por sua vez, os relatos de representantes das universidades demonstram que existe um gabinete central de avaliação de qualidade a nível das reitorias, dirigidas por um diretor, e a nível das faculdades existem departamentos de avaliação de qualidade representados por chefes de departamentos no nível das faculdades. A semelhança das falas de representantes dos

institutos politécnicos, também existem comissões de autoavaliação dos cursos, compostas por membros de todos os setores da comunidade acadêmica entre eles, estudantes, docentes, membros do corpo técnico administrativo, graduados e empregadores. A seguir são apresentados os trechos dos entrevistados mostrando a estrutura de funcionamento na sua IES:

[...] que dentro da instituição o conselho de qualidade é formado por membros de todas unidades orgânicas que são selecionados pelas próprias unidades orgânicas que depois é submetida a uma proposta que o diretor geral que nomeia os membros da comissão do conselho técnico de qualidade (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 11, dirigente uma IES politécnica pública, 2021).

[...] foi instalado um gabinete central de controle de qualidade da instituição junto ao CNAQ e por sua vez este criou comissões de autoavaliação em todos cursos que são compostos por estudantes docentes CTA, graduados e empregadores (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 5, Dirigente Universidade pública, 2021).

[...] a direção da faculdade envia para o magnífico reitor e o magnífico reitor nomeia esta comissão constituída por chefe de departamento, representante de docentes, representante de estudantes, representante de CTA e a representante do empregador. (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado 7, CAA de uma Universidade pública, 2021).

[...] para atender os aspetos de qualidade nós temos um gabinete central de controlo que tem qualidade a nível da universidade e nas faculdades temos departamentos de controlo de qualidade da faculdade e depois temos comissões de autoavaliação dos cursos (Entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 10, Dirigente Universidade pública, 2021).

[...] bem a nossa instituição tem o gabinete de qualidade centralizado no Maputo e cada unidade orgânica tem o seu gabinete de controle de qualidade onde tem um coordenador, representante de estudantes, docentes, empregadores, graduados, e ordens profissionais (entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 31, dirigente universidade pública, 2021).

A Classe 4 relata como acontecem os processos de avaliação de cursos e programas das IES, nela os entrevistados relatam que, após a constituição do órgão de implementação das avaliações, segue-se a etapa de formação ou treinamento dos membros que compõem os órgãos avaliação de qualidade de das IES. E que, por sua vez, irão responsabilizar-se pela formação dos outros membros em alguns casos e, noutros casos, todos órgãos beneficiaram de formação pelos membros do conselho nacional de avaliação de qualidade:

[...] no nosso caso depois há uma outra formação geral das comissões de autoavaliação, isso pode se fazer a nível da instituição enquanto para o Conselho Técnico de Qualidade do nosso caso pode ser a nível nacional pelo CNAQ (entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 19, dirigente de IES pública, 2021).

[...] antes de todo esse processo houve um treinamento pelo Conselho Nacional de avaliação de qualidade de ensino superior isto é o pessoal do CNAQ treinou alguns membros do Conselho Técnico de Qualidade CTQ e alguns membros das comissões

tiveram formação também, mas daqui para diante vai passar a ser responsabilidade do CTQ (entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 20, dirigente IES, 2021).

[...] os membros da comissão de autoavaliação são formados antes de começar com este de autoavaliação do curso tivemos a sorte de há 3 anos esteve o pessoal CNAQ na instituição e deram mais ou menos uma formação de como é o processo nem (entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 14, um membro da CAA da universidade pública, 2021).

[...] para formação dos membros que fazem parte das comissões de avaliação nós solicitamos sempre ao CNAQ que façam a formação então eles enviam especialistas de sobre o processo onde formam membros de autoavaliação dentro da instituição (entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 1, um membro da CAA da universidade pública, 2021).

Ainda nesta na Classe 4, os relatos dos entrevistados evidenciam que após a criação e treinamento das comissões de autoavaliação, segue-se a etapa de autoavaliação, neste caso a avaliação interna, que é feita através de verificação das evidências ou comprovantes para cada indicador de avaliação, e depois produz-se um relatório de autoavaliação que, posteriormente será enviado para o CNAQ que, então, irá enviar uma equipe de avaliação externa para a validação do relatório e do plano de melhoria, que culminará com acreditação ou não, do curso ou programa. Seguem –se alguns trechos de relatos sobre as etapas do processo de avaliação de cursos ou programas pelo CNAQ em Moçambique:

[...] e no fim submetemos a avaliação externa para o CNAQ onde depois envia os avaliadores externos para fazer avaliação de todo processo onde depois faz acreditação do referido curso (entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 1, um membro da CAA da universidade pública, 2021).

[...] a outra fase que é a confrontação com as nossas evidências já e com a nossa faculdade e temos que confrontar aquilo que a gente faz que colocou no relatório de autoavaliação com a equipe de CNAQ central (entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 10, um membro da CAA da universidade pública, 2021).

[...] os cursos todos antes de ser solicitada a comissão de avaliação externa a comissão de autoavaliação local é avaliada pelo gabinete central que funciona nesse gabinete de qualidade que diz assim olha o curso está pronto para ser avaliado pelo CNAQ (entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 25, um membro da CAA da universidade privada, 2021).

[...] o processo de autoavaliação iniciou partindo da capacitação depois da capacitação foi feita a autoavaliação dos cursos na altura foi feita autoavaliação de todos cursos e só passaram para avaliação externa dois cursos que foi a engenharia civil e engenharia elétrica (entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 30, um membro da CAA da universidade privada, 2021).

[...] então depois desse processo foi produzido um relatório de autoavaliação dos cursos esse relatório é enviado para direção geral a direção geral por sua vez vai tomar a providência de solicitar o CNAQ (entrevista entre pesquisadora e entrevistado N° 1, um dirigente da universidade pública, 2021).

Analisando os trechos apresentados, é possível entender que as avaliações de cursos e programas das IES em Moçambique são feitas por avaliadores internos numa primeira fase e, seguidamente, por um avaliador externo. Como menciona Boullosa (2020), as avaliações podem ser classificadas segundo a posição do avaliador em relação ao objeto avaliado, as quais poderiam ser internas, externa, mista, ou, para alguns autores, participativa. Avaliadores internos conhecem o ambiente organizacional e podem facilitar a comunicação e o uso dos resultados. Os avaliadores externos podem fornecer mais credibilidade em avaliações de alto perfil e trazer uma nova perspectiva e habilidades diferentes para a avaliação (FITZPATRICK; SANDERS; WORTHEN, 2011). Portanto, entende-se que as avaliações de cursos e programas das IES em Moçambique no âmbito do SINAQES são mistas, podendo ampliar as vantagens da avaliação externa e interna.

5.4.3. Percepções dos professores das IES sobre o SINAQES

Como foi mencionado anteriormente, o presente estudo, também buscou compreender a percepção dos professores sobre o SINAQES e seus efeitos para as instituições de ensino superior. Para o efeito, foram disponibilizados questionários *on-line* que, numa primeira fase, apresenta os dados sócio demográficos dos respondentes cujo resultados foram apresentados no início deste capítulo.

Em seguida buscou-se perceber junto aos professores se já tinham ouvido falar sobre o Sistema nacional de avaliação de qualidade de ensino superior em Moçambique. Os resultados da Figura 4 demonstram que todos os professores têm conhecimento da existência do Sistema Nacional de Avaliação.

Com base nas entrevistas pode-se constatar que todos os 99 professores das IES da região centro que fizeram parte da amostra já ouviram falar do SINAQES. Esta popularidade do SINAQES pode ser justificada pelo facto do Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade de Ensino Superior ter feito campanhas de divulgação do SINAQES envolvendo dirigentes das IES e membros dos órgãos de avaliação de qualidade (CNAQ, 2019).

Para apurar grau de conhecimento que o professor tem em relação ao SINAQES foi construída uma escala do tipo Likert com 8 afirmações, em que cada professor, deveria seleccionar o seu nível de conhecimento numa escala de um a cinco sendo: 1-Muito baixo, 2-Baixo, 3-Médio, 4-Alto, e 5-Muito alto. Os resultados estão apresentados na Tabela 11.

Tabela 11 - Nível de conhecimento do SINAQES

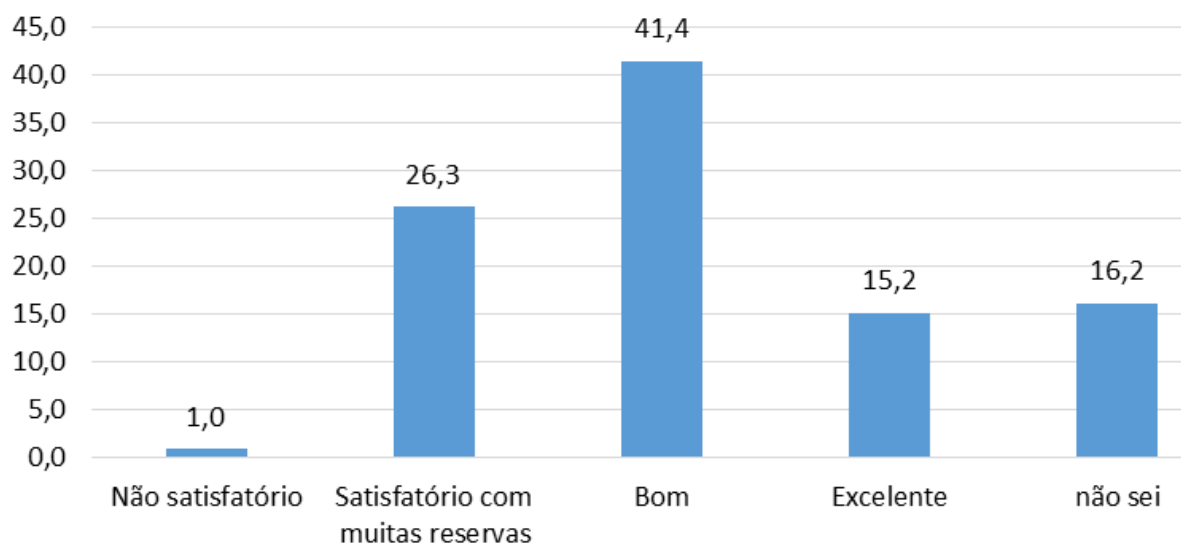
Afirmação	Muito Baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto
	%				
Conhece as causas que deram origem ao SINAQES	12,1	11,1	32,2	21,3	23,3
Conhece os indicadores do SINAQES	10,1	13,1	24,2	28,2	24,2
Conhece os objetivos do SINAQES	9,1	12,1	26,3	3,3	20,2
Conhece as fases da autoavaliação	7,1	10,1	25,3	28,3	29,3
Conhece os objetivos de avaliação externa	9,1	13,1	27,3	27,3	23,2
Conhece os objetivos de autoavaliação	11,1	5,1	34,3	2,2	28,3
Conhece os objetivos e princípios de acreditação	4	15,2	29,3	26,3	25,3
Conhece as fases do processo de avaliação externa	10,1	10,1	26,3	26,0	27,3

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas análises do SPSS.

Os resultados da Tabela 11, demonstram que de uma forma geral os professores que compuseram a amostra da pesquisa têm conhecimento do SINAQES e suas diretrizes, na medida em que em quase todas as afirmações a maioria deles indicaram apresentar um nível de conhecimento de médio para muito alto. O alto nível de conhecimento dos professores sobre as fases de autoavaliação, avaliação externa, indicadores e objetivos do SINAQES pode ser justificado pelo fato destes eventos acontecerem na IES e que, de certa forma, os professores são envolvidos no processo, já o decreto do SINAQES estabelece que em cada uma das comissões sejam envolvidos docentes.

Uma outra variável que buscou-se identificar no meio dos professores, foi verificar se eles conheciam a classificação dos seus cursos, o objetivo desta questão era saber até que ponto os resultados do processo de avaliação externa dos cursos são divulgados para toda a comunidade acadêmica das IES, para tal foram colocadas as possíveis opções de resultados dos cursos definidas pelo SINAQES e uma opção de não para quem não tiver informação sobre o resultado, no Gráfico 4 se apresenta os resultados obtidos para esta variável.

Gráfico 4 - Conhecimento sobre a classificação do curso



Nota: Não satisfatório; Não acreditado; Satisfatório com muitas reservas, acreditado com 2 anos; Bom, acreditado 3 anos; e Excelente, acreditado por 5 anos.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas análises do SPSS.

A análise do Gráfico 4 indica que dos 99 professores que fizeram parte da amostra, 83,9% conhecem a classificação do seu curso, e 16,2% não conhecem a classificação do curso. Dentre os professores que conhecem o seu curso constata-se também que a maioria dos professores (41,4%) responderam que o seu curso recebeu uma classificação de bom (acreditação de 3 anos); e um por cento dos professores indicou que o seu curso teve uma classificação de não satisfatório. Uma análise geral dos resultados do gráfico demonstra que, a maioria dos professores da amostra responderam que os seus cursos tiveram uma avaliação positiva (satisfatório com muitas reservas, bom e excelente).

Os resultados do Gráfico 4 também fazem entender que os resultados do processo de avaliação externa dos cursos e programas das IES são tornados públicos para a comunidade acadêmica das IES. A comunicação dos resultados da avaliação para os *stakeholders* é um fator preponderante na avaliação, na medida em que através dos resultados podem ser melhorados aspetos em que o programa não está conseguindo de melhor forma. Portanto, Yarbrough *et al.* (2010) afirmam que a avaliação deve acolher e atender sempre às necessidades de informação de todo o público nela interessado. Para tanto, as respostas apresentadas no Gráfico 5, demonstram que as necessidades de informação dos *stakeholders* do SINAQES foram atendidas.

Após apurar o nível de conhecimento dos professores sobre o SINAQES e os resultados da avaliação externa, objetivou-se verificar as mudanças ocorridas nas IES da região centro de Moçambique na percepção dos professores, tendo sido solicitados para indicar o seu

nível de concordância sobre as mudanças que tenham ocorrido nas suas IES numa escala do tipo Likert com 11 afirmações, que variou de um a cinco sendo: 1-Discordo totalmente, 2-Discordo, 3-Concordo, 4-Concordo totalmente, e 5-Não sei.

As afirmações dizem respeito a algumas áreas do SINAQES que têm sido objetos de avaliação externa de cursos e programas das IES em Moçambique. Na Tabela 12 estão apresentados os resultados sobre o nível de concordância destes professores sobre as mudanças ocorridas.

Tabela 12 - Nível de concordância dos professores sobre as mudanças ocorridas nas IES

Afirmações	Nível De Concordância				
	1	2	3	4	5
	%				
Houve melhoria nos métodos de ensino.	3,0	20,2	34,3	35,4	7,1
Aumentaram os recursos para atividades de ensino-aprendizagem,	11,1	32,3	35,4	18,2	3,0
Aumentaram recursos para atividades de investigação e extensão	17,2	36,4	28,3	17,2	1,0
Houve melhoria no conteúdo do currículo do curso.	5,1	20,2	33,3	37,4	4,0
Estão sendo melhoradas as qualificações dos professores para atender as exigências do curso.	6,1	9,1	35,4	45,5	4,0
Aumentaram ou foram melhoradas as condições da biblioteca, sala de informática e laboratórios.	16,2	27,3	31,3	21,2	4,0
Houve melhoria das condições das salas dos professores,	7,1	28,3	38,4	23,2	3,0
Aumentaram os equipamentos e serviços de apoio ao curso (e.g. fotocopiadora, computador na biblioteca, sala de informática e acesso à internet).	16,2	26,3	34,3	18,2	5,1
Aumentou o número e as qualificações do pessoal de apoio ao curso.	9,1	26,3	25,3	34,3	5,1
Aumentou a participação de docentes em eventos internacionais.	17,2	30,3	29,3	14,1	9,1
Melhoram as proporções docente/estudantes,	11,1	27,3	32,3	23,2	6,1

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas análises do SPSS.

A análise da Tabela 12 indica que de uma forma geral os professores das IES que participaram da amostra concordam com mudanças positivas ocorridas nas suas IES em consequência do SINAQES, na medida que a maioria deles concorda que houve melhoria nos métodos de ensino aprendizagem (69,7%); no conteúdo do currículo dos cursos (70,7%); nas condições da sala de professores (61,1%); as proporções docentes/estudante (55,5%); estão sendo melhoradas qualificações para os professores atenderem o cursos (80,9%) foram melhoradas as condições da biblioteca, sala de informática e laboratórios (52,2%). Na sua

maioria concordaram ainda que aumentaram recursos para ensino e aprendizagem (53,6%); aumentaram os equipamentos e serviços de apoio (59,6%).

Por outro lado, a maioria dos professores não concordam que aumentaram recurso para investigação e extensão (53,65%), e nem concordam que aumentou a participação de docentes em eventos internacionais (47,5%). Muito pouco docente não tem conhecimento das mudanças ocorridas em consequência do SINAQES.

Os resultados anteriores, dão uma indicação que de forma tímida a implantação do SINAQES em Moçambique está trazendo alguns efeitos no indicador infraestrutura (melhoramento das condições da biblioteca, sala de informática, laboratórios; sala de professores, equipamentos, como computadores, fotocopiadora, acesso à internet). Assim, ao avaliar a infraestrutura das IES em Moçambique, o SINAQES pretende garantir que as IES tenham as salas de aula equipadas com data show conexão à Internet, iluminação adequada e ventilação adequada, para facilitar a comunicação entre docentes e estudantes.

Para além de infraestrutura o indicador Currículo, é fundamental para determinar a qualidade dos programas académicos oferecidos em qualquer instituição de ensino, e é também um dos principais determinantes para definir a qualidade do ensino e os resultados de aprendizagem pretendidos (DATTEY; WESTERHEIJDEN; HOFMAN, 2017). Assim, de acordo com os resultados da Tabela 8, os professores identificaram melhorias nos aspectos ligados ao indicador currículo, visto que eles concordam que houve melhoria nos métodos de ensino, aumentaram-se os recursos para ensino e pesquisa, assim como houve também ajustamento dos currículos.

Um outro indicador do SINAQES que apresentou mudanças foi o indicador corpo docente, no qual a maioria dos professores concordam que estão sendo melhoradas as qualificações dos professores para atender os objetivos dos cursos, assim como foi melhorada a proporção professor estudante de acordo com as áreas de formação fornecidas. No que diz respeito ao corpo docente da universidade NOAMAN *et al.* (2017) destacam que a IES que tiver uma equipe afetiva de ensino e treinamento nas suas instalações educacionais fará com que os alunos sejam mais motivados, leais e com bom desempenho.

No contexto Moçambicano, os resultados desta pesquisa estão em corroboração com ao de Terenciano (2016), houve um aumento em termos proporcionais do nível da formação dos docentes de ensino superior entre 2003 e 2004, atribuído como uma das causas deste aumento a preocupação com a questão da avaliação da qualidade nas IES, dos cursos, do corpo docente.

O indicador pesquisa e extensão não teve nenhuma mudança na percepção da maioria dos respondentes da amostra, em que a maior parte dos professores percebem que não aumentam recursos para a investigação e extensão, nem a participação dos docentes nos eventos internacionais. Este resultado pode estar associado à escassez de recursos financiamento de projetos de pesquisa, como foi referido nas entrevistas com docentes, bem como a escassez de docentes com o nível de doutoramento, que seriam principais entes no fomento de pesquisa e extensão. As avaliações em diferentes níveis têm sido criticadas por acarretarem muitos custos e sobrecarregar os orçamentos das IES para atender aspectos de qualidade (BORNMANN; MITTAG; DANIE, 2006; ZAVALÉ; GUISSIMO, 2019).

Finalmente, foi feita uma pergunta que buscava captar os aspectos positivos do SINAQES e aspectos que precisam de ser melhorados na sua implementação. Para analisar as respostas foram criados dois corpus, um com todas respostas referentes aos aspectos positivos e os outros referentes aos aspectos negativos. Em seguida o corpus foi submetido a análise do IRaMuTeQ[®] para construção de nuvens de palavras.

O método da nuvem de palavras faz o agrupamento e organização gráfica das palavras em função da sua frequência, possibilitando rápida identificação das palavras-chave do corpus textual e análise lexical simples (MOIMAZ *et al.* 2017). Por meio do método de nuvem de palavras, verificou-se que as palavras que obtiveram maior frequência no corpus sobre aspectos positivo o foram relativas foram: “ensino, qualidade; IES, melhoria, aprendizagem”.

No *corpus* sobre aspectos a serem melhorados na implementação do SINAQES, se destacaram as palavras “avaliação, não, resultado, melhoria, instituição, IES, externo, avaliador”. Na Figura 15 apresenta-se as nuvens de palavras tanto dos aspectos positivos do SINAQES e dos que devem ser melhorados.

[...] os relatórios devem ser divulgados em mais fóruns, as recomendações devem ser claras (Trechos das respostas de professores, 2021).

[...] relação com a realidade do ensino no país, internacionalização institucional e apoio na pesquisa (Trechos das respostas de professores, 2021).

[...] tempo para avaliação deveria ser no alto da abertura dos cursos (Trechos das respostas de professores, 2021).

[...] os membros da avaliação externa devem ser independentes e não docentes de outras IES concorrentes que estão sendo avaliadas. (Trechos das respostas de professores, 2021).

[...] maior monitoria da transparência na gestão de fundos alocados para melhoria do processo de ensino-aprendizagem por curso e institucionalmente (Trechos das respostas de professores, 2021).

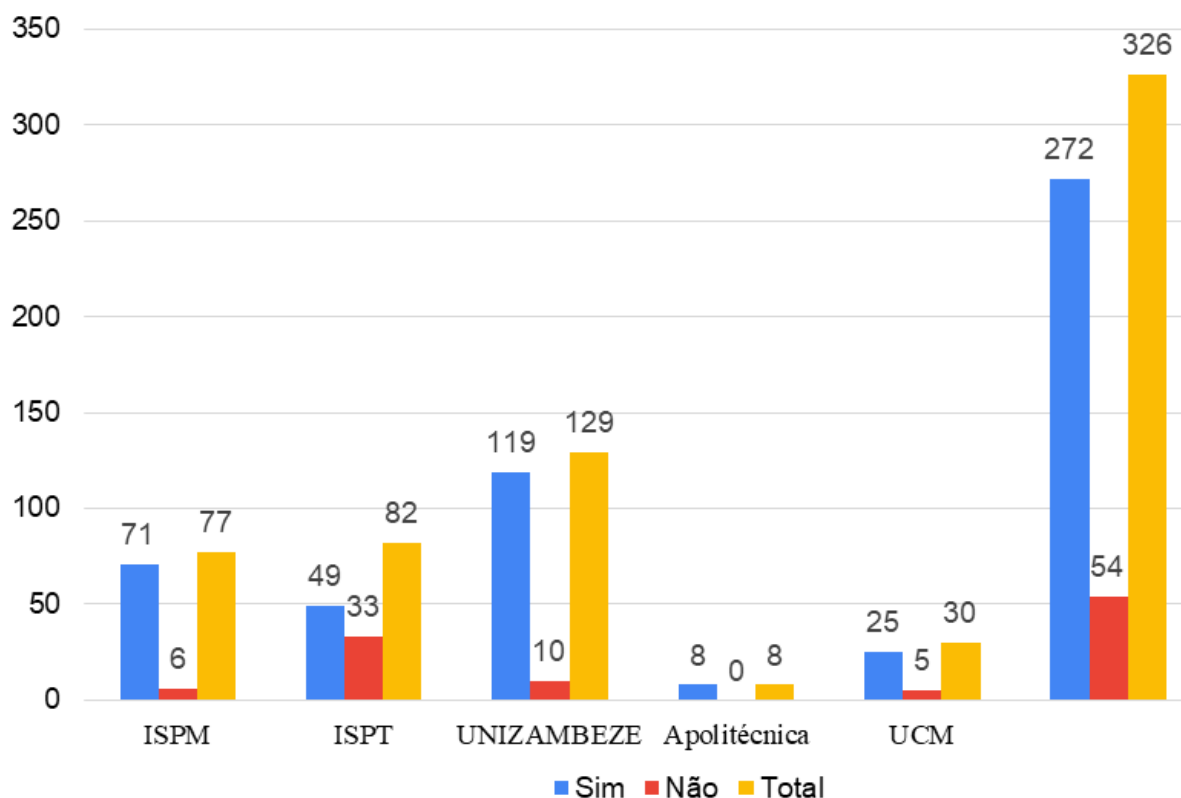
Para além dos questionários aplicados aos professores, também foi enviado um questionário aos estudantes que apesar de não estarem diretamente envolvidos no processo de implementação do SINAQES, eles são atores que direta ou indiretamente são afetados pelos resultados desta política. A seguir são apresentados os resultados da pesquisa realizados com os estudantes.

5.4.4. Percepções dos estudantes das IES sobre o SINAQES

O objetivo da pesquisa para este grupo alvo, foi perceber se os estudantes conhecem a política, se têm conhecimento sobre a avaliação dos seus cursos, se foram envolvidos nas avaliações, se conhecem a classificação de foi dada aos seus cursos e visualizam algumas mudanças nos seus cursos depois da avaliação. Nas seções a seguir vamos apresentar os resultados dos estudantes.

Numa primeira fase, os 326 estudantes que fizeram parte da amostra foram questionados se já tinham ouvido falar sobre o SINAQES em Moçambique, as respostas a esta questão estão apresentadas no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Conhecimento dos estudantes sobre o SINAQES



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas análises do SPSS.

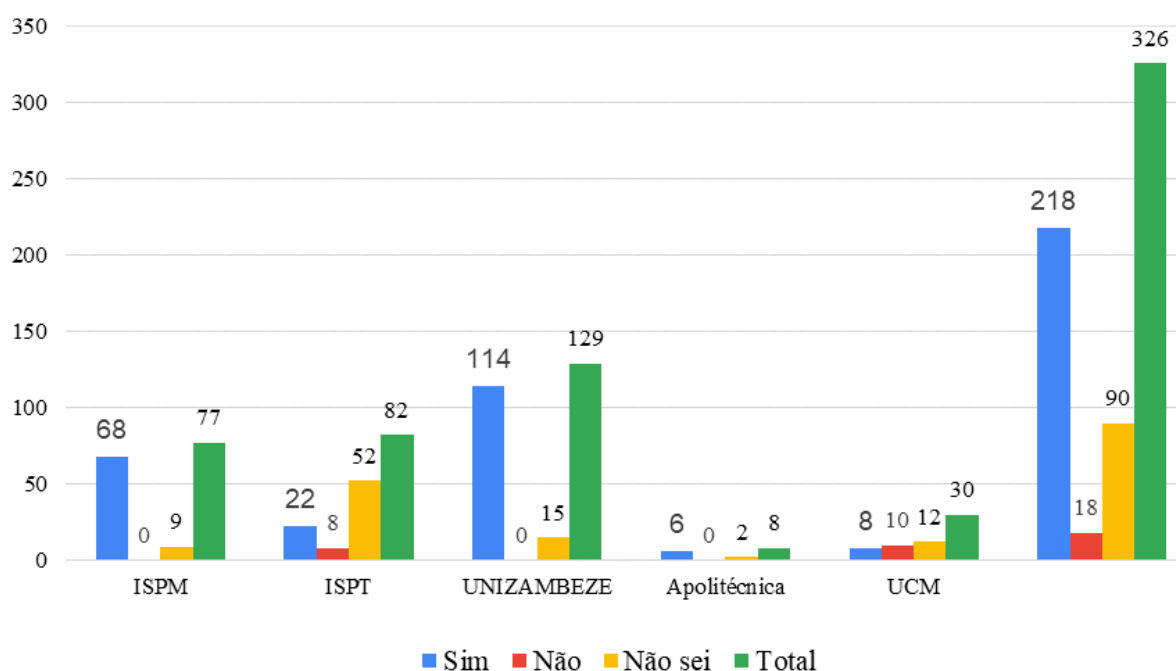
Os dados do Gráfico 5 mostram, de uma forma geral, que a maioria dos estudantes (84,43%), já ouviram falar do SINAQES. Fazendo uma análise do nível de conhecimento do SINAQES por IES é possível constatar que todos os 8 (100%) estudantes da Universidade Politécnica de Moçambique, responderam que já tinham ouvido falar do SINAQES, o Instituto Superior politécnico de Manica (ISPM) e a Universidade do Zambeze (UNIZAMBEZE) ocuparam a segunda posição quanto ao conhecimento sobre o SINAQES ao apresentar respostas positivas 92,2% de estudantes daquelas IES. Importa destacar que o Instituto Superior Politécnico de Tete (ISPT) foi o que teve maior número de estudantes que não conhece o SINAQES ao apresentar 40,2% do universo de estudantes daquela IES que nunca ouviram o SINAQES.

O conhecimento dos estudantes sobre o SINAQES, pode ser justificado pelo fato do próprio SINAQES, ter dentro dos seus padrões, aspectos que exigem a participação de estudantes no processo de gestão da qualidade, assim como sua participação nos órgãos colegiados das IES. Um outro aspecto relacionado ao elevado número de estudantes que conhecem o SINAQES pode ser resultado de campanhas de divulgação que o CNAQ como órgão implementador do SINAQES tem desencadeado junto às IES.

Contudo, existem IES que precisam melhorar mais a comunicação interna com seus estudantes, no sentido de colocá-los mais bem informados, na medida que atualmente existem uma competição para atração de estudantes entre as IES e o fornecimento de serviços de qualidade passa a ser um ato imperioso para a sobrevivência das IES (YASSIN *et al.*, 2014).

No concernente ao conhecimento sobre a avaliação externa dos cursos, os 326 estudantes foram questionados se o seu curso havia passado por um processo de avaliação externa de curso, para tal foram solicitados a selecionar uma das três opções que estavam disponíveis. O resultado do Gráfico 6 demonstra mais uma vez que a maioria de estudantes da amostra indicaram que os seus cursos haviam passado por um processo de avaliação externa 66,87% da amostra. Importa destacar ainda que a maioria dos estudantes do ISPT (63,4%) do universo daquela IES, responderam não saber se os seus cursos passaram por um processo de avaliação externa. Esta realidade denota, uma fraca divulgação do processo de avaliação de cursos e programas por parte da instituição em referência. Portanto a natureza participativa do processo de implementação do SINAQES, exigem o envolvimento de todos atores da comunidade acadêmica das IES, e o não envolvimento pode comprometer alcance dos objetivos que se pretende alcançar com a política.

Gráfico 6 - Conhecimento dos estudantes sobre avaliação externa do curso

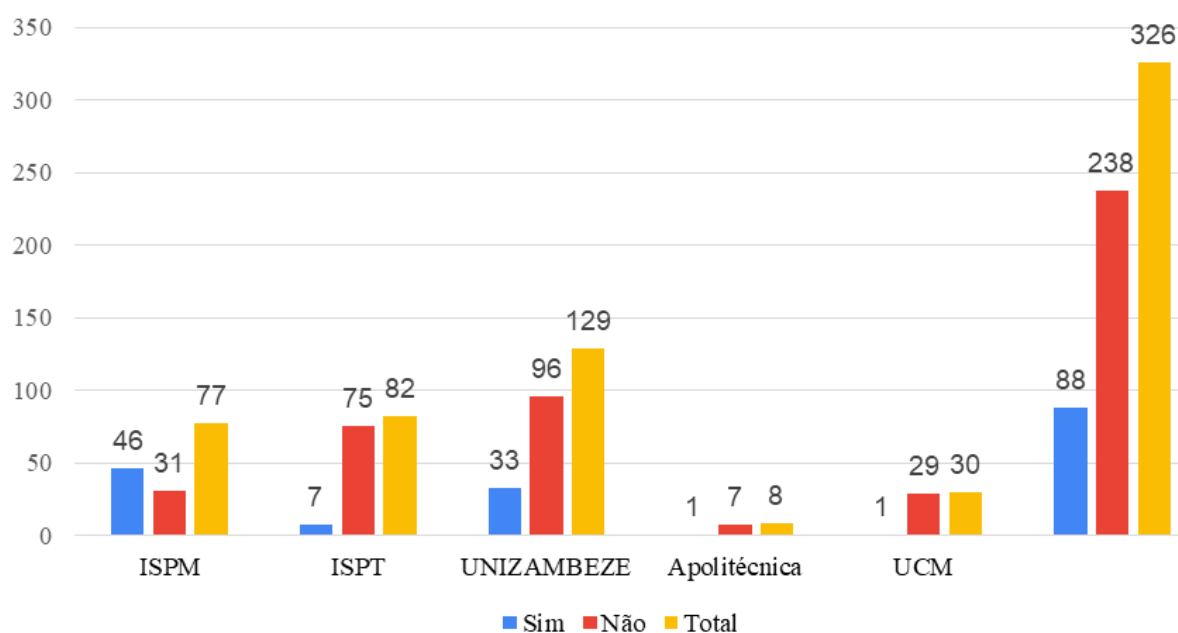


Fonte: Elaborado pela autora com base nas análises do SPSS.

Os resultados do Gráfico 6 indicam mais uma vez que o SINAQES é uma política pública já conhecida a nível das IES, na média em que a maioria dos estudantes, já sabem que os seus cursos passam por avaliação externa, isso denota a popularidade desta política no seio das IES da região em estudo, podendo ser resultado do trabalho da direção das IES, docentes, membro do corpo técnico administrativo de comunicar aos estudantes no que está acontecendo dentro das IES. Os resultados desta pesquisa, mais uma vez, indicam que os estudantes do ISPT têm pouco conhecimento sobre o que acontece na sua instituição, havendo necessidade de maior divulgação e envolvimento de estudantes.

Os estudantes também foram questionados se tinham sido envolvidos no processo de avaliação externa do seu curso, neste quesito o cenário de respostas foi diferente das questões anteriores, os estudantes na sua maioria responderam que não foram envolvidos (73%) dos participantes que compuseram a amostra da pesquisa. Contudo, importa destacar que o ISPM foi a instituição cuja maior parte de estudantes responderam que foram envolvidos 59,74% do total de participantes daquela IES. Por outro lado, a Universidade Católica de Moçambique, foi a instituição que apresentou maior número de estudantes que responderam que não foram envolvidos na avaliação 96,4% de todos participantes daquela IES, seguido do ISPT com 91,46% de todos os respondentes daquela IES. No Gráfico 7 estão apresentados os resultados para a questão em análise.

Gráfico 7 - Envolvimento de estudantes na avaliação externa



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas análises do SPSS.

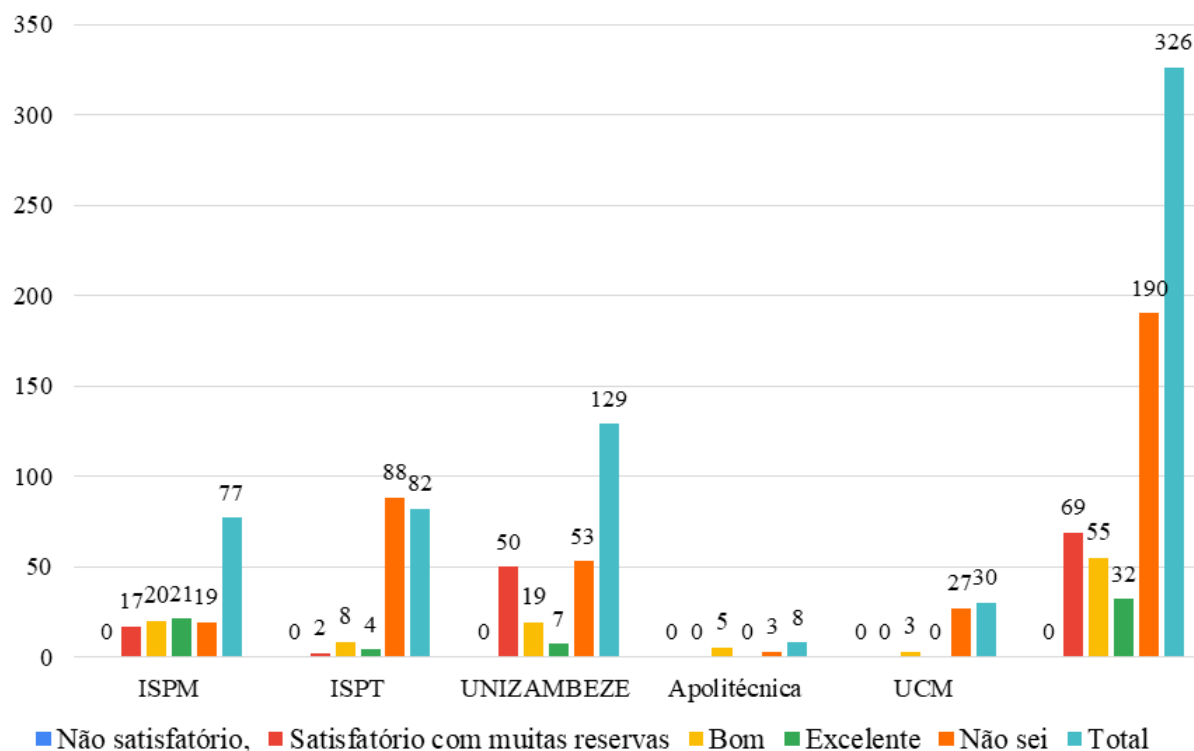
Os resultados do Gráfico 7 podem indicar que a direção das IES em referências, docentes e membros das comissões não dão muita importância o envolvimento dos estudantes nos processos de avaliação de cursos, pois comparando o número de estudantes que sabem que os seus cursos foram avaliados, a percentagem do seu envolvimento é muito baixa (26,9%) do total da amostra. Por outro lado, o baixo número de estudantes que afirmaram ter sido envolvidos no processo de avaliação, pode ser justificado pelo facto de muitas das vezes, a participação é feita por meio de representantes do segmento da comunidade académica.

Portanto, pode não justificar, necessariamente, a falta envolvimento dos alunos, contudo as IES com alto número de estudantes que responderam que não foram envolvidos há necessidade de se melhorar os mecanismos de comunicação com estudantes como forma de buscar melhores mecanismos para seu envolvimento, através de reuniões, assembléias, ou mesmo utilizar os vários meios de comunicação existentes nas IES para fazer chegar a informação ao estudante.

No que concerne ao conceito ou classificação do curso pela avaliação externa, os estudantes que compuseram a amostra desta pesquisa, foram solicitados para indicar a avaliação do seu curso de acordo com as opções que tinham sido colocadas e se não conhecesse optar por “não sei”.

Os resultados do Gráfico 8 indicam que, a maioria dos estudantes que compuseram a amostra desta pesquisa respondeu não saber a classificação que foi dada aos seus cursos no processo de avaliação de cursos e programas das IES (58,28%) de todos estudantes que participaram da pesquisa. Para os que conhecem a classificação dos seus cursos, a maioria destacou que o seu curso foi classificado como satisfatório com muitas reservas (21,16%) de todos participantes da amostra, seguido dos que 16,9% responderam que o seu curso teve classificação de bom. O Gráfico 8 indica ainda que nenhum estudante respondeu que o seu curso teve uma classificação de não satisfatório.

Gráfico 8 - Conhecimento dos estudantes sobre classificação do curso



Fonte: Elaborado pela autora com base nas análises do SPSS.

Os dados do Gráfico 8 indicam que a maior parte dos estudantes não sabe a classificação dos seus cursos, e esta situação pode estar associada a falta de interesse dos alunos que indicaram não conhecer a classificação do seu curso, haja vista que os outros estudantes que fizeram parte da amostra 47,72% do total indicaram conhecer a classificação do seu curso. Portanto, para esta questão particular não pode ser imputada a direção das IES à falta de conhecimento, mas sem a falta de interesse do próprio estudante. Neste aspecto, Cardoso; Santiago; Sarrico (2012), destacam este cenário de falta de interesse dos alunos pelas avaliações, também acontece com os outros atores da comunidade institucionais (como acadêmicos, gestores institucionais, ou pessoal não acadêmico), o interesse dos alunos no processo de avaliação parece ser moldado por suas expectativas e percepções de sua utilidade, objetivos e capacidade de induzir mudanças.

Finalmente, os estudantes foram solicitados a indicar o seu nível de concordância sobre mudanças que tenham acontecido no seu curso após o período de avaliação externa dos cursos. Para isso, foi construída uma escala do tipo Likert com 11 afirmações, onde cada um deveria classificar as afirmações dadas numa escala que variou de um a cinco sendo: 1-Discordo totalmente, 2-Discordo, 3-Concordo, 4-Concordo totalmente, e 5-Não sei. Na Tabela 13 estão apresentadas as respostas dos 326 estudantes das IES que foram objetos desta pesquisa.

Tabela 13 - Percepção de estudantes sobre mudanças

Afirmação	Nível De Concordância				
	1	2	3	4	5
Aumentou o seu nível de conhecimento sobre o SINAQES	6,4	10,72	42,3	31,6	8,9
Houve melhoria na divulgação dos objetivos e missão do curso e da Unidade orgânica	5,2	12,9	42,0	28,2	11,7
Houve melhoria nos métodos de ensino	7,1	16,6	43,6	23,3	9,5
Aumentou o envolvimento dos estudantes em pesquisa junto com professores	10,1	19,6	36,5	36,5	10,7
Aumentou recursos para estágios, visitas de estudo e aulas práticas de estudantes	12,0	27,9	26,7	18,7	14,7
Houve melhoria da participação dos estudantes no processo de controle de qualidade	11,3	17,2	40,2	18,4	12,9
Aumentaram ou foram melhoradas as condições da biblioteca, sala de informática e laboratórios	8,0	23,0	37,4	21,2	10,4
Houve melhoria nas salas dos estudantes	11,3	18,4	38,3	22,7	9,2
Aumentaram os equipamentos e serviços de apoio ao curso (fotocopiadora, computador na biblioteca, sala de informática e internet)	13,2	25,2	34,0	16,3	11,3
Foram construídos novos espaços de lazer para estudantes	31,0	31,9	18,4	8,3	10,4
O atendimento aos estudantes melhorou	13,5	16,0	31,9	29,1	9,5

Fonte: Elaborado pela autora com base nas análises do SPSS.

Os resultados da Tabela 13 indicaram que, de forma geral, mais de 50% dos estudantes que compuseram a amostra desta pesquisa concordam que houve mudanças positivas em nove afirmações relativas, aumento do nível de conhecimento sobre o SINAQES; melhoria da divulgação da missão e dos objetivos da unidade orgânica, nos métodos de ensino; condições de biblioteca, sala de informática, laboratório; salas de aulas para estudantes, equipamento informático e internet, assim como o atendimento de estudantes, por terem tido. Importa destacar que dentre as afirmações que tiveram melhorias a que mais se destacou foi o aumento do nível de conhecimento sobre o SINAQES que teve 73,9% de concordância, seguida do aumento do envolvimento de estudantes em pesquisa conjunta com professores.

A maioria dos estudantes não concordou na afirmação referente a construção de novos espaços de lazer para estudantes. (62,9%), e 54,6% também não concordaram com a afirmação referente ao aumento de recursos para estágios, visitas de estudo e aulas práticas de estudantes. Na sessão seguinte apresenta-se as considerações finais da pesquisa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A República de Moçambique aprovou em 2007, o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade de Ensino Superior (SINAQES), uma política pública, cuja finalidade é controlar a crescente expansão de IES e garantir sua harmonização a nível interno ou externo, através de processos de auto avaliação, avaliação externa e acreditação dos cursos e programas das IES.

O presente estudo surgiu em reconhecimento da relevância que essa política pública tem para garantir a oferta de um ensino superior com qualidade, permitindo assim a formação de profissionais com habilidades adequadas para atuar em diferentes esferas da vida social. Portanto, esta pesquisa buscou avaliar o SINAQES, com lente na compreensão do campo à luz da teoria do programa.

Para o efeito, numa primeira fase foi necessário elaborar um instrumento na base do qual seria possível monitorar e avaliar a política em referência. Assim, por meio da análise de documentos, explicitou-se a teoria do SINAQES e foi feita a sua representação por meio do modelo lógico. A descrição da teoria do programa do SINAQES mostrou-se crucial para o seu monitoramento e avaliação, haja vista que, através dele, foi possível compreender o fio condutor ou seja, relações causais as suas entradas e resultados.

Deste modo, a construção do modelo lógico do SINAQES, permitiu a visualização dos atores-chave e seus papéis, os objetivos, as ações, os recursos, resultados esperados, assim como os nós de causalidade entre os seus componentes permitindo assim a elaboração de indicadores de avaliação. O modelo lógico elaborado na presente pesquisa, pode vir, assim, auxiliar órgãos que lidam com a gestão da qualidade de ensino superior em Moçambique a ter uma visão clara de identificar quais das etapas do ciclo político necessitam de melhoria e como os resultados da política podem ser alcançados com sucesso.

Ademais, com o modelo lógico elaborado, constatou-se que o SINAQES tem um potencial para produzir os resultados pelos quais foi criado. Contudo, há aspectos que devem ser considerados e revistos, como é o caso das taxas de coparticipação financeira das IES nos processos de avaliação externa. Acredita-se que possa trazer alguns efeitos negativos, tendo em conta que as IES estão a atuar num contexto de crise econômica e na sua maioria enfrentam desafios, no que tange a obtenção de recursos, financeiros, materiais, tecnologia e recursos humanos qualificados.

O próprio processo de auto-avaliação que antecede a avaliação externa já é um processo oneroso, haja vista que para atender todos os indicadores que são avaliados pelo SINAQES

precisa-se de altos investimentos. Assim, considerando que o objetivo da política em análise é melhorar a qualidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, a canalização dos escassos recursos existentes para o pagamento de taxas ligadas de avaliação externa reduz ainda mais os recursos que seriam canalizados para melhoria da qualidade do processo de ensino nas IES.

Além disso, a dependência aos recursos vindos da Cooperação internacional, compromete a sustentabilidade do SINAQES a longo prazo, pelo que há necessidade se definir uma melhor integração entre o financiamento do ensino superior e o processo de implementação do SINAQES, mediante a introdução de projetos de financiamentos que visem melhorar os indicadores de qualidade preconizados pelo SINAQES. Acredita-se que a não efetivação dessa integração pode tornar o SINAQES como uma política que se preocupa mais com aspectos burocráticos do que com a qualidade propriamente dita.

Explicitada teoria do programa do SINAQES, foi feita avaliação das atividades do SINAQES através de uma meta-avaliação dos relatórios de avaliações externas de cursos e programas das IES da região centro de Moçambique. O objetivo nesta etapa da pesquisa foi analisar o conjunto de avaliações externas do ensino superior em Moçambique para conhecer o campo e depois analisar a qualidade das avaliações externa a luz dos atributos de utilidade e adequação *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE)*.

A meta-avaliação conjunta dos relatórios de avaliação externa de cursos das IES permitiu compreender que, o campo de avaliação de ensino superior em Moçambique é caracterizado pela ausência de um conceito claro sobre o que seja a avaliação de cursos e programas nas IES. As tentativas de conceituar as avaliações limitam-se a elencar os seus objetivos ou ainda descrever o âmbito da realização das avaliações.

Apesar da ausência de um conceito claro sobre a avaliação no âmbito do SINAQES, constatou-se que este campo apresenta uma metodologia inclusiva, em que a participação de vários extratos da comunidade acadêmica da IES é clara. A triangulação de dados é uma das características evidente, cruzando as evidências apresentadas com os dados colhidos nas entrevistas aos vários grupos de membros da comunidade a visita às instalações adstritas aos cursos e seus funcionamentos.

Porém, não são explicados os mecanismos adotados para seleção dos membros integrantes do processos de entrevistas durante a avaliação externa e os métodos de análise e interpretação dos dados coletados não estão claros. Quanto aos instrumentos de colecta de dados mostra-se inflexível para incluir elementos de avaliação que não tenham sido concluídos na sua totalidade. O instrumento limita-se apenas em respostas afirmativas e negativas (sim/não; e não se aplica) tornando assim difícil avaliar uma atividade de maneira mais aprofundada.

Na meta-avaliação realizada particularmente com base nos padrões do *Joint Committee*, constatou-se que as avaliações externas de cursos e programas das IES em Moçambique ocorrem dentro dos princípios internacionalmente aceites, haja vista que a análise comparativa entre os princípios do SINAQES e os *Joint Committee* feita ao longo da pesquisa mostrou similaridades entre eles. Contudo, foram identificados desafios relacionados aos conflitos de interesse, falta de divulgação dos relatórios no site oficial do CNAQ e das próprias IES, como está estabelecido na legislação.

Na avaliação do SINAQES pelos *stakeholders* das IES da região centro do País, foram envolvidos como sujeitos da pesquisa os membros das comissões de autoavaliação, dirigentes, professores e estudantes.

Os resultados da pesquisa indicaram que de uma forma geral os *stakeholders* conhecem e reconhecem a importância do SINAQES para a melhoria da qualidade do processo de ensino, pesquisa e extensão. Contudo, a divulgação dos resultados SINAQES ainda é fraca no seio dos estudantes das IES analisadas, havendo necessidade de maior divulgação, quer seja através da realização de assembleias, publicação nos sites das IES, reuniões entre outros mecanismos de comunicação disponíveis.

No que diz respeito ao *feedback* do SINAQES, tanto os membros das comissões de autoavaliação, dirigentes das IES e professores, reconhecem que a avaliação de cursos e programas das IES é positivo na medida em que ajuda as IES a terem um olhar externo que possa auxiliar no diagnóstico do ponto fortes e fracos, assim como servir de um instrumento de padronização da qualidade a nível do país. Porém, ressalta-se aqui a necessidade de se evitar os conflitos de interesse, assim como cumprir com os prazos de publicação dos resultados.

Quanto aos desafios na implementação do SINAQES, os *stakeholders* elencaram a escassez de recursos para a implementação dos planos de melhoria propostos pelas avaliações externas. Para tanto, há necessidade de uma implementação integrada entre a política de financiamento de ensino superior e o SINAQES, sob pena das IES canalizarem os poucos recursos existentes para pagar despesas de avaliação.

No que concerne às mudanças em consequências do SINAQES, notou-se que, houve melhorias na divulgação da missão das unidades orgânicas, organização dos processos administrativos, descentralização das decisões, formação de docentes para níveis de doutoramento, melhorias nas condições de salas de aulas, laboratórios, salas de estudantes e professores assim como a revisão dos currículos dos cursos.

Como limitação dessa pesquisa, destaca-se o fato da presente investigação não ter envolvido os avaliadores externos, que são um dos atores principais na implementação das

avaliações externas, deixando como recomendação para futuras pesquisas para envolver tais agentes, assim como realizar meta-avaliações utilizando outros critérios da JCSEE e os dos critérios da DAC.

REFERÊNCIAS

AfriMAP. **Moçambique: A prestação efectiva de serviços públicos no sector da educação.** Joanesburgo: África do Sul, 2012. 172p.

ALVES, T.; PASSADOR, C.S. **Educação pública no Brasil.** 1. ed. São Paulo: [s.n.], 2011.

ANGST, F.A. **Autoavaliação de qualidade do Ensino Superior na Universidade Católica de Moçambique: um estudo de caso.** 2017. Tese (Doutorado Ciências da Educação). Universidade Católica Portuguesa (Portugal), 2017.

ANGST, F.A.; ALVES, J.M. Higher education quality evaluation in Mozambique: a case study. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v.151, p. 117-151, 2018.

Disponível em:

<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/25428/1/AutoAvaliaçãodeQualidade.pdf>.

Acessado em: 22 mar. 2020.

BALBIM, R. *et al.* (Org.). **Meta-avaliação: Estudos e proposições metodológicas a partir da avaliação de políticas de urbanização de assentamentos precários.** Brasília: IPEA, 2012. Texto para discussão nº 1.704. Disponível em:

https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1265/1/TD_1704.pdf. Acesso em: 19 set.

2023.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** 70 ed. Lisboa: Press Universtaires de France, 1977.

BASÍLIO, G. **O estado e a escola na construção da identidade política moçambicana.** 2010. Tese (doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

BASLÉ, M. Méta évaluation des politiques publiques et qualité des évaluations. **Revue Francaise d'Administration Publique**, v. 148, n. 4, p. 1017-1027, 2013.

BEVERWIJK, J. M. R. **The genesis of a system.** 2005. Universidade de Twente, 2005.

BICKMAN, L. The functions of program theory. **New Directions for Program Evaluation**, v. 1987, n. 33, p. 5-18, 1987. Disponível em:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ev.1443>. Acesso em: 26 mar. 2020.

BIRKLAND, T.A. **An introduction to the policy process: theories, concepts, and models of public policy making.** New York: Routledge, Taylor et Francis Group, 2007.

BONDE, R. A. **Políticas Públicas de Educação e Qualidade de Ensino em Moçambique.** 2016. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BORNMANN, L.; MITTAG, S.; DANIE, H. D. Quality assurance in higher education: meta-evaluation of multi-stage evaluation procedures in Germany. **Higher Education**, v. 52, n. 4, p. 687-709, 2006. Disponível em: <http://link.springer.com/10.1007/s10734-004-8306-0>. Acesso em: 15 ago. 2021.

- BOULLOSA, R. F. Por um olhar epistemológico para a avaliação em políticas públicas: história, teoria e método. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, v. 4, n. 18, p. 9-37, 2020.
- BRITO, G. N.; SILVA, I. F.; ELLIOT, L. G. Programa Avaliação Econômica de Projetos Sociais: uma meta-avaliação. **Revista Meta: Avaliação**, v. 8, p. 57-73, 2016.
- BROUSSELLE, A.; CHAMPAGNE, F. Program theory evaluation: Logic analysis. **Evaluation and Program Planning**, v. 34, n. 1, p. 69-78, 2011.
- BRYSON, J. M.; PATTON, M. Q.; BOWMAN, R. A. Working with evaluation stakeholders: A rationale, step-wise approach and toolkit. **Evaluation and program planning**, v. 34, n. 1, p. 1-12, 2011.
- BUNDI, P.; PATTYN, V. Citizens and evaluation: a review of evaluation models. **American Journal of Evaluation**, 2022.
- BUSTELO, M. Meta evaluation as a tool for the improvement and development of the evaluation function in public administrations. **European Evaluation Society Conference**, p.1-15, 2002.
- CAMARGO, B.V.; JUSTO, A.M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.
- CARDOSO, G. C. P *et al.* Participação dos atores na avaliação do Projeto QualiSUS-Rede: reflexões sobre uma experiência de abordagem colaborativa. **Saúde em Debate**, v. 43, n. 120, p. 54-68, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-11042019000100054&tlng=pt. Acesso em: 8 out. 2021.
- CAMPBELL, D. T. Reforms as Experiments. **American Psychologist**, v. 24, n. 4, p. 409-429, 1969.
- CARVALHO JUNIOR, J. R. A; SILVEIRA, S. F. Proposta de um modelo lógico na avaliação do programa conta pra mim. **Jornal de Políticas Educacionais**, v.15, n. 0, 22 mar. 2021. Disponível em: <http://10.0.21.4/jpe.v15i0.77511>. Acesso em: 17 abr. 2021.
- CASSIOLATO, M. M. M. C.; GUERESI, S. **Como elaborar modelo lógico: roteiro para formular programas e organizar avaliação**. Brasília: 2010.
- CELLARD, A. **Pesquisa Qualitativa. Enfoques epistemológicos e Metodológicos**. [S.l: s.n.], 2008.
- CHAMPAGNE, F. et al. Modelizar as intervenções. In: BROUSSELLE, A.; CHAMPAGNE, F; CONTANDRIOUPOULOS, A.P.; HARTZ, Z. **Avaliação conceitos e métodos**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2011.
- CHEN, K. H. J. Contextual influence on evaluation capacity building in a rapidly changing environment under new governmental policies. **Evaluation and Program Planning**, v. 65, p. 1-11, 2017.
- COHEN, E.; MARTINEZ, R. **Manual de formulación, evaluación y monitoreo de proyectos sociales**, 2004.

- CORENGIA, A. *et al.* Quality assurance systems of higher education - The case of european institutions: origin, evolution and trends. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, p. 61-76, 2014. Disponível em: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/105096>. Acesso em: 18 jul. 2021.
- COSSA, E. F. R; BUQUE, V. L.; PREMUGY, C. I. C. Desafios de Normaçoão do Ensino Superior em Moçambique e suas Implicações na Qualidade de Ensino. **Forges**, p.1-11, 2019.
- COSTA, F. L.; CASTANHAR, J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, v. 37, n. 22, p. 969-992, 2003.
- CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.
- CRONBACH, L. J. Ninethy-five theses for reforming program evaluation. In: MADAUS, G. F.; M. S. SCRIVEN; D.L. STUFFLEBEAN (Orgs.). **Evaluation models**. Viewpoints on educational and human service evaluation, Boston: Kluwer-Nijhoff, 11 Ed., p. 405-412, 1996.
- DATTEY, K.; WESTERHEIJDEN, D. F.; HOFMAN, W. H. A. Impact of accreditation on improvement of operational inputs after two cycles of assessments in some Ghanaian universities. **Quality in Higher Education**, v. 23, n. 3, p. 213-229, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/action/journalInformation?journalCode=cqhe20>. Acessado em: 19 out. 2021.
- DAVOK, D. F. Qualidade em educação. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 12, n. 3, p. 505-513, 2008.
- DAVOK, D. F. **Modelo de meta-avaliação de processos de avaliação da qualidade de cursos de graduação**. 2006. 274 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- DOMINGOS, A.; SILVA, L. E. **Teoria do programa: O que é , para que serve e quando fazer ?** Montevideu: Associação Latino-americana de Ciência Política, p. 1-21, 2017.
- DYE, T. R. **Understanding Public Policy**. 14. ed. United States: Pearson Education, 2013.
- ELLIOT, L.G. Meta-avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 73, p. 941-964, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000500011&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 19 out. 2021.
- ELOI, S. S. S. **Sistema de monitoramento e avaliação do programa nacional de assistência estudantil – PNAES: um modelo a partir da teoria do programa**. 2018. Dissertação (Mestrado em Administração pública). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/MG, 2018.
- FARIA, C. F; PACALA, F. L. B. As políticas públicas de educação: Programa de Ensino Secundário a Distância (PESD) em Moçambique. **Revista África e Africanidades**, v. 34, p. 1-15, 2020.
- FÁVERO *et al.* **Modelagem multivariada para tomada de decisões**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FERREIRA, H. R. S.; CASSIOLATO, M. M. M. C.; GONZALEZ, R. H. S. **Como elaborar modelo lógico de programa: um roteiro básico**. Nota técnica. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2007.

FERREIRA, P. L. **Estatística descritiva e inferencial**. Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra p. 120, 2005. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/9961/1/AP200501.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

FERREIRA, M. C. **Os indicadores de desempenho instituídos pelo TCU para as Instituições Federais de Ensino Superior: análise empírica do período de 2008 a 2010**. Dissertação (Mestrado) – Univesidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Administração e Finanças. Rio de Janeiro, 2012.

FIRME, T. P.; LETICHEVSKY, A. C. O Desenvolvimento da Capacidade de Avaliação no Século XXI: Enfrentando o desafio através da meta-avaliação. **Meta-Avaliação**, v. 2, n. 5, p. 180-195, 2010.

FISCHER, F. *et al.* **Handbook of public policy analysis: theory, politics, and methods**. Boca Raton: CRC Press, 2000.

FITZPATRICK, J. L.; SANDERS, J. R.; WORTHEN, B. R. **Program evaluation alternative approaches and practical guidelines**. 4 ed. New Jersey: PEARSON, 2011.

FONTANELLA, B. J. B. *et al.* Amostragem em pesquisas qualitativas: Proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 27, n. 2, p. 389-394, 2011.

FREITAS, G.; SILVEIRA, S. F. R. **Program: A Representation Theory From Across The Logic Model Program**. v. 45, 2015.

FREY, K. Políticas públicas: Um debate conceitual e reflexões. **Planejamento e Políticas públicas**, v. 21, p. 211-259, 2000.

FUNNELL, S. C.; ROGERS, P. J. Purposeful program theory: effective use of theories of change and logic models. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2011.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Editora Atlas SA, 2008.

GILL, S.; KUWAHARA, R.; WILCE, M. Through a Culturally Competent Lens. **Health Promotion Practice**, v. 17, n. 1, p. 5-8, 2016. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1524839915616364>. Acesso em: 25 out. 2021.

GOULART, J. C. **Avaliação institucional interna da Universidade Estadual de Goiás: Um estudo Meta-avaliativo**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2018.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. **Fourth Generation Evaluation**. Newbury Park, Sage Publications, 1989.

GRUDER, T. D.; COOK, C. L. Metaevaluation research. **Evaluation Quarterly**, v. 2, n. 1, p. 5-51, 1978.

HAIR *et al.* **Análise Multivariada de Dados**. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HANSSSEN, C. E.; LAWRENZ, F.; DUNET, D. O. Concurrent meta-evaluation. **American Journal of Evaluation**, v. 29, n. 4, p. 572-582, 2008. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1098214008320462>. Acesso em: 25 jul. 2021.

HARVEY, L.; NEWTON, J. Transforming quality evaluation. **International Journal of Phytoremediation**, v. 21, n. 1, p. 149-165, 2004.

HAYES, R. P. **Evaluating Development Projects**. Paris: UNESCO, 1959.

HAYWARD, Fred M. Quality assurance and accreditation of higher education in Africa. In: **Conference on Higher Education Reform in Francophone Africa: Understanding the Keys of Success**. Ouagadougou, Burkina Faso, June 13-15, 2006.

HORT, D. S.; FERREIRA, J. L. D. **Autopercepção, nível de conhecimento e efetividade de finanças pessoais de acadêmicos da UNESPAR**. *Campus* de Campo Mourão – PR, Paraná: [s.n.], 2018.

INTANQUÊ, S.T. **História da Educação em Moçambique**. 2016. 65 f. TCC (Graduação) - Curso de Bacharelado em Humanidades, Instituto de Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2016.

JACOB, S.; AFFODEGON, W.S. Conducting quality evaluations: Four generations of meta-evaluation. **Spazio Filosofico**, v. 2008, p. 165-175, 2015. Disponível em: <https://www.spaziofilosofico.it/en/numero-13/5237/conducting-quality-evaluations-four-generations-of-meta-evaluation/>. Acesso em: 18 fev. 2021.

JANN, W.; WEGRICH, K. **Theories of the Policy Cycle**. In: SIDNEY, F.F.; MILLER, G.J.; MARA S. (Org.). **Handbook of Public Policy. Theory, Politics, and Methods**. Pennsylvania: CRC Press, v. 58. p. 1231-1231, 2007. Disponível em: <http://ps.psychiatryonline.org/article.aspx?articleID=98483>. Acesso em: 18 fev. 2021.

JANNUZZI, P. Considerações sobre o uso, mau uso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. **Revista de Administração Pública**, v. 36, n. 1, p. 51-72, 2002.

JANNUZZI, P. M. Avaliação de programas sociais: conceitos e referenciais de quem a realiza. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 58, p. 22-42, 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2916>. Acesso em: 1 out. 2021.

JOAQUIM, J. A. **Financiamento do ensino superior em Moçambique: A comparticipação dos estudantes/famílias na província de Gaza**. 2020. Tese de Doutorado. Universidade de Lisboa, Lisboa (Portugal), 2020.

KALU, M. E.; NORMAN, K. E. Step by step process from logic model to case study method as an approach to educational programme evaluation. **Global Journal of Educational Research**, v. 17, n. 1, p. 73-85, 2018.

KOOLI, C. Governing and managing higher education institutions: The quality audit contributions. **Evaluation and Program Planning**, v. 77, 2019.

LANGA, P. V. *et al.* Alguns desafios do ensino superior em Moçambique: do conhecimento experiencial à necessidade de produção de conhecimento científico. In: **Desafios para Moçambique**. IESE Maputo, p. 365-395, 2014.

LANGA, P. V.; ZAVALE, N. C. Private higher education in Mozambique: an overview of a growing subsystem. **Working Papers in Higher Education Studies**, v. 1, n. 2, 2015.

LASWELL, H. D. **Politics: Who Gets What, When, How**. Cleveland, Meridian Books, 1936.

LOIOLA, A. A. L.; NATHA, M. Gestão e garantia de qualidade nas instituições do ensino superior: Uma marcha sinuosa em busca da excelência na educação superior em Moçambique. **Revista Eletrônica de Investigação e Desenvolvimento**, v.1, n.7, 2017.

MA, J.; YIN, Z.; GUO, Z. Meta-evaluation for the evaluation of environmental management: Standards and practices. **Sustainability**, v. 13, n. 5, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su13052567>. Acesso em: 16 maio 2021.

MACHADO, T. R.; CHAISE, R. M.; ELLIOT, L. G. A meta-avaliação como instrumento de qualidade nas políticas públicas: o Programa segundo tempo. **Revista Meta-Avaliação**, v. 8, p. 1, 2016. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1034>. Acesso em: 16 maio 2021.

MANDLATE, E.; NIVAGARA, D. Políticas de acesso ao ensino superior em Moçambique: progressos e desafios da sua implementação. **EDUCAmazônia -Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, v. 22, n. 1, p. 7-34, 2019.

MARIA, M.; ZIMMERMANN, S. **Avaliação institucional: proposta de instrumento de meta-avaliação para a avaliação interna de IES**. 2021. 1-122 f. Universidade Federal de Santa Catarina, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229809>. Acesso em: 9 dez. 2021.

MARRA, M. The ambiguities of performance-based governance reforms in Italy: Reviving the fortunes of evaluation and performance measurement. **Evaluation and Program Planning**, v. 69, p. 173-182, 2018.

MARTINS, M. F.; SILVEIRA, S. F. R.; MARTINS, D. D. S. Representação do programa de avaliação da qualidade da educação superior através da Teoria do Programa. **Revista Brasileira de Administração Científica**, v.12, n.1, p.265-277, 2020. Disponível em: http://www.sustenere.co/index.php/rbadm/article/view/CBP_C2179-684X.2021.001.0022. Acesso em: 9 dez. 2021.

MCLAUGHLIN, J. A.; JORDAN, G. B. Logic models: a tool for telling your programs performance story. **Evaluation and Program Planning**, v.22, n.1, p.65-72, 1999.

MCLAUGHLIN, J.A.; JORDAN, G.B. **Using Logic Models. Handbook of Practical Program Evaluation**. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc., 2015. p. 62–87.

Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781119171386.ch3>. Acesso em: 9 dez.2021.

MECHISSO, G.B. **Educação: Programa de pós-graduação**. No Title. 2017.

MINAYO, M. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In: Minayo, M.C.S (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**, p.80, 2001.

MINAYO, M. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v.5, p.1-12, 2017.

MOÇAMBIQUE. **Lei n.º 4/83 de 23 de Março**. Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. Disponível em: https://www.iese.ac.mz/lib/PPI/IESE-PPI/pastas/governacao/educacao/legislativo_documentos_oficiais/leiSNE.pdf . Acesso em: 20 dez. 2021.

MOÇAMBIQUE. **Plano Estratégico do Ensino Superior 2012-2020**. Maputo: Ministério da Educação, 2012.

MOÇAMBIQUE. **Decreto nº 63/2007**. Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior. Publicado no BR nº 52, I Série, de 31 de Dezembro de 2007.

MOÇAMBIQUE. Conselho Nacional de Avaliação de Ensino Superior (CNAQ). **Relatório de Autoavaliação**. Maputo: Moçambique, SINAQES/CNAQ, 2018.

MOIMAZ, S.A.S. *et al.* Análise qualitativa do aleitamento materno com o uso do *software* IRAMUTEQ. **Saúde e Pesquisa**, v.9, n.3, p.567-577, 2017.

MOREIRA, V. S.; SILVEIRA, S. F. R. “Minha Casa, Minha Vida”: Proposta de avaliação com base na teoria do programa. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, v.7, n.1, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9771/23172428rigs.v7i1.24713>. Acesso em: 12 abr. 2021.

MORRA, L. G.; RAY, I.; RIST, C. **The road to results designing and conducting effective development evaluations**. Washington,DC: The World Bank, 2009. Disponível em: www.worldbank.org/r2r. Acesso em: 10 out. 2021.

MSILA, V.; SETLHAKO, A. Evaluation of programs: Reading Carol H. Weiss. **Universal Journal of Educational Research**, v.1, n.4, p.323-327, 2013. Disponível em: <http://www.hrpub.org>. Acesso em: 27 out. 2021.

MUNTER, C.; COBB, P.; SHEKELL, C. The role of program theory in evaluation research: A consideration of the what works clearinghouse standards in the case of mathematics education. **American Journal of Evaluation**, v.37, n.1, p.7-26, 2016.

MUSSAGY, I. H. O Financiamento das Instituições de Ensino Superior Privadas em Moçambique. **Desafios da Educação: Ensino Superior**. Nampula: Década das Palavras, p.105-116, 2016.

MUSSOHO, J.; MULHANGA, F. J. Avaliação institucional: Teoria e prática como base para o desenvolvimento da qualidade das instituições educacionais, caso da Universidade

Pedagógica de Maputo. **Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação**, v.1, n.2, p.42-56, 2022.

NATHA, M. **Gestão e garantia de qualidade nas instituições do ensino superior**: Uma marcha sinuosa em busca da excelência na educação superior em Moçambique. 2016.

NIVAGARA, D. E. M.; Políticas de acesso ao ensino superior em Moçambique : progressos e desafios da sua implementação. **EDUCamazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente**, v. 22, n. 12, p. 7-34, 2019.

NOAMAN, A.Y. *et al.* Higher education quality assessment model: towards achieving educational quality standard. **Studies in Higher Education**, v. 42, n. 1, p. 23-46, 2017.

NUVUNGA, Adriano Alfredo. **From the Two-Party to the Dominant-Party System in Mozambique, 1994-2012**: Framing Frelimo Party Dominance in Context. 2014. ISBN 978-94-91478-25-3

OLIVEIRA, C. M. S.; ZILBOVICIUS, C.; TARCIA, R. L. **Adoção da metodologia árvore de problemas em projetos de intervenção**. TCC (Especialização) - Curso de especialização em saúde da família da UNASUS/UNIFESP. ANAIS CIAED, 2015.

OWEN, J. M. **Program Evaluation**. [S.l.]: Routledge, 2020. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/9781000250732>. Acesso em: 5 out. 2021.

PATTON, M. Q. **Utilization-Focused Evaluation**. The new century text. Thousand Oaks, Sage Publications, 1997.

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. 4 ed. London: SAGE, 2015.

PATTON, M. Q. Utilization-focused evaluation. In: **International handbook of educational evaluation**. Dordrecht: Springer Netherlands, 2003. p. 223-242.

PICCIOTTO, R. Is evaluation obsolete in a post-truth world? **Evaluation and Program Planning**, v. 73, p. 88-96, 2019.

PICOZZI, M. E. L.; CONSERVA, N. C.; ELLIOT, L. G. O Relatório do Projeto de Avaliação e Monitoramento do Programa Escola de Tempo Integral, da Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares, Minas Gerais: um estudo meta-avaliativo. **Revista Meta: Avaliação**, [S.l.], p. 145-163, oct. 2018.

PINTO, R. S. **Meta-avaliação**: uma década do Processo de Avaliação Institucional do SINAES. 269 f. Tese (Doutorado em Administração), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PINTO, R. S. *et al.* Meta-avaliação: uma década do Processo de Avaliação Institucional do SINAES. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 21, p. 89-108, 2016.

QUIMUENHE, A. História da educação moçambicana no século XX: Lei 4/83 e 6/92 do sistema nacional de educação. **Revista Científica de Educação**, v.3, 2018.

REIS, F. N. S. C. **Programa “minha casa, minha vida”: estrutura lógica, focalização e percepção dos beneficiários**. 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Departamento de Ciências da Educação, UFV, Viçosa, 2013.

RIBEIRO, T. S.; CARABAJAL, Y. C.; ORLANDO FILHO, O. Relatório de avaliação do projeto futebol - uma nova visão do jogo meta-avaliação. In: ELLIOT, L.G; ORLANDO FILHO, O. (Org.). **Meta avaliações de políticas públicas do governo: o que revelam os relatórios de avaliação**. Ed.: Pimenta Cultural, p. 12-44, 2019. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/meta-avaliacoes>. Acesso em: 28 mar. 2020.

ROGERS, P. J. *et al.* Program theory evaluation: Practice, promise, and problems. **New Directions for Evaluation**, v.2000, n.87, p.5-13, 2000. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ev.1177>. Acesso em: 28 mar. 2020.

ROSSI, P. H.; LIPSEY, M. W.; FREEMAN, H. E. **Evaluation: a systematic approach**. 7 ed. Califórnia: Sage Publications, 2004.

RUA, M. G. **Especialização em gestão públicas: Módulo básico (Políticas públicas)**. 3 ed. Florianópolis: UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2014. 134p.

SAMUSSONE, L. B. *et al.* Fatores condicionantes para a tendência de uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ensino superior em Moçambique. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 6, p. 1-23, 2021.

SAMUSSONE, L. B.; SILVEIRA, S.F.R.; LAURIANO, N.G. Fatores de implementação da política de qualidade do ensino superior em Moçambique: O caso do SINAQES. **Inter-Ação**, v. 47, n.1, 2022.

SAVAYA, R.; WAYSMAN, M. The logic model. **Administration in Social Work**, v. 29, n. 2, p. 85-103, 2005. Disponível em: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J147v29n02_06. Acesso em: 30 abr. 2020.

SCRIVEN, M. Meta-evaluation revisited. **Journal of Multidisciplinary Evaluation**, v. 6, n. 11, p. 3-8, 2009.

SCRIVEN, M. An introduction to meta-evaluation. In: **Educational Product Report 2: 36-38**, 1969.

SCRIVEN, M. **Evaluation thesaurus**. 3 ed. Califórnia: Sage Publications, 1981, 183p.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: Conceitos, esquemas de análise e casos práticos**. São Paulo: CENGAGE LERNING, 2010, 133p.

SECCHI, L.; COELHO, F. S.; PIRES, V.. **Políticas Públicas: Conceitos, Casos Práticos, Questões de Concursos**. 3 ed. Cengage Learning, 2020.

SERAPIONI, M. Conceitos e métodos para a avaliação de programas sociais e políticas públicas. **Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. 31, p. 59-80, 2016.

SEROUR, M. G. **Meta-avaliação da avaliação institucional externa da Universidade do Grande Rio** Prof. José de Souza Herdy - Unigranrio 2010. 71 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação), Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2010.

SHADISH, W. R. Philosophy of science and the quantitative-qualitative debates: Thirteen common errors. **Evaluation and Program Planning**, v. 18, n. 1, p. 63-75, 1995.

SILVA, C. F. **A ‘missing’ family of classical orthogonal polynomials**. 2020. 235 f. Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó, 2020. Disponível em: <http://arxiv.org/abs/1011.1669>. Acesso em: 9 dez. 2021.

SIMÕES, A. A. **Curso de avaliação de políticas públicas: tipologias e técnicas de análise**. Programa de Aperfeiçoamento para Carreiras. Brasília: ENAP - Escola Nacional de Administração Pública. 2018.

SOUSA, B. A.; SOARES, A. B. Concepções de Gestores sobre a satisfação com o curso e a adaptação à universidade de estudantes de Matemática. **Boletim de Educação Matemática**, v. 35, n. 69, p. 512-528, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/kB7vHHGcmZVb6rhht8FhbbK/?lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2021.

SOUZA, C. Políticas públicas: Uma revisão da literatura. **Sociologias**, n.16, p. 20-45, 2006.

SOUZA, M. A. R. *et al.* O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 52, 2018.

SOUZA, Y. H.; SECCHI, L. Extinção de políticas públicas: Síntese teórica sobre a fase esquecida do policy cycle. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 20, n. 66, p.1-19, 2015.

SUCHMAN, E. **Evaluative Research**. New York: Russell Sage Foundation, 1967.

STAKE, R.E. Programme evaluation, particularly responsive evaluation. In: DOCKRELL, W. B.; HAMILTON, D. (Eds.). **Rethinking educational research**. London: Hodder & Stoughton, 1980.

STAKE, R.E. La valutazione di programmi, con particolare riferimento alla valutazione sensibile. In Stame N. (Org.) **Classici della valutazione**. Milão: Angeli, 2007. p. 156-177.

STAME, N. Tre approcci principali alla valutazione: distinguere e combinare, p.1-17, 1998. In: PALUMBO, M. (Org.). **Il processo di valutazione**. 2 ed. Milano, Italy: Franco Angeli, 2016.

STAME, N. Theory-based evaluation and types of complexity. **Evaluation**, v.10, n.1, p. 58-76, 2004.

STUFFLEBEAM, D. L. The methodology of metaevaluation as reflected in metaevaluations by the Western Michigan, 2000.

STUFFLEBEAM, D. L. The metaevaluation imperative. **American Journal of Evaluation**, v. 22, n. 2, p. 183-209, 2001.

STUFFLEBEAM, D. L. A meta-evaluation. **Journal of Multi Disciplinary Evaluation**, v. 7, n. 15, p. 159-174, 2011.

SUBUHANA, C. **Estudar no Brasil: Imigração temporária de estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro**. 2005. 211 f. Tese (Doutorado Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFRJ, Rio de Janeiro, 2005.

TANAKA, O. Y.; TAMAKI, E. M.; FELISBERTO, E. O papel da avaliação para a tomada de decisão na gestão de serviços de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.17, n.4, p.821-828, 2012.

TAUCHEN, G. *et al.* Estudos Comparados em Avaliação das Instituições de Educação Superior. XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU. **Desafios da Gestão Universitária no Século XXI Mar del Plata - Argentina** v. 2, n. 3, p. 1-15, 2015.

TAUCHEN, G. *et al.* Avaliação do ensino superior nos países lusófonos. In: XVI Colóquio Internacional de Gestión Universitaria, **Anais...**, Peru: CIGU, p.1-12, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/171050/OK%20-%20101_00389.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 27 set. 2021.

TERENCIANO, F.; NATHA, M. Ensino Superior em Moçambique: Evolução e Indicadores da Avaliação da Qualidade. **Revista Electrónica de Investigación e Desenvolvimento**, v.1, n.7, p.1-16, 2016.

TIANO, M.A. **Universidade pública em Moçambique e equidade social**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Administração e Políticas Educativas) – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Portugal, 2012.

TORRES-SALAS, M. I.; GARCÍA-ROJAS, A.; ALVARADO-ARGUEDAS, A. La evaluación externa: Un mecanismo para garantizar la calidad de la educación superior en Costa Rica. **Revista Electrónica Educare**, v. 22, n. 2, p. 286-301, 2018.

UACIQUETE, A. S. **Modelos de administração da educação em Moçambique (1983-2009)**. 2010. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação - Administração e Políticas Educativas) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Portugal, 2010.

UAMUSSE, A. A.; COSSA, E. F. R.; KOULESHOVA, T. Women participation in science, technology, engineering and mathematics courses in Mozambican higher education. **Revista Estudos Feministas**. v. 28, n. 1, p. 1-9, 2020.

UNDP. United Nations Development Programme, Human Development Report 2020.

VERHINE, R.E; FREITAS, A.A.S.M. A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. **Revista Ensino Superior Unicamp**, v.3, n.7, p.16-39, 2012.

VIEIRAI, R; STORINOII, R.; ORLANDO FILHO, O. Avaliação do relatório de avaliação pós-ocupação da escola municipal Albert Schweitzer: um estudo meta-avaliativo. **Revista Meta-Avaliação**, v. 11, n. 33, p. 638-663, 2019.

VINUTO, J. Amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: Um debate em aberto. **Temáticas**, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

W.K. KELLOGG FOUNDATION. **Logic model development guide**: using logic models to bring together planning, evaluation, and action, 2004, 62p.

WEISS, C.H. **Evaluation**. 2 ed. Upper Saddle River, N. J.: Prentice Hall, 1998, 372p.

WOLLMANN, H. **Policy evaluation and evaluation research**. In: FISCHER, F.; MILLER, G. J.; SIDNEY, M. S. **Handbook of public policy analysis: theory, politics, and methods**. EUA: CRC Press, 2006, p. 393-402.

WOODHOUSE, D. **Quality and Quality Assurance**: programme nn institutional management in higher education quality and internationalisation in higher education. France: OECD Publications, 1999. p.30-44. Disponível em: <http://www.copyright.com/>. Acesso em: 21 jul. 2021.

YARBROUGH, D. B. *et al.* **The program evaluation standards**: A guide for evaluators and evaluation users. 3 ed. Sage Publications, 2010, 334p.

YASSIN *et al.* Service quality provided by higher education institutions in Somalia and Its impact on student satisfaction. **European Journal of Business and Management**. v. 6, p. 143-148, 2014.

ZAVALE, N. C.; GUISSIMO, M. **Os desafios da acreditação de cursos em Moçambique**: ponto de vista da Universidade Eduardo Mondlane, 2019.

ZAVALE, N. C.; SANTOS, L. A.; DIAS, M. C. 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.

ZAVALE, N. C. et al. Decision-making in African universities demands rigorous data: Evidence from graduation rates at Eduardo Mondlane University in Mozambique. **International Journal of Educational Development**, v. 52, p. 122-134, 2017.

APÊNDICE A - Guia de Entrevistas para Dirigentes e Membros das Comissões de Autoavaliação

BLOCO I – Características Sócio Demográficos

- Idade: Sexo:
- Nível acadêmico:
- Área de formação:
- Cargo ocupado:
- Ano de ingresso na Instituição de Ensino Superior (IES):
- IES onde está afeto:
- Nº de cursos avaliados na IES:
- Nome dos cursos e classificação do estado:
- Faculdade/Escola/Divisão onde se inserem:

BLOCO II – Conhecimento sobre o Sistema Nacional de Avaliação, Adreitação e Garantia de Qualidade de Ensino Superior (SINAQES) e Processo de Avaliação

- 1) Fale um pouco sobre o SINAQES. Como funciona? Como é que as Instituições de Ensino Superior (IES) foram envolvidas?
- 2) Porque surgiu o SINAQES problema (causa da criação)?
- 3) Antes da criação do SINAQES, como era o feito o controle de qualidade de ensino na sua IES?
- 4) Fale-me um pouco sobre os objetivos e indicadores do SINAQES. Você acha que da forma como estão desenhados ajudam a melhorar a qualidade do Ensino Superior (ES)?
- 5) Fale um pouco de como está organizada a sua IES para atender as diretrizes do SINAQES. Existe um Gabinete de controle de qualidade, como são selecionados os membros? Como está estruturada a formação sobre o SINAQES.

BLOCO III – Processo de Autoavaliação e Avaliação Externa nas IES

- 1) Qual é a sua opinião sobre a importância de se avaliar os cursos e programas da IES?
- 2) Como iniciou a outo avaliação dos cursos da sua IES? Quais as etapas?
- 3) De que maneiras a comunidade acadêmica da sua IES reagiu a introdução dos processos de avaliação (interna e externa) dos cursos na sua IES?
- 4) Como iniciou a avaliação externa dos cursos na sua IES? Ocorreram etapas de preparação? Como é feita a comunicação com Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade de Ensino Superior (CNAQ) e com avaliadores externos?

- 5) Me fale um pouco dos recursos para implementação das avaliações dos cursos e programas. Qual é a origem? Quem financia? Quanto custa avaliar um curso?
- 6) Quais as principais dificuldades que encarou a sua IES para implementar e dar continuidade ao processo de avaliação de qualidade?
- 7) Comente sobre o *feedback* da avaliação externa aos cursos e programas avaliados?
- 8) Fale-me dos aspetos positivos e negativos da avaliação externa.
- 9) Fale das principais mudanças que aconteceram na sua IES como consequência do processo de avaliação externa.

BLOCO IV – Avaliação Sobre o Processo de Implementação do SINAQES e Moçambique

- 1) Na sua opinião, você acha que a forma como está sendo implementado o SINAQES garante a melhoria de qualidade dos cursos das IES? Justifica a sua resposta.
- 2) Fale das mudanças que ocorreram na sua IES em consequência da introdução do SINAQES em Moçambique.
- 3) Pode tecer suas considerações finais sobre a introdução do SINAQES em Moçambique quanto aos seus pontos positivos e negativos?

APÊNDICE B - Questionário para os Professores das IES

BLOCO I – Características Pessoais

1) Indique sua faixa etária (idade), em anos:

____ Menos de 30; ____ 30 a 35; ____ 35 a 40; ____ 40 a 45; ____ 45 a 50; ____ 50 a 55; ____ 55 a 60; ____ Mais de 60

2) Indique seu sexo: () Masculino () Feminino

3) Indique seu nível acadêmico: () Graduação; () Especialização; () Mestrado; () Doutorado

4) Indique sua área de formação:

- | | |
|---|--|
| () Agricultura, Floresta e Veterinária | () Letras e Humanidades |
| () Ciências Naturais | () Saúde e Bem-estar |
| () Ciências Sociais, Gestão e Direito | () Serviços (pessoas, transporte e segurança) |
| () Educação | () Outra (especifique): |
| () Engenharia Manufatura e Construção | _____ |

5) Indique o nome da IES onde está afeto:

6) Indique sua IES: () Público () Privado

7) Indique a sua Província onde se localiza a IES onde trabalha:

() Manica () Sofala () Tete () Zambézia

8) Em que ano voce ingressou na sua IES?

9) Indique o regime de contrato: () Tempo integral () Tempo parcial

10) Quantos anos de experiência tem como docente no Ensino Superior (ES)?

_____ 1 a 5; _____ 6 a 10; _____ 11 a 15; _____ 16 a 20; _____ Mais de 20

11) Indique o(s) curso(s) em que leciona:

12) Qual(is) o(s) nível(is) que leciona? () Licenciatura () Mestrado () Doutorado

BLOCO II – Conhecimento sobre o SINAQES e suas Diretrizes

1) Já ouviu falar do Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES)? () SIM^(a) () NÃO^(b)

^(a) Se SIM, qual foi a fonte de informação?

() Amigos; () Colegas; () E-mail; () Jornais; () Rádio; () Redes Sociais [*Facebook, Instragam, Twitter, YouTube*]; () Sua IES; () TV; () Outro (especifique): _____

^(b) Caso NÃO avance para o **Bloco III**.

2) Caso tenha respondido **SIM** na **PERGUNTA 1** do **Bloco II**, assinale com um **X** a alternativa que melhor descreve a sua percepção sobre o SINAQES, com a seguinte escala.

1 – Muito baixo; 2 - Baixo; 3 - Médio; 4 - Alto; 5 – Muito alto

Afirmações	Nível de Conhecimento				
	1	2	3	4	5
Conhece as causas que deram origem ao SINAQES					
Conhece os indicadores do SINAQES					
Conhece os objetivos do SINAQES					
Conhece as fases da autoavaliação					
Conhece os objetivos de avaliação externa					
Conhece os objetivos de autoavaliação					
Conhece os objetivos e princípios de acreditação					
Conhece as fases do processo de avaliação externa					

3) Você tem aplicado os princípios do SINAQES nos seus processos acadêmicos? () SIM () NÃO

BLOCO III – Percepção sobre o Processo de Avaliação Externa

1) Os cursos da IES onde lecciona passaram por processo de avaliação externa?

() SIM () NÃO () NÃO SEI

2) Se sim, em que ano(s) foi(ram) avaliado(s)? Assinale todas as alternativas aplicáveis.

2016 2017 2018 2019

3) Qual foi a classificação obtida do curso avaliado?

Não sei; Não satisfatório; Satisfatório com muitas reservas; Bom; Excelente

4) Os resultados da avaliação externa são disponibilizados, e do conhecimento dos membros da comunidade acadêmica? SIM^(a) NÃO NÃO SEI

^(a) Se SIM, que membros da comunidade tem acesso?

CTA Direção da IES Docentes Empregadores Estudantes Outros (especifique): _____

5) Como é os resultados que são divulgados?

Reuniões; Site da IES; TV; Vitrines da IES; Outro (especifique): _____

6) Como professor você acha que os resultados da avaliação externa melhoram a sua forma de trabalhar? SIM NÃO^(a)

^(a) Se NÃO, comente a sua resposta:

BLOCO IV – Mudanças Ocorridas nas IES Após a Avaliação Externa

1) A seguir são apresentadas afirmações relacionadas à sua percepção quanto as mudanças ocorridas após o processo de avaliação externa dos cursos e programas na sua IES. Por favor, indique o quanto concorda ou discorda com cada uma das afirmações. Assinale com um **X** a alternativa que melhor descreve a sua percepção. Use a seguinte escala:

1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Concordo; 4 - Concordo totalmente; 5 - Não sei

Afirmações	Nível de Conhecimento				
	1	2	3	4	5
Aumentaram os recursos para atividades de ensino-aprendizagem					
Aumentaram recursos para atividades de investigação e extensão					
Houve melhoria no conteúdo do currículo do curso					

Estão sendo melhoradas as qualificações dos professores para atender as exigências do curso					
Aumentaram ou foram melhoradas as condições da biblioteca, sala de informática e laboratórios					
Houve melhoria das condições das salas dos professores					
Aumentaram os equipamentos e serviços de apoio ao curso (e.g. fotocopiadora, computador na biblioteca, sala de informática e acesso à internet)					
Aumentou o número e as qualificações do pessoal de apoio ao curso					
Aumentou a participação de docentes em eventos internacionais					
Melhoram as proporções docente/estudantes					

2) Na sua opinião você acha que através da avaliação externa dos cursos o SINAQES consegue alcançar o seu objetivo (garantir qualidade deste subsistema de ensino)? () SIM () NÃO^(a)

^(a) Se NÃO, comente a sua resposta:

3) Indique 3 aspectos que você acha que devem ser melhorados nos processos de avaliação externa:

4) Indique 5 aspectos que devem ser mantidos nos processos de avaliação externa:

BLOCO V – Mudanças Ocorridas Após a Avaliação Externa do Curso

1) Classifique as afirmações, de acordo com o seu grau de concordância sobre a existência mudanças positivas após avaliação externa do seu curso, assinalando o espaço correspondente à sua verdadeira condição, de acordo com o número indicado na coluna. Use a seguinte escala: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Concordo; 4 - Concordo totalmente; 5 - Não sei

Afirmações	Nível de Conhecimento				
	1	2	3	4	5
Aumentou o seu nível de conhecimento sobre o SINAQES					

Houve melhoria na divulgação dos objetivos e missão do curso e da Unidade orgânica					
Houve melhoria nos métodos de ensino					
Aumentou o envolvimento dos estudantes em pesquisa junto com professores					
Aumentou recursos para estágios, visitas de estudo e aulas práticas de estudantes					
Houve melhoria da participação dos estudantes no processo de controle de qualidade					
Aumentaram ou foram melhoradas as condições da biblioteca, sala de informática e laboratórios					
Houve melhoria nas salas dos estudantes					
Aumentaram os equipamentos e serviços de apoio ao curso (fotocopiadora, computador na biblioteca, sala de informática e internet).					
Foram construídos novos espaços de lazer para estudantes					
O atendimento aos estudantes melhorou					

APÊNDICE C - Questionário para os Estudantes

BLOCO I – Características Sócio Demográficos dos Estudantes

1) Indique sua faixa etária (idade), em anos:

___ Até 17; ___ 18 a 22; ___ 23 a 27; ___ 28 a 32; ___ 33 a 37; ___ 38 a 42; ___ Mais de 43

2) Indique seu sexo: () Masculino () Feminino

3) Indique o nome da Instituição de Ensino Superior (IES) onde estuda:

4) Em que ano voce ingresou na sua IES?

5) Indique a sua Província onde se localiza a IES onde trabalha:

() Manica () Sofala () Tete () Zambézia

6) Indique a sua Província de Proveniência:

() Cabo Delgado; () Gaza; () Inhambane; () Manica; () Maputo Cidade; () Maputo Provinica; () Nampula; () Niassa; () Sofala; () Tete; () Zambézia

7) Tipo de IES onde estuda: () Público () Privado

8) Indique o ano em que está inscrito: () 3º ano () 4º ano

BLOCO I – Conhecimento sobre o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade e Ensino Superior (SINAQES) e Processo de Avaliação Externa

1) Já ouviu falar do Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES)? () SIM^(a) () NÃO

^(a) Se SIM, qual foi a fonte de informação?

() Amigos; () Colegas; () Direção da faculdade/curso da sua IES; () E-mail; () Jornal; () Rádio; () Redes Sociais [*Facebook, Instragam, Telegram, Twitter, Whatsapp, YouTube, e outras*]; () TV; () Outra (especifique): _____

2) Voce sabe como é feita autoavaliação e avaliação externa dos cursos? () SIM () NÃO

3) Na sua opinião, na sua IES existe a preocupação com processos de controle de qualidade de Ensino Superior (ES)? () SIM () NÃO () NÃO SEI

4) Você sabe se o seu curso passou por uma avaliação externa do Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade de Ensino Superior (CNAQ)? () SIM () NÃO () NÃO SEI

5) Caso tenha respondido **SIM** na **PERGUNTA 1** do **Bloco I**, qual foi a classificação do seu curso?

() Não satisfatório; () Satisfatório com muitas reservas; () Bom; () Excelente; () Não sei

6) Você foi envolvido no processo de avaliação externa? () SIM () NÃO

7) Você acha que após a avaliação externa dos seus cursos houve mudanças que visaram melhorar o funcionamento do curso? () SIM () NÃO () NÃO SEI

BLOCO II – Mudanças Ocorridas Após a Avaliação Externa do Curso

1) Classifique as afirmações, de acordo com o seu grau de concordância sobre a existência mudanças positivas após avaliação externa do seu curso, assinalando o espaço correspondente à sua verdadeira condição, de acordo com o número indicado na coluna. Use a seguinte escala:

1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Concordo; 4 - Concordo totalmente; 5 - Não sei

Afirmações	Nível de Conhecimento				
	1	2	3	4	5
Aumentou o seu nível de conhecimento sobre o SINAQES					
Houve melhoria na divulgação dos objetivos e missão do curso e da Unidade orgânica					
Houve melhoria nos métodos de ensino					
Aumentou o envolvimento dos estudantes em pesquisa junto com professores					
Aumentou recursos para estágios, visitas de estudo e aulas práticas de estudantes					
Houve melhoria da participação dos estudantes no processo de controle de qualidade					

Aumentaram ou foram melhoradas as condições da biblioteca, sala de informática e laboratórios					
Houve melhoria nas salas dos estudantes					
Aumentaram os equipamentos e serviços de apoio ao curso (fotocopiadora, computador na biblioteca, sala de informática e internet)					
Foram construídos novos espaços de lazer para estudantes					
O atendimento aos estudantes melhorou					