

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v33n3e27781>

## **Desafios da autoavaliação na educação superior em Moçambique: tensões entre a conformidade regulatória e o fortalecimento da qualidade acadêmica**

**Challenges of self-assessment in higher education in Mozambique: tensions between regulatory compliance and the strengthening of academic quality**

**Desafíos de la autoevaluación en la educación superior en Mozambique: tensiones entre la conformidad regulatoria y el fortalecimiento de la calidad académica**

**Geremias Chitafane Tivane**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6098-754X>

**Roberto Carlos Ramos**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3972-7528>

**Resumo:** Esta investigação explora os desafios na consolidação de práticas de autoavaliação em Instituições de Educação Superior (IES) moçambicanas, à luz dos marcos normativos nacionais e internacionais. Desde a avaliação piloto em 2016, observa-se avanço limitado na institucionalização de mecanismos internos de garantia da qualidade, com predomínio de processos orientados à acreditação formal e baixa participação dos *stakeholders* educativos. Essa realidade manifesta uma tensão estrutural no Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade do Ensino Superior (Sinaques) entre o modelo regulatório focado na *accountability* e conformidade externa e o modelo formativo/emancipatório, essencial para a aprendizagem e transformação institucional. Neste contexto, o objetivo da pesquisa é analisar as tensões entre o modelo regulatório e as práticas de autoavaliação formativa em Moçambique, identificando o impacto dessa polaridade na participação institucional e na qualificação acadêmica. Trata-se de um estudo de caso qualitativo, fundamentado em análise documental e aplicação de questionário a 96 participantes (docentes, estudantes, gestores e empregadores) de IES públicas e privadas das províncias de Sofala e Manica. Os dados foram analisados pela técnica de Análise de Conteúdo de Bardin. Entre os principais achados, destacam-se: a urgência de inclusão efetiva dos atores nas fases estratégicas; o alargamento do foco para dimensões pedagógicas e curriculares; e o fortalecimento da cooperação com o meio externo. Os resultados oferecem um diagnóstico crítico para o Conselho Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade (Cnaq), reforçando a urgência da transição para um modelo emancipatório, crucial para a relevância social e a qualificação acadêmica.

**Palavras-chave:** ensino superior moçambicano; qualidade educacional; qualificação acadêmica; autoavaliação formativa.

**Abstract:** This investigation explores the challenges in consolidating self-assessment practices in Mozambican Higher Education Institutions (HEIs), in light of national and international regulatory frameworks. Since the pilot evaluation in 2016, limited progress has been observed in the institutionalization of internal quality assurance mechanisms, with a predominance of processes geared towards formal accreditation and low participation from educational stakeholders. This reality reveals a structural tension within the National System for the Evaluation, Accreditation, and Quality Assurance

1



Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

of Higher Education (Sinaqes) between the regulatory model focused on accountability and external conformity and the formative/emancipatory model, which is essential for institutional learning and transformation. In this context, the research objective is to analyze the tensions between the regulatory model and formative self-assessment practices in Mozambique, identifying the impact of this polarity on institutional participation and academic qualification. This is a qualitative case study, grounded in document analysis and the application of a questionnaire to 96 participants (faculty, students, managers, and employers) from public and private HEIs in the provinces of Sofala and Manica. Data was analyzed using the Content Analysis technique of Bardin. Key findings include: the urgent need for effective inclusion of stakeholders in strategic phases; the broadening of the focus to pedagogical and curricular dimensions; and the strengthening of cooperation with the external environment. The results offer a critical diagnosis for the National Council for Evaluation, Accreditation, and Quality Assurance (Cnaq), reinforcing the urgency of transitioning to an emancipatory model, which is crucial for social relevance and academic qualification.

**Keywords:** Mozambican higher education; educational quality; academic qualification; formative self-assessment.

**Resumen:** Esta investigación analiza los desafíos de consolidar la autoevaluación en las Instituciones de Educación Superior (IES) de Mozambique, en el marco de las normativas nacionales e internacionales. Desde la evaluación piloto de 2016, se observa una limitada institucionalización de mecanismos internos de garantía de calidad, con predominio de procesos orientados a la acreditación y escasa participación de los actores educativos. Esta situación revela una tensión en el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Garantía de la Calidad de la Enseñanza Superior (Sinaqes) entre un modelo regulatorio centrado en la rendición de cuentas y el cumplimiento externo, y un modelo formativo-emancipador orientado a la mejora institucional. El objetivo es analizar esta tensión e identificar sus efectos en la participación institucional y la cualificación académica. Se realizó un estudio de caso cualitativo basado en análisis documental y en la aplicación de un cuestionario a 96 participantes (docentes, estudiantes, directivos y empleadores) de IES públicas y privadas de las provincias de Sofala y Manica. Los datos fueron examinados mediante Análisis de Contenido de Bardin. Los resultados evidencian la necesidad de fortalecer la participación de los actores en los procesos evaluativos, ampliar el enfoque hacia dimensiones pedagógicas y curriculares, y reforzar la cooperación con el entorno externo. El estudio aporta un diagnóstico crítico para el Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación y Garantía de la Calidad (CNAQ) y destaca la necesidad de avanzar hacia un modelo emancipador que fortalezca la relevancia social y la calidad académica de la educación superior.

**Palabras clave:** educación superior mozambiqueña; calidad educativa; calificación académica; autoevaluación formativa.

## 1 Introdução

A Garantia da Qualidade no Ensino Superior (Gqes) consiste em um conjunto articulado de políticas, processos, estruturas e práticas destinadas a assegurar e promover padrões elevados de qualidade em cursos, programas e instituições. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 2015, p. 12), “[...] a garantia da qualidade é essencial para assegurar educação inclusiva, equitativa e de qualidade [...]”, sendo também considerada um pilar estratégico para a credibilidade, relevância e competitividade das instituições de ensino perante a sociedade e os mercados globais.

O aprimoramento contínuo dos mecanismos de gestão e garantia da qualidade no ensino superior constitui um elemento catalisador para a reflexão crítica sobre os processos de autoavaliação e o fortalecimento de uma cultura institucional

de excelência (Afonso, 2024). Nesse cenário, a autoavaliação transcende a lógica da accountability formal ao configurar-se como uma prática formativa e estratégica de autorregulação institucional. Essa dimensão transformadora é sustentada pela intencionalidade do processo, que, segundo Vieira (2013), define se o caráter avaliativo assumirá uma feição burocrática, voltada à conformidade regulatória, ou formativa, centrada na aprendizagem organizacional.

Em Moçambique, o processo em análise que rege esse processo é considerado robusto e atualizado. Um dos pilares dessa legislação é a Lei n.º 1/2023<sup>1</sup>, que orienta as ações. Ela estabelece, claramente, princípios fundamentais como o exercício democrático, a inclusão, a equidade e a ética profissional para a atuação na área (Moçambique, 2023a).

No âmbito do Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade do Ensino Superior (Sinaques), instituído pelo Decreto n.º 63/2007<sup>2</sup> e revisto pelo Decreto n.º 91/2023, a autoavaliação é definida como etapa inicial, contínua e fundamental, exigindo o envolvimento ativo de todos os atores do processo educativo (Moçambique, 2007; 2023b). Ferreira e Oliveira (2015) e União Africana (2023) reforçam que a eficácia desse processo reside na capacidade das IES de criarem culturas institucionais seguras e promoverem a participação alargada.

Contudo, a prática revela fragilidades significativas na consolidação de uma cultura avaliativa robusta nas instituições moçambicanas. Segundo o Cnaq, apenas 25% das IES foram submetidas à avaliação externa até o ano de 2021, o que demonstra a baixa abrangência do sistema (Moçambique, 2023a). Esse cenário de adesão limitada é corroborado pelo registro de que menos de 20 das cerca de 55 IES no país apresentaram relatórios completos de autoavaliação, evidenciando que a maioria ainda não consolidou práticas sistemáticas de autorregulação (Moçambique, 2020). Tais indicadores sugerem que os processos avaliativos frequentemente se restringem ao cumprimento de requisitos formais para fins de acreditação, resultando

---

<sup>1</sup> A Lei n.º 1/2023 é identificada nas fontes como um dos pilares fundamentais da legislação que rege o ensino superior em Moçambique. Este dispositivo legal estabelece princípios essenciais para a atuação na área, incluindo o exercício democrático, a inclusão, a equidade e a ética profissional. No plano normativo, ela orienta as ações institucionais e está alinhada a compromissos de garantia da qualidade e relevância social.

<sup>2</sup> O Sinaques foi instituído pelo Decreto n.º 63/2007, de 31 de dezembro, estabelecendo a autoavaliação como etapa inicial e estratégica de autorregulação institucional. Atualmente, este sistema é regido pelo Decreto n.º 91/2023, de 29 de dezembro, que revisou e atualizou as normas de avaliação, acreditação e garantia da qualidade no país.

em baixa colaboração e participação restrita dos *stakeholders* institucionais (Moçambique, 2023d).

Lopes (2025) argumenta que a autoavaliação institucional nas IES, tem sido tensionada por exigências normativas e pela necessidade de transformação pedagógica. Embora o Sinaques estabeleça a avaliação interna como etapa estratégica, sua implementação revela fragilidades que comprometem a construção de culturas institucionais corresponsáveis.

Torna-se essencial analisar como a polaridade entre os modelos regulatório e emancipatório afeta a participação dos atores institucionais e os processos de qualificação acadêmica. Compreender essa tensão é fundamental para contribuir efetivamente com o debate sobre a real efetividade das políticas de garantia da qualidade em Moçambique.

Neste contexto, o estudo se propõe a uma análise aprofundada. O objetivo da pesquisa foi analisar as tensões entre o modelo regulatório e as práticas de autoavaliação formativa em Moçambique, identificando o impacto dessa polaridade na participação institucional e na qualificação acadêmica.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, configurando-se como um estudo de caso, conforme os pressupostos metodológicos de Yin (2015), e concentra-se em IES localizadas nas províncias moçambicanas de Sofala e Manica. A coleta de dados foi realizada por meio de duas estratégias complementares: análise documental, conforme orientações de Gil (2019), e aplicação de questionário estruturado, elaborado segundo os princípios metodológicos de Marconi e Lakatos (2017).

Entre os documentos analisados, destacam-se a Lei n.º 1/2023 (Moçambique, 2023a) e o Decreto n.º 91/2023 (Moçambique, 2023b), que representam o principal quadro legal moçambicano. Além disso, foram incluídos referenciais internacionais relevantes para a garantia da qualidade. Estes englobam os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (Unesco, 2015), o Manual de Avaliação Institucional (Haqaa, 2017), o *Benchmarking Higher Education System Performance* (OECD, 2018) e o relatório da Rede Africana de Garantia da Qualidade (Moçambique, 2024).

O questionário, principal instrumento de coleta de dados, foi aplicado a um grupo diversificado de atores institucionais e externos. A amostra final totalizou 96

participantes, incluindo membros das Comissões de Autoavaliação, gestores institucionais, docentes, estudantes, ex-estudantes e empregadores. Essa diversidade possibilitou a coleta de múltiplas perspectivas e visões abrangentes sobre os processos avaliativos em vigor nas IES moçambicanas.

Os dados obtidos foram tratados segundo a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2020), permitindo uma leitura interpretativa dos discursos e das práticas institucionais relacionadas à autoavaliação, à acreditação e à qualificação acadêmica. A estrutura do artigo organiza-se em cinco seções interdependentes, que articulam o percurso investigativo com os fundamentos teóricos e os achados empíricos.

## **2 Fundamentos teóricos da avaliação institucional e da qualidade na Educação Superior moçambicana**

A avaliação institucional nas IES configura-se como um processo sistemático, participativo e formativo, voltado à análise crítica das práticas acadêmicas, administrativas e pedagógicas. No contexto moçambicano, esse processo é normativamente estruturado pelo Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade do Ensino Superior (Sinaques), instituído pelo Decreto n.º 63/2007 e revisto pelo Decreto n.º 91/2023 (Moçambique, 2007; 2023b), que estabelece a autoavaliação como etapa inicial, contínua e estratégica de autorregulação institucional.

A autoavaliação institucional transcende a lógica da accountability formal, consolidando-se como prática reflexiva e emancipatória, capaz de promover culturas institucionais corresponsáveis e orientadas à melhoria contínua. Conforme Vieira (2013, p. 45), “A intencionalidade da autoavaliação determina seu caráter: pode assumir feição burocrática, voltada à conformidade regulatória, ou formativa, centrada na aprendizagem organizacional e na transformação institucional.”

Afonso (2024, p. 18) reforça que “[...] a autoavaliação não pode ser reduzida a um instrumento técnico de controle, mas deve ser compreendida como prática cultural e política, capaz de promover emancipação institucional”. Lopes (2025) adverte que a assimilação acrítica de modelos eurocêntricos pode esvaziar o potencial transformador da avaliação, convertendo-a em ritual de conformidade.

No contexto moçambicano, a autoavaliação abrange dimensões como missão e política institucional, organização e gestão, currículo, corpo docente e discente, infraestrutura, empregabilidade, internacionalização e extensão universitária (Moçambique, 2024). Trata-se, portanto, de um processo que exige visão integrada, articulando todas essas dimensões e compromisso coletivo, capaz de mobilizar os diferentes atores institucionais em torno da melhoria contínua da qualidade acadêmica e administrativa.

Santos (2010, p. 33) defende que “[...] a autoavaliação como prática formativa favorece o desenvolvimento profissional e a construção de culturas institucionais democráticas”. Salvador e Sordi (2024) reforçam que essa abordagem promove o fortalecimento do corpo docente e a corresponsabilidade entre os segmentos institucionais. Engel, Bianchi e Paulo (2018, p. 112) acrescentam que “[...] a autoavaliação emancipatória contribui para o alinhamento entre missão institucional e práticas pedagógicas”.

A avaliação institucional é desafiada a superar a lógica tradicional. Como afirma Erichsen (2007, p. 71), “[...] as instituições devem ir além da análise de insumos (*inputs*), focando prioritariamente nos resultados e impactos sociais (*outcomes*)”. Esse movimento busca a efetividade institucional, entendida como a capacidade de produzir impactos duradouros e socialmente relevantes, articulando qualidade acadêmica, relevância social e transformação institucional (Afonso, 2024).

Existe uma tensão estrutural na avaliação institucional identificada por diversos pesquisadores na área. Autores como Harvey e Green (1993), Vieira (2013), Lopes (2025), Santos (2010) e Engel, Bianchi e Paulo (2018) convergem nesta identificação. As implicações dessa polaridade entre os dois paradigmas impactam diretamente a profundidade, a intencionalidade e os efeitos práticos dos processos avaliativos implementados pelas instituições.

De um lado, o modelo regulatório, centrado na conformidade normativa e na prestação de contas, orienta-se pela lógica da *accountability* formal e pela acreditação externa como mecanismo de validação institucional (Harvey; Green, 1993; Vieira, 2013). A prevalência desse modelo em relação a abordagens formativas tende a converter o processo avaliativo em um ritual técnico-administrativo de conformidade. Segundo Vieira (2013), essa tendência compromete a apropriação crítica pelos sujeitos institucionais, reduzindo a autoavaliação a um mero instrumento de controle

documental que esvazia seu potencial de transformação e aprendizagem organizacional

Em contraposição, estudos como os de Santos (2010), Engel *et al.* (2018) e Lopes (2025) propõem um modelo emancipatório também denominado formativo que valoriza práticas reflexivas, dialógicas e participativas, voltadas à aprendizagem organizacional e à transformação institucional. Essa abordagem enfatiza o alinhamento entre missão institucional, práticas pedagógicas e relevância social, promovendo a construção de culturas de qualidade corresponsáveis e orientadas à inovação.

A escolha entre esses modelos não é meramente operacional, mas revela disputas de sentido sobre o papel da avaliação no ensino superior. Em contextos como o moçambicano, essa polaridade se expressa na forma como os processos são concebidos, conduzidos e apropriados pelos sujeitos institucionais.

A superação da tensão entre os modelos regulatório e emancipatório alicerça-se no desenvolvimento de práticas avaliativas situadas e sensíveis às especificidades locais moçambicanas. Esse compromisso com a transformação da qualidade educacional requer a formação continuada dos atores institucionais e a ampliação da representatividade em todas as fases do processo. Tais iniciativas promovem espaços de diálogo e escuta ativa, favorecendo a integração dos resultados com a inovação pedagógica e a consolidação de uma cultura de corresponsabilidade.

Nesse cenário, a qualidade educacional é compreendida como um constructo multidimensional que varia conforme os sentidos atribuídos pelos atores institucionais. Segundo as abordagens de Harvey e Green (1993), a qualidade manifesta-se por meio da excepcionalidade, associada à excelência; da consistência, focada na uniformidade; da adequação ao propósito, vinculada à missão institucional; da transformação, centrada no impacto formativo; e do valor agregado, que mensura o desenvolvimento do estudante. Essas dimensões revelam que a eficácia da avaliação institucional depende do equilíbrio entre o cumprimento de requisitos formais e a mudança significativa nos sujeitos e organizações.

A superação das tensões identificadas no Sinaques demanda uma inflexão paradigmática em direção a uma prática dialógica comprometida com a qualificação acadêmica e a autonomia institucional. Isso requer investimento na formação continuada dos atores, na ampliação dos espaços de escuta ativa e na integração

sistêmica dos resultados à inovação curricular. Somente ao ser assumida como uma prática de natureza crítica e corresponsável, a autoavaliação promove a real efetividade institucional e a relevância social no contexto de Moçambique.

A qualificação acadêmica constitui um conceito abrangente que se refere ao conjunto de competências, saberes e atitudes desenvolvidos pelos sujeitos institucionais ao longo do processo formativo. Este conceito fundamental envolve diversos elementos cruciais, como o currículo, a formação docente, a empregabilidade dos egressos e a sua efetiva inserção social. Assim, a consolidação de uma cultura de qualidade demanda práticas dialógicas sustentadas por princípios de participação democrática e valorização da diversidade.

A consolidação de uma cultura institucional de qualidade demanda práticas avaliativas dialógicas, sustentadas por princípios de corresponsabilidade, participação democrática e valorização da diversidade. A corresponsabilidade avaliativa implica o envolvimento ativo de todos os segmentos institucionais, docentes, estudantes, gestores e sociedade civil, na formulação de diagnósticos, na definição de planos de melhoria e na construção de políticas educacionais transformadoras (Santos, 2010; Afonso, 2024).

A discussão sobre qualidade nas IES não se limita ao contexto nacional, devendo ser situada em relação aos referenciais regionais e globais. No plano africano, destaca-se o projeto *Harmonization of African Higher Education Quality Assurance and Accreditation* (Haqaa), que resultou nos *African Standards and Guidelines for Quality Assurance* (Asg-qa) (Haqaa, 2017).

Segundo a União Africana (2017), esses padrões propõem mecanismos culturalmente relevantes, inclusivos e alinhados às necessidades de desenvolvimento socioeconômico do continente. A União Africana (2023, p. 28) ressalta que “[...] a garantia da qualidade deve promover equidade, inclusão e articulação com os desafios locais, respeitando a diversidade institucional”.

Em escala global, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Ocde), por meio do relatório *Benchmarking Higher Education System Performance*, destaca que a garantia da qualidade é um fator estratégico para a competitividade e a relevância do ensino superior. Segundo a Ocde (2018, p. 14), “[...] a garantia da qualidade é um fator estratégico para a competitividade e a relevância

no ensino superior [...]”, exigindo sistemas robustos, indicadores comparáveis e mecanismos de transparência.

Essas diretrizes convergem com a Agenda 2030 da Unesco, que estabelece como meta a oferta de uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva. Como afirma a Unesco (2015, p. 12), “[...] a garantia da qualidade é essencial para assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade”. A mesma organização reforça que “[...] a consolidação da cultura de qualidade requer investimento contínuo na formação dos profissionais da educação superior, com foco em avaliação, inovação e gestão.” (Unesco, 2020, p. 21).

Segundo a *Association of African Universities* (AAU, 2023), a consolidação de uma cultura institucional de qualidade enfrenta desafios multifacetados, que variam conforme os contextos regionais, os marcos normativos e os graus de maturidade dos sistemas avaliativos. Entre os principais obstáculos, destacam-se: a tensão entre regulação estatal e autonomia universitária, a fragmentação dos sistemas de informação, a escassez de dados confiáveis e a ausência de programas sistemáticos de formação para docentes, gestores e avaliadores.

A sustentabilidade financeira dos sistemas de garantia da qualidade também é crítica. A Oede (2018) recomenda que governos e instituições assegurem financiamento adequado e estável como condição para a efetividade dos processos avaliativos. Sem recursos humanos, tecnológicos e logísticos, os sistemas tendem à descontinuidade e à superficialidade.

No plano das tendências emergentes, observa-se uma crescente valorização da participação estudantil nos processos de avaliação institucional. Os estudantes são reconhecidos como sujeitos ativos da qualidade, cujas percepções, experiências e trajetórias devem ser consideradas na formulação de políticas e na revisão de práticas pedagógicas (Moçambique, 2023d).

Essa tendência está alinhada aos princípios de inclusão, equidade e corresponsabilidade presentes nos marcos da Unesco (2015; 2020) e nos padrões africanos de qualidade (União Africana, 2017). Outra tendência relevante é a internacionalização dos sistemas de garantia da qualidade, com o fortalecimento de redes regionais, acordos de reconhecimento mútuo e processos de acreditação internacional.

A questão da internacionalização da avaliação de qualidade deve ser compreendida sob a ótica da diversidade e do contexto. Como observa Lopes (2025, p. 45), “[...] a internacionalização da avaliação não implica homogeneização, mas sim diálogo entre culturas institucionais e respeito às especificidades locais”. Esse princípio é fundamental para que os modelos de garantia de qualidade, ao serem implementados em diferentes realidades, não desconsiderem as necessidades e os contextos pedagógicos locais.

Por fim, a incorporação de tecnologias digitais nos processos avaliativos representa uma inovação promissora, com potencial para ampliar a transparência, a eficiência e a participação. Plataformas de gestão da qualidade, sistemas de coleta de dados em tempo real e ferramentas de análise preditiva estão sendo progressivamente adotadas por agências e instituições, embora ainda enfrentem desafios relacionados à infraestrutura, à formação técnica e à ética digital (Unesco, 2020; Ocde, 2018).

### **3 Aspectos metodológicos da pesquisa**

A presente investigação adota uma abordagem qualitativa e configura-se como um estudo de caso, fundamentado nos pressupostos de Yin (2015), que o define como uma estratégia de investigação aprofundada de um fenômeno contemporâneo em seu contexto real. O recorte territorial concentra-se nas províncias de Sofala e Manica, abrangendo instituições públicas e privadas no âmbito da implementação do Sinaques.

A coleta de dados foi realizada por meio de duas estratégias complementares: a análise documental, orientada por Gil (2019), abrangendo marcos legais como a Lei n.º 1/2023 (Moçambique, 2023a), o Decreto n.º 91/2023 (Moçambique, 2023b), os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (Unesco, 2015), o Manual de Avaliação Institucional (Haqaa, 2017), o relatório *Benchmarking Higher Education System Performance* (Ocde, 2018) e o relatório da Rede Africana de Garantia da Qualidade (Moçambique, 2024).

O questionário, principal instrumento de coleta, foi aplicado remotamente via plataforma *Google Forms* a uma amostra diversificada de 96 participantes, incluindo gestores, docentes, estudantes e empregadores. O instrumento foi organizado em cinco blocos temáticos: (1) dados sociodemográficos; (2) participação institucional; (3)

percepções sobre qualidade educacional; (4) impacto da autoavaliação; e (5) expectativas e recomendações. Essa estrutura, fundamentada também em Amado (2014), permitiu articular dimensões qualitativas e quantitativas, favorecendo uma compreensão crítica das práticas avaliativas e garantindo a coleta de múltiplas perspectivas sobre a realidade das IES.

A validade e a confiabilidade do instrumento foram asseguradas por meio de três estratégias complementares: a validação de conteúdo, fundamentada em referenciais teóricos e normativos; a validação por especialistas, com revisão técnica de docentes e gestores experientes; e a validação empírica, garantida pela triangulação de perspectivas da amostra diversificada. O tratamento dos dados seguiu a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2020), permitindo a sistematização das respostas em sete categorias analíticas que refletem as dimensões centrais da avaliação: missão institucional, gestão administrativa, currículo, corpo docente/discente, infraestrutura, empregabilidade e internacionalização.

Para assegurar o rigor científico e a transparência exigidos pelos avaliadores, os instrumentos de coleta e as sínteses das respostas foram disponibilizados como documentos suplementares. No corpo principal do artigo, incorporaram-se apenas as inferências interpretativas e os recortes qualitativos mais significativos, priorizando a densidade analítica necessária para compreender as tensões entre os modelos regulatório e emancipatório. Essa decisão metodológica visa garantir clareza e foco nos achados que demonstram como a polaridade entre a conformidade externa e a transformação institucional afeta a participação dos membros das Comissões de Autoavaliação (CAA).

No que concerne à ocupação profissional, a análise dos 96 participantes revela uma forte predominância estudantil, totalizando 65 respondentes (67,7%), seguidos por 19 docentes (19,8%), 7 ex-estudantes (7,3%), 3 gestores institucionais (3,1%) e apenas 1 empregador (1%). Registra-se, contudo, a ausência de representantes da sociedade civil e de ordens socioprofissionais, lacuna que limita a diversidade de perspectivas e compromete a dimensão dialógica da avaliação. Segundo Santos (2010), tal insuficiência restringe a capacidade do processo de promover a corresponsabilidade e a transformação organizacional. Nesse sentido, Afonso (2024, p. 18) reforça que “[...] a autoavaliação não pode ser reduzida a um

instrumento técnico de controle, mas deve ser compreendida como prática cultural e política.”

A expressiva participação estudantil constitui um reflexo do interesse dos principais beneficiários dos serviços educacionais, cuja experiência é reconhecida como objeto central do processo avaliativo. Essa tendência converge com as orientações da Unesco (2020) e alinha-se aos padrões africanos de qualidade da *African Standards and Guidelines for Quality Assurance (Asg-qa)*, que valorizam a escuta ativa dos estudantes e sua inclusão efetiva nos mecanismos decisórios. A centralidade desse segmento nas IES fortalece o potencial de apropriação dos resultados para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Em relação à formação acadêmica, os dados indicam que 53 participantes (55,2%) possuem nível médio ou equivalente, 28 (29,2%) licenciatura, 9 (9,4%) mestrado e 6 (6,3%) bacharelado. Essa distribuição revela uma predominância de formação técnica e de graduação inicial, fator que pode influenciar a profundidade das análises críticas realizadas no âmbito das CAA. Conforme adverte Lopes (2025), a efetividade da avaliação institucional demanda investimento contínuo na capacitação dos atores envolvidos, assegurando que a apropriação dos instrumentos transcenda a mera execução técnica.

A experiência institucional dos participantes revela uma trajetória consolidada, com docentes e técnicos apresentando tempos de serviço que variam de 5 a mais de 15 anos, enquanto todos os gestores se situam na faixa de 10 a 15 anos de atuação. Essa maturidade profissional favorece a identificação de aspectos estruturais e pedagógicos relevantes para a qualificação acadêmica. Todavia, a eficácia desse processo está vinculada ao ambiente organizacional, uma vez que, segundo Ferreira e Oliveira (2015, p. 87), “[...] a sua eficácia depende diretamente da capacidade das IES de promoverem culturas institucionais seguras e participativas.”

Apesar da predominância de atores internos como docentes e estudantes, a ausência de agentes externos, como representantes da sociedade civil, ordens socioprofissionais e pais, indica que o cenário investigado nas instituições moçambicanas ainda não atinge a participação alargada preconizada pela Oede (2018) e pelo Haqaa (2017). Essa lacuna compromete a dimensão dialógica da avaliação, restringindo sua capacidade de promover a corresponsabilidade e a transformação institucional.

A construção de uma cultura de qualidade fundamenta-se, portanto, na implementação de medidas estratégicas que fortaleçam a representatividade e o engajamento de todos os segmentos, incluindo a comunidade extra-universitária e os empregadores. Tais ações são essenciais para consolidar a transição do modelo regulatório, focado na conformidade documental e *accountability* formal, para uma prática emancipatória e formativa. Essa mudança de paradigma é considerada crucial para que a autoavaliação promova melhorias institucionais concretas, assegurando a relevância social e a qualificação acadêmica no contexto de Moçambique.

#### **4 Resultados e discussão das tensões da autoavaliação entre a regulação e a emancipação**

Esta seção é dedicada ao tratamento dos resultados, à inferência interpretativa dos conteúdos dos questionários e à análise documental, com triangulação dos dados em diálogo crítico com os fundamentos teóricos da pesquisa. A categorização dos dados coletados seguiu os princípios da análise de conteúdo sistematizados por Bardin (2020), observando os critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

Para fins de padronização, convencionou-se uma nomenclatura específica para a identificação dos grupos de respondentes na pesquisa. Os códigos adotados são: E (Estudantes), D (Docentes e corpo técnico-administrativo), G (gestores institucionais) e M (membros externos à instituição). O grupo M é composto por empregadores, representantes de ordens socioprofissionais, sociedade civil e ex-estudantes.

A presente análise sintetiza as percepções dos membros da CAA, de um total de 92 participantes, quanto ao grau de participação institucional, aos critérios mais discutidos e ao nível de envolvimento dos diferentes segmentos. Os dados demonstram que a participação foi significativamente mais expressiva nas fases operacionais e iniciais da autoavaliação, com destaque para a capacitação das comissões 26 (28,1%), o lançamento do questionário 33 (35,4%) e a coleta de dados 19 (20,8%). Esse padrão confirma o que Afonso (2024) denomina como prevalência de práticas regulatórias, nas quais o foco recai sobre etapas procedimentais e de coleta de informações, em detrimento da apropriação crítica e da dimensão formativa do processo.

Em acentuado contraste, as etapas de análise e decisão registraram envolvimento limitado, evidenciado pela elaboração do relatório preliminar 5 (5,2%) e do plano de melhoria 13 (14,6%). Esse dado revela uma fragilidade na apropriação crítica da autoavaliação, pois, conforme destacam Afonso (2024) e Salvador; Sordi (2024), a efetividade de processos avaliativos depende não apenas da coleta de informações, mas da capacidade institucional de transformar tais informações em decisões estratégicas e ações de melhoria. A baixa participação nessas fases compromete, portanto, a transição para uma avaliação formativa, reduzindo-a a um exercício predominantemente regulatório e técnico-administrativo.

Esta disparidade de engajamento resultou em uma participação restrita da comunidade acadêmica em geral, bem como das ordens socioprofissionais e empregadores, afetando a representatividade do processo. Paralelamente, a atuação em áreas específicas concentrou-se majoritariamente em políticas institucionais 34 (36,5%) e organização e gestão 43 (46,9%). Conseqüentemente, dimensões cruciais da qualificação acadêmica, como currículo, corpo docente e discente, internacionalização, e empregabilidade, foram abordadas de forma tangencial.

Este padrão de foco em aspectos estruturais, e não pedagógicos, diverge dos princípios de corresponsabilidade e envolvimento multissetorial defendidos pelo Cnaq (Moçambique 2023a; 2023b). Especificamente no grupo dos estudantes, a maioria 62 (67% do total de participantes) relatou envolvimento em discussões sobre políticas de funcionamento, materiais instrucionais e métodos de ensino, corroborando o engajamento inicial e operacional dessa categoria.

Os depoimentos evidenciam um engajamento inicial relevante, sobretudo nas etapas operacionais. O estudante E7 relata a participação no debate acerca das políticas e mecanismos de organização, e E24 complementa o envolvimento na organização de materiais instrucionais (comunicação pessoal). Além dos aspectos de gestão e recursos, a dimensão pedagógica também foi relatada, como destaca o estudante E4: “Participamos sobretudo na fase de capacitação e na aplicação dos questionários, mas não tivemos espaço para discutir os resultados ou propor melhorias” (comunicação pessoal). Estudantes como E8 e E38 reforçam essa lógica ao relatarem sua atuação restrita à recolha de dados (comunicação pessoal).

Essas afirmações evidenciam o caráter burocrático da autoavaliação, confirmando o que Vieira (2013, p. 45) afirma: “A intencionalidade da autoavaliação

determina seu caráter: pode assumir feição burocrática, voltada à conformidade regulatória, ou formativa, centrada na aprendizagem organizacional e na transformação institucional”. A ausência de espaço para debate contrasta com Santos (2010, p. 33), que defende que “[...] a autoavaliação como prática formativa favorece o desenvolvimento profissional e a construção de culturas institucionais democráticas”, e com Afonso (2024, p. 18), que sustenta que “[...] a autoavaliação não pode ser reduzida a um instrumento técnico de controle, mas deve ser compreendida como prática cultural e política, capaz de promover emancipação institucional”.

Nesse sentido, afirmações dos estudantes ilustram a tensão destacada por Lopes (2025) ao mostrar como a pressão normativa esvazia o potencial transformador da avaliação e limita a participação estudantil às fases operacionais. Apesar deste engajamento, a análise revela uma percepção clara de limitação quanto à amplitude da participação, sobretudo nas fases estratégicas e decisórias do processo. Essa insatisfação é capturada na afirmação do estudante E6: “[...] no entanto, gostaríamos que tivéssemos sido envolvidos na questão de organização e gestão da própria instituição, questões de currículo e outros aspectos relevantes [...]” (comunicação pessoal). Essa lacuna evidencia que, embora consultados, os estudantes se sentem marginalizados das discussões estruturais.

A participação dos docentes e técnicos administrativos concentrou-se em atividades relacionadas às políticas institucionais e à infraestrutura acadêmica. O docente D5 destaca: “No contexto da autoavaliação tivemos a oportunidade de refletir sobre as condições e políticas de funcionamento da nossa instituição, concretamente sobre os processos de admissão e avaliação” (comunicação pessoal). De forma semelhante, o docente D4 mencionou o envolvimento em atividades ligadas à infraestrutura (comunicação pessoal).

Apesar desse envolvimento inicial, os relatos evidenciam limitações quanto à profundidade da reflexão crítica. O docente D11 observou essa restrição: “Nós tivemos a explicação de como funcionam os indicadores, mas no ato de avaliação só preenchemos os questionários, não chegamos a fazer um debate ou reflexão profunda sobre eles” (comunicação pessoal). Em suma, docentes e técnicos foram amplamente consultados e envolvidos em tarefas, mas com pouca inserção nos momentos decisivos de análise e debate

A análise das respostas revela que a atuação de estudantes, docentes e técnicos foi restrita às fases iniciais e à condição de avaliados, com pouca inserção na planificação e na elaboração do plano de melhoria. Tais etapas são fundamentais segundo os mecanismos de autoavaliação e garantia de qualidade preconizados pelo Cnaq (Moçambique, 2024).

Essa constatação de limitação interna converge com as recomendações de órgãos reguladores, como o relatório de autoavaliação do Cnaq (Moçambique, 2018), que destaca a urgência de ampliar a participação de antigos alunos, empregadores e ordens socioprofissionais. Em âmbito internacional, essa limitação é criticada por documentos como o Manual de Avaliação Institucional da Haqaa (2017) e os Guias da *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (Enqa). (Unesco, 2021).

A Unesco (2021) reforça que os processos de avaliação devem ser colaborativos e inclusivos, e a Ocede (2018) destaca que a eficácia da avaliação institucional depende da capacidade de envolver múltiplos stakeholders. A persistência de um modelo predominantemente técnico-operacional evidencia a urgência de fortalecer práticas avaliativas dialógicas, inclusivas e formativas, capazes de promover a corresponsabilidade institucional.

As práticas de autoavaliação nas IES revelam um foco assimétrico e predominantemente estrutural. A análise dos aspectos mais debatidos demonstrou maior incidência em dimensões ligadas às políticas de funcionamento institucional, à organização e gestão de recursos e à relevância do currículo. Em contraste, observou-se baixa incidência de reflexão sobre dimensões centrais à qualidade pedagógica e social, como a relação pedagógica, os métodos de ensino e avaliação, e os mecanismos de inclusão, que constituem prioridades nas políticas das IES em Moçambique, conforme sublinha o relatório da Conferência da Rede Africana de Garantia da Qualidade (Moçambique, 2023d).

As avaliações feitas pelos 96 participantes indicam uma abordagem superficial. Os dados revelam que 38 (39,6%) identificaram aspectos negativos que requerem melhorias; 31 (32,3%) apontaram fragilidades na planificação e organização/gestão; e 25 (26%) destacaram a ausência de enquadramento dos mecanismos. Esses resultados justificam o posicionamento do Cnaq (Moçambique, 2023d).

A identificação de aspectos críticos corrobora com a perspectiva de Salvador; Sordi (2024), que defendem que o foco da CAA deve ser estratégico. Essa abordagem é reforçada por Engel; Bianchi; Paulo (2018), ao destacarem que os membros das comissões devem verificar como docentes, gestores e técnicos contribuem para os resultados acadêmicos dos estudantes.

O modelo de avaliação observado nas instituições analisadas apresenta divergências significativas em relação ao ideal formativo. Essa diferença sugere que a comissão de autoavaliação deve ir além das exigências formais de cumprimento de etapas. Torna-se imperativo que a comissão adote uma postura mais pedagógica e estratégica, visando a promoção de melhorias concretas no contexto institucional.

A autoavaliação institucional, quando conduzida de forma participativa e estratégica, constitui uma ferramenta essencial para a qualificação educacional nas IES. O envolvimento da comunidade extra-universitária (pais, sociedade civil, antigos estudantes e empregadores) é reconhecido como fundamental, mas essa parceria não apresenta um percurso positivo, como revelam os depoimentos dos gestores G1, G2, G3 e G4. Essa limitação é também apontada por documentos internacionais como os princípios da Haqaa (2017) e o guia da Enqa (Unesco, 2021).

Relativamente aos benefícios obtidos, a identificação dos aspectos negativos foi apontada por 38 (39,6%) dos participantes, e a revisão dos planos de atividade por 31 (32,3%). As afirmações dos participantes expressam a preocupação do Cnaq (Moçambique, 2018), que enfatiza a necessidade do fortalecimento da estratégia institucional para uma visão abrangente.

As percepções sobre os processos de autoavaliação nas IES revelam tensões estruturais e possibilidades transformadoras. A autoavaliação é uma “[...] prática de formação e transformação institucional que exige envolvimento crítico dos sujeitos”. (Santos, 2010, p. 45).

Os dados evidenciam um desejo de superação das abordagens tecnocráticas, com sugestões que apontam para a ampliação da participação e a inclusão de grupos vulneráveis. Essas propostas dialogam com os princípios da corresponsabilidade institucional, bem como com os marcos da Unesco (2020, p. 18), que propõem que “[...] a avaliação deve ser orientada por valores de inclusão, equidade e relevância social”. A Oede reforça que a autoavaliação deve ser “[...] parte integrante da cultura institucional, voltada à melhoria contínua e à prestação de contas [...]” (OCDE, 2018,

p. 33), enquanto Erichsen, (2007, p. 21) destaca que “[...] a avaliação institucional deve ser compreendida como processo de aprendizagem coletiva”.

Contudo, a análise revela adversidades, como a concentração da participação nas fases iniciais e a prevalência de um foco restrito em dimensões estruturais. Afonso (2024, p. 14) aponta que “[...] a autoavaliação institucional, quando capturada por lógicas eurocêntricas, tende a reproduzir assimetrias e silenciar vozes locais”. Lopes (2025) reforça essa crítica ao advertir que a assimilação acrítica de modelos eurocêntricos pode esvaziar o potencial transformador da avaliação, convertendo-a em um mero ritual de conformidade.

Diante desse cenário, torna-se urgente reconfigurar os processos de autoavaliação nas IES, adotando uma postura crítica, inclusiva e estratégica. A autoavaliação deve ser compreendida como prática reflexiva e corresponsável (Esteban; Gutiérrez, 2019), integrada ao ciclo formativo, promovendo autonomia e reflexão crítica (Vieira, 2013), e estimulando o desenvolvimento de competências éticas e críticas (Tardif, 2014).

No plano normativo, os instrumentos legais moçambicanos, como a Lei n.º 1/2023 (Moçambique, 2023a) e o Decreto n.º 91/2023 (Moçambique, 2023b), e os relatórios técnicos do Cnaq (Moçambique, 2023d; 2024), estabelecem diretrizes claras para a institucionalização da autoavaliação. Esses marcos regulatórios estão alinhados aos compromissos internacionais, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Unesco, 2015) e à Estratégia Nacional de Desenvolvimento 2025-2044 (Moçambique, 2025).

As percepções dos respondentes revelam claramente o potencial da autoavaliação para qualificar os processos educativos. Contudo, essa qualificação só é alcançada quando a autoavaliação é assumida como uma prática de natureza crítica e formativa. Para que esse potencial se materialize, é necessário um investimento contínuo em fatores-chave como a formação dos atores, o alargamento da participação, a garantia da transparência e a integração sistêmica dos resultados.

## **5 Considerações finais**

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as tensões entre o modelo regulatório e as práticas avaliativas formativas nas IES, identificando o impacto dessa polaridade sobre a participação institucional e os processos de qualificação

acadêmica. A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, configurando-se como estudo de caso (Yin, 2015), com base em análise documental e aplicação de questionário a 96 participantes de instituições públicas e privadas das províncias de Sofala e Manica.

Os resultados revelam que o Sinaques tem sido operacionalizado majoritariamente sob a lógica do modelo regulatório, centrado na accountability formal e na conformidade documental. Essa inclinação compromete o potencial emancipatório da avaliação, previsto nos marcos legais e nos referenciais internacionais.

A tensão estrutural entre os modelos se manifesta em três eixos analíticos. O primeiro refere-se à participação assimétrica: os atores institucionais são mobilizados predominantemente nas fases operacionais, capacitação e coleta de dados, enquanto permanecem excluídos das etapas estratégicas de análise e decisão. Essa dinâmica revela um padrão de instrumentalização, que fragiliza a corresponsabilidade e a legitimidade do processo.

O segundo eixo diz respeito ao foco temático restrito. A concentração dos debates em políticas institucionais e gestão administrativa (83,4%) indica que os processos avaliativos têm sido utilizados para validar insumos e estruturas, em detrimento da análise de práticas pedagógicas, currículos e resultados de aprendizagem. Essa distorção compromete o alinhamento entre missão institucional, inovação curricular e efetividade acadêmica, contrariando os princípios da Agenda 2030 (Unesco, 2015) e os padrões da Oede (2018).

O terceiro eixo refere-se à composição limitada dos sujeitos avaliativos. A super-representação estudantil e a ausência de empregadores e ordens socioprofissionais evidenciam a fragilidade da escuta externa, essencial para aferir relevância social e empregabilidade. A assimetria de gênero (80,2% masculino) também revela desigualdades persistentes na ocupação de espaços decisórios, tensionando os compromissos ético-políticos assumidos pela legislação nacional (Moçambique, 2023a).

Os dados empíricos e a análise documental convergem para o diagnóstico de que o Sinaques tem priorizado a prestação de contas em detrimento da transformação institucional. A superação desse quadro exige uma inflexão paradigmática: da avaliação como controle técnico para uma prática dialógica, emancipatória e orientada

à qualificação acadêmica. Essa transição requer investimento na formação continuada dos atores institucionais, ampliação da representatividade nos processos avaliativos e reconfiguração dos referenciais de qualidade, com foco na aprendizagem, na equidade e na relevância social.

Nesse sentido, abrem-se importantes frentes para investigações futuras. Estudos comparativos entre instituições públicas e privadas podem aprofundar a compreensão sobre como diferentes configurações institucionais interpretam e operacionalizam os referenciais de qualidade. Pesquisas longitudinais também se mostram promissoras para acompanhar a evolução das práticas avaliativas ao longo dos ciclos institucionais, permitindo identificar padrões de apropriação crítica, resistência e transformação.

Além disso, investigações centradas na formação dos atores envolvidos como docentes, gestores, estudantes e avaliadores externos, podem contribuir para o fortalecimento de competências avaliativas e para a consolidação de culturas institucionais corresponsáveis. Outra vertente relevante consiste em analisar os impactos da avaliação sobre a inovação pedagógica e a transformação curricular, articulando os resultados da autoavaliação com indicadores de aprendizagem, empregabilidade e inclusão.

Por fim, recomenda-se o aprofundamento da dimensão ética e política da avaliação, com ênfase na representatividade, na equidade de gênero e na escuta ativa dos sujeitos externos, em consonância com os referenciais africanos e globais de qualidade. Tais estudos poderão subsidiar a construção de um modelo avaliativo situado, dialógico e emancipatório, capaz de promover não apenas a conformidade institucional, mas a qualificação acadêmica e a relevância social nas IES moçambicana.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Notas sobre a autoavaliação no ensino superior: assimilacionismo eurocêntrico ou de(s)colonialidade. **Revista Brasileira de Avaliação**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 11–30, 2024.

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2020.

ENGEL, Gilmar; BIANCHI, Patrícia Roberta Fornazari; PAULO, Marcela Carla de. A autoavaliação institucional como prática formativa: contribuições para a gestão e os resultados acadêmicos. **Revista Avaliação**, Sorocaba, v. 23, n. 3, p. 761–780, set./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000300007>. Acesso em: 20 set. 2025.

ERICHSEN, Hans-Uwe. Tendências europeias na graduação e na garantia da qualidade. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 22–49, jan./jun. 2007.

FERREIRA, Jussara Rezende; OLIVEIRA, Silvia Ferreira de. **Autoavaliação e gestão democrática no ensino superior**. Curitiba: Appris, 2015.

GIL, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LOPES, Gabriel César Dias. Garantia da qualidade no ensino superior: como a transparência e o diálogo transformam a acreditação. **Diálogo & Ciências Sociais**, [s. l.], v. 22, n. 80, 2025. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/390775159\\_GARANTIA\\_DA\\_QUALIDADE\\_NO\\_ENSINO\\_SUPERIOR\\_COMO\\_A\\_TRANSPARENCIA\\_E\\_O\\_DIALOGO\\_TRANSFORMAM\\_A\\_ACREDITACAO](https://www.researchgate.net/publication/390775159_GARANTIA_DA_QUALIDADE_NO_ENSINO_SUPERIOR_COMO_A_TRANSPARENCIA_E_O_DIALOGO_TRANSFORMAM_A_ACREDITACAO). Acesso em: 20 set. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2027.

MOÇAMBIQUE. **Decreto n.º 63/2007, de 31 de dezembro**. Aprova o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade do Ensino Superior. Boletim da República, I Série, n. 52, p. 99, 31 dez. 2007.

MOÇAMBIQUE. **Decreto n.º 91/2023, de 29 de dezembro**. Revê o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade do Ensino Superior (Sinaques). Boletim da República, I Série, n. 250, p. 3922–3848, 29 dez. 2023a.

MOÇAMBIQUE. **Guião de autoavaliação de cursos, programas e instituições**. Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior (CNAQ). Maputo: 2024. Disponível em: <https://mail.cnaq.ac.mz/index.php/avaliacao/quadro->

[normativo/guioes-e-procedimentos?download=3:guiao-de-autoavaliacao-de-cursos-e-ou-programas-e-instituicoes](#). Acesso em: 6 out. 2025.

MOÇAMBIQUE. **Lei n.º 1/2023, de 17 de março**. Estabelece o regime jurídico do ensino superior. Boletim da República, I Série, n. 11, p. 604–6011, 17 mar. 2023b. MOÇAMBIQUE. **Relatório estatístico do ensino superior 2021**. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES). Maputo, 2023c. Disponível em: <https://mozdata.ine.gov.mz/index.php/catalog/130>. Acesso em: 29 ago. 2025.

MOÇAMBIQUE. **Estratégia nacional da educação 2015–2035**. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). Maputo, 2015. Disponível em: <https://www.mef.gov.mz/index.php/publicacoes/estrategias/397-estrategia-nacional-de-desenvolvimento/file>. Acesso em: 2 out. 2025.

MOÇAMBIQUE. **Relatório da Conferência da Rede Africana de Garantia de Qualidade AFRIQAN**. Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior (CNAQ). Maputo: 2023d. Disponível em: <https://cnaq.ac.mz/index.php/estudante/relatorios>. Acesso em: 25 set. 2025.

MOÇAMBIQUE. **Relatório de autoavaliação**. Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior (CNAQ), Maputo: 2018. Disponível em: <https://cnaq.ac.mz/index.php/estudante/relatorios>. Acesso em: 6 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável**. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por). Acesso em: 5 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación**. París: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379709>. Acesso em: 6 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)**. Brussels: ENQA, 2021. Disponível em: <https://www.enqa.eu/esg/>. Acesso em: 6 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Benchmarking Higher Education System Performance**. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/benchmarking>. Acesso em: 16 set. 2025.

SÁ, Patricia. *et al.* **Instrumentos de coleta e análise de dados em pesquisas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2021.

SALVADOR, Maria Antonieta Turini; SORDI, Maria Regina Libâneo de. A formação docente para o ensino superior: impasses e perspectivas para a contínua

aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e91566, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.e91566>. Acesso em: 6 out. 2025.

SANTOS, Suzana Maria dos. **Autoavaliação como prática formativa**. Belo Horizonte: EDUFMG, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNIÃO AFRICANA. **African Standards and Guidelines for Quality Assurance (ASG-QA)**. Harmonization of African Quality Assurance and Accreditation (HAQAA). Accra: African Union, 2017. Disponível em: [https://haqaa.aau.org/wp-content/uploads/2018/01/ASG\\_QA\\_October-2017\\_EN.pdf](https://haqaa.aau.org/wp-content/uploads/2018/01/ASG_QA_October-2017_EN.pdf).

VIEIRA, Carlos Damião R. **Autoavaliação institucional: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

---

Recebido em setembro 2025 | Aprovado em janeiro 2026

#### MINI BIOGRAFIA

##### **Geremias Chitafane Tivane**

Doutor em Ciências da Educação – Inovação e Currículo pela Universidade Jean Piaget de Moçambique e realizou estágio de pós-doutoramento em Gestão, Educação e Políticas Públicas na Universidade La Salle. É docente no Departamento de Garantia da Qualidade da Universidade Católica de Moçambique.

E-mail: [jertivane@gmail.com](mailto:jertivane@gmail.com)

##### **Roberto Carlos Ramos**

Doutor em Educação pela Universidade La Salle (Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil) e realizou estágio de pós-doutoramento em Educação na mesma instituição. É professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação e Inovação da Universidade Católica de Moçambique (África) e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle.

E-mail: [roberto.ramos@lasalle.org.br](mailto:roberto.ramos@lasalle.org.br)