

Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Gestão

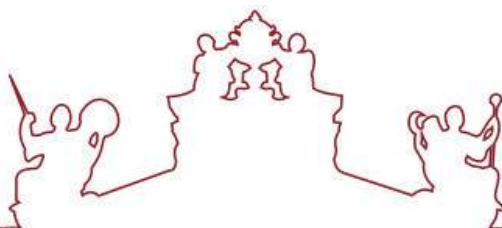
Tese de Doutoramento

**Gestão pela Qualidade Total e Objetivos de
Desenvolvimento Sustentável nas Instituições de Ensino
Superior Portuguesas: Contributo do programa Erasmus+ no
âmbito do International Credit Mobility.**

Teresa Paula Ramalho Serra Bugalho Nogueiro

Orientador(es) | Margarida Saraiva
Maria de Fátima Oliveira

Évora 2023



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Gestão

Tese de Doutoramento

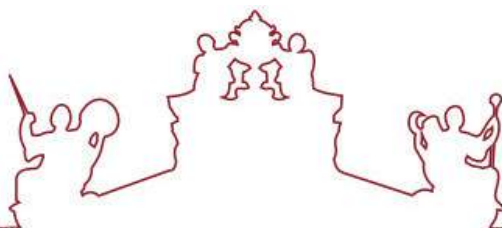
**Gestão pela Qualidade Total e Objetivos de
Desenvolvimento Sustentável nas Instituições de Ensino
Superior Portuguesas: Contributo do programa Erasmus+ no
âmbito do International Credit Mobility.**

Teresa Paula Ramalho Serra Bugalho Nogueiro

Orientador(es) | Margarida Saraiva
Maria de Fátima Oliveira

Évora 2023





A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada:

Presidente | Cesaltina Pacheco Pires (Universidade de Évora)

Vogais | José Biléu Ventura (Universidade de Évora)
Margarida Saraiva (Universidade de Évora) (Orientador)
Marti Casadesus Fa (Universidad de Girona)
Patrícia Moura e Sá (Universidade de Coimbra)
Álvaro Augusto da Rosa (ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa)

Agradecimentos

Cheguei ao fim!

Até chegar aqui muitas coisas aconteceram, não só na minha vida pessoal e profissional, mas também no mundo. Não vou dizer que foi fácil, mas mais que um objetivo era um sonho que tinha de cumprir. São muitas as pessoas a quem tenho que agradecer e que direta ou indiretamente, por querer ou sem querer, contribuíram para que eu alcançasse esta meta. Espero conseguir ter sido e continuar a ser, um exemplo de tenacidade, esforço e resiliência para os outros, mas em especial para os meus filhos e netos.

Por mais que fique escrito, as palavras de agradecimento nunca serão suficientes para agradecer a todos os que me apoiaram e acreditaram que eu seria capaz de levar a cabo este trabalho. Apesar de tudo, há algumas pessoas a quem gostaria de agradecer de forma mais particular. Assim, agradeço:

À Sr.^a Vice-Diretora da Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação por me ter permitido aceder aos dados necessários para a realização deste trabalho de investigação;

À Sr.^a Prof.^a Doutora Margarida Saraiva por ter acreditado em mim, pelo trabalho que desenvolvemos juntas, por me ter deixado partilhar momentos de ansiedade e desespero, pelo contínuo incentivo, pelo apoio incondicional, pela constante presença, pela orientação imprescindível e acima de tudo pela amizade que nos acabou por unir ainda mais;

À Sr.^a Prof.^a Doutora Fátima Jorge, que me apoiou quando necessitei para concluir este trabalho e à disponibilidade que lhe foi possível dispensar para que isso acontecesse;

À minha família, que me aturou os maus humores, partilhou as minhas alegrias e que me incentivou a levar este barco a bom porto, e em particular ao meu filho Rodrigo, por me ter proporcionado alguns momentos de especial apoio e pausa;

A todos os meus amigos que, na hora certa, estiveram comigo e nunca me abandonaram ao desespero e à frustração;

À minha grande amiga Ana Esteves que esteve, literalmente e incondicionalmente, sempre comigo e partilhou esta jornada;

À minha sobrinha Helena Lei que quis fazer parte deste projeto na hora certa;

A todos os que referi e não referi, sem exceção, o meu BEM-HAJA!

Resumo

A Gestão pela Qualidade Total ou *Total Quality Management* (TQM) e a Sustentabilidade, baseada nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), são, atualmente, dimensões relevantes para a competitividade das Instituições de Ensino Superior. Adicionalmente, o Programa Erasmus+ contribui para essa competitividade, através das mobilidades no âmbito do *International Credit Mobility* (ICM).

Com este trabalho de investigação científica pretende-se avaliar a importância dos Fatores Críticos de Sucesso da TQM e da Sustentabilidade e o contributo para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável do Programa Erasmus+ e do ICM, no contexto das Instituições de Ensino Superior Portuguesas.

A opção metodológica foi essencialmente qualitativa, por meio de fontes documentais (secundárias), que incidiram sobre os Fatores Críticos de Sucesso da TQM e da Sustentabilidade, o Programa Erasmus+ e o ICM, o *Times Higher Education Impact Ranking* e a Internacionalização das Instituições de Ensino Superior. Posteriormente, optou-se por uma componente de tratamento de dados quantitativos, aplicada aos inquéritos por questionário, realizados pela Comissão Europeia.

Os resultados obtidos corroboram que o contributo do Programa Erasmus+, no âmbito do ICM, para as Instituições de Ensino Superior promove o (re)pensar dos processos de internacionalização, na perspetiva do Desenvolvimento Sustentável, através dos Fatores Críticos de Sucesso da TQM e da Sustentabilidade e dos 17 ODS. Para tal, propôs-se o modelo SuiT4ES, que integra essas dimensões, para a realidade portuguesa. Igualmente, se evidenciou que a mobilidade internacional no Ensino Superior, por meio do ICM, é uma dimensão-chave nos sistemas de Ensino Superior e nas redes de desenvolvimento e investigação, como fator contributivo para a competitividade e sustentabilidade das Instituições de Ensino Superior.

Palavras-chave: Gestão pela Qualidade Total, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, Sustentabilidade, Fatores Críticos de Sucesso, Instituições de Ensino Superior, Programa Erasmus+, *International Credit Mobility*, Internacionalização

Abstract

Total Quality Management and Sustainable Development Goals in Portuguese Higher Education Institutions: Contribution of the Erasmus+ Programme within the International Credit Mobility

Total Quality Management (TQM) and Sustainability, based on the Sustainable Development Goals (SDGs), are currently relevant dimensions for the competitiveness of Higher Education Institutions. Additionally, the Erasmus+ Programme contributes to this competitiveness, through mobilities under the International Credit Mobility (ICM).

This scientific research work aims to evaluate the importance of the Critical Success Factors of TQM and Sustainability and the contribution to the Sustainable Development Goals of the Erasmus+ Programme and the ICM, in the context of Portuguese Higher Education Institutions.

The methodological option was essentially qualitative, through documentary (secondary) sources, which focused on the Critical Success Factors of TQM and Sustainability, the Erasmus+ Programme and the ICM, the Times Higher Education Impact *Ranking* and the Internationalisation of Higher Education Institutions. Subsequently, it was decided to apply a quantitative data treatment component to the questionnaire surveys carried out by the European Commission.

The results obtained corroborate that the contribution of the Erasmus+ Programme, within the scope of the ICM, for Higher Education Institutions promotes the (re)thinking of internationalisation processes, in the perspective of Sustainable Development, through the Critical Success Factors of TQM and Sustainability and the 17 SDGs. To this end, the SuiT4ES model, which integrates these dimensions, was proposed for the Portuguese reality. Likewise, it was evidenced that international mobility in Higher Education, through the ICM, is a key dimension in Higher Education systems and in the development and research networks, as a contributing factor to the competitiveness and sustainability of Higher Education Institutions.

Keywords: Total Quality Management, Sustainable Development Goals, Sustainability, Critical Success Factors, Higher Education Institutions, Erasmus+ Programme, International Credit Mobility, Internationalisation

Índice

<i>Índice de Figuras</i>	4
<i>Índice de Gráficos</i>	4
<i>Índice de Quadros</i>	5
CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	7
1.1 Enquadramento.....	7
1.2 Problemática e Objetivos do estudo	13
1.3 Metodologia de investigação	17
1.4 Estrutura da tese	19
CAPÍTULO 2 – QUALIDADE E SUSTENTABILIDADE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUESAS	21
2.1 A TQM nas Instituições de Ensino Superior	22
2.1.1 O Ensino Superior e as Instituições de Ensino Superior em Portugal	22
2.1.2 A TQM: Conceitos-chave	27
2.1.2.1 Os clientes das Instituições de Ensino Superior.....	30
2.1.2.2 A abordagem da TQM nas Instituições de Ensino Superior.....	32
2.1.2.3 Os Fatores Críticos de Sucesso na implementação da TQM.....	34
2.2 A Sustentabilidade nas Instituições de Ensino Superior	40
2.2.1 Sustentabilidade e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Conceitos-chave	40
2.2.2 A Sustentabilidade como fator de qualidade do Ensino Superior	45
2.2.2.1 Papel da IES na promoção do Desenvolvimento Sustentável.....	47
2.2.2.2 O Desenvolvimento Sustentável nas Instituições de Ensino Superior.....	57
2.2.2.3 O <i>Times Higher Education Impact Ranking</i>	59
2.2.2.4 Evolução das Instituições de Ensino Superior no <i>THE Impact Ranking</i>	62
CAPÍTULO 3 – O PROGRAMA ERASMUS+	67
3.1 O Programa Erasmus+ e a Ação <i>International Credit Mobility</i>	67
3.1.1 Objetivos e principais características do Programa Erasmus+ no domínio da educação e formação.....	72
3.1.2. Projetos de mobilidade: Objetivos do <i>International Credit Mobility</i>	76
3.2 O Programa Erasmus+ e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	78
3.2.1 ODS 4 – Educação de Qualidade	81
3.2.2 ODS 5 – Igualdade de Género	81
3.2.3 ODS 8 – Trabalho Digno e Crescimento Económico	82
3.2.4 ODS 9 – Indústria, inovação e infraestruturas	82
3.2.5 ODS 10 – Redução das Desigualdades	82
3.2.6 ODS 13 – Ação Climática	83
3.2.7 ODS 16 – Paz, Justiça e Instituições Eficazes	83

3.2.8 ODS 17 – Parcerias para a implementação dos objetivos	83
3.3 A ação <i>International Credit Mobility</i> : Qualidade e Sustentabilidade	84
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	96
4.1 Enquadramento.....	96
4.2. Métodos e ferramentas de recolha de dados.....	98
4.2.1. Caracterização dos inquéritos por questionário.....	99
4.2.2 Tamanho da amostra.....	101
4.2.3 Objetivos e Proposições.....	103
4.2.4 Estrutura e desenho do estudo	104
4.2.5 Metodologia para a Recolha de Dados.....	108
CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS	110
5.1. Os Fatores Críticos de Sucesso na implementação da TQM e da Sustentabilidade nas Instituições de Ensino Superior	111
5.1.1 Resultados da análise aos Fatores Críticos de Sucesso para a implementação da TQM e da Sustentabilidade nas Instituições de Ensino Superior	111
5.1.2 Discussão sobre os Fatores Críticos de Sucesso na implementação da TQM e da Sustentabilidade nas Instituições de Ensino Superior	117
5.2 Sustentabilidade das Instituições de Ensino Superior Portuguesas e o <i>Times Higher Education Impact Ranking</i>	119
5.2.1 Resultados da análise da metodologia ao <i>THE Impact Ranking</i>	119
5.2.2 Discussão sobre a metodologia do <i>THE Impact Ranking</i>	120
5.2.3 Resultado da análise dos dados das Instituições de Ensino Superior Portuguesas apresentados pelo <i>THE Impact Ranking</i>	121
5.2.4 Discussão sobre a análise dos dados das IES Portuguesas apresentadas pelo <i>THE Impact Ranking</i> ..	124
5.2.5 Resultados da caracterização, dos planos estratégicos em termos de sustentabilidade e das evidências e práticas de sustentabilidade das IES Portuguesas.....	132
5.2.6 Discussão sobre a caracterização e planos estratégicos em termos de sustentabilidade e evidências e práticas de sustentabilidade das IES Portuguesas apresentadas no <i>THE Impact Ranking</i>	137
5.3 O Programa Erasmus+ e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	139
5.3.1 Resultados da análise aos Regulamentos que estabeleceram o Programa Erasmus+ para os períodos 2014-2020 e 2021-2027.....	139
5.3.2 Discussão dos resultados da análise aos Regulamentos que estabeleceram o Programa Erasmus+ ..	159
5.3.3 Relação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Instituições de Ensino Superior Portuguesas no <i>THE Impact Ranking</i> 2022 com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável do Programa Erasmus+.....	161
5.4 A ação <i>International Credit Mobility</i> : Qualidade e Sustentabilidade.....	162
5.4.1 Resultados sobre a ação <i>International Credit Mobility</i> : Qualidade e Sustentabilidade	162
5.4.2 Discussão sobre a ação <i>International Credit Mobility</i> : Qualidade e Sustentabilidade	164
5.5 A ação <i>International Credit Mobility</i> : Os relatórios de participante dos estudantes e do pessoal em mobilidade	167
5.5.1 Resultados da caracterização das mobilidades de estudantes e de pessoal	167

5.5.2 Discussão dos resultados da caracterização das mobilidades de estudantes e de pessoal	188
5.5.3 Resultados da análise das questões dos Relatórios de participante dos estudantes em mobilidade para estudos entre países do programa e países parceiros associadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e à TQM	192
5.5.4 Resultados da análise das questões dos Relatórios de participante dos estudantes em mobilidade para estágios entre países do programa e países parceiros associadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e à TQM	213
5.5.5 Discussão dos resultados da mobilidade dos estudantes.....	229
5.5.6 Resultados da análise das questões dos Relatórios de participante do pessoal para atividades de ensino e para atividades de formação associadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e à TQM	243
5.5.7 Discussão dos resultados das questões dos Relatórios de participante do pessoal para atividades de ensino e para atividades de formação associadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e à TQM.....	253
5.5.8 Discussão sobre o contributo das mobilidades para a TQM e relação com o ODS 4	257
<i>CAPÍTULO 6 – IMPLICAÇÕES E RECOMENDAÇÕES: UM CONTRIBUTO SOCIO ORGANIZACIONAL</i>	<i>259</i>
6.1 A Internacionalização	259
6.2 Proposta de modelo integrado SUI ₄ ES	269
6.3 Intervenções sócio organizacionais e análises SWOT	272
6.4 Fases de implementação do modelo SuiT ₄ ES.....	279
<i>CAPÍTULO 7 – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES, PROPOSTAS DE INVESTIGAÇÃO FUTURA</i>	<i>284</i>
7.1 Conclusões.....	284
7.2 Limitações	298
7.3 Propostas para Investigação Futura.....	300
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	<i>301</i>

Índice de Figuras

<i>Figura 1 – Número de Instituições de Ensino Superior em Portugal</i>	24
<i>Figura 2 – Número de cursos lecionados em IES em Portugal</i>	24
<i>Figura 3 – Ciclos de Estudo em Portugal</i>	25
<i>Figura 4 – Distribuição de IES em Portugal</i>	26
<i>Figura 5 – Sustentável, propriedades e Desenvolvimento Sustentável e a relação sustentabilidade- Desenvolvimento Sustentável</i>	41
<i>Figura 6 – FCS e os desafios associados</i>	56
<i>Figura 7 – Cálculo da pontuação global</i>	60
<i>Figura 8 – Cálculo da avaliação da métrica das evidências</i>	61
<i>Figura 9 – Resultados esperados no ICM associados aos ODS por tipologia de participante</i>	86
<i>Figura 10 – Pesquisar é responder a questões</i>	97
<i>Figura 11 – Principais características da investigação qualitativa e quantitativa</i>	97
<i>Figura 12 – Objetivos e proposições do estudo</i>	103
<i>Figura 13 – Caracterização Metodológica da Pesquisa</i>	106
<i>Figura 14 – Metodologia de Investigação</i>	107
<i>Figura 15 – Metodologia diferenciada da recolha de dados</i>	108
<i>Figura 16 – Contributos entre ODS</i>	160
<i>Figura 17 – Ligação dos ODS das IES no THE Impact Ranking 2022 aos ODS do Programa Erasmus+</i>	161
<i>Figura 18 – Abordagens à internacionalização do Ensino Superior</i>	260
<i>Figura 19 – Níveis dos itens da internacionalização nas IES</i>	262
<i>Figura 20 – Estratégias de Internacionalização</i>	265
<i>Figura 21 – Processo de internacionalização das IES</i>	268
<i>Figura 22 – Modelo integrado de Desenvolvimento Sustentável para as IES em contexto de internacionalização, usando a TQM e a sustentabilidade (SuiT4ES)</i>	270
<i>Figura 23 – Fases de implementação do modelo SuiT4ES</i>	280

Índice de Gráficos

<i>Gráfico 1 – Número de IES e de países/ano</i>	63
<i>Gráfico 2 – Número de IES portuguesas/ano</i>	64
<i>Gráfico 3 – Número de IES em Portugal, na UE e no Mundo registadas no THE-IR, por ano</i>	66
<i>Gráfico 4 – % de IES em Portugal, na UE e no Mundo registadas no THE-IR, por ano</i>	66
<i>Gráfico 5 – Países de origem dos estudantes em mobilidade para estudos (2015-2020)</i>	174
<i>Gráfico 6 – Países de origem dos estudantes em mobilidade para estágio, entre 2015 e 2020</i>	177
<i>Gráfico 7 – Países de origem do pessoal entre 2015 e 2020</i>	183
<i>Gráfico 8 – Número de estudantes portugueses em mobilidade para estudos</i>	185
<i>Gráfico 9 – Número de estudantes em mobilidade para estágios, com origem em IES portuguesas</i>	186
<i>Gráfico 10 – Número de pessoal em mobilidade para ensino e formação, com origem em IES portuguesas</i>	188

Índice de Quadros

Quadro 1 – Fatores Críticos de Sucesso para implementação da TQM nas IES.....	37
Quadro 2 – Caracterização dos Fatores Críticos de Sucesso.....	38
Quadro 3 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.....	44
Quadro 4 – Obstáculos/barreiras e FCS na implementação da sustentabilidade nas IES	48
Quadro 5 – Visão Geral sobre as métricas no THE Impact Rankings.....	61
Quadro 6 – Número de indicadores por ODS.....	62
Quadro 7 – Número de IES e de países participantes no THE Impact Ranking.....	62
Quadro 8 – Número de IES Portuguesas registadas no THE Impact Rankings	63
Quadro 9 – IES Portuguesas e os ODS do THE Impact Ranking	64
Quadro 10 – Participação das IES portuguesas no THE Impact Ranking.....	65
Quadro 11 – Objetivos e Valor Acrescentado Europeu do Programa Erasmus+ (2014-2020).....	73
Quadro 12 – Objetivos e Valor Acrescentado Europeu do Programa Erasmus+ (2021-2027).....	75
Quadro 13 – Objetivos da ação de mobilidade para fins de aprendizagem e os ODS.....	85
Quadro 14 – Relatório de participante de estudantes para estudos.....	87
Quadro 15 – Relatório de participante de estudantes para estágios.....	91
Quadro 16 – Relatório de participante de pessoal para atividades de ensino e para atividades de formação	94
Quadro 17 – Caracterização dos Relatório do Participante	100
Quadro 18 – Número de Relatórios do Participante	102
Quadro 19 – FCS para a implementação da TQM e sustentabilidade.....	112
Quadro 20 – FCS da TQM e da sustentabilidade e sua caracterização	113
Quadro 21 – As IES portuguesas no THE Impact Ranking 2022	123
Quadro 22 – ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa.....	125
Quadro 23 – Universidade Nova de Lisboa.....	127
Quadro 24 – Universidade de Aveiro.....	128
Quadro 25 – Universidade do Minho.....	130
Quadro 26 – ODS e respetivas metas em análise.....	140
Quadro 27 – Selected targets for Sustainable Development Goals.....	141
Quadro 28 – Keywords Sustainable Development Goals vs Erasmus+	144
Quadro 29 – Caracterização da mobilidade de estudantes.....	168
Quadro 30 – Caracterização das mobilidades de estudantes para estudos.....	170
Quadro 31 – País de origem dos estudantes em mobilidade para estudos, por ordem alfabética de sigla.....	172
Quadro 32 – Caracterização das mobilidades de estudantes para estágios.....	175
Quadro 33 – País de origem dos estudantes em mobilidade para estágios.....	176
Quadro 34 – Caracterização da mobilidade de pessoal	178
Quadro 35 – País de origem do pessoal em mobilidade.....	181
Quadro 36 – Número de estudantes portugueses em mobilidade para estudos	184
Quadro 37 – Número de estudantes em mobilidade para estágios, com origem em IES portuguesas.....	185
Quadro 38 – Número de pessoal português em mobilidade para ensino e formação, com origem em IES portuguesas.....	187
Quadro 39 – Satisfação com a qualidade do ensino e da aprendizagem na instituição de acolhimento	193
Quadro 40 – Critérios de escolha da instituição de acolhimento	194
Quadro 41 – Aprender melhor a	195
Quadro 42 – E depois da mobilidade.....	196
Quadro 43 – Devido à mobilidade	197
Quadro 44 – Visão sobre o trabalho futuro.....	198
Quadro 45 – Nível de integração na instituição de acolhimento	198
Quadro 46 – Como teve conhecimento das mobilidades para estudos.....	199
Quadro 47 – Nível de satisfação com o ensino e a aprendizagem na instituição de acolhimento.....	200

Quadro 48 – Critérios de escolha da instituição de acolhimento	201
Quadro 49 – Expectativa sobre a conversão de notas na instituição de origem	203
Quadro 50 – Aprender melhor a	204
Quadro 51 – E depois da mobilidade.....	205
Quadro 52 – Devido à Mobilidade	206
Quadro 53 – Visão sobre o trabalho futuro.....	207
Quadro 54 – Nível de satisfação com o apoio da instituição de origem	207
Quadro 55 – Nível de satisfação com o apoio prestado pela instituição de acolhimento	208
Quadro 56 – Nível de satisfação com o apoio relacionado com o Visto.....	209
Quadro 57 – Nível de satisfação com o apoio relacionado com o seguro	209
Quadro 58 – Nível de integração na instituição de acolhimento	210
Quadro 59 – Classificação das instalações da instituição de acolhimento.....	211
Quadro 60 – Fatores de motivação	213
Quadro 61 – Fatores de motivação adicionais	214
Quadro 62 – Qualidade dos estágios.....	214
Quadro 63 – Critérios de escolha da instituição de acolhimento	215
Quadro 64 – Aprender melhor a	216
Quadro 65 – E depois da mobilidade	217
Quadro 66 – Devido à mobilidade	218
Quadro 67 – Visão sobre o trabalho futuro.....	219
Quadro 68 – Nível de integração na instituição de acolhimento	220
Quadro 69 – Satisfação com o estágio	221
Quadro 70 – Critérios de escolha da instituição de acolhimento	222
Quadro 71 – Aprender melhor a	223
Quadro 72 – E depois da mobilidade	224
Quadro 73 – Devido à mobilidade	225
Quadro 74 – Visão sobre o trabalho futuro.....	226
Quadro 75 – Nível de satisfação com o apoio relacionado com o seguro.....	227
Quadro 76 – Nível de integração na instituição de acolhimento	227
Quadro 77 – ODS 4: Educação de qualidade e o contributo das mobilidades.....	240
Quadro 78 – ODS 8: Trabalho digno e crescimento económico e o contributo das mobilidades	240
Quadro 79 – ODS 9: Indústria, inovação e empreendedorismo e o contributo das mobilidades	241
Quadro 80 – ODS 10: Reduzir as desigualdades e o contributo das mobilidades.....	241
Quadro 81 – Total Quality Management e o contributo das mobilidades	242
Quadro 82 – Características do staff e das mobilidades	243
Quadro 83 – Fatores motivacionais para a realização da mobilidade	244
Quadro 84 – Desenvolvimento pessoal e profissional no Erasmus+.....	245
Quadro 85 – Durante a Mobilidade eu	246
Quadro 86 – Impacto do Ensino na instituição de acolhimento	247
Quadro 87 – Impacto da mobilidade na instituição de origem	248
Quadro 88 – Reconhecimento do período de mobilidade	249
Quadro 89 – Grupos de motivações da internacionalização das IES.....	263
Quadro 90 – Vantagens e riscos da internacionalização nas IES	266
Quadro 91 – Os Fatores Críticos de Sucesso da Implementação da internacionalização nas IES	267
Quadro 92 – Análise SWOT da TQM e sustentabilidade em IES.....	273
Quadro 93 – Análise SWOT da Internacionalização e Ação ICM em IES	274
Quadro 94 – Análise SWOT do International Credit Mobility: Estudantes	277
Quadro 95 – Análise SWOT do International Credit Mobility: Pessoal	278

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

1.1 Enquadramento

O Ensino Superior está a tornar-se mais competitivo tentando, simultaneamente, satisfazer as exigências da sociedade e do mercado de trabalho. Estudantes, educadores, pessoal e instituições financeiras são todos partes interessadas das Instituições de Ensino Superior (IES). Para além desses *stakeholders* as IES necessitam colaborar com outros tipos de organizações, onde se incluem empresas, câmaras municipais, indústria, entre outras (Ali, Mustapha, Osman & Hassan, 2020).

Ao tornar-se competitivo e sujeito às leis do mercado, o Ensino Superior tem sido considerado como uma atividade mundial (Nadim & Al-Hinai, 2016). Para lidar com estes desenvolvimentos, as IES descobriram que a *Total Quality Management* (TQM) é uma abordagem inevitável para alcançar os objetivos (Nadim & Al-Hinai, 2016) e aumentar a eficácia global, eficiência, coesão, adaptabilidade e competitividade (Brookes & Becket, 2007). A estrutura global das Instituições de Ensino Superior é concebida para atingir objetivos de investigação, de ensino e de extensão (Davim & Filho, 2016; Salleh, Habidin, Noor & Zakaria, 2019).

Universidades e outras instituições similares são associadas ao Ensino Superior. Todavia, a definição não se baseia nas instituições, mas sim, nas modalidades de ensino sob responsabilidade das Instituições de Ensino Superior, envolvendo não só a graduação, como também as pós-graduações *stricto e lato sensu*, e outras modalidades de ensino que visam a especialização, atualização e aperfeiçoamento científico e cultural de profissionais, investigadores e professores de nível superior (Gusso, Archer, Luiz, Sahão, Luca, Henklain, ... & Gonçalves, 2020). O Ensino Superior não é uma entidade estritamente educativa, compondo-se também de diversas tarefas de realização, adaptativas e de integração dos adultos que ingressam neste sistema de ensino (Moreira & Veit, 2007).

Ainda que haja organizações em todo o mundo que tenham implementado a Gestão pela Qualidade Total, para Salleh, Zakuan, Ariff, Bahari, Chin, Sulaiman, ... & Saman (2018) a sua implementação em organizações sem fins lucrativos e IES, oferece mais problemas e dificuldades do que em organizações empresariais. O processo de identificação de clientes é uma fase crucial na implementação da TQM (Salleh *et al.*, 2018).

Total Quality Management é a designação em inglês para Gestão pela Qualidade Total, identificada pelo acrónimo TQM. Considerando que “TQM” é uma abreviatura aceite e enraizada no vocabulário comumente utilizado pela gestão e é usada com frequência pela comunidade científica e empresarial,

quer nacional quer internacional, será esta, também pela sua simplificação, a designação que se irá usar ao longo de todo o trabalho. TQM é, de facto, uma sigla largamente utilizada por académicos, empresários e outros interessados na temática, contudo não existe um consenso sobre a sua definição ou a forma de implementação.

Na literatura, a caracterização da TQM varia entre autores, consoante o destaque que cada um coloca na interpretação do construto. São terminologias frequentes prática, filosofia, abordagem, teoria, entre outras. Por se entender que o termo que melhor agrega as diferentes formulações é “abordagem”, será este aquele que se empregará no decurso do trabalho.

A TQM tem sido objeto de uma atividade de investigação que se pode considerar relevante. Todavia, o conteúdo e a definição do termo não são consensuais. Veja-se, a título de exemplo, algumas definições de TQM que corroboram esta afirmação. Para Alimohammadlou e Eslamloo (2016), a TQM pode ser considerada como uma abordagem holística da gestão tentando manter uma melhoria sustentável na performance global de uma organização. Para Zaiter, El Kabbout, Koabaz, Skaiky, Zalgout e Msheik (2021), a TQM é uma filosofia de gestão que abrange todas as atividades desenvolvidas através das quais as necessidades e expectativas dos clientes e da comunidade e os objetivos da organização são satisfeitos da forma mais eficiente e rentável. Já para Snongtaweeporn, Siribensanont, Kongsong e Channuwong (2020), a TQM é uma estratégia relevante para que as organizações modernas melhorem o processo contínuo de redução e eliminação de erros de fabrico, focando-se na melhoria do serviço ao cliente, na formação para os trabalhadores laborarem com eficácia e aumentar a satisfação do cliente.

Mas, "Quem são os principais clientes?" é uma questão crucial para qualquer empresa. O Ensino Superior torna a questão mais desafiante porquanto os seus serviços são prestados a uma variedade de grupos, tais como estudantes, empresas/empregadores, sociedade/governo e professores, entre outros possíveis.

Os estudantes são os principais clientes, apesar do facto do Ensino Superior ter múltiplos clientes e partes interessadas (futuros empregadores, governo e sociedade). A educação é descrita como o processo de aprendizagem do conhecimento, assim como o conhecimento, a competência e a compreensão, adquiridos através da frequência de uma escola, faculdade ou universidade. A natureza da educação (como um serviço) é que oferece a base para a aprendizagem e demonstra que a aprendizagem ocorreu. Quer os estudantes se vejam ou não como cocriadores, é importante lembrar que a educação só pode acontecer se a aprendizagem acontecer (Guilbault, 2018).

As IES são vitais para o desenvolvimento da sociedade, uma vez que são um dos principais atores na transformação dos profissionais que ditarão as direções do mercado de trabalho e da sociedade. As IES, como qualquer outra organização, requerem um enorme número de recursos disponíveis devido ao grande fluxo de pessoas, informação, e atividades criadas e libertadas. Como resultado, estas organizações acabam por ter uma responsabilidade ambiental significativa, exigindo a incorporação de abordagens de Desenvolvimento Sustentável nas suas operações (Gazzoni, Scherer, Hahn, de Moura Carpes & dos Santos, 2018).

"Sustentável", "sustentabilidade" e "Desenvolvimento Sustentável" são conceitos que ganharam relevância global. Inicialmente estiveram ligados a questões de preservação do planeta, mas hoje em dia estão mais relacionados com o bem-estar humano e as relações com a Terra para o bem-estar de várias gerações. Estes termos tiveram de ser reexaminados desde que a sociedade os utilizou ambiguamente, misturando-os com os conceitos de crescimento, progresso, maturidade, evolução e riqueza em várias ocasiões (Ríos-Osório, Cruz-Barreiro & Welsh-Rodríguez, 2014).

A sustentabilidade, segundo Bañon Gomis, Guillén Parra, Hoffman & McNulty (2011), não é apenas uma "moda ou tendência" apreciada pelas circunstâncias externas, estando também ligada à ética que guia a atividade humana, representando as virtudes da coragem, da prudência e da esperança. Embora o termo "sustentabilidade" tenha ganho recentemente popularidade, o conceito tem raízes antigas e universais. Em termos ecológicos, e segundo Boff (2017), sustentabilidade tem a ver com as ações que empreendemos para permitir que a Terra e seus biomas se mantenham vivos, protegidos e alimentados de nutrientes, de modo a que estejam sempre bem conservados e capazes de enfrentar riscos futuros.

O Desenvolvimento Sustentável tem atraído a atenção de um vasto espectro de decisores nas últimas décadas. Estes elementos decisivos reafirmam que as pessoas e a sociedade só podem ter sucesso se todos os países e regiões experimentarem um crescimento económico contínuo, inclusivo e sustentável (Fleacă, Fleacă & Maiduc, 2018).

Segundo o *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future* (1987, p.41)

"Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs. It contains within it two key concepts, the concept of 'needs', in particular the essential needs of the world's poor, to which overriding priority should be

*given; and the idea of limitations imposed by the state of technology and social organization on the environment's ability to meet present and future needs"*¹.

As IES estão cada vez mais preocupadas com as questões conceituais que envolvem a prática da promoção do Desenvolvimento Sustentável. No contexto da urgência de que se desenvolvam de forma sustentável, este papel é simultaneamente inevitável e vital (Brandli, Frandoloso, Tauchen, Vieira & Pereira, 2010). Em 1990, vinte e dois delegados universitários apresentaram, num encontro internacional em Taillores, França (Chaleta, Saraiva, Leal, Fialho & Borralho, 2021; Declaração de Talloires, 1990), um plano de ação de dez pontos para as IES, com vista a contribuir para um futuro mais sustentável.

No Relatório e Declaração da Conferência dos Presidentes (1990, p. 1):

*"Universities educate most of the people who develop and manage society's institutions. For this reason, universities bear profound responsibilities to increase the awareness, knowledge, technologies, and tools to create an environmentally sustainable future. Universities have all the expertise necessary to develop the intellectual and conceptual framework to achieve this goal. Universities must play a strong role in the education, research, policy development, information exchange, and community outreach to help create an equitable and sustainable future"*².

Na opinião de Fouto (2002), as IES apresentam quatro níveis de intervenção com a sociedade, nomeadamente a educação dos decisores para um futuro sustentável; a investigação de soluções, paradigmas e valores que servem uma sociedade sustentável; o funcionamento dos *campus* universitários como modelos e exemplos práticos de sustentabilidade à escala local; e, finalmente, a coordenação e comunicação entre os níveis anteriores e entre estes e a sociedade.

A promoção do Desenvolvimento Sustentável tem aumentado o interesse na qualidade e internacionalização da investigação a fim de melhorar a qualidade do ensino (Salvioni, Franzoni &

¹ Nota Tradução da autora: Desenvolvimento Sustentável é o desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas próprias necessidades. Contém dentro dele dois conceitos-chave, o conceito de "necessidades", em particular as necessidades essenciais dos pobres do mundo, às quais deve ser dada prioridade absoluta; e a ideia de limitações impostas pelo estado da tecnologia e da organização social à capacidade do ambiente para satisfazer as necessidades presentes e futuras.

² Nota Tradução da autora: As universidades educam a maioria das pessoas que desenvolvem e gerem as instituições da sociedade. Por esta razão, as universidades têm profundas responsabilidades para aumentar a consciência, o conhecimento, as tecnologias e as ferramentas para criar um futuro ambientalmente sustentável. As universidades têm toda a perícia necessária para desenvolver o quadro intelectual e conceptual para alcançar este objetivo. As universidades devem desempenhar um papel forte na educação, investigação, desenvolvimento de políticas, troca de informação e alcance comunitário para ajudar a criar um futuro equitativo e sustentável.

Cassano, 2017), demonstrando que uma instituição de Ensino Superior com Desenvolvimento Sustentável e apoio adequados beneficiará em termos de melhoria da qualidade (Salleh *et al.*, 2019).

Os envolvidos no desenvolvimento de atividades universitárias devem servir de base para a difusão do conhecimento e o reforço de práticas sustentáveis. Embora tenha havido alguns avanços no Ensino Superior em termos de sustentabilidade, existem ainda inúmeros obstáculos que é necessário ultrapassar (Leal Filho, Manolas & Pace, 2015).

Os objetivos de investigação e ensino das IES são construídos para serem atingidos, e estes objetivos são reforçados pelo pessoal operacional das instituições (Davim & Filho, 2016; Galdeano, Ahmed, Fati, Rehan, & Ahmed, 2019). Neste sentido, o ensino e a investigação, entre outras atividades, podem ajudar as IES a promover a sustentabilidade (Evangelinos, Jones & Panoriou, 2009; Gazzoni *et al.*, 2018).

Os fatores críticos que afetam o sucesso do Desenvolvimento Sustentável começam com um nível específico de compreensão por parte das partes interessadas de cada instituição de Ensino Superior (Salleh *et al.*, 2019). Assim, parece óbvio que a falta de conhecimentos, capacidades, competências, gestão do tempo e autoridade, bem como a falta de material de orientação sobre Desenvolvimento Sustentável, sejam destacados como desafios à implementação da gestão sustentável das unidades nas universidades (Awuzie, Emuze & Ngowi, 2015).

Sendo a educação um Fator Crítico de Sucesso (FCS) das IES, diferentes especialistas defendem a incorporação da sustentabilidade nos currículos universitários como um sólido ponto de partida para abordagens relacionadas com a sustentabilidade (Ahmed, Majid, Zin, Phulpoto & Umrani, 2016; Minguet, Martinez-Agut, Palacios, Piñero & Ull, 2011; Salleh *et al.*, 2019). Paralelamente, a falta de formação entre os educadores, resulta em benefícios insuficientes a longo prazo que podem ser prestados aos estudantes e a mobilidade dos estudantes pode resultar numa consequência (Velazquez, Munguia & Sanchez, 2005).

Critérios como a internacionalização, podem ditar a capacidade das Instituições de Ensino Superior em atrair mais e melhores estudantes. Assim, é frequente que estas instituições nas suas estratégias de internacionalização institucional, tomem em consideração a mobilidade dos estudantes, do pessoal docente e não docente, pois existe um sentimento generalizado de ser necessário preparar melhor os cidadãos com os conhecimentos, aptidões e competências exigidas por uma sociedade com uma evolução dinâmica, cada vez mais móvel, multicultural, verde, digital e sustentável.

A internacionalização tem formas e processos distintos, cada um com o seu próprio conjunto de significados, declarando assim que um sistema de ensino europeu normalizado parece prematuro (Beerkens & Vossensteyn, 2011). Todavia, é razoável admitir que a europeização do sistema de Ensino Superior está em curso devido ao processo de harmonização e aceitação generalizada de critérios de avaliação semelhantes no sistema de ensino europeu (internacionalização, publicações, projetos com financiamento competitivo, empregabilidade, sistema de crédito, avaliação da qualidade...) (Beerkens & Vossensteyn, 2011). A procura de estruturas de governação internacional cresce à medida que as universidades se tornam cada vez mais transnacionais. A compatibilidade dos sistemas de Ensino Superior, a transparência da qualidade do ensino e a comparação das qualificações tornaram-se essenciais para a mobilidade dos estudantes e do pessoal docente entre as IES europeias (Beerkens & Vossensteyn, 2011).

A reforma de Bolonha sobre os diplomas, o sistema de créditos ECTS, o Quadro Europeu de Qualificações e a institucionalização de sistemas de avaliação da qualidade no Ensino Superior, todos impulsionados pela Associação Europeia para a Qualidade no Ensino Superior, são exemplos de respostas a estas necessidades (Beerkens & Vossensteyn, 2011). Considerando que o Programa Erasmus+ permite às IES beneficiarem de ações que possibilitem alcançar o acima mencionado, o impacto que tem na educação, qualificação e formação das pessoas, nas sociedades, nas instituições e nos sistemas educativos é perceptível e eficaz (Beerkens & Vossensteyn, 2011; Brandenburg *et al.*, 2014; Engel, 2010).

O Programa Erasmus+ para 2021-2027 pretende ser um instrumento de apoio ao crescimento sustentável, empregos de qualidade e coesão social, para impulsionar a inovação e para reforçar a identidade europeia e a cidadania ativa, através da aprendizagem ao longo da vida, do desenvolvimento educacional, profissional e pessoal dos indivíduos (EUR-Lex Access to European Union Law. Document 32021R0817, 2021).

O Programa Erasmus+ “é um instrumento fundamental para construir um espaço europeu da educação, apoiar a execução da cooperação estratégica europeia em matéria de educação e formação, nomeadamente das respetivas agendas setoriais, fazer progredir a cooperação no domínio da política de juventude ao abrigo da Estratégia da União Europeia para a Juventude 2019-2027 e desenvolver a dimensão europeia do desporto” (EUR-Lex Access to European Union Law. Document 32021R0817, 2021, p.15).

A Agenda 2030 e os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável “são a visão comum para a Humanidade, um contrato entre os líderes mundiais e os povos” e “uma lista das coisas a fazer em nome dos povos e do planeta” (Nações Unidas, 2022).

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) definem prioridades e aspirações globais para 2030 e exigem uma ação mundial por parte de governos, organizações e sociedade civil para erradicar a pobreza e criar uma vida com dignidade e oportunidades para todos, dentro dos limites do planeta. Espera-se que o ensino superior contribua com conhecimento e inovação para enfrentar os desafios sociais, económicos e ambientais através da formação tanto de pessoal académico como de estudantes (Chaleta *et al.*, 2021).

A associação do atual Programa Erasmus+ com os ODS destaca-se mais do que nunca. A título de exemplo, o Regulamento refere (Regulamento (UE) 2021/817, 2021, p. 8):

“Reflecting the importance of tackling climate change in line with the Union’s commitments to implement the Paris Agreement adopted under the United Nations Framework Convention on Climate Change and to achieve the United Nations’ Sustainable Development Goals, the Program is intended to contribute to mainstreaming climate actions and to the achievement of an overall target of 30 % of Union budget expenditure supporting climate objectives.”³.

No ponto seguinte, aborda-se a problemática do estudo, assim como os objetivos geral e específicos.

1.2 Problemática e Objetivos do estudo

Neste trabalho de investigação, antes do primeiro passo respeitante à revisão da literatura, houve uma pré-análise dos temas que são abordados, nomeadamente a TQM, a sustentabilidade associada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e à Agenda 2030 e ainda o Programa Erasmus+, no âmbito das Instituições de Ensino Superior. Verificou-se que já existem trabalhos de investigação associados a estes temas, quer numa abordagem individual quer numa abordagem de associação entre eles. Contudo, quando se pesquisou a simultaneidade da abordagem numa associação dos temas sobre uma questão em particular, constatou-se que não se conseguia obter respostas. Foi assim que se percebeu

³ Nota Tradução da autora: Refletindo a importância de enfrentar as alterações climáticas em conformidade com os compromissos da União de implementar o Acordo de Paris adotado no âmbito da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Alterações Climáticas e de alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, o Programa destina-se a contribuir para a integração das ações climáticas e para a realização de uma meta global de 30 % das despesas orçamentais da União de apoio aos objetivos climáticos.

que havia uma lacuna de investigação, que pela relevância e atualidade dos temas merecia ser estudada.

O tema da TQM tem vindo a ser debatido e investigado há cerca de quatro décadas, nos mais variados contextos e em associação com outros temas, inclusivamente o da sustentabilidade/Desenvolvimento Sustentável. Isto é, o tema associado ao da TQM foi variando ao longo dos anos. Já o tema da sustentabilidade, talvez devido a uma crescente consciência sobre as alterações climáticas e à compreensão universal da sustentabilidade ou do Desenvolvimento Sustentável pela comunidade científica, nos últimos tempos, tem crescido de forma constante e universal. No que respeita ao Programa Erasmus+, a revisão de literatura permitiu perceber que este tema se encontra muito relacionado com estudos nas áreas da internacionalização das instituições de ensino e também às ações de mobilidade internacional.

A gestão e a sustentabilidade das Instituições de Ensino Superior é, pois, um tema atual que tem levado a contributos interessantes e relevantes por parte dos investigadores.

A TQM, como visto anteriormente, é uma abordagem de gestão integrada que visa melhorar a qualidade das organizações para alcançar a excelência. De acordo com Al-bashir (2016), a TQM tem uma aplicação notável nas Instituições de Ensino Superior (IES), que as ajudará a manter a sua posição, capacidade competitiva, continuar a satisfazer as partes interessadas, a concentrar-se nas necessidades do mercado e a alcançar um melhor e superior desempenho. As IES operam, pois, num ambiente cada vez mais difícil e exigente e a TQM parece ser uma das abordagens mais robustas para lidar com as dificuldades do mercado e com as partes interessadas no mundo dinâmico do Ensino Superior (Mehta, Verma & Seth, 2014).

A sustentabilidade é ainda uma nova agenda política, mas é também fundamental que todas as instituições cumpram as suas responsabilidades de criar interações pró-ativas entre instituições, agentes e pessoas (Aleixo, Azeiteiro & Leal, 2020).

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), de acordo com Leal Filho *et al.* (2018), podem proporcionar uma oportunidade de superar os desafios para alcançar a sustentabilidade nas IES. Devido à sua função como centros de aprendizagem, inovação e investigação, as IES podem dar um contributo significativo para o desafio da sustentabilidade, abordando as questões da sustentabilidade de diversas formas, todas elas devendo ser claramente reconhecidas na sua estratégia (Sisto *et al.*, 2020).

Existindo um foco tão enfático, atual e premente na Agenda 2030 e nos ODS aprovados pelas Nações Unidas em 2015, era importante perceber o contributo que as instituições podem e devem dar para o alcance das metas estabelecidas. Assim, o caminho da investigação pareceu lógico. Tendo em conta a experiência de cerca de 30 anos a gerir programas e projetos de mobilidade no Ensino Superior e na Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação, em Portugal, e tendo feito parte do Grupo de Trabalho do *International Credit Mobility* da Comissão Europeia, como representante de Portugal, a autora considerou ser bastante pertinente e importante perceber que contributo poderia haver por parte de um programa de mobilidade, como o Programa Erasmus+, para o alcance das metas. Surge então o tema da tese “Gestão pela Qualidade Total e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável nas Instituições de Ensino Superior Portuguesas: Contributo do Programa Erasmus+ no âmbito do *International Credit Mobility*”.

Através dos esforços de mobilidade e parceria, o Programa Erasmus+ e as IES estão indissociavelmente ligados. Segundo o estudo de Vale, Cachinho e Morgado Sousa (2018, p. 102),

“a centralidade da mobilidade Erasmus na estratégia de internacionalização das IES portuguesas adquire particular relevância se tivermos em consideração que, (...), a esmagadora maioria das instituições a que pertencem possui uma clara estratégia de internacionalização (...); e o Erasmus e seus antecessores constituem para 65% das IES, se não a única, pelo menos a principal fonte de financiamento utilizada no desenvolvimento das suas atividades associadas à internacionalização”.

O Programa Erasmus+ é, então, um instrumento capaz de promover a participação de qualquer indivíduo, ajudar os esforços dos Países do Programa a empregar eficazmente o talento e os bens/valores sociais da Europa num contexto de aprendizagem ao longo da vida e a expandir as oportunidades de cooperação e mobilidade entre os países parceiros, particularmente no Ensino Superior e na juventude (Erasmus+ Programme Guide, 2019).

Pretende-se, pois, responder à questão de partida: “De que forma o Programa Erasmus+ no âmbito do *International Credit Mobility* contribuem para a sustentabilidade das Instituições de Ensino Superior através da Gestão pela Qualidade Total e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável”?

As informações recolhidas no âmbito do trabalho e a resposta obtida à questão de partida espera-se que venham a ser úteis para as IES e por elas utilizadas no sentido de melhorarem a sua performance e a sua resposta à Agenda 2030 e aos ODS, através do ICM como elemento do seu processo de internacionalização.

Objetivos Geral e Específicos

Objetivo geral

Com este trabalho de investigação científica pretende-se avaliar a importância dos Fatores Críticos de Sucesso da TQM e da sustentabilidade e o contributo para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável do Programa Erasmus+ e do *International Credit Mobility* no contexto das Instituições de Ensino Superior Portuguesas.

Objetivos específicos

Com esta investigação pretende-se construir um modelo integrado da TQM e dos ODS para apoiar as IES no seu processo de sustentabilidade, tornando-se mais competitivas. Neste sentido, esta investigação procurará dar resposta aos seguintes objetivos específicos:

OE1 - Identificar os Fatores Críticos de Sucesso da Gestão pela Qualidade Total e da sustentabilidade no contexto das Instituições de Ensino Superior;

OE2 - Analisar a posição de cada Instituição de Ensino Superior portuguesa em relação à Qualidade Total e à sustentabilidade, segundo os objetivos da Agenda 2030;

OE3 - Averiguar os contributos do Programa Erasmus+ e dos projetos de mobilidade, nomeadamente os do *International Credit Mobility* (ICM), para os ODS e perceber as sinergias existentes;

OE4 - Criar um modelo que permita às Instituições de Ensino Superior tornarem-se mais competitivas e sustentáveis, através da qualidade da internacionalização, pelo uso das oportunidades oferecidas pelo Programa Erasmus+ e pela contribuição para os ODS.

Proposições

Face aos motivos já expostos e com base nos objetivos anteriormente definidos procurar-se-á construir uma metodologia, que recolha evidências empíricas, para avaliar as seguintes quatro propostas de estudo, com o objetivo de relacionar as dimensões e responder à elaboração do modelo pretendido. As quatro propostas são as que a seguir se enumeram.

P1 – Os FCS da implementação da TQM nas IES contribuem para a melhoria da qualidade da organização;

P2 – Os FCS da implementação da Sustentabilidade, como fator da qualidade, contribuem para a melhoria da sustentabilidade das IES;

P3 – Os Programas de mobilidade internacional contribuem para a internacionalização das IES, para a sua sustentabilidade e para os ODS;

P4 – Um modelo que integre a TQM e os ODS associados ao Programa Erasmus+/ação ICM permite o desenvolvimento de uma cultura de qualidade e sustentabilidade nas IES tornando-as mais competitivas.

1.3 Metodologia de investigação

O presente estudo foi estruturado e desenhado tendo em consideração várias fases. Numa primeira fase, foi definido o problema do estudo, o objetivo geral, os objetivos específicos da investigação e as proposições a validar. A segunda fase iniciou-se com a revisão bibliográfica, que permitiu fazer o enquadramento do tema, o “estado da arte” e, investigar cada um dos temas relacionados com o objeto de estudo. O tratamento dos dados foi a terceira fase e, por último, discutiram-se esses resultados obtidos e teceram-se conclusões, visando contribuir cientificamente para a temática, para a qualidade e para a melhoria da sustentabilidade das IES.

A recolha dos dados para a realização deste estudo será feita de forma diferenciada. Assim, para se chegar aos resultados que permitam responder à questão de partida e alcançar os objetivos traçados, optar-se-á por se realizar inicialmente uma revisão de literatura que abarque as temáticas da implementação da sustentabilidade como fator de qualidade, do Programa Erasmus+ e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no contexto do Ensino Superior, da qualidade e práticas para a sustentabilidade no Ensino Superior, através de uma abordagem pelo *Times Higher Education Impact*

Ranking, e dos Fatores Críticos de Sucesso da TQM e da sustentabilidade nas Instituições de Ensino Superior.

A opção metodológica foi essencialmente qualitativa. Contudo, acabará por combinar o tratamento de dados qualitativos, obtidos por meio das fontes documentais (secundárias), e o tratamento de dados quantitativos, obtidos por meio dos inquéritos por questionário.

Após o estabelecimento da lacuna de investigação, será escrutinada literatura abrangente e relevante, constante em periódicos, artigos e estudos científicos publicados, livros, páginas de *internet*, atas e *conference proceedings* entre outras fontes de dados possíveis. A revisão bibliográfica teve como fundamento a construção dos instrumentos de recolha de dados a aplicar no estudo empírico.

Os inquéritos por questionário utilizados neste estudo, foram realizados pela Comissão Europeia (CE) e aplicados pelas Instituições de Ensino Superior portuguesas aos participantes *Incoming* e *Outgoing* (estudantes, docentes e não-docentes) que realizaram um período de mobilidade no âmbito da ação *International Credit Mobility* (ICM), nos anos de convite de 2015 a 2020.

Por cada convite anual que era aberto a nível internacional, a CE propunha a aplicação de relatórios do participante diferenciados, sendo cada relatório dividido em várias secções específicas.

As questões foram depois seleccionadas pela autora do estudo e analisadas de acordo com o seu contributo ou relação com as dimensões da qualidade e da sustentabilidade/ODS. Os dados, depois de recolhidos, foram tratados com recurso à sintetização de ideias principais, análise de conteúdo e análise quantitativa de dados com recurso à análise descritiva, utilizando a ferramenta EXCEL. A análise qualitativa de dados foi feita sem a utilização de quaisquer ferramentas informáticas de análise de conteúdo.

Tendo em consideração a tipologia da população e a dispersão geográfica no âmbito dos países parceiros, embora fosse pertinente ter em conta a totalidade dos Relatórios do Participante submetidos até novembro de 2021, a opção foi proceder à análise dos questionários a partir de 2017, uma vez que houve uma diferença significativa no número de questões relevantes para o estudo em relação às edições anteriores e, conseqüentemente, para as dimensões da pesquisa. Contudo, a caracterização dos respondentes teve em linha de conta a totalidade da amostra.

Os dados recolhidos e tratados serão apresentados em tabelas, figuras e gráficos por serem formas mais expressivas, sintetizadoras e atrativas que facilitarão a visão de conjunto das informações obtidas e facilitarão a sua compreensão.

No final apresentar-se-á um modelo integrador das dimensões da TQM e sustentabilidade no seu contributo para o Desenvolvimento Sustentável das IES e a respetiva intervenção sócio organizacional.

1.4 Estrutura da tese

Este trabalho encontra-se organizado em 7 capítulos:

Capítulo 1: Introdução. Neste capítulo aborda-se o enquadramento do tema, justifica-se a sua escolha e apresentam-se os objetivos, as motivações, uma síntese da metodologia aplicada e a estrutura do trabalho.

Capítulo 2: Qualidade e Sustentabilidade nas Instituições de Ensino Superior Portuguesas. Neste capítulo apresenta-se o enquadramento do tema, a Gestão pela Qualidade Total nas Instituições de Ensino Superior, os conceitos-chave da Gestão pela Qualidade Total, a sustentabilidade nas Instituições de Ensino Superior, os seus conceitos-chave e a sustentabilidade como fator de qualidade do Ensino Superior.

Capítulo 3: O Programa Erasmus+. O terceiro capítulo alude ao tema do Programa Erasmus+ e a Ação *International Credit Mobility*, fazendo-se o seu enquadramento, explanando-se os Objetivos e principais características do Programa Erasmus+ no domínio da educação e formação e os objetivos do *International Credit Mobility*. Neste ponto também se analisa o Programa Erasmus+ e os ODS e a ação *International Credit Mobility* associada às dimensões da qualidade e da sustentabilidade.

Capítulo 4: Metodologia de investigação. Efetua-se a descrição dos processos de investigação utilizados, nomeadamente na metodologia de recolha das informações e os tratamentos estatísticos e modelo conceptual.

Capítulo 5: Apresentação e Discussão dos Resultados Obtidos. Apresentam-se aqui os resultados dos dados recolhidos e a respetiva discussão dos resultados face a outros estudos, dando-se resposta aos objetivos da investigação e validação das proposições do estudo.

Capítulo 6: Implicações e recomendações: um contributo socio organizacional. Neste capítulo para além de se fazer uma abordagem à dimensão da Internacionalização, apresentar-se-á um modelo integrador das dimensões da TQM e sustentabilidade no seu contributo para o Desenvolvimento Sustentável das IES e a respetiva intervenção sócio organizacional, com incidência em análises SWOT e na implementação do próprio modelo.

Capítulo 7: Conclusões, limitações e propostas de investigação futura. Neste capítulo mostra-se o resumo dos resultados obtidos e as aproximações às conclusões sobre as proposições formuladas no estudo; tecem-se algumas considerações sobre as limitações do estudo; fazem-se algumas recomendações e sugerem-se alguns trabalhos a desenvolver no futuro.

CAPÍTULO 2 – QUALIDADE E SUSTENTABILIDADE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUESAS

Embora já se tenha justificado o uso da sigla TQM no capítulo anterior, volta-se a salientar que se trata de uma abreviatura aceita e enraizada no vocabulário comumente utilizado pela gestão e usada com frequência pela comunidade científica e empresarial, para designar a expressão Gestão pela Qualidade Total.

De acordo com Nadim e Al-Hinai (2016), a TQM pode ser adotada e implementada nas IES, porém, ainda existe uma lacuna no conhecimento sobre como fazê-lo com sucesso. O conhecimento dos Fatores Críticos de Sucesso da TQM pode ajudar a eliminar as dificuldades de implementação.

Ao longo dos últimos quinze anos, a sustentabilidade ganhou destaque e continua a ser um tema quente nos círculos de gestão (Aquilani, Silvestri, Ruggieri & Gatti, 2017). Existem paralelos entre sustentabilidade e TQM, particularmente em termos de crenças e métodos. Tanto a sustentabilidade como a TQM estão centradas em técnicas proativas e preventivas com o propósito de alcançar objetivos a longo prazo e manter os níveis de desempenho. Em termos práticos, ambas as ideologias estabeleceram métodos técnicos e organizacionais para assegurar a verdadeira governação dos seus processos, tais como (1) melhoria contínua; (2) zero defeitos; (3) avaliação do ciclo de vida; (4) redução de resíduos; e (5) envolvimento e formação dos empregados (Aquilani, Silvestri & Ruggieri, 2016).

A TQM como abordagem de gestão, poderia ser alargada por forma a incluir elementos de Desenvolvimento Sustentável, identificando a "gestão de processos" como o método mais apropriado para melhorar não só o desempenho económico da organização, mas também o seu desempenho ambiental e social (Isaksson, 2006),

Zink (2007) destacou os principais princípios da TQM (liderança e melhoria contínua) que podem ser facilmente atualizados neste âmbito, afirmando que os modelos de excelência são estratégias valiosas para transferir o conceito de sustentabilidade empresarial para a prática, e segundo a teoria de Edgeman (2000), onde a excelência para o Desenvolvimento Sustentável pode ser construída sobre o triângulo "pessoa-organização-sociedade".

Relativamente à sustentabilidade, a sustentabilidade ambiental é frequentemente enfatizada na literatura como antecedente fundamental da sustentabilidade (Aquilani *et al.*, 2016).

No ponto seguinte aborda-se a temática da TQM associada às Instituições de Ensino Superior.

2.1 A TQM nas Instituições de Ensino Superior

A qualidade continua a ser um tema popular nos dias de hoje. É um fator de vantagem competitiva que as instituições podem utilizar para se afirmarem num mundo mais exigente e em constante progresso. Considerando-a uma das dinâmicas da competitividade, a qualidade assume uma importância determinante e é, sem dúvida, um dos pilares fundamentais do sucesso organizacional (Nogueiro & Saraiva, 2009).

2.1.1 O Ensino Superior e as Instituições de Ensino Superior em Portugal

O sistema educativo português encontra-se regulado pela Lei de Bases do Sistema Educativo e compreende a educação pré-escolar, a educação escolar, que integra os ensinos básico, secundário e superior, e a educação extraescolar (Lei n.º 46/86, 1986).

O Ensino Superior português compreende o ensino universitário e o ensino politécnico e é ministrado em instituições públicas e privadas. Os estabelecimentos de Ensino Superior privado obtêm reconhecimento de interesse público prévio do Governo (DGES – Direção-Geral do Ensino Superior, 2022).

Em termos de organização, o ensino universitário inclui as universidades, os institutos universitários e outros estabelecimentos de ensino universitário. O ensino politécnico abrange os institutos politécnicos e outros estabelecimentos de ensino politécnico. Assim, pode afirmar-se que as IES são unidades organizacionais institucionais criadas no âmbito do Ensino Superior universitário ou politécnico, podendo ser públicas ou privadas.

De acordo com o artigo 11.º da Lei n.º 46/86 (1986, p. 9), constituem-se como objetivos do Ensino Superior:

- “a) Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e empreendedor, bem como do pensamento reflexivo;
- b) Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade, e colaborar na sua formação contínua;
- c) Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, das humanidades e das artes, e a criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que se integra;
- d) Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, que constituem património da humanidade, e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

- e) Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração, na lógica de educação ao longo da vida e de investimento geracional e intergeracional, visando realizar a unidade do processo formativo;
- f) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, num horizonte de globalidade, em particular os nacionais, regionais e europeus, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- g) Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural.”.

O sistema binário, é o sistema educativo superior português, que engloba o ensino universitário e o ensino politécnico, apresentando perspetivas diferentes, dado que: (DGES – Direção-Geral do Ensino Superior, 2022)

“o ensino universitário é orientado por uma perspetiva de promoção de investigação e de criação do saber e visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e fomente o desenvolvimento das capacidades de conceção, inovação e análise crítica (...) o ensino politécnico é orientado por uma perspetiva de investigação aplicada e de desenvolvimento, dirigido à compreensão e solução de problemas concretos e visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais.”.

As Instituições de Ensino Superior (IES) são organizações que gozam de autonomia científica (capacidade de definir, programar e executar a investigação e demais atividades científicas), pedagógica (capacidade para elaborar os planos de estudos, definir o objeto das unidades curriculares, definir os métodos de ensino, afetar os recursos e escolher os processos de avaliação de conhecimentos), cultural (capacidade de definir o programa de formação e de iniciativas culturais) e disciplinar (poder de punir, nos termos da lei e dos estatutos, as infrações disciplinares praticadas por docentes, investigadores e demais funcionários, bem como estudantes). As Instituições de Ensino Superior públicas gozam ainda de autonomia estatutária, pedagógica, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar face ao Estado, com a diferenciação adequada à sua natureza (Lei n.º 62/2007, 2007).

Ainda de acordo com a Lei n.º 62/2007 (2007, p. 6358-6359), a missão do Ensino Superior e das IES assenta em 5 pontos:

“1 — O Ensino Superior tem como objectivo a qualificação de alto nível dos portugueses, a produção e difusão do conhecimento, bem como a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos seus estudantes, num quadro de referência internacional.

2 — As Instituições de Ensino Superior valorizam a actividade dos seus investigadores, docentes e funcionários, estimulam a formação intelectual e profissional dos seus estudantes e asseguram as

condições para que todos os cidadãos devidamente habilitados possam ter acesso ao Ensino Superior e à aprendizagem ao longo da vida.

3 — As Instituições de Ensino Superior promovem a mobilidade efectiva de estudantes e diplomados, tanto a nível nacional como internacional, designadamente no espaço europeu de Ensino Superior.

4 — As Instituições de Ensino Superior têm o direito e o dever de participar, isoladamente ou através das suas unidades orgânicas, em actividades de ligação à sociedade, designadamente de difusão e transferência de conhecimento, assim como de valorização económica do conhecimento científico.

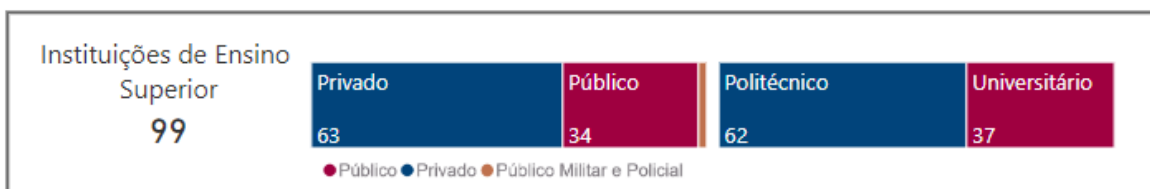
5 — As Instituições de Ensino Superior têm ainda o dever de contribuir para a compreensão pública das humanidades, das artes, da ciência e da tecnologia, promovendo e organizando acções de apoio à difusão da cultura humanística, artística, científica e tecnológica, e disponibilizando os recursos necessários a esses fins.”

As Instituições de Ensino Superior são, pois, organizações complexas a diferentes níveis, cada vez mais dependentes de sistemas de gestão eficientes e eficazes, permitindo transmitir qualidade e confiança às partes interessadas internas e externas (Mourato, Patrício, Loures, & Morgado, 2021).

É desde meados do século XX que as IES, têm vindo a assumir uma importância progressiva na sociedade, não só pelo número crescente de IES, mas também pela massificação do Ensino Superior, pela sua maior distribuição geográfica e por desempenharem mais funções como a criação de conhecimento, o ensino e a responsabilidade para com a região onde estão inseridas, nas sociedades (da Costa Ferreira, 2019).

Em Portugal, o Ensino Superior é composto por 99 IES e caracteriza-se da seguinte forma quanto à sua tipologia (Fig. 1), número de cursos lecionados (Fig. 2), ciclos de estudos (Fig. 3) e distribuição geográfica (Fig. 4) (DGES – Direção-Geral do Ensino Superior, 2022):

Figura 1 – Número de Instituições de Ensino Superior em Portugal



Fonte: DGES – Direção-Geral do Ensino Superior (2022)

Figura 2 – Número de cursos lecionados em IES em Portugal



Fonte: DGES – Direção-Geral do Ensino Superior (2022)

Figura 3 – Ciclos de Estudo em Portugal



Fonte: DGES – Direção-Geral do Ensino Superior (2022)

Existem em Portugal, 99 Instituições de Ensino Superior das quais 63 pertencem ao Ensino Superior privado, 34 ao público e 2 ao Ensino Superior público militar e policial. A distribuição das instituições varia no país de acordo com as regiões, havendo a maior concentração de instituições nas regiões de Lisboa e do Porto, conforme se apresenta seguidamente.

Figura 4 – Distribuição de IES em Portugal



Distrito	Instituições
Lisboa	30
Porto	24
Setúbal	6
Braga	5
Coimbra	5
Aveiro	4
Leiria	3
RA Madeira	3
Santarém	3
Viseu	3
Castelo Branco	2
Faro	2
Vila Real	2
Beja	1
Bragança	1
Évora	1
Guarda	1
Portalegre	1
RA Açores	1
Viana do Castelo	1

Fonte: DGES – Direção-Geral do Ensino Superior (2022)

Em matéria de cursos, existe um total de 5251 em que 4088 são públicos e 1163 são oferta privada. A somar a estes existem 90 que são do ensino público militar e policial.

Quanto às três áreas mais relevantes no que respeita aos ciclos de estudo, apresentam-se as ciências sociais, comércio e direito com 1837, seguido das engenharias, indústrias transformadoras e construção com 1278, logo depois, artes e humanidades com 1040.

No que respeita ao ciclo de estudos por tipo de curso, constata-se que a maior fatia vai para os mestrados com 44,59%, seguindo-se as licenciaturas com 27,15%, cursos técnicos superiores profissionais (CTeSP) com 13,15%, doutoramentos com 13,04% e, por fim, os mestrados integrados com 2,09%.

Após a caracterização do Ensino Superior e das IES portuguesas, no ponto seguinte abordar-se-ão conceitos-chave relevantes para a temática da TQM com destaque para os Fatores Críticos de Sucesso para a sua implementação.

2.1.2 A TQM: Conceitos-chave

As organizações nem sempre se preocuparam com a questão da qualidade (de Oliveira Gonçalves, Camargo Junior & Pizzinatto, 2021).

Segundo Anderson (2005) foi, na década de 90 do século passado, que a questão da qualidade passou a ser a principal preocupação no Ensino Superior, em simultâneo com as questões do financiamento.

Cada vez mais a qualidade é vista como um fator competitivo e de distinção entre instituições e as IES não são exceção. É, pois, urgente avaliar a sua qualidade.

As instituições públicas têm uma responsabilidade cada vez maior para com a sociedade. A sua finalidade não deve ser apenas satisfazer os clientes, mas sim a de atender às suas necessidades, como as de educação e de saúde, duas necessidades básicas da sociedade atual. Por outro lado, nos dias de hoje, a satisfação do cliente é um dos objetivos que qualquer órgão público deseja alcançar (Nogueiro & Saraiva, 2009).

A sociedade é cada vez mais exigente profissionalmente. Por conseguinte, é necessário medir e avaliar esse parâmetro, a fim de alcançar a Excelência através de um processo de melhoria contínua (Nogueiro & Saraiva, 2008).

A avaliação faz parte da gestão desde a criação do mundo (Kardec, Arcuri & Cabral, 2002) o que leva à busca contínua da excelência. Segundo Westerheijden e Van Vught (1995), as razões para a necessidade de avaliar os Sistemas de Ensino Superior são, entre outras, o aumento da despesa pública, a expansão dos sistemas, maior transparência de processos, o aumento da mobilidade dos estudantes, professores e investigadores. Mas avaliar não é suficiente e, por isso, é necessário controlar a qualidade avaliada.

A revolução da qualidade no Ocidente, cresceu devagar e só começou realmente, no início dos anos 80, quando as empresas introduziram os seus próprios programas e iniciativas de qualidade com o objetivo de contrariar o sucesso dos japoneses (Dahlgaard-Park, Reyes, & Chen, 2018).

Na maioria dos casos, a TQM tornou-se na fundação das organizações. Os valores e conceitos centrais da TQM postulam que a qualidade tem de ser incorporada em todos os níveis da organização e tornar-se parte de tudo o que faz, isto se o seu objetivo for o sucesso a longo prazo. A TQM permite, assim, a competitividade a longo prazo, concentrando-se na compreensão das necessidades dos clientes e na conquista da satisfação dos mesmos (Dahlgaard-Park *et al.*, 2018).

Desde os anos 80 do século XX, a TQM tem sido considerada como uma das mais populares abordagens de gestão através da qual as organizações empresariais melhoram as suas capacidades de gestão e o seu desempenho, e alcançam a qualidade e excelência que lhes é exigida (Dahlgaard-Park *et al.*, 2018). Segundo um estudo de Hendricks e Singhal (2001), a implementação da TQM melhora efetivamente o desempenho ao nível dos indicadores financeiros e reduz os custos através de melhorias de processos, diminuindo defeitos, reduzindo o refazer do trabalho e o desperdício.

Mehta *et al.* (2014) afirmavam que havia um trabalho muito limitado sobre a integração de modelos TQM baseados na indústria no serviço educativo, com o objetivo de manter a garantia de qualidade na educação.

A TQM é, pois, uma abordagem de gestão que foi inicialmente aplicada na indústria, mas que ao longo do tempo foi sendo utilizada em outros tipos de instituições, nomeadamente as Instituições de Ensino Superior (IES). Embora o tema da TQM associada às IES e ao Ensino Superior não seja, certamente, uma novidade, considerando a competição destas instituições pelos melhores estudantes, melhores investigadores e melhores meios, a sustentabilidade destas instituições tornou-se quase um requisito obrigatório.

Os governos têm a expectativa que o Ensino Superior seja mais relevante para as necessidades sociais e económicas; amplie o acesso; seja mais rentável; assegure a comparabilidade do fornecimento e dos procedimentos, dentro e entre instituições, incluindo comparações internacionais; e, que responda às partes interessadas (Harvey, 1999). Por consequência, as IES têm concertado esforços, no sentido de identificar processos e desenvolvimentos que levem a uma melhoria contínua na apresentação de programas de qualidade (Anderson, 2005).

O sector do Ensino Superior tornou-se muito competitivo e sujeito às forças do mercado e como tal, tem sido considerado como um negócio de carácter mundial. Foi assim que as IES perceberam que para lidarem com estas questões, a TQM se tornou uma abordagem inevitável para alcançar os objetivos empresariais (Nadim & Al-Hinai, 2016) e aumentar a eficácia global, eficiência, coesão, adaptabilidade

e competitividade de uma empresa (Brookes & Becket, 2007). A estrutura global das Instituições de Ensino Superior é concebida para atingir objetivos de investigação e ensino. O pessoal operacional das instituições reforça estes objetivos (Davim & Filho, 2016; Salleh *et al.*, 2019).

Verificou-se que, de tempos a tempos, alguns académicos, tentaram ajustar diferentes conceitos de TQM baseados na indústria e em diversos modelos, para gerir a qualidade no Ensino Superior (e.g., Baraki & Van Kemenade, 2013; Ho & Wearn, 1995; Houston, 2007; Sahu *et al.*, 2013; Sayeda *et al.*, 2010 citados em Shams, 2017).

A perspetiva do cliente, no âmbito de um *Balanced Scorecard*, possibilita a identificação de medidas de desempenho relacionadas ao nível de satisfação dos clientes, ao nível de aquisição de novos clientes, rapidez de produção e pontualidade das empresas (Al-Hosaini & Sofian, 2015; De Lima, De Lima & Soares, 2012). Esta perspetiva pode também ser traduzida como as relações da organização com o mercado, clientes e potenciais clientes (de Arruda Borges, Cabral & Petri, 2014). Contudo, e apesar de haver necessidade de avaliar o desempenho de uma organização, nomeadamente de uma IES é importante identificar quem são os *stakeholders* por forma a definir adequados indicadores de medição.

Embora existam organizações, em todo o mundo, que tenham implementado a TQM, a sua implementação em organizações sem fins lucrativos e IES, oferece mais desafios do que em organizações empresariais. O processo de identificação do cliente é uma fase crucial na implementação da TQM (Salleh *et al.*, 2018).

A identificação das partes interessadas envolvidas nas IES é, pois, um passo fundamental não só para estabelecer vantagens competitivas para as IES, como também para identificar as suas necessidades e estabelecer os meios para as satisfazer. A satisfação dessas necessidades é um importante fator competitivo para estas instituições (Mainardes, Alves & Raposo, 2010). Porém, o conceito de partes interessadas parece ser crítico e difícil de implementar. Todas as organizações, especialmente as que criam e encorajam o conhecimento, tentam compreender as ações de todos os participantes e prever os interesses e exigências do ambiente em mudança.

2.1.2.1 Os clientes das Instituições de Ensino Superior

"Quem são os seus principais clientes?" é uma questão crucial para qualquer empresa. O Ensino Superior torna a questão mais difícil - porque os seus serviços são prestados a uma variedade de grupos de clientes, tais como estudantes, empresários/empregadores, sociedade/governo e professores (Nogueiro, Saraiva & Pires, 2022c).

Segundo um estudo de Marshall (2018) são muitas as partes interessadas associadas ao Ensino Superior, incluindo estudantes; ex-alunos; doadores; pais; outras instituições ou fornecedores; agências de acreditação; vendedores e fornecedores; empregadores; contribuintes; organizações não governamentais; governo; corpo docente, sindicatos e organismos de advocacia. Outro estudo, identifica 12 categorias de partes interessadas, designadamente, entidades governamentais; administração; funcionários; clientela; fornecedores; concorrentes; doadores; comunidades; reguladores governamentais; reguladores não governamentais; intermediários financeiros e *Joint Venture*, que descreve como grupos constitutivos, comunidades, partes interessadas e clientes (Marić, 2013). Numa abordagem diferente, Reavill (1998) identificou os intervenientes do Ensino Superior, concentrando-se no desenvolvimento das necessidades dos clientes como componente chave da TQM. Estudantes, empregadores, famílias e dependentes dos estudantes, universidades e seus trabalhadores, fornecedores, o sector do ensino secundário, outras universidades, comércio e indústria, a nação, o governo, os contribuintes e finalmente os organismos profissionais estão entre os doze intervenientes que contribuem para ou beneficiam do Ensino Superior. Akinyele (2010) classificou os clientes das IES como internos (académicos e administrativos) e externos (diretos e indiretos). Mais recentemente, Guilbault (2018) referiu que o estudante, o empregador, e outras partes interessadas podem ser todos considerados clientes. Excluir o estudante do papel de cliente pode ter um impacto na felicidade/satisfação e retenção do estudante, uma vez que quem é visto como consumidor determina as políticas e procedimentos. Os estudantes entendem-se como clientes, havendo ações/atividades/práticas das IES que tratam os estudantes como tal.

As IES, antes de definirem prioridades e estratégias relacionais para cada entidade, precisam, além de identificarem as partes interessadas, identificar também as suas necessidades (Mainardes *et al.*, 2010). Estas instituições, para além de as identificar, devem diferenciá-las a fim de melhor elaborar as suas estratégias, de acordo com a relevância de cada uma (Falqueto, Hoffmann, Gomes & Onoyama Mori, 2020).

Identificadas as partes interessadas, as universidades devem prestar contas à sociedade, empregadores, estudantes, e entre si. Por conseguinte, o Ensino Superior deve ser de alta qualidade (Frazer, 1994; Nadim & Al-Hinai, 2016). Nasim, Sikander & Tian (2020) sugerem que a melhoria da qualidade tem de ser alcançada através da integração de todos os recursos disponíveis, dentro ou fora do setor do Ensino Superior.

Contudo, Guilbault (2018) refere que os estudantes são os principais clientes, apesar do facto do Ensino Superior ter numerosos clientes e partes interessadas (futuros empregadores, governo e sociedade). A educação é descrita como o processo de aprendizagem do conhecimento, bem como o conhecimento, habilidade e compreensão adquiridos através da frequência de uma escola, faculdade ou universidade. A natureza da educação (como um serviço) é que oferece a base para a aprendizagem e demonstra que a aprendizagem ocorreu. Quer os estudantes se vejam a si próprios como cocriadores ou não, é importante perceber que a educação só pode acontecer se a aprendizagem acontecer (Guilbault, 2018).

Estes clientes têm uma variedade de requisitos complementares ou discordantes (Carvalho Pereira & Terra da Silva, 2003). A primeira descoberta chave da investigação feita por estes autores é que a "educação" se divide em dois processos distintos: ensino/educação, que consideram ser da responsabilidade dos professores universitários, e aprendizagem/conhecimento, que é principalmente da responsabilidade dos estudantes. Para cada processo, foram identificados os principais clientes internos e externos. Para estes autores, no processo "Ensino/Educação", os clientes internos são o corpo docente e os clientes externos são os estudantes; no processo "Aprendizagem/Conhecimento", os clientes internos são os Estudantes e os clientes externos são os Empregadores/Empresas; e no processo "Investigação/Investigação", os clientes internos são os docentes e os clientes externos são a Sociedade/Governo. Esta investigação ainda permitiu aos autores ilustrar cinco pontos de vista opostos entre distintos grupos de clientes:

1. o estudante como cliente em atividades de ensino em sala de aula;
2. a participação do estudante na sua própria aprendizagem;
3. as expectativas dos futuros empregadores sobre o estudante como produto;
4. indicadores de produtividade investigação;
5. o duplo dever do corpo docente: o ensino e a investigação.

“Student engagement includes both the academic and non-academic activities (Krause and Coates, 2008; Tinto, 2010), (which) is...an important indicator of the quality of higher education⁴” (Clarke, Nelson & Stoodley, 2013, p. 2).

2.1.2.2 A abordagem da TQM nas Instituições de Ensino Superior

Como já atrás referido, o sector do Ensino Superior tornou-se muito competitivo e sujeito às forças do mercado; como resultado destas questões, o Ensino Superior tem sido considerado como um negócio mundial. Estruturalmente as IES são concebidas para atingir objetivos de investigação e ensino, sendo que o pessoal operacional das instituições reforça estes objetivos (Davim & Filho, 2016; Galdeano *et al.*, 2019; Salleh *et al.*, 2019). O Ensino Superior deve, pois, ser de alta qualidade (Frazer, 1994; Nadim & Al-Hinai, 2016].

A aplicação de princípios de TQM, como os defendidos por Crosby (1984), Deming (1986) e Juran (1988) citados por Anderson (2005), como a aptidão para o uso, conformidade com os requisitos, excelência inata e valor pelo dinheiro gasto - para citar apenas alguns que estão agora a ser abraçados por Instituições de Ensino Superior - desempenharam um papel fundamental na reviravolta na produção de produtos e serviços de qualidade desde o início dos anos 80.

Enquanto a qualidade foi outrora entendida como sendo puramente do domínio da engenharia, do fabrico e disciplinas de engenharia de produção, os processos de qualidade foram agora alargados para incluir ambos os serviços e setores públicos da economia (Anderson, 2005). Feigenbaum (1994, citado por Anderson, 2005) acreditava que a "qualidade da educação" era o fator-chave na concorrência "invisível" entre países, uma vez que a qualidade dos produtos e serviços é determinada pela forma como "gestores, professores, trabalhadores, engenheiros e economistas pensam, agem e tomam decisões sobre a qualidade".

Contudo, a aplicação dos princípios da TQM por parte das Instituições de Ensino Superior é uma questão controversa (Anderson, 2005).

O que se entende por qualidade no Ensino Superior é algo diferente do que se entende na indústria e na produção de serviços, onde a perceção da qualidade é mais homogénea. As IES, até determinada

⁴ Nota: Tradução da autora “O envolvimento dos estudantes inclui as atividades académicas e não académicas (Krause e Coates, 2008; Tinto, 2010), (que) é...um indicador importante da qualidade do Ensino Superior”.

altura, não pareceram ter sentido a necessidade de definir qualidade, e por essa razão, não existe uma definição específica que englobe objetivos dentro destas instituições (Anderson, 2005). Definir qualidade requer tanto uma estratégia ampla para atingir objetivos centrais como resultados e uma estratégia específica para identificar indicadores de qualidade que possam ser utilizados para avaliar se os objetivos e resultados identificados foram alcançados. As instituições devem ser capazes de fornecer provas que apoiem as alegações de qualidade, o que inclui frequentemente a avaliação sistemática da qualidade. Deve, pois, ser-se capaz de definir a qualidade para se poder avaliar (Schindler, Puls-Elvidge, Welzant & Crawford, 2015).

As IES são reconhecidas como atores principais no setor dos serviços da economia e a necessidade de identificar as partes interessadas, como visto anteriormente, torna-se fundamental, uma vez que esses agentes trazem consigo diferentes conjuntos de valores e objetivos. É vital para o sucesso da gestão que as instituições identifiquem e estabeleçam relações com as suas partes interessadas, de modo a fornecer um nível de qualidade de serviço que lhes permita aumentar a sua eficácia organizacional e garantir a sua competitividade. O reconhecimento dos principais intervenientes da instituição, juntamente com a identificação dos processos de qualidade, aplicáveis, proporcionam-lhe uma oportunidade de diferenciação de serviços, através da satisfação ou superação das expectativas dos *stakeholders* (Anderson, 2005).

Para adotar adequadamente a TQM, é fundamental assegurar que todos estejam completamente empenhados e dedicados ao processo (Salleh *et al.*, 2018). Porém, desafios como liderança, cultura, e questões organizacionais, podem tornar a implementação da TQM mais difícil no Ensino Superior (Ariff, Zaidin & Sulong, 2007).

Para atrair (mais) estudantes, as instituições escolares e as universidades implementaram a TQM, independentemente de o terem feito de forma explícita ou implícita, melhorando a qualidade do binómio ensino/aprendizagem dos estudantes (Nasim, 2020). Esses mesmos autores referem ainda que os académicos tentaram transferir os princípios associados à TQM aplicada à indústria para o setor do Ensino Superior procedendo com cautela à sua melhoria para adaptação ao ambiente do Ensino Superior.

Apesar dos esforços empreendidos na implementação da TQM no Ensino Superior, esta não tem tido grande sucesso. Os conceitos relacionados com a TQM nem sempre têm tido grande influência sobre os conceitos e práticas da qualidade educativa. Tal situação pode dever-se ao facto de não existir consenso alargado sobre a melhor forma de gerir a qualidade associada ao Ensino Superior e da adoção

de ideias da TQM associada à indústria para aplicação na educação nem sempre ser bem-sucedida. Apesar de tudo, existem valores fundamentais que alicerçam a estrutura da TQM para o Ensino Superior como a liderança e cultura de qualidade, melhoria contínua e inovação nos processos educativos, resposta rápida e gestão da informação, qualidade focada no cliente, envolvimento e desenvolvimento do pessoal, e desenvolvimento de parcerias (Psomas & Antony, 2017).

A TQM envolve pessoal académico, gestão, estudantes e partes interessadas da sociedade, geralmente interessadas no Ensino Superior (Nasim *et al.*, 2020; Ruben, 2018). A implementação da TQM nas organizações nem sempre é fácil, e, por isso, foram identificados os Fatores Críticos de Sucesso que são abordados de seguida.

2.1.2.3 Os Fatores Críticos de Sucesso na implementação da TQM

Os Fatores Críticos de Sucesso (FCS) ou questões-chave são os aspetos de uma unidade ou organização que devem funcionar bem e com os quais se espera que a organização, como um todo, prospere. Por outras palavras, e segundo Boynton e Zmud (1984), os FCS devem assegurar o sucesso de um gestor ou de uma organização e, conseqüentemente, representam as áreas de gestão ou da empresa que devem ser alvo de atenção especial e contínua, de forma a se obter um elevado desempenho.

Os FCS incluem questões vitais para as atividades operacionais presentes de uma organização e para o seu futuro sucesso. Pelo que, devem ser abordados de modo a atingir o nível de qualidade de que os clientes necessitam para satisfazer as suas exigências e expectativas.

Rockart (1982) define ainda os FCS como as áreas-chave de atividade em que são necessários resultados favoráveis para um gestor alcançar os seus objetivos. Ferguson e Dickinson (1982) definem FCS como sendo fatores internos e externos que devem ser identificados e contabilizados, uma vez que apoiam ou ameaçam a realização dos objetivos de uma empresa, ou, inclusivamente, a existência da mesma, pois podem criar sobre ela, impactos positivos ou negativos. Tambi (2000) apresenta as seguintes características para as dimensões dos FCS: alegria do cliente, satisfação do cliente externo, satisfação do cliente interno, gestão baseada em factos, medição, gestão baseada em pessoas, melhoria contínua e ciclo de melhoria contínua.

Já Rockart (1982) identifica as fontes dos FCS segundo as características da indústria, nomeadamente a estratégia competitiva de uma organização e o posicionamento da indústria, os fatores ambientais e

os fatores temporais. Para Borbely (1981) são o ambiente geral da organização-mãe, o ambiente empresarial interno, o comércio da informação e o centro de informação.

Referindo Tambi (2000), a análise dos FCS pode ajudar o processo de desenvolvimento de estratégias em três momentos particulares - análise ambiental, análise de recursos, e avaliação de estratégias. Esse mesmo autor identifica oito elementos, nomeadamente a análise ambiental, a análise da estrutura da indústria, os peritos em negócios industriais, a análise da concorrência, a análise da empresa dominante no sector, a avaliação da empresa, os fatores temporais/intuitivos e, o impacto nos lucros da estratégia de mercado.

Também Saraph, Benson & Schroeder (1989) propuseram oito FCS de gestão da qualidade, através de um processo que envolveu a identificação e síntese de requisitos críticos para a gestão da qualidade: papel da liderança da gestão e da política de qualidade, papel do departamento de qualidade, Formação, gestão da qualidade dos fornecedores, relações entre empregados, dados e relatórios de qualidade, conceção do produto/serviço e gestão de processos. Já Black e Porter (1996), através de uma ferramenta de medição cujos autores conceberam sobre um grupo de dimensões de qualidade e que foi utilizada num inquérito, numa amostra de membros da Fundação Europeia de Gestão da Qualidade para determinar as suas perceções sobre a aplicabilidade destas dimensões, resultou na identificação de dez FCS da TQM: sistemas de medição de melhoria da qualidade, parcerias com fornecedores, pessoas e gestão de clientes, comunicação de informações de melhoria, orientação para a satisfação do cliente, gestão da interface externa, gestão estratégica da qualidade, planeamento da qualidade operacional e cultura de qualidade corporativa. Salleh *et al.*, (2018), por sua vez, identificam sete FCS para a implementação da TQM: empenho e liderança da gestão, melhoria contínua, formação, envolvimento dos funcionários, trabalho de equipa, comunicação e satisfação total do cliente.

Sendo o conceito de FCS aplicado a diversos tipos de organizações, inclusive a IES (Tambi, 2000) e considerando a TQM tem a capacidade de aumentar a qualidade das instituições de ensino e, ao mesmo tempo, alcançar uma melhoria contínua e, nestas circunstâncias, refere-se à cultura de melhoria contínua de uma organização com o objetivo de aumentar a satisfação do cliente (Bayraktar, 2006), os FCS para a implementação da TQM são fundamentais nas IES, uma vez que ajudarão a organização a melhorar a sua avaliação de desempenho (Salleh *et al.*, 2018). A identificação de FCS é um passo crucial para a sua incorporação nos processos. Proporciona a uma organização uma forma de avaliar os perigos e as possibilidades no seu meio. Os FCS também fornecem um conjunto de critérios para avaliar os pontos fortes e fracos das organizações (Tambi, 2000).

Os FCS de planeamento estratégico da qualidade na TQM são cruciais. Abrange, entre outras, a criação de declarações de visão/missão, políticas de qualidade, controlo de qualidade, e outras ferramentas de gestão (Jamali, 2010).

Bayraktar, Tatoglu & Zaim (2008) identificaram 11 FCS para a implementação da TQM em IES: liderança, controlo e melhoria de processos, educação e formação, envolvimento dos empregados, visão, conceção e recursos do programa, outras partes interessadas, melhoria do sistema de qualidade, medição e avaliação, foco no estudante e reconhecimento e recompensa.

Nadim e Al-Hinai (2016) após a recolha de dados de 144 académicos de 22 IES na Turquia, acabaram por validar os 11 FCS de Bayraktar *et al.* (2008). Todos os FCS identificados são fiáveis, de acordo com as conclusões do seu estudo. O envolvimento dos trabalhadores foi considerado o elemento de sucesso mais importante, seguido do enfoque nas partes interessadas e de outros intervenientes, de acordo com as conclusões de Nandim e Al-Hinai (2016).

O Quadro 1 apresenta, em síntese, os FCS para a implementação da TQM, segundo os autores Saraph *et al.* (1989), Black e Porter (1986), Bayraktar *et al.* (2008), Jamali (2010) e, Salleh *et al.* (2018).

Quadro 1 – Fatores Críticos de Sucesso para implementação da TQM nas IES

Saraph <i>et al.</i> (1989)	Black e Porter (1986)	Bayraktar <i>et al.</i> (2008)	Jamali (2010)	Salleh <i>et al.</i> (2018)
Papel da liderança da gestão e da política de qualidade		Liderança	Políticas de qualidade	Empenho e liderança da gestão
Papel do departamento de qualidade	Sistemas de medição de melhoria da qualidade	Controlo e melhoria de processos	Controlo de qualidade	Melhoria contínua
Formação		Educação e formação		Formação
Gestão da qualidade dos fornecedores	Parcerias com fornecedores			
Relações entre empregados		Envolvimento dos empregados		Envolvimento dos funcionários Trabalho de equipa
		Visão	Declarações de visão/missão	
Dados e relatórios de qualidade				
Conceção do produto/serviço		Conceção e recursos do programa		
Gestão de processos			Outras ferramentas de gestão	
	Pessoas e gestão de clientes	Outras partes interessadas		
	Comunicação de informações de melhoria			Comunicação
	Orientação para a satisfação do cliente			Satisfação total do cliente
	Gestão da interface externa			
	Gestão estratégica da qualidade			
	Planeamento da qualidade operacional			
	Cultura de qualidade corporativa	Melhoria do sistema de qualidade		
		Medição e avaliação		
		Foco no estudante		
		Reconhecimento e recompensa		

Fonte: Elaboração própria

Nogueiro *et al.* (2022c) como forma de sintetizar a informação relativa a estes FCS das IES, identificaram, a partir da descrição que fizeram desses mesmos FCS, palavras ou expressões-chave que lhe estão associadas e que também os caracterizam (Quadro 2).

Quadro 2 – Caracterização dos Fatores Críticos de Sucesso

N.º	Fatores Críticos de Sucesso da TQM nas IES	Caracterização dos Fatores Críticos de Sucesso
1	Liderança	Compromisso; gestão de topo; visão; missão; valores; capacitação dos empregados; participação dos empregados na tomada de decisão; comunicação clara a todos os empregados.
2	Visão	Foco do empregado no futuro; associação de liderança à visão; pode ser visto nos valores, crenças e práticas de gestão das IES; abordagem inovadora determinada pela visão.
3	Medição e avaliação	Ferramentas para determinar a qualidade do desempenho das IES; estabelecer indicadores-chave de desempenho.
4	Controlo e melhoria de processos	Estrutura organizacional; procedimentos; medição; avaliação, controlo e melhoramento; feito numa base regular; gestão de processos; satisfazer as exigências das partes interessadas.
5	Correção e recursos do programa	Programas académicos; áreas de estudo interdisciplinares; instalações necessárias para realizar investigação; desenvolvimento de currículos e programas.
6	Melhoria do sistema de qualidade	Sistema de garantia de qualidade; processos de qualidade; instrumentos para melhorar a consistência dos sistemas de qualidade: fluxogramas de processos e listas de verificação de critérios de qualidade.
7	Envolvimento dos empregados	Apoio e envolvimento da mão-de-obra; atitudes; cultura de qualidade; participação; trabalho de equipa e interações interfuncionais; envolvimento e reforço social; sentido de pertença; conhecimento do valor do produto/serviço.
8	Reconhecimento e recompensa	Recompensa como um meio de reforçar o nível de desempenho.
9	Educação e formação	Educação e formação; sensibilização; conjuntos de competências; recursos financeiros; conhecimento.
10	Foco no estudante	Orientação e satisfação do cliente; reconhecimento das necessidades dos alunos; reclamações; avaliações de cursos; atividades do clube; acompanhamento de ex-alunos.
11	Outros intervenientes/partes interessadas	Exigências e expectativas; sociedade; funcionários das IES; necessidades das partes interessadas.

Fonte: Adaptado de Nogueiro *et al.* (2022c)

A análise da caracterização dos FCS é feita no enquadramento daquilo que se passa nas IES. Assim, a **Liderança** é um FCS que está frequentemente associado à gestão de topo que é o órgão institucional que define a missão e os valores pelos quais a instituição se pauta. A visão reflete a imagem que a organização pretende ter no futuro e a forma como quer ser percebida por todos e que é igualmente definida pela gestão de topo. O compromisso é uma característica que a liderança tem de ter, em especial na implementação de mudanças, práticas, envolvimento dos trabalhadores, promovendo a capacitação e a participação dos empregados na tomada de decisão e fazendo uma comunicação clara a todos os empregados.

A **Visão** é um FCS que, tal como anteriormente referido está associado à Liderança, podendo ser visto nos valores, crenças e práticas de gestão das IES. Existe um foco de todos no futuro, incluindo dos empregados. A visão determina uma abordagem inovadora.

Quando se fala em **Medição e avaliação** fala-se em ferramentas para determinar a qualidade do desempenho das IES e ao estabelecimento de indicadores-chave de desempenho.

Controlo e melhoria de processos é um FCS que se integra na estrutura organizacional e se interliga com a medição e avaliação que levam ao controlo e melhoria dos processos e da sua gestão e dos procedimentos associados. Deve haver uma regularidade na ação de controlo. O foco deve ter como base a satisfação das exigências das partes interessadas.

Tratando-se de IES, a **Correção e recursos do programa** parece fazer todo o sentido como FCS uma vez que está a centrar-se nos programas académicos, em áreas de estudo interdisciplinares e no desenvolvimento de currículos e programas; para se fazer investigação são necessários recursos, como as instalações para a sua realização.

A **Melhoria do sistema de qualidade** normalmente assenta num sistema de garantia de qualidade; tem de haver processos de qualidade e instrumentos para melhorar a consistência dos sistemas de qualidade: fluxogramas de processos e listas de verificação de critérios de qualidade. É, pois, um FCS.

Tal como referido no FCS da Liderança, o **Envolvimento dos empregados** é crucial para o sucesso de qualquer instituição. Este envolvimento está claramente associado às atitudes, à participação, trabalho de equipa e interações interfuncionais. A Liderança tem de proporcionar aos seus trabalhadores o envolvimento e reforço social e promover o sentido de pertença e uma cultura de qualidade. É através do envolvimento que os trabalhadores têm conhecimento do valor do produto/serviço.

Reconhecimento e recompensa são meios de reforço do nível de desempenho dos trabalhadores. Por tudo o que foi anteriormente referido relativamente aos trabalhadores, este, parece ser, sem dúvida um FCS nas IES como inclusivamente em qualquer outra organização.

Considerando que as IES são instituições com uma forte missão centrada na **Educação e formação** é óbvio que este seja considerado um FCS. Através da educação e formação as pessoas ganham conjuntos de competências e conhecimento. As IES são elas também importantes nas transferências de conhecimento. Para implementar qualquer programa de educação e/ou formação são necessários recursos financeiros inclusive para a formação dos trabalhadores e haver sensibilização para tal.

Quando se fala em IES, o **Foco no estudante** parece ser evidente como FCS. As IES têm de reconhecer as necessidades dos alunos e fazer um trabalho orientado para a satisfação do cliente. Devem ter em atenção as suas reclamações, fazer as avaliações dos cursos, apoiar atividades de grupo e fazer o acompanhamento de ex-alunos.

Por último, apresenta-se como FCS na implementação da TQM nas IES **Outros intervenientes/partes interessadas**, onde se incluem a sociedade e os próprios funcionários. Todas as partes interessadas têm necessidades, exigências e expectativas que as IES têm de gerir e atender.

Face ao exposto sobre os FCS da implementação da TQM nas IES é possível antever que, prestar-lhes a devida atenção, pode significar uma melhoria da qualidade da instituição (corrobora a Proposição 1).

Atualmente, não é apenas a TQM que permite às organizações em geral e às Instituições de Ensino Superior em particular, terem uma determinada vantagem competitiva, umas em relação às outras. O ponto seguinte aborda a questão da sustentabilidade como um elemento, igualmente determinante para a competitividade das instituições e como fator de qualidade do Ensino Superior.

2.2 A Sustentabilidade nas Instituições de Ensino Superior

Na última década tem-se realçado o reconhecimento do papel que as universidades desempenham no apoio à transformação das sociedades em sociedades sustentáveis. De entre as ações possíveis, salienta-se a institucionalização da sustentabilidade no Ensino Superior com um objetivo de transição para um modelo que tem sido designado por Universidade Sustentável (Bizerril, Rosa & Carvalho, s.d).

2.2.1 Sustentabilidade e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Conceitos-chave

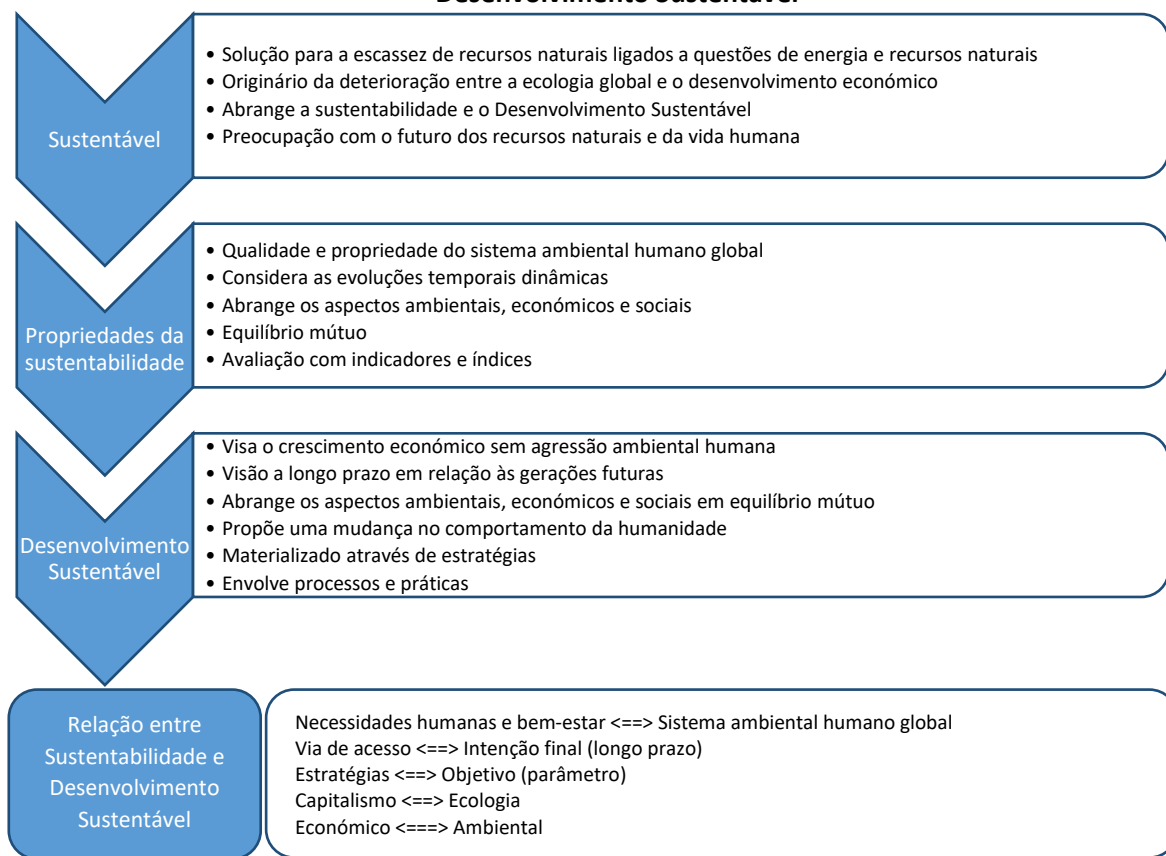
"Sustentável", "sustentabilidade" e "Desenvolvimento Sustentável" são termos que ganharam relevância a nível global, inicialmente associados a questões de preservação do planeta, mas presentemente, mais associados ao bem-estar humano e à relação com o planeta com o objetivo de garantir o bem-estar de várias gerações.

A sociedade tem utilizado estes termos de forma ambígua, confundindo-os, em certas situações, com a ideia de crescimento, progresso, maturidade, evolução ou riqueza, levando-os à necessidade de serem reexaminados (Ríos-Osório *et al.*, 2014). Bañon Gomis *et al.* (2011) enfatizam que a

sustentabilidade não é apenas uma "moda ou tendência" valorizada pelas condições circunstanciais. A sua importância está ligada à ética que guia a conduta humana, refletindo os valores da coragem, prudência e esperança. O termo sustentabilidade até pode, hoje em dia, ser popular, mas o próprio conceito tem raízes antigas e universais.

Ser sustentável não tem apenas uma definição e o termo sustentabilidade expressa a preocupação com a qualidade de um sistema relativamente à integração inseparável (ambiental e humana), avaliando propriedades e características próprias e abrangendo aspetos ambientais, sociais e económicos. A noção de Desenvolvimento Sustentável apresenta informações intrínsecas e deve ser observada no desenvolvimento de estratégias (Feil & Schreiber, 2017). Feil e Schreiber (2017) afirmam que a sustentabilidade consiste num objetivo ou parâmetro definido através de critérios científicos, que mede e monitoriza os resultados gerados pela utilização de estratégias de Desenvolvimento Sustentável. Estes autores resumem ainda mais a relação entre sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável. A Figura 5 resume as suas considerações.

Figura 5 – Sustentável, propriedades e Desenvolvimento Sustentável e a relação sustentabilidade-Desenvolvimento Sustentável



Fonte: Adaptado de Feil e Schreiber (2017)

A Carta da Terra é um documento que surgiu de uma consulta de oito anos a milhares de pessoas de diversos países, que alerta para os riscos que pairam sobre a humanidade, mas, que simultaneamente traz esperança através da partilha de valores e princípios capazes de abrir um novo futuro para todos neste planeta. (Boff, 2017; Carta da Terra, 2020).

Segundo Boff (2017), a sustentabilidade foi inicialmente vista como uma questão de vida ou morte, devido aos riscos que, aquando da publicação da Carta da Terra, pareciam representar uma ameaça ao futuro do planeta. A sustentabilidade é uma forma de ser e de viver que requer o alinhamento das práticas humanas com o potencial limitado de cada bioma e com as necessidades das gerações de hoje e de amanhã. Segundo este mesmo autor, a sustentabilidade é o conjunto de processos e ações que visam manter a vitalidade e integridade da Mãe Terra, a preservação dos seus ecossistemas com a totalidade dos elementos físicos, químicos e ecológicos que permitem a existência e reprodução da vida, a satisfação das necessidades das gerações presentes e futuras e a continuidade, expansão e realização do potencial da civilização humana nas suas variadas expressões.

A crescente consciência da ameaça do aquecimento global, a compreensão universal da sustentabilidade ou do Desenvolvimento Sustentável, nos últimos tempos tem crescido de forma constante e universal (Bañon Gomis *et al.*, 2011).

Na sociedade existem dimensões que são responsáveis pela mudança de comportamento individual, nomeadamente a social, a cultural e a psicológica. Consequentemente, estas são fortemente influenciadas pela dimensão política, essencialmente caracterizada por jogos de poder, e pela dimensão económica. Considerando o paradigma do consumo e do trabalho imposto pela chamada sociedade capitalista, a dimensão espacial é condicionada. A origem da dimensão ecológica deve-se aos impactos negativos que induzem o ecossistema a ter um desequilíbrio preocupante na manutenção da vida na terra, sendo esta afetada pelo modo de existência humana, i.e., por outras dimensões. As dimensões da sustentabilidade estão extremamente interligadas e é necessário encontrar um equilíbrio entre as dimensões propostas, tal como a sociedade procura o Desenvolvimento Sustentável (Mendes, 2009).

Foram identificadas as questões mais prementes do mundo, que vão desde a eliminação da pobreza e da fome até aos métodos de crescimento económico e necessidades sociais, tais como educação, saúde, proteção social e possibilidades de trabalho, passando pelas alterações climáticas e proteção ambiental (Chaleta *et al.*, 2021).

Abordam-se de seguida aspetos de realce relativamente aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas.

Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Os artigos científicos que têm vindo a tratar a temática dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável estão em crescendo, pois parece ser um tema de relevo e de grande importância geral neste século. Os ODS, que representam e definem as prioridades globais para a Agenda 2030 assinada por cerca de 190 países, procuram concentrar esforços globais em torno de um conjunto de objetivos e metas comuns. Os 17 ODS são definidos em áreas que condicionam a qualidade de vida de todos os cidadãos do mundo e, inclusivamente, das gerações futuras. Segundo as Nações Unidas, a Agenda 2030 e os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são a visão comum para a humanidade, um contrato entre os líderes mundiais e as pessoas e uma lista de ações a empreender em nome das pessoas e do planeta (Nações Unidas, 2022).

Com o estabelecimento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, desenvolvidos pelas Nações Unidas em 2000, a sustentabilidade foi definida como um dos principais objetivos no contexto da globalização. Quando se tornou claro que o impacto desejado não estava a ser conseguido em 2015, foi acordado que a sustentabilidade deveria ocupar o lugar central, e os ODS foram criados (Sustainable Development Goals Knowledge Platform, 2012).

O desenvolvimento global ganhou uma componente mais abrangente como resultado desta reformulação, que estava fortemente relacionada com a sustentabilidade no âmbito da Agenda 2030 (Prieto-Jiménez, López-Catalán, López-Catalán & Domínguez-Fernández, 2021).









Ban Ki-Moon, oitavo Secretário-Geral das Nações Unidas, no 159º Fórum GRIPS 2018 afirmou (GRIPS. National Graduate Institute for Policy Studies, 2019)

“SDGs are by far the most scientific, most comprehensive, most ambitious set of goals that the United Nations has ever presented to the world. The SDGs aim to address the unfinished business of the MDGs. There is a great expansion of scope in the 17 goals, which range from completely eliminating abject poverty to forging global partnerships. Leave no one behind. There are many people who are living in very dire circumstances, including people with physical disabilities, girls and women, people of different sexual orientation, and groups who are excluded by discrimination from normal life in our societies. We have to make absolutely sure that all these people are included in our work to make this a fair world”⁵.

⁵ Nota: Tradução da autora "Os ODS são de longe o conjunto de objetivos mais científico, mais abrangente e mais ambicioso que as Nações Unidas alguma vez apresentaram ao mundo. Os ODS visam abordar os assuntos

Os 17 ODS estão indicados no Quadro 3 como se segue.

Quadro 3 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

	Erradicar a pobreza em todas as suas formas		Acabar com a fome, garantir a segurança alimentar, melhorar a nutrição e promover uma agricultura sustentável		Assegurar vidas saudáveis e promover o bem-estar para todos em todas as idades
	Assegurar uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos		Conseguir a igualdade de género e dar poder a todas as mulheres e raparigas		Assegurar a disponibilidade e a gestão sustentável da água e do saneamento para todos
	Assegurar o acesso de todos a uma energia acessível, fiável, sustentável e moderna		Promover o crescimento económico sustentável, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho digno para todos		Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação
	Reduzir a desigualdade dentro e entre países		Tornar as cidades e as povoações inclusivas, seguras, resistentes e sustentáveis		Assegurar padrões sustentáveis de consumo e produção
	Tomar medidas urgentes para combater as alterações climáticas e os seus impactos		Conservar e utilizar de forma sustentável os oceanos, mares e recursos marinhos para o Desenvolvimento Sustentável		Proteger, restaurar e promover a utilização sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação e travar e inverter a degradação dos solos e travar a perda de biodiversidade
	Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o Desenvolvimento Sustentável, proporcionar acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas a todos os níveis		Reforçar os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o Desenvolvimento Sustentável		

Fonte: Nações Unidas (2022)

inacabados dos ODM. Existe uma grande expansão da abrangência nos 17 objetivos, que vão desde a eliminação completa da pobreza abjeta até à criação de parcerias globais. Não deixar ninguém para trás. Há muitas pessoas que vivem em circunstâncias muito difíceis, incluindo pessoas com deficiências físicas, raparigas e mulheres, pessoas de orientação sexual diferente, e grupos que são excluídos por discriminação da vida normal nas nossas sociedades. Temos de ter a certeza absoluta de que todas estas pessoas estão incluídas no nosso trabalho para fazer deste um mundo justo".

Os ODS são um avanço significativo no Desenvolvimento Sustentável, adotando uma visão muito mais ampla da sustentabilidade do que alguma vez se tentou antes. No entanto, os obstáculos práticos, tais como a forma de implementar a mudança, permanecem (Fleming, Wise, Hansen & Sams, 2017).

As IES desempenham um papel fundamental, uma vez que são *thought and opinion makers*, capazes de facilitar o desenvolvimento e a difusão de ideias duradouras. Como resultado, as pessoas envolvidas no desenvolvimento de atividades universitárias devem servir de base para a difusão do conhecimento e do reforço de práticas sustentáveis (Leal Filho *et al.*, 2015). As IES são igualmente vitais para o desenvolvimento da sociedade, sendo que são um dos principais atores na transformação dos profissionais que ditarão as leis do mercado e da sociedade. Devido ao vasto fluxo de pessoas, informação e atividades, as IES, como qualquer outra organização, utilizam um grande número de recursos disponíveis (*inputs/outputs*). Estas organizações acabam por ter uma responsabilidade ambiental significativa, exigindo a integração de abordagens de Desenvolvimento Sustentável nas suas operações (Gazzoni *et al.*, 2018).

2.2.2 A Sustentabilidade como fator de qualidade do Ensino Superior

Nas mais recentes décadas, um amplo espectro de decisores tem vindo a interessar-se pela temática do Desenvolvimento Sustentável. As pessoas e a sociedade só podem prosperar se todos os países e regiões experienciarem um progresso económico contínuo, inclusivo e sustentável (Fleacă *et al.*, 2018).

A perspetiva da sustentabilidade nas Instituições de Ensino Superior foi acrescentada, devido à importância que esta dimensão parece ter para a sua qualidade e excelência. Segundo Gazzoni *et al.* (2018, p. 48) "*Higher Education Institutions (HEI) play a fundamental role in the formation of thoughts and opinions, being one of the main organs that can enhance the development of sustainable thinking*"⁶. Neste âmbito, Chaleta *et al.* (2021, p. 2) referem que "*universities are challenged to include the 17 Sustainable Development Goals (SDG) in the wide range of their training offers and that higher education is expected to contribute knowledge and innovation to meet societal, economic and environmental challenges through the training of both academic staff and students*"⁷.

⁶ Nota: Tradução da autora "As Instituições de Ensino Superior (IES) desempenham um papel fundamental na formação de pensamentos e opiniões, sendo um dos principais órgãos que pode melhorar o desenvolvimento do pensamento sustentável".

⁷ Nota: Tradução da autora "as universidades são desafiadas a incluir os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) na vasta gama das suas ofertas de formação e espera-se que o Ensino Superior contribua com

As IES são, como já referido, fundamentais para o crescimento da sociedade, uma vez que são um dos agentes-chave na transformação dos profissionais que irão configurar o mercado de trabalho e os rumos da sociedade (Gazzoni *et al.*, 2018).

Aqueles que se encontram envolvidos no desenvolvimento de atividades universitárias devem constituir-se como a base para a difusão do conhecimento e para o reforço de práticas sustentáveis. Porém, muitos são ainda os obstáculos a ultrapassar, embora tenha havido alguns avanços no Ensino Superior em termos de sustentabilidade (Leal Filho *et al.*, 2015).

Os objetivos de investigação e ensino das IES são concebidos para serem atingidos, sendo reforçados pelo pessoal das instituições (Davim & Filho, 2016; Galdeano *et al.*, 2019). Tanto o ensino como a investigação assim como outras atividades, podem auxiliar as IES a promover a sustentabilidade (Evangelinos *et al.*, 2009; Gazzoni *et al.*, 2018).

Devido à ausência de consciência sobre sustentabilidade, as instituições e os seus funcionários não estão informados sobre a importância de compreender os benefícios e problemas da sustentabilidade (Salleh *et al.*, 2019).

A União Europeia (UE) reconheceu o seu compromisso com o Desenvolvimento Sustentável com um claro enfoque nas três prioridades dos sistemas de Ensino Superior, que são vistos como o suporte das sociedades justas, abertas e democráticas, bem como do crescimento e emprego sustentado. São elas: (i) qualidade e relevância da formação de competências; (ii) competências e qualificações mais visíveis e comparáveis, bem como o aperfeiçoamento de competências de inteligência; e (iii) escolhas de carreira informadas (Fleacă *et al.*, 2018).

Os fatores críticos que condicionam o sucesso do Desenvolvimento Sustentável começam com um nível específico de compreensão por parte das partes interessadas de cada instituição de Ensino Superior (Salleh *et al.*, 2019).

A falta de conhecimentos, capacidades, competências, gestão do tempo e autoridade, bem como a falta de material de orientação sobre o Desenvolvimento Sustentável, são apontados como desafios na implementação de estruturas de gestão sustentável nas universidades (Awuzie *et al.*, 2015).

conhecimento e inovação para responder aos desafios sociais, económicos e ambientais através da formação tanto do pessoal académico como dos estudantes".

Uma vez que a educação é um dos FCS das IES, os peritos defendem a incorporação da sustentabilidade nos currículos universitários como um sólido ponto de partida para abordagens relacionadas com a sustentabilidade (Ahmed *et al.*, 2016; Minguet, 2011; Salleh *et al.*, 2019). Além disso, a falta de formação entre os educadores resulta em benefícios insuficientes a longo prazo, que podem ser proporcionados aos estudantes e a mobilidade dos estudantes pode ser uma consequência (Velazquez *et al.*, 2005).

A sustentabilidade das IES a longo prazo, é considerada como sendo favorecida pela sua sustentabilidade. A sustentabilidade ambiental, económica, institucional e integrada são todas providenciadas às instituições (Aleixo *et al.*, 2018).

A promoção do Desenvolvimento Sustentável tem aumentado o interesse na qualidade e internacionalização da investigação a fim de melhorar a qualidade do ensino (Salvioni *et al.*, 2017), demonstrando que uma IES com Desenvolvimento Sustentável e apoio adequados beneficiará em termos de melhoria da qualidade (Salleh *et al.*, 2019).

Veja-se de seguida como a sustentabilidade se define como um fator de qualidade.

2.2.2.1 Papel da IES na promoção do Desenvolvimento Sustentável

Os estudos a seguir referidos identificam, para além dos Fatores Críticos de Sucesso, os benefícios, barreiras, tarefas, desafios e eventualmente outros elementos associados ao Desenvolvimento Sustentável das IES. Nogueiro *et al.* (2022c) realçam, no quadro desta temática, os estudos de Aleixo, Leal e Azeiteiro (2018), Disterheft, Caeiro, Azeiteiro e Leal Filho (2015), Larrán Jorge, Herrera Madueño, Calzado Cejas e Andrades Peña (2015), Salleh *et al.* (2019), Velazquez *et al.* (2005), e de Verhulst e Lambrechts (2015). Os estudos destes autores permitiram a identificação de elementos importantes para a implementação da sustentabilidade nas IES. Embora cada um tenha relatado estes elementos em contextos e realidades diferentes, nomeadamente os países onde estes estudos foram realizados, é possível verificar a existência de obstáculos/barreiras e desafios comuns e divergentes. Verificaram ainda que na grande maioria das situações foram identificados obstáculos/barreiras e desafios, em vez de FCS. As barreiras/obstáculos e desafios enumerados pelos vários autores acabam por definir FCS, que nada mais são do que os elementos ou condições que permitem o sucesso de algo, e também as oportunidades de melhoria.

Considerando a importância atual que a sustentabilidade representa para as IES, isto constitui-se como um fator de qualidade que devem observar e ao qual devem prestar a maior atenção no contexto do cumprimento da Agenda 2030.

O valor acrescentado desta informação reside no facto de ser possível avaliar a possibilidade de obstáculos/barreiras e desafios serem vistos numa perspetiva de FCS. Desta forma, as IES são capazes de delinear estratégias, planos de ação e atividades que lhes permitam alcançar a sustentabilidade que desejam.

Com base nos estudos referidos por Nogueiro *et al.* (2022c), na informação que consta do Quadro 2 - Caracterização dos Fatores Críticos de Sucesso, e nos 11 FCS apresentados por Bayraktar *et al.* (2008), apresenta-se no Quadro 4 uma compilação de obstáculos/barreiras que as IES podem, eventualmente, ter de enfrentar ao implementar a dimensão da sustentabilidade como fator de qualidade e dos quais podem derivar FCS.

Quadro 4 – Obstáculos/barreiras e FCS na implementação da sustentabilidade nas IES

Autores	Obstáculos/barreiras	Fatores Críticos de Sucesso							
		Liderança	Recursos e infraestruturas	Educação e formação	Cultura organizacional	Envolvimento dos trabalhadores	Comunicação e informação	Medição, avaliação e controlo	Outras partes interessadas
Aleixo <i>et al.</i> (2018)	Ambiguidade e complexidade da ideia real de sustentabilidade			X	X				
Larrán Jorge <i>et al.</i> (2015)	Falta de formação e experiência em sustentabilidade			X					
Disterheft <i>et al.</i> (2015); Larrán Jorge <i>et al.</i> (2015); Salleh <i>et al.</i> (2019); Velasquez <i>et al.</i> (2005)	Conhecimento, educação, sensibilização e formação; participação			X					
Verhulst and Lambrechts (2015); Salleh <i>et al.</i> (2019); Velasquez <i>et al.</i> (2005)	Falta de políticas de promoção da sustentabilidade no <i>campus</i>	X							
Larrán Jorge <i>et al.</i> (2015)	Falta de informação e comunicação atempada sobre sustentabilidade	X					X		

Quadro 4 – Obstáculos/barreiras e FCS na implementação da sustentabilidade nas IES (Continuação)

Autores	Obstáculos/barreiras	Fatores Críticos de Sucesso						
		Liderança	Recursos e infraestruturas	Educação e formação	Cultura organizacional	Envolvimento dos trabalhadores	Comunicação e informação	Medição, avaliação e controlo
Verhulst and Lambrechts (2015)	Desenvolvimento Sustentável visto como uma ameaça à liberdade e credibilidade académica	X			X		X	
Verhulst and Lambrechts (2015)	Desenvolvimento Sustentável não é visto como relevante para um determinado curso ou disciplina						X	
Velasquez <i>et al.</i> (2005); Verhulst and Lambrechts (2015)	Falta de definições e conceitos padrão de Desenvolvimento Sustentável no Ensino Superior			X			X	
Larrán Jorge <i>et al.</i> (2015)	Resistência à implementação de iniciativas de sustentabilidade				X			
Aleixo <i>et al.</i> (2018)	Ausência de meios financeiros e de financiamento		X					
Salleh <i>et al.</i> (2019); Verhulst and Lambrechts (2015)	Falta de dinheiro, o Desenvolvimento Sustentável não é visto como uma prioridade para o financiamento		X					
Aleixo <i>et al.</i> (2018)	Fatores socioeconómicos	X						
Aleixo <i>et al.</i> (2018)	Professores, estudantes, pessoal, gestão	X	X					X
Disterheft <i>et al.</i> (2015); Aleixo <i>et al.</i> (2016); Verhulst and Lambrechts (2015)	Falta de apoio por parte da direcção e dos decisores políticos; eventual apoio dos membros superiores da direcção	X						X
Aleixo <i>et al.</i> (2018)	Desadequação entre as necessidades das empresas e do mercado de trabalho e a oferta de formação das IES			X				
Verhulst and Lambrechts (2015)	Falta de profissionalização e formação de professores			X				
Aleixo <i>et al.</i> (2018)	Mudar a resistência ligada a comportamentos, práticas ou esforços				X			
Verhulst and Lambrechts (2015)	Falta de reconhecimento, os agentes de mudança para Desenvolvimento Sustentável muitas vezes não são levados a sério					X		

Quadro 4 – Obstáculos/barreiras e FCS na implementação da sustentabilidade nas IES (Continuação)

Autores	Obstáculos/barreiras	Fatores Críticos de Sucesso						
		Liderança	Recursos e infraestruturas	Educação e formação	Cultura organizacional	Envolvimento dos trabalhadores	Comunicação e informação	Medição, avaliação e controlo
Velasquez <i>et al.</i> (2005); Verhulst and Lambrechts (2015)	Resistência à mudança pela sensibilização e investigação				X			
Aleixo <i>et al.</i> (2018); Salleh <i>et al.</i> (2019); Velasquez <i>et al.</i> (2005)	Rigidez organizacional (conservadora, tradicional e convencional) / estrutura organizacional				X			
Aleixo <i>et al.</i> (2018); Verhulst and Lambrechts (2015)	Estrutura disciplinar conservadora da IES, pouco aberta a novos paradigmas				X			
Disterheft <i>et al.</i> (2015); Larrán Jorge <i>et al.</i> (2015); Velasquez <i>et al.</i> (2005)	Falta dedicação, envolvimento de trabalhadores, consciência, interesse e envolvimento dos decisores políticos; envolvimento genuíno e a credibilidade de todas as partes envolvidas	X				X		X
Aleixo <i>et al.</i> (2018); Verhulst and Lambrechts (2015)	Foco no lucro a curto prazo como resultado do pensamento de gestão e da elaboração de políticas no Ensino Superior	X						
Velasquez <i>et al.</i> (2005)	Mentalidade dos lucros	X						
Larrán Jorge <i>et al.</i> (2015); Velasquez <i>et al.</i> (2005)	Falta de apoio dos administradores universitários	X						
Aleixo <i>et al.</i> (2018)	Dificuldade em atrair estudantes						X	
Aleixo <i>et al.</i> (2018)	Ausência de autonomia					X		
Aleixo <i>et al.</i> (2018)	Falta de planeamento estratégico integrado	X						
Disterheft <i>et al.</i> (2015); Larrán Jorge <i>et al.</i> (2015); Velasquez <i>et al.</i> (2005)	Falta de comunicação e informação oportuna; comunicação						X	
Aleixo <i>et al.</i> (2018); Verhulst and Lambrechts (2015)	Comunicação ineficiente e informação partilhada tanto de cima para baixo como de baixo para cima						X	

Quadro 4 – Obstáculos/barreiras e FCS na implementação da sustentabilidade nas IES (Continuação)

Autores	Obstáculos/barreiras	Fatores Críticos de Sucesso							
		Liderança	Recursos e infraestruturas	Educação e formação	Cultura organizacional	Envolvimento dos trabalhadores	Comunicação e informação	Medição, avaliação e controlo	Outras partes interessadas
Larrán Jorge <i>et al.</i> (2015); Verhulst and Lambrechts (2015)	Falta de interesse e envolvimento da maioria dos estudantes e do pessoal				X	X			
Velasquez <i>et al.</i> (2005); Verhulst and Lambrechts (2015)	Falta de investigação interdisciplinar como resultado de coordenação e cooperação insuficientes								X
Velasquez <i>et al.</i> (2005)	Falta de local de trabalho definido		X						
Verhulst and Lambrechts (2015)	Falta de lugar físico		X						
Velasquez <i>et al.</i> (2005)	Falta de conhecimento entre a comunidade académica			X					
Aleixo <i>et al.</i> (2018)	Competitividade	X						X	X
Aleixo <i>et al.</i> (2018)	Desigualdade de oportunidades entre instituições								X
Aleixo <i>et al.</i> (2018)	Dificuldade em reter talentos							X	
Aleixo <i>et al.</i> (2018)	Dificuldade de acompanhar a inovação das empresas								X
Larrán Jorge <i>et al.</i> (2015); Velasquez <i>et al.</i> (2005); Verhulst and Lambrechts (2015)	Ausência de indicadores de desempenho qualitativos e quantitativos							X	
Verhulst and Lambrechts (2015)	Falta de acesso à informação, devido à ausência de instrumentos de medição ou por falta de vontade do pessoal				X			X	
Verhulst and Lambrechts (2015)	Currículo excessivo			X					
Verhulst and Lambrechts (2015)	Foco na aprendizagem baseada no conteúdo			X					
Larrán Jorge <i>et al.</i> (2015)	Falta de incentivos				X				
Aleixo <i>et al.</i> (2018)	Fatores demográficos dos recursos humanos		X						
Velasquez <i>et al.</i> (2005)	Falta de regulamentação mais rigorosa		X						X
Verhulst and Lambrechts (2015)	Falta de legislação consistente								X

Quadro 4 – Obstáculos/barreiras e FCS na implementação da sustentabilidade nas IES (Continuação)

Autores	Obstáculos/barreiras	Fatores Críticos de Sucesso							
		Liderança	Recursos e infraestruturas	Educação e formação	Cultura organizacional	Envolvimento dos trabalhadores	Comunicação e informação	Medição, avaliação e controlo	Outras partes interessadas
Velazquez <i>et al.</i> (2005)	Falta de acesso aos dados		X						
Velasquez <i>et al.</i> (2005); Verhulst and Lambrechts (2015)	Problemas técnicos		X						
Velasquez <i>et al.</i> (2005)	Machismo				X				

Fonte: Elaboração própria

Apresentados os obstáculos e barreiras associados à sustentabilidade e à sua implementação nas IES, consegue-se identificar aqueles que podem ser considerados os FCS da implementação da sustentabilidade nas IES.

A Liderança é um elemento fundamental nesta dimensão da sustentabilidade e do Desenvolvimento Sustentável. Este FCS parece justificar-se através de obstáculos e barreiras como, por exemplo, “Falta de políticas de promoção da sustentabilidade no *campus*”, “Falta de informação e comunicação atempada sobre sustentabilidade”, “Falta de elaboração de políticas a fim de promover a sustentabilidade”, “Professores, estudantes, pessoal, gestão”, “Falta de apoio por parte da direção e dos decisores políticos”, “Falta dedicação, envolvimento, consciência, interesse e envolvimento aos decisores políticos”, “Falta de apoio dos administradores universitários”, “Competitividade”, “Foco no lucro a curto prazo como resultado do pensamento de gestão e da elaboração de políticas no Ensino Superior” e “Mentalidade dos lucros”.

O Pacto Global da ONU foi lançado em 2000 por Kofi Annan, o então secretário-geral das Nações Unidas. Foi uma iniciativa cujo objetivo era chamar as empresas a alinharem as suas estratégias e operações com os Dez Princípios Universais nas áreas de (Pacto Global Rede Brasil, s.d.):

- **Direitos Humanos:**

1. As empresas devem apoiar e respeitar a proteção de direitos humanos reconhecidos internacionalmente;
2. Assegurar-se de sua não participação em violações destes direitos;

- **Trabalho:**
 3. As empresas devem apoiar a liberdade de associação e o reconhecimento efetivo do direito à negociação coletiva;
 4. A eliminação de todas as formas de trabalho forçado ou compulsório;
 5. A abolição efetiva do trabalho infantil;
 6. Eliminar a discriminação no emprego;
- **Meio Ambiente:**
 7. As empresas devem apoiar uma abordagem preventiva aos desafios ambientais;
 8. Desenvolver iniciativas para promover maior responsabilidade ambiental;
 9. Incentivar o desenvolvimento e difusão de tecnologias ambientalmente amigáveis;
- **Anticorrupção:**
 10. As empresas devem combater a corrupção em todas as suas formas, inclusive extorsão e propina.

e, assim, desenvolverem ações que contribuíssem para enfrentar os desafios da sociedade. Conta com mais de 16 mil participantes, de organizações diversas, distribuídos em 70 redes locais, que abrangem 160 países, constituindo-se, atualmente, como a maior iniciativa de sustentabilidade corporativa do mundo.

Segundo Voltolini (2012, p.91-92), que teve como base o modelo do Pacto Global da ONU, existem 20 atribuições ao líder em sustentabilidade:

- “1) Comandar a **elaboração de uma estratégia consistente de sustentabilidade**, buscando a cooperação entre as diferentes áreas e as questões mais relevantes para o negócio e o seu setor de atuação; **fazer com que o conceito permeie a cultura organizacional**, transformando-o em um valor corporativo relevante para a definição da identidade da companhia;
- 2) Garantir a **coordenação entre os diversos departamentos da empresa**, com o objetivo de maximizar o desempenho em sustentabilidade;
- 3) **Avaliar riscos e oportunidades** relacionados a questões de sustentabilidade para a empresa e o setor;
- 4) **Identificar todos os impactos socioambientais** causados pelas operações da empresa; cuidar para minimizá-los ou eliminá-los;
- 5) **Definir políticas e cenários para o futuro, estabelecendo metas mensuráveis**;
- 6) **Envolver e educar funcionários e colaboradores**, adotando programas de desenvolvimento, e também sistemas de incentivo;
- 7) **Monitorar e mensurar desempenho com base em métricas** para, por exemplo, gestão de água, energia, emissões de gases de efeito estufa, poluição, efluentes e biodiversidade;
- 8) **Responsabilizar, pela execução da estratégia**, áreas corporativas essenciais como Compras, Marketing, Recursos Humanos, Jurídico e Relações Institucionais, assegurando que nenhuma delas atue em conflito com os compromissos e objetivos de sustentabilidade;
- 9) **Alinhar estratégias, metas e estruturas de incentivo de todos os departamentos e unidades** com os objetivos e compromissos de sustentabilidade da empresa;

- 10) Analisar cada elo da cadeia de valor, **mapeando impactos, riscos e oportunidades**;
- 11) **Envolver fornecedores na estratégia de sustentabilidade**; sensibilizar, treinar e capacitar parceiros de negócio; monitorar o quanto estão alinhados com os compromissos e práticas da empresa;
- 12) **Desenvolver produtos e serviços** ou conceber modelos de negócio que contribuam para promover a sustentabilidade;
- 13) **Realizar investimento social** alinhado com as competências da empresa e o contexto operacional de seu negócio;
- 14) **Integrar campanhas e iniciativas públicas**, assumindo, em suas comunicações, compromissos com as questões mais relevantes de sustentabilidade;
- 15) **Coordenar esforços com outras organizações para potencializar investimentos**, e não se sobrepor a iniciativas de Desenvolvimento Sustentável;
- 16) **Cooperar com organizações do mesmo setor** em ações que ajudem a encontrar respostas para desafios comuns;
- 17) **Fazer o papel de mentor** para empresas do mesmo ou de outro setor que ainda se encontrem em estágio inicial de implantação de práticas sustentáveis; na condição de referência em liderança em sustentabilidade, facilitar o acesso a informações por parte daqueles que desejam conhecer a política da empresa;
- 18) **Comunicar os resultados e a evolução de suas práticas de sustentabilidade**, visando prestar contas às partes interessadas e à sociedade;
- 19) **Envolver e educar os stakeholders para que eles conheçam as políticas da empresa** e participem delas;
- 20) **Capitanear o processo de mudança**, inserir as dimensões social e ambiental na noção de sucesso empresarial, **estabelecer uma visão e uma missão de sustentabilidade.**”

Pese embora estas características sejam essencialmente para líderes de organizações empresariais, tendo em consideração as atuais características de uma instituição de Ensino Superior, em termos de gestão e de liderança, podemos de alguma forma associar algumas destas características de liderança, se não todas, aos líderes (gestão de topo) da sustentabilidade das IES. Constata-se ainda que este Fator, na sua caracterização tem conexão com outros como a comunicação e informação, cultura organizacional, medição e avaliação, outros *stakeholders*, entre outros.

Os **Recursos e infraestruturas** são, também, elementos críticos para a implementação da sustentabilidade. Neste caso deparamo-nos com os seguintes obstáculos e barreiras que corroboram essa definição tais como a “Ausência de meios financeiros e de financiamento”, “Falta de dinheiro, o Desenvolvimento Sustentável não é visto como uma prioridade para o financiamento”, “Professores, estudantes, pessoal, gestão”, “Falta de local de trabalho definido”, “Falta de lugar físico”, “Falta de regulamentação mais rigorosa”, “Falta de acesso aos dados”, “Problemas técnicos” e “Fatores demográficos dos recursos humanos”.

A **Educação e formação** constitui-se como um FCS uma vez que tem a ver diretamente com uma das principais atividades das IES. Como obstáculos ou barreiras identificadas temos a “Desadequação entre as necessidades das empresas e do mercado de trabalho e a oferta de formação das IES”, a “Falta de profissionalização e formação de professores”, “Falta de conhecimento entre a comunidade

acadêmica”, “Currículo excessivo”, “Foco na aprendizagem baseada no conteúdo” e “Ambiguidade e complexidade da ideia real de sustentabilidade”.

A **Cultura organizacional** é outro FCS, porquanto é a essência da organização, expressada pela maneira como ela atua e interage, e nela se incluindo as expectativas, experiências e filosofia, bem como os valores que orientam o comportamento, hábitos e conduta praticados pelos trabalhadores. Assim, através deste elemento-chave poder-se-á fazer face a “... resistência ligada a comportamentos, práticas ou esforços”, “Resistência à mudança pela sensibilização e investigação”, “Rigidez organizacional (conservadora, tradicional e convencional)”, “Estrutura disciplinar conservadora da IES, pouco aberta a novos paradigmas”, “Falta de interesse e envolvimento da maioria dos estudantes e do pessoal”, “Falta de acesso à informação, devido à ausência de instrumentos de medição ou por falta de vontade do pessoal”, “Falta de incentivos”, “Machismo”, “Resistência à implementação de iniciativas de sustentabilidade” e “Ambiguidade e complexidade da ideia real de sustentabilidade”.

Envolvimento dos trabalhadores é um elemento-chave que pela sua importância poderá levar as IES a tentarem minimizar obstáculos e barreiras como “Falta de reconhecimento, os agentes de mudança para Desenvolvimento Sustentável muitas vezes não são levados a sério” e “Falta de interesse e envolvimento da maioria dos estudantes e do pessoal”.

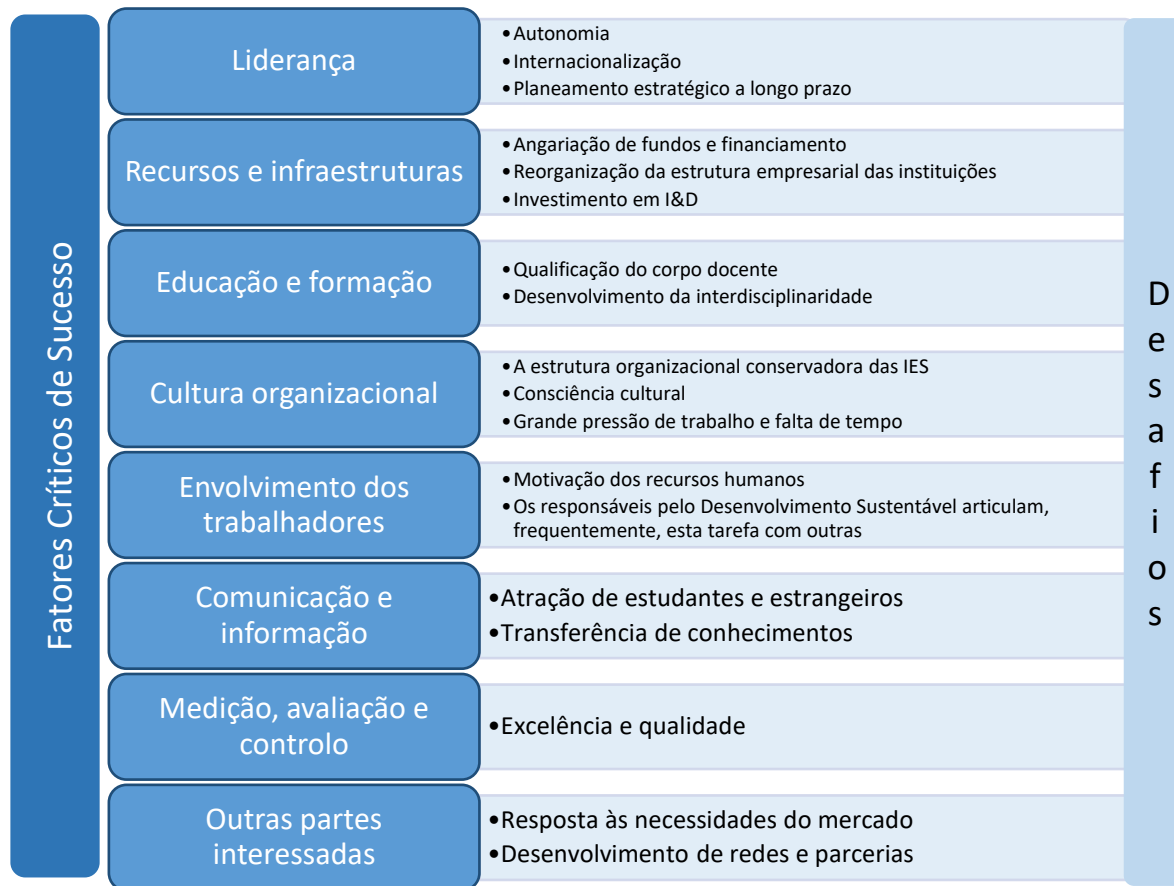
A **Comunicação e informação** são extremamente relevantes no sentido de que a comunicação vai muito para além do que são as atividades de comunicação interna. Comunicar não é apenas passar uma informação aos outros, mas sim conseguir falar e ser entendido. A comunicação é um processo que envolve troca de informações e utiliza sistemas simbólicos como suporte para este fim. Assim sendo, para implementar uma cultura e hábitos de sustentabilidade, para organizações como as IES, saber comunicar é fundamental. A “Dificuldade em atrair estudantes” pode, eventualmente, ser consequência de uma má comunicação. Este FCS permitirá minimizar “Falta de comunicação e informação oportuna” e “Comunicação ineficiente e informação partilhada tanto de cima para baixo como de baixo para cima”.

Medição, avaliação e controlo é um FCS que, independentemente da organização, do instrumento ou da abordagem que se esteja a implementar, é crucial para avaliar o desempenho e promover a melhoria dos processos a ele associados. É importante medir, avaliar e controlar parâmetros como “Competitividade” e “...reter talentos”. Este elemento-chave vai, ainda, colmatar a “Ausência de indicadores de desempenho qualitativos e quantitativos” e a “Falta de acesso à informação, devido à ausência de instrumentos de medição ou por falta de vontade do pessoal”.

As **Outras partes interessadas** são, também elas, FCS uma vez que as IES ao serem ecossistemas dinâmicos interagem com o meio. A corroborar essa assunção temos “Falta de apoio por parte da direção e dos decisores políticos”, “Professores, estudantes, pessoal, gestão”, “Competitividade”, “Desigualdade de oportunidades entre instituições”, “Dificuldade de controlar a inovação das empresas”, “Falta de investigação interdisciplinar como resultado de coordenação e cooperação insuficientes” e “Falta de legislação consistente”.

As IES também enfrentam desafios para a implementação da sustentabilidade, e a Figura 6, apresenta a forma como estes se podem associar aos FCS anteriormente identificados.

Figura 6 – FCS e os desafios associados



Fonte: Elaboração própria

Embora a estes elementos não lhes seja atribuída qualquer ordem de importância ou relevância, crê-se que as instituições, na posse desta informação, serão capazes de verificar a sua importância e, além disso, serão capazes de antecipar, de alguma forma, qualquer problema e evitar ou eliminar os

obstáculos/barreiras e superar os desafios, concluindo com sucesso a implementação da sustentabilidade dentro da sua instituição.

Perante estas evidências verifica-se um forte alinhamento entre os Fatores Críticos de Sucesso para a implementação da TQM e os da implementação da sustentabilidade. Existe também um forte desejo das IES serem mais sustentáveis, o que lhes permitirá contribuir mais prontamente para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável que considerarem estratégicos e alcançar assim, a excelência nesta dimensão.

O Desenvolvimento Sustentável nas Instituições de Ensino Superior, será, pois, o tema apresentado no ponto seguinte.

2.2.2.2 O Desenvolvimento Sustentável nas Instituições de Ensino Superior

Para as IES, critérios como a internacionalização, por vezes ditam a sua capacidade de atrair mais e melhores estudantes. É, pois, frequente, que estas instituições definam nas suas estratégias de internacionalização institucional a mobilidade dos estudantes, do pessoal docente e não docente. Existe uma necessidade premente de preparar melhor os cidadãos com os conhecimentos, aptidões e competências necessárias numa sociedade com uma evolução dinâmica, cada vez mais itinerante, multicultural, verde, digital e sustentável.

Em 1999 surgiu a Declaração de Bolonha, criando o Espaço Europeu do Ensino Superior (Damião, 2015; Lourtie, 2002). É um documento que surge, após a assinatura, em 1988, da *Magna Charta Universitatum*, referindo que o futuro da Europa dependeria em grande medida do desenvolvimento cultural, científico e técnico oferecido pelo Ensino Superior. Segundo a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Dezembro de 2006 sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida (Parlamento Europeu e Conselho, 2006, p. 13), "*education in its dual function - social and economic - has an essential role to play in ensuring that European citizens acquire the necessary key competences to enable them to adapt flexibly to these changes*"⁸, em que cada cidadão terá de ter competências-chave alargadas para melhor se adaptar a um mundo em rápida mudança e altamente interligado.

⁸ Nota: Tradução da autora "a educação na sua dupla função - social e económica - tem um papel essencial a desempenhar para assegurar que os cidadãos europeus adquiram as competências-chave necessárias que lhes permitam adaptar-se flexivelmente a estas mudanças".

Como já vem sendo referido, o Ensino Superior é cada vez mais uma área competitiva que procura a excelência, tentando responder, em simultâneo, às necessidades da sociedade e do mercado de trabalho. As IES estão tipicamente ligadas aos intervenientes habituais, por exemplo, estudantes, educadores, pessoal e organizações financeiras. Contudo, os efeitos sociais também exigem que as universidades colaborem com diferentes tipos de comunidades ou trabalhem com empresas (Ali *et al.*, 2020).

As IES, pelas características que apresentam, são potenciadoras da criação e da disseminação de um pensamento sustentável. É, portanto, necessário que as pessoas envolvidas no desenvolvimento de atividades universitárias sejam a base para a disseminação do conhecimento e o reforço de práticas sustentáveis. Embora tenha havido alguns desenvolvimentos no Ensino Superior relativamente ao Desenvolvimento Sustentável, há ainda diversos desafios a ultrapassar (Leal Filho *et al.*, 2015). Estas instituições acabam por ter uma grande responsabilidade ambiental, tendo a necessidade de incorporar práticas de Desenvolvimento Sustentável nas suas atividades (Gazzoni *et al.*, 2018). Para Fouto (2002), as IES apresentam quatro níveis de intervenção com a sociedade, nomeadamente a educação dos decisores para um futuro sustentável; a investigação de soluções, paradigmas e valores que servem uma sociedade sustentável; o funcionamento dos *campus* universitários como modelos e exemplos práticos de sustentabilidade à escala local; e, por fim, a coordenação e comunicação entre os níveis anteriores e entre estes e a sociedade.

A promoção da sustentabilidade no contexto das IES pode ser alcançada através do ensino e investigação, entre outros fatores (Evangelinos *et al.*, 2009; Gazzoni *et al.*, 2018). De acordo com Brandli *et al.* (2010), o rígido sistema burocrático e hierárquico, a falta de consciência e empenho dos agentes envolvidos (professores, estudantes e administração), e a falta de definição de políticas institucionais de curto e longo prazo, condicionam a implementação de práticas sustentáveis nas IES.

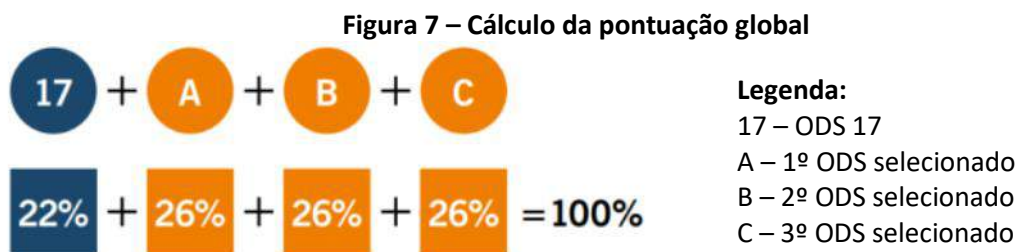
Contudo, afirmar e demonstrar individualmente se se é ou não sustentável, não é suficiente para as IES se apresentarem ao mundo. Dada a competitividade pela captação, não só de um maior número de estudantes, mas também dos melhores estudantes, estas instituições parece necessitarem de se comparar e é por esse motivo que surgem os *Rankings*. Assim, apresenta-se de seguida o *Times Higher Education Impact Ranking* que tem por objetivo apresentar o desempenho das IES relativamente aos ODS.

2.2.2.3 O Times Higher Education Impact Ranking

O *Times Higher Education Impact Ranking* é uma plataforma que, desde 2019, apresenta tabelas de desempenho global de avaliação das IES em relação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU. Pode-se dizer que é um instrumento que pretende medir o sucesso global das IES na concretização dos ODS das Nações Unidas, tentando fazer uma comparação completa e imparcial em quatro áreas principais: investigação, administração, divulgação e educação, utilizando métricas/indicadores precisos e calibrados (THE Times Higher Education, 2022).

Embora a plataforma refira “universidades”, a verdade é que esta contempla todas as instituições que cumpram com o requisito de conferir graus de graduação ou de pós-graduação. Significa, então, que estão abrangidas quaisquer Instituições de Ensino Superior seja ela universitária ou politécnica.

Para a obtenção dos dados, os promotores da plataforma utilizaram uma metodologia na qual definiram em primeiro lugar os conceitos relacionados com as 4 áreas selecionadas. Os 17 ODS das Nações Unidas são incluídos na avaliação, e o desempenho universitário/institucional é avaliado em cada um deles, utilizando uma metodologia diferente e específica, dependendo dos ODS escolhidos. As instituições podem fornecer tantas estatísticas e dados sobre os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável quantos quiserem ou forem capazes. Cada ODS tem um conjunto de indicadores e métricas que são utilizados para avaliar o progresso da instituição em relação a esse objetivo. A classificação agregada inclui qualquer instituição de Ensino Superior que submeta dados sobre o ODS 17 e pelo menos três outros ODS. Qualquer IES que leciona a nível de licenciatura ou pós-graduação é elegível para submeter a candidatura e obter uma classificação. Embora as atividades de investigação façam parte da abordagem, não é necessário que as instituições participantes apresentem uma determinada quantidade de investigação. A pontuação final de uma instituição na tabela geral, é calculada combinando a sua pontuação no ODS 17 com as suas três primeiras pontuações dos restantes 16 ODS. O intervalo para todos os ODS é de 0 - 100 e o cálculo da pontuação global é baseado nas seguintes proporções: ODS 17: 22% e para os outros três primeiros ODS: 26% cada um. Significa isto que, as diferentes IES obtêm a pontuação com base num conjunto diferente de ODS, dependendo do seu interesse. A Figura 7 mostra o esquema de cálculo.



Fonte: THE Times Higher Education (2022)

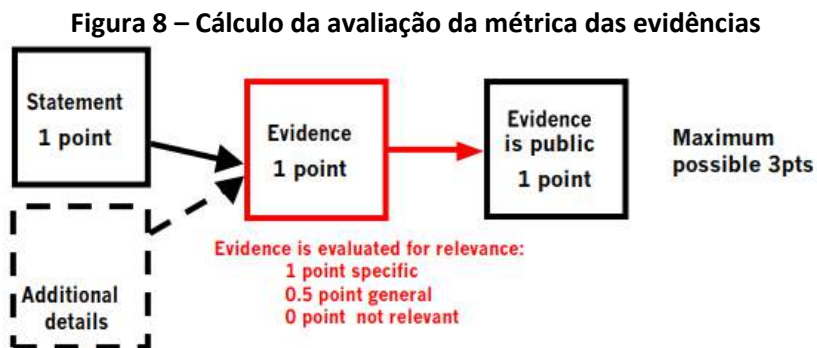
A classificação de cada ODS é calculada de forma a que a pontuação mais alta em cada um deles, no cálculo global, seja 100 e a pontuação mais baixa seja 0. Esta metodologia foi adotada para ajustar as pequenas diferenças no intervalo de pontuação em cada ODS e para assegurar que as instituições eram tratadas equitativamente, independentemente do ODS para o qual tivessem facultado dados. São estas pontuações ajustadas que são utilizadas para determinar quais os ODS nos quais uma instituição de Ensino Superior teve um desempenho mais forte (THE Times Higher Education, 2022).

Dentro de cada ODS existem três categorias de métricas: investigação, contínuas e evidências. No que respeita à **investigação**, as métricas derivam de dados facultados pela Elsevier. Para cada ODS, foi criada uma *query* específica que limita o âmbito da métrica a publicações com relevância para esse ODS. Complementarmente, são adicionadas publicações identificadas através de inteligência artificial. O período utilizado é de 5 anos, sendo que a única exceção é a relativa à métrica das patentes no âmbito do ODS 9, que se refere ao período de tempo em que as patentes foram publicadas e não ao período de tempo da pesquisa realizada. A métrica selecionada para a bibliometria difere por ODS, havendo sempre em uso, pelo menos, duas medidas bibliométricas.

As contribuições para o impacto que variam continuamente numa escala, medem-se por métricas **contínuas**. A título de exemplo, o número de licenciados com um diploma no domínio da saúde. Estas são normalmente padronizadas à dimensão da instituição (THE Times Higher Education, 2022).

Outro tipo de métrica relaciona-se com políticas e iniciativas, em que se dá crédito às **evidências** e ao facto dessas provas serem públicas. Geralmente, estas métricas não são padronizadas em termos de dimensão. Como exemplo, as IES apresentam a existência de programas de tutoria, pelo que as métricas exigem que as instituições providenciem as provas que sustentem as suas alegações. As evidências são avaliadas em função de um conjunto de critérios e, quando existe incerteza, adotam uma validação cruzada para decidir (THE Times Higher Education, 2022).

O cálculo da pontuação relativamente à métrica das evidências é feito da seguinte forma: Quando uma métrica requer evidências, é colocada uma série de perguntas, sendo atribuída uma determinada pontuação de acordo com a resposta. Quando a prova é facultada, avalia-se se esta responde completamente à pergunta, se responde parcialmente, ou se não responde. Consoante a avaliação, assim é atribuída a pontuação de um, meio, ou zero pontos, respetivamente. A Figura 8 apresenta de forma sumária o cálculo da avaliação da métrica das evidências (Impact Rankings Methodology, 2022).



Fonte: Impact Rankings Methodology (2022)

Face ao exposto, o Quadro 5 apresenta a visão geral sobre as métricas no *THE Impact Ranking*.

Quadro 5 – Visão Geral sobre as métricas no *THE Impact Rankings*

Métrica	Investigação	Contínua	Evidências
Definição	Métricas que medem os resultados e o impacto da investigação	Métricas que medem valores que variam continuamente através de uma série	Métricas que medem a existência de políticas ou iniciativas que exigem provas para a sua validação
Fonte	SCOPUS	IES	IES
Periodicidade	5 anos	Próximo de um ano académico ⁹	Não definido
Pontuação/Resultado	27%	Variável	Máximo de 3 pontos

Fonte: Impact Rankings Methodology (2022); THE Times Higher Education (2022)

Cada ODS apresenta um certo número de indicadores, conforme se pode verificar no Quadro 6.

⁹ “A university “year” may be a calendar year or may be seasonal. Some institutions’ academic years are different from their financial years. “Year” for the purposes of this ranking is defined as follows: • The calendar year January to December; • The academic year that ended in 2018-19 (for 2019) or 2019-20 (for 2020); • The financial year that ended in 2019 or 2020” (Impact Rankings Methodology, 2022, p. 6).

Quadro 6 – Número de indicadores por ODS

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável																		
Número de Indicadores	ODS1	ODS 2	ODS 3	ODS 4	ODS 5	ODS 6	ODS 7	ODS 8	ODS 9	ODS 10	ODS 11	ODS 12	ODS 13	ODS 14	ODS 15	ODS 16	ODS 17	Total
		13	14	10	10	18	16	15	13	4	17	19	13	11	18	16	15	9

Fonte: Impact Rankings Methodology (2022)

Estes indicadores podem repetir-se nos vários ODS, podendo assim, ser contabilizado mais do que uma vez. A título de exemplo, verifica-se que o indicador sobre as “Publicações” se repete nos 17 ODS. Para os ODS 1 a 16, o indicador “Publicações” (o número de publicações analisa a escala da produção de investigação de uma universidade em torno da investigação) está associado ao respetivo ODS. Contudo, o mesmo indicador, associado ao ODS 17, diz respeito à investigação relacionada com todos os ODS.

2.2.2.4 Evolução das Instituições de Ensino Superior no *THE Impact Ranking*

Desde 2019 que a plataforma *THE Impact Ranking* faculta informação sobre o desempenho de Instituições de Ensino Superior em relação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável apresentados pela ONU e integrados na Agenda 2030.

Em termos gerais, o número de instituições participantes e o número de países tem vindo sempre a aumentar (ver Quadro 7).

Quadro 7 – Número de IES e de países participantes no *THE Impact Ranking*

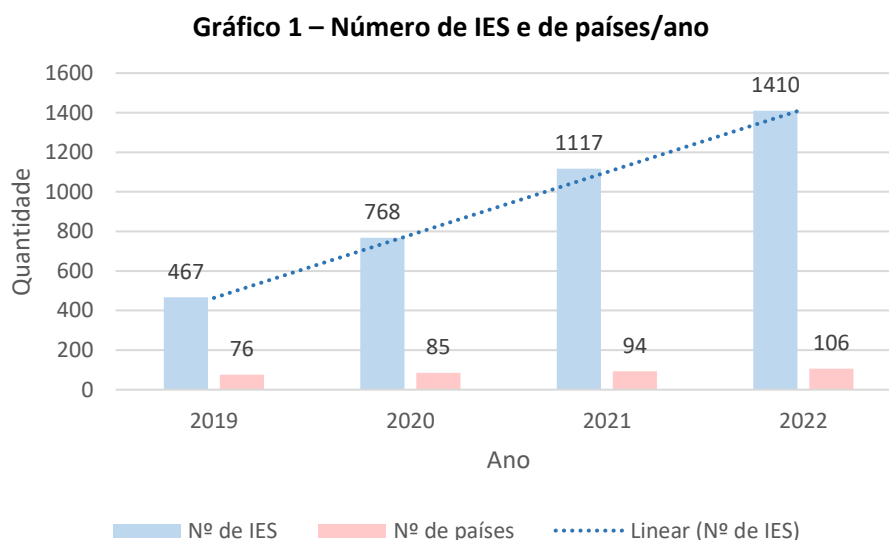
	2019	2020	2021	2022
Número de IES	467	768	1117	1410
% crescimento		64,45%	45,44%	26,23%
Número de países/regiões	76	85	94	106
% crescimento		11,84%	10,59%	12,77%

Fonte: THE Times Higher Education (2022)

O aumento anual relativamente aos países, tem sido, em média, de cerca de 11,5%. Já no que respeita ao aumento de Instituições de Ensino Superior registadas, os valores têm sido de cerca de 64% em 2020

relativamente a 2019, de aproximadamente 45% em 2021 relativo a 2020, e de, sensivelmente 26% em 2022 referente a 2021.

Graficamente (Gráfico 1), tem-se uma percepção visual de maior impacto sobre o crescimento efetivo dos números de instituições registadas e do número de países associado, desde 2019 até aos dias de hoje.



Fonte: THE Times Higher Education (2022)

Far-se-á, de seguida uma análise evolutiva sumária das IES Portuguesas que integraram o *ranking* desde 2019 até ao presente, conforme se pode também verificar no Quadro 8.

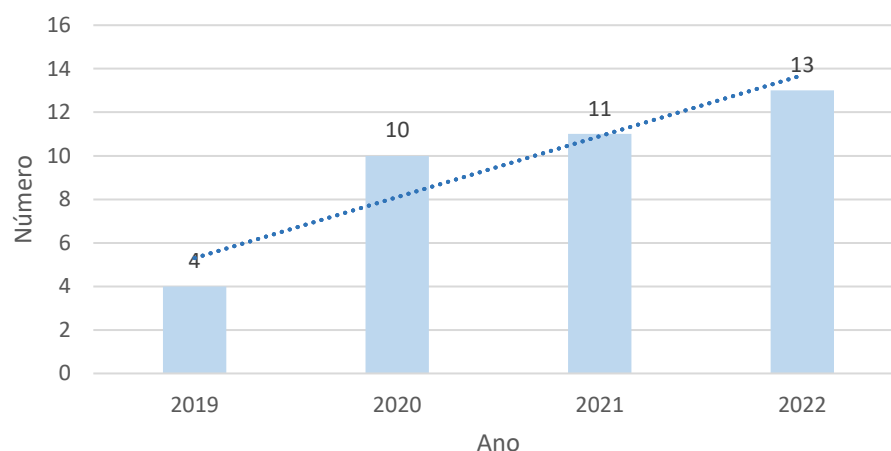
Quadro 8 – Número de IES Portuguesas registadas no *THE Impact Rankings*

	2019	2020	2021	2022
Número de IES	4	10	11	13

Fonte: THE Times Higher Education (2022)

Graficamente (Gráfico 2), apresenta-se a seguinte evolução:

Gráfico 2 – Número de IES portuguesas/ano



Fonte: THE Times Higher Education (2022)

Verifica-se que o número de IES Portuguesas registadas no *THE Impact Ranking* cresceu consideravelmente de 2019 para 2020, contudo, a partir desse ano passou a haver um aumento bastante mais reduzido, com uma média de 1 instituição por ano.

No Quadro 9 apresentam-se os ODS publicados no *THE Impact Ranking* de cada IES Portuguesa entre 2019 e 2022.

Quadro 9 – IES Portuguesas e os ODS do *THE Impact Ranking*

IES	2019	2020	2021	2022
	ODS	ODS	ODS	ODS
ISCTE-University Institute of Lisbon	4	9	12	10
	5	12	9	4
	16	11	16	5
	17	17	17	17
NOVA University of Lisbon	16	16	9	9
	3	5	16	5
	4	9	3	16
	17	17	17	17
University of Aveiro	8	15	15	11
	12	9	14	1
	11	6	6	13
	17	17	17	17
University of Minho	4	9	9	9
	11	12	4	5
	3	4	8	4
	17	17	17	17

Fonte: THE Times Higher Education (2022)

Observando as 4 IES portuguesas que desde 2019 têm aparecido anualmente registadas no *THE Impact Ranking* verifica-se que para além do ODS 17, os outros 3 ODS não são sempre os mesmos, ano após ano.

As IES portuguesas que têm visto a sua candidatura ao *THE Impact Ranking* aprovada são as que a seguir se apresentam no Quadro 10.

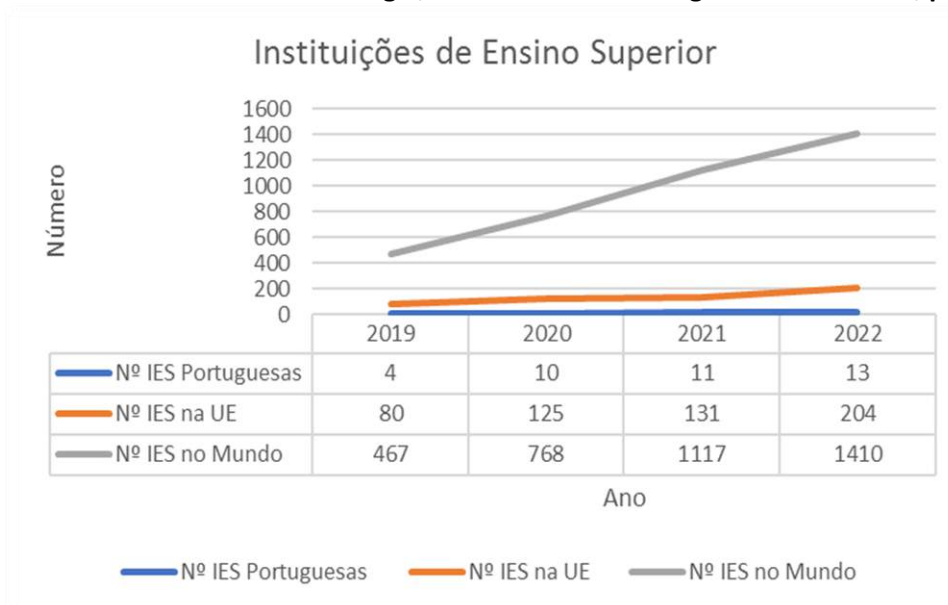
Quadro 10 – Participação das IES portuguesas no *THE Impact Ranking*

2019	2020	2021	2022
ISCTE-University Institute of Lisbon	ISCTE-University Institute of Lisbon	ISCTE-University Institute of Lisbon	ISCTE-University Institute of Lisbon
NOVA University of Lisbon	NOVA University of Lisbon	NOVA University of Lisbon	NOVA University of Lisbon
University of Aveiro	University of Aveiro	University of Aveiro	University of Aveiro
University of Minho	University of Minho	University of Minho	University of Minho
	Catholic University of Portugal	Catholic University of Portugal	Catholic University of Portugal
	Polytechnic Institute of Setúbal	Polytechnic Institute of Setúbal	Polytechnic Institute of Setúbal
	University of Algarve	University of Algarve	University of Algarve
	University of Beira Interior	University of Beira Interior	University of Beira Interior
	University of Coimbra	University of Coimbra	University of Coimbra
	University of Trás-os-Montes and Alto Douro	University of Trás-os-Montes and Alto Douro	University of Trás-os-Montes and Alto Douro
		Universidade Aberta	Universidade Aberta
			Escola Superior de Enfermagem do Porto (ESEP)
			Nursing School of Coimbra

Fonte: THE Times Higher Education (2022)

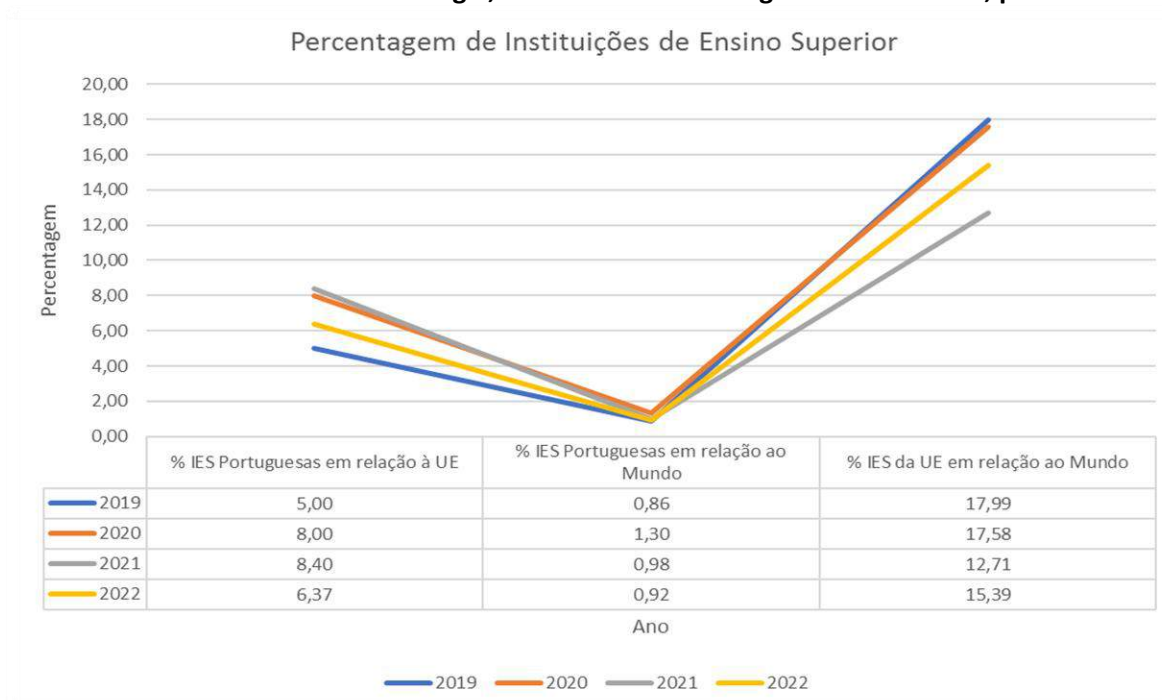
Atualmente, a percentagem de IES portuguesas no *ranking*, em relação ao total de IES participantes é de apenas 0,92%. No que respeita à percentagem relativa às IES participantes dos países da União Europeia é de 6,37%. Ao longo dos anos de existência do *THE Impact Ranking*, a evolução tem sido a que se apresenta nos Gráficos 3 e 4, relativamente ao número e à percentagem de IES registadas no THE-IR, por ano, respetivamente.

Gráfico 3 – Número de IES em Portugal, na UE e no Mundo registadas no THE-IR, por ano



Fonte: THE Times Higher Education (2022)

Gráfico 4 – % de IES em Portugal, na UE e no Mundo registadas no THE-IR, por ano



Fonte: THE Times Higher Education (2022)

A análise e os resultados sobre o THE-IR serão abordados de forma mais detalhada no Capítulo 5 respeitante à apresentação e discussão dos resultados obtidos.

CAPÍTULO 3 – O PROGRAMA ERASMUS+

3.1 O Programa Erasmus+ e a Ação *International Credit Mobility*

O Programa Erasmus+ surge tendo como base mais de 25 anos de experiência em programação europeia de educação, formação e juventude, englobando tanto a cooperação intraeuropeia como internacional. O Erasmus+ é consequência da fusão de diversos programas europeus anteriores empreendidos entre 2007 e 2013 operados pela Comissão Europeia. Em termos gerais, este visa ir além destes programas, promovendo sinergias e enriquecimento cruzado em distintos domínios da educação, formação e juventude, removendo barreiras artificiais entre Ações e formatos de projetos, fomentando novas ideias, atraindo novos atores do mercado de trabalho e da sociedade civil, e estimulando novas formas de cooperação.

Atualmente, e segundo a CE, é um programa que apoia as prioridades e as atividades estabelecidas no quadro do Espaço Europeu da Educação, no Plano de Ação para a Educação Digital e na Agenda de Competências para a Europa. Auxilia a tornar o Pilar Europeu dos Direitos Sociais uma realidade, implementa a Estratégia da União Europeia para a Juventude (2019-2027) e desenvolve a Dimensão Europeia do Desporto (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2021). A panóplia de oportunidades que oferece vai desde a mobilidade e cooperação no Ensino Superior, no ensino e formação profissionais, a educação de adultos e o ensino escolar (incluindo a educação e acolhimento na primeira infância), à juventude e desporto. No presente quadro é dado grande ênfase à inclusão social, às transições ecológica e digital, assim como à promoção da participação dos jovens na vida democrática. É um programa para todos, incluindo as pessoas com menos oportunidades e as pequenas organizações, tornando-se, por isso, mais inclusivo. O alinhamento com as atuais preocupações sociais é uma realidade. Foi um programa trabalhado para o investimento em áreas de estudo viradas para o futuro, como as alterações climáticas, as competências digitais, as energias limpas, a inteligência artificial, as ciências da saúde, entre outras. Apoia iniciativas de grande relevo, como as Universidades Europeias¹⁰, Centros de Excelência Profissional¹¹ e a iniciativa

¹⁰ Universidades Europeias: *“European Universities: This action supports the emergence of bottom-up networks of higher education institutions, which will bring cross-border cooperation to the next level of ambition, through the development of joint long-term strategies for top-quality education, research and innovation, based on a common vision and shared values”* (European Commission. Erasmus+, EU programme for education, training, youth and sport, 2022).

¹¹ Centros de Excelência Profissional: *“Centres for Vocational Excellence (CoVE): This initiative supports a bottom-up approach to vocational excellence involving a wide range of local stakeholders enabling VET institutions to rapidly adapt skills provision to evolving economic and social needs. They operate in a given local context, creating*

*DiscoverEU*¹². O apoio a projetos desportivos de massa será uma forma de contribuir para a promoção de um estilo de vida saudável. As oportunidades de mobilidade e de cooperação são alargadas para além da Europa. Proporciona às organizações possibilidades de cooperação, reforço das capacidades, intercâmbio, criação de redes e apoio às diversas políticas, permitindo efetuar reformas nos domínios da educação, da formação, da juventude e do desporto (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2021).

A mobilidade Erasmus+, que é encarada numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, tem efeitos positivos no desenvolvimento educativo, social, pessoal e profissional, pois “reforça os conhecimentos, as competências e as atitudes, melhora a empregabilidade, contribui para o reforço da confiança e da independência, estimula a curiosidade e a inovação, favorece a compreensão de outras pessoas e cria um sentimento de pertença à Europa” (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2021, p. 1).

O Erasmus+ pretende também desempenhar um papel importante no reforço da resiliência e no apoio à recuperação e à inovação nos domínios da educação, da formação, da juventude e do desporto. Para o efeito, promove um investimento por parte das organizações em projetos de cooperação e em atividades de elaboração de políticas que lhes permita adquirir experiência no domínio da cooperação internacional, reforçar as suas capacidades, produzir abordagens inovadoras, partilhar boas práticas e estabelecer redes (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2021).

Para este período de 2019 a 2027, o Erasmus+ aposta bastante em 3 pilares que considera fundamentais, nomeadamente a inclusão e diversidade, o digital e o verde. Para o pilar da inclusão e

skills ecosystems for innovation, regional development, and social inclusion, while working with CoVEs in other countries through international collaborative networks. They provide opportunities for initial training of young people as well as the continuing up-skilling and re-skilling of adults, through flexible and timely offer of training that meets the needs of a dynamic labour market, in the context of the green and digital transitions” (European Commission. Erasmus+, EU programme for education, training, youth and sport, 2022).

¹² *“DiscoverEU: action offering 18-year-olds the opportunity to have a short-term individual or group travel experience throughout Europe. As an informal learning activity, DiscoverEU aims at fostering the sense of belonging to the European Union of the participants and allow them to explore its cultural diversity. It also seeks to equip the young people with skills and competences of value to their future lives, as well as inspire them to embrace sustainable travel in particular and environmental conscience in general. DiscoverEU includes a general action, where the young people can apply directly on the European Youth Portal as well as an inclusion action. The DiscoverEU Inclusion Action targets young people with fewer opportunities to facilitate their participation in DiscoverEU on equal footing with their peers”* (European Commission. Erasmus+, EU programme for education, training, youth and sport, 2022).

diversidade o programa centra-se nas pessoas de diferentes idades e de diferentes contextos culturais, sociais e económicos, com menos oportunidades, incluindo as pessoas com deficiência, com dificuldades educativas ou de origem migrante, bem como nas pessoas que vivem em zonas rurais e remotas. Procura assim aumentar o impacto qualitativo das ações que promove para garantir a igualdade de oportunidades (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2021).

No âmbito do pilar do Digital, e de acordo com as prioridades do Plano de Ação para a Educação Digital, o programa desenvolverá uma aprendizagem digital acessível e de alta qualidade, promoverá as aptidões de professores, formadores, jovens trabalhadores e outros na utilização de ferramentas e conteúdos digitais, e testará e promoverá a aprendizagem à distância e semi-presencial. As atividades de mobilidade no âmbito do programa proporcionarão mais oportunidades para aprender e desenvolver competências digitais através, de iniciativas como o programa de formação Oportunidades Digitais. A implementação do programa será significativamente digitalizada e facilitada aos participantes, em particular através da iniciativa do Cartão Europeu de Estudante e da modernização da arquitetura informática para beneficiários e organizações de implementação (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2021).

Com base no Pacto Verde Europeu, e no que respeita ao pilar Verde, o programa encorajará os participantes a utilizar o transporte com baixo teor de emissão de carbono como alternativa às viagens aéreas, e, para isso, dará também o exemplo. O financiamento Erasmus+ centrar-se-á também na aquisição de conhecimentos e compreensão da sustentabilidade e da ação climática para equipar os europeus com as competências de liderança global necessárias para alcançar uma sociedade, estilo de vida e economia sustentáveis (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2021).

A mobilidade dos estudantes e do pessoal é um elemento-chave do Erasmus+. A Comissão Europeia estima que cerca de 10 milhões de estudantes, estagiários, professores e formadores de todas as disciplinas deverão participar em atividades de mobilidade no estrangeiro ao longo da vida do programa. É esperado que através de experiências únicas de vida, estudo, aprendizagem e viagens ao estrangeiro, os participantes ganhem confiança e competências sociais, descubram outras culturas e construam ligações interpessoais e profissionais com pessoas de outros países. Estas experiências contribuirão para a sua empregabilidade e participação ativa na sociedade, promoverão uma maior integração social e reforçarão a sua identidade europeia. Uma maior flexibilidade na forma e duração

da mobilidade proporcionará aos estudantes do Ensino Superior ainda mais oportunidades de estudo e estágios na Europa e fora dela. Ainda ao nível do Ensino Superior, existirão programas intensivos em regime semi-presencial que combinam a aprendizagem e o trabalho em equipa alinhados com a mobilidade física de curta duração no estrangeiro. Estas mobilidades serão sempre complementadas com oportunidades de aprendizagem de línguas, através da ferramenta de apoio linguístico em linha designada por OLS¹³ do Erasmus+ ou de outras formas adicionais de apoio linguístico que possam surgir ou ser implementadas (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2021).

Para alcançar os seus objetivos, o Programa Erasmus+ implementou várias ações-chave, embora o foco deste trabalho tenha sido a Ação-chave 1 - Mobilidade de indivíduos, que apoia a mobilidade de aprendentes e de membros do pessoal, Mestrados Conjuntos Erasmus *Mundus* e Empréstimos para Mestrado Erasmus+.

Os projetos de mobilidade para fins de aprendizagem têm como objetivos (Erasmus+ Programme Guide, Version 2: 15-01-2019):

- (1) apoiar os aprendentes na aquisição de resultados de aprendizagem (conhecimentos, aptidões e competências) com vista a melhorar o seu desenvolvimento pessoal, o seu envolvimento como cidadãos atenciosos e ativos na sociedade e a sua empregabilidade no mercado de trabalho;
- (2) inovar e melhorar a qualidade da educação, formação e trabalho juvenil em toda a Europa, apoiando o desenvolvimento profissional daqueles que trabalham nestes setores;
- (3) melhorar a competência em línguas estrangeiras dos participantes;
- (4) sensibilizar e compreender outras culturas e países, oferecendo-lhes a oportunidade de construir redes de contactos internacionais, participar ativamente na sociedade e desenvolver um sentido de cidadania e identidade europeias;
- (5) aumentar a capacidade, atratividade e internacionalização das organizações que trabalham na educação, formação e trabalho juvenil, para que possam oferecer atividades e programas que respondam melhor às necessidades das pessoas;

¹³ OLS - Online Language Support

(6) reforçar sinergias e transições entre educação formal, não formal, formação profissional, emprego e empreendedorismo; e,

(7) assegurar um melhor reconhecimento das competências adquiridas através dos períodos de aprendizagem no estrangeiro.

Esta ação também apoia iniciativas internacionais de mobilidade no Ensino Superior e na juventude com países parceiros. A ação reflete também os objetivos, prioridades e princípios da ação externa da UE, tais como promover a cooperação entre os Estados-Membros, tornar o Ensino Superior europeu mais atrativo e ajudar as Instituições de Ensino Superior europeias a competir no mercado global do Ensino Superior; promoção das prioridades identificadas no “Novo Consenso Europeu sobre Desenvolvimento” e na Comunicação "Ensino Superior Europeu no Mundo"; e, promoção da internacionalização, atratividade, qualidade, igualdade de acesso e modernização das Instituições de Ensino Superior fora da Europa (Erasmus+ Programme Guide, Version 2: 15-01-2019).

O *International Credit Mobility* (ICM) é uma ação de mobilidade para estudantes e pessoal do Ensino Superior. Os países elegíveis estão divididos em diferentes regiões do mundo, distribuídos por 12 envelopes orçamentais, sendo a dimensão de cada envelope orçamental diferente de acordo com o contributo financeiro que cada país participante faz e da sua classificação em termos de região. Os projetos que são submetidos, maioritariamente, por IES ou consórcios, são avaliados com base em critérios, tais como: a relevância da estratégia para as IES envolvidas no mesmo, a qualidade dos acordos de cooperação, a qualidade da conceção e implementação da atividade e, o impacto e divulgação dos resultados alcançados (Erasmus+ Programme Guide, Version 2: 15-01-2019). Os países menos desenvolvidos, bem como os estudantes desfavorecidos de meios socioeconómicos baixos e os estudantes com necessidades especiais, recebem uma atenção especial.

Observe-se de seguida quais os objetivos e quais as principais características do Erasmus+ nas áreas da educação e da formação.

3.1.1 Objetivos e principais características do Programa Erasmus+ no domínio da educação e formação

Foi por meio do Regulamento (UE) n.º 1288/2013 (2013) do Parlamento Europeu e do Conselho de 11 de dezembro de 2013 que se criou o programa "Erasmus+": o programa da União para a educação, formação, juventude e desporto, revogando as Decisões n.º 1719/2006/CE, n.º 1720/2006/CE e n.º 1298/2008/CE. De acordo com o artigo 1º do regulamento, tratava-se de um programa de ação da União no domínio da educação, da formação, da juventude e do desporto, que foi implementado para o período de 1 de janeiro de 2014 a 31 de dezembro de 2020.

O novo ciclo do Programa Erasmus+, 2021-2027, foi definido pelo Regulamento (UE) 2021/817 (2021) do Parlamento Europeu e do Conselho de 20 de maio de 2021 que estabeleceu que o Erasmus+ é o Programa da União para a educação e a formação, a juventude e o desporto, revogando o Regulamento (UE) n.º 1288/2013 (2013), mas mantendo os mesmos campos de ação da União, tal como o anterior.

Neste sentido, verificou-se, no contexto deste estudo, ser importante comparar os objetivos do programa para ambos os períodos, estabelecer as diferenças e semelhanças e analisá-las à luz da evolução dos tempos e das preocupações sociais, ambientais e económicas.

Para o período 2014-2020, o Erasmus+ apresentou os seguintes objetivos e valor acrescentado europeu, apresentados no Quadro 11.

Quadro 11 – Objetivos e Valor Acrescentado Europeu do Programa Erasmus+ (2014-2020)

Erasmus + 2014-2020	
General Objective	<p><i>The Programme shall contribute to the achievement of:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>(a) the objectives of the Europe 2020 strategy, including the headline education target;</i> <i>(b) the objectives of the strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'), including the corresponding benchmarks;</i> <i>(c) the sustainable development of partner countries in the field of higher education;</i> <i>(d) the overall objectives of the renewed framework for European cooperation in the youth field (2010-2018);</i> <i>(e) the objective of developing the European dimension in sport, in particular grassroots sport, in line with the Union work plan for sport;</i> <i>(f) the promotion of European values in accordance with Article 2 of the Treaty on European Union.</i>
Specific objectives for education and training	<p><i>In line with the general objective of the Programme as specified in Article 4, in particular the objectives of ET 2020, as well as in support of the sustainable development of partner countries in the field of higher education, the Programme shall pursue the following specific objectives:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>(a) to improve the level of key competences and skills, with particular regard to their relevance for the labour market and their contribution to a cohesive society, in particular through increased opportunities for learning mobility and through strengthened cooperation between the world of education and training and the world of work;</i> <i>(b) to foster quality improvements, innovation excellence and internationalisation at the level of education and training institutions, in particular through enhanced transnational cooperation between education and training providers and other stakeholders;</i> <i>(c) to promote the emergence and raise awareness of a European lifelong learning area designed to complement policy reforms at national level and to support the modernisation of education and training systems, in particular through enhanced policy cooperation, better use of Union transparency and recognition tools and the dissemination of good practices;</i> <i>(d) to enhance the international dimension of education and training, in particular through cooperation between Union and partner-country institutions in the field of VET and in higher education, by increasing the attractiveness of European higher education institutions and supporting the Union's external action, including its development objectives, through the promotion of mobility and cooperation between the Union and partner-country higher education institutions and targeted capacity-building in partner countries;</i> <i>(e) to improve the teaching and learning of languages and to promote the Union's broad linguistic diversity and intercultural awareness;</i> <i>(f) to promote excellence in teaching and research activities in European integration through the Jean Monnet activities worldwide, as referred to in Article 10.</i>

Quadro 11 – Objetivos e Valor Acrescentado Europeu do Programa Erasmus+ (2014-2020)
(Continuação)

Erasmus + 2014-2020	
Specific objectives for youth	<p><i>In line with the general objective of the Programme as specified in Article 4, in particular the objectives of the renewed framework for European cooperation in the youth field (2010–2018), the Programme shall pursue the following specific objectives:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>(a) to improve the level of key competences and skills of young people, including those with fewer opportunities, as well as to promote participation in democratic life in Europe and the labour market, active citizenship, intercultural dialogue, social inclusion and solidarity, in particular through increased learning mobility opportunities for young people, those active in youth work or youth organisations and youth leaders, and through strengthened links between the youth field and the labour market;</i> <i>(b) to foster quality improvements in youth work, in particular through enhanced cooperation between organisations in the youth field and/or other stakeholders;</i> <i>(c) to complement policy reforms at local, regional and national level and to support the development of knowledge and evidence-based youth policy as well as the recognition of non-formal and informal learning, in particular through enhanced policy cooperation, better use of Union transparency and recognition tools and the dissemination of good practices;</i> <i>(d) to enhance the international dimension of youth activities and the role of youth workers and organisations as support structures for young people in complementarity with the Union's external action, in particular through the promotion of mobility and cooperation between the Union and partner-country stakeholders and international organisations and through targeted capacity-building in partner countries.</i>
Specific objectives for sport	<p><i>In line with the general objective of the Programme, as specified in Article 4, and with the Union work plan for sport, the Programme shall focus in particular on grassroots sport and shall pursue the following specific objectives:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>(a) to tackle cross-border threats to the integrity of sport, such as doping, match-fixing and violence, as well as all kinds of intolerance and discrimination;</i> <i>(b) to promote and support good governance in sport and dual careers of athletes;</i> <i>(c) to promote voluntary activities in sport, together with social inclusion, equal opportunities and awareness of the importance of health-enhancing physical activity through increased participation in, and equal access to, sport for all.</i>
European added value	<p><i>The Programme shall support only those actions and activities which present a potential European added value and which contribute to the achievement of the general objective as referred to in Article 4. 2. The European added value of the actions and activities of the Programme shall be ensured in particular through their:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>(a) transnational character, particularly with regard to mobility and cooperation aimed at achieving a sustainable systemic impact;</i> <i>(b) complementarity and synergy with other programmes and policies at national, Union and international level;</i> <i>(c) contribution to the effective use of Union transparency and recognition tools.</i>

Fonte: Adaptado de EUR-Lex Access to European Union Law. Document 32013R1288 (2018)

Para o período 2021-2027, o Erasmus+ apresentou os seguintes objetivos e valor acrescentado europeu de acordo com o Regulamento (UE) 2021/817 do Parlamento Europeu e do Conselho de 20 de maio de 2021, de acordo com o Quadro 12.

Quadro 12 – Objetivos e Valor Acrescentado Europeu do Programa Erasmus+ (2021-2027)

Erasmus + 2021-2027	
General Objective	<i>The general objective of the Programme is to support, through lifelong learning, the educational, professional and personal development of people in the fields of education and training, youth and sport, in Europe and beyond, thereby contributing to sustainable growth, quality jobs and social cohesion, to driving innovation and to strengthening European identity and active citizenship. The Programme shall be a key instrument for building a European Education Area, supporting the implementation of European strategic cooperation in the field of education and training, including its underlying sectoral agendas, advancing youth policy cooperation under the 2019-2027 European Union Youth Strategy and developing the European dimension in sport.</i>
Specific objectives	<p><i>The Programme has the specific objectives to promote:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>(a) the learning mobility of individuals and groups, and cooperation, quality, inclusion and equity, excellence, creativity and innovation at the level of organisations and policies in the field of education and training;</i> <i>(b) non-formal and informal learning mobility and active participation among young people, and cooperation, quality, inclusion, creativity and innovation at the level of organisations and policies in the field of youth;</i> <i>(c) the learning mobility of sport staff, and cooperation, quality, inclusion, creativity and innovation at the level of sport organisations and sport policies.</i> <p><i>The Programme objectives shall be pursued through the following three key actions which mainly have either a transnational or an international character:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>(a) learning mobility ('key action 1');</i> <i>(b) cooperation among organisations and institutions ('key action 2');</i> <i>(c) support to policy development and cooperation ('key action 3').</i>
European added value	<p><i>The Programme shall support only those actions and activities which present a potential European added value and which contribute to the achievement of the Programme objectives laid down in Article 3. 2. The European added value of the actions and activities of the Programme shall be ensured, for example, through their:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>(a) transnational character, particularly with regard to learning mobility and cooperation aimed at achieving a sustainable systemic impact;</i> <i>(b) complementarity and synergies with other programmes and policies at national, Union and international level;</i> <i>(c) contribution to the effective use of Union transparency and recognition tools.</i>

Fonte: Adaptado de EUR-Lex Access to European Union Law. Document 32021R0817 (2021)

O objetivo geral do Programa Erasmus+ para o período 2014-2020 visava claramente contribuir essencialmente para outras estratégias como a Estratégia Europa 2020, os objetivos globais do quadro renovado de cooperação europeia no domínio da juventude (2010-2018), o objetivo de desenvolver a dimensão europeia no desporto, e a promoção dos valores europeus. Neste caso, o Erasmus+ pareceu ser um instrumento intermediário para as várias estratégias com o fim de alcançar os seus objetivos. O programa para 2021-2027 pretende ser um instrumento direto para apoiar o crescimento sustentável, empregos de qualidade e coesão social, para impulsionar a inovação e reforçar a identidade europeia e a cidadania ativa, através da aprendizagem ao longo da vida, do desenvolvimento educativo, profissional e pessoal dos indivíduos.

Não obstante o já apresentado sobre objetivos dos projetos de mobilidade para fins de aprendizagem, no ponto seguinte são apresentados os objetivos associados aos projetos de mobilidade associados ao *International Credit Mobility*, vulgarmente designado como projetos de mobilidade para fora da Europa.

3.1.2. Projetos de mobilidade: Objetivos do *International Credit Mobility*

Os objetivos de um projeto de mobilidade no âmbito do *International Credit Mobility* são idênticos aos de um projeto de mobilidade no âmbito deste Programa, nomeadamente a exposição dos estudantes a realidades, conhecimentos e métodos de ensino e de pesquisa diversificados, assim como a diferentes práticas profissionais associadas à área de estudo; o desenvolvimento de competências transversais do estudante, como a comunicação, a língua, a resolução de problemas, as competências interculturais e de investigação e de competências orientadas para o futuro, nomeadamente as competências digitais; e, a promoção do desenvolvimento pessoal, no que diz respeito à capacidade de adaptação a novas situações e à autoconfiança (Erasmus+ Guia do Programa, 2021).

Esta ação contribui igualmente para a cooperação entre os países parceiros elegíveis da UE e reflete os objetivos, prioridades e princípios da ação externa da UE, tais como (Erasmus+ Guia do Programa, 2021):

- a) reforçar a atratividade do Ensino Superior na Europa e apoiar as Instituições de Ensino Superior europeias na concorrência no mercado mundial do Ensino Superior;
- b) apoiar as prioridades identificadas no "Novo Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento" e na Comunicação "O Ensino Superior Europeu no Mundo";
- c) apoiar a internacionalização, a qualidade da atratividade, a equidade no acesso e a modernização das Instituições de Ensino Superior fora da Europa com vista a promover o desenvolvimento dos países parceiros;
- d) promover os objetivos e princípios de desenvolvimento e de política externa, incluindo a apropriação nacional, a coesão social, a equidade, o equilíbrio geográfico adequado e a diversidade. Será dada especial atenção aos países menos desenvolvidos, bem como aos

estudantes desfavorecidos de meios socioeconómicos desfavorecidos e aos estudantes com necessidades especiais;

e) promover a aprendizagem não formal e a cooperação no domínio da juventude com os países parceiros.

Para estudantes, formandos, aprendentes e jovens, as atividades de mobilidade destinam-se a produzir os seguintes resultados (Erasmus+ Guia do Programa, 2021):

- a) melhoria do desempenho na aprendizagem;
- b) aumento da empregabilidade e melhoria das perspetivas de carreira;
- c) aumento do sentido de iniciativa e empreendedorismo;
- d) melhoria do autopoder e da autoestima;
- e) melhoria das competências linguísticas, nomeadamente em línguas estrangeiras;
- f) maior consciência intercultural;
- g) maior participação na sociedade;
- h) melhoria da consciência do projeto europeu e dos valores da UE;
- i) aumento da motivação para participação em educação ou formação (formal/não formal) futura após o período de mobilidade no estrangeiro.

Para os trabalhadores e profissionais envolvidos na educação, formação e juventude, espera-se que as atividades de mobilidade produzam os seguintes resultados (Erasmus+ Guia do Programa, 2021):

- a) melhores competências, ligadas aos seus perfis profissionais (ensino, formação, trabalho juvenil, etc.);
- b) maior compreensão das práticas, políticas e sistemas na educação, formação ou trabalho com jovens em todos os países;
- c) maior capacidade de desencadear mudanças em termos de modernização e abertura internacional nas suas organizações educativas;
- d) maior compreensão das interligações entre educação formal e não formal, formação profissional e mercado de trabalho, respetivamente;

- e) melhor qualidade do seu trabalho e atividades a favor de estudantes, formandos, aprendentes, alunos, aprendentes adultos, jovens e voluntários;
- f) maior compreensão e capacidade de resposta à diversidade social, linguística e cultural;
- g) maior capacidade de resposta às necessidades dos desfavorecidos;
- h) maior apoio e promoção de atividades de mobilidade para aprendentes;
- i) maiores oportunidades de desenvolvimento profissional e de carreira;
- j) melhores competências em línguas estrangeiras e digitais;
- k) maior motivação e satisfação no seu trabalho diário.

Apresentados que estão os objetivos do ICM, é importante fazer a associação do Programa Erasmus+ e da própria ação aos ODS, uma vez que o intuito é avaliar para quais desses objetivos o Programa e a própria ação contribuem, o que se abordará nos pontos seguintes.

3.2 O Programa Erasmus+ e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Os objetivos gerais do Programa Erasmus+, independentemente do período em causa, parece já se encontrarem bastante alinhados com o Desenvolvimento Sustentável.

Os ODS fazem parte da "Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável" da ONU, que foi aprovada por unanimidade por todos os Estados membros da ONU, em 2015, como um "plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade" (Boeren, 2019, p. 277).

Apesar de já ter sido referido no Capítulo 2, volta-se a aludir que os ODS das Nações Unidas não são o primeiro conjunto de objetivos destinados a ajudar as nações a trabalharem em conjunto para construir um mundo mais limpo e uma sociedade global mais justa. Os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) foram estabelecidos em 2000 e incluíam oito objetivos a serem atingidos até 2015 (Boeren, 2019; Gabay, 2015; United Nations, 2000):

- (1) erradicar a pobreza extrema e a fome;
- (2) alcançar a educação primária universal;
- (3) promover a igualdade de género e capacitar as mulheres;

- (4) reduzir a mortalidade infantil;
- (5) melhorar a saúde materna;
- (6) combater o VIH/SIDA, a malária, e outras doenças;
- (7) assegurar a sustentabilidade ambiental; e,
- (8) desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento.

Os ODS são um ponto de encontro para todos os países - ricos, pobres e de rendimento médio - trabalharemos em conjunto para aumentar a prosperidade, salvaguardando ao mesmo tempo o ambiente. Reconhecemos que a erradicação da pobreza requer métodos que promovam o crescimento económico e satisfaçam uma variedade de necessidades sociais, tais como educação, saúde, proteção social, e oportunidades de emprego, tudo isto enquanto se combate as alterações climáticas e se protege o ambiente (Sustainable Development Goals, 2021).

Os ODS são também um passo em frente e ousado, no Desenvolvimento Sustentável, com uma visão muito mais alargada sobre a sustentabilidade do que alguma vez se teve antes. No entanto, subsistem obstáculos práticos, tais como a forma de implementar a mudança (Fleming *et al.*, 2017).

Cada ODS tem objetivos a atingir e indicadores associados que devem ser utilizados como instrumentos para atingir esses objetivos. Embora os ODS não sejam juridicamente vinculativos, recomenda-se que os governos aceitem a responsabilidade pela sua implementação e produzam planos de ação nacionais para a sua implementação e monitorização (Chaleta *et al.*, 2021; Eurostat, 2021).

Para todos os ODS, a UNESCO (2017) apresenta um estudo sobre Objetivos de Aprendizagem para uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável, onde distingue entre objetivos de aprendizagem cognitivos, socio-emocionais e comportamentais, e refere-se à informação e às competências necessárias para atingir estes objetivos, bem como à motivação e às atitudes que os podem apoiar e às ações necessárias para os atingir (UNESCO, 2017).

Janoušková, Hák & Moldan (2018) concluiu que fraco alinhamento dos objetivos e metas com os acordos e processos políticos internacionais existentes; falta de execução eficiente; conflitos entre os ODS e as metas, metas não quantificadas, e ausência de e/ou dados de baixa qualidade para os indicadores, estão entre as deficiências significativas assinaladas. Mais importante ainda, existe uma falta de operacionalização dos objetivos.

Voltando ao Programa Erasmus+, a frase chave para o período 2014-2020 é "*The Program shall contribute to the achievement of (...)*" (EUR-Lex Access to European Union Law. Document 32013R1288, 2018); enquanto que para o período 2021-2027 a frase chave é "*The general objective of the Program is to support (...)*" (EUR-Lex Access to European Union Law. Document 32021R0817, 2021).

Quanto aos objetivos específicos, o primeiro (2014-2020) referia-se a objetivos concretamente delineados para cada área de ação, nomeadamente educação e formação, juventude e desporto. Na versão atual, os objetivos específicos são definidos de forma comum para os vários campos e que os objetivos do Programa devem ser cumpridos através da mobilidade para fins de aprendizagem (Ação-chave 1), cooperação entre organizações e instituições (Ação-chave 2) e apoio ao desenvolvimento de políticas e cooperação (Ação-chave 3) que têm principalmente um carácter transnacional ou internacional (EUR-Lex Access to European Union Law. Document 32021R0817, 2021).

Para além dos objetivos, foi ainda considerado relevante ponderar e analisar o valor acrescentado europeu deste Programa nos dois períodos em avaliação. A este respeito, a União Europeia manteve o mesmo desiderato de um para o outro, afirmando que, o Programa apoiará apenas as ações e atividades que apresentem um potencial valor acrescentado europeu e que contribuam para a realização dos objetivos do Programa e o valor acrescentado europeu das ações e atividades do Programa será assegurado, por exemplo, através de:

- (a) carácter transnacional, particularmente no que respeita à mobilidade de aprendizagem e à cooperação com vista a alcançar um impacto sistémico sustentável;
- (b) complementaridade e sinergias com outros Programas e políticas a nível nacional, da União e internacional;
- (c) contribuição para a utilização eficaz dos instrumentos de transparência e reconhecimento da União, como mencionado nos regulamentos (EUR-Lex Access to European Union Law. Document 32013R1288, 2018; EUR-Lex Access to European Union Law. Document 32021R0817, 2021).

O Programa 2014-2020 visava promover a igualdade de género e medidas para prevenir a discriminação com base no sexo, origem racial ou étnica, religião ou crença, deficiência, idade, ou orientação sexual, entre outras. A fim de implementar o Programa, foi necessário aumentar o acesso dos membros de grupos desfavorecidos e vulneráveis, bem como abordar ativamente as necessidades particulares de aprendizagem das pessoas com deficiência.

O Regulamento atualmente em vigor visa assegurar o pleno respeito pelos direitos à igualdade de género e à não discriminação baseada no sexo, origem racial ou étnica, religião ou crença, deficiência, idade ou orientação sexual, bem como promover a aplicação dos artigos 21 (não discriminação) e 23 (Igualdade entre homens e mulheres) da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (Charter of Fundamental Rights of the European Union, 2016). A liberdade académica deve ser protegida pelas nações que recebem fundos ao abrigo do Programa, em conformidade com o Artigo 13 (Liberdade das Artes e das Ciências) da Carta (Charter of Fundamental Rights of the European Union, 2016).

A inclusão, no atual quadro do Erasmus+, ganha uma importância capital quando o Capítulo V do Regulamento (UE) 2021/817 (2021) do Parlamento Europeu e do Conselho lhe é dedicado, e onde são definidos aspetos cruciais tais como a obrigação de integrar uma estratégia de inclusão nos Programas de trabalho das Agências Nacionais através da definição e desenvolvimento de planos de ação. Define também medidas de apoio financeiro à inclusão, o que faz toda a diferença para facilitar a participação de pessoas com menos oportunidades, especialmente aquelas com maiores dificuldades financeiras (EUR-Lex Access to European Union Law. Document 32021R0817, 2021).

De seguida apresentam-se os ODS que se consideraram relevantes no âmbito do Programa Erasmus+.

3.2.1 ODS 4 – Educação de Qualidade

A educação é fundamental para escapar à pobreza e permitir uma mobilidade socioeconómica superior. Na última década, foram feitos progressos significativos no aumento do acesso à educação e das taxas de matrícula escolar a todos os níveis, particularmente para as mulheres (Sustainable Development Goals 4, 2022).

3.2.2 ODS 5 – Igualdade de Género

A igualdade de género não é apenas um direito básico do ser humano, mas também um pré-requisito para um mundo pacífico, próspero e sustentável. Ao longo das últimas décadas, foram feitos progressos: mais raparigas estão a frequentar a escola, menos raparigas estão a ser coagidas a casamentos precoces, mais mulheres estão a exercer funções no parlamento e em posições de liderança, e as leis estão a ser modificadas para promover a igualdade de género. Apesar destes ganhos, alguns desafios permanecem: persistem leis e normas sociais discriminatórias, as mulheres continuam a estar sub-representadas a todos os níveis de liderança política, e uma em cada cinco mulheres e

raparigas com idades compreendidas entre os 15 e os 49 anos relata ter sido vítima de violência física ou sexual por um parceiro íntimo nos 12 meses anteriores (Sustainable Development Goals 5, 2022).

3.2.3 ODS 8 – Trabalho Digno e Crescimento Económico

Um crescimento económico sustentável e inclusivo pode impulsionar o progresso, gerar empregos dignos para todos, e elevar o nível de vida. A COVID-19 causou danos em milhares de milhões de vidas e colocou a economia mundial em perigo. Segundo o Fundo Monetário Internacional (FMI), a recessão global será tão má ou pior do que a de 2009. A Organização Internacional do Trabalho prevê que mais de metade da mão-de-obra mundial está em risco de perder os seus empregos à medida que as perdas de postos de trabalho aumentam (Sustainable Development Goals 8, 2022).

3.2.4 ODS 9 – Indústria, inovação e infraestruturas

Juntamente com a inovação e as infraestruturas, a industrialização inclusiva e sustentável pode desencadear forças económicas dinâmicas e competitivas que geram emprego e rendimento. São cruciais na introdução e promoção de novas tecnologias, bem como na facilitação do comércio internacional e na eficiência dos recursos. Contudo, há ainda um longo caminho a percorrer até que o mundo possa cumprir plenamente esta promessa. Para atingirem a meta de 2030, os Países Menos Desenvolvidos (PMD) devem acelerar o crescimento do seu sector produtivo e aumentar o investimento em investigação científica e inovação (Sustainable Development Goals 9, 2022).

3.2.5 ODS 10 – Redução das Desigualdades

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável incluem a redução das desigualdades e a garantia de que ninguém é deixado para trás. A desigualdade dentro de cada país e entre países tem sido uma fonte de preocupação durante muito tempo. Apesar de alguns sinais encorajadores para a redução da desigualdade em algumas áreas, tais como a diminuição da disparidade relativa de rendimentos em algumas nações e a concessão de um estatuto comercial preferencial aos países com rendimentos mais baixos, a desigualdade persiste (Sustainable Development Goals 10, 2022).

3.2.6 ODS 13 – Ação Climática

Todos os países de todos os continentes são afetados pelas alterações climáticas. Está a causar estragos nas economias nacionais e a prejudicar a vida das pessoas. Os padrões meteorológicos estão a mudar, os níveis do mar estão a aumentar, e o clima extremo está a ficar mais frequente. O segundo ano mais quente de que há registo foi 2019 e marcou o fim da década mais quente de que há registo (2010-2019). Em 2019, os níveis de dióxido de carbono (CO2) e de outros gases com efeito de estufa na atmosfera atingiram novos máximos. Embora se espere que as limitações das viagens e os abrandamentos económicos causados pela pandemia COVID-19 reduzam as emissões de gases com efeito de estufa em cerca de 6% em 2020, esta melhoria é apenas temporária. As alterações climáticas não vão fazer uma pausa. Prevê-se que as emissões regressem a níveis mais elevados após a recuperação da economia global da pandemia. Tanto a pandemia como o desastre climático exigem uma ação imediata para salvar vidas e meios de subsistência (Sustainable Development Goals 13, 2022).

3.2.7 ODS 16 – Paz, Justiça e Instituições Eficazes

Conflito, insegurança, instituições pobres, e acesso restrito à justiça continuam a representar desafios significativos para o desenvolvimento a longo prazo. Em 2018, o número de indivíduos em fuga da guerra, perseguição e violência ultrapassou os 70 milhões, o nível mais elevado em quase 70 anos, de acordo com a Agência das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR). Em 2019, em 47 países, a ONU registou 357 assassinios e 30 desaparecimentos forçados de defensores dos direitos humanos, jornalistas e sindicalistas (Sustainable Development Goals 16, 2022).

3.2.8 ODS 17 – Parcerias para a implementação dos objetivos

São necessárias alianças globais fortes e cooperação para alcançar os ODS. Uma agenda de desenvolvimento bem-sucedida exige parcerias globais, regionais, nacionais e locais baseadas em ideias e valores partilhados, bem como uma visão e objetivos partilhados que deem prioridade às pessoas e ao ambiente. Para promover o crescimento e o comércio, existem países que requerem Assistência Oficial para o Desenvolvimento. Apesar disso, os níveis de assistência estão em declínio, e os países doadores não conseguiram cumprir os seus compromissos de aumentar o financiamento do desenvolvimento (Sustainable Development Goals 17, 2022).

No Capítulo 5 serão apresentados os resultados e a discussão da análise da relação entre os ODS 4, 5, 8, 9, 10, 13, 16 e 17 e o Programa Erasmus+.

Por último, abordar-se-á o ICM enquadrado nas dimensões da qualidade e da sustentabilidade, baseado no que foram as experiências dos participantes que realizaram períodos de mobilidade (2015-2020), integrados em projetos de mobilidade ICM, decorrentes de candidaturas apresentadas por IES portuguesas e aprovadas pela Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação.

3.3 A ação *International Credit Mobility*: Qualidade e Sustentabilidade

O *International Credit Mobility* (ICM) é uma ação que apoia a mobilidade de indivíduos matriculados ou empregados numa instituição de Ensino Superior (IES), de um País do Programa para um País Parceiro ou vice-versa, nomeadamente (European Commission. Erasmus+ *International Credit Mobility*, 2020):







- Mobilidade de estudantes para estudos de ciclos curtos, licenciatura, mestrado ou doutoramento, podendo ter uma duração entre 3 e 12 meses.
- Mobilidade de estudantes para estágios para ciclos curtos (disponível desde o convite de 2018), licenciatura, mestrado ou doutoramento, podendo ter uma duração entre 2 e 12 meses.
- Mobilidade de pessoal para o ensino para pessoal académico e, a partir do convite de 2018, para pessoal convidado de organizações não académicas para ensinar numa instituição de Ensino Superior (IES) parceira no estrangeiro. O período de mobilidade pode variar entre os 5 dias e os 2 meses.
- Mobilidade de pessoal para formação de pessoal docente e não docente, sob a forma de eventos de formação no estrangeiro, de onde se excluem as conferências, *job shadowing*, períodos de observação e/ou formação numa IES parceira. O período de mobilidade pode variar de 5 dias a 2 meses. Esta atividade também apoia a mobilidade do pessoal das IES dos países parceiros para obterem uma formação numa organização não académica localizada num País do Programa.

A mobilidade estudantil e de pessoal abrange qualquer área temática ou científica e/ou disciplina ou unidade académica. Realça-se o facto de as atividades de ensino e formação do pessoal poderem ser combinadas. No que respeita aos estudantes, um período de estudo e de estágio podem também ser combinados por um período que pode variar entre os 3 e os 12 meses (European Commission. Erasmus+ *International Credit Mobility*, 2020).

A relevância desta ação, no plano internacional, e os seus objetivos e resultados, identificados no ponto 3.1.2 deste estudo, conduziram à necessidade de perceber a associação dos mesmos aos ODS. Contudo, a análise desta ação não se cingiu apenas à sustentabilidade, mas também à dimensão da qualidade. Neste caso, a abordagem foi feita através da análise dos inquéritos por questionário que os participantes em mobilidade submeteram no período de elegibilidade do Programa Erasmus+ 2014-2020 e que serão apresentados no Capítulo 4.

No Quadro 13 apresenta-se a associação entre os objetivos da ação de mobilidade para fins de aprendizagem e os ODS.

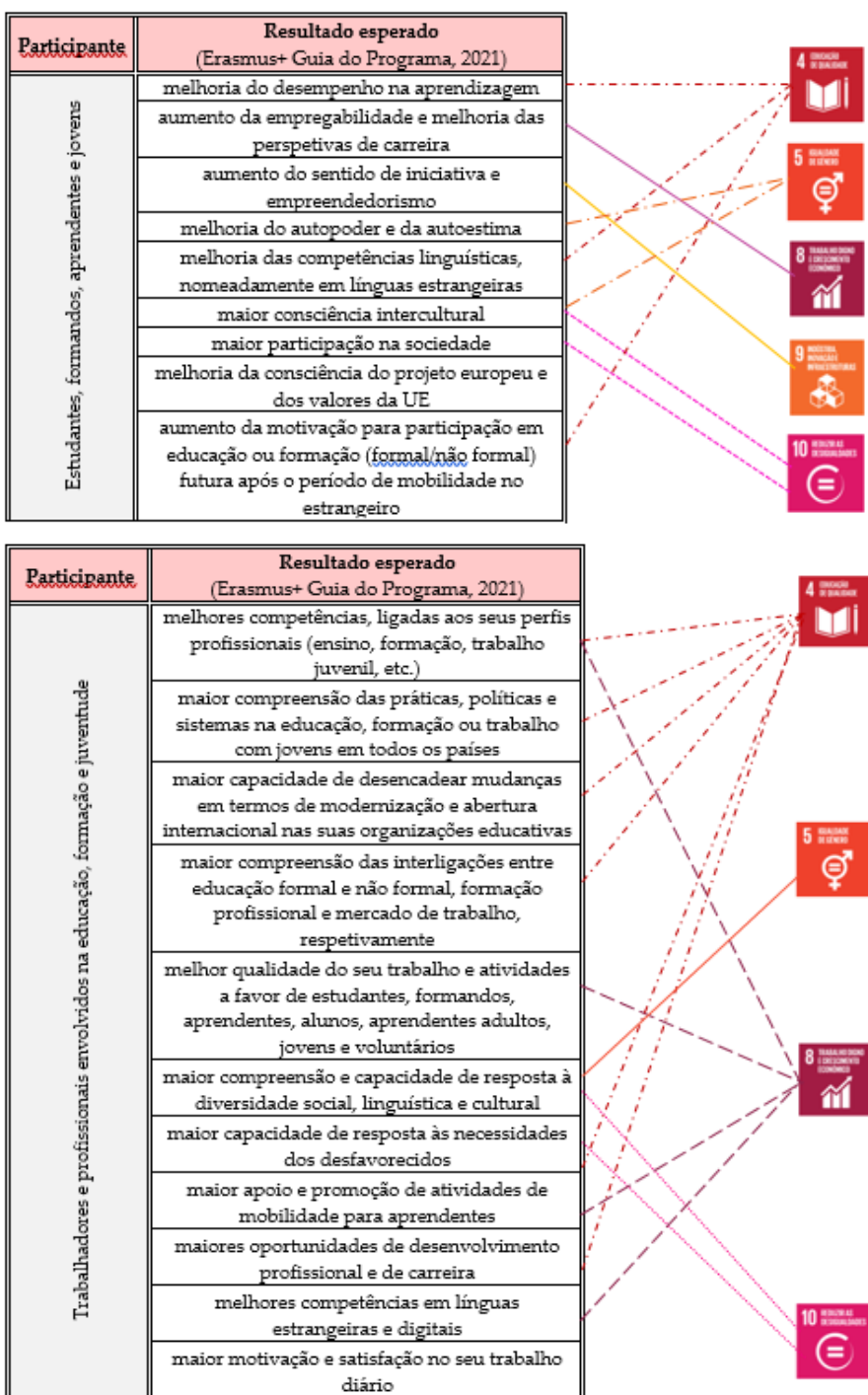
Quadro 13 – Objetivos da ação de mobilidade para fins de aprendizagem e os ODS

Objetivos da ação de mobilidade para fins de aprendizagem	ODS
(1) apoiar os aprendentes na aquisição de resultados de aprendizagem (conhecimentos, aptidões e competências) com vista a melhorar o seu desenvolvimento pessoal, o seu envolvimento como cidadãos atenciosos e ativos na sociedade e a sua empregabilidade no mercado de trabalho	
(2) innovar e melhorar a qualidade da educação, formação e trabalho juvenil em toda a Europa, apoiando o desenvolvimento profissional daqueles que trabalham nestes setores	
(3) melhorar a competência em línguas estrangeiras dos participantes	
(4) sensibilizar e compreender outras culturas e países , oferecendo-lhes a oportunidade de construir redes de contactos internacionais, participar ativamente na sociedade e desenvolver um sentido de cidadania e identidade europeias	
(5) aumentar a capacidade, atratividade e internacionalização das organizações que trabalham na educação, formação e trabalho juvenil , para que possam oferecer atividades e programas que respondam melhor às necessidades das pessoas	
(6) reforçar sinergias e transições entre educação formal, não formal, formação profissional, emprego e empreendedorismo	
(7) assegurar um melhor reconhecimento das competências adquiridas através dos períodos de aprendizagem no estrangeiro	

Fonte: Elaboração própria

Depois da associação que foi feita entre os ODS e os objetivos da ação de mobilidade para fins de aprendizagem, também se procedeu à associação dos ODS aos resultados esperados dessa mesma ação, de acordo com a tipologia de indivíduos participantes, conforme se pode verificar na Figura 9.

Figura 9 – Resultados esperados no ICM associados aos ODS por tipologia de participante



Fonte: Elaboração própria

O ICM não é apenas, objetivos e resultados esperados, equivalendo, também, à participação de indivíduos em atividades de mobilidade por todo o mundo. Esses indivíduos são elementos essenciais

na transformação das sociedades, das suas mentalidades e no alcance da sustentabilidade e da qualidade que se pretendem nas mais variadas dimensões da vida. Assim, por forma a avaliar esse contributo, fez-se a análise dos relatórios de participante de acordo com a sua relação com a qualidade e os ODS (sustentabilidade). Apresenta-se, nos Quadros 14, 15 e 16 a classificação das questões relevantes selecionadas de acordo com essa potencial relação.

Quadro 14 – Relatório de participante de estudantes para estudos

	Qualidade	Sustentabilidade			
		ODS 4	ODS 8	ODS 9	ODS 10
Identification of the Participant and General Information					
<i>Was the mobility period abroad a mandatory part of your curriculum?</i>		x			
<i>What were your main motivations for studying abroad?</i>		x			
<i>What were your additional motivational factors for studying abroad?</i>		x			
<i>How did you find out about the possibility to study abroad with the Erasmus+ Programme?</i>	x				
<i>Are you planning to take part in Erasmus+ mobility again?</i>	x				
General Satisfaction					
<i>How satisfied are you with your Erasmus+ mobility experience in general?</i>	x				
<i>Would you recommend this experience to another student?</i>	x				
Quality of Studies					
<i>Were you satisfied with the quality of learning and teaching at the receiving institution?</i>	x	x			
<i>Did you gain knowledge and skills that you would not have gained in your sending institution?</i>	x	x			
<i>What were the criteria for you to choose your receiving institution?</i>	x	x			

Quadro 14 – Relatório de participante de estudantes para estudos (Continuação)

	Qualidade	Sustentabilidade			
		ODS 4	ODS 8	ODS 9	ODS 10
Academic Recognition					
<i>Was your Learning Agreement* signed by all parties before the start of the mobility?</i>	x				
<i>Was your Learning Agreement changed during your mobility period?</i>	x				
<i>Do you expect to successfully complete all the educational components at the receiving institution as specified in the final version of the Learning Agreement (Table A and, if applicable, A2 of the official template)?</i>	x	x			
<i>Will you, according to your Learning Agreement, gain academic recognition from your sending institution for your mobility period abroad?</i>	x	x			
<i>Do you know the total number of expected ECTS credits you will earn during the mobility period?</i>	x				
<i>Did or will the sending institution make the information available on how the grades awarded at the receiving institution will be converted upon return to your sending institution?</i>	x				
<i>Do you think/expect the grade conversion by the sending institution of the grades obtained at the receiving institution is/to be...</i>	x				
Foreign Language Skills and Linguistic Support					
<i>Do you feel you have improved your skills in this language during your stay abroad?</i>	x	x			
<i>Did you take advantage of linguistic support in learning this main teaching language?</i>	x	x			
<i>Why didn't you take advantage of linguistic support?</i>	x	x			
<i>While staying abroad, did you improve your competence in other languages besides the main one used?</i>	x	x			
Personal Development					
<i>Through my stay abroad with Erasmus+, I learned better how to better...</i>	x				x
<i>After having taken part in this mobility activity...</i>	x		x		x

Quadro 14 – Relatório de participante de estudantes para estudos (Continuação)

	Qualidade	Sustentabilidade			
		ODS 4	ODS 8	ODS 9	ODS 10
Future Prospects of Education, Training and Work					
<i>Do you plan to return to your home country after the end of your mobility?</i>	x	x	x		
<i>Do you plan to return to your sending institution after the end of your mobility?</i>	x	x	x		
<i>Thanks to this stay abroad with Erasmus+...</i>	x		x		
<i>How has the stay abroad changed the way you see your future work?</i>	x		x		
<i>Did you participate in any activity during your stay abroad that has led to an innovative product or discovery?</i>				x	
Practical and Organisational Arrangements					
<i>Was the selection procedure at your sending institution fair and transparent?</i>	x				
<i>How satisfied were you with the support provided by your sending institution?</i>	x				
<i>The receiving institution's course catalogue was...</i>	x				
<i>How satisfied were you with the support arrangements provided by your receiving institution?</i>	x				
<i>How satisfied were you with assistance related to visa issues?</i>	x				
<i>How satisfied were you with assistance related to insurance issues?</i>	x				
<i>Was equal treatment ensured by your receiving institution during your participation in the programme?</i>				x	
<i>How would you consider your degree of integration at your receiving institution?</i>	x				
<i>Did you take part in any volunteering activity while studying abroad with the Erasmus+ Programme?</i>	x	x			x
<i>How satisfied were you with the way the receiving institution dealt with any questions, complaints or problems that may have come up during your participation in the programme?</i>	x				

Quadro 14 – Relatório de participante de estudantes para estudos (Continuação)

	Qualidade	Sustentabilidade			
		ODS 4	ODS 8	ODS 9	ODS 10
Accommodation and Infrastructure					
<i>How satisfied were you with the guidance you received from the receiving enterprise/organisation on how to find accommodation?</i>	x				
<i>How satisfied were you with your accommodation?</i>	x				
<i>How would you rate the facilities for students at the receiving institution?</i>	x				
Costs					
<i>Are you a fee-paying student at your sending institution?</i>		x			
<i>Did you receive a scholarship to study at your sending institution?</i>		x			
<i>Did you work alongside your studies in your home country?</i>		x			
<i>Did you receive an Erasmus+ grant from EU funds?</i>	x	x			
<i>Did you receive the payments on time, in line with the dates mentioned in your grant agreement?</i>	x				
<i>Did you have other sources of funding?</i>	x				
<i>To what extent did the Erasmus+ grant (EU funds only) cover your overall expenses related to your mobility period?</i>	x				
<i>Did you work alongside your studies in your host country?</i>	x				
<i>Would you have gone on the Erasmus+ stay abroad if you had not received an Erasmus+ grant?</i>	x				

Fonte: Elaboração própria

Quadro 15 – Relatório de participante de estudantes para estágios

	Qualidade	Sustentabilidade				
		ODS 4	ODS 5	ODS 8	ODS 9	ODS 10
Identification of the Participant and General Information						
<i>What were your main motivations for training abroad?</i>		x		x		
<i>What were your additional motivational factors for training abroad?</i>		x		x		
<i>How did you find out about the possibility to do an Erasmus+ Traineeship?</i>	x					
<i>Are you planning to take part in Erasmus+ mobility again?</i>	x					
Overall Satisfaction						
<i>How satisfied are you with your Erasmus+ mobility experience in general?</i>	x					
<i>Would you recommend this experience to another student?</i>	x					
Quality of the Traineeship						
<i>Do you think that your tasks during the traineeship were relevant to your studies and educational profile?</i>		x				
<i>Were you satisfied with the degree of supervision you received during your traineeship?</i>	x	x				
<i>If you had the opportunity, would you work for this receiving enterprise/ organisation again?</i>	x			x		
<i>What were the criteria for you to choose your receiving enterprise/organisation?</i>	x	x		x		
Academic Recognition of the Traineeship						
<i>Was your traineeship...</i>		x				
<i>Was the Learning Agreement signed by all parties before the start of the traineeship?</i>	x					
<i>Was your Learning Agreement changed during your mobility period?</i>	x					
<i>Will you, according to your Learning Agreement, gain academic recognition from your sending institution for your mobility period abroad?</i>	x	x				
<i>Will you receive a grade from your sending institution?</i>		x				
<i>Will you receive a Traineeship Certificate from the receiving enterprise/organisation at the end of your traineeship?</i>	x					
<i>Will your traineeship be recorded in the following documents by the sending institution?</i>	x					

Quadro 15 – Relatório de participante de estudantes para estágios (Continuação)

	Qualidade	Sustentabilidade				
		ODS 4	ODS 5	ODS 8	ODS 9	ODS 10
Foreign Language Skills and Linguistic Support						
<i>Do you feel you have improved your skills in this language during your stay abroad?</i>	x	x				
<i>While staying abroad, did you improve your competence in other languages besides the main one used?</i>	x	x				
Personal Development						
<i>Through my stay abroad with Erasmus+, I learned better how to...</i>	x					x
<i>After having taken part in this mobility activity...</i>	x			x		x
Future Prospects of Education, Training and Work						
<i>Do you plan to return to your home country after the end of your mobility?</i>	x	x		x		
<i>Do you plan to return to your sending institution after the end of your mobility?</i>	x	x				
<i>Thanks to this stay abroad with Erasmus+...</i>	x			x		
<i>How has the stay abroad changed the way you see your future work?</i>	x			x		
<i>Did you participate in any activity during your stay abroad that has led to an innovative product or discovery?</i>					x	
Practical and Organisational Arrangements						
<i>Was the selection procedure at your sending institution fair and transparent?</i>	x					
<i>How did you find the traineeship position?</i>	x					
<i>How satisfied were you with assistance related to insurance issues?</i>	x					
<i>Was equal treatment ensured by your receiving enterprise/organisation during your participation in the programme?</i>						x
<i>How would you consider your degree of integration at your receiving enterprise/organisation?</i>	x					x
<i>How satisfied were you with the mentoring and support arrangements provided by the receiving enterprise/organisation?</i>	x					
<i>Did you have a mentor, different from the supervisor, for your support while you were in the enterprise/organisation?</i>	x	x				

Quadro 15 – Relatório de participante de estudantes para estágios (Continuação)

	Qualidade	Sustentabilidade				
		ODS 4	ODS 5	ODS 8	ODS 9	ODS 10
Practical and Organisational Arrangements						
<i>How satisfied were you with the way the receiving enterprise/organisation dealt with any questions, complaints or problems that may have come up during your participation in the programme?</i>	x					
Accommodation and Infrastructure						
<i>Did you receive any help to find accommodation abroad?</i>	x					
<i>How satisfied were you with the guidance you received from the receiving enterprise/organisation on how to find accommodation?</i>	x					
<i>How satisfied were you with your accommodation?</i>	x					
Costs						
<i>Did you receive an Erasmus+ grant from EU funds?</i>	x	x				
<i>Did you receive the payments on time, in line with the dates mentioned in your grant agreement?</i>	x	x				
<i>Did you have other sources of funding?</i>	x					
<i>To what extent did the Erasmus+ grant (EU funds only) cover your overall expenses related to your mobility period?</i>	x					
<i>Would you have gone on the Erasmus+ stay abroad if you had not received an Erasmus+ grant?</i>	x					

Fonte: Elaboração própria

Quadro 16 – Relatório de participante de pessoal para atividades de ensino e para atividades de formação

	Qualidade	Sustentabilidade			
		ODS 4	ODS 8	ODS 9	ODS 10
Identification of the Participant and General Information					
<i>Are you a permanent member of staff?</i>	x	x			
<i>Is your current job a full-time job/part time job?</i>		x			
<i>Was this your first staff mobility period financed by the Erasmus+ or Lifelong Learning Programmes?</i>		x			
<i>Is mobility of staff actively encouraged by your institution as part of its strategy for internationalisation?</i>		x			
<i>Was a mobility agreement between you and your institution signed before the mobility?</i>	x				
<i>What were your main motivations for taking part in this Erasmus+ mobility?</i>	x	x			
<i>Did your staff mobility include the following elements?</i>		x			
General satisfaction					
<i>How satisfied are you with this mobility experience in general?</i>	x				
<i>Would you recommend this experience to a colleague?</i>	x				
<i>How do you plan to share your experience?</i>		x			
Personal and professional development and impact					
<i>Personal and professional development: thanks to this Erasmus+ mobility activity</i>		x			
<i>Furthermore, during my mobility activity...</i>		x			
<i>My teaching period had the following impact on the receiving institution</i>		x			
<i>My mobility period had the following impact on my sending institution</i>		x			
Recognition					
<i>In what way will your mobility be recognised by your sending institution?</i>	x				
<i>Do you feel satisfied with this level of recognition?</i>	x				

Fonte: Elaboração Própria

Os Relatórios de participante de estudantes para estágios e para estudos são extensos e coincidem em algumas questões. No que respeita aos relatórios de participantes para pessoal para atividades de ensino e para atividades de formação são coincidentes em todas as questões.

No Capítulo 5 são apresentados os resultados da análise aos relatórios submetidos pelos participantes, e respetiva discussão.

O próximo capítulo aborda a metodologia de investigação utilizada no âmbito deste estudo.

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo é apresentada a metodologia de investigação aplicada ao estudo.

Para concretizar este estudo, foi adotada uma abordagem multifacetada para obter resultados e, assim, responder às questões levantadas e aos objetivos definidos.

4.1 Enquadramento

A ciência tem por base a presunção de que o conhecimento, para ser científico, deva ser suscetível de ser comunicado entre os sujeitos, e que possa ser testado, avaliado e/ou reproduzido pela comunidade científica (Neto, 2017).

Face às numerosas opções metodológicas que a ciência apresenta, a seleção da metodologia a aplicar numa investigação nem sempre se torna fácil. O sucesso do trabalho de investigação depende muito da decisão que se toma sobre as escolhas de pesquisa a realizar, nomeadamente, os métodos e técnicas de recolha de dados, bem como a organização, análise e interpretação dos dados recolhidos. Diz-nos a pesquisa científica que esta pode ser do tipo descritivo, explicativo ou experimental e que no que respeita aos instrumentos de recolha de dados, estes podem incluir variáveis quantitativas ou qualitativas, que terão um tratamento diferenciado consoante a natureza dos mesmos.

Segundo Köche (2016, p. 69) compreende-se “método científico: como a descrição e a discussão de quais critérios básicos são utilizados no processo de investigação científica”.

Para Rodrigues (2007) metodologia científica é um conjunto de abordagens, técnicas e processos utilizados pelas pessoas da ciência para formular e resolver problemas de aprendizagem objetiva do conhecimento, de forma sistemática.

A pesquisa científica é uma atividade orientada para a solução de problemas, pretendendo dar resposta a perguntas através dos processos integrados no método científico (Santos & Parra Filho, 2012).

O investigador tem de saber sobre o que vai pesquisar (O quê), como vai fazer essa pesquisa (Como), porque razão vai desencadear essa pesquisa (Porquê), para que vai servir esse trabalho de investigação (Para quê), onde vai desenvolver os trabalhos (Onde), quando a vai realizar (Quando), que quantidade de dados vai necessitar (Quantos) e quais serão (Quais). Este ciclo leva-nos a crer que respondidas estas

questões, o investigador está, de alguma forma, pronto para iniciar o seu trabalho de pesquisa ou investigação. A Figura 10 ilustra as questões a que o ato de pesquisar tem de responder.

Figura 10 – Pesquisar é responder a questões



Fonte: Elaboração própria

Segundo Alves (2015) a escolha da metodologia depende, fundamentalmente, do problema de investigação, da questão em análise e do tipo de resposta que se pretende obter. É, pois, importante perceber que a escolha da metodologia a adotar deve ter como base o problema da investigação que se pretende fazer e não numa qualquer competência particular que se tenha.

As duas abordagens mais frequentemente utilizadas na investigação, no âmbito das Ciências Sociais, são a qualitativa e a quantitativa. Na Figura 11 apresentam-se as principais características de cada uma destas abordagens.

Figura 11 – Principais características da investigação qualitativa e quantitativa

Investigação		
Qualitativa		Quantitativa
Exploratório. Descoberta e identificação de novas ideias, pensamentos, sentimentos; conhecimentos preliminares e compreensão de ideias e conceitos	Objetivo	Descritivo/causal; Validação de acontecimentos, estimativas, relações e prognósticos.
Acontecimentos não observáveis, latentes.	Estuda	Acontecimentos observáveis, manifestos.
Representação tipológica do universo, no entanto é não estatística. Reduzida.	Amostra	Estatisticamente representativa do universo. Elevada.
Não estruturada/semi estruturada. Técnicas psicológicas; orientada para o processo. Flexibilidade (possibilidade de surgirem conceitos que não estavam previstos; indutiva; o investigador recolhe dados primários através de entrevistas abertas.	Metodologia	Estruturada e orientada para os resultados; utiliza técnicas estatísticas e instrumentos strandardizados (e.g. escalas, inquéritos); Rígida (só se pode responder ao que está previsto); Hipotético-dedutivo; inferencial.
Dinâmica	Realidade Assumida	Estável
Análise psicológica dos conteúdos: interpretação subjetiva; descrição dos acontecimentos (porquê?)	Análise	Análise estatística; interpretação objetiva; descrição dos resultados (o quê?, onde? Quando?)
Não quantificáveis; não generalizados.	Resultados	Quantificáveis; generalizáveis; dedução de acontecimentos e estimação de relações.

Fonte: Adaptado de Alves (2015)

O método qualitativo é de uma abordagem mais indutiva e costuma estar mais relacionado com estudos exploratórios onde o objetivo é descrever, aumentar a compreensão de fenómenos e desenvolvimento de teorias e obter respostas de qualidade superior e não em quantidade. Tem, por isso, uma generalização algo inferior às abordagens quantitativas (Neves & Guerra, 2015). Neste contexto, e face ao estudo que se pretende levar a cabo e a reflexão e análise da sua natureza, permitiram a escolha da metodologia que se considerou mais adequada. Assim, optou-se por uma metodologia essencialmente qualitativa. Este estudo acaba por combinar o tratamento de dados qualitativos, obtidos por meio das fontes documentais (secundárias) e o tratamento de dados quantitativos, obtidos por meio dos inquéritos por questionário.

Após o estabelecimento da lacuna de investigação, foi escrutinada literatura abrangente e considerada relevante a partir de periódicos, artigos e estudos científicos publicados, livros, páginas de internet, atas e *conference proceedings* entre outras fontes de dados. A análise centrou-se, especialmente, nas publicações que se verificaram nos últimos 15 a 20 anos, mas não exclusivamente.

A documentação de suporte à revisão foi identificada utilizando repositórios de investigação, tais como Google Académico, *Web of Science*, *Scopus*, entre outros. A documentação selecionada e rastreada mostrou ser importante, porquanto demonstrou conter informação pertinente e relevante no âmbito das temáticas em estudo, contribuindo de forma decisiva para a obtenção das respostas e para a evolução científica das temáticas abordadas.

No ponto seguinte aborda-se a metodologia e as ferramentas utilizadas para a recolha de dados.

4.2. Métodos e ferramentas de recolha de dados

Os inquéritos por questionário utilizados neste estudo, foram realizados pela Comissão Europeia (CE) e aplicados pelas Instituições de Ensino Superior portuguesas aos participantes *Incoming* e *Outgoing* (estudantes, docentes e não-docentes) que realizaram um período de mobilidade no âmbito da ação ICM, no período 2015-2020.

A CE pretendeu com estes inquéritos por questionário, obter informações valiosas que acreditam que beneficiarão futuros participantes, e que contribuirão para a melhoria contínua do programa.

4.2.1. Caracterização dos inquéritos por questionário

A Comissão Europeia, para cada tipologia de mobilidade, considerou pertinente realizar um inquérito por questionário que designou por Relatório do Participante.

Por cada convite anual que era aberto a nível internacional, a CE propunha a aplicação de relatórios do participante diferenciados, nomeadamente:

1. Formulário de Relatório de Participante - *Call* (ano) - KA1 - *Learning Mobility of Individuals* - Mobilidade estudantil para estágios entre países do programa e países parceiros;
2. Formulário de Relatório de Participante - *Call* (ano) - KA1 - *Learning Mobility of Individuals* - Mobilidade de Estudantes para estudos entre países do programa e países parceiros;
3. Formulário de Relatório do Participante - *Call* (ano) - KA1 - *Learning Mobility of Individuals* - Mobilidade do pessoal (docente) para atividades de ensino e formação entre países do programa e países parceiros;
4. Formulário de Relatório do Participante - *Call* (ano) - KA1 - *Learning Mobility of Individuals* - Mobilidade do pessoal (não docente) para atividades de ensino e formação entre países do programa e países parceiros.

Cada Relatório do Participante é dividido em várias secções específicas conforme se apresenta de seguida no Quadro 17.

Quadro 17 – Caracterização dos Relatório do Participante

Número	Tipo de Participante	Tipo de Mobilidade	Número Secções	Descrição das Secções
1	Estudante	Estágio	13	<ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivo do relatório do participante 2. Identificação do Participante e Informação Geral 3. Satisfação geral 4. Qualidade do Estágio 5. Reconhecimento Académico do Estágio 6. Conhecimentos de línguas estrangeiras e apoio linguístico 7. Desenvolvimento Pessoal 8. Perspetivas Futuras de Educação, Formação e Trabalho 9. Disposições práticas e organizativas 10. Alojamento e Infraestruturas 11. Custos 12. Conclusões, Comentários e Recomendações 13. Direitos de Publicação e Utilização da Informação e do Endereço de Email
2	Estudante	Estudos	13	<ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivo do relatório do participante 2. Identificação do Participante e Informação Geral 3. Satisfação geral 4. Qualidade dos Estudos 5. Reconhecimento Académico 6. Conhecimentos de línguas estrangeiras e apoio linguístico 7. Desenvolvimento Pessoal 8. Perspetivas Futuras de Educação, Formação e Trabalho 9. Disposições práticas e organizativas 10. Alojamento e Infraestruturas 11. Custos 12. Conclusões, Comentários e Recomendações 13. Direitos de Publicação e Utilização da Informação e do Endereço de Email
3	Docente	Ensino	8	<ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivo do relatório do participante 2. Identificação do Participante e Informação Geral 3. Satisfação geral 4. Disposições práticas 5. Desenvolvimento e impacto pessoal e profissional 6. Reconhecimento 7. Conclusões 8. Direitos de Publicação e Utilização da Informação e do Endereço de Email
4	Não docente	Formação	8	<ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivo do relatório do participante 2. Identificação do Participante e Informação Geral 3. Satisfação geral 4. Disposições práticas 5. Desenvolvimento e impacto pessoal e profissional 6. Reconhecimento 7. Conclusões 8. Direitos de Publicação e Utilização da Informação e do Endereço de Email

Fonte: Elaboração própria

Apesar da estrutura base ser a que se apresenta, as questões ao longo dos anos em que decorreu o programa, foram sofrendo algumas alterações promovidas pela Comissão Europeia, visando uma maior adequação aos objetivos pretendidos com a sua aplicação. O conteúdo dos relatórios estabilizou em 2017, registando-se, nos anos seguintes, ligeiras alterações que não são relevantes no âmbito deste estudo. É de registar ainda que, só a partir de 2018 foi adicionada uma nova modalidade de mobilidade, nomeadamente, a mobilidade de estudantes para realização de estágios. Assim, teve-se em consideração, como modelos, os relatórios de participante relativos ao convite de 2019 para os estudantes em mobilidade para estudos e para o pessoal e o modelo aplicado em 2018 para os estudantes em mobilidade para estágio. As questões foram depois selecionadas e analisadas pela autora de acordo com o contributo ou relação destas com as dimensões da qualidade e da sustentabilidade/ODS.

4.2.2 Tamanho da amostra

Geralmente, em trabalhos de investigação não é prático nem viável estudar a totalidade da população, nomeadamente quando se incide sobre uma população de um país, de uma cidade, etc. Assim, um conjunto menor de participantes é selecionado a partir da população, tendo em atenção que este deve representar adequadamente a população da qual é extraído para que seja possível fazer verdadeiras inferências sobre a população a partir dos resultados obtidos. Este conjunto de indivíduos designa-se "amostra" (Kadam & Bhalerao, 2010). Por outras palavras, a amostra representa um retrato a uma escala reduzida do universo total e sobre o qual se extrapolam conclusões gerais (Bugeda, 1974). É relevante perceber que se o tamanho de uma amostra for demasiado pequeno, poderá não ser possível detetar um qualquer efeito, enquanto que se uma amostra for demasiado grande pode ser uma perda de tempo e dinheiro (Noordzij, Dekker, Zoccali & Jager, 2011).

Tendo em consideração a tipologia da população e a dispersão geográfica no âmbito dos países parceiros embora fosse pertinente ter em conta a totalidade dos Relatórios do Participante submetidos até 11 de novembro de 2021, a opção foi proceder à análise dos questionários a partir de 2017, uma vez que houve uma diferença significativa no número de questões relevantes para o estudo em relação às edições anteriores e, conseqüentemente, para as dimensões da pesquisa. Só assim se considerou ser possível obter consistência nos dados para comparação e análise de uma eventual evolução. Porém, a caracterização dos respondentes terá em linha de conta a totalidade da amostra. O Quadro 18 sumariza o número de Relatórios do Participante, por ano de convite e por tipologia de participante,

submetidos pelos participantes em mobilidade (*in e out*) de IES portuguesas com projetos ICM aprovados durante o período 2015-2020.

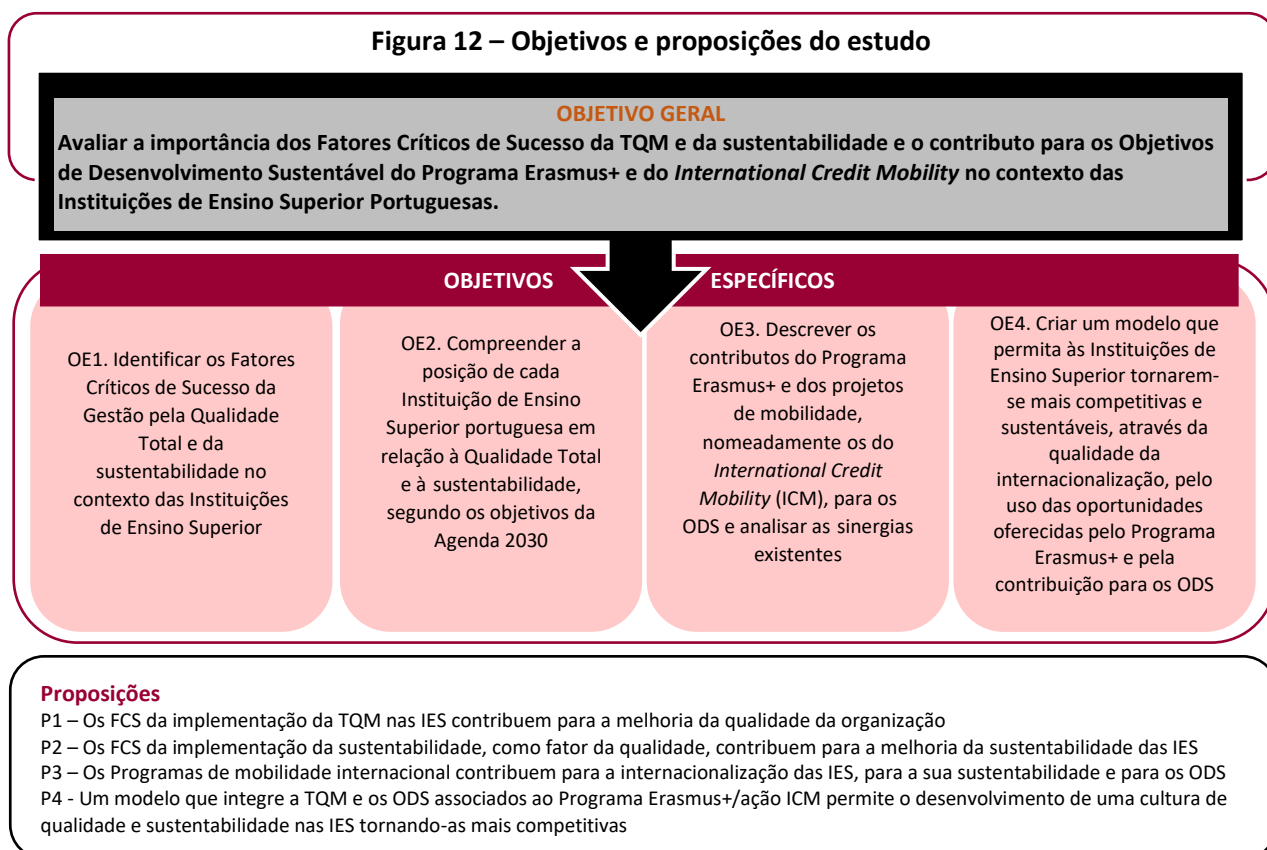
Quadro 18 – Número de Relatórios do Participante

Ano do convite	Tipo de participante	Número Relatórios do participante submetidos
2015	Estudantes	365
	Estagiários	0
	Docentes	210
	Não docentes	410
	Docente/Não docente	0
	SUB-TOTAL	985
2016	Estudantes	556
	Estagiários	0
	Docentes	422
	Não docentes	287
	Docente/Não docente	50
	SUB-TOTAL	1315
2017	Estudantes	535
	Estagiários	0
	Docentes	610
	Não docentes	397
	Docente/Não docente	80
	SUB-TOTAL	1622
2018	Estudantes	407
	Estagiários	18
	Docentes	417
	Não docentes	271
	Docente/Não docente	67
	SUB-TOTAL	1180
2019	Estudantes	240
	Estagiários	9
	Docentes	76
	Não docentes	54
	Docente/Não docente	12
	SUB-TOTAL	391
2020	Estudantes	33
	Estagiários	0
	Docentes	15
	Não docentes	21
	Docente/Não docente	0
	SUB-TOTAL	69
SUB-TOTAL Estudantes		2136
SUB-TOTAL Estagiários		27
SUB-TOTAL Docentes		1750
SUB-TOTAL Não Docentes		1440
SUB-TOTAL Docente/Não docente		209
TOTAL		5562

Apesar de ser um número que se pode considerar elevado, estes Relatórios não correspondem à totalidade dos Relatórios do participante submetidos até ao fim dos períodos de elegibilidade dos projetos relativos aos convites de 2019 e 2020. Devido à situação pandémica que assolou o mundo, os projetos sofreram uma prorrogação de prazo de mais um ano relativamente ao prazo inicial. Assim, estabeleceu-se que iriam ser contabilizados todos os Relatórios submetidos até 11 de novembro de 2021.

4.2.3 Objetivos e Proposições

Como já anteriormente referido, pretende-se com este estudo “Avaliar a importância dos Fatores Críticos de Sucesso da TQM e o contributo dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Programa Erasmus+ e no *International Credit Mobility* no contexto das Instituições de Ensino Superior Portuguesas”. Este trabalho tem como propósito último a construção de um modelo que permita às Instituições de Ensino Superior tornarem-se mais competitivas e sustentáveis, através da qualidade da internacionalização, aproveitando as oportunidades oferecidas pelo Programa Erasmus+ e dos contributos para os ODS. A Figura 12 mostra de forma esquemática os objetivos e as proposições associadas a este trabalho.



Durante o trabalho de investigação, procurar-se-á dar as respostas aos objetivos específicos. Com base nos objetivos definidos e nas questões de pesquisa. Foram igualmente enunciadas quatro proposições, identificadas na Figura 12, para as quais se procuram evidências, teóricas e empíricas, que permitam testar a sua generalização analítica.

4.2.4 Estrutura e desenho do estudo

O presente estudo foi estruturado e desenhado tendo em consideração várias fases. Numa primeira fase, foi definido o problema do estudo, o objetivo geral e os objetivos específicos da investigação e as proposições a validar. A segunda fase iniciou-se com a revisão bibliográfica, que permitiu fazer o enquadramento do tema, o “estado da arte” e investigar cada um dos temas relacionados com o objeto de estudo.

A revisão bibliográfica teve como fundamento a construção dos instrumentos de recolha de dados a aplicar no estudo empírico. Foram utilizadas diferentes bases de dados, onde se incluem, e.g. o Google Académico, a *Web of Science* e a *Scopus*.

Os dados relativos à Ação ICM do Programa Erasmus+ foram recolhidos através de inquéritos por questionário, que foram posteriormente tratados com recurso à sintetização de ideias principais, análise de conteúdo e análise quantitativa de dados (com uso da aplicação EXCEL), com recurso à análise descritiva.

Os dados recolhidos e tratados são apresentados em tabelas, figuras e gráficos por serem formas mais expressivas, sintetizadoras e atrativas que facilitam a visão de conjunto das informações obtidas.

Na base da conceção deste trabalho esteve aquilo a que se pode designar como “pragmaticismo” ou “filosofia pragmática” (Marcondes, 2000, p. 38), que segundo Madeira (2019, p. 2) “...é concebido como um método de investigação lógica com o intuito de alinhar teoria e prática.”.

O método científico aplicado neste trabalho foi o dedutivo-indutivo. Trata-se de um dos métodos racionais (permitem sintetizar e analisar os resultados obtidos com métodos empíricos, encontrar os aspetos comuns e chegar a conclusões em relação à solução do problema científico), mais conhecido e estudado, e em que a dedução e a indução se complementam. Através da dedução passa-se do conhecimento geral para o conhecimento de um nível inferior de generalização e através da indução, são estabelecidas generalizações a partir do que é comum em alguns casos e pelas quais são deduzidas

várias conclusões lógicas, que são traduzidas em generalizações enriquecidas. Desta forma, a utilização do método dedutivo-indutivo apresentou-se como o melhor método para atingir os resultados pretendidos (Rodriguez & Perez, 2017).

Quanto à abordagem optou-se por ser essencialmente qualitativa. Esta opção teve em conta o trabalhar aqueles dados que não são passíveis de ser quantificáveis e que são predominantemente descritivos havendo necessidade de se fazer uma análise de conteúdo (Mendes & Miskulin, 2017). Todavia, no tratamento dos relatórios dos participantes usou-se uma abordagem quantitativa, uma vez que a diversidade de dados recolhidos a isso obrigou, tendo-se usado técnicas estatísticas por forma a traduzir em números, informações que é necessário classificar e analisar (Rodrigues, 2007).

Para Ventura (2007), o estudo de caso é uma modalidade de pesquisa, que apresenta diversidade de entendimentos quanto ao seu significado e tem aplicações em diversas áreas do conhecimento. Num estudo de caso, destaca-se a característica de se estudar uma unidade, bem delimitada e contextualizada, mas com a preocupação de não analisar apenas o caso em si, como algo à parte, mas o que ele representa dentro do todo e a partir daí (Ventura, 2007). Peres e dos Santos (2005) destacam três pressupostos básicos que devem ser levados em conta quando se opta pelo uso do estudo de caso qualitativo: 1) o conhecimento está em constante processo de construção, isto é, o conhecimento está em constante (re)construção; 2) o caso envolve uma multiplicidade de dimensões, não sendo uma simples soma de partes; e 3) a realidade pode ser compreendida sob diversas visões. Os estudos de caso por vezes dependem do contato próximo do investigador com o objeto de estudo (André, 2003).

Segundo Alves-Mazzotti (2006, p. 640)

“Os estudos de caso mais comuns são os que focalizam apenas uma unidade: um indivíduo (como os “casos clínicos” descritos por Freud), um pequeno grupo (como o estudo de Paul Willis sobre um grupo de rapazes da classe trabalhadora inglesa), uma instituição (como uma escola, um hospital), um programa (como o Bolsa Família), ou um evento (a eleição do diretor de uma escola). Podemos ter também estudos de casos múltiplos, nos quais variados estudos são conduzidos simultaneamente: vários indivíduos (como, por exemplo, professores alfabetizadores bem-sucedidos), várias instituições (diferentes escolas que estão desenvolvendo um mesmo projeto), por exemplo”.

Segundo Yin (2009), os métodos de pesquisa apresentam vantagens e desvantagens dependendo de três condições, nomeadamente, do tipo de questão de pesquisa, o controlo que os investigadores têm sobre o comportamento dos acontecimentos e o enfoque no contemporâneo, em oposição aos fenómenos históricos. Esse mesmo autor refere ainda que, a preferência dos investigadores recai na metodologia com estudos de caso quando se colocam questões de como ou porquê; quando o

investigador tem menor controlo sobre os acontecimentos; e, o foco está num fenómeno ou acontecimento contemporâneo dentro de um contexto da vida real.

Os estudos de caso podem apresentar diferentes tipologias, particularmente, exploratórios, descritivos ou explicativos; podem também ser classificados como únicos ou múltiplos; e a investigação recorre ao trabalho de campo (estudo de uma pessoa ou instituição, da sua realidade), através de observações, recolha documental, inquéritos por questionário e entrevistas (André, 2003; Peres & dos Santos, 2005; Silveira & Córdova, 2009; Yin, 2009).

Considerando a questão de partida sobre a forma como o Programa Erasmus+ no âmbito do ICM contribuem para a sustentabilidade das IES através da TQM e dos ODS, e considerando ainda as características desta tipologia de estudo, considerou-se ser o estudo de caso a estratégia de pesquisa mais adequada para o desenvolvimento deste trabalho.

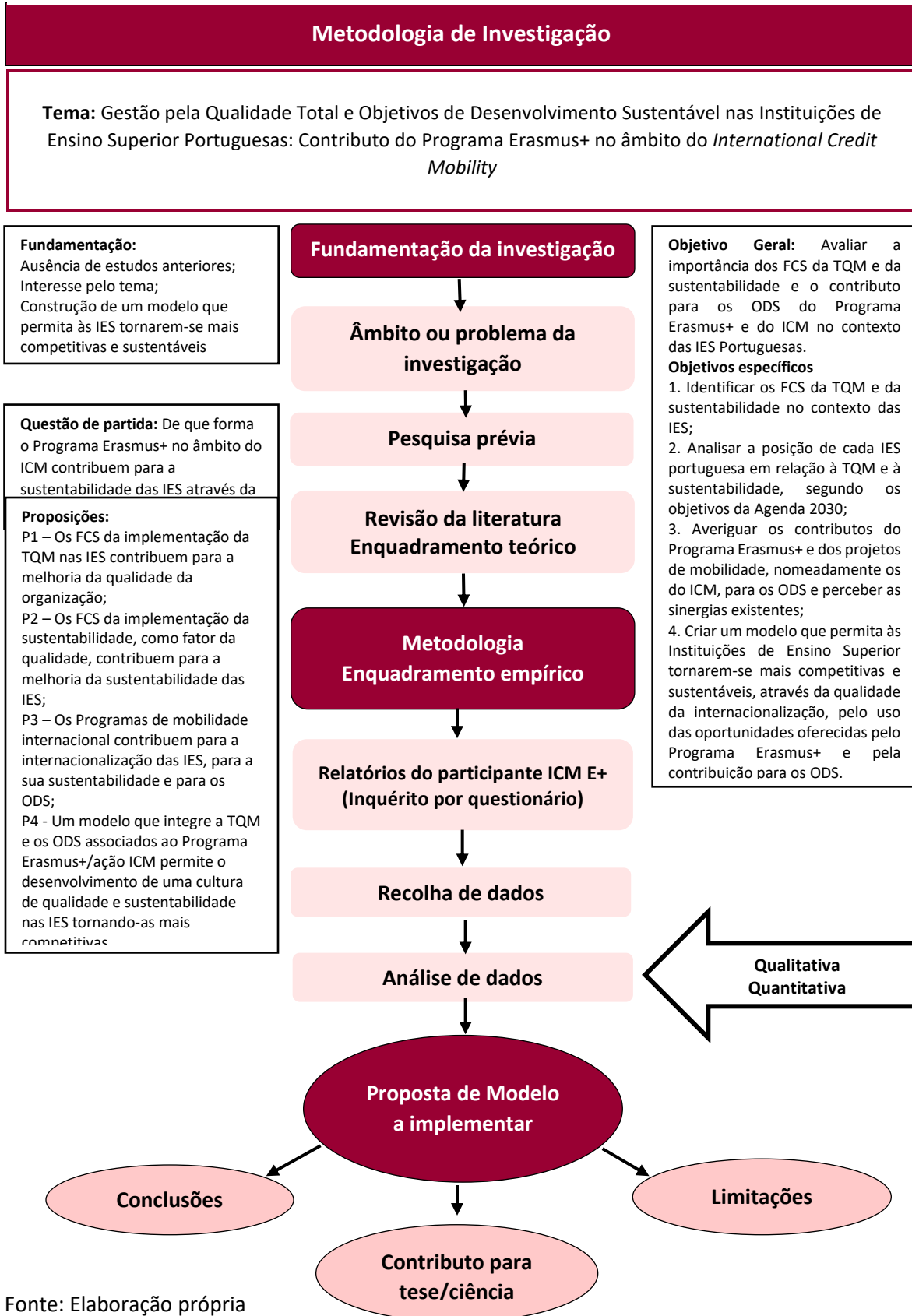
Decorrente de todas as opções metodológicas decididas anteriormente, os procedimentos de recolha de dados tiveram como base, uma pesquisa documental e inquéritos por questionário, seguida da análise dos documentos e de conteúdo e o tratamento estatístico descritivo dos dados.

Apresenta-se na Figura 13 a súpula da caracterização metodológica da pesquisa, e na Figura 14 a metodologia de investigação aplicada, onde podem ser observadas as diversas fases desta investigação.

Figura 13 – Caracterização Metodológica da Pesquisa



Figura 14 – Metodologia de Investigação

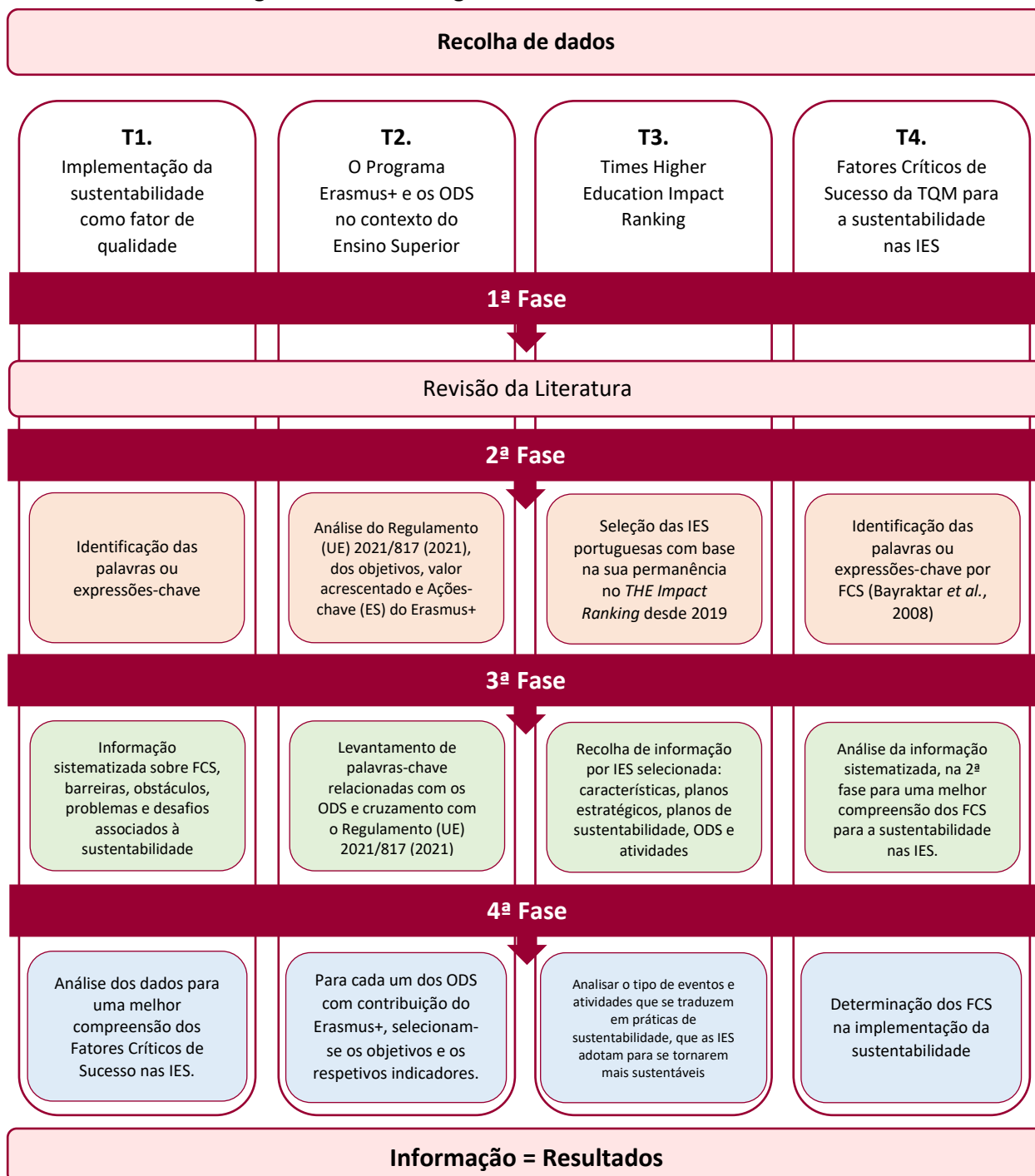


Fonte: Elaboração própria

4.2.5 Metodologia para a Recolha de Dados

A recolha dos dados para a realização deste estudo, foi feita de forma diferenciada. Assim, apresenta-se na Figura 15 a metodologia dessa recolha diferenciada.

Figura 15 – Metodologia diferenciada da recolha de dados



Fonte: Elaboração própria

Conforme a Figura 15 apresenta, para se chegar aos resultados que permitissem responder à questão de partida e alcançar os objetivos traçados, houve necessidade de se fazer uma revisão de literatura que abarcasse as temáticas (T1 a T4) da implementação da sustentabilidade como fator de qualidade, do Programa Erasmus+ e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no contexto do Ensino Superior, da qualidade e práticas para a sustentabilidade no Ensino Superior através de uma abordagem pelo *Times Higher Education Impact Ranking*, e dos Fatores Críticos de Sucesso da TQM e da sustentabilidade nas Instituições de Ensino Superior.

Os passos seguintes, foram específicos para cada área temática acima indicada e conforme se especifica na referida figura.

Sem a utilização de quaisquer ferramentas informáticas de análise de conteúdo, os dados foram analisados qualitativamente, sendo os resultados apresentados em formatos considerados como mais adequados e capazes de facilitar a sua compreensão (quadros, gráficos, figuras e texto).

Os dados recolhidos através da análise dos Relatórios dos participantes (Inquérito por questionário) foram tratados através de metodologia qualitativa e quantitativa, dependendo das questões selecionadas de acordo com o respetivo contributo para a temática da qualidade/TQM e da sustentabilidade/ODS, e que se consideraram relevantes e pertinentes para o trabalho de investigação.

Apesar de todos os dados recolhidos e trabalhados contribuírem para a resposta à questão de partida, é importante realçar que, ao nível da T1 o objetivo era determinar a qualidade como Fator Crítico de Sucesso nas IES, no âmbito da T2, a informação pretendia justificar a seleção, não só dos ODS, mas também das metas, referindo-se aos pontos contidos no Regulamento, que justificavam a contribuição do Programa para os respetivos ODS/metast. Já no que respeita à T3, a informação obtida possibilitaria aferir sobre os 4 ODS mais relevantes por cada IES Portuguesa registada no *THE Impact Ranking* e assim perceber qual o seu posicionamento em termos de sustentabilidade. Determinar os Fatores Críticos de Sucesso na implementação da TQM e os Fatores Críticos de Sucesso para a sustentabilidade nas Instituições de Ensino Superior, com o fim de contribuir para uma reflexão teórica sobre a sustentabilidade do Ensino Superior, pretendia ser conseguida com os dados analisados na T4.

CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

Com base na bibliografia revista sobre as temáticas apresentadas e os resultados obtidos, extraídos da análise efetuada, estabelecer-se-á a conexão entre eles, com o objetivo de encontrar similaridades ou oposições relativas às temáticas da TQM, da sustentabilidade e dos ODS implementados ou a implementar nas IES.

Assim, com a finalidade de cumprir com os objetivos definidos no presente estudo e responder à questão de partida, pretende-se, neste capítulo, apresentar:

1. Os resultados obtidos:
 - a. na análise dos Fatores Críticos de Sucesso para a implementação da TQM e da sustentabilidade nas IES;
 - b. na análise da plataforma *Times Higher Education Impact Ranking* de 2022 sobre a sustentabilidade das IES Portuguesas através dos ODS mais relevantes;
 - c. na análise dos ODS diretamente associados ao Programa Erasmus+;
 - d. com os inquéritos por questionário (Relatório do participante) que foram submetidos pelos participantes em mobilidade no âmbito da ação ICM (2015-2020)
2. Discussão dos Resultados e Resposta aos objetivos da investigação e validação das proposições, incidindo sobre:
 - a. os estudos realizados por Bayraktar *et al.* (2008), corroborados por Nadim e Al-Hinai (2016), sobre os FCS para a implementação da TQM nas IES e sobre os estudos de Salleh *et al.* (2019), Disterheft *et al.* (2015), Aleixo *et al.* (2018), Velazquez *et al.* (2005), Larrán Jorge *et al.* (2015) e de Verhulst and Lambrechts (2015), sobre os benefícios, barreiras, tarefas, desafios e eventualmente outros elementos associados ao Desenvolvimento Sustentável das IES;
 - b. a plataforma *THE Impact Ranking* que apresenta as únicas tabelas globais que ligam as IES aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas com as “práticas” sustentáveis apresentadas pelas IES Portuguesas registadas, quer através da página *Web* da instituição, quer nos planos estratégicos ou outros documentos aí disponibilizados;

- c. os Regulamentos que estabeleceram a criação do Programa Erasmus+ quer relativo a 2014-2020 (EUR-Lex Access to European Union Law. Document 32013R1288, 2018) quer relativo a 2021-2027 (EUR-Lex Access to European Union Law. Document 32021R0817, 2021) e os ODS (Sustainable Development Goals, n.d.);
 - d. as respostas obtidas pelos participantes nas mobilidades ICM e a sua relação com os ODS, nomeadamente, os associados ao Programa Erasmus+.
3. Elaboração do modelo relacional/conceptual, seguindo-se a discussão dos resultados e a apresentação de respostas às questões levantadas no estudo e a validação das proposições estabelecidas.

5.1. Os Fatores Críticos de Sucesso na implementação da TQM e da Sustentabilidade nas Instituições de Ensino Superior

Os FCS para a implementação da TQM, como visto na revisão da bibliografia, são vitais nas Instituições de Ensino Superior, uma vez que permitem que a organização melhore a sua avaliação de desempenho. A identificação desses Fatores é, assim, um passo crucial para a sua incorporação nos processos, proporcionando à organização uma forma de avaliar os riscos e as oportunidades no seu contexto. Para adotar corretamente a TQM, a instituição tem de assegurar que todos estejam completamente empenhados e dedicados ao processo. No que respeita à sustentabilidade nas IES, esta é vista como um fator de qualidade que deve ser observado por elas e ao qual devem prestar a maior atenção no contexto do cumprimento da Agenda 2030. A determinação dos FCS, neste âmbito, dará às IES a capacidade de delinear estratégias, planos de ação e atividades que lhes permitam alcançar a sustentabilidade que desejam.

5.1.1 Resultados da análise aos Fatores Críticos de Sucesso para a implementação da TQM e da Sustentabilidade nas Instituições de Ensino Superior

Durante o estudo, obtiveram-se os seguintes resultados relativamente aos Fatores Críticos de Sucesso para a implementação da TQM e os Fatores Críticos de Sucesso para a implementação da sustentabilidade (Quadro 19):

Quadro 19 – FCS para a implementação da TQM e sustentabilidade

Fatores Críticos de Sucesso da TQM	Fatores Críticos de Sucesso da sustentabilidade
Liderança	Liderança
Medição e avaliação	Medição, avaliação e controlo
Envolvimento dos empregados	Envolvimento dos trabalhadores
Educação e formação	Educação e formação
Outros intervenientes/partes interessadas	Outras partes interessadas
Conceção e recursos do programa	Recursos e infraestruturas
Visão	
Controlo e melhoria de processos	
Melhoria do sistema de qualidade	
Reconhecimento e recompensa	
Foco no estudante	
	Cultura organizacional
	Comunicação e informação

Fonte: Elaboração própria

Como se pode verificar, existem FCS que se identificam de forma comum em ambas as dimensões, como é o caso da liderança, medição e avaliação e controlo, educação e formação, outras partes interessadas e recursos e infraestruturas

Os elementos que caracterizam os FCS da TQM e da sustentabilidade são os que apresentam no Quadro 20.

Quadro 20 – FCS da TQM e da sustentabilidade e sua caracterização

FCS da TQM	FCS da sustentabilidade	Caracterização na TQM	Caracterização na sustentabilidade
Liderança	Liderança	<p>Compromisso da Gestão de Topo (estar consciente dos requisitos da TQM, reconhecer o valor do envolvimento dos funcionários, e concentrar-se em medidas de desempenho estáveis a longo prazo, apoiando ativamente os procedimentos da TQM através das suas atividades). Visão, missão e valores são componentes da liderança. Comprometer-se a desenvolver uma atmosfera organizacional que dê poder aos empregados. Prestar mais atenção à participação dos trabalhadores na tomada de decisões e assegurar que os indicadores-chave de desempenho (KPIs) sejam claramente comunicados a todos os trabalhadores.</p>	<p>Ser responsável pela definição da estratégia e políticas de sustentabilidade consistentes; comunicação e informação atempada.</p>
		<p>Para promover uma cultura sustentável, as IES, tal como outras empresas, confiam numa liderança competente. Uma mudança curricular só é possível se o apoio de liderança for pelo menos razoável.</p>	<p>Compromisso e envolvimento da liderança na promoção da sustentabilidade e de práticas associadas. Definir políticas e cenários para o futuro, estabelecendo metas mensuráveis. Envolver e educar funcionários e colaboradores. Monitorar e mensurar desempenho com base em métricas. Responsabilizar, pela execução da estratégia. Alinhar estratégias, metas e estruturas de incentivo de todos os departamentos e unidades. Envolver fornecedores na estratégia de sustentabilidade. Coordenar esforços com outras organizações para potencializar investimentos. Cooperar com organizações do mesmo setor. Comunicar os resultados e a evolução de suas práticas de sustentabilidade. Envolver e educar os <i>stakeholders</i> para que eles conheçam as políticas da empresa. Estabelecer uma visão e uma missão de sustentabilidade. Conduzir o processo de mudança.</p>
Medição e avaliação	Medição, avaliação e controlo	<p>Ferramentas para determinar a qualidade do desempenho da IES. É fundamental estabelecer com precisão os indicadores-chave de desempenho (KPIs). Em qualquer implementação, determinar o grau de sucesso é essencial para identificar as áreas a melhorar.</p>	<p>É importante medir, avaliar e controlar parâmetros como “Competitividade” e “...reter talentos”. É necessário definir indicadores de desempenho qualitativos e quantitativos e instrumentos de medição.</p>

Quadro 20 – FCS da TQM e da sustentabilidade e sua caracterização (Continuação)

FCS da TQM	FCS da sustentabilidade	Caracterização na TQM	Caracterização na sustentabilidade
Envolvimento dos empregados	Envolvimento dos trabalhadores	<p>Uma boa implementação da TQM implica envolvimento inequívoco da força de trabalho. A TQM é um esforço de toda a organização para criar uma cultura de alta qualidade. O envolvimento dos funcionários nas IES pode ser medido através de formações de equipas multifuncionais, colaboração entre funcionários, participação voluntária dos funcionários na investigação da TQM, e aceitação pelo sistema das propostas dos funcionários. Os empregados devem sentir um sentimento de pertença à organização. A capacitação dos funcionários é uma estratégia motivacional que encoraja administradores, académicos, pessoal e outros a defender a sustentabilidade ambiental. Força pessoal e persistência, empoderamento e confiança, dedicação, envolvimento, consciência, interesse e envolvimento, atitude de não julgar, resistência à mudança, aumento da aceitação; envolvimento do pessoal educativo; assunção de responsabilidades.</p>	<p>Haver reconhecimento, os agentes de mudança para Desenvolvimento Sustentável devem ser levados a sério e o pessoal deve ser motivado a interessar-se e a envolver-se.</p>
Educação e formação	Educação e formação	<p>As necessidades de formação de pessoal académico e não académico devem ser reconhecidas individualmente e incluídas como parte de um workshop de sensibilização para a qualidade. Devem ser identificados os conjuntos de competências em falta, e deve ser organizada formação adicional para colmatar as lacunas. Tais atividades devem ter acesso aos recursos financeiros necessários. Os empregados devem ser conhecedores e qualificados, a fim de fornecer serviços e produtos de alta qualidade. Educação, formação e conhecimento.</p>	<p>É necessário profissionalizar e formar pessoal académico. Adequar necessidades das empresas e do mercado de trabalho e a oferta de formação das IES. Foco na aprendizagem baseada no conteúdo. É necessária educação e formação para eliminar a ambiguidade e complexidade da ideia real de sustentabilidade.</p>
Outros intervenientes/partes interessadas	Outras partes interessadas	<p>Empregados, estudantes, sociedade, órgãos diretivos, e outras partes interessadas, todos desempenham um papel em qualquer IES. Como resultado, recomenda-se que se esteja ciente das exigências destes vários grupos de interessados e que se trabalhe arduamente para satisfazer as suas necessidades.</p>	<p>São <i>stakeholders</i> professores, estudantes, pessoal, gestão. Falta de legislação consistente é resultado do <i>stakeholder</i> Estado. Desigualdade de oportunidades entre instituições demonstra a existência de outras IES.</p>

Quadro 20 – FCS da TQM e da sustentabilidade e sua caracterização (Continuação)

FCS da TQM	FCS da sustentabilidade	Caracterização na TQM	Caracterização na sustentabilidade
Conceção e recursos do programa	Recursos e infraestruturas	Os programas académicos são os principais produtos das IES para atrair e satisfazer as necessidades/requisitos dos interessados, como estudantes, indústria/empresas, academia, e o público em geral. Os campos de estudo interdisciplinares, bem como as instalações necessárias para realizar tal pesquisa, devem ser tidos em conta durante o desenvolvimento de currículos e programas. Os programas concebidos devem ser reavaliados com frequência em resposta a qualquer pressão interna ou externa para os modificar. Estrutura organizacional e local de trabalho, angariação de fundos, recursos e fatores financeiros, investimento em I&D e fatores socioeconómicos, interdisciplinaridade de cursos, programas e investigação; recursos disponíveis; estrutura organizacional interna.	É necessário haver meios financeiros e de financiamento. Recursos humanos são também necessários, assim como os recursos legais. Existência de infraestruturas físicas e técnicas.
Visão		A visão de uma IES é uma expressão pública do tipo de organização que esta pretende ser no futuro. A declaração de visão partilhada e praticada por toda a organização pode ser vista nos valores, crenças, e práticas de gestão da organização. A abordagem inovadora e os objetivos da liderança no crescimento das IES são determinados pela visão. Para desenvolver um ambiente próspero para a sustentabilidade, a liderança universitária deve promover uma visão de sustentabilidade no <i>campus</i> e apoiá-la continuamente para que esta se enraíze e cresça. Construir uma equipa com uma visão partilhada, atuar com base nessa visão, e alavancar a visão para capacitar o <i>campus</i> , fazem todos parte das responsabilidades da liderança.	
Controlo e melhoria de processos		Resultado natural da medição e avaliação. Porque as IES são vistas como organizações de serviços com muitos processos, podem necessitar de uma estrutura organizacional única. A medição, avaliação, controlo e melhoria dos procedimentos administrativos e académicos nas IES deve ser feita com regularidade. O controlo do processo e a sua posterior melhoria são necessários em cada etapa para aliviar a pressão sobre o sistema de melhoria da qualidade e contribuir para satisfazer as exigências das partes interessadas. Comunicação, mais diálogo, assegurando que as pessoas certas estão à mesa e que são ouvidas e descobrem com o que as pessoas se preocupam; comunicação ineficiente; planeamento a longo prazo, sistematização e continuidade.	

Quadro 20 – FCS da TQM e da sustentabilidade e sua caracterização (Continuação)

FCS da TQM	FCS da sustentabilidade	Caracterização na TQM	Caracterização na sustentabilidade
Melhoria do sistema de qualidade		Para assegurar a consistência das preocupações relacionadas com a qualidade nas IES, é necessário um sistema de garantia de qualidade bem documentado. Os fluxogramas de processo e as listas de verificação de critérios de qualidade são dois instrumentos recomendados para melhorar a consistência dos sistemas de qualidade. Tempo suficiente e a começar a tempo, autonomia, imagem positiva da universidade e otimismo, excelência e qualidade.	
Reconhecimento e recompensa		Qualquer empregado, departamento ou escola que demonstre sucesso em iniciativas relacionadas com a TQM deve ser recompensado como meio de reforçar um nível de desempenho específico. As medidas de desempenho das IES podem precisar de ser atualizadas para ter em conta os esforços de qualidade, a fim de encorajar o empenho dos funcionários na adoção da TQM.	
Foco no estudante		A principal missão de cada organização é compreender, servir e exceder as exigências e expectativas dos clientes. A implementação eficaz da TQM requer um forte enfoque no cliente, resultando numa sua excelente satisfação. Algumas das principais questões de um programa TQM bem-sucedido que é considerado como centrado no estudante são a recolha e análise das suas reclamações, avaliações cuidadosas dos exames dos cursos, apoio às atividades dos clubes de estudantes, e acompanhamento dos <i>alumni</i> .	
Cultura organizacional			É a essência da organização, expressada pela maneira como ela atua e interage, e nela se incluindo as expectativas, experiências e filosofia, bem como os valores que orientam o comportamento, hábitos e conduta praticados pelos trabalhadores. É relevante que a cultura organizacional consiga mitigar a resistência ligada a comportamentos, práticas ou esforços, a resistência à mudança pela sensibilização e investigação e, a rigidez organizacional (conservadora, tradicional e convencional). Estrutura disciplinar conservadora da IES, pouco aberta a novos paradigmas e falta de interesse e envolvimento da maioria dos estudantes e do pessoal.

Quadro 20 – FCS da TQM e da sustentabilidade e sua caracterização (Continuação)

FCS da TQM	FCS da sustentabilidade	Caracterização na TQM	Caracterização na sustentabilidade
Comunicação e informação			Para implementar uma cultura e hábitos de sustentabilidade, para organizações como as IES, saber comunicar (falar/escrever e ser entendido) é fundamental. A dificuldade em atrair estudantes pode, eventualmente, ser consequência de uma má comunicação. Importante minimizar falta de comunicação e informação oportuna e uma comunicação ineficiente e informação partilhada tanto de cima para baixo como de baixo para cima.

Fonte: Elaboração própria

5.1.2 Discussão sobre os Fatores Críticos de Sucesso na implementação da TQM e da Sustentabilidade nas Instituições de Ensino Superior

Cada FCS apresenta características ou elementos corroborados pelos estudos efetuados por vários autores, conforme o referido no Capítulo 2, e analisados no âmbito da revisão bibliográfica. Apesar de em termos teóricos se conseguir caracterizar de forma singular cada FCS, na prática verificamos que, sendo uma IES comparável a um ecossistema, que pela sua natureza é dinâmico, estes FCS interagem para o sucesso de implementação de ambas as dimensões. Estes resultados permitem-nos assim concluir, que para haver sucesso na implementação da TQM e da sustentabilidade, as Instituições de Ensino Superior têm de ter uma **Liderança** que se comprometa e se envolva com este processo definindo claramente a **visão, missão e valores** de qualidade e sustentabilidade. Isto significa que esta tem de estar consciente dos requisitos da TQM e da sustentabilidade, promover as práticas associadas a ambas as dimensões, reconhecer o valor do envolvimento dos funcionários, desenvolvendo uma atmosfera organizacional que capacite e empodere os trabalhadores. Tem de ser capaz de definir políticas e estratégias consistentes, que visem o futuro, sem deixar de estabelecer metas mensuráveis e tem, também, de ser capaz de monitorizar, medir e controlar o desempenho com base em métricas. Responsabilizar, pela execução da estratégia, é empoderar os trabalhadores. A **recompensa** aos trabalhadores é um meio de reforçar um nível de desempenho específico. A **comunicação e a informação** por parte dos líderes devem ser atempadas, devendo ser comunicados os resultados e a evolução das práticas de sustentabilidade e da qualidade total. Envolver e educar os **stakeholders** para que eles conheçam as políticas da empresa. Ainda ao nível das partes interessadas, cabe aos líderes envolver fornecedores na estratégia de sustentabilidade, coordenar esforços com outras organizações para potencializar investimentos e cooperar com organizações do mesmo setor. Conduzir um eventual

e necessário processo de mudança, faz, igualmente, parte das atribuições de um líder. A **cultura organizacional** depende muito, também, do líder, uma vez que se trata da essência da organização, expressada pela maneira como ela atua e interage, incluindo as expectativas, experiências, filosofia e valores que orientam o comportamento, hábitos e conduta praticados pelos trabalhadores. Cabe ao líder, definir os **recursos** e alocá-los às mais diversas estruturas e unidades de modo a cumprir com a política e estratégia definidas para a organização. Assim, falamos de recursos humanos, físicos, financeiros e técnicos e também das infraestruturas físicas que permitem o desenvolvimento dos trabalhos. A liderança tem de aprovar o plano de **formação** dos trabalhadores e nesse sentido o mesmo tem de ser definido de modo a que estes (pessoal académico e não académico), após terem sido identificadas as competências em falta, lhes sejam transmitidos os necessários conhecimentos tornando-os mais conhecedores e qualificados para fornecerem serviços e produtos de alta qualidade e, simultaneamente, usarem práticas sustentáveis. A principal missão de cada organização é compreender, servir e exceder as exigências e expectativas dos clientes. Neste sentido, e sendo IES, o **foco no estudante** é relevante, pois é este, o seu principal cliente a que tem que atender.

Poderia parecer, numa primeira impressão, que os temas de TQM, Ensino Superior, e sustentabilidade não teriam nada em comum. Contudo, e face ao exposto, verificamos a existência de sinergias nestas áreas. Foi possível identificar fazer o alinhamento entre os FCS para a implementação da TQM e aqueles para a implementação da sustentabilidade nas IES.

Para atingir a sustentabilidade nas IES, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, poderão ser o instrumento capaz de lhes proporcionar uma oportunidade de superar desafios. Devido à sua função como centros de aprendizagem, inovação e investigação, as IES podem agora dar uma contribuição significativa para o desafio da sustentabilidade, fazendo-o de diversas formas, e sendo, todas elas, claramente reconhecidas na sua estratégia.

Considera-se que as IES devem ter em consideração, para além das suas próprias ambições e estratégias em termos de qualidade e sustentabilidade, também o alinhamento com a estratégia universitária europeia publicada pela Comissão Europeia e a estratégia nacional para o Ensino Superior definida por país.

Este estudo veio oferecer uma lista de FCS, baseados em estudos e experiências em vários países e com realidades diferentes, que podem servir como diretrizes para as Instituições de Ensino Superior que estão a iniciar o processo de integração da sustentabilidade no seu sistema, ou para aquelas que procuram modelos e referências de outros para definir as melhores abordagens e práticas.

No ponto seguinte aborda-se a avaliação da sustentabilidade nas IES na perspetiva do *Times Higher Education Impact Ranking*.

5.2 Sustentabilidade das Instituições de Ensino Superior Portuguesas e o *Times Higher Education Impact Ranking*

5.2.1 Resultados da análise da metodologia ao *THE Impact Ranking*

Da análise à metodologia do *THE Impact Ranking* sobressai a evidência de apenas 4 ODS, de um total de 17, serem considerados para avaliação do desempenho das IES em relação à sustentabilidade e aos ODS. Significa isto que, uma instituição de Ensino Superior pode alcançar o topo da lista obtendo uma classificação excecional nos 4 ODS aos quais apresentou candidatura e tendo zero pontos nos restantes 13 ODS.

Para se poder estabelecer uma comparação entre instituições seria expectável que todas elas partissem de uma base comum, com os mesmos critérios. Neste *Impact Ranking* o que se verifica é que apenas o ODS 17 é comum a todas as IES, não existindo na metodologia usada, qualquer explicação para essa escolha. Acresce o facto de as instituições estarem a ser comparadas com base em diferentes ODS, não se percebendo como é estabelecida a hierarquia com base em pressupostos diferentes.

A análise da evolução do desempenho de uma instituição ao longo das várias edições está claramente comprometida, podendo, inclusivamente não ser passível de se realizar, uma vez que estas podem obter pontuações em relação a diferentes ODS.

O peso atribuído aos 4 ODS não se encontra claramente justificado, entrando-se assim, no campo da subjetividade. O ODS 17 é um objetivo que se pode dizer generalista e o seu maior peso na pontuação final também não está fundamentado.

Quando se analisam as pontuações finais na edição de 2022, por exemplo, verifica-se que umas IES apresentam uma pontuação única (e.g. Universidade de Coimbra) enquanto que outras apresentam um intervalo (e.g. Universidade Nova de Lisboa). A utilização de intervalos pode ser considerada uma prática útil para minimizar a utilização de pontuações rígidas e uma forma de tolerar margens de erro nos dados. Porém, quando esses intervalos são exageradamente amplos podem tornar-se inúteis, não permitindo tirar conclusões sobre a posição que é detida. Veja-se o exemplo da edição de 2022 em que existem 200 Instituições de Ensino Superior com uma pontuação de 65,0-71,9 e onde estão incluídas a

Universidade da Beira Interior, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa e a Escola de Enfermagem de Coimbra.

Ao nível da pontuação de cada ODS a questão dos intervalos também se pode colocar. Veja-se o exemplo da Escola de Enfermagem de Coimbra que apresenta uma pontuação de 1,6-41,4 para o ODS 17. Perante este facto, continua a não ser perceptível sobre como é feito o cálculo da pontuação geral quando os ODS seleccionados têm intervalos tão amplos.

Quando se observam os indicadores, é possível verificar que existem, num mesmo ODS, indicadores relacionados com investigação que se relaciona com o ODS e outros que se relacionam com a sustentabilidade da instituição como um todo. Todavia, o facto da pesquisa se relacionar com os ODS não implica, necessariamente, que os investigadores estejam a contribuir para o desenvolvimento dos ODS ou a trabalhar sustentadamente.

Outras evidências relativas aos indicadores são:

- (1) o facto de haver probabilidades de duplicação na sua medição uma vez que aparecem duplicados em vários ODS, conforme fora referido no Capítulo 2;
- (2) o peso divergente dos indicadores duplicados nos diferentes ODS, sem que haja qualquer justificação, e que contribuem para a pontuação geral das instituições.

Os Princípios de Berlim para *rankings* de Instituições de Ensino Superior são princípios de boas práticas de classificação, i.e., estabelecem um quadro para a elaboração e divulgação dos *rankings*, contribuindo para um sistema de melhoria contínua e aperfeiçoamento das metodologias utilizadas para a realização das classificações. Face ao exposto, é coerente afirmar que na construção deste *ranking* não foram tidos em consideração princípios como os que dizem respeito à escolha e peso dos indicadores ou à apresentação dos resultados no *ranking* (IREG, s/d).

5.2.2 Discussão sobre a metodologia do *THE Impact Ranking*

Apesar de existirem outras iniciativas para medir o desempenho das IES como, por exemplo, o *World University Ranking*, o *THE Impact Ranking*, é a primeira classificação a nível mundial, que valoriza a contribuição das IES para os ODS, tentando medir o Desenvolvimento Sustentável.

A análise efetuada revelou incongruências na atribuição dos pesos e na sua adequação às métricas de investigação utilizadas que podem comprometer o seu alinhamento com os contributos esperados para os ODS. Por outro lado, a ausência de um desenho metodológico que conduza a uma estrutura de classificação sólida, potencia consequências indesejáveis como a obtenção de resultados inverosímeis, tomada de decisões menos corretas e comportamentos, eventualmente, oportunistas (Bautista-Puig, Orduña-Malea & Perez-Esparrells, 2022).

Os factos apresentados justificam que não é possível repetir a avaliação final de cada ODS e que as pontuações finais e as posições no *ranking* devem ser interpretadas sob esta circunstância.

A crescente participação de países e de IES, em especial de regiões consideradas em desenvolvimento como por exemplo a América Latina, a Ásia Ocidental e a África, sugere um interesse estratégico e um investimento na promoção da marca "sustentabilidade" e um aumento do prestígio académico. Esta pode ser, então, uma das consequências mais significativas.

A condição de haver um fornecimento mínimo de dados para poder integrar o *ranking* não pode ser uma opção admissível, porquanto a Agenda 2030 apresenta uma natureza integradora e una. Assim, talvez fosse útil considerar-se a hipótese de aumentar o número de ODS obrigatórios, de modo a proporcionar uma maior estabilidade e coerência em futuras edições deste *Impact Ranking*.

Esta análise teve como base única a informação que consta *online* no *THE Impact Ranking* e que realça aquilo que as IES apresentam como evidências sobre os ODS e que não é tornada pública, desconhecendo-se, porém, quais os critérios e os procedimentos de qualidade que a editora deste *ranking* adotou para avaliar e apresentar os dados.

5.2.3 Resultado da análise dos dados das Instituições de Ensino Superior Portuguesas apresentados pelo *THE Impact Ranking*

A quarta edição do *THE Impact Ranking* 2022 regista, atualmente 1.406 universidades de 106 países e regiões diferentes (THE Times Higher Education, 2022). No entanto, deste universo de Instituições de Ensino Superior, apenas 13 são portuguesas. De acordo com a Direcção-Geral do Ensino Superior, Portugal tem 99 IES (DGES – Direcção-Geral do Ensino Superior, 2022). Desta forma, verifica-se que apenas uma percentagem de cerca de 13% das IES portuguesas está registada no referido *ranking*. O Quadro 21 apresenta as Instituições de Ensino Superior portuguesas que submeteram e viram aprovada a sua candidatura a este *ranking* de impacto.

Além do ODS 17, que é comum a todas as IES por imposição das regras de classificação, não existe uma grande uniformidade nos restantes 3 ODS melhor classificados, por instituição. Ainda assim, os ODS comuns que aparecem em maior número são o ODS 5 em 8 IES, o ODS 3 em 5 IES e o ODS 4 também em 5, o que se torna interessante de verificar. O ODS 4 não aparece na maioria das IES, o que é curioso, tendo em conta que se trata de instituições de ensino, e nas quais, a qualidade da educação de qualidade deveria estar presente em todas elas com pontuação elevada.

Observando ainda o Quadro 21, verifica-se que existem alguns destaques dignos de nota. Das 13 IES portuguesas, 2 destacam-se pela sua elevada posição no *Ranking*, nomeadamente a Universidade de Coimbra, na 26ª posição, e a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, na 78ª posição.

Deve também notar-se que a pontuação global da IES portuguesa melhor classificada (Universidade de Coimbra) difere enormemente da pior colocada (Instituto Politécnico de Setúbal).

Pode-se verificar que das 13 IES, 10 pertencem ao sistema universitário e 3 ao politécnico. Já no que respeita à localização, os dados refletem que existe algum equilíbrio. Assim, 5 Instituições estão situadas na região Norte, 5 na região Centro e 3 na região Sul. O facto de pertencerem a sistemas de educação diferentes e de estarem localizadas em zonas do país diferentes, conferem características diferentes às mesmas.

Quadro 21 – As IES portuguesas no THE Impact Ranking 2022

Instituição de Ensino Superior	Tipo de Instituição	Sistema de Educação	Localização	ODS: Melhores pontuações por classificação	Posição	Pontuação geral
Universidade de Coimbra	Pública	Universitário	Centro	9: 99.9 2: 85.6 11: 85.5 17: 92.6	26	94.1
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	Pública	Universitário	Norte	15: 95.1 2: 82.0 6: 79.0 17: 83.1–90.6	78	89.9
Universidade Nova de Lisboa	Pública	Universitário	Centro	9: 90.8 5: 73.0 16: 71.3–78.4 17: 92.4	101–200	82.1–88.5
Universidade do Algarve	Pública	Universitário	Sul	5: 70.5 16: 79.5 7: 70.6 17: 70.3–76.6	201–300	76.9–82.0
Universidade de Aveiro	Pública	Universitário	Norte	11: 69.2–78.6 1: 75.5 13: 69.8 17: 76.7–83.0	201–300	76.9–82.0
Universidade do Minho	Pública	Universitário	Norte	9: 98.0 5: 59.6–65.9 4: 67.7–73.1 17: 58.8–70.2	201–300	76.9–82.0
Universidade Católica Portuguesa	Pública, não estatal	Universitário	Sul	16: 90.2 11: 60.1–68.9 3: 53.3–63.6 17: 58.8–70.2	301–400	72.0–76.7
Universidade da Beira Interior	Pública	Universitário	Norte	3: 73.9–79.6 12: 54.0–64.2 11: 60.1–68.9 17: 76.7–83.0	401–600	65.0–71.9
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa	Pública	Universitário	Centro	10: 62.5–72.5 4: 58.1–61.9 5: 53.5–59.5 17: 70.3–76.6	401–600	65.0–71.9
Escola de Enfermagem de Coimbra	Pública	Politécnico	Centro	3: 73.9–79.6 5: 53.5–59.5 8: 45.0–55.2 17: 50.2–58.7	401–600	65.0–71.9
Universidade Aberta	Pública	Universitário	Centro	5: 48.4–53.4 8: 45.0–55.2 4: 41.7–49.7 17: 76.7–83.0	601–800	57.3–64.9
Escola Superior de Enfermagem do Porto (ESEP)	Pública	Politécnico	Norte	3: 53.3–63.6 5: 48.4–53.4 4: 41.7–49.7 17: 1.6–41.4	801–1000	50.3–57.2
Instituto Politécnico de Setúbal	Pública	Politécnico	Sul	4: 58.1–61.9 5: 48.4–53.4 3: 41.5–53.2 17: 50.2–58.7	801–1000	50.3–57.2

Fonte: Elaboração própria

5.2.4 Discussão sobre a análise dos dados das IES Portuguesas apresentadas pelo THE Impact Ranking

Considerando o número anual de participações, o *THE Impact Ranking* parece estar a ganhar adeptos entre as IES Portuguesas. É bem certo que o número de IES participantes ainda era pequeno, se comparado com o total das instituições portuguesas. Contudo, esta parecia ser uma forma de se promoverem a nível mundial em termos de sustentabilidade. Com o passar do tempo, a representatividade em termos geográficos aumentou, assim como a variedade das instituições em termos de tipologia e sistema de ensino. As IES do interior do país ou das ilhas continuam pouco ou nada representadas. O facto de se verificar entre as IES, uma grande dispersão de ODS validados para a classificação no ranking, faz parecer haver uma grande variedade de interesses em termos de sustentabilidade. Existe entre as IES, uma preocupação maior com as questões associadas à igualdade de género (ODS 5), com ter uma saúde de qualidade (ODS 3) e também com uma educação de qualidade (ODS 4). Não obstante o ODS 17 (parcerias para a implementação dos objetivos) estar como obrigatório em todas as IES participantes a nível mundial, não lhe retira importância, porém, não existe aqui um fundamento que o torne capaz de ser digno de maior destaque e que mostre uma diferenciação entre as instituições.

Apesar de atualmente estarem presentes 13 IES portuguesas no *THE Impact Ranking*, o foco do trabalho será as IES que mantiveram a sua presença constante desde a primeira edição em 2019, ou seja, o ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, A Universidade Nova de Lisboa, a Universidade de Aveiro e a Universidade do Minho. Assim, poder-se-á estabelecer algum paralelismo ou comparação entre as quatro instituições, ao longo das quatro edições do *THE Impact Ranking*, que com as demais instituições não seria possível.

Apresenta-se de seguida nos Quadros 22, 23, 24 e 25 a caracterização sumária das mesmas, quer em termos de instituição propriamente dita, planos estratégicos (associado à dimensão da sustentabilidade) e evidências de sustentabilidade. Toda a informação foi retirada dos documentos e páginas de internet oficiais das instituições em causa, e do *Times Higher Education Impact Ranking 2022*.

Quadro 22 – ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Instituição de Ensino Superior: ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Localização: Centro

Website oficial: <https://www.iscte-iul.pt/>

Caracterização: O ISCTE-*University Institute of Lisbon* é uma universidade pública fundada em 1972. As suas áreas de especialização são negócios, sociologia e política pública, ciências sociais, tecnologia e arquitetura. com nove centros de investigação. O centro de investigação AUDAX colabora com o *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), bem como com várias autoridades locais, associações empresariais.

Plano estratégico e a sustentabilidade

Período: 2018-2021

Website: <https://www.iscte-iul.pt/conteudos/iscte/qualidade/sistema-integrado-de-garantia-qualidade/documentos-de-suporte-sigq/49/plano-estrategico-plano-relatorio-anual-de-atividades>

- Não havendo um plano estratégico atual em vigor e publicado, utilizar-se-á o último disponível no website da instituição.
- A garantia da qualidade tem vindo a assumir um papel determinante para a sustentabilidade das Instituições de Ensino Superior, ao incidir nos processos que asseguram o cumprimento dos critérios exigíveis nos diversos domínios de atividade da instituição: ensino, investigação e valorização do conhecimento. É fundamental que as Instituições de Ensino Superior desenvolvam e implementem uma estratégia de melhoria contínua da qualidade, desde os processos de acreditação dos seus ciclos de estudo até à avaliação e acreditação institucional.
- A complexidade dos grandes desafios sociais e a sua transversalidade recomendam a inclusão de abordagens interdisciplinares para a resolução de problemas. É neste contexto que surgem oportunidades para o desenvolvimento de projetos sustentáveis de investigação, de formação e de valorização do conhecimento.
- Os desafios sociais são temas complexos e abrangentes onde encontramos evidentes zonas de sobreposição, pois todos eles partilham e integram características comuns de natureza política, económica, social, tecnológica, ambiental e legal. Considerando as competências distintivas do ISCTE IUL, é possível identificar temas agregadores que deverão constituir vetores prioritários de desenvolvimento estratégico:
 - a) globalização;
 - b) sustentabilidade;
 - c) transformação digital.
- A sustentabilidade constitui igualmente desafio societal de grande complexidade, determinante para a vida das gerações futuras, e que requer uma abordagem abrangente e multidisciplinar. Este domínio inclui dimensões ambientais, mas também económicas, sociais e políticas. Uma gestão prudente e partilhada de recursos constitui um imperativo no contexto da expansão das cidades, da renovação do espaço rural, da mobilidade e dos transportes, do trabalho e do emprego, dos objetivos das empresas e organizações públicas, do estilo de vida e do lazer, do turismo ou do património cultural e natural.
- Pelo carácter inovador e transversal das tecnologias, a transformação digital tem contributos importantes para as respostas que deverão ser dadas aos desafios colocados pela globalização e a sustentabilidade.

Quadro 22 – ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa (Continuação)

Instituição de Ensino Superior: ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Evidências e práticas de sustentabilidade

Website: <https://www.iscte-iul.pt/conteudos/iscte/sustentabilidade/1784/apresentacao>

A instituição tem um objetivo específico de desenvolver a sustentabilidade no ISCTE-IUL e cujos indicadores são:

- Percentagem de cumprimento do plano de ação 2018-2021 do Sistema de Gestão Ambiental (SGA);
- Certificação e manutenção do SGA de acordo com a EN NP ISO14001:2015;
- Elaboração e implementação do plano de ação 2019-2021 para a dimensão Pessoas;
- Elaboração e implementação do plano de ação 2019-2021 para a dimensão Prosperidade.

Evidências:

- A Rota dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no Iscte pretende dar a conhecer e valorizar o compromisso e contributo do Iscte para a Agenda 2030 das Nações Unidas. É uma viagem à volta dos Edifícios do *Campus* do Iscte, através de um trajeto por alguns pontos de referência identificados com sinalética dos ODS e um QR Code, durante cerca de 60 minutos, onde convidamos toda a comunidade académica a fazer um percurso que irá ajudar a descobrir e a reconhecer o valor do Iscte na componente da Educação para a Qualidade e a sua importância para a promoção de um mundo onde coabitam sociedades prósperas, inclusivas e bem governadas.
- Os professores e investigadores foram solicitados a identificar, caso seja aplicável, os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável relevantes para cada uma das suas Unidades Curriculares e artigos científicos através das opções disponibilizadas nas plataformas Fénix (<https://fenix.iscte-iul.pt/siteMap.do>) e Ciência-IUL (<https://ciencia.iscte-iul.pt/sustainable-development-goals>), respetivamente.
- EVENTOS: Ciclo de Conferências • [A Emergência da Sustentabilidade]:
 - ✓ A Sustentabilidade e a Ação Humanitária;
 - ✓ A Investigação para a Sustentabilidade;
 - ✓ A Sustentabilidade e as Pessoas;
 - ✓ A Sustentabilidade e a Prosperidade;
 - ✓ A Sustentabilidade e o Planeta.
- PERFIL SUSTENTÁVEL DO MÊS (Conheces alguém que se tenha destacado pelas boas práticas de sustentabilidade no ISCTE? Se conheces, fala-nos disso!)
- Elaboração e divulgação do Relatório de Sustentabilidade;
- 3 planos de ação e grupos de trabalho (Planeta, Pessoas e Prosperidade),
- com envolvimento de estudantes, docentes, investigadores e pessoal técnico;
- Participação em dois *rankings* na área da sustentabilidade: *Greenmetric* e *THE Impact*;
- 67% teses de mestrado classificadas de acordo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS);
- Oferta de mestrados em ambiente e sustentabilidade, em governação e sustentabilidade do mar, em ação humanitária e desenvolvimento, e em inclusão e diversidade na sociedade;
- 41% artigos científicos indexados classificados de acordo com ODS;
- 170+ projetos nas diferentes dimensões da sustentabilidade, dos quais 86% financiados com classificação de acordo com os ODS;
- 6 comunicações da sustentabilidade em eventos externos;
- 240+ artigos científicos indexados associados aos ODS que são comunicações em eventos científicos;
- 230 horas de formação em sustentabilidade disponibilizadas à comunidade;
- Resíduos enviados para reciclagem em % da massa total de resíduos: 49%;
- 100% *Campus* acessível – edifício e serviços adaptados a necessidades específicas

Fonte: Elaboração própria

Quadro 23 – Universidade Nova de Lisboa

Instituição de Ensino Superior: Universidade Nova de Lisboa

Localização: Centro

Website oficial: <https://www.unl.pt/>

Caracterização: Fundada em 1973, a NOVA tem nove Unidades académicas que oferecem uma grande variedade de graus académicos em todas as áreas do conhecimento e constituem um recurso cultural, artístico, académico e tecnológico. A estratégia de internacionalização da NOVA foi reforçada através da participação ativa em vários programas de mobilidade de estudantes e pessoal dentro do universo das Instituições de Ensino Superior europeias, lusófonas e latino-americanas. No campo do Empreendedorismo, NOVA está a criar e desenvolver um ecossistema empresarial dentro da Universidade. A NOVA lançou, em 2013, como parte do seu Plano Estratégico, uma Escola de Doutoramento.

Plano estratégico e a sustentabilidade

Período: 2020/2030

Website: <https://www.unl.pt/nova/missao-e-plano-estrategico>

- A investigação com impacto nos ODS pode ser um importante catalisador para a internacionalização da NOVA, seja pela partilha de conhecimento e tecnologia com outras instituições, seja pelo estabelecimento de parcerias estratégicas internacionais, seja ainda pelo poder de influenciar decisores políticos, empresas, e consumidores através do conhecimento. O compromisso da NOVA com os ODS beneficia ainda a sua estratégia de internacionalização através do aumento da visibilidade internacional, do reforço do perfil internacional, das oportunidades de colaboração em rede e da melhoria dos currículos.
- Na NOVA, ‘sustentabilidade’ significa procurar soluções para os principais desafios ao desenvolvimento individual, social e das instituições, que sejam economicamente viáveis, amigas do ambiente e socialmente justas, para que as gerações atuais e futuras possam realizar os seus projetos de ter um futuro melhor.
- Conjugando estes dois aspetos, investigação com impacto e prática institucional, foi criada a NOVA 4 *the Globe*, que se constituirá como uma plataforma internacional permanente e transversal à Universidade, onde grupos da NOVA e de outras universidades trabalharão de forma colaborativa com vista a produzir conhecimento e impacto que apoiem os objetivos da Agenda 2030 a nível global, com particular enfoque na CPLP.
- A NOVA 4 *the Globe* terá um duplo enfoque:
 - ✓ Prática Académica, que refletirá todo o conhecimento com impacto realizado na NOVA. No âmbito do H2020 e *Horizon Europe*, a NOVA participa em projetos com impacto em quase todos os ODS, mas com especial enfoque no ODS3 - Saúde de Qualidade e Bem Estar, ODS5 – Igualdade de Género, ODS6 - Água Potável e Saneamento, ODS7 - Energias Renováveis e Acessíveis, ODS9 - Indústria, Inovação e Infraestruturas e ODS11 - Cidades e Comunidades Sustentáveis.
 - ✓ Prática Institucional, que se articulará através de políticas oficiais da NOVA, se materializará em iniciativas alinhadas com os ODS e cujo desempenho será monitorizado com regularidade. Atualmente são visados o ODS3 - Saúde de Qualidade e Bem-Estar, ODS4 - Educação de Qualidade, ODS9 - Indústria, Inovação e Infraestruturas, ODS11 - Cidades e Comunidades Sustentáveis, ODS13 - Ação Climática e ODS16 - Paz, Justiça e Instituições Eficazes.
- De realçar a participação efetiva da NOVA no ODS5 – Igualdade de Género, através da parceria num projeto europeu H2020 (<https://gender-spear.eu/>) que pretende desenvolver alterações institucionais, com vista a aumentar a participação das mulheres na Investigação e Inovação, e também a melhorar as suas perspetivas de carreira, com particular destaque no Ensino Superior, tendo por base a implementação de Planos de Igualdade de Género. À semelhança do que existe em muitas universidades de referência, pretende-se criar um Gabinete de Igualdade de Oportunidades de forma a se implementarem planos de promoção da igualdade de oportunidades em todas as UO da NOVA.

Quadro 23 – Universidade Nova de Lisboa (Continuação)

Instituição de Ensino Superior: Universidade Nova de Lisboa
Evidências e práticas de sustentabilidade Website: https://www.unl.pt/ https://www.unl.pt/plataformas-interdisciplinares/atividade <ul style="list-style-type: none">• As atividades ou iniciativas encontram-se associadas aos ODS de acordo com o seu principal contributo. Entre essas atividades existem projetos de investigação, publicações, eventos, entre outras. Todas elas estão compiladas na publicação da UNOVA “<i>Nova Sustainability Map 2020</i>” associada à iniciativa NOVA <i>4 the Globe</i> que é uma plataforma interdisciplinar que promove o diálogo no seio da comunidade NOVA através de diferentes áreas de conhecimento para a sustentabilidade.• Esta plataforma procura aumentar o impacto social da Universidade NOVA, e para facilitar a sua organização transformação no sentido de melhores práticas sustentáveis, cumprindo o <i>Green Deal</i>, o Acordo de Paris, e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).• Política de Sustentabilidade divulgada, que reflete as missões da instituição (1) Investigação, (2) Educação e (3) Impacto e criação de valor societal, bem como nas práticas institucionais que suportam toda a sua atividade e que define os quatro eixos de atuação, ancorados em duas métricas que orientam as ações a adotar:<ol style="list-style-type: none">1. Impacto refletido nas metas e indicadores associados aos ODS;2. Relevância refletida na classificação nos <i>rankings</i> internacionais de sustentabilidade e impacto. Os eixos são: investigação, educação (programas, formação complementar e educação para a cidadania), criação de valor e inovação e práticas institucionais (governança, sociedade, ambiente e comunicação).

Fonte: Elaboração própria

Quadro 24 – Universidade de Aveiro

Instituição de Ensino Superior: Universidade de Aveiro
Localização: Norte Website oficial: https://www.ua.pt/ Caracterização: Fundada em 1973. Frequentada por mais de 15.000 estudantes. 20 centros de investigação. Ambiente intercultural: num universo de mais de 90 nacionalidades. Instalações para estudantes: <ul style="list-style-type: none">✓ 16 dormitórios em três campi, que podem acomodar mais de 1000 estudantes✓ Centro Desportivo: pavilhão desportivo, sala polivalente, centro de fitness, pista de atletismo, campo de futebol sintético.✓ 6 bibliotecas✓ 5 cantinas de alta qualidade e baixo custo✓ Centro de Saúde da Universidade. Apoio ao Estudante Internacional: <ul style="list-style-type: none">✓ UA_Área intercultural✓ Apoio à Integração dos Migrantes✓ Programa Buddy para Estudantes Internacionais O Programa de Formação de Tutores da Universidade de Aveiro

Quadro 24 – Universidade de Aveiro (Continuação)

Instituição de Ensino Superior: Universidade de Aveiro

Plano estratégico e a sustentabilidade

Período: 2019-2022

Website: <https://www.ua.pt/pt/conselhogeral/page/15481>

- Valores e princípios: Sustentabilidade: Procuramos a sustentabilidade, dos pontos de vista ambiental, económico e social.
- Estabelecer uma estratégia institucional orientada para o aumento destas receitas é importante para a sustentabilidade da UA. Esta convicção leva a conceder neste plano estratégico atenção detalhada à cooperação e à região, bem como ao empreendedorismo e à transferência de conhecimento ou tecnologia, criando oportunidades de crescimento à UA, em linha com o Portugal 2030.
- Ligar a investigação e o ensino aos objetivos de Desenvolvimento Sustentável: As Instituições de Ensino Superior devem ter um papel chave no Desenvolvimento Sustentável com a criação, adoção e transferência de novas tecnologias e no desenvolvimento de novas metodologias e práticas de ensino. Deve ser fomentada na UA uma política de I&D e transferência de conhecimento para a sociedade que gere novos produtos, novos processos e novas formas de organização que aumentem a eficiência do uso dos recursos. Deve ser promovido um ensino com abordagens e metodologias pedagógicas inovadoras que permitam aos alunos adquirir os conhecimentos e valências necessárias à promoção de um Desenvolvimento Sustentável.
- Tornar a sustentabilidade um desígnio de todos: A arquitetura ímpar presente nos campi da UA estabelece uma base de qualidade para os seus utilizadores. Neste contexto importa atualmente ampliar a aplicação de medidas de sustentabilidade pelos diversos intervenientes – estudantes, docentes e funcionários.
- Maximizar o aproveitamento das oportunidades de financiamento (nacional e internacional): o financiamento por via do Orçamento de Estado é claramente insuficiente para o desenvolvimento sustentado da UA. Nesse sentido, é determinante que a estratégia institucional esteja orientada para o aumento de receitas próprias, atentos às vertentes de ensino, investigação e cooperação.
- Promover e avaliar a eficiência, eficácia e economia da aplicação dos recursos: é um desígnio que tem de ser afirmado e reafirmado para que seja possível a sustentabilidade da UA. O recurso a mecanismos de *e-governement*, de desmaterialização e de simplificação de processos, bem como de racionalização na contratação são fundamentais para o alcance desta linha estratégica.
- Meta: Investimento de 2M em sustentabilidade; Indicadores:
 - Volume de investimento em melhoria de conforto e eficiência energética de edifícios;
 - Volume de investimento em área arborizada.

Evidências e práticas de sustentabilidade

Website: <https://www.ua.pt/pt/conselhogeral/page/15481>

- Tornar a sustentabilidade um desígnio de todos: o envolvimento de toda a comunidade é essencial e reflete-se em ações como a redução de resíduos e o aumento da sua reciclagem, a promoção da sustentabilidade energética e a avaliação e implementação de ações de eficiência hídrica.
- É objetivo a disseminação de ações de promoção da reutilização de materiais e equipamentos. Em termos da área verde existente, pretende-se incrementar a sua arborização criteriosa, fomentando a biodiversidade e o aumento da qualidade de vida dos utilizadores.
- Submissão e aprovação de candidatura ao *THE Impact Ranking* desde 2019 até à presente data.
- Artigos de opinião e notícias.
- A proposta de Universidade Europeia apresentada pelo Consórcio Europeu de Universidades Inovadoras, que a Universidade de Aveiro integra, focou-se no objetivo 11.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 25 – Universidade do Minho

Instituição de Ensino Superior: Universidade do Minho
Localização: Norte
Website oficial: https://www.uminho.pt/PT
Caracterização: A Universidade do Minho foi fundada em 1973 como parte de uma onda de "novas universidades" que revitalizaram a educação em Portugal. Três campi encontram-se na cidade de Braga, bem como o <i>Campus</i> de Azurém em Guimarães. No total, existem onze escolas e institutos no Minho. A escola de arquitetura está localizada em Guimarães, que em 2001 teve o seu centro histórico designado como património mundial pela UNESCO, e em 2012 foi uma Cidade Europeia da Cultura. Existem 32 centros de investigação no âmbito da Universidade do Minho. O Instituto Confucius em Braga foi criado em parceria com a Universidade Nankai em Tianjin, e é um centro de investigação. Existe também uma extensa escola de ciências no Minho, e em média 30 patentes por ano são registadas na universidade. Mais de 400 universidades em todo o mundo estabeleceram parcerias com a U. Minho.
Plano estratégico e a sustentabilidade
Período: Plano estratégico não acessível. 2021-2025: Plano ação para o quadriénio
Website: https://www.uminho.pt/PT/uminho/Informacao-Institucional/Planos-e-Relatorios https://www.uminho.pt/PT/uminho/Sustentabilidade
<ul style="list-style-type: none">• Sustentabilidade <p>"A sustentabilidade continuará a ser assumida como um pilar estratégico de uma política institucional capaz garantir a construção do futuro, mas também como contribuição para o projeto educativo da Universidade." Rui Vieira de Castro Reitor da Universidade do Minho</p> <ul style="list-style-type: none">• A política de sustentabilidade adotada pela UMinho encontra-se definida no Plano Estratégico da UMinho 2020. Esta engloba a administração, a gestão e a operação da instituição, a ação educativa, as atividades de investigação, e a divulgação do seu desempenho e o seu impacto, como base de uma visão holística. Esta visão surge como um elemento fundamental para assegurar os níveis de qualidade de vida nos campi, na Comunidade Académica e na Comunidade envolvente.• Ação Educativa: aumentar a preocupação e a responsabilidade dos assuntos relacionados com os desafios da sustentabilidade, dotando os alunos de um conhecimento profundo e de um conjunto de ferramentas transversais à sua área de formação, que lhes permita colocar a sustentabilidade em ação, pela indução de novos comportamentos, dentro e fora dos campi, influenciando também a sociedade envolvente.• Atividades de investigação: dispor de estruturas físicas e administrativas para o desenvolvimento de equipas inter e multidisciplinares nas áreas de atuação da UMinho, que permitam procurar e descobrir novas soluções para os desafios globais e sempre que possível demonstrá-los nos campi.• Administração, gestão e operação: colocar os desafios da sustentabilidade em ação nas diferentes atividades, com uma utilização equilibrada dos recursos que estão disponíveis, permitindo o equilíbrio do meio ambiente natural e aumentando os níveis de conforto dos espaços físicos, contribuindo assim para um novo paradigma de desenvolvimento.• Desempenho Sustentável: divulgar regularmente o desempenho da UMinho nas dimensões Ambiental, Social, Económica e Cultural, segundo as melhores práticas internacionais para o efeito. Esta comunicação deve servir ainda como ferramenta de comunicação da estratégia e do caminho percorrido, mas também como um instrumento de demonstração e de indução de novos comportamentos, bem como a promoção de novas parcerias com outras instituições que partilham a mesma visão da UMinho.• A generalização da adoção de princípios de ética académica, a harmonia das relações interpessoais, a qualidade dos ambientes de trabalho, educativos e de investigação, o desenvolvimento profissional, a participação das pessoas na vida institucional e as práticas ambientalmente sustentáveis são respostas a um outro desafio: o da promoção da qualidade de vida e de bem-estar nos campi.

Quadro 25 – Universidade do Minho (Continuação)

Instituição de Ensino Superior: Universidade do Minho

Um último e importante desafio prende-se com a sustentabilidade financeira da Universidade do Minho.

Orientações estratégicas:

- Participar no desenvolvimento cultural, social e económico das pessoas, dos territórios e do país, através de projetos desenvolvidos pelas unidades orgânicas, culturais e diferenciadas, em colaboração com autarquias, empresas, organismos públicos e outras entidades, explorando os instrumentos disponíveis no sistema científico e tecnológico nacional, contribuindo para a construção de uma sociedade mais desenvolvida, mais justa e mais sustentável;
- Melhorar a qualidade de vida das pessoas nos campi, criando ambientes de trabalho adequados, incrementando a qualidade da infraestrutura física e dos espaços exteriores, diversificando a oferta cultural e desportiva, promovendo práticas inclusivas e de sustentabilidade ambiental;
- Garantir a estabilidade e a sustentabilidade financeiras da Universidade e aumentar a sua capacidade de investimento estratégico, diversificando as suas fontes de financiamento e aumentando as suas receitas e os seus níveis de eficiência, gerindo com este objetivo o seu património edificado.

Evidências e práticas de sustentabilidade

Website: <https://www.uminho.pt/PT/uminho/Sustentabilidade>

- Iniciativas relativas à Agenda para a Qualidade de Vida nos campi e o Bem-estar:
- Promover a sustentabilidade ambiental e energética nos campi:
 1. Elaboração de planos de qualidade ambiental e poupança energética nos campi, em articulação com as unidades orgânicas;
 2. Ações de sensibilização da comunidade universitária para o combate ao desperdício de recursos e de promoção de práticas ambientalmente sustentáveis, em articulação com os Serviços de Ação Social.
- Utilizar as tecnologias para tornar os campi mais eficientes, mais seguros, mais sustentáveis e agradáveis para ensinar, investigar e estudar:

Incorporação, nos campi, de elementos de automação, com a integração de elementos digitais e físicos, que permitam potenciar a gestão dos diferentes recursos no sentido de um Desenvolvimento Sustentável, melhorando, em simultâneo, as condições de ensino, aprendizagem e de investigação.
- Comprometer a Universidade com a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, refletida nos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável:
 1. Incorporação de valores de sustentabilidade na estratégia institucional da Universidade;
 2. Constituição de plataforma multidisciplinar para monitorização do cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.
- Projetos:
 - ✓ AUMEA (Agência UM para a Energia e Ambiente)
 - ✓ Laboratório da Paisagem
 - ✓ IB-S (Institute of Science and Innovation for Bio-Sustainability)

Quadro 25 – Universidade do Minho (Continuação)

Instituição de Ensino Superior: Universidade do Minho
<ul style="list-style-type: none">• Indicadores de sustentabilidade<ul style="list-style-type: none">✓ Sociais:<ul style="list-style-type: none">Saúde e segurança – centro médico para a prestação de cuidados de enfermagem à comunidade académica;Formação e educação- reforço da formação e desenvolvimento profissional e pessoal dois não-docentes através de ações de formação gratuitas;Igualdade e diversidade – 63% dos elementos que fazem parte do Grupo de Gestão são mulheres, assim como 5 em cada 10 trabalhadores da UMinho;Gabinete para a inclusão: apoio a 83 alunos com deficiência;✓ Económicos:<ul style="list-style-type: none">Desempenho económico – aumento diversificado das fontes de receita e fontes de financiamento competitivo;Práticas de compras – 60% gasto com fornecedores locais e 91% com fornecedores nacionais.✓ Ambientais:<ul style="list-style-type: none">Emissões – redução de 18% nas emissões diretas;Água – redução para 65 mil m3 de água potável consumida;Resíduos – valorização de 79% do total de resíduos produzidos;Mobilidade – 65% dos estudantes usam transportes públicos ou meios de transporte não poluentes;Materiais - redução em 80% da utilização de papel e da quantidade de tinteiros;Energia – redução de 12% na energia total.✓ Culturais:<ul style="list-style-type: none">718 eventos culturais;149 eventos desportivos;Orquestra própria.

Fonte: Elaboração própria

5.2.5 Resultados da caracterização, dos planos estratégicos em termos de sustentabilidade e das evidências e práticas de sustentabilidade das IES Portuguesas

As quatro IES que desde 2019 se mantêm no *Ranking*, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE), Universidade Nova de Lisboa (UNOVA) e as Universidades de Aveiro (UAVEIRO) e do Minho (UMINHO) pertencem ao sistema universitário público. O ISCTE e a UNOVA estão localizadas na região centro e a UAVEIRO e a UMINHO estão localizadas no Norte do país, embora todas elas perto do litoral. Desta forma, não se pode afirmar que exista dispersão geográfica pois não existe nenhuma instituição do Sul ou do interior de Portugal continental ou ilhas.

A caracterização das instituições teve por base o que se encontra disponível no *website* do *THE Impact Ranking 2022* e que foi facultado pelas próprias instituições aquando da submissão da sua candidatura. Pretendeu-se apenas retirar informação factual como data de criação, números de alunos, cursos, *campus*, entre outros.

As quatro instituições foram criadas na década de 70 do Século XX, tendo por isso cerca de 50 anos de existência. Todas elas apresentam relações com o exterior, essencialmente ligadas a centros de investigação, outras IES e empresas. Apresentam também, de uma forma geral, as instalações que oferecem ou disponibilizam para a vida nos *campi*.

Embora todas as IES tenham aproveitado a oportunidade para fazerem um certo trabalho de marketing, no resumo sobre a instituição, a UAVEIRO optou por se descrever, ainda mais, numa perspetiva de marketing e de angariação de estudantes.

Relativamente à análise dos planos estratégicos das quatro IES Portuguesas verifica-se que não existe um plano estratégico atualizado, em vigor e disponibilizado pelo ISCTE, o plano estratégico da UMINHO, apesar de existir uma ligação para um suposto plano estratégico, é-se direcionado para o que parece ser o modelo de elaboração desse documento. Os planos estratégicos da UNOVA (2020-2030) e da UAVEIRO (2021-2025) estão atualizados e apresentam uma abrangência de vários anos, estando ainda ambos, em vigor. Todavia, mesmo não havendo uma fonte atualizada e/ou disponível única, de onde se possam extrair dados, sobre a estratégia relativa à dimensão da sustentabilidade, como nos casos da UMINHO e do ISCTE, foi também possível obter informação através dos websites oficiais das IES fazendo uma busca através da palavra-chave “sustentabilidade” e do último plano estratégico que esteve em vigor, respetivamente.

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Para o ISCTE, a sustentabilidade está associada à dimensão da qualidade, nomeadamente, à garantia da qualidade e à melhoria contínua. A interdisciplinaridade é vista como uma solução para a resolução de problemas, surgindo, por isso, oportunidades para o desenvolvimento de projetos sustentáveis de investigação, de formação e de valorização do conhecimento. Os desafios sociais partilham e integram características comuns de natureza política, económica, social, tecnológica, ambiental e legal. Identifica temas agregadores que se constituem como vetores prioritários de desenvolvimento estratégico, como a globalização, a sustentabilidade e a transformação digital. A sustentabilidade é, para o ISCTE, um desafio societal de abordagem abrangente e multidisciplinar e inclui dimensões ambientais, mas também económicas, sociais e políticas.

Tendo em consideração tudo o que anteriormente foi referido, parece lógico que exista, por parte da instituição, práticas, ações ou iniciativas que corroborem o seu alinhamento de contribuição para a

sustentabilidade e/ou para os ODS. Logo, o **ISCTE** apresenta iniciativas de sensibilização para a sustentabilidade como a Rota dos ODS, um ciclo de 5 conferências subordinado ao tema “A Emergência da Sustentabilidade” e a iniciativa “perfil sustentável do mês”, que mantinha a comunidade académica desperta para práticas sustentáveis. A prática dos professores e investigadores de identificarem, sempre que aplicável, os ODS que considerassem relevantes para cada uma das unidades curriculares e para cada um dos artigos científicos, denota um verdadeiro compromisso direto com os ODS. No ISCTE, a sustentabilidade em números, encontra-se espelhada no relatório de sustentabilidade que se encontra disponível no *website* da IES, apesar de não ser o mais recente, onde apresentam os grupos de trabalho criados para trabalharem em planos de ação relacionados com aspetos da sustentabilidade, participação em 2 *rankings* de sustentabilidade, horas de formação em sustentabilidade oferecidas à comunidade, percentagem de resíduos reciclados, entre outros.

Universidade Nova de Lisboa

A UNOVA apresenta um plano estratégico com uma vigência algo alargada, de 10 anos, e em que ‘sustentabilidade’ significa o encontrar de soluções para os principais desafios ao desenvolvimento individual, social e das instituições, mas que simultaneamente sejam economicamente viáveis, amigas do ambiente e socialmente justas, como garantia que as gerações atuais e futuras possam realizar os seus projetos de ter um futuro melhor. Para a instituição, o compromisso com os ODS é um importante fator benéfico da internacionalização através do aumento da visibilidade internacional, do reforço do perfil internacional, das oportunidades de colaboração em rede e da melhoria dos currículos. A investigação com impacto nos ODS pode ser um importante catalisador para a internacionalização pela partilha de conhecimento e tecnologia com outras instituições, pelo estabelecimento de parcerias estratégicas internacionais e pelo poder de influenciar decisores políticos, empresas, e consumidores através do conhecimento.

Combinando investigação com impacto e prática institucional, foi criada a NOVA 4 *the Globe*, com enfoque na prática académica e na prática profissional, que é uma plataforma internacional permanente e transversal à instituição, onde grupos da NOVA e de outras universidades trabalharão de forma colaborativa com vista a produzir conhecimento e impacto que apoiem os objetivos da Agenda 2030 a nível global, com particular enfoque na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). O ODS 5 – Igualdade de Género, parece ser de destacar, uma vez que participam num projeto europeu *Horizon 2020* (<https://gender-spear.eu/>) que pretende desenvolver alterações institucionais,

com vista a aumentar a participação das mulheres na Investigação e Inovação e também, a melhorar as suas perspetivas de carreira, com particular destaque no Ensino Superior, tendo por base a implementação de Planos de Igualdade de Género. Pretendem, pois, criar um Gabinete de Igualdade de Oportunidades.

Parece, assim, lógico que existam, por parte da **UNOVA**, práticas, ações ou iniciativas que corroborem o seu alinhamento de contribuição para a sustentabilidade e/ou para os ODS. Assim, no que respeita a esta instituição, os projetos de investigação, publicações, eventos, entre outros estão compilados na publicação da UNOVA “*Nova Sustainability Map 2020*” associada à iniciativa NOVA *4 the Globe* que é uma plataforma da IES que procura aumentar o impacto social da Universidade NOVA e facilitar a sua organização e transformação no sentido de melhores práticas sustentáveis, cumprindo o *Green Deal*, o Acordo de Paris e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Divulgou a Política de Sustentabilidade onde constava a missão da instituição relativa à Investigação, Educação e Impacto, a criação de valor societal e as práticas institucionais que suportam toda a sua atividade e que define os quatro eixos de atuação (investigação, educação, criação de valor e inovação e práticas institucionais), ancorados em duas métricas que orientam as ações a adotar (impacto e relevância).

Universidade de Aveiro

UAVEIRO tem um plano estratégico de 4 anos e ainda em vigor até ao ano de 2022. No seu plano estratégico a sustentabilidade aparece como um valor/princípio: “Procuramos a sustentabilidade, dos pontos de vista ambiental, económico e social”. A estratégia institucional orientada para o aumento destas receitas é importante para a sustentabilidade da UA e daí a necessidade de uma atenção detalhada à cooperação e à região, ao empreendedorismo e à transferência de conhecimento ou tecnologia, i.e., atentos às vertentes de ensino, investigação e cooperação, que criariam oportunidades de crescimento à instituição, em linha com o Portugal 2030 e a sustentabilidade da instituição. Ligar a investigação e o ensino aos objetivos de Desenvolvimento Sustentável através da criação, adoção e transferência de novas tecnologias e do desenvolvimento de novas metodologias e práticas de ensino inovadoras conducentes a um Desenvolvimento Sustentável e, da transferência de conhecimento para a sociedade que gerasse novos produtos, novos processos e novas formas de organização que aumentassem a eficiência do uso dos recursos. Tornar a sustentabilidade um desígnio de todos ampliando a aplicação de medidas de sustentabilidade pelos diversos intervenientes – estudantes, docentes e funcionários. Promover e avaliar a eficiência, eficácia e economia da aplicação dos recursos

é outro dos desígnios da UAVEIRO para a sustentabilidade e que a instituição pretende alcançar com recurso a mecanismos de *e-governement*, de desmaterialização e de simplificação de processos e, de racionalização na contratação.

De forma quase óbvia, a **UAVEIRO** apresenta práticas, ações e iniciativas que comprovam o seu alinhamento de contribuição para a sustentabilidade e/ou para os ODS. A UAVEIRO, designou a sustentabilidade como um desígnio de todos, refletindo-se em ações como a redução de resíduos e o aumento da sua reciclagem, a promoção da reutilização de materiais e equipamentos, a promoção da sustentabilidade energética e a avaliação e implementação de ações de eficiência hídrica. Submissão e aprovação de candidatura ao *THE Impact Ranking* desde 2019. A IES integra um projeto de Universidades Europeias apresentado pelo Consórcio Europeu de Universidades Inovadoras e cujo foco é o ODS 11, evidência clara do seu contributo para a sustentabilidade.

Universidade do Minho

Por último, a UMINHO adotou uma Política de Sustentabilidade que engloba a administração, a gestão e a operação da instituição, a ação educativa, as atividades de investigação, e a divulgação do seu desempenho e o seu impacto. A sustentabilidade é um pilar estratégico da instituição. Na ação educativa, a IES pretendia aumentar a preocupação e a responsabilidade dos assuntos relacionados com os desafios da sustentabilidade, nas atividades de investigação era importante dispor de estruturas físicas e administrativas para o desenvolvimento de equipas inter e multidisciplinares nas suas áreas de atuação e, na administração, gestão e operação, o objetivo era colocar os desafios da sustentabilidade em ação nas diferentes atividades, com uma utilização equilibrada dos recursos disponíveis. No âmbito do desempenho sustentável o compromisso era divulgar regularmente o desempenho da UMinho nas dimensões ambiental, social, económica e cultural, de acordo com as melhores práticas. A generalização da adoção de princípios de ética académica, a harmonia das relações interpessoais, a qualidade dos ambientes de trabalho, educativos e de investigação, o desenvolvimento profissional, a participação das pessoas na vida institucional e as práticas ambientalmente sustentáveis são respostas à promoção da qualidade de vida e de bem-estar nos *campi*. A sustentabilidade financeira é outro aspeto igualmente importante para a IES.

Iniciativas relativas à Agenda para a Qualidade de Vida nos *campi* e o Bem-estar, estão na base da sustentabilidade da **UMINHO**, com práticas, ações e iniciativas que atestam o seu alinhamento de

contribuição para a sustentabilidade e/ou para os ODS. Os compromissos assumidos em termos de promoção da sustentabilidade ambiental e energética nos campi, a utilização das tecnologias para tornar os campi mais eficientes, mais seguros, mais sustentáveis e agradáveis para ensinar, investigar e estudar, e de comprometimento da Universidade com a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, através dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, refletem-se em ações, atividades e práticas que não se consegue perceber se já foram executadas. Existem, todavia, 3 projetos em curso associados à sustentabilidade, nomeadamente o AUMEA (Agência UM para a Energia e Ambiente), o Laboratório da Paisagem e o IB-S (*Institute of Science and Innovation for Bio-Sustainability*). Na sustentabilidade em números, a IES apresenta evidências quanto à saúde e segurança, formação e educação, igualdade e diversidade, gabinete para a inclusão, redução das emissões diretas, do consumo de água potável, da utilização de papel e da quantidade de tinteiros e do consumo de energia total. Há também uma valorização dos resíduos produzidos, o uso de transportes públicos ou de transportes não poluentes e um número que se pode considerar substancial de eventos culturais e desportivos que contribuíram, certamente, para uma maior sustentabilidade da instituição.

5.2.6 Discussão sobre a caracterização e planos estratégicos em termos de sustentabilidade e evidências e práticas de sustentabilidade das IES Portuguesas apresentadas no *THE Impact Ranking*

Quando as IES se apresentam na plataforma, não existe uma uniformidade na apresentação da informação geral sobre as mesmas. Ao invés de se referirem mais às suas características sobre, p. exemplo, a oferta formativa, o número de alunos, docentes e não-docentes, a dimensão da instituição, linhas e centros de investigação, número de acordos e protocolos, atividades culturais, programas em que participam, ligação com a comunidade, entre outras, parecem optar por se apresentarem de uma forma mais “comercial”, pois não parecendo haver um padrão a seguir, as IES podem apresentar-se como melhor entenderem. Apesar desse critério não ser contabilizado na avaliação do seu desempenho, talvez a plataforma fosse de considerar a hipótese das IES se apresentarem numa perspetiva mais uniforme de factos e da sua sustentabilidade, tendo em conta que se trata da única base que mede o desempenho das IES em relação a esta dimensão da sustentabilidade, através dos ODS.

Para as quatro instituições parece existir uma forte preocupação com a dimensão da sustentabilidade. Documentos como planos estratégicos e/ou planos de ação, mesmo com graus de profundidade ou

detalhe variado, demonstram a integração e o alinhamento com a referida dimensão. A necessidade de garantir a sustentabilidade das IES é notória, uma vez que essa mesma sustentabilidade se torna, transversalmente, num pilar estratégico de cada instituição e para o qual se estabelecem objetivos e alinhamentos de intenções e práticas eficazes e eficientes para as áreas financeira, social, ensino, investigação, cooperação, transferência do conhecimento, gestão de recursos e ambiental.

Contudo, dependendo da instituição, o enfoque na sustentabilidade diverge. O ISCTE, vê a sustentabilidade associada à dimensão da qualidade, e também, como um desafio societal de abordagem abrangente e multidisciplinar que inclui as dimensões ambientais, económicas, sociais e políticas. Para a UNOVA sustentabilidade é sinónimo de encontrar soluções para os principais desafios ao desenvolvimento individual, social e das instituições, mas que simultaneamente sejam economicamente viáveis, amigas do ambiente e socialmente justas, como garantia que as gerações atuais e futuras possam realizar os seus projetos de ter um futuro melhor. Já no caso da UAVEIRO, a sustentabilidade aparece como um valor/princípio, no qual procuram a sustentabilidade ambiental, económica e social. É também um desígnio de toda a comunidade académica com a aplicação de medidas de sustentabilidade que promovam e avaliem a eficiência, eficácia e economia da aplicação dos recursos de forma sustentada. A sustentabilidade é um pilar estratégico para a UMINHO onde o objetivo é colocar em ação, os desafios da sustentabilidade na ação educativa, nas atividades de investigação, na administração, gestão e operação, com uma utilização equilibrada dos recursos disponíveis.

A recolha das evidências sobre atividades, ações, práticas e iniciativas de sustentabilidade que as IES divulgam nos seus *websites*, não se constitui como uma tarefa fácil. Nem todas apresentam relatórios de sustentabilidade que demonstrem as atividades, ações, práticas e iniciativas em números ou resultados, ou relatórios de atividades que demonstrem claramente, e de forma inequívoca, os contributos para esta dimensão ou para os ODS. Assim, não se pode falar numa recolha exaustiva de evidências e/ou factos. Porém, torna-se patente que existem evidências nas IES, que demonstram o compromisso com a sustentabilidade e/ou o contributo para os ODS. Seria vantajoso perceber se esses factos/evidências que as IES apresentam nos seus documentos ou *websites* oficiais correspondem à informação que é submetida pelas IES aquando da sua candidatura ao *THE Impact Ranking*. O facto de haver informação não atualizada disponível, não permite aferir corretamente sobre as atividades em curso e sobre os evidentes contributos das IES para os ODS e para a Agenda 2030 da ONU. Era importante, pois, que o *THE Impact Ranking* disponibilizasse essa informação ou que de certa forma

houvesse um sítio nas páginas *web* das instituições onde as IES colocassem essa informação. Há assim incertezas sobre que garantias de informação/ evidências são facultadas pelas IES, para que os editores as possam classificar nos diversos ODS.

5.3 O Programa Erasmus+ e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

5.3.1 Resultados da análise aos Regulamentos que estabeleceram o Programa Erasmus+ para os períodos 2014-2020 e 2021-2027

Da análise dos Regulamentos (EU) Nº 1288/2013 e Nº 2021/817, parece que **contribuir** e **apoiar**, é uma diferença a assinalar entre o Erasmus+ para o período de 2014-2020 e para o período de 2021-2027, respetivamente. Apesar de contribuir e apoiar serem sinónimos, no léxico português, parece ter havido da parte da Comissão Europeia uma necessidade de alterar o termo de base. É também importante salientar que a Comissão Europeia manteve, de um programa para o outro, o mesmo intento base no que respeita à tipologia de projetos, objetivos, ambição, ações, entre outros.

Os objetivos específicos para as várias áreas são definidos de forma comum na presente versão, e os objetivos do Programa devem ser alcançados através da mobilidade para fins de aprendizagem (Ação-chave 1), da cooperação entre organizações e instituições (Ação-chave 2), e do apoio ao desenvolvimento de políticas e cooperação (Ação-chave 3), sendo todas elas de natureza essencialmente transnacional ou internacional (EUR-Lex Access to European Union Law. Documento 32021R0817, 2021).

O Programa 2014-2020 visava promover a igualdade de género e medidas para prevenir a discriminação. Do mesmo modo, o Programa 2021-2027 visa assegurar o pleno respeito pelos direitos à igualdade de género e à não discriminação baseada no sexo, origem racial ou étnica, religião ou crença, deficiência, idade ou orientação sexual, e a inclusão ganha uma importância capital. É de realçar que “sustentável” é uma palavra que aparece 15 vezes no texto deste regulamento para 2021-2027 (EUR-Lex Access to European Union Law. Document 32021R0817, 2021).

Numa primeira análise, e tendo por base os fundamentos, objetivos e ações do Programa Erasmus+ associados ao Ensino Superior, verificou-se que o Programa Erasmus+ contribui claramente para objetivos de Desenvolvimento Sustentável, nomeadamente para o ODS 4 (Educação de qualidade); ODS 5 (Igualdade de género); ODS 8 (Trabalho decente e crescimento económico); ODS 9 (Construir infraestruturas resistentes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação);

ODS 10 (Reduzir as desigualdades); ODS 13 (Tomar medidas urgentes para combater as alterações climáticas e os seus impactos); ODS 16 (Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o Desenvolvimento Sustentável, proporcionar acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas a todos os níveis); e ODS 17 (Reforçar os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o Desenvolvimento Sustentável).

Tendo em consideração os resultados acima mencionados, percebe-se a relação entre o Programa Erasmus+ e os ODS no contexto do Ensino Superior, espelhada no Quadro 28.

Considerando a definição e características do Programa Erasmus+, assim como a descrição dos ODS, e sem se ter examinado qualquer projeto no âmbito de qualquer ação do Programa, percebe-se que há uma contribuição quase imediata para metas específicas. Assim, a análise recairá sobre as seguintes metas, de acordo com os Quadros 26 e 27.

Quadro 26 – ODS e respetivas metas em análise

ODS	Metas
ODS 4 - Educação de Qualidade	4.3 Igualdade de acesso ao ensino técnico, profissional e superior a preços acessíveis 4.4 Aumentar o número de pessoas com competências relevantes para o sucesso financeiro 4.5 Eliminar toda a discriminação na educação 4.7 Educação para o Desenvolvimento Sustentável e cidadania global 4.B Expandir as bolsas de estudo do Ensino Superior para países em desenvolvimento 4.C Aumentar a oferta de professores qualificados nos países em desenvolvimento
ODS 5 - Igualdade de Género	5.1 Acabar com a discriminação contra as mulheres e raparigas 5.C Adotar e reforçar políticas e legislação vinculativa para a igualdade de género
ODS 8 - Trabalho Digno e Crescimento Económico	8.3 Promover políticas de apoio à criação de emprego e empresas em crescimento 8.5 Pleno emprego e trabalho decente com salário igual
ODS 9 - Indústria, Inovação e Infraestruturas	9.5 Melhorar a investigação e atualizar as tecnologias industriais
10 - Redução das Desigualdades	10.3 Assegurar a igualdade de oportunidades e acabar com a discriminação
ODS 13 - Ação Climática	13.3 Construir conhecimento e capacidade para enfrentar as alterações climáticas
ODS 16 - Paz, Justiça e Instituições Eficazes	16.a Reforçar as instituições nacionais para prevenir a violência e combater o crime e o terrorismo
ODS 17 - Parcerias para a Implementação dos Objetivos	17.9 Reforço da capacidade dos GDS nos países em desenvolvimento

Fonte: Elaboração própria

Quadro 27 – Selected targets for Sustainable Development Goals

Target number	Title	Definition by UN	Indicator
SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOAL 4			
4.3	Equal access to affordable technical, vocational and higher education	By 2030, ensure equal access for all women and men to affordable and quality technical, vocational and tertiary education, including university.	4.3.1 is the participation rate of youth and adults in formal and non-formal education and training in the previous 12 months, by sex.
4.4	Increase the number of people with relevant skills for financial success	By 2030, substantially increase the number of youth and adults who have relevant skills, including technical and vocational skills, for employment, decent jobs and entrepreneurship	4.4.1 is the proportion of youth and adults with information and communications technology (ICT) skills, by type of skill.
4.5	Eliminate all discrimination in education	By 2030, eliminate gender disparities in education and ensure equal access to all levels of education and vocational training for the vulnerable, including persons with disabilities, indigenous peoples and children in vulnerable situations	4.5.1 is parity indices (female/male, rural/urban, bottom/top wealth quintile and others such as disability status, indigenous peoples and conflict-affected, as data become available) for all education indicators.
4.7	Education for sustainable development and global citizenship	By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development	4.7.1 is the extent to which (i) global citizenship education and (ii) education for sustainable development, including gender equality and human rights, are mainstreamed at all levels in (a) national education policies; (b) curricula; (c) teacher education; and (d) student assessment.
4.B	Expand higher education scholarships for developing countries	By 2020, substantially expand globally the number of scholarships available to developing countries, in particular least developed countries, small island developing States and African countries, for enrolment in higher education, including vocational training and information and communications technology, technical, engineering and scientific programmes, in developed countries and other developing countries	4.B.1 is the volume of official development assistance flows for scholarships

Quadro 27 – Selected targets for Sustainable Development Goals (*Continuação*)

Target number	Title	Definition by UN	Indicator
SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOAL 4			
4.C	Increase the supply of qualified teachers in developing countries	By 2030, substantially increase the supply of qualified teachers, including through international cooperation for teacher training in developing countries, especially least developed countries and small island developing States	4.C.1 is the proportion of teachers in (a) pre-primary; (b) primary; (c) lower secondary; and (d) upper secondary education who have received at least the minimum organized teacher training (e.g. pedagogical training) pre-service or in-service required for teaching at the relevant level in a given country
SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOAL 5			
5.1	End discrimination against women and girls	End all forms of discrimination against all women and girls everywhere	5.1.1 is whether or not legal frameworks are in place to promote, enforce and monitor equality and non-discrimination on the basis of sex.
5.C	Adopt and strengthen policies and enforceable legislation for gender equality	Adopt and strengthen sound policies and enforceable legislation for the promotion of gender equality and the empowerment of all women and girls at all levels	5.C.1 is the Proportion of countries with systems to track and make public allocations for gender equality and women's empowerment.
SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOAL 8			
8.3	Promote policies to support job creation and growing enterprises	Promote development-oriented policies that support productive activities, decent job creation, entrepreneurship, creativity and innovation, and encourage the formalization and growth of micro-, small- and medium-sized enterprises, including through access to financial services.	Indicator 8.3.1 is the proportion of informal employment in non-agriculture employment, by sex.
8.5	Full employment and decent work with equal pay	By 2030, achieve full and productive employment and decent work for all women and men, including for young people and persons with disabilities, and equal pay for work of equal value.	Indicator 8.5.1 is the average hourly earnings of female and male employees, by occupation, age and persons with disabilities.
SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOAL 9			
9.5	Enhance research and upgrade industrial technologies	Enhance scientific research, upgrade the technological capabilities of industrial sectors in all countries, in particular developing countries, including, by 2030, encouraging innovation and substantially increasing the number of research and development workers per 1 million people and public and private research and development spending.	Indicator 9.5.1 is research and development expenditure as a proportion of GDP. Indicator 9.5.2 is the number of researchers (in full-time equivalent) per million inhabitants.

Quadro 27 – Selected targets for Sustainable Development Goals (*Continuação*)

Target number	Title	Definition by UN	Indicator
SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOAL 10			
10.3	Ensure equal opportunities and end discrimination	Ensure equal opportunity and reduce inequalities of outcome, including by eliminating discriminatory laws, policies and practices and promoting appropriate legislation, policies and action in this regard.	Indicator 10.3.1 is the proportion of population reporting having personally felt discriminated against or harassed in the previous 12 months on the basis of a ground of discrimination prohibited under international human rights law.
SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOAL 13			
13.3	Build knowledge and capacity to meet climate change	Improve education, awareness-raising and human and institutional capacity on climate change mitigation, adaptation, impact reduction and early warning.	Indicator 13.3.1 is the number of countries that have integrated mitigation, adaptation, impact reduction and early warning into primary, secondary and tertiary curricula.
SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOAL 16			
16.a	Strengthen national institutions to prevent violence and combat crime and terrorism	Strengthen relevant national institutions, including through international cooperation, for building capacity at all levels, in particular in developing countries, to prevent violence and combat terrorism and crime.	Indicator 16.A.1 is the existence of independent national human rights institutions in compliance with the Paris Principles.
SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOAL 17			
17.9	Enhanced SDG capacity in developing countries	Enhance international support for implementing effective and targeted capacity-building in developing countries to support national plans to implement all the Sustainable Development Goals, including through North-South, South-South and triangular cooperation.	Indicator 17.9.1 is the dollar value of financial and technical assistance committed to developing countries.

Fonte: Adaptado de Sustainable Development Goal 4 (2021); Sustainable Development Goal 5 (2021); Sustainable Development Goal 8 (2021); Sustainable Development Goal 9 (2021); Sustainable Development Goal 10 (2021); Sustainable Development Goal 13 (2021); Sustainable Development Goal 16 (2021); Sustainable Development Goal 17 (2021).

O Quadro 28 sumariza a informação obtida no cruzamento das palavras-chave selecionadas por ODS e o Regulamento (EU) 2021/817 que cria o programa Erasmus+ 2021-2027.

Quadro 28 – Keywords Sustainable Development Goals vs Erasmus+

Item	Regulation (EU) 2021/817 (2021)
SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOAL 4	
Keyword Inclusive	
(1)	(...) Investing in learning mobility for all, regardless of background and means, and in cooperation and innovative policy development in the fields of education and training, youth and sport is key to building inclusive , cohesive, and resilient societies and sustaining the competitiveness of the Union (...)
(4)	(...) Principle 1 of the European Pillar of Social Rights provides that everyone has the right to quality and inclusive education, training and lifelong learning in order to maintain and acquire skills that enable them to participate fully in society and manage successfully transitions in the labor market (...)
(7)	(...) confirmed the key findings of the report on the mid-term evaluation of the 2014-2020 Program and emphasized the need to make the future Program more inclusive , to continue to focus priorities
(8)	(...) This would allow more people to move to another country to learn or work and would allow the Program to focus on inclusiveness and on reaching more people with fewer opportunities (...)
(13)	(...) The Program should support an inclusive and broad EU Youth Dialogue, the priorities of which are driven by young people's needs (...)
(18)	(...) In fulfilling its objectives, the Program should be more inclusive by improving participation among people with fewer opportunities (...)
(29)	(...) Implementing bodies should promote measures to ensure that the Discover EU initiative is inclusive and geographically balanced with regard to both the travel passes allocated and the Member States visited, and to support activities with a strong learning dimension (...)
(30)	(...) At the same time, in order to ensure broad and inclusive access to the Program, it is important that multilingualism be a key principle in the implementation of the Program (...)
(33)	(...) In its communication of 18 July 2017 entitled 'Strengthening Innovation in Europe's Regions: Strategies for resilient, inclusive and sustainable growth', the Commission called on Member States to link vocational education and training to innovation systems, as part of smart specialization strategies at regional level (...)
Keyword Quality	
(32)	(...) The Program should support those European Universities in developing joint long-term strategies for high-quality education , research and innovation and for service to society (...)
Keyword Lifelong learning	
(11)	(...) A coherent lifelong learning approach is central to managing the different transitions that people will face over the course of their lives (...)

Quadro 28 – Keywords Sustainable Development Goals vs Erasmus+ (Continuação)

Keywords Inclusive + lifelong learning	
(3)	(...) Principle 1 thereof, which relates to education, training and lifelong learning . That communication stressed the need to step up mobility and exchanges, including through a substantially strengthened, inclusive and extended Erasmus+ Program, as had been called for by the European Council in its conclusions of 14 December 2017 (...)
(6)	(...) while calling for a number of improvements, such as making the Erasmus+ Program more inclusive , simpler and more manageable for beneficiaries. Member States and stakeholders also expressed their full support for keeping the Erasmus+ Program integrated and underpinned by the lifelong learning paradigm. In its resolution of 2 February 2017 on the implementation of Erasmus+(6), the European Parliament welcomed the integrated structure of the 2014-2020 Program and called on the Commission to exploit fully the lifelong learning dimension of that Program by fostering and encouraging cross-sectoral cooperation in the Erasmus+ Program. (...)
(12)	(...) The Program is a key component of building a European Education Area. Following on from its communication of 14 November 2017 entitled ‘Strengthening European Identity through Education and Culture’, the Commission recalled, in its communication of 30 September 2020 on achieving the European Education Area by 2025, that the Erasmus+ Program remains instrumental in achieving the objectives of quality and inclusive education, training and lifelong learning , and in preparing the Union to face the digital and green transitions (...)
SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOAL 5	
Keyword Equal	
(4)	(...) The European Pillar of Social Rights also makes clear the importance of good quality early childhood education and care and of ensuring equal opportunities for all (...)
(26)	(...) The participation of recent graduates in learning mobility should be based on objective criteria, and equal treatment should be ensured (...)
(43)	(...) The principles of transparency, equal treatment and non-discrimination set out in the Financial Regulation should be respected in the implementation of the Program (...)
(64)	(...) In particular, this Regulation seeks to ensure full respect for the right to equality between women and men and the right to non-discrimination based on sex, racial or ethnic origin, religion or belief, disability, age or sexual orientation, and to promote the application of Articles 21 and 23 of the Charter
SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOAL 8	
Keyword Employment	
(59)	(...) It is necessary to ensure the complementarity and consistency of the Program actions, including those without a transnational or international character, with activities undertaken by the Member States and with other Union activities, in particular those relating to education and training, culture and the media, youth and solidarity, employment and social inclusion (...)
Chapter XI	(...) The Program shall be implemented so as to ensure its overall consistency and complementarity with other relevant Union policies, Programs and funds, in particular those relating to education and training, culture and the media, youth and solidarity, employment and social inclusion (...)

Quadro 28 – Keywords Sustainable Development Goals vs Erasmus+ (Continuação)

Keywords Decent work (quality jobs)	
Article 3	(...) The general objective of the Program is to support, through lifelong learning, the educational, professional and personal development of people in the fields of education and training, youth and sport, in Europe and beyond, thereby contributing to sustainable growth, quality jobs and social cohesion, to driving innovation and to strengthening European identity and active citizenship (...)
(8)	(...) This would allow more people to move to another country to learn or work and would allow the Program to focus on inclusiveness and on reaching more people with fewer opportunities (...)
(13)	(...) a new EU Youth Strategy', the Program should support high-quality youth work , tools and systems for the training of youth workers, the validation of non-formal and informal learning and quality approaches to empower youth organizations (...)
Keyword Economic growth (only expressions associated to sustainable growth)	
(12)	(...) The Program should be equipped to contribute to the successor of the strategic framework for European cooperation in education and training and the updated European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience established in the communication of the Commission of 1 July 2020 with a shared commitment to the strategic importance of skills, key competences and knowledge for sustaining jobs and supporting growth , competitiveness, innovation and social cohesion
(33)	(...) The Bruges Communiqué of 7 December 2010 on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020 called for support of vocational excellence for smart and sustainable growth . In its communication of 18 July 2017 entitled 'Strengthening Innovation in Europe's Regions: Strategies for resilient, inclusive and sustainable growth ', the Commission called on Member States to link vocational education and training to innovation systems, as part of smart specialization strategies at regional level. The Program should provide the means to respond to those calls and support the development of transnational platforms of centers of vocational excellence embedded in local and regional strategies for sustainable growth , innovation, and competitiveness (...)
(39)	(...) In line with the European Green Deal as a blueprint for sustainable growth , the actions under this Regulation should respect the 'do no harm' principle without changing the fundamental character of the Program (...)
Article 3	(...) The general objective of the Program is to support, through lifelong learning, the educational, professional, and personal development of people in the fields of education and training, youth and sport, in Europe and beyond, thereby contributing to sustainable growth , quality jobs (...)
Key Action 2	(...) 2.2.2. partnerships of vocational education and training providers (platforms of centers of vocational excellence) embedded in local and regional strategies for sustainable growth , innovation and competitiveness that jointly work on high-quality transnational vocational Programs focused on meeting current and emerging sectoral skills needs (...)

Quadro 28 – Keywords Sustainable Development Goals vs Erasmus+ (Continuação)

SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOAL 9	
Keywords Innovation (and research)	
(12)	<i>(...) The Program should be equipped to contribute to the successor of the strategic framework for European cooperation in education and training and the updated European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience established in the communication of the Commission of 1 July 2020 with a shared commitment to the strategic importance of skills, key competences and knowledge for sustaining jobs and supporting growth, competitiveness, innovation and social cohesion, in line with the Council Recommendation of 22 May 2018 (...)</i>
(15)	<i>(...) The Program should be able to support any field of study and should, in particular, contribute to strengthening the Union’s innovation capacity by supporting activities that help people develop the knowledge, skills, competences and attitudes they need in forward-looking study fields or disciplines such as science, technology, engineering, arts and mathematics (STEAM), climate change, environmental protection, sustainable development, clean energy, artificial intelligence, robotics, data analysis, design and architecture, and digital and media literacy. Innovation can be fostered through all learning mobility and cooperation actions, whether directly or indirectly managed (...)</i>
(16)	<i>(...) Synergies with the Horizon Europe Program established by Regulation (EU) 2021/695 of the European Parliament and of the Council (10) (‘Horizon Europe’) should ensure that combined resources from the Program and Horizon Europe are used to support activities dedicated to strengthening and modernizing European higher education institutions. Horizon Europe will, where appropriate, complement the Program’s support for the European Universities initiative as part of the development of new joint and integrated long-term and sustainable strategies on education, research, and innovation. Synergies with Horizon Europe will help to foster the integration of education and research, in particular in higher education institutions (...)</i>
(31)	<i>(...) thereby recognizing the fundamental role of the institutions and organizations in equipping individuals with the knowledge, skills and competences needed in a changing world and helping the institutions and organizations to adequately fulfil their potential for innovation, creativity and entrepreneurship (...)</i>
(32)	<i>(...) the European Council called for cooperation between research, innovation, and education to be encouraged, including through the European Universities initiative. The Program should support those European Universities in developing joint long-term strategies for high-quality education, research, and innovation and for service to society (...)</i>
(33)	<i>(...) The Program should provide the means to respond to those calls and support the development of transnational platforms of centers of vocational excellence embedded in local and regional strategies for sustainable growth, innovation, and competitiveness (...)</i>
(59)	<i>(...) It is necessary to ensure the complementarity and consistency of the Program actions, including those without a transnational or international character, with activities undertaken by the Member States and with other Union activities, in particular those relating to education and training, culture and the media, youth and solidarity, employment and social inclusion, research and innovation, industry and enterprise, digital policy (...)</i>

Quadro 28 – Keywords Sustainable Development Goals vs Erasmus+ (Continuação)

Article 3	(...) contributing to sustainable growth, quality jobs and social cohesion, to driving innovation and to strengthening European identity and active citizenship. (...) the learning mobility of individuals and groups, and cooperation, quality, inclusion and equity, excellence, creativity and innovation at the level of organizations (...); non-formal and informal learning mobility and active participation among young people, and cooperation, quality, inclusion, creativity and innovation at the level of organizations (...); the learning mobility of sport staff, and cooperation, quality, inclusion, creativity and innovation at the level of sport organizations (...)
Key Act. 2	(...) partnerships for innovation to strengthen Europe’s innovation capacity (...)
Article 32	(...) in particular those relating to education and training, culture and the media, youth and solidarity, employment and social inclusion, research and innovation , industry and enterprise (...)
Annex I Key Action 2	(...) 2.2.2. partnerships of vocational education and training providers (platforms of centers of vocational excellence) embedded in local and regional strategies for sustainable growth, innovation and competitiveness that jointly work on high-quality (...) (...) 2.3.1. alliances: strategic cooperation between key players in the field of education and training and in business and research that foster innovation and modernization of education and training systems; 2.3.2. projects that foster innovation , creativity, e-participation, and social entrepreneurship in the fields of education and training and youth (...)
SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOAL 10	
Keywords Inequalities (inclusion, equality and non-discrimination)	
(14)	(...) There is a need to focus, in particular, on grassroots sport, taking into account the important role that sports play in promoting physical activity and a healthy lifestyle, interpersonal relations, social inclusion and equality (...)
(18)	(...) Therefore, within a Union-wide framework of such measures aimed at increasing participation among people with fewer opportunities, inclusion action plans should be developed and tailored to the target groups and specific circumstances in each Member State (...)
(48)	(...) In addition to assessing the overall effectiveness and performance of the Program, it is of particular importance that the interim evaluation thoroughly assess the implementation of new initiatives and of the inclusion and simplification measures put in place (...)
(59)	(...) It is necessary to ensure the complementarity and consistency of the Program actions, including those without a transnational or international character, with activities undertaken by the Member States and with other Union activities, in particular those relating to education and training, culture and the media, youth and solidarity, employment and social inclusion , research and innovation (...)
Article 3	(...) (a) the learning mobility of individuals and groups, and cooperation, quality, inclusion and equity , excellence, creativity and innovation at the level of organizations and policies in the field of education and training; (b) non-formal and informal learning mobility and active participation among young people, and cooperation, quality, inclusion , creativity and innovation at the level of organizations and policies in the field of youth; (c) the learning mobility of sport staff, and cooperation, quality, inclusion , creativity and innovation at the level of sport organizations and sport policies (...)

Quadro 28 – Keywords Sustainable Development Goals vs Erasmus+ (Continuação)

Article 15	(...) The Commission shall, by 29 November 2021, develop a framework of inclusion measures to increase participation rates among people with fewer opportunities, as well as guidance for the implementation of such measures. That guidance shall be updated as necessary over the duration of the Program. Based on the framework of inclusion measures , and with particular attention to the specific Program access challenges within the national contexts, inclusion action plans shall be developed and shall form an integral part of the national agencies' work Programs. The Commission shall monitor the implementation of those inclusion action plans on a regular basis (...)
Article 24	(...) The interim evaluation of the Program shall assess the overall effectiveness and performance of the Program, including as regards new initiatives and the delivery of inclusion and simplification measures (...)
Article 32	(...) The Program shall be implemented so as to ensure its overall consistency and complementarity with other relevant Union policies, Programs and funds, in particular those relating to education and training, culture and the media, youth and solidarity, employment and social inclusion , research and innovation (...)
Annex I Key Act. 2	(...) Not-for-profit sport events: events held either in one country or simultaneously in several countries to raise awareness of the role of sport in diverse areas such as social inclusion , equal opportunities and health-enhancing physical activities (...)
Annex II	(...) Inclusion : 2.4.1. The number of people with fewer opportunities taking part in activities under key action 1; 2.4.2. The number of newcomer organizations and institutions taking part in the Program under key actions 1 and 2 (...)
SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOAL 13	
Keyword Climate	
(15)	(...) The Program should be able to support any field of study and should, in particular, contribute to strengthening the Union's innovation capacity by supporting activities that help people develop the knowledge, skills, competences and attitudes they need in forward-looking study fields or disciplines such as science, technology, engineering, arts and mathematics (STEAM), climate change , environmental protection, sustainable development, clean energy (...)
(39)	(...) Reflecting the importance of tackling climate change in line with the Union's commitments to implement the Paris Agreement adopted under the United Nations Framework Convention on Climate Change and to achieve the United Nations' Sustainable Development Goals , the Program is intended to contribute to mainstreaming climate actions and to the achievement of an overall target of 30 % of Union budget expenditure supporting climate objectives [...] It is also appropriate to measure relevant actions that contribute to climate objectives , including those intended to reduce the environmental impact of the Program (...)
(59)	(...) in particular those relating to education and training, culture and the media, youth and solidarity, employment and social inclusion, research and innovation, industry and enterprise, digital policy, agriculture and rural development that have a focus on young farmers, environment and climate , cohesion, regional policy, migration (...)
Article 32	(...) The Program shall be implemented so as to ensure its overall consistency and complementarity with other relevant Union policies, Programs and funds, in particular those relating to education and training, culture and the media, youth and solidarity, employment and social inclusion, research and innovation, industry and enterprise, digital policy, agriculture and rural development, environment and climate , cohesion (...)

Quadro 28 – Keywords Sustainable Development Goals vs Erasmus+ (Continuação)

Annex I Key Act 1	(...) 1.1. <i>Learning mobility: short-term, long-term, group or individual mobility on diverse thematic areas and study subjects, including forward-looking fields such as the digital field, climate change, clean energy and artificial intelligence (...)</i>
Annex II	(...) 2.6. Climate contribution: 2.6.1. <i>The share of activities addressing climate objectives under key action 1; 2.6.2. The share of projects addressing climate objectives under key action 2 (...)</i>
SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOAL 16	
Keyword Peace and justice (fundamental rights)	
(28)	(...) <i>The Program should encourage the participation of young people in Europe’s democratic life, including by supporting activities that contribute to citizenship education and participation projects for young people to engage and learn to participate in civic society, thereby raising awareness of European common values, including fundamental rights, as well as European history and culture (...)</i>
(64)	(...) <i>This Regulation respects the fundamental rights and observes the principles recognized in particular by the Charter of Fundamental Rights of the European Union (the ‘Charter’) (...)</i>
SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOAL 17	
Keyword Partnerships	
Key Action 2	<i>Cooperation among Organizations and Institutions</i>

Source: Adaptado de Regulation (EU) 2021/817 (2021)

De seguida, apresentam-se os resultados obtidos pela análise efetuada entre os ODS e o Programa Erasmus+, relativo ao Regulamento (UE) 2021/817

ODS 4 - Educação de Qualidade - Assegurar uma educação inclusiva e de qualidade para todos e promover a aprendizagem ao longo da vida

A educação é fundamental para escapar à pobreza e permitir uma melhor condição socioeconómica. Foram feitos progressos significativos no aumento do acesso à educação e das taxas de ingresso escolar a todos os níveis, particularmente para as mulheres, durante a última década (Sustainable Development Goal 4, 2022).

O título e o que é descrito no âmbito do **ODS 4 - Educação de qualidade**, sugerem como palavras-chave **inclusivo, educação de qualidade e aprendizagem ao longo da vida**. Analisando o Regulamento (UE)

2021/817 (2021) do Parlamento Europeu e do Conselho de 20 de maio de 2021 é possível confirmar que, no seu texto, incorpora a palavra inclusivo 22 vezes, a expressão educação de qualidade 2 vezes, e a aprendizagem ao longo da vida 9 vezes.

Ao longo do regulamento, é destacada a importância de garantir um maior e mais inclusivo acesso ao Programa, especialmente nas Ações-chave 2 - Cooperação entre organizações e instituições (artigos 6, 10, e 13), Ação-chave 3 - Apoio ao desenvolvimento de políticas e cooperação (artigos 7, 11, e 14) e Ações Jean Monnet (artigo 8). O significado da aprendizagem ao longo da vida descrita no artigo 2 torna possível ver a sua relevância quando é incorporada como um instrumento para alcançar o objetivo geral do Programa.

Considerando os objetivos gerais e específicos do Programa Erasmus+ para o período 2021-2027 é possível verificar a sua contribuição para a realização do ODS 4, pois existe uma correspondência perfeita entre o Programa e este ODS associado ao Ensino Superior.

O objetivo geral do Programa visa apoiar através da aprendizagem ao longo da vida, o desenvolvimento educacional, profissional e pessoal das pessoas nos domínios da educação e formação (**meta 4.C**), juventude e desporto, na Europa e fora dela, contribuindo assim para o crescimento sustentável, empregos de qualidade (**meta 4.4**) e coesão social, para impulsionar a inovação e para reforçar a identidade europeia e a cidadania ativa (**meta 4.7**). No âmbito dos objetivos específicos, o Erasmus+ visa promover a mobilidade individual e de grupo para fins de aprendizagem, a cooperação, qualidade, inclusão e equidade, excelência, criatividade e inovação a nível das organizações e políticas no domínio da educação e formação (**metas 4.3 e 4.5**); mobilidade para fins de aprendizagem não formal e informal e participação ativa entre os jovens, bem como a cooperação, qualidade, inclusão, criatividade e inovação a nível das organizações e políticas no domínio da juventude; mobilidade para fins de aprendizagem do pessoal na área do desporto, e, também a cooperação, qualidade, inclusão, criatividade e inovação a nível das organizações desportivas e políticas desportivas. O Programa dispõe de três ações-chave que têm principalmente um carácter transnacional ou internacional: (a) mobilidade para fins de aprendizagem (ação-chave 1) (**meta 4.B**); (b) cooperação entre organizações e instituições (ação-chave 2); e (c) apoio ao desenvolvimento de políticas e cooperação (ação-chave 3) (EUR-Lex Access to European Union Law. Document 32021R0817, 2021).

ODS 5 - Igualdade de Género - Alcançar a igualdade de género e empoderamento de todas as mulheres e raparigas

A igualdade de género não é apenas um direito humano básico, mas também um pré-requisito para um mundo pacífico, próspero e sustentável. Ao longo das últimas décadas, foram feitos progressos: mais raparigas estão a frequentar a escola, menos raparigas estão a ser coagidas a casamentos precoces, mais mulheres estão a servir no parlamento e em posições de liderança, e as leis estão a ser modificadas para promover a igualdade de género. Apesar destes ganhos, muitos desafios permanecem: persistem leis e normas sociais discriminatórias, as mulheres continuam a estar sub-representadas a todos os níveis de liderança política, e uma em cada cinco mulheres e raparigas com idades compreendidas entre os 15 e os 49 anos relata ter sido vítima de violência física ou sexual por um parceiro íntimo nos 12 meses anteriores (Sustainable Development Goals 5, 2022).

As palavras-chave que o título do **ODS 5** sugerem são **igualdade de género** e **empoderamento de todas as mulheres e raparigas**. Analisando novamente o Regulamento (UE) 2021/817 (2021) do Parlamento Europeu e do Conselho de 20 de maio de 2021, é possível confirmar que nenhuma destas expressões está presente no seu texto. Contudo, se ligarmos estas duas expressões a "igualdade de oportunidades para todos", "igualdade de tratamento" e "igualdade entre mulheres e homens", por exemplo, pode-se constatar que o Erasmus+, de facto, contribui para este ODS. Corroborando isto estão os pontos (4), (26), (43) e (64) do regulamento (ver Quadro 28).

A contribuição para este ODS está patente não só nos objetivos, mas também no próprio Programa quando associamos estas duas premissas à não discriminação e à igualdade entre mulheres e homens. O ponto (64) do Regulamento (UE) 2021/817 (2021) corrobora esta situação, afirmando "(...) Em particular, este Regulamento procura assegurar o pleno respeito pelo direito à igualdade entre mulheres e homens e o direito à não discriminação baseada no sexo, origem racial ou étnica, religião ou crença, deficiência, idade ou orientação sexual, e promover a aplicação dos artigos 21º e 23º da Carta" (EUR-Lex Access to European Union Law. Document 32021R0817, 2021), e o ponto (12) afirmando "(...) O Programa deverá também apoiar os Estados-Membros a alcançar os objetivos da Declaração de Paris de 17 de março de 2015 sobre a promoção da cidadania e os valores comuns de liberdade, tolerância e não discriminação através da educação" (EUR-Lex Access to European Union Law. Document 32021R0817, 2021).

ODS 8 - Trabalho digno e crescimento económico - Promover o crescimento económico inclusivo e sustentável, o emprego e o trabalho digno para todos

Um crescimento económico sustentável e inclusivo pode impulsionar o progresso, gerar empregos dignos para todos, e elevar o nível de vida. A COVID-19 tem causado danos em milhares de milhões de vidas e colocado a economia mundial em perigo. Segundo o Fundo Monetário Internacional (FMI), a recessão global será tão má ou pior do que a de 2009. A Organização Internacional do Trabalho prevê que mais de metade da mão-de-obra mundial está em risco de perder os seus empregos à medida que a perda de postos de trabalho aumenta (Sustainable Development Goals 8, 2022).

No que respeita ao **ODS 8**, foram selecionadas como palavras-chave **crescimento económico, emprego e trabalho digno**. No Regulamento (UE) 2021/817 (2021) a palavra emprego aparece 4 vezes e as expressões trabalho digno e crescimento económico, nenhum. Contudo, associado ao **trabalho**, é possível encontrar ao longo do texto, 26 alusões ao termo; já quanto ao termo **económico** temos 11 vezes o termo e para o **crescimento** encontramos o termo 8 vezes. Todavia, ao fazer-se a análise de contexto de todas elas, apenas 2 fazem sentido para o ODS 8.

A **meta 8.3** refere "criação de emprego digno" e "crescimento de micro e médias empresas" e a **meta 8.5** menciona "emprego" e "trabalho digno para todas as mulheres e homens". Ao cruzar esta informação com o Regulamento (UE) 2021/817 verifica-se que existe sintonia com o objetivo geral do Programa em que este visa "apoiar, através da aprendizagem ao longo da vida, o desenvolvimento educativo, profissional e pessoal das pessoas nos domínios da educação e formação, juventude e desporto, na Europa e fora dela, contribuindo assim para o crescimento sustentável, empregos de qualidade,...", com o artigo 32º "O Programa será implementado de modo a assegurar a sua coerência e complementaridade globais com outras políticas, programas e fundos da União relevantes, em particular os relacionados com a educação e formação, cultura e meios de comunicação social, juventude e solidariedade, emprego e inclusão social (...)" e com os objetivos específicos em que o Erasmus+ pretende promover: (a) a mobilidade para fins de aprendizagem de indivíduos e grupos, e a cooperação, qualidade, inclusão e equidade, excelência, criatividade (...)" (ver Quadro 28).

ODS 9 - Indústrias, inovação e infraestruturas - Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização sustentável e fomentar a inovação

Juntamente com a inovação e as infraestruturas, a industrialização inclusiva e sustentável pode desencadear forças económicas dinâmicas e competitivas que geram emprego e rendimento. São cruciais na introdução e promoção de novas tecnologias, bem como na facilitação do comércio internacional e na eficiência dos recursos. Contudo, há ainda um longo caminho a percorrer até que o mundo possa cumprir plenamente esta promessa. Para atingirem a meta de 2030, os Países Menos Desenvolvidos (PMD) devem acelerar o crescimento do seu sector produtivo e aumentar o investimento em investigação científica e inovação (Sustainable Development Goals 9, 2022).

A palavra-chave no âmbito do **ODS 9** é **inovação** e, no Regulamento (UE) 2021/817 (2021) esta palavra é mencionada 26 vezes. A ligação entre ODS e Erasmus+ é, pois, suportada por várias secções do Regulamento (UE) 2021/817 (ver Quadro 28).

A meta seleccionada à luz da análise do Programa Erasmus+ 2021-2027 é a **9.5** - Melhorar a investigação e atualizar as tecnologias industriais, medida pelo Indicador 9.5.1 - despesa de investigação e desenvolvimento como proporção do PIB e pelo Indicador 9.5.2 - número de investigadores (em equivalente a tempo inteiro) por milhão de habitantes. O objetivo desta meta é (Sustainable Development Goals 9, 2022)

"Enhance scientific research, upgrade the technological capabilities of industrial sectors in all countries, in particular developing countries, including, by 2030, encouraging innovation and substantially increasing the number of research and development workers per 1 million people and public and private research and development spending¹⁴"

A inovação está muitas vezes associada à investigação e isso parece patente no Programa (ver Quadro 28), por conseguinte, a contribuição para o objetivo acima mencionado parece totalmente justificada nos seus objetivos gerais e específicos do Erasmus+ (EUR-Lex Access to European Union Law. Document 32021R0817, 2021) porque o Programa visa apoiar, através da aprendizagem ao longo da vida, o desenvolvimento educativo, profissional e pessoal das pessoas nos domínios da educação e formação, juventude e desporto, na Europa e fora dela, contribuindo assim para o crescimento sustentável,

¹⁴ Nota. Tradução da autora: "Reforçar a investigação científica, melhorar as capacidades tecnológicas dos sectores industriais em todos os países, em particular nos países em desenvolvimento, inclusive, até 2030, incentivar a inovação e aumentar substancialmente o número de trabalhadores de investigação e desenvolvimento por 1 milhão de pessoas e as despesas públicas e privadas em investigação e desenvolvimento".

empregos de qualidade e coesão social, para impulsionar a inovação (**meta 9.5**) e para reforçar a identidade europeia e a cidadania ativa. O Programa tem os objetivos específicos de promoção:

(a) A mobilidade para fins de aprendizagem de indivíduos e grupos, e a cooperação, qualidade, inclusão e equidade, excelência, criatividade e inovação a nível das organizações (**meta 9.5**) e políticas no domínio da educação e formação;

(b) mobilidade para fins de aprendizagem não formal e informal e participação ativa dos jovens, e cooperação, qualidade, inclusão, criatividade e inovação a nível das organizações (**meta 9.5**) e políticas no domínio da juventude;

(c) a mobilidade de aprendizagem do pessoal desportivo, e a cooperação, qualidade, inclusão, criatividade e inovação a nível das organizações desportivas (**meta 9.5**) e das políticas desportivas.

ODS 10 - Reduzir as desigualdades - Reduzir as desigualdades dentro e entre países

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável incluem a redução das desigualdades e a garantia de que ninguém é deixado para trás. A desigualdade dentro de cada país e entre países tem sido uma fonte de preocupação desde há muito tempo. Apesar de alguns sinais encorajadores para a redução da desigualdade em algumas áreas, tais como a diminuição da disparidade relativa de rendimentos em algumas nações e a atribuição de um estatuto comercial preferencial aos países de menor rendimento, a desigualdade persiste (Sustainable Development Goals 10, 2022).

À semelhança do que tem vindo a ser feito com os anteriores ODS selecionados, também para este **ODS 10** se retirou do título, a palavra-chave, neste caso, **desigualdade(s)**. Analisando mais uma vez o Regulamento (UE) 2021/817, é possível verificar que esta palavra não é mencionada no texto. No entanto, isto não significa que o Erasmus+ não contribua para a redução das desigualdades. Ao expressar constantemente que visa promover a inclusão (que aparece 20 vezes mencionada no texto) e a não discriminação (que aparece 3 vezes), o Erasmus+ está efetivamente a contribuir para o ODS 10 - redução das desigualdades (ver Quadro 28).

Assim, face ao exposto, a **meta 10.3**: Garantir a igualdade de oportunidades e acabar com a discriminação, foi a selecionada. Este tem como indicador 10.3.1 proporção da população que se sentiu pessoalmente discriminada ou assediada nos 12 meses anteriores, com base num motivo de

discriminação proibido pelo direito internacional dos direitos humanos. O objetivo a alcançar é (Sustainable Development Goals 10, 2022)

"Ensure equal opportunity and reduce inequalities of outcome, including by eliminating discriminatory laws, policies and practices and promoting appropriate legislation, policies and action in this regard"¹⁵

O Programa Erasmus+ vê a inclusão como um objetivo principal, estando associado à redução das desigualdades, promovendo assim, ações e encorajando os países e outros interessados a implementar medidas, definir planos estratégicos e a criar mais oportunidades para todos, não discriminando e não deixando ninguém para trás.

ODS 13 - Ação climática - Tomar medidas urgentes para combater as alterações climáticas e os seus impactos

O segundo ano mais quente foi 2019 e marcou o fim da década mais quente de que há registo (2010-2019). Em 2019, os níveis de dióxido de carbono (CO2) e de outros gases com efeito de estufa na atmosfera atingiram novos máximos. Todos os países de todos os continentes são afetados pelas alterações climáticas, estando a causar estragos nas economias nacionais e a prejudicar a vida das populações. Os padrões meteorológicos estão a mudar, o nível do mar está a aumentar, e o clima extremo parece estar a ficar cada vez mais frequente. Embora se espere que as limitações das viagens e os abrandamentos económicos causados pela pandemia COVID-19 tenham reduzido as emissões de gases com efeito de estufa em cerca de 6% em 2020, esta melhoria é apenas temporária. As alterações climáticas não vão fazer um intervalo. É previsível que as emissões regressem a níveis mais elevados após a recuperação da economia global da pandemia. Tanto a pandemia como o desastre climático exigem uma ação imediata para salvar vidas e meios de subsistência (Sustainable Development Goals 13, 2022).

A palavra-chave para este **ODS 13** é **clima**. Palavra que aparece por 12 vezes no Regulamento (UE) 2021/817, associado às alterações climáticas, ações e objetivos climáticos e ambiente (ver Quadro 28).

Considerando o que é apresentado no Quadro 28, o Programa Erasmus+ incorporou na sua essência as questões ambientais, e em particular as alterações climáticas. A demonstração clara está no ponto (59)

¹⁵ Nota: Tradução da autora: "Assegurar a igualdade de oportunidades e reduzir as desigualdades de resultados, inclusive eliminando leis, políticas e práticas discriminatórias e promovendo legislação, políticas e ações adequadas a este respeito".

apresentado no Regulamento (UE) 2021/817 e a existência de indicadores definidos no seu Anexo II para esta questão. Assim, pode afirmar-se que existe uma clara contribuição do Erasmus+ para o ODS 13 - Ação Climática.

ODS 16 - Paz, justiça e instituições eficazes - Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas

Conflito, insegurança, instituições pobres, e acesso restrito à justiça continuam a representar desafios significativos para o desenvolvimento a longo prazo. Em 2018, o número de indivíduos em fuga por causa de uma guerra, perseguição e violência ultrapassou os 70 milhões, o nível mais elevado em quase 70 anos, de acordo com a Agência das Nações Unidas para os Refugiados (UNHCR). Em 47 países, a ONU registou 357 mortes e 30 desaparecimentos forçados de defensores dos direitos humanos, jornalistas, e sindicalistas em 2019 (Sustainable Development Goals 16, 2022).

Analisando o título, é possível extrair 3 palavras-chave, nomeadamente **paz, justiça e inclusão**. Relativamente ao termo inclusão, já mencionámos a contribuição do Programa Erasmus+ ao analisar o ODS 4. Por conseguinte, vamos concentrar-nos na paz e na justiça. Justiça é um termo que é referido no Regulamento (UE) 2021/817 apenas uma vez. O ponto (37) do referido Regulamento afirma expressamente que

"Specific measures should be put in place to help promoters of Programme projects to apply for grants or develop synergies with support from the Cohesion Policy Funds and from the Programmes relating to migration, security, justice and citizenship, health, media and culture, and volunteering"¹⁶.

Apesar da breve alusão à justiça e nenhuma referência expressa à paz, o Erasmus+ pode contribuir para a **meta 16.A** - Reforçar as instituições nacionais para prevenir a violência e combater o crime e o terrorismo, medida pelo indicador 16.A.1 que respeita à existência de instituições nacionais independentes de direitos humanos em conformidade com os Princípios de Paris, para alcançar o objetivo de "strengthen relevant national institutions, including through international cooperation, for building capacity at all levels, in particular in developing countries, to prevent violence and combat terrorism and crime"¹⁷ (Sustainable Development Goals 16, 2022).

¹⁶ Nota: Tradução da autora: "Devem ser implementadas medidas específicas para ajudar os promotores de projetos do Programa a candidatarem-se a subsídios ou a desenvolverem sinergias com o apoio dos Fundos da Política de Coesão e dos Programas relativos à migração, segurança, justiça e cidadania, saúde, meios de comunicação e cultura, e voluntariado".

¹⁷ Nota: Tradução da autora: "reforçar as instituições nacionais relevantes, incluindo através da cooperação internacional, para a criação de capacidades a todos os níveis, em particular nos países em desenvolvimento, para prevenir a violência e combater o terrorismo e a criminalidade".

A associação deste objetivo aos direitos fundamentais, expressão que aparece 14 vezes no Regulamento, torna possível criar a ligação que parecia faltar (ver Quadro 28).

ODS 17 - Parcerias para a implementação dos Objetivos - Revitalizar a parceria global para o Desenvolvimento Sustentável

São necessárias fortes alianças globais e cooperação para alcançar os ODS. Uma agenda de desenvolvimento bem-sucedida exige parcerias globais, regionais, nacionais e locais baseadas em ideias e valores partilhados, bem como uma visão e objetivos partilhados que deem prioridade às pessoas e ao ambiente. Para promover o crescimento e o comércio, muitos países requerem Assistência Oficial para o Desenvolvimento. Apesar disso, os níveis de assistência estão em declínio, e os países doadores não conseguiram cumprir os seus compromissos de aumentar o financiamento ao desenvolvimento (Sustainable Development Goals 17, 2022). Para o Erasmus+, **parcerias** e **Desenvolvimento Sustentável** são as palavras-chave para o **ODS 17**. O termo parcerias aparece mencionado no Regulamento (UE) 2021/817, 19 vezes e a expressão Desenvolvimento Sustentável 3 vezes.

O estabelecimento de parcerias no âmbito do Erasmus+, e a cooperação entre organizações e instituições é uma realidade inalienável. Embora apenas a Ação-chave 2 se refira claramente às parcerias "Cooperação entre organizações e instituições", também a Ação-chave 1 estabelece parcerias importantes para a realização das mobilidades de indivíduos (EUR-Lex Access to European Union Law. Document 32021R0817, 2021). Considerando as características do Programa, já apresentadas, parece óbvio que tanto os indivíduos como os participantes coletivos (parcerias) contribuirão para o ODS 17, através da implementação de atividades e práticas, que visam o Desenvolvimento Sustentável (ver Quadro 28).

Assim, a **meta 17.9**: Reforço da capacidade dos ODS, nos países em desenvolvimento, foi a escolhida uma vez que o objetivo pretende "enhance international support for implementing effective and targeted capacity-building in developing countries to support national plans to implement all the Sustainable Development Goals, including through North-South, South-South and triangular cooperation"¹⁸ (Sustainable Development Goals 17, 2022). O indicador para este objetivo definido pela

¹⁸ Nota: Tradução da autora: "reforçar o apoio internacional para a implementação de um reforço eficaz e direcionado das capacidades nos países em desenvolvimento para apoiar planos nacionais de implementação de

ONU é o Indicador 17.9.1 relativo ao valor em dólares da assistência financeira e técnica comprometida com os países em desenvolvimento.

5.3.2 Discussão dos resultados da análise aos Regulamentos que estabeleceram o Programa Erasmus+

A competitividade global a que se assiste, levou a Comissão Europeia, desde o início, a impulsionar a ideia de conduzir e de transformar a União Europeia na maior e mais competitiva economia do mundo a ter por base o conhecimento (Kuhn, 2012). A criação do Espaço Europeu de Ensino Superior em muito veio contribuir para este objetivo, que começou a materializar-se através dos programas e subprogramas – Sócrates, Erasmus, Erasmus Mundus, Comenius, Alfa, Alfa Tuning etc. – e, posteriormente, através do Processo de Bolonha (de Aguiar Pereira & dos Passos, 2018).

Malet Calvo (2014) refere que o Erasmus tem sido percebido como uma das marcas mais fortes e o “programa bandeira dos ideais da União Europeia”, contando, presentemente, com um elevado grau de apreciação política e de popularidade generalizado. Na base deste reconhecimento estará, segundo Leitão e Valente (2018) o facto de o programa ter a virtude de ser diretamente percebido pelos europeus que têm a oportunidade de experienciar a “essência do espírito europeu”.

Em virtude do que tem vindo a ser referido, o Programa Erasmus+ parece ter um forte potencial impulsionador e mobilizador do Desenvolvimento Sustentável no mundo pela participação das pessoas e dos projetos implementados e desenvolvidos.

Assim, da análise do Regulamento (UE) 2021/817 verifica-se que a sustentabilidade está constante e persistentemente presente.

Ao promover e sensibilizar para a inclusão e os direitos fundamentais, o Programa está a contribuir para a construção de instituições e sociedades capazes de desenvolver capacidades a todos os níveis, para prevenir a violência e combater o terrorismo e a criminalidade, e promover a paz e a justiça acima de tudo.

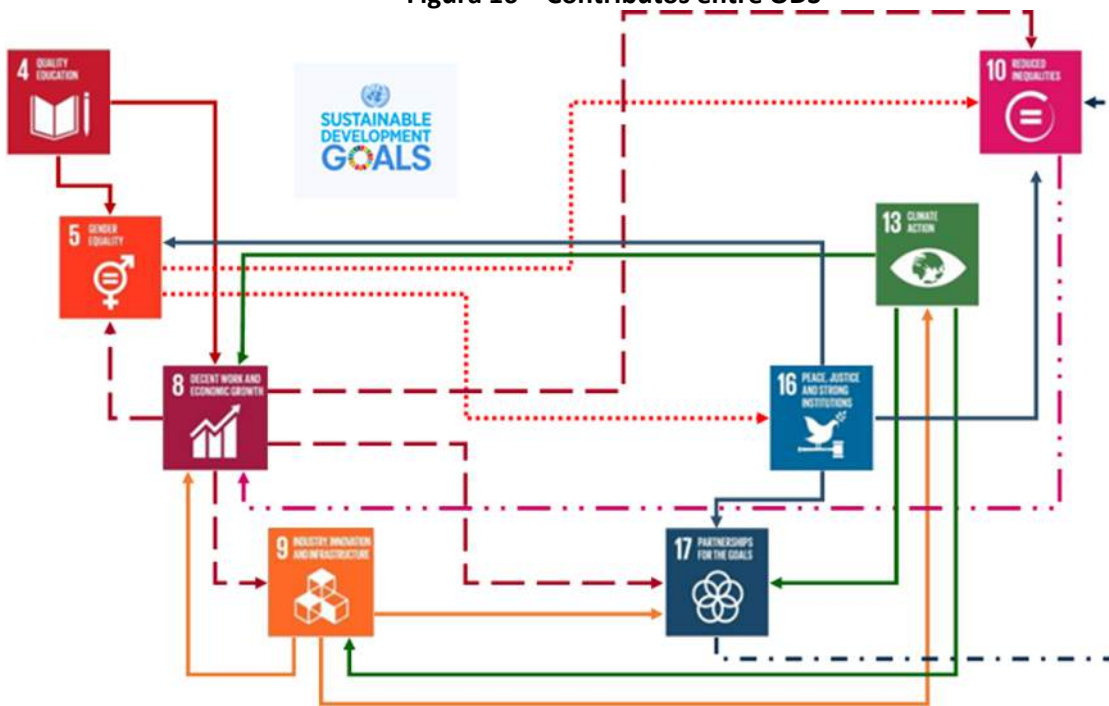
Face à análise já efetuada, é possível compreender que, em certos aspetos, os ODS se cruzam contribuindo para alcançar diversos objetivos. Por exemplo, o ODS 4 contribui para os ODS 5 e 8; o ODS

todos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, incluindo através da cooperação Norte-Sul, Sul-Sul e triangular”.

5, por sua vez, contribui para os ODS 10 e 16; o ODS 8 contribui para os ODS 5, 9, 10 e 17; o ODS 9 contribui para os ODS 8, 13 e 17; o ODS 10 contribui para o ODS 8; o ODS 13 contribui para os ODS 8, 9 e 17; o ODS 16 contribui para os ODS 5, 10, 17; e o ODS 17 contribui para o ODS 10 (United Nations, 2015) (Ver Figura 16).

Considerando os ODS selecionados, respetivas metas e retomando a análise feita à luz do Programa Erasmus+, não parece haver contribuições destes outros ODS para o ODS 4. No entanto, isto não significa que não haja contribuições de outros ODS não selecionados para o ODS 4.

Figura 16 – Contributos entre ODS



Fonte: Elaboração própria

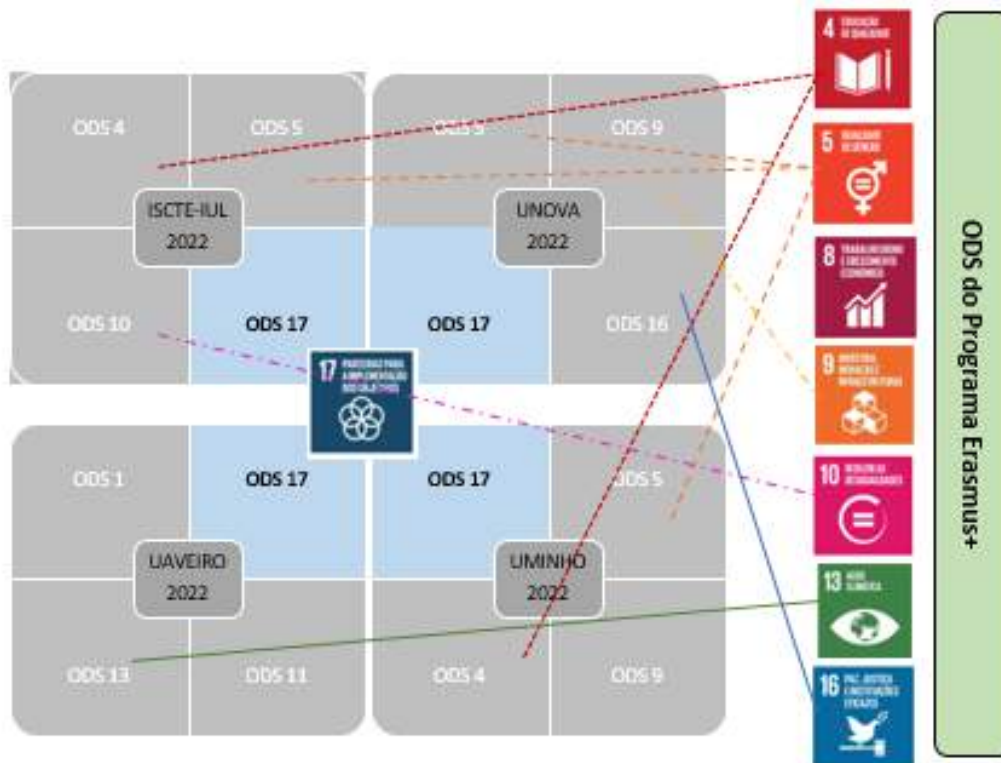
Coloca-se então a questão sobre como pode o Programa Erasmus+ contribuir para a sustentabilidade das IES, através dos ODS. Veja-se então, no ponto seguinte, o caso das 4 instituições portuguesas analisadas no quadro do *THE Impact Ranking* para o ano de 2022, nomeadamente, o ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, a Universidade Nova de Lisboa, a Universidade de Aveiro e a Universidade do Minho.

5.3.3 Relação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Instituições de Ensino Superior Portuguesas no *THE Impact Ranking 2022* com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável do Programa Erasmus+

No caso do ISCTE e da UNOVA, como se pode constatar na Figura 17, todos os 4 ODS que conduziram à posição das instituições no *THE Impact Ranking 2022* coincidem com aqueles que foram selecionados no âmbito do Programa Erasmus+. No caso da Universidade do Minho são 3 os ODS coincidentes e, na Universidade de Aveiro apenas 2 ODS. É interessante perceber que no ISCTE, UNOVA e UMINHO os ODS 5 e 17 estão presentes. O ODS 4 aparece no ISCTE e na UMINHO.

Estes factos parecem vir corroborar a importância que o Programa Erasmus+ pode ter para a sustentabilidade das IES e no seu contributo para o Desenvolvimento Sustentável. Por se desconhecer quais as evidências apresentadas pelas IES aquando da apresentação da sua candidatura ao *THE Impact Ranking 2022* não se consegue saber se o Programa Erasmus+ se encontra incluído como evidência. Todavia, considerando os dados de mobilidade no quadro da ação ICM apresentados por estas instituições, queremos acreditar que estarão incluídos e que foram importantes também para a posição ocupada por estas instituições no referido *ranking*.

Figura 17 – Ligação dos ODS das IES no *THE Impact Ranking 2022* aos ODS do Programa Erasmus+



5.4 A ação *International Credit Mobility*: Qualidade e Sustentabilidade

5.4.1 Resultados sobre a ação *International Credit Mobility*: Qualidade e Sustentabilidade

Os objetivos da ação de mobilidade para fins de aprendizagem, onde o ICM se insere, têm uma relação com o ODS 4, 8 e 10. Ao **ODS 4**, em que se pretende uma educação de qualidade, é pertinente associar-se a **“aquisição de resultados de aprendizagem (conhecimentos, aptidões e competências)”**, **“inovar e melhorar a qualidade da educação”**, **“melhorar a competência em línguas estrangeiras”**, **“aumentar a capacidade, atratividade e internacionalização das organizações que trabalham na educação”**, **“reforçar sinergias e transições entre educação formal, não formal”**, e **“assegurar um melhor reconhecimento das competências adquiridas”**. Relativamente ao **ODS 8**, relacionado com o trabalho digno e crescimento económico, a ação pretende **“apoiar os aprendentes (...) a melhorar (...) a sua empregabilidade no mercado de trabalho”**, **“inovar e melhorar a qualidade (...) do trabalho juvenil (...)”**, e **“reforçar sinergias e transições entre educação formal, não formal, formação profissional, emprego e empreendedorismo”**. Os contributos para o **ODS 10** – reduzir as desigualdades, pode ser alcançado através de **“sensibilizar e compreender outras culturas e países”** e **“oferecer atividades e programas que respondam melhor às necessidades das pessoas”**.

No quadro desta ação de mobilidade, são esperados resultados variados conforme se apresentam na Figura 9, podendo os mesmos ser associados a ODS. São 5 os ODS que se consideram apropriados associar, nomeadamente os ODS 4, 5, 8, 9 e 10. Ao nível dos estudantes, formandos, aprendentes e jovens, resultados como a melhoria do desempenho na aprendizagem, das competências linguísticas, nomeadamente, em línguas estrangeiras e o aumento da motivação para participação em educação ou formação (formal/não formal) futura após o período de mobilidade no estrangeiro espelham a qualidade da educação (**ODS 4**). Ainda no ODS 4, ao nível dos trabalhadores e profissionais envolvidos na educação, formação e juventude, identifica-se uma associação aos seguintes resultados: melhores competências, ligadas aos seus perfis profissionais (ensino, formação, trabalho juvenil, etc.), maior compreensão das práticas, políticas e sistemas na educação, formação ou trabalho com jovens em todos os países, maior capacidade de desencadear mudanças em termos de modernização e abertura internacional nas suas organizações educativas, maior compreensão das interligações entre educação formal e não formal, formação profissional e mercado de trabalho, respetivamente, maior apoio e promoção de atividades de mobilidade para aprendentes e, melhores competências em línguas estrangeiras e digitais. Todos estes resultados são esperados numa educação que se quer, cada vez mais, de melhor e maior qualidade. Toda esta informação é atestada através da resposta aos relatórios

de participante submetidos pelos estudantes e pelo pessoal que realizou e terminou o seu período de mobilidade no quadro da ação ICM (2015-2020).

Relativamente ao **ODS 5** (igualdade de género) os resultados esperados ao nível dos estudantes, formandos, aprendentes e jovens são a melhoria do autopoder e da autoestima e uma maior consciência intercultural. Já ao nível dos trabalhadores e profissionais envolvidos na educação, formação e juventude a associação a este ODS faz-se através da maior compreensão e capacidade de resposta à diversidade social, linguística e cultural.

O trabalho digno e crescimento económico encontra-se vertido no **ODS 8** e a este objetivo estão associados resultados da ação como o aumento da empregabilidade e melhoria das perspetivas de carreira dos estudantes, formandos, aprendentes e jovens. No que concerne aos trabalhadores e profissionais envolvidos na educação, formação e juventude, resultados como melhores competências, ligadas aos seus perfis profissionais (ensino, formação, trabalho juvenil, etc.), melhor qualidade do seu trabalho e atividades a favor de estudantes, formandos, aprendentes, alunos, aprendentes adultos, jovens e voluntários, maiores oportunidades de desenvolvimento profissional e de carreira e maior motivação e satisfação no seu trabalho diário, espelham o desempenho de um trabalho digno, capaz de gerar crescimento económico.

O **ODS 9** (indústria, inovação e empreendedorismo) aparece associado aos estudantes, formandos, aprendentes e jovens justificado pelo resultado esperado de aumento do sentido de iniciativa e empreendedorismo.

A redução das desigualdades é um dos objetivos da Agenda 2030 (**ODS10**) podendo ser associado a resultados como ter uma maior consciência intercultural e exercer uma maior participação na sociedade, por parte dos estudantes, formandos, aprendentes e jovens. Por outro lado, os trabalhadores e profissionais envolvidos na educação, formação e juventude através de uma maior compreensão e capacidade de resposta à diversidade social, linguística e cultural e de uma maior capacidade de resposta às necessidades dos desfavorecidos, poderão contribuir para a redução das desigualdades.

Como atrás foi referido, esta informação foi recolhida no quadro da ação *Internacional Credit Mobility* nomeadamente, do constante nos relatórios de participante concebidos pela CE para todos os que realizaram um período de mobilidade, nos convites de 2015 a 2020.

5.4.2 Discussão sobre a ação *International Credit Mobility*: Qualidade e Sustentabilidade

Da análise efetuada à relação dos ODS com os objetivos da ação ICM e com os resultados esperados com a participação dos estudantes, formandos, aprendentes e jovens, e dos trabalhadores e profissionais envolvidos na educação, formação e juventude, verifica-se que existe uma relação com os ODS associados aos relatórios de participante (inquéritos por questionário). Os ODS 4, 8, 10 que aparecem associados aos objetivos da ação, voltam a estar associados aos resultados esperados. A comprovar esta afirmação estão as questões colocadas nos questionários e das quais a CE pretende extrair informação para a melhoria do programa.

O ODS 4, como tem vindo a ser referido, diz respeito à Educação de Qualidade. A título de exemplo, quando se fala na meta 4.3 - Igualdade de acesso ao ensino técnico, profissional e superior a preços acessíveis, aparece o indicador 4.3.1 relativo à taxa de participação de jovens e adultos na educação formal e não formal, e na formação nos 12 meses anteriores, por sexo. Quando se colocam questões como: se o estudante é pagador de propinas e se recebe uma bolsa de estudos na sua instituição de origem, e se trabalhava ao mesmo tempo que estudava no seu país de origem, podem indiciar que existe a preocupação das IES de origem em facultar igualdade de oportunidade de acesso à educação ainda que possa haver dificuldades financeiras por parte dos estudantes. No caso da meta 4.4 - Aumentar o número de pessoas com competências relevantes para o sucesso financeiro, ao selecionar o indicador 4.4.1 que se refere à proporção de jovens e adultos com competências em tecnologias de informação e comunicação (TIC), por tipo de competência, a CE questiona se durante o período de mobilidade o estudante melhorou as suas competências no uso da internet, redes sociais e computadores para a realização de trabalhos, uso durante os estudos e desenvolvimento de atividades pessoais. A meta 4.7 - Educação para o Desenvolvimento Sustentável e cidadania global cujo indicador selecionado é o 4.7.1 respeitante à medida em que (i) a educação para a cidadania global e (ii) a educação para o Desenvolvimento Sustentável, incluindo a igualdade de género e os direitos humanos, são integrados a todos os níveis (a) nas políticas educativas nacionais; (b) nos currículos; (c) na formação de professores; e (d) na avaliação dos estudantes, é atestada pelo contributo dos estudantes com a sua participação ativa na sociedade, onde se incluem as atividades de voluntariado. No que concerne este item, a CE também questiona os estudantes sobre a sua eventual participação em atividades de voluntariado durante o período de mobilidade. Por outro lado, também indaga sobre a sua posição ou consciência pessoal depois da sua experiência Erasmus relativamente a conceitos sociais e políticos como democracia, justiça, igualdade, cidadania e direitos civis/humanos. A meta 4.B -

Expandir as bolsas de estudo do Ensino Superior para os países em desenvolvimento e a resposta ao indicador 4.B.1 o volume dos fluxos de ajuda pública ao desenvolvimento para bolsas de estudo já foram de alguma forma justificadas no âmbito da meta 4.3. Porém, ainda a atestar mais esta resposta, fica a questão da CE sobre a atribuição das bolsas de mobilidade Erasmus+ e a preocupação em saber a extensão da cobertura das mesmas relativamente às despesas. O indicador 4.C.1 é a proporção de professores em (a) pré-primário; (b) primário; (c) secundário inferior; e (d) secundário superior que tenham recebido pelo menos a formação mínima organizada de professores (por exemplo, formação pedagógica) pré-serviço ou em serviço necessária para ensinar ao nível relevante num determinado país e encontra-se inserido na meta 4.C - Aumentar a oferta de professores qualificados nos países em desenvolvimento. Apesar de não estar associado ao Ensino Superior, é de considerar, uma vez que este é também um elemento crucial no desenvolvimento educativo de um país. A corroborar esta importância está a mobilidade de pessoal docente universitário quer para uma mobilidade em contexto de formação quer em contexto de docência. O questionário colocado ao pessoal tem um foco assinalável na questão da promoção de uma Educação de Qualidade uma vez que dá a oportunidade de melhoria de competências, aumento das redes científicas, ligação às empresas, aprendizagem de outros métodos de ensino, integração numa lecionação/trabalho em contexto internacional, entre outros.

O ODS 8 - Promover o crescimento económico inclusivo e sustentável, o emprego e o trabalho digno para todos, também está associado à mobilidade de estudantes porquanto a CE questiona sobre as motivações que conduziram os estagiários a realizarem um período de mobilidade em contexto de trabalho, e sobre as suas perspetivas futuras sobre o trabalho. A perspetiva na realização destes estágios é o de garantir futuramente um trabalho melhor e, de forma lógica, melhor remunerado. Apesar de haver um contributo dos estágios para as metas 8.3 - Promover políticas de apoio à criação de emprego e empresas em crescimento e 8.5 - Pleno emprego e trabalho decente com salário igual, também a meta 8.6 - Promover o emprego, a educação e a formação dos jovens, parece ser relevante no âmbito do Erasmus+ e das mobilidades para realização de estágios.

A educação é a ponte mais importante para trabalhar. A promoção de estágios pode dar um contributo catalisador para melhorar a ligação entre a educação e o mercado de trabalho e, desta forma, atuar como um dissuasor do desemprego juvenil (Giannopoulou, Toulías, Kaldis, Panagiariis, Papageorgiou, Fois & Alexopoulos, 2020). O Programa Erasmus+, é, pois, um grande promotor de estágios contribuindo, desta forma, para o desiderato do ODS 8.

No que respeita ao ODS 10 - Reduzir a desigualdade dentro e entre países, este pode ser atestado através de questões colocadas aos estudantes que ao responderem afirmam que pela realização da sua mobilidade aprenderam melhor a ver o valor das diferentes culturas, a serem mais tolerantes face aos valores e comportamentos dos outros e, são mais capazes de cooperar com outros de diferentes culturas e com outros antecedentes. Por outro lado, também acaba por ser avaliado o nível de integração dos estudantes em diferentes contextos e o tratamento de que foram alvo após e durante o período da experiência Erasmus+, o que permite à CE aferir, de alguma forma, se houve diferenciação de tratamento e discriminação. As atividades de voluntariado são um meio possível para diminuir ou eliminar essas desigualdades de tratamento e melhorar a integração dos participantes (Alfranseder, Escrivá, Fellingner, Haley, Nigmonov, & Taivere, 2012).

Contudo, a esses resultados ainda se associa o ODS 9 - Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização sustentável e fomentar a inovação. A meta 9.5 que respeita à melhoria da investigação e à atualização das tecnologias industriais, o Programa Erasmus+, através da mobilidade pessoal docente, permite o alargamento das redes e das parcerias de investigação das IES, conforme opções mencionadas nos relatórios de participante do pessoal, e assim contribuir para o fomento da inovação. Aos estudantes, é apenas colocada a questão, se durante a sua estadia no estrangeiro, o próprio realizou alguma atividade que conduzisse a um produto inovador ou uma descoberta, sendo esta a única ligação possível e mais evidente a este ODS.

Verifica-se então, que os relatórios de participante refletem, também eles, a associação aos mesmos ODS. Porém, e como foi sendo referido, os relatórios de participante de estudantes quer para estágios quer para estudos, contemplam todos os ODS aqui referidos, enquanto que o relatório de participante do pessoal apenas o ODS 4. Parece lógico que, de alguma forma assim seja, uma vez que quando se fala em estudantes, para além da necessidade de haver uma educação de qualidade, tem de haver uma ligação às empresas, que permita a sua transição para o mundo laboral. Sendo o estágio uma componente prática da educação executada em contexto laboral, o ODS 8 relacionado com o trabalho digno parece surgir de forma quase natural. Também de forma quase natural aparece a associação ao ODS 10 pois tem de haver igualdade de tratamento e não discriminação. No relatório de participante de estudantes para estudos, para além dos ODS 4 e 10 surge o ODS 9 de uma forma muito ténue, conforme atrás referido. Por fim, no que diz respeito ao relatório de participante para o pessoal, o único ODS associado é o 4, o que parece compreensível, pois trata-se de pessoal direta ou indiretamente ligado à educação e que contribui para a desejada educação de qualidade.

É um facto que com a maioria das questões, a CE pretenda avaliar a qualidade da mobilidade, dos estudos e dos estágios realizados numa instituição de um país parceiro e, simultaneamente perceber da aplicação das regras do programa do ponto de vista dos participantes. Todavia, seria relevante repensar o questionário de modo a que ele refletisse não só a qualidade da aplicação do programa, mas também, de uma forma clara, o contributo das mobilidades para os ODS. A associação de ODS às questões dos relatórios de participantes permitiria identificar de uma forma mais expedita o impacto das mobilidades, no âmbito do Desenvolvimento Sustentável e o contributo destas e do Programa Erasmus+ associado ao ICM.

5.5 A ação *International Credit Mobility*: Os relatórios de participante dos estudantes e do pessoal em mobilidade

Em relação aos relatórios de estudantes para estudos, foram selecionadas 50 questões, das quais, cerca de 42% respondem à dimensão da qualidade, 16% à dimensão da sustentabilidade e 36% a ambas as dimensões. Neste questionário, duas questões respondem a mais do que um ODS.

Nos relatórios de estudantes para estágios, foram selecionadas 42 questões consideradas relevantes para a realização deste estudo. Do total, cerca de 45% respondem à dimensão da qualidade, 12% respondem à dimensão da sustentabilidade através dos ODS e 36% respondem a ambas as dimensões em simultâneo. É de realçar ainda, que existem questões a responder a mais do que 1 ODS.

Já no que respeita aos relatórios de participante do pessoal para as atividades de ensino e de formação, o número de questões relevantes selecionadas é de 16, das quais cerca de 31% dão resposta à dimensão da qualidade, 56% respondem à sustentabilidade e cerca de 13% a ambas as dimensões.

5.5.1 Resultados da caracterização das mobilidades de estudantes e de pessoal

No âmbito da ação ICM, os projetos de mobilidade são exclusivamente submetidos por um país estado-membro da União Europeia. Estes projetos podem incluir apenas mobilidade de estudantes ou de pessoal ou incluir ambas. Tudo depende da estratégia e interesse das parcerias que se estabelecem e da estratégia de internacionalização da instituição europeia que submete a candidatura. É de realçar que após avaliação das candidaturas e face ao orçamento existente em cada envelope financeiro, assim são aprovadas as mobilidades. Os relatórios de participante não permitem que se faça a caracterização

em termos de género, idade, ou outras características mais pessoais dos respondentes, uma vez que não são solicitadas. Assim, a caracterização centrar-se-á em aspetos mais globais dos projetos submetidos pelas IES portuguesas e aprovados por Portugal, pela Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação, nomeadamente, o país de origem dos participantes, o número de projetos em que se registaram mobilidades e outros aspetos que adiante se referirão.

Salvaguarda-se a situação de que os projetos de 2018 a 2020, à data da recolha dos dados, não estavam encerrados, pelo que os números não correspondem aos finais da ação, relativo a cada ano.

Os Quadros 29 e 30 reúnem a informação sobre a caracterização da mobilidade de estudantes e das mobilidades de estudantes para estudos, respetivamente.

Quadro 29 – Caracterização da mobilidade de estudantes

Caracterização geral de todos os relatórios submetidos	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
Número projetos	13	14	13	19	20	5	84
Número países (enviados SMS)	41	36	43	45	30	6	62
Número países (enviados SMP)	0	0	0	7	5	0	10
Número países (recebidos SMS)	15	16	17	15	10	1	32
Número países (recebidos SMP)	0	0	0	7	3	0	8
Número Mobilidades p/ estudos	365	556	535	407	240	33	2136
Número Mobilidade p/ estágios	0	0	0	27	14	0	41
Número SMS ¹⁹ Portugueses enviados	58	67	81	63	21	33	290
Número SMS recebidos por Portugal	307	489	454	344	219	0	1846
Número SMP ²⁰ Portugueses enviados	0	0	0	10	3	0	13
Número SMP recebidos por Portugal	0	0	0	17	11	0	28
Número mobilidades enviadas por Portugal Total	0	0	0	0	0	0	303
Número mobilidades recebidas em Portugal Total	0	0	0	0	0	0	1874

Fonte: Elaboração própria

Primeiro que tudo, é importante referir que todos os dados foram extraídos e compilados a partir da totalidade dos relatórios de participante submetidos para a ação ICM de 2015 a 11 de novembro de 2021. Assim, o número de projetos de IES portuguesas com registo de mobilidades entre 2015 e 2017 foi, em média, de 13 projetos. Relativamente a 2018²¹ e 2019 a média foi de 19 projetos. O número de

¹⁹ SMS - Student Mobility for Studies

²⁰ SMP – Student Mobility for Traineeship

²¹ Não foi possível obter o número de projetos aprovados de 2015 a 2018 uma vez que os resultados já não se encontram disponíveis no site da Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação em <https://erasmusmais.pt/>

projetos aprovados em 2019 foi de 28 projetos²². No que respeita a 2020, e pelo facto de ter sido um ano muito afetado pela pandemia da COVID-19, não houve um número significativo de participantes com relatório de participante submetido até à data em que foram recolhidos os dados, pelo que o número de projetos é de apenas 5 dos 29 aprovados²³ pela Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação. Exclui-se, por isso, desta caracterização geral, o ano de 2020, pela sua atipicidade.

No que respeita ao número de países que enviou estudantes em mobilidade para estudos, verificou-se uma ligeira descida de 5 países de 2015 para 2016, voltando a subir até 2018 em mais 7 países em 2017 e 2 países em 2018. Em 2019, voltou a descer, agora de forma mais significativa (15 países). 2020 apresenta apenas 6 países. Em relação aos países que receberam estudantes em mobilidade para estudos, a média foi de 15.

O número de estudantes não foi constante entre 2015 e 2017 tendo aumentado de 2015 para 2016 em cerca de 52%, descendo ligeiramente em cerca de 3% em 2017, com uma descida de cerca 31% em 2018 e de cerca 69% de 2018 para 2019.

Portugal enviou para IES de países parceiros um total de 290 estudantes para estudos e recebeu um total de 1846 estudantes vindos de países parceiros.

Relativamente às mobilidades de estudantes para realização de estágios, apenas existem dados a partir de 2018, uma vez que apenas nesse ano foi introduzida esta tipologia de mobilidade nos projetos. Em 2018, o número de países que enviou e recebeu estudantes coincidiu (7 países), mas em 2019 o número de países que enviou participantes foi de 5 enquanto que o número de países que recebeu estudantes em estágio foi de apenas 3. Das 27 mobilidades que se realizaram em 2018, 10 foram estudantes enviados por IES portuguesas e 17 foram estudantes que Portugal recebeu. Já em 2019, o número de estágios reduziu para cerca de metade, i.e., as IES portuguesas enviaram 3 estudantes e receberam 11 estudantes.

²² Dado obtido em <https://erasmusmais.pt/candidaturas-e-projetos/resultados-de-selecao/#37-38-acao-chave-1-mobilidade-individual-resultados-de-selecao>

²³ Dado obtido em <https://erasmusmais.pt/candidaturas-e-projetos/resultados-de-selecao/#31-32-acao-chave-1-mobilidade-individual>

Quadro 30 – Caracterização das mobilidades de estudantes para estudos

Mobilidades para estudos (Relatórios de participante submetidos, considerados válidos)		2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
Mobilidade obrigatória no currículo do curso		116	98	98	67	46	8	433
Mobilidade não obrigatória no currículo do curso		249	259	252	201	120	16	1097
Número de estudantes que participaram noutros programas de educação ou investigação financiados pela UE		44	58	56	36	20	5	219
Número de estudantes que não participaram noutros programas de educação ou investigação financiados pela UE		321	299	294	232	146	19	1311
Número de estudantes com intenção de repetir a mobilidade Erasmus+	Sim	231	228	233	181	123	1014	18
	Não	15	22	22	19	19	97	0
	Não sabe	119	107	95	68	24	419	6
Número de estudantes com intenção de regressar ao país de origem		324	317	316	236	136	17	1346
Número de estudantes sem intenção de regressar ao país de origem		10	14	13	7	11	0	55
Número de estudantes com dúvidas sobre regressar ao país de origem		31	26	21	25	19	7	129
Número de estudantes com intenção de regressar à instituição de origem		291	293	309	216	133	17	1259
Número de participantes sem intenção de regressar à instituição de origem		24	26	14	14	16	0	94
Número de participantes com dúvidas sobre regressar à instituição de origem		50	38	27	38	17	7	177
Número estudantes que paga propinas na instituição de origem		167	148	148	112	74	12	661
Número estudantes que não paga propinas na instituição de origem		198	209	202	156	92	12	869
Número estudantes que recebe bolsa de estudos na instituição de origem		151	155	143	115	78	12	654
Número estudantes que não recebe bolsa de estudos na instituição de origem		214	202	207	153	88	12	876
Número de estudantes que trabalhavam no país de origem enquanto estudavam	Full-time	36	38	36	28	17	156	1
	Part-time	79	92	79	66	45	370	9
	Prefere não dizer	8	3	7	5	3	26	0
Número de estudantes que não trabalhavam no país de origem enquanto estudavam		214	203	204	152	90	14	877
Número de estudantes que preferem não dizer se trabalhavam no país de origem enquanto estudavam		28	21	24	17	11	0	101

Quadro 30 – Caracterização das mobilidades de estudantes para estudos (Continuação)

Mobilidades para estudos (Relatórios de participante submetidos, considerados válidos)		2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
Número de estudantes que trabalhavam no país de destino enquanto estudavam	Full-time	5	23	3	7	1	39	0
	Part-time	6	321	10	10	4	353	2
	Prefere não dizer	5	13	2	2	1	23	0
Número de estudantes que não trabalhavam no país de destino enquanto estudavam		324	321	317	236	155	22	1375
Número de estudantes que preferem não dizer se trabalhavam no país de destino enquanto estudavam		25	13	18	13	5	0	74
Número de estudantes que receberam bolsa UE		317	335	335	251	158	20	1416
Número de estudantes que não receberam bolsa UE		48	22	15	17	8	4	114

Fonte: Elaboração própria

Para caracterizar as mobilidades para estudos, apenas se teve em consideração os relatórios de participante totalmente preenchidos e devidamente submetidos na plataforma da Comissão Europeia. Significa isto que, no total, apenas entrarão na caracterização, as informações relativas a 1530 mobilidades. Pelo tipo de informação que se pretende extrair, a análise é feita em termos globais embora se apresente no Quadro 30 os dados distribuídos por ano.

Assim, verifica-se que em cerca de 72% das situações, um período de mobilidade no estrangeiro não faz parte do currículo do curso. O número de estudantes que participaram em outros programas de educação ou investigação financiados pela UE é substancialmente inferior aos que nunca tinham participado numa percentagem de quase 14% para 86%, respetivamente. Quando se pretende saber se o estudante gostaria de repetir a mobilidade Erasmus+, 66% respondem afirmativamente, 6% não repetiriam a mobilidade e cerca de 27% não sabe. Já no que respeita à intenção dos participantes regressarem ao país e à instituição de origem, as respostas distribuem-se da seguinte forma, cerca de 88% pretende regressar ao país de origem e 82% pretende regressar à instituição de origem, contudo 3,6% e 6,1% não pretende regressar nem ao país nem à instituição de origem, respetivamente e 8,4% e 11,6% não sabe.

O pagamento de propinas pelos estudantes nas instituições de origem não apresenta números completamente díspares, sendo de 43,2% o número de estudantes que paga contra 56,8% dos que não pagam. O mesmo se passa em relação ao recebimento de bolsa de estudos, sendo de 42,7% o total de alunos que a recebe contra 57,3% dos que não recebem.

Outra situação que mereceu atenção foi a dos estudantes que trabalhavam enquanto estudavam. Assim, verificou-se que da totalidade dos estudantes, 36,1% trabalhavam no país de origem enquanto estudavam, sendo que desses, 28,3% trabalhavam em full-time, 67,1% trabalhava em part-time e 4,6% preferiu não dizer. 57,3% eram estudantes a tempo inteiro e 6,6% preferiu não dizer sobre a sua situação. Colocou-se então a mesma questão, mas relativamente ao país de destino. Nesta situação, 89,9% não trabalhou no país de destino, 4,8% preferiu não dizer e 27,1% afirma ter trabalhado, sendo que 9,4% trabalhou em full-time, 85,1% em part-time e 5,5% preferiu não referir.

Posto isto, era importante perceber se estes estudantes teriam recebido bolsa financiada pela UE. Com efeito, a esta questão 92,5% responderam afirmativamente contra 7,5% de estudantes que afirmam não a ter recebido.

Analisa-se de seguida quais os países com maior número de estudantes enviados em mobilidade para uma atividade de estudos e cuja informação se encontra plasmada no Quadro 31.

Quadro 31 – País de origem dos estudantes em mobilidade para estudos, por ordem alfabética de sigla

País	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
AL (Albânia)	19	9	6	10	3	0	47
AM (Armênia)	17	21	13	6	6	0	63
AR (Argentina)	0	0	0	2	2	0	4
AU (Austrália)	0	1	0	2	0	0	3
AZ (Azerbaijão)	6	0	2	2	2	0	12
BA (Bósnia-Herzegovina)	14	18	16	5	15	1	69
BR (Brasil)	0	3	3	0	0	0	6
BT (Butão)	0	0	0	1	0	0	1
BY (Belarus)	6	8	2	16	1	2	35
CA (Canadá)	1	3	0	1	0	0	5
CL (Chile)	0	0	2	0	0	0	2
CN (China)	4	1	10	3	0	0	18
CO (Colômbia)	0	3	3	2	1	0	9
CU (Cuba)	0	0	0	1	0	0	1
CV (Cabo Verde)	0	0	0	1	15	0	16
DZ (Argélia)	26	12	24	11	15	0	88
EG (Egito)	7	7	5	2	0	0	21
GE (Geórgia)	9	31	17	13	13	1	84
HN (Honduras)	1	2	0	0	0	0	3

Quadro 31 – Países de origem dos estudantes em mobilidade para estudos, por ordem alfabética de sigla (Continuação)

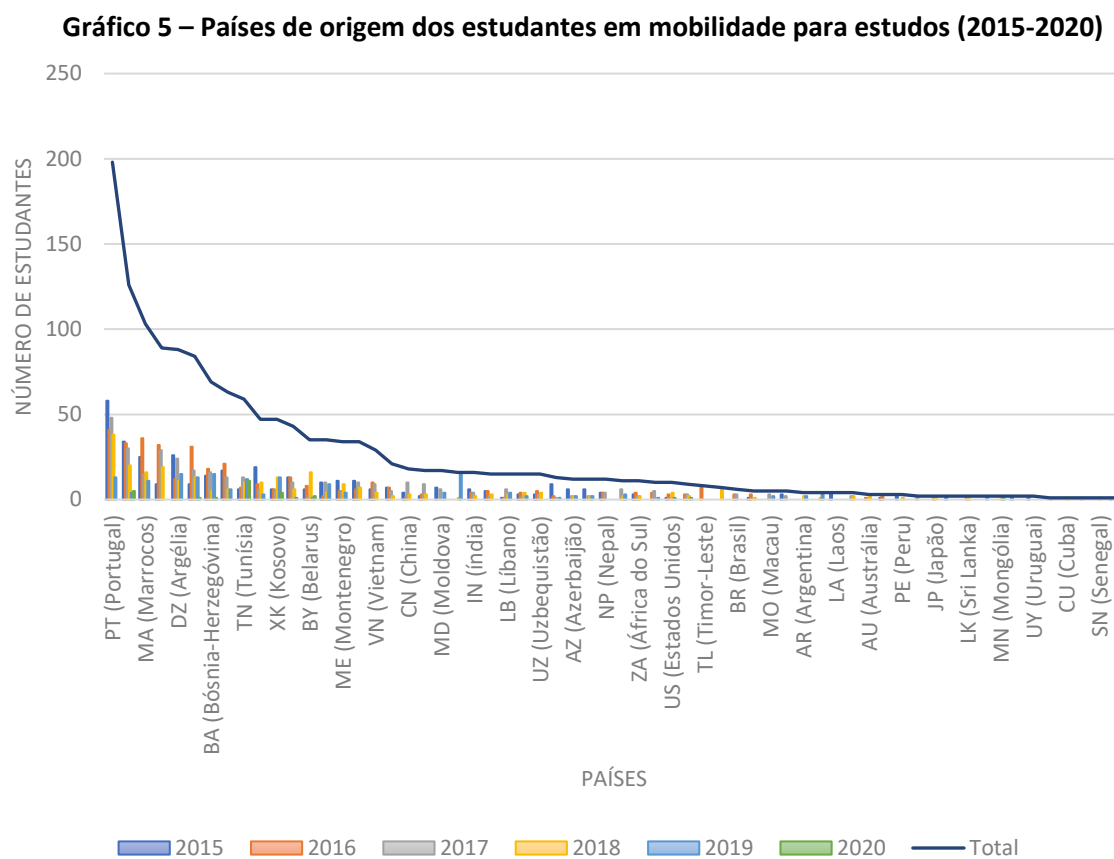
País	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
ID (Indonésia)	0	0	0	1	3	0	4
IL (Israel)	2	3	9	3	0	0	17
IN (Índia)	6	4	4	2	0	0	16
IR (Irão)	0	0	0	7	0	0	7
JO (Jordânia)	10	2	10	4	9	0	35
JP (Japão)	0	0	1	1	0	0	2
KG (Quirguistão)	2	0	0	0	0	0	2
KH (Camboja)	5	5	2	3	0	0	15
KR (Coreia do Sul)	6	0	2	2	2	0	12
KZ (Cazaquistão)	13	13	10	6	1	0	43
LA (Laos)	4	0	0	0	0	0	4
LB (Líbano)	1	1	6	3	4	0	15
LK (Sri Lanka)	0	0	1	1	0	0	2
LY (Líbia)	0	0	0	0	2	0	2
MA (Marrocos)	25	36	15	16	11	0	103
MD (Moldova)	7	0	6	0	4	0	17
ME (Montenegro)	11	5	5	9	4	0	34
MN (Mongólia)	0	0	0	1	1	0	2
MO (Macau)	0	0	3	0	2	0	5
MX (México)	3	0	2	0	0	0	5
MY (Malásia)	0	4	5	0	1	0	10
MZ (Moçambique)	0	0	2	2	0	0	4
NP (Nepal)	4	4	4	0	0	0	12
PE (Peru)	2	0	0	1	0	0	3
PH (Filipinas)	0	0	1	0	0	0	1
PS (Palestina)	3	4	2	4	2	0	15
PT (Portugal)	58	41	48	38	13	0	198
PY (Paraguai)	2	0	0	0	0	0	2
RS (Sérvia)	9	32	29	19	0	0	89
RU (Federação Russa)	34	33	30	20	4	5	126
SN (Senegal)	0	0	0	1	0	0	1
SY (Síria)	0	0	6	2	3	0	11
TH (Tailândia)	9	2	1	0	1	0	13
TN (Tunísia)	6	7	13	10	12	11	59
TW (Taiwan)	1	0	0	0	0	0	1
UA (Ucrânia)	11	6	10	7	0	0	34
US (Estados Unidos)	1	3	1	4	1	0	10
UY (Uruguai)	2	0	0	0	0	0	2

Quadro 31 – País de origem dos estudantes em mobilidade para estudos, por ordem alfabética de sigla (Continuação)

País	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
UZ (Uzbequistão)	3	5	3	4	0	0	15
VN (Vietnam)	6	10	9	4	0	0	29
XK (Kosovo)	6	6	5	13	13	4	47
ZA (África do Sul)	3	4	2	2	0	0	11
TL (Timor-Leste)	0	8	0	0	0	0	8

Fonte: Elaboração própria

O Gráfico 5 pretende ilustrar de forma mais visual a relevância/expressão dos países de origem dos estudantes em mobilidade para estudos, entre 2015 e 2020, por ordem decrescente.



Fonte: Elaboração própria

Ao analisar o Quadro 31 verifica-se que Portugal, entre 2015 e 2020 enviou um número superior de estudantes, em relação aos demais países. Assim, Portugal foi o país de origem de 12,9% dos

estudantes, a Federação Russa de 8,2% e Marrocos de 6,7%. Estes 3 países enviaram em mobilidade mais de 100 estudantes cada um. Acima de 80 mobilidades estão a Sérvia, a Argélia e a Geórgia com cerca de 5,8%, 5,7% e 5,5%, respetivamente. Abaixo das 10 mobilidades, entre 2015 e 2020, encontram-se os seguintes países: CO (Colômbia), TL (Timor-Leste), IR (Irão), BR (Brasil), CA (Canadá), MO (Macau), MX (México), AR (Argentina), ID (Indonésia), LA (Laos), MZ (Moçambique), AU (Austrália), HN (Honduras), PE (Peru), CL (Chile), JP (Japão), KG (Quirguistão), LK (Sri Lanka), LY (Líbia), MN (Mongólia), PY (Paraguai), UY (Uruguai), BT (Butão), CU (Cuba), PH (Filipinas), SN (Senegal) e TW (Taiwan).

Os Quadros 32 e 33 reúnem informação que permite a caracterização das mobilidades de estudantes para estágios e os países de origem desses estudantes, respetivamente.

Quadro 32 – Caracterização das mobilidades de estudantes para estágios

Mobilidades para estágios (Relatórios de participante submetidos, considerados válidos)		2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
Número de estudantes com intenção de repetir a mobilidade Erasmus+	Sim	0	0	0	14	6	0	20
	Não	0	0	0	1	0	0	1
	Não sabe	0	0	0	3	3	0	6
Estágio obrigatório no currículo do curso		0	0	0	8	7	0	15
Estágio não obrigatório no currículo do curso		0	0	0	10	2	0	12
Estágio obrigatório de realizar no estrangeiro	Sim	0	0	0	1	1	0	2
	Não	0	0	0	17	8	0	25
Número de estudantes com intenção de regressar ao país de origem		0	0	0	16	6	0	22
Número de estudantes sem intenção de regressar ao país de origem		0	0	0	0	0	0	0
Número de estudantes com dúvidas sobre regressar ao país de origem		0	0	0	2	3	0	5
Número de estudantes com intenção de regressar à instituição de origem		0	0	0	16	7	0	23
Número de participantes sem intenção de regressar à instituição de origem		0	0	0	0	1	0	1
Número de participantes com dúvidas sobre regressar à instituição de origem		0	0	0	2	1	0	3

Fonte: Elaboração própria

Embora os números de estudantes em mobilidades para estágios não sejam expressivos, comparando com o número de estudantes em mobilidade para estudos, considerou-se importante caracterizar esta tipologia de mobilidade relativamente a alguns aspetos. Assim, quando perguntados sobre a intenção de repetir a mobilidade Erasmus+, dos 27 estudantes, 20 responderam afirmativamente, 1 negou essa

intenção e 6 revelaram não saber. Quanto à obrigatoriedade de estágio no currículo do curso, 15 referiram ser obrigatório e 12 referiram que o estágio não era obrigatório. Mantendo a coerência com os resultados da questão anterior, dos 27, apenas 2 estudantes referiram que no seu curso, o estágio era de execução obrigatória no estrangeiro.

Quanto à questão sobre a intenção de regressarem quer ao país quer à instituição de origem, dos 27 estudantes, 22 tencionam regressar ao país e 5 não sabem se querem regressar; 23 tencionam regressar à instituição, 1 não tenciona e 3 têm dúvidas sobre esse regresso após a mobilidade.

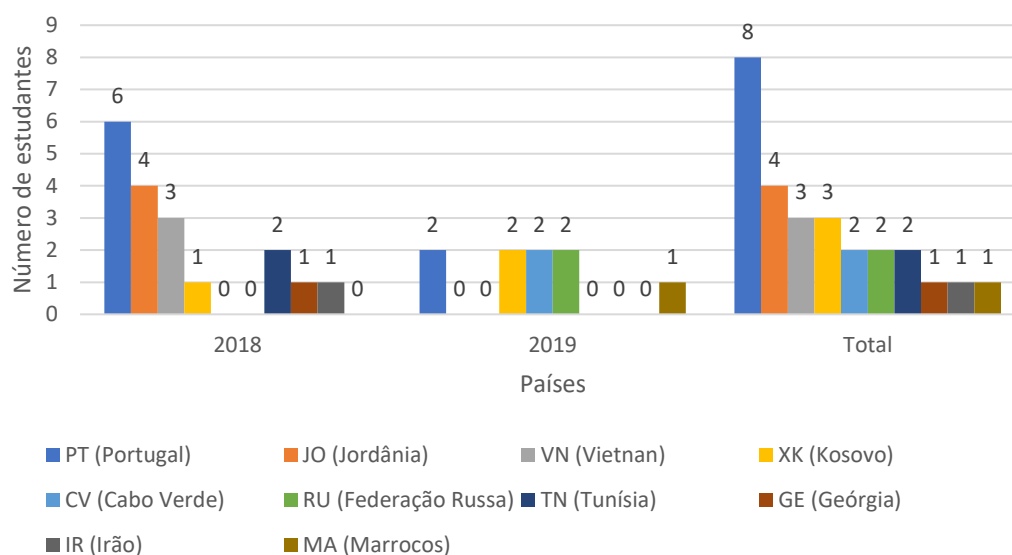
Quadro 33 – País de origem dos estudantes em mobilidade para estágios

País	2018	2019	Total
CV (Cabo Verde)	0	2	2
GE (Geórgia)	1	0	1
IR (Irão)	1	0	1
JO (Jordânia)	4	0	4
MA (Marrocos)	0	1	1
PT (Portugal)	6	2	8
RU (Federação Russa)	0	2	2
TN (Tunísia)	2	0	2
VN (Vietnam)	3	0	3
XK (Kosovo)	1	2	3

Fonte: Elaboração própria

O Gráfico 6 ilustra a relevância dos diversos países de origem dos estudantes em mobilidade para estágios o no período de 2015 a 2020.

Gráfico 6 – Países de origem dos estudantes em mobilidade para estágio, entre 2015 e 2020



Fonte: Elaboração própria

Ao analisar-se o Quadro 33 e o Gráfico 6 verifica-se que, entre 2018 e 2019, Portugal é o país de origem de 8 dos estudantes que realizaram um estágio num país parceiro, seguido da Jordânia, com 4 estudantes. Os 3 países que são o país de origem de apenas 1 estudante cada, são a Geórgia, o Irão e Marrocos.

Como já referido, estes projetos para além da mobilidade de estudantes poderiam incluir a mobilidade de pessoal para atividades de ensino e/ou para atividades de formação. Assim, de seguida caracterizam-se estas mobilidades. Todos os relatórios de participante submetidos são aqui considerados uma vez que estão totalmente preenchidos e corretamente submetidos na plataforma da Comissão Europeia construída para o efeito.

Os Quadros 34 e 35 apresentam a caracterização da mobilidade de pessoal e os países de origem, respetivamente.

Quadro 34 – Caracterização da mobilidade de pessoal

			2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
Número projetos			12	23	22	25	18	10	110
Número países			45	46	66	63	26	9	255
Número mobilidades out			238	402	474	329	67	8	1518
Número mobilidades in			382	357	613	426	75	28	1881
Número pessoal não docente			410	287	397	271	54	21	1440
Número pessoal docente			210	422	610	417	76	15	1750
Número pessoal docente e não docente (simultâneo)			0	50	80	67	12	0	209
Número de anos de trabalho	pessoal docente e não docente (simultâneo)	< 1 ano	0	0	0	1	0	0	1
		1 aos 5 anos	12	10	13	6	0	1	42
		5 aos 10 anos	16	5	21	15	4	1	62
		> 10 anos	38	35	46	45	8	0	172
	pessoal docente	< 1 ano	9	10	15	7	2	0	43
		1 aos 5 anos	30	68	94	54	10	4	260
		5 aos 10 anos	46	70	97	75	16	4	308
		> 10 anos	199	274	404	281	48	10	1216
	pessoal não docente	< 1 ano	17	15	5	7	4	0	48
		1 aos 5 anos	97	68	113	60	18	5	361
		5 aos 10 anos	65	74	113	56	7	3	318
		> 10 anos	91	130	166	148	25	8	568
Número pessoas permanentes no quadro			567	683	984	696	128	35	3093
Número pessoas não permanentes no quadro			53	76	103	59	14	1	306
Número pessoas em full-time			596	728	1036	725	136	34	3255
Número pessoas em part-time			24	31	51	30	6	2	144
Número pessoas 1ª vez em mobilidade			440	446	532	346	58	9	1831
Número	2 a 5 vezes		157	267	450	301	53	21	1249
	6 a 10 vezes		21	38	81	77	22	5	244
	Mais de 10 vezes		2	8	24	31	9	1	75

Fonte: Elaboração própria

Tal como acontece na mobilidade de estudantes, e exatamente pelas mesmas razões, os números relativos aos anos entre 2018 e 2020 não apresentam valores finais, apresentando apenas aqueles que foram realizados até à data da recolha dos dados (11 de novembro de 2021). Como se referiu anteriormente, a situação pandémica derivada ao SARS-CoV-2, levou a que 2020 fosse um ano atípico, pelo que, não foi possível obter mais dados à data atrás mencionada. Nesta análise, e face ao exposto a ponderação de 2020, nesta análise da caracterização, não foi considerada relevante.

O ano de 2015 é aquele que apresenta um menor número de projetos, pois corresponde ao ano de início dos projetos ICM. A diferença entre o número de projetos em que houve mobilidades de pessoal em 2016 e 2017 é de apenas 1, passando de 23 para 22. Em 2018 o número de projetos subiu para 25 e 2019 e 2020 não refletem a totalidade de projetos aprovados pela Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação, mostrando apenas que houve mobilidades registadas em 18 e 10 projetos, respetivamente.

Em termos de países, o número foi crescendo de 2015 para 2017 tendo sido mais significativo em 2017 verificando-se um aumento de cerca de 43,5% em relação a 2016. Em 2018 volta a decrescer ligeiramente em cerca de 4,5%. Houve depois, uma descida abrupta de cerca de 41,6% em relação a 2018.

Pelo tipo de informação que se pretende extrair da caracterização destas mobilidades, e conforme referido aquando da caracterização das mobilidades de estudantes para estudos, a análise é feita em termos globais, embora se apresente também no Quadro 34 os dados distribuídos por ano.

Entre 2015 e 2020 estiveram em mobilidade 3399 pessoas, pertencentes ao pessoal docente e não docente das IES de Portugal e dos países parceiros, sendo que o ano que maior número de mobilidades registou foi o de 2017 com 1087 pessoas.

As IES Portuguesas enviaram para os países parceiros em atividades de ensino e de formação um total de 1518 mobilidades o que corresponde a 44,7% do total de mobilidades. Porém, Portugal recebeu 1881 pessoas para a mesma tipologia de atividades o que equivale a 55,3%.

Os números parecem demonstrar que são os docentes que mais procuram as mobilidades no âmbito do Programa Erasmus+. Assim, 51,5% pertencem à classe docente e 42,4% pertence ao grupo do pessoal não docente. Existe ainda o pessoal que se intitula pertencendo a ambos os grupos o que perfaz uma percentagem de 6,1% do total.

O pessoal foi posteriormente questionado sobre o número de anos de trabalho, tendo havido uma distribuição por quatro classes: menos de 1 ano de trabalho, entre 1 e 5 anos, entre 5 e 10 anos e, mais de 10 anos de trabalho. Em relação ao pessoal docente, a maior percentagem, 66,6%, tem mais de 10 anos de trabalho, seguido daqueles que têm entre 5 e 10 anos com 16,9%, 14,2% entre 1 e 5 anos, e apenas 2,4% com menos de 1 ano de trabalho. Quanto ao pessoal não docente, o grupo maior é o que tem mais de 10 anos de trabalho, correspondendo a 43,9% do total, seguido do grupo que tem entre 1 e 5 anos de trabalho, 27,8% e do grupo entre os 5 e os 10 anos de trabalho com 24,6%. O último grupo

diz respeito ao que tem menos de 1 ano de trabalho com 3,7% do total. O último grupo respeitante aos que em simultâneo se intitulam pertencendo tanto à classe docente como à não docente, com 62,1% aparecem os que têm mais de 10 anos de trabalho, seguido dos que têm entre 5 e 10 anos com 22,4%, e depois pelos que têm entre 1 e 5 anos com 15,1%. Apenas 0,4% dessas pessoas trabalha há menos de 1 ano.

Veja-se então a relação dessas pessoas com as instituições de origem, nomeadamente em relação ao quadro de pessoal das mesmas. Assim, 91% das pessoas em mobilidade pertencem aos quadros permanentes das instituições a que pertencem e apenas 9% não pertence aos quadros.

Da totalidade das pessoas que realizaram uma mobilidade, 95,8% são trabalhadoras em full-time nas instituições de origem e apenas 4,2% trabalha em part-time.

Já relativamente ao número de vezes que estas pessoas realizaram um período de mobilidade, verifica-se que 53,9% está a fazê-lo pela primeira vez, 36,7% já repetiu a mobilidade entre 2 a 5 vezes, 7,2% repetiu entre 6 a 10 vezes, enquanto que 2,2% já fez mais de 10 mobilidades.

Analisa-se a seguir, o país de origem do pessoal que realizou mobilidades para atividades de ensino e de formação no período de 2015 a 2020.

Quadro 35 – País de origem do pessoal em mobilidade

País	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
AL (Albânia) AL	22	16	21	19	2	6	86
AM (Armênia) AM	14	20	20	14	5	0	73
AO (Angola) AO	0	0	3	1	0	0	4
AR (Argentina) AR	0	5	0	0	0	0	5
AU (Austrália) AU	1	2	1	1	1	0	6
AZ (Azerbaijão) AZ	10	1	0	7	0	0	18
BA (Bósnia-Herzegovina) BA	33	39	31	8	10	3	124
BD (Bangladesh) BD	0	0	1	0	0	0	1
BO (Bolívia) BO	0	0	1	1	1	0	3
BR (Brasil) BR	16	3	2	2	0	0	23
BT (Butão) BT	0	0	1	1	0	0	2
BY (Belarus) BY	3	3	4	18	0	1	29
CA (Canadá) CA	5	6	4	2	0	0	17
CL (Chile) CL	0	0	7	1	0	0	8
CM (Camarões) CM	0	0	2	6	3	0	11
CN (China) CN	10	6	6	1	0	0	23
CO (Colômbia) CO	6	8	5	3	2	0	24
CV (Cabo Verde) CV	0	0	4	5	8	0	17
DO (República Dominicana) DO	0	0	2	0	0	0	2
DZ (Argélia) DZ	40	13	26	16	3	0	98
EG (Egito) EG	10	2	5	3	3	0	23
ET (Etiópia) ET	0	0	4	1	0	0	5
GE (Geórgia) GE	10	19	22	32	6	7	96
GY (Guiana) GY	0	0	2	0	0	0	2
HN (Honduras) HN	3	2	0	0	0	0	5
ID (Indonésia) ID	0	0	5	2	0	0	7
IL (Israel) IL	2	3	16	5	0	0	26
IN (Índia) IN	6	4	2	2	0	0	14
IQ (Iraque) IQ	0	0	0	1	0	0	1
IR (Irã) IR	0	0	0	2	0	0	2
JO (Jordânia) JO	9	2	24	32	4	1	72
JP (Japão) JP	6	4	13	1	0	0	24
KG (Quirguistão) KG	2	0	5	0	1	0	8
KH (Camboja) KH	3	3	3	0	0	0	9
KR (Coreia do Sul) KR	2	1	0	4	0	0	7
KZ (Cazaquistão) KZ	3	9	10	6	0	0	28
LA (Laos) LA	8	0	1	3	0	0	12
LB (Líbano) LB	4	2	5	6	0	0	17
LK (Sri Lanka) LK	0	1	2	0	0	0	3

Quadro 35 – País de origem do pessoal em mobilidade (Continuação)

País	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
LY (Líbia) LY	0	0	0	0	2	0	2
MA (Marrocos) MA	13	35	19	30	4	0	101
MD (Moldova) MD	3	0	15	5	0	0	23
ME (Montenegro) ME	4	9	16	6	2	0	37
MG (Madagascar) MG	0	1	2	0	0	0	3
MN (Mongólia) MN	0	0	2	2	0	0	4
MO (Macau) MO	0	4	5	1	0	0	10
MX (México) MX	2	0	3	1	1	0	7
MY (Malásia) MY	0	3	5	2	1	0	11
MZ (Moçambique) MZ	0	0	8	6	0	0	14
NA (Antilhas Holandesas) AN	0	0	0	1	0	0	1
NA (Namíbia) NA	0	0	0	1	0	0	1
NG (Nigéria) NG	0	0	0	2	0	0	2
NP (Nepal) NP	3	4	3	0	0	0	10
NZ (Nova Zelândia) NZ	0	0	2	1	0	0	3
PE (Peru) PE	2	0	1	1	0	0	4
PH (Filipinas) PH	0	2	2	1	0	0	5
PK (Paquistão) PK	0	3	2	0	0	0	5
PS (Territórios Palestinos Ocupados)	8	1	11	12	0	1	33
PT (Portugal) PT	238	402	474	329	67	8	1518
PY (Paraguai) PY	3	0	3	2	0	0	8
RS (Sérvia) RS	10	24	46	26	0	0	106
RU (Federação Russa) RU	41	29	61	37	1	5	174
SC (Ilhas Seychelles) SC	0	0	2	0	0	0	2
SN (Senegal) SN	0	0	0	2	0	0	2
ST (São Tomé e Príncipe) ST	0	0	1	0	1	0	2
SV (El Salvador) SV	0	0	0	2	0	0	2
SY (Síria) SY	0	0	6	2	0	0	8
TH (Tailândia) TH	10	4	8	1	0	0	23
TN (Tunísia) TN	7	7	28	22	4	0	68
TW (Taiwan) TW	2	2	0	0	0	0	4
TZ (Tanzânia) TZ	0	0	2	1	0	0	3
UA (Ucrânia) UA	7	4	29	17	1	4	62
UG (Uganda) UG	0	0	0	1	0	0	1
US (Estados Unidos) US	7	10	25	7	2	0	51
UY (Uruguai) UY	1	0	1	2	0	0	4
UZ (Uzbequistão) UZ	4	5	11	7	1	0	28
VN (Vietnã) VN	5	5	6	7	0	0	23
XK (Kosovo) XK	17	19	19	11	6	0	72

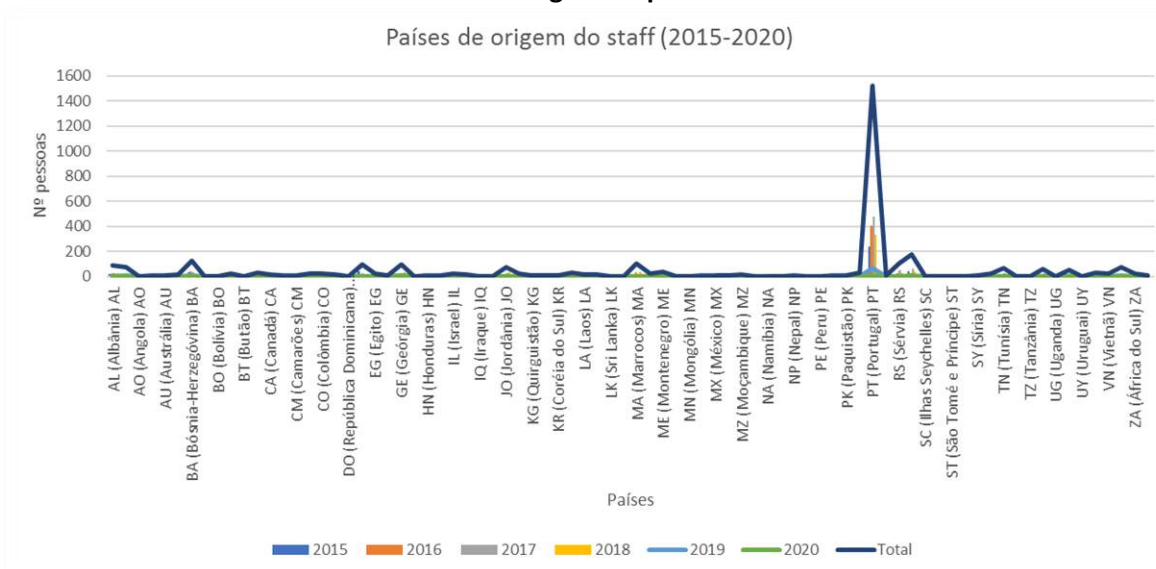
Quadro 35 – País de origem do pessoal em mobilidade (Continuação)

País	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
ZA (África do Sul) ZA	5	6	7	2	0	0	20
TL (Timor-Leste) TL	0	6	2	0	0	0	8

Fonte: Elaboração própria

A expressão dos países de origem do pessoal em mobilidade entre 2015 e 2020 é ilustrada através do Gráfico 7.

Gráfico 7 – Países de origem do pessoal entre 2015 e 2020



Fonte: Elaboração própria

Ao analisar o Quadro 35 verifica-se que Portugal, entre 2015 e 2020 e tal como se verificou no caso das mobilidades de estudantes para estudos, enviou um número superior de pessoal, em relação aos demais países. Assim, Portugal foi o país de origem de 44,7% das pessoas, a Federação Russa de 5,1%, a Bósnia-Herzegovina 3,6%, logo seguidos da Sérvia e de Marrocos com 3,1% e 3,0%, respetivamente. Estes 5 países enviaram em mobilidade um total de 2023 o que corresponde a 59,5% das 3399 mobilidades realizadas. Acima de 80 mobilidades estão a Argélia, a Geórgia e a Albânia com 2,9%, 2,8% e 2,5%, respetivamente. Abaixo das 10 mobilidades, entre 2015 e 2020, encontram-se os seguintes países: Camboja, Chile, Quirguistão, Paraguai, Síria, Timor-Leste, Indonésia, Coreia do Sul, México, Austrália, Argentina, Etiópia, Honduras, Filipinas, Paquistão, Angola, Mongólia, Peru, Taiwan, Uruguai, Bolívia, Sri Lanka, Madagáscar, Nova Zelândia, Tanzânia, Butão, República Dominicana, Guiana, Irão, Líbia, Nigéria, Ilhas Seychelles, Senegal, São Tomé e Príncipe, El Salvador, Bangladesh, Iraque, Antilhas Holandesas, Namíbia e Uganda, que totalizam 4,7% das mobilidades.

Veja-se agora o resultado de Portugal, enquanto país de origem, relativamente à mobilidade de estudantes para estágios e para estudos e à mobilidade do pessoal para ensino e formação no âmbito da ação ICM.

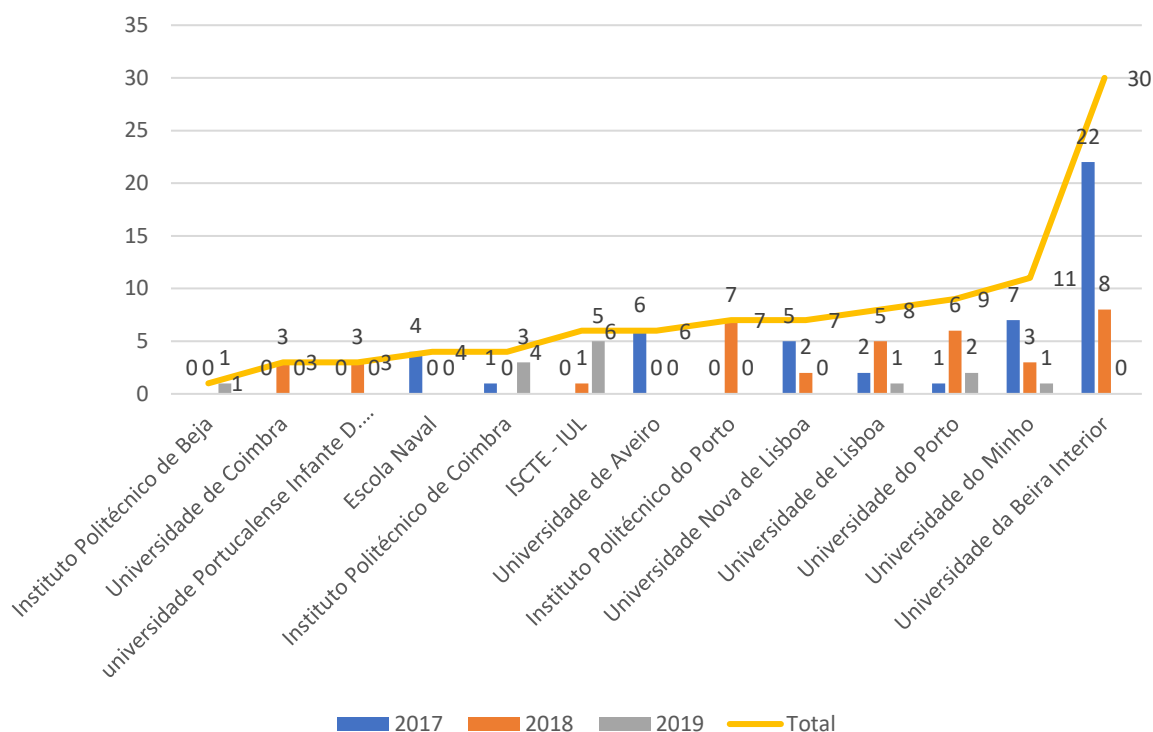
No que concerne à mobilidade de estudantes para estudos os resultados são os que se apresentam no Quadro 36 e ilustrados pelo Gráfico 8.

Quadro 36 – Número de estudantes portugueses em mobilidade para estudos

Instituição de Ensino Superior	2017	2018	2019	Total
Instituto Politécnico de Beja	0	0	1	1
Universidade de Coimbra	0	3	0	3
universidade Portucalense Infante D. Henrique	0	3	0	3
Escola Naval	4	0	0	4
Instituto Politécnico de Coimbra	1	0	3	4
ISCTE - IUL	0	1	5	6
Universidade de Aveiro	6	0	0	6
Instituto Politécnico do Porto	0	7	0	7
Universidade Nova de Lisboa	5	2	0	7
Universidade de Lisboa	2	5	1	8
Universidade do Porto	1	6	2	9
Universidade do Minho	7	3	1	11
Universidade da Beira Interior	22	8	0	30
Total	48	38	13	99

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 8 – Número de estudantes portugueses em mobilidade para estudos



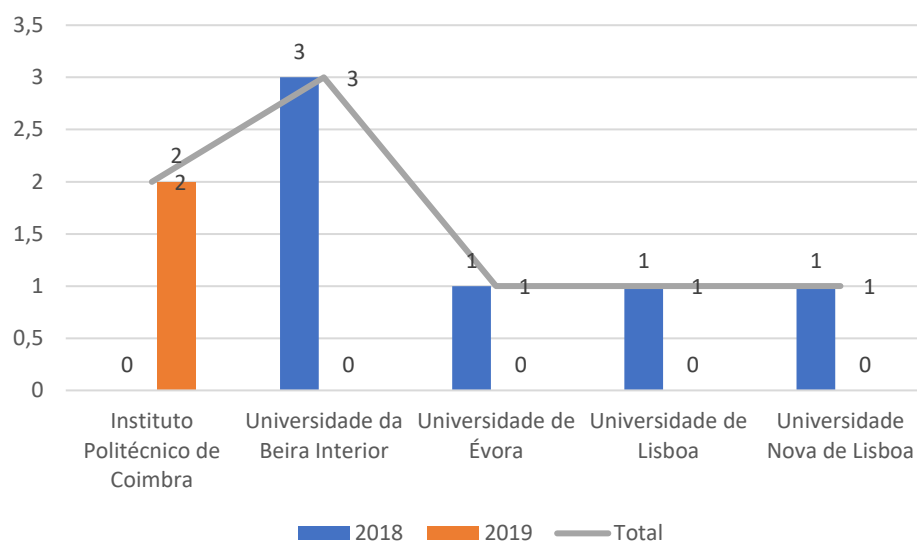
Como se pode constatar a IES com mais mobilidades é a Universidade da Beira Interior com 30 estudantes e a que tem o menor número de participantes é o Instituto Politécnico de Beja, apenas com 1.

No que à mobilidade de estudantes em mobilidade para estágio diz respeito, do total de 8 estagiários portugueses, 3 realizaram o seu estágio em 2018 e tiveram como instituição de origem a Universidade da Beira Interior, em 2019 a origem de 2 estagiários foi o Instituto Politécnico de Coimbra, conforme se apresenta no Quadro 37 e ilustrado no Gráfico 9.

Quadro 37 – Número de estudantes em mobilidade para estágios, com origem em IES portuguesas

Instituição de Ensino Superior	2018	2019	Total
Instituto Politécnico de Coimbra	0	2	2
Universidade da Beira Interior	3	0	3
Universidade de Évora	1	0	1
Universidade de Lisboa	1	0	1
Universidade Nova de Lisboa	1	0	1
Total	6	2	8

Gráfico 9 – Número de estudantes em mobilidade para estágios, com origem em IES portuguesas



Fonte: Elaboração própria

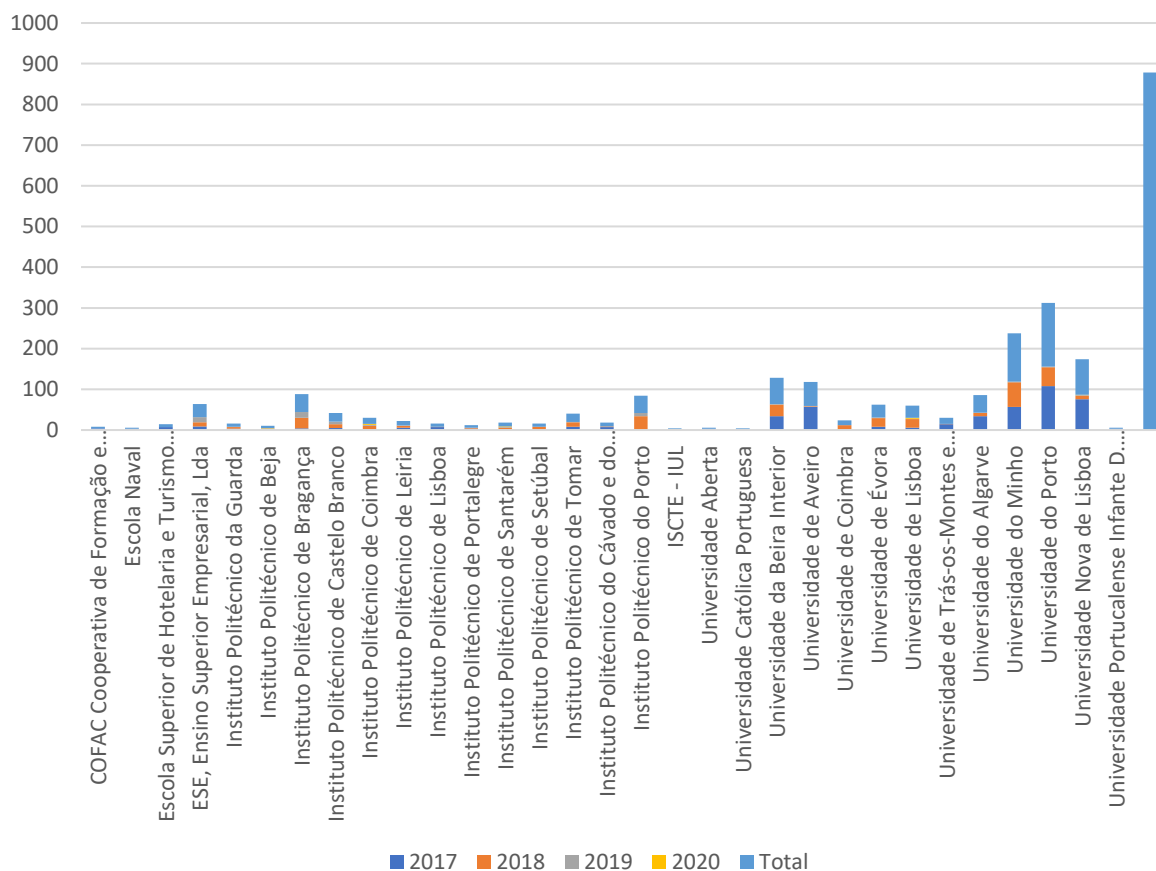
Por último, apresentam-se no Quadro 38 e Gráfico 10, os dados relativos à mobilidade de pessoal para ensino e para formação com origem em IES portuguesas.

Quadro 38 – Número de pessoal português em mobilidade para ensino e formação, com origem em IES portuguesas

Instituição de Ensino Superior	2017	2018	2019	2020	Total
COFAC Cooperativa de Formação e Animação Cultural CRL	4	0	0	0	4
Escola Naval	3	0	0	0	3
Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril	7	0	0	0	7
ESE, Ensino Superior Empresarial, Lda	9	10	13	0	32
Instituto Politécnico da Guarda	3	4	1	0	8
Instituto Politécnico de Beja	0	0	4	1	5
Instituto Politécnico de Bragança	4	26	14	0	44
Instituto Politécnico de Castelo Branco	5	9	7	0	21
Instituto Politécnico de Coimbra	1	9	3	2	15
Instituto Politécnico de Leiria	6	4	1	0	11
Instituto Politécnico de Lisboa	7	1	0	0	8
Instituto Politécnico de Portalegre	3	2	1	0	6
Instituto Politécnico de Santarém	2	4	1	2	9
Instituto Politécnico de Setúbal	2	6	0	0	8
Instituto Politécnico de Tomar	8	11	1	0	20
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	7	2	0	0	9
Instituto Politécnico do Porto	1	33	8	0	42
ISCTE - IUL	0	2	0	0	2
Universidade Aberta	3	0	0	0	3
Universidade Católica Portuguesa	2	0	0	0	2
Universidade da Beira Interior	34	28	2	0	64
Universidade de Aveiro	57	1	1	0	59
Universidade de Coimbra	0	12	0	0	12
Universidade de Évora	8	21	2	0	31
Universidade de Lisboa	6	21	1	2	30
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	14	1	0	0	15
Universidade do Algarve	34	8	1	0	43
Universidade do Minho	57	60	2	0	119
Universidade do Porto	108	46	2	0	156
Universidade Nova de Lisboa	76	8	2	1	87
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	3	0	0	0	3
Total	474	329	67	8	878

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 10 – Número de pessoal em mobilidade para ensino e formação, com origem em IES portuguesas



Fonte: Elaboração própria

Do que é dado observar, as 3 IES com maior número de pessoas em mobilidade são a Universidade do Porto com 156 participantes, seguida da Universidade do Minho com 119 e em terceiro lugar a Universidade Nova de Lisboa com 87 mobilidades. Para a Universidade Nova de Lisboa e para a Universidade do Porto o ano em que registaram mais mobilidades foi 2017. A Universidade do Minho realizou mais mobilidades em 2018. Os anos de 2019 e 2020, devido à COVID 19 registaram um número de mobilidades atipicamente baixo.

5.5.2 Discussão dos resultados da caracterização das mobilidades de estudantes e de pessoal

Durante os anos de 2015 a 2020, IES portuguesas apresentaram candidaturas à ação *International Credit Mobility*. As candidaturas apresentavam aquilo que eram as estratégias de internacionalização da IES candidata, mas também o seu alinhamento com as estratégias das IES dos parceiros com as quais estabeleciam acordos de parceria e cooperação no âmbito desta mesma ação. Para além dos critérios

de avaliação das candidaturas que definiam a aprovação das mobilidades nos mais diversos países que constavam das candidaturas, também o envelope financeiro a que esse país estava agregado ditava o número de mobilidades aprovadas, e conseqüentemente, o número de projetos aprovados pela Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação.

“O financiamento da mobilidade entre Países do Programa e Países Parceiros provem de diversos instrumentos financeiros da União Europeia para a cooperação externa. Para garantir que esta ação respeita as prioridades em matéria de cooperação externa da UE, a Comissão estabeleceu uma série de metas e regras para a cooperação com os Países Parceiros” (Guia do Programa Erasmus+, 2019, p. 34).

Em reuniões com a Agência Nacional foi comunicado às IES que o grande foco era a mobilidade de qualidade e não a quantidade de mobilidades e que as bolsas financiadas pela UE para este fim tinham que obrigatoriamente ser atribuídas e pagas. A não atribuição das bolsas por parte das IES, era alvo de escrutínio e de eventual aprovação obrigatória pela Agência Nacional.

Uma das formas que a Comissão Europeia encontrou para avaliar a implementação desta ação, foi questionar diretamente os participantes nas mobilidades. Assim, chegados ao fim de cada mobilidade, cada participante tinha a obrigação de responder a um questionário que submetia numa plataforma criada pela própria CE para a gestão das mobilidades e que as IES geriam e a Agência Nacional monitorizava e controlava.

Com exceção de 2015 em que só foram aprovados 12 projetos, em todos os anos subsequentes, o número de projetos aprovados foi sempre superior a 20, tendo chegado aos 28 em 2019 e aos 29 em 2020, fruto do aumento anual crescente de financiamento atribuído a Portugal para esta ação.

A pandemia da COVID-19 veio acrescentar grande incerteza à execução destes projetos e simultaneamente criou um grande desafio às IES e aos países porquanto as pessoas estavam proibidas de viajar, as fronteiras eram encerradas, sugeria-se fortemente o teletrabalho e o ensino à distância, mas continuava a apostar-se nestes projetos. Assim, as IES adaptaram-se à nova realidade, a Comissão Europeia flexibilizou regras e os prazos de execução dos projetos em curso foram alargados, tudo para que o espírito Erasmus não se perdesse após tantos anos de implementação.

Todos os anos, as IES portuguesas eram livres de estabelecer as parcerias que entendessem relevantes, candidatando-se consoante as suas estratégias. Por esse facto, o número de países, os próprios países e as mobilidades propostas variavam de ano para ano numa mesma instituição.

Quando se observam os números da caracterização destas mobilidades percebe-se o quão importante foi estender o programa para fora da Europa. Em 6 anos de candidaturas, e só relativo a candidaturas submetidas e aprovadas em Portugal, realizaram-se mais de 5500 mobilidades. Verifica-se que o número de pessoal docente e não docente é o grupo que de mais mobilidades usufruiu e só depois o de estudantes, numa percentagem de 61,1% para 38,9%, respetivamente. O facto de só apenas em 2018 ter havido a possibilidade de se realizarem estágios por parte dos estudantes, levou a que o número de estagiários fosse reduzido, à data que foram recolhidos os dados. Dos 61,1% das mobilidades de estudantes apenas 1,7% são de estagiários.

Existem cursos em que um período de mobilidade já faz parte do currículo, o que pode ser um fator diferenciador na hora de decidir que curso e que instituição frequentar, embora prevaleçam os cursos em que essa mobilidade não é componente obrigatória do currículo. É de realçar que a obrigatoriedade da realização de um estágio no âmbito do currículo do curso, foi referido por quase metade dos participantes. Voltar a fazer um período de mobilidade, é uma realidade para alguns estudantes, corroborada pelo facto de 14,3% dos participantes nesta ação já ter tido uma experiência semelhante em programas de educação ou investigação financiados pela UE.

O *brain drain*²⁴, ou fuga de talentos, pode, por vezes, ser potenciada pelas mobilidades, se não forem acauteladas medidas que previnam essa situação. Quando questionados sobre a intenção de regresso ao país e à instituição de origem, os estudantes responderam maioritariamente que tencionam regressar. O problema reside então, nos indecisos e naqueles que não pretendem regressar e aos quais não são perguntados os motivos que os levam a responder dessa forma. Era importante perceber que motivos estão na base desta decisão, para que, futuramente, as instituições e países possam tomar providências para evitar essa situação.

Apesar de não ser a maioria, existem ainda 36,1% de estudantes que, no país de origem, trabalhavam enquanto estudavam e no país de acolhimento, 27,1% trabalharam enquanto estudavam. Também não se sabem os motivos dessa necessidade, pelo que, seria relevante perceber se são motivos financeiros ou outros que estão na base dessa opção/necessidade.

Considerando a obrigatoriedade de pagamento da bolsa financiada pela UE aos participantes em mobilidade, ainda assim verificou-se a existência de 7,5% de estudantes que afirma não ter recebido essa bolsa.

²⁴ Nota: Tradução da autora Fuga de cérebros/talentos

Apesar do número de estudantes a pagar propinas na IES de origem corresponder a cerca de 43% ainda existem 56,8% de estudantes que não pagam propinas. Era relevante perceber porque razão esses estudantes não pagam propinas pois pode ser porque estão isentos, porque é o Estado que financia as IES, ou por outros motivos, pelo que, a introdução de uma questão que permitisse esclarecer essa situação seria importante.

Ao observar a informação relativa à mobilidade do pessoal docente e não docente, verifica-se existir uma grande adesão a estas experiências, em especial daqueles que trabalham há mais anos na IES de origem. Parece haver uma tendência crescente na participação ao longo dos anos, o que demonstra interesse por estabelecer novos laços ou fortalecer os laços em redes de contactos, aprender e ensinar outras metodologias de ensino, estabelecer novas parcerias, entre outras atividades.

A participação em atividades de mobilidade no âmbito do Erasmus+ está vedada a quem não tenha um vínculo com uma IES, pelo que, é compreensível que a esmagadora maioria do pessoal que participou, entre 2015 e 2020, pertença aos quadros permanentes das instituições. Porém, pessoas que tenham um qualquer vínculo contratual à IES, ainda que temporário, também podem participar, e nesse caso estão incluídos os 9%. A maioria do pessoal trabalha em *full-time* e apenas uma ínfima parte, quase inexpressiva em *part-time* o que corresponde à grande maioria da realidade nas IES.

A realidade desta análise demonstra que é dada prioridade àqueles que nunca realizaram qualquer mobilidade antes, o que é de valorizar por parte das IES, criando oportunidades de crescimento científico, formativo (competências e conhecimento) e pessoal aos participantes.

Em termos de países, verifica-se que o país mais representado, relativo a todas as tipologias de mobilidades é Portugal seguido da Federação Russa. A aposta das parcerias parece ter visado Marrocos e Argélia no Norte de África e países dos Balcãs como a Sérvia, a Albânia e a Bósnia-Herzegovina. Talvez o facto destes países apostarem num grande contributo financeiro para esta ação, garanta um apoio a um maior número de mobilidades aprovadas o que leva a que sejam estes países parceiros os mais relevantes. Em relação aos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) verifica-se que existe cooperação em termos de mobilidades, mas que apesar das fortes relações tradicionalmente existentes entre Portugal e os PALOP e as suas instituições, o número é pouco expressivo se comparado com os números de Portugal e da Federação Russa. Relativamente ao Brasil, havia metas a cumprir

globalmente por Portugal que foram estabelecidas pela CE²⁵ e que era necessário e obrigatório atender, o que veio a limitar, ainda mais, o número de mobilidades aprovadas para este país.

Os relatórios de participante, como se viu anteriormente no capítulo 3, apresentam questões que se podem associar a objetivos de Desenvolvimento Sustentável e à TQM. A seguir apresentam-se os resultados dessa análise e a discussão sobre o assunto.

5.5.3 Resultados da análise das questões dos Relatórios de participante dos estudantes em mobilidade para estudos entre países do programa e países parceiros associadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e à TQM

Da análise das questões selecionadas (ver Quadro 14), extraíram-se os resultados que a seguir se apresentam.

Foram validados todos os relatórios de participante dos estudantes em mobilidade para estudos entre países do programa e países parceiros, num total de 808.

Relatórios de estudantes e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Um período de mobilidade no estrangeiro, em algumas IES, faz parte do currículo como obrigatório. Assim, quando questionados, 27,1% dos estudantes responderam afirmativamente, enquanto que 72,9% referiram não ser obrigatório.

As principais motivações de um estudante para estudar no estrangeiro são múltiplas e variadas. Para 82,5% existe a necessidade de experimentar diferentes conteúdos/currícula de aprendizagem. Já 58,3% pretende aprender ou melhorar a sua proficiência numa língua estrangeira. Desenvolver competências transversais, tais como adaptabilidade foi a motivação para 62,7% dos estudantes. Reunindo 52,4% das

²⁵ A Comissão Europeia estabeleceu “metas geográficas para a mobilidade entre Países do Programa e Países Parceiros a nível da UE até 2020:

- No caso dos países em desenvolvimento da Ásia e da América Latina, 25 % dos fundos devem ser utilizados para organizar atividades de mobilidade com os países menos desenvolvidos da região, a saber: - na Ásia: Afeganistão, Bangladeche, Camboja, Laos, Nepal, Butão e Mianmar/Birmânia; - na América Latina: Bolívia, Salvador, Guatemala, Honduras e Nicarágua.

- As atividades de mobilidade com a China e a Índia não devem representar mais de 30 % do orçamento disponível para a Ásia.

- As atividades de mobilidade com o Brasil e o México não devem representar mais de 30 % do orçamento disponível para a América Latina” (Guia do Programa Erasmus+ 2019, p. 38).

preferências surge como motivação a melhoria da futura empregabilidade no seu país de origem e também a da sua futura empregabilidade no estrangeiro. Experimentar diferentes práticas de aprendizagem e ensino, é um fator motivacional para 67,8% dos respondentes, e para 34,9% o fator de motivação é pretender seguir um programa de estudo numa língua estrangeira. Viver no estrangeiro e conhecer novas pessoas é razão para 75,7% dos estudantes e ter conhecimento de outro país é motivação para 75,6%. Por último, para 64,1% a motivação de estudar no estrangeiro passa por querer construir uma rede de contactos pessoal e profissional.

Contudo, existiram outros fatores motivacionais que levaram a que os estudantes realizassem uma mobilidade para estudos no estrangeiro. Assim, destaca-se com 63,1% a qualidade da instituição de acolhimento, seguido da duração do período de estudos no estrangeiro ser a apropriada, com 51,6%. Segue-se a possibilidade de receber uma bolsa Erasmus+ com 51,4% e com 48,5% a existência de um bom alinhamento dos cursos no estrangeiro com o currículo da instituição de origem do estudante. Como última razão adicional surge o existir apoio disponível na procura de alojamento, com 17,3% das respostas.

Quanto à satisfação com a qualidade do ensino e da aprendizagem na instituição de acolhimento, apresenta-se o Quadro 39.

Quadro 39 – Satisfação com a qualidade do ensino e da aprendizagem na instituição de acolhimento

Were you satisfied with the quality of learning and teaching at the receiving institution?	Very satisfied	Rather satisfied	Neither satisfied nor dissatisfied	Rather dissatisfied	Very dissatisfied	Not applicable
The quality of content of courses	52,2%	34,0%	7,7%	2,5%	0,9%	2,7%
The quality of teaching methods	48,1%	32,8%	10,8%	4,3%	1,4%	2,6%
The degree of learning support received	49,0%	34,3%	10,1%	3,2%	1,7%	1,6%

Fonte: Elaboração própria

Quando os estudantes foram questionados sobre o grau de satisfação com a qualidade da aprendizagem e do ensino na instituição de acolhimento, os resultados demonstram que relativamente à qualidade do conteúdo dos cursos 86,2% dos estudantes ficaram muito satisfeitos ou satisfeitos enquanto que apenas 11,1% não se mostrou nem satisfeito nem insatisfeito, ou mostrou-se muito insatisfeito ou insatisfeito. No que respeita à qualidade dos métodos de ensino 80,9% dos respondentes revelaram estar satisfeitos ou muito satisfeitos, contra 10,8% que não ficaram nem satisfeitos nem insatisfeitos e 5,6% insatisfeitos. Por fim, no que concerne ao grau de apoio à aprendizagem que

receberam, 83,3% dos estudantes ficaram muito satisfeitos ou satisfeitos, 10,1% nem satisfeito nem insatisfeito e 4,9% insatisfeitos.

Quanto à aquisição de conhecimentos e competências foi-lhes perguntado se consideram que não teriam adquirido os conhecimentos e as competências que ganharam na sua instituição de envio, ao que 85,1% responde afirmativamente, 8,0% não sabe e, apenas 6,8% negativamente.

Os critérios de escolha da instituição de acolhimento invocada pelos participantes encontram-se reunidas no Quadro 40.

Quadro 40 – Critérios de escolha da instituição de acolhimento

What were the criteria for you to choose your receiving institution?	Very Important	Important	No opinion	Less important	Not important
Learning offer	53,5%	39,0%	5,1%	2,1%	0,4%
Reputation/ <i>rankings</i>	27,5%	45,4%	16,8%	7,7%	2,6%
Facilities and services for international students	39,9%	41,1%	12,9%	5,2%	1,0%
Feedback from the Erasmus+ Student and Alumni Association	23,8%	33,9%	30,8%	6,1%	5,4%
Language	36,5%	37,4%	13,6%	7,9%	4,6%
Country	36,0%	43,9%	8,7%	7,8%	3,6%
City and culture	36,9%	40,1%	12,4%	7,9%	2,7%
Social life	25,7%	47,0%	14,7%	8,3%	4,2%
Feedback from other students from my home institution	24,5%	33,7%	24,6%	8,9%	8,3%

Fonte: Elaboração própria

A escolha da instituição também obedece a critérios que os estudantes consideram relevantes. Assim, como critério mais relevante surge a oferta de ensino com 92,5%, com 80,9% aparecem as instalações e serviços para estudantes internacionais, o país é preferência para 80,0% dos estudantes e a cidade e a cultura para 77%. Os restantes critérios de escolha surgem com a seguinte percentagem de preferência: com 73,9% a língua, com 72,9% a reputação e os *rankings*, 72,8% para a vida social, 58,2% para o feedback de outros estudantes da mesma instituição de origem do estudante e, a finalizar, o feedback da Associação de Estudantes e Antigos Alunos Erasmus+, ainda assim, com 57,7%.

Uma mobilidade com sucesso significa ter aproveitamento escolar, na instituição de acolhimento, às unidades curriculares acordadas na versão final do plano de estudos. Neste contexto, 92,9% têm a expectativa de terminar com sucesso o seu período de mobilidade e apenas 7,1% não partilham dessa expectativa. Pese embora o reconhecimento do período de mobilidade pela IES de origem do estudante seja um requisito obrigatório do Programa Erasmus+, apenas 74,8% dos estudantes afirmam vir a ter o

reconhecimento integral da sua mobilidade. 20,2% espera vir a ter apenas um reconhecimento parcial e 5,1% não esperam qualquer reconhecimento.

O Quadro 41 respeita ao que os estudantes consideram aprender melhor durante o seu período de mobilidade.

Quadro 41 – Aprender melhor a ...

Through my stay abroad with Erasmus+, I learned better how to...	Strongly agree	Rather agree	Neither agree nor disagree	Rather disagree	Strongly disagree
think logically and draw conclusions (analytical skills)	45,5%	40,8%	11,3%	2,0%	0,4%
find solutions in difficult or challenging contexts (problem-solving skills)	56,4%	35,1%	6,8%	1,2%	0,4%
plan and carry out my learning independently	59,8%	31,7%	6,8%	1,2%	0,5%
use the internet, social media and PCs, e.g. for my studies, work and personal activities	48,5%	29,0%	16,0%	3,6%	3,0%
Develop an idea and put it into practice	41,5%	40,6%	15,2%	2,4%	0,4%
see the value of different cultures	73,4%	22,5%	3,5%	0,5%	0,1%
cooperate in teams	48,0%	30,7%	16,5%	3,1%	1,7%
plan and organise tasks and activities	44,8%	39,6%	12,6%	2,4%	0,6%
express myself creatively	47,9%	34,3%	14,9%	2,1%	0,9%

Fonte: Elaboração própria

Através da sua estadia no estrangeiro, proporcionada pelo Programa Erasmus+, os estudantes referem que aprenderam melhor a ver o valor das diferentes culturas (95,9%), a encontrar soluções em contextos difíceis ou desafiantes, i.e., competências para a resolução de problemas (91,6%), a planear e a realizar a sua aprendizagem de forma independente (91,5%), a pensar de forma lógica e a tirar conclusões - competências analíticas (86,4%), a planear e a organizar tarefas e atividades (84,4%), a expressar-se de forma criativa (82,2%), a desenvolver uma ideia e a pô-la em prática (82,1%), a cooperar em equipa (78,7%) e, finalmente a utilizar a Internet, as redes sociais e os PCs, por exemplo, para a realização dos seus estudos, trabalhos e atividades pessoais (77,5%).

O que os estudantes consideram que acontece depois de realizarem o seu período de mobilidade surge compilado no Quadro 42.

Quadro 42 – E depois da mobilidade

After having taken part in this mobility activity...	Strongly agree	Rather agree	Neither agree nor disagree	Rather disagree	Strongly disagree
I am more confident and convinced of my abilities	67,2%	27,0%	5,3%	0,4%	0,1%
I know better my strengths and weaknesses	62,5%	31,4%	5,8%	0,1%	0,1%
I am more able to adapt to and act in new situations	72,4%	24,1%	3,0%	0,2%	0,2%
I am more able to think and analyse information critically	51,7%	35,4%	11,9%	0,7%	0,2%
I am more tolerant towards other persons' values and behaviour	66,1%	23,1%	9,4%	1,0%	0,4%
I am more open-minded and curious about new challenges	71,4%	23,6%	4,3%	0,6%	0,0%
I intend to participate more actively in the social and political life of my community	48,9%	31,1%	15,3%	3,7%	1,0%
I am more interested in knowing what happens in the world daily	53,0%	30,9%	12,9%	2,2%	1,0%
I am more able to reach decisions	54,6%	32,7%	10,8%	1,7%	0,2%
I am more able to cooperate with people from other backgrounds and cultures	71,4%	22,6%	5,0%	0,9%	0,1%
I am more interested in European topics	56,4%	28,2%	12,0%	2,2%	1,1%
I feel more European (if applicable)	35,5%	22,9%	21,4%	4,5%	5,4%
I am more aware of social and political concepts like democracy, justice, equality, citizenship, civil rights	48,5%	31,1%	17,2%	1,5%	1,7%
I have increased my sector- or field- specific skills	53,6%	33,9%	9,7%	2,2%	0,6%

Fonte: Elaboração própria

Após o término da atividade de mobilidade, 96,5% dos estudantes manifestaram serem mais capazes de se adaptarem e agirem em novas situações, 95,0% consideram ter a mente mais aberta e curiosa perante novos desafios, 94,2% afirmam estar mais confiantes e convencidos das suas capacidades, e 94,1% são agora mais capazes de cooperar com pessoas de outras origens e culturas. Conhecer melhor os seus pontos fortes e fracos foi conseguido por 93,9%. 89,2% passaram a ser mais tolerantes em relação aos valores e comportamento de outras pessoas, 87,5% aumentaram as suas competências específicas no sector, 87,3% são mais capazes de tomar decisões e 87,1% de pensar e analisar a informação de forma crítica. Os temas Europeus passaram a ser do interesse de 84,7% dos estudantes assim, como o que acontece diariamente no mundo para 83,9% deles. Uma participação mais ativa na vida social e política da sua comunidade passou a ser uma intenção para 80,0% dos respondentes. Estar mais consciente de conceitos sociais e políticos como democracia, justiça, igualdade, cidadania e direitos civis foi um ganho alcançado por 79,6%. À questão sobre se se sentia mais europeu, 58,4%

responderam favoravelmente. De realçar que esta questão não se aplicava a estudantes não Europeus e, talvez por esse facto, 10,3% tenham deixado a opção de resposta por preencher.

O regresso ao país e à instituição de origem dos estudantes pode ser uma incógnita e a CE pretendeu saber quais as intenções dos estudantes em mobilidade. Assim, 87,3% dos respondentes afirmam planear regressar ao seu país de origem após a mobilidade, 8,9% não sabe e 3,8% não pretende fazê-lo. Já no que respeita ao regresso à sua instituição de envio, 83,5% dos estudantes, após a realização do seu período de mobilidade tencionam fazê-lo, o mesmo não acontece para 5,4%; 11% ainda não sabe se vai regressar ou não.

A consequência do que os estudantes acreditam acontecer devido à realização da sua mobilidade no âmbito do Programa Erasmus+ surge resumida no Quadro 43.

Quadro 43 – Devido à mobilidade ...

Thanks to this stay abroad with Erasmus+...	Strongly agree	Rather agree	Neither agree nor disagree	Rather disagree	Strongly disagree
I believe that my chances to get a new or better job have increased	56,3%	31,7%	10,0%	1,7%	0,2%
I have a clearer idea about my professional career aspirations and goals	51,2%	33,4%	12,6%	2,1%	0,6%
I have better opportunities for traineeships or student jobs in my home country	44,6%	30,4%	19,6%	3,7%	1,7%
I am better capable of taking over work tasks with high responsibility	58,3%	32,1%	9,0%	0,5%	0,1%

Fonte: Elaboração própria

Devido a esta estadia no estrangeiro com Erasmus+ 90,3% dos estudantes considera ser mais capaz de assumir as tarefas de trabalho com elevada responsabilidade, 88,0% acredita que as suas hipóteses de conseguir um novo ou melhor emprego aumentaram, 84,7% têm agora uma ideia mais clara das suas aspirações e objetivos de carreira profissional e, por fim, 75,0% considera ter melhores oportunidades para a realizar estágios ou conseguir empregos para estudante no seu país de origem.

De seguida, apresentam-se no Quadro 44 os resultados com respeito à visão que os estudantes têm sobre o trabalho futuro.

Quadro 44 – Visão sobre o trabalho futuro

How has the stay abroad changed the way you see your future work?	Strongly agree	Rather agree	Neither agree nor disagree	Rather disagree	Strongly disagree
I can easily imagine working abroad at some point in the future	66,1%	26,4%	6,2%	0,9%	0,5%
I can easily imagine working in the country where I did my Erasmus+	48,3%	31,9%	13,2%	3,7%	2,8%
I would like to work in an international context	69,7%	23,9%	5,7%	0,5%	0,2%

Fonte: Elaboração própria

Aos estudantes foi-lhes perguntado como é que a estadia no estrangeiro lhes tinha modificado a forma como viam o seu trabalho futuro, ao qual 93,6% responderam que gostariam de trabalhar num contexto internacional, 92,5% facilmente se imaginava, no futuro, a trabalhar no estrangeiro e, 80,2% imaginava-se a trabalhar no país onde realizou a sua mobilidade no âmbito do Erasmus+.

A igualdade de tratamento, para 81,6% dos respondentes, foi assegurada pela respetiva instituição de acolhimento durante a sua participação no programa, embora 17,3% se considere incapaz de julgar e 1,1% considere que essa igualdade não foi assegurada.

O nível de integração na instituição de acolhimento é uma preocupação real da CE e os resultados obtidos apresentam-se no Quadro 45.

Quadro 45 – Nível de integração na instituição de acolhimento

How would you consider your degree of integration at your receiving enterprise/organisation?	Very good	Good	Fair	Poor	Very poor	Not applicable
in the everyday life of your receiving institution	51,5%	33,2%	11,4%	1,9%	1,4%	0,7%
with local students	40,8%	34,2%	16,2%	3,5%	3,5%	1,9%
with other Erasmus+ / international students	60,4%	27,8%	7,1%	1,6%	0,9%	2,2%
with the local community	10,5%	7,5%	4,5%	0,6%	0,2%	0,1%

Fonte: Elaboração própria

A boa integração dos estudantes na instituição de acolhimento é importante, mas não só. Questionados sobre a sua integração junto de outros estudantes Erasmus+ ou internacionais, 88,2% considera ter sido muito boa ou boa. Quanto à integração no quotidiano da instituição de acolhimento, 84,7% também considera que foi muito boa ou boa; já com os estudantes locais, o grau de integração foi considerado bom a muito bom para 75,0% dos respondentes. A integração na comunidade local foi considerada boa ou muito boa por 18,1% dos estudantes, muito embora 76,5% dos estudantes tenha optado por não responder a esta opção.

Atividades de voluntariado realizadas durante o período de estudos no estrangeiro, no âmbito do Programa Erasmus foi uma realidade para apenas 18,7% dos estudantes, sendo que apenas 2,7% recebeu créditos por isso. 81,3% dos respondentes não realizou qualquer tipo de voluntariado.

Os estudantes inquiridos enfrentam realidades diferentes. Então, quando se questionou sobre as propinas, 57,2% revelou não pagar propinas na IES de origem contra 42,8% que tem de cumprir com essa obrigação. Quanto a bolsas de estudo para prossecução de estudos na instituição de origem, 56,9% refere não ter recebido e 43,1% afirma ter recebido uma bolsa de estudos. Outros dados revelam ainda que 36,6% trabalhava enquanto estudava no seu país de origem, contra 56,9% que só estudava. Contudo, ainda houve 6,4% dos estudantes que preferiu não revelar a sua situação relativamente a esta questão. Já no que à bolsa Erasmus+ diz respeito, dos estudantes em mobilidade inquiridos, 94,6% afirmam ter recebido bolsa e 5,4% não recebeu.

Relatórios de estudantes e a TQM

Apesar do Programa Erasmus+ ser amplamente conhecido, particularmente na Europa, pretendeu-se saber como é que os estudantes tomaram conhecimento da possibilidade de estudar no estrangeiro com este programa. Havendo possibilidade de respostas múltiplas, os resultados obtidos são os seguintes que constam do Quadro 46.

Quadro 46 – Como teve conhecimento das mobilidades para estudos

Opção	Resultado
Sítio Web da instituição de origem	44,6%
Sítio Web da instituição de acolhimento	2,7%
Pessoal universitário da instituição de origem	60,1%
Estudantes bolseiros	19,3%
Amigos	22,4%
Associação de Estudantes e Antigos Alunos Erasmus+	7,3%
Pesquisa online 13,6%	13,6%
Redes sociais 6,1%	6,1%
Evento de informação na instituição de origem	10,6%
Outros	3,1%

Fonte: Elaboração própria

Realça-se a intervenção do pessoal das IES de origem que foram fonte de conhecimento para 60,1% dos estudantes e os sítios web, também das IES de origem, com 44,6%. A divulgação por estudantes bolseiros foi referida por 19,3% dos respondentes.

Os estudantes que terminaram o seu período de mobilidade Erasmus+ foram questionados se planeavam voltar a fazer uma nova mobilidade, ao que 68,7% se manifestou favoravelmente, 23,9% revelou não saber e 7,4% afirmaram não estar a planear fazê-lo.

Quanto ao grau de satisfação com a experiência de mobilidade, 95,8% dos estudantes revelou estar muito satisfeito ou satisfeito, 2,4% nem satisfeito nem insatisfeito e apenas 1,8% se manifestou insatisfeito. À questão, se recomendariam esta experiência a outro estudante, 99,1% fá-lo-ia e apenas 0,9% dos inquiridos não a recomendaria.

Uma preocupação que a CE demonstra é saber qual o nível de satisfação que os participantes têm com o ensino e a aprendizagem na instituição de acolhimento. Os resultados obtidos constam, pois, do Quadro 47.

Quadro 47 – Nível de satisfação com o ensino e a aprendizagem na instituição de acolhimento

Were you satisfied with the quality of learning and teaching at the receiving institution?	Very satisfied	Rather satisfied	Neither satisfied nor dissatisfied	Rather dissatisfied	Very dissatisfied	Not applicable
The quality of content of courses	52,2%	34,0%	7,7%	2,5%	0,9%	2,7%
The quality of teaching methods	48,1%	32,8%	10,8%	4,3%	1,4%	2,6%
The degree of learning support received	49,0%	34,3%	10,1%	3,2%	1,7%	1,6%

Fonte: Elaboração própria

A avaliação do nível de satisfação da experiência não podia ficar apenas pelo plano geral. Então, os estudantes foram questionados sobre a qualidade da aprendizagem e do ensino na instituição de acolhimento. No que respeita à qualidade do conteúdo dos cursos, 86,2% ficou muito satisfeito ou satisfeito e 7,7% nem satisfeito nem insatisfeito. A qualidade dos métodos de ensino foi avaliada com um grau de satisfação de satisfeito ou muito satisfeito por 80,9% dos inquiridos, sendo que 10,8% nem se mostrou satisfeito nem insatisfeito. Já com o grau de apoio que receberam na aprendizagem, 83,3% dos estudantes revelou estar muito satisfeito ou satisfeito e 10,1% volta a mostrar-se nem satisfeito nem insatisfeito.

Outros dados revelam que 85,1% dos estudantes que realizaram um período de mobilidade, adquiriram conhecimentos e competências que não teriam adquirido na sua instituição de origem, pese embora 6,8% afirme que não adquiriu e 8,0% não saiba se adquiriu.

Os resultados obtidos sobre quais os critérios de escolha da instituição de acolhimento aparecem no Quadro 48.

Quadro 48 – Critérios de escolha da instituição de acolhimento

What were the criteria for you to choose your receiving institution?	Very Important	Important	No opinion	Less important	Not important
Learning offer	53,5%	39,0%	5,1%	2,1%	0,4%
Reputation/ <i>rankings</i>	27,5%	45,4%	16,8%	7,7%	2,6%
Facilities and services for international students	39,9%	41,1%	12,9%	5,2%	1,0%
Feedback from the Erasmus+ Student and Alumni Association	23,8%	33,9%	30,8%	6,1%	5,4%
Language	36,5%	37,4%	13,6%	7,9%	4,6%
Country	36,0%	43,9%	8,7%	7,8%	3,6%
City and culture	36,9%	40,1%	12,4%	7,9%	2,7%
Social life	25,7%	47,0%	14,7%	8,3%	4,2%
Feedback from other students from my home institution	24,5%	33,7%	24,6%	8,9%	8,3%

Fonte: Elaboração própria

Existem critérios para a escolha da instituição de destino. Como critério mais relevante, surge a oferta de ensino com 92,5%, com 80,9% aparecem as instalações e serviços para estudantes internacionais, o país é preferência para 80,0% dos estudantes e a cidade e a cultura para 77%. Os restantes critérios de escolha surgem com a seguinte percentagem de preferência: com 73,9% a língua, com 72,9% a reputação e os *rankings*, 72,8% para a vida social, 58,2% para o feedback de outros estudantes da mesma instituição de origem do estudante e, a finalizar, o feedback da Associação de Estudantes e Antigos Alunos Erasmus+, ainda assim, com 57,7%.

O Acordo de Estudos ou Aprendizagem é um documento obrigatório para a concretização do período de mobilidade para estudos e tem de ser assinado, obrigatoriamente, por todas as partes envolvidas. Assim, 91,7% dos estudos refere que o acordo foi assinado por todas as partes antes da realização do período de mobilidade, 7,7% mencionam que algumas das partes procederam à sua assinatura após o início dos estudos (5,9% afirma que foi a instituição de acolhimento, 1,7% refere que foi a instituição de origem e 2,7% que foi o próprio estudante). Contudo, ainda 0,6% dos respondentes confirmam que os acordos nunca chegaram a ser assinados. Ainda relativamente aos Acordos de Estudos, 55,8% dos estudantes tiveram que proceder à sua alteração, mantendo-se inalterados 44,2% desses acordos. São múltiplas as causas que conduzem às alterações dos Acordos de Estudo, entre as quais, os conflitos no horário, expressado por 15,8% dos estudantes, o prolongamento da estadia no estrangeiro (4,5%), por ter decidido mudar os cursos inicialmente selecionados (21,4%), os cursos inicialmente selecionados não estavam disponíveis (42,2%), exigência da instituição de acolhimento (7,8%) e, para 9,9% dos inquiridos porque os cursos que selecionaram inicialmente estavam numa língua diferente da prevista

ou não estava especificada no catálogo de cursos. Porém, 4,5% dos estudantes referiram ainda outras causas para as alterações para além das anteriormente referidas.

Quando se estabelece um plano de estudos, faz-se na expectativa inicial do mesmo ser cumprido durante o período de mobilidade. Contudo, apesar de 92,9% acreditar concluir com sucesso esse plano de estudos tendo aprovação nas unidades curriculares nele inscritas, existe 7,1% dos estudantes que não têm essa expectativa e as razões podem ser variadas. Essas razões podem ser o considerarem ser possível o não passar em alguns ou todos os exames (2,1%), o receio pessoal de receber uma má nota ou reprovar (1,5%), começar demasiado tarde (1,1%), os exames estarem a decorrer mais tarde do que a partida prevista para o estudante (0,6%), o não se sentir devidamente preparado (1,0%), a unidade curricular e a nota não serem relevantes para o programa de graduação do estudante (1,1%), o nível linguístico da unidade curricular ser demasiado elevado (1,4%), o não necessitar de reconhecimento (0,2%), o estudante não fazer alguns ou todos os exames (1,4%) ou, outras (2,4%).

O reconhecimento académico do período de mobilidade no estrangeiro é fundamental e obrigatório. A este respeito, 74,8% dos estudantes referem que terão reconhecimento total pela instituição de origem. Alvo de reconhecimento parcial estão ainda, os processos de mobilidade de 20,2% dos estudantes; 5,1% não terá qualquer reconhecimento.

No reconhecimento académico, é regularmente usado nos países da UE, o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS). Neste contexto, 74,1% dos inquiridos referiu que tinha conhecimento do número total de créditos que iria receber, já 12,3% dos estudantes referiu não saber e 13,6% optou por deixar essa questão por responder.

Perante a questão se a instituição de origem disponibilizou ou irá disponibilizar a informação sobre a conversão das notas atribuídas na instituição de acolhimento, após a conclusão do período de mobilidade, 27,0% refere que a informação será publicada aquando do seu regresso, 27,1% menciona ter-lhes sido facultada antes da mobilidade, 34,5% não verificou e a 11,4% não foi nem será disponibilizada tal informação.

A expectativa dos participantes sobre a conversão de notas na instituição de origem, estão resumidas no Quadro 49.

Quadro 49 – Expectativa sobre a conversão de notas na instituição de origem

Do you think/expect the grade conversion by the sending institution of the grades obtained at the receiving institution is/to be...	Very satisfied	Rather satisfied	Neither satisfied nor dissatisfied	Rather dissatisfied	Very dissatisfied	Not applicable
Transparent	49,0%	30,6%	15,3%	1,4%	8,7%	3,5%
Objective	49,8%	31,8%	13,4%	1,2%	0,5%	3,3%
Fair	48,5%	31,2%	14,0%	2,4%	0,6%	3,3%

Fonte: Elaboração própria

Ainda no seguimento da questão anterior, os estudantes foram inquiridos quanto ao seu nível de satisfação com a transparência, a objetividade e a justiça da conversão das notas, efetuada pela instituição de origem e, a este respeito, 79,6% dos estudantes considera-se muito satisfeito ou satisfeito com a transparência do processo, 81,6% considerou-se da mesma forma quanto à objetividade e, 79,7% ficou também muito satisfeito ou satisfeito com a sua justiça. Porém, para 15,3% a transparência do processo, para 13,4% a objetividade e para 14,0% a justiça do mesmo, não os deixou nem satisfeitos nem insatisfeitos.

Em termos linguísticos, 75,6% dos estudantes em mobilidade sente que melhorou as suas competências na língua durante a sua estadia no estrangeiro. Porém, 16,6% considera que não melhorou uma vez que já era fluente e para 7,8% apenas sente que não teve melhorias nas suas competências linguísticas. 28,5% aproveitou o apoio linguístico facultado na aprendizagem da língua principal de ensino, 59,0% não tirou qualquer vantagem e 12,5% optou por não responder à questão. Para aqueles cuja resposta foi negativa, solicitou-se a indicação das razões de tal facto. Assim, e dada a possibilidade de respostas múltiplas, os resultados obtidos refletem que 20% dos estudantes não solicitou esse apoio, 27,2% considerou que tinha as competências em língua estrangeira adequadas, 12,7% não tinha tempo, a 7,2% dos estudantes nem a instituição de origem nem a de acolhimento dispensaram esse apoio e 3,3% alegaram outros motivos. 41% desses estudantes optou ainda por não responder.

Enquanto ausentes no estrangeiro, 71,9% dos estudantes em mobilidade afirmam ter melhorado a sua competência noutras línguas para além da principal utilizada, todavia, 28,1% não melhorou.

O Quadro 50 apresenta os resultados daquilo que os participantes numa mobilidade Erasmus consideraram ter aprendido melhor a fazer.

Quadro 50 – Aprender melhor a ...

Through my stay abroad with Erasmus+, I learned how to better...	Strongly agree	Rather agree	Neither agree nor disagree	Rather disagree	Strongly disagree
think logically and draw conclusions (analytical skills)	45,5%	40,8%	11,3%	2,0%	0,4%
find solutions in difficult or challenging contexts (problem-solving skills)	56,4%	35,1%	6,8%	1,2%	0,4%
plan and carry out my learning independently	59,8%	31,7%	6,8%	1,2%	0,5%
use the internet, social media and PCs, e.g. for my studies, work and personal activities	48,5%	29,0%	16,0%	3,6%	3,0%
develop an idea and put it into practice	41,5%	40,6%	15,2%	2,4%	0,4%
see the value of different cultures	73,4%	22,5%	3,5%	0,5%	0,1%
cooperate in teams	48,0%	30,7%	16,5%	3,1%	1,7%
plan and organise tasks and activities	44,8%	39,6%	12,6%	2,4%	0,6%
express myself creatively	47,9%	34,3%	14,9%	2,1%	0,9%

Fonte: Elaboração própria

Pela sua estadia no estrangeiro no âmbito do Erasmus+, os estudantes mencionam que aprenderam melhor a ver o valor das diferentes culturas (95,9%), a encontrar soluções em contextos difíceis ou desafiantes, i.e., competências para a resolução de problemas (91,6%), a planear e a realizar a sua aprendizagem de forma independente (91,5%), a pensar de forma lógica e a tirar conclusões - competências analíticas (86,4%), a planear e a organizar tarefas e atividades (84,4%), a expressar-se de forma criativa (82,2%), a desenvolver uma ideia e a pô-la em prática (82,1%), a cooperar em equipa (78,7%) e, finalmente a utilizar a Internet, as redes sociais e os PCs, por exemplo, para a realização dos seus estudos, trabalhos e atividades pessoais (77,5%).

O Quadro 51 compila os resultados daquilo que os participantes consideraram ter-lhes acontecido após a mobilidade.

Quadro 51 – E depois da mobilidade

After having taken part in this mobility activity...	Strongly agree	Rather agree	Neither agree nor disagree	Rather disagree	Strongly disagree
I am more confident and convinced of my abilities	67,2%	27,0%	5,3%	0,4%	0,1%
I know better my strengths and weaknesses	62,5%	31,4%	5,8%	0,1%	0,1%
I am more able to adapt to and act in new situations	72,4%	24,1%	3,0%	0,2%	0,2%
I am more able to think and analyse information critically	51,7%	35,4%	11,9%	0,7%	0,2%
I am more tolerant towards other persons' values and behaviour	66,1%	23,1%	9,4%	1,0%	0,4%
I am more open-minded and curious about new challenges	71,4%	23,6%	4,3%	0,6%	0,0%
I intend to participate more actively in the social and political life of my community	48,9%	31,1%	15,3%	3,7%	1,0%
I am more interested in knowing what happens in the world daily	53,0%	30,9%	12,9%	2,2%	1,0%
I am more able to reach decisions	54,6%	32,7%	10,8%	1,7%	0,2%
I am more able to cooperate with people from other backgrounds and cultures	71,4%	22,6%	5,0%	0,9%	0,1%
I am more interested in European topics	56,4%	28,2%	12,0%	2,2%	1,1%
I feel more European (if applicable)	35,5%	22,9%	21,4%	4,5%	5,4%
I am more aware of social and political concepts like democracy, justice, equality, citizenship, civil rights	48,5%	31,1%	17,2%	1,5%	1,7%
I have increased my sector- or field- specific skills	53,6%	33,9%	9,7%	2,2%	0,6%

Fonte: Elaboração própria

Quando a mobilidade é chegada ao fim, 96,5% dos estudantes manifestam serem mais capazes de se adaptarem e agirem em novas situações, 95,0% consideram ter a mente mais aberta e curiosa perante novos desafios, 94,2% afirmam estar mais confiantes e convencidos das suas capacidades e, 94,1% considera-se agora mais capaz de cooperar com pessoas de outras origens e culturas. Conhecer melhor os seus pontos fortes e fracos foi conseguido por 93,9%. 89,2% passaram a ser mais tolerantes em relação aos valores e comportamento de outras pessoas, 87,5% aumentaram as suas competências específicas no sector, 87,3% são mais capazes de tomar decisões e 87,1% de pensar e analisar a informação de forma crítica. Os temas Europeus passaram a ser do interesse de 84,7% dos estudantes assim, como o que acontece diariamente no mundo para 83,9% deles. Uma participação mais ativa na vida social e política da sua comunidade passou a ser uma intenção para 80,0% dos respondentes. Estar mais consciente de conceitos sociais e políticos como democracia, justiça, igualdade, cidadania e

direitos civis foi um ganho alcançado por 79,6%. À questão sobre se se sentia mais europeu, 58,4% responderam favoravelmente. De realçar que esta questão não se aplicava a estudantes não Europeus e, talvez por esse facto, 10,3% tenham deixado a opção de resposta por preencher.

O regresso ao país e à instituição de origem dos estudantes pode ser uma incógnita e a CE pretendeu saber quais as intenções dos estudantes em mobilidade. Assim, 87,3% dos respondentes afirmam planear regressar ao seu país de origem após a mobilidade, 8,9% não sabe e 3,8% não pretende fazê-lo. Já no que respeita ao regresso à sua instituição de envio, 83,5% dos estudantes, após a realização do seu período de mobilidade tencionam fazê-lo, o mesmo não acontece para 5,4% e, 11,0% manifesta-se indeciso.

O Quadro 52 resume o que os participantes consideram ter sido uma consequência da realização da mobilidade.

Quadro 52 – Devido à Mobilidade ...

Thanks to this stay abroad with Erasmus+...	Strongly agree	Rather agree	Neither agree nor disagree	Rather disagree	Strongly disagree
I believe that my chances to get a new or better job have increased	56,3%	31,7%	10,0%	1,7%	0,2%
I have a clearer idea about my professional career aspirations and goals	51,2%	33,4%	12,6%	2,1%	0,6%
I have better opportunities for traineeships or student jobs in my home country	44,6%	30,4%	19,6%	3,7%	1,7%
I am more capable of taking over work tasks with high responsibility	58,3%	32,1%	9,0%	0,5%	0,1%

Fonte: Elaboração própria

Graças à estadia no estrangeiro através do Erasmus+, 90,3% dos estudantes considera ser mais capaz de assumir as tarefas de trabalho com elevada responsabilidade, 88,0% acredita que as suas hipóteses de conseguir um novo ou melhor emprego aumentaram, 84,7% têm agora uma ideia mais clara das suas aspirações e objetivos de carreira profissional e, por fim, 75,0% considera ter melhores oportunidades para a realizar estágios ou conseguir empregos para estudante no seu país de origem.

Os resultados referentes à forma como os participantes olham para sobre o trabalho futuro surge no Quadro 53.

Quadro 53 – Visão sobre o trabalho futuro

How has the stay abroad changed the way you see your future work?	Strongly agree	Rather agree	Neither agree nor disagree	Rather disagree	Strongly disagree
I can easily imagine working abroad at some point in the future	66,1%	26,4%	6,2%	0,9%	0,5%
I can easily imagine working in the country where I did my Erasmus+ period in the future	48,3%	31,9%	13,2%	3,7%	2,8%
I would like to work in an international context	69,7%	23,9%	5,7%	0,5%	0,2%

Fonte: Elaboração própria

Aos estudantes foi-lhes perguntado como é que a estadia no estrangeiro lhes tinha modificado a forma como viam o seu trabalho futuro, ao qual 93,6% responderam que gostaria de trabalhar num contexto internacional, 92,5% facilmente se imaginava, no futuro, a trabalhar no estrangeiro e, 80,2% imaginava-se a trabalhar no país onde realizou a sua mobilidade no âmbito do Erasmus+.

O processo de seleção na instituição de origem foi considerado justo e transparente para 80,8% dos estudantes, contudo, para 2,4% dos participantes esse processo não o foi e 16,8% mostrou-se incapaz de julgar.

Os participantes foram questionados relativamente à satisfação com o apoio da instituição de origem e a instituição de acolhimento na realização do seu período de mobilidade e os resultados obtidos constam dos Quadros 54 e 55, respetivamente.

Quadro 54 – Nível de satisfação com o apoio da instituição de origem

How satisfied were you with the support provided by your sending institution?	Very satisfied	Rather satisfied	Neither satisfied nor dissatisfied	Rather dissatisfied	Very dissatisfied	Not applicable
Administrative support arrangement	59,0%	26,0%	9,7%	2,6%	2,1%	0,6%
Academic mentoring	55,0%	28,5%	11,4%	2,4%	1,6%	1,2%
Support from students' initiatives /organisations	41,0%	24,6%	21,4%	3,6%	2,6%	6,8%
Help with personal needs and problems	47,0%	25,7%	17,7%	20,4%	3,3%	3,5%

Fonte: Elaboração própria

No que respeita ao nível de satisfação dos estudantes com o apoio prestado pela sua **instituição de origem**, 85% mostrou-se satisfeito e muito satisfeito com o apoio administrativo e 83,5% revelou estar satisfeito ou muito satisfeito com o *mentoring* académico. No que concerne ao apoio de

iniciativas/organizações de estudantes e auxílio prestado quando expostas as necessidades e problemas pessoais, apenas 65,6% e 72,7% dos estudantes em mobilidade, respetivamente, afirmaram estar satisfeitos ou muito satisfeitos. De realçar que em relação às iniciativas dos estudantes, 21,4% dos inquiridos não se mostrou nem satisfeito nem insatisfeito com o apoio prestado. Já quanto ao apoio dos estudantes para auxílio na resolução de problemas e necessidades, 17,7% revelou não estar nem satisfeito nem insatisfeito e 23,7% manifestou, inclusivamente, estar insatisfeito ou muito insatisfeito.

Na perspetiva dos estudantes, o catálogo de cursos da instituição de acolhimento é para 67,8% baseado em ECTS, para 59,4% foi publicado no sítio Web da própria instituição, para 41,0% estava completo, i.e., apresentava toda a informação necessária para que os alunos pudessem formular as suas escolhas estava disponível, incluindo a língua de instrução e a distribuição de notas. Relativamente à sua atualização, significando que não houve alterações nas unidades que os estudantes tinham escolhido durante a sua estadia na instituição de acolhimento, 29,0% consideraram estar efetivamente atualizado. O catálogo também esteve disponível a tempo de preparar o acordo de estudos, para 53,5% dos estudantes e para 39,0% estava disponível numa língua internacional amplamente falada.

Quadro 55 – Nível de satisfação com o apoio prestado pela instituição de acolhimento

How satisfied were you with the support arrangements provided by your receiving institution?	Very satisfied	Rather satisfied	Neither satisfied nor dissatisfied	Rather dissatisfied	Very dissatisfied	Not applicable
Administrative support arrangements	68,1%	24,3%	4,2%	2,5%	0,7%	0,2%
Academic mentoring	57,3%	28,8%	9,3%	2,5%	1,0%	1,1%
Support from students' initiatives /organisations	51,9%	26,7%	14,7%	2,4%	1,9%	2,5%
Help with personal needs and problems	53,8%	26,6%	12,9%	2,2%	1,7%	2,7%

Fonte: Elaboração própria

Avalia-se agora o nível de satisfação dos estudantes com o apoio prestado pela sua **instituição de acolhimento**. Assim, 92,4% mostrou-se satisfeito ou muito satisfeito com o apoio administrativo e 86,1% revelou estar satisfeito ou muito satisfeito com o mentoring académico. No que concerne ao apoio de iniciativas/organizações de estudantes e auxílio prestado quando expostas as necessidades e os problemas pessoais, 78,6% e 80,4% dos estudantes em mobilidade, respetivamente, afirmaram estar satisfeitos ou muito satisfeitos. De realçar que em relação às iniciativas dos estudantes, 14,7% dos questionados não se mostrou nem satisfeito nem insatisfeito com o apoio prestado. Já no que

respeita ao apoio dos estudantes para auxílio na resolução de problemas e necessidades, 12,9% revelou não estar nem satisfeito nem insatisfeito.

Nos Quadros 56, 57 e 58 constam os resultados que se obtiveram da análise às questões sobre o grau de satisfação com o apoio relacionado com o Visto, com o seguro e o nível de integração na instituição de acolhimento, respetivamente.

Quadro 56 – Nível de satisfação com o apoio relacionado com o Visto

How satisfied were you with assistance related to visa issues?	Very satisfied	Rather satisfied	Neither satisfied nor dissatisfied	Rather dissatisfied	Very dissatisfied	Not applicable	I did not request assistance
provided by your sending institution	41,3%	22,0%	18,3%	3,3%	3,6%	1,9%	9,5%
provided by your receiving institution	52,5%	22,5%	13,6%	2,5%	1,4%	1,0%	6,6%

Fonte: Elaboração própria

Quadro 57 – Nível de satisfação com o apoio relacionado com o seguro

How satisfied were you with assistance related to insurance issues?	Very satisfied	Rather satisfied	Neither satisfied nor dissatisfied	Rather dissatisfied	Very dissatisfied	Not applicable	I did not request assistance
provided by your sending institution	37,3%	18,9%	21,5%	1,9%	2,2%	14,0%	4,2%
provided by your receiving institution	52,4%	19,6%	14,1%	1,7%	1,2%	7,4%	3,6%

Fonte: Elaboração própria

Um dos aspetos a que as IES de origem e de acolhimento devem prestar atenção é a assistência aos estudantes. Assim, inclui-se na assistência, as questões dos seguros e dos vistos. De entre os que solicitaram assistência na obtenção do visto, 63,3% dos estudantes consideraram-se satisfeitos ou muito satisfeitos com o apoio providenciado pela instituição de origem e 75,0% com o apoio da instituição de acolhimento. Porém, destaca-se o facto de 18,3% e 13,6% dos estudantes, não estar nem satisfeito nem insatisfeito com a assistência providenciada quer pela instituição de origem quer pela de acolhimento, respetivamente.

Quadro 58 – Nível de integração na instituição de acolhimento

How would you consider your degree of integration at your receiving institution?	Very good	Good	Fair	Poor	Very poor	Not applicable
in the everyday life of your receiving institution	51,5%	33,2%	11,4%	1,9%	1,4%	0,7%
with local students	40,8%	34,2%	16,2%	3,5%	3,5%	1,9%
with other Erasmus+ / international students	60,4%	27,8%	7,1%	1,6%	0,9%	2,2%
with the local community	10,5%	7,5%	4,5%	0,6%	0,2%	0,1%

Fonte: Elaboração própria

O sucesso de uma experiência de mobilidade passa, também, pela integração do estudante em vários contextos. Assim, a avaliação deste item revelou que para 84,7% dos estudantes em mobilidade a integração na vida quotidiana da instituição de acolhimento foi muito boa ou boa. A integração com estudantes locais foi muito boa ou boa para 75,0% dos participantes. Para 88,2%, a integração com outros estudantes Erasmus+ / internacionais foi, igualmente, muito boa ou boa. Apesar de 76,5% dos estudantes não ter respondido à questão da integração ao nível da comunidade local, 18,0% sentiram-se muito bem ou bem integrados.

Aos participantes nestas mobilidades para realização de estudos no estrangeiro, foi perguntado se haviam participado em alguma atividade de voluntariado, enquanto esteve a realizar o seu período de mobilidade no âmbito do Programa Erasmus+, ao que 81,3% respondeu que não. Dos 18,7% que responderam afirmativamente, 16,0% não recebeu créditos ECTS pelo desenvolvimento dessa atividade e apenas 2,7% recebeu.

Até que ponto o estudante ficou satisfeito com a forma como a instituição de acolhimento tratou quaisquer questões, queixas ou problemas que tenham eventualmente surgido durante a sua participação no programa, foi o que a CE pretendeu saber. Assim, 88,5% mostrou-se muito satisfeito ou satisfeito, enquanto que 7,9% não se mostrou nem satisfeito nem insatisfeito e apenas 3,6% demonstrou ter ficado insatisfeito ou muito insatisfeito.

Em relação ao alojamento, 65,5% dos estudantes ficou muito satisfeito ou satisfeito com a orientação que receberam da IES de acolhimento para o encontrar; 17,0% não ficou satisfeito nem insatisfeito e 12,5% mostrou-se, inclusivamente, insatisfeito ou mesmo muito insatisfeito. 5,1% dos respondentes considerou que a questão não lhe era aplicável. No que respeita à satisfação com o alojamento propriamente dito, 79,7% dos estudantes ficou satisfeito ou muito satisfeito, 12,0% revelou não estar nem satisfeito nem insatisfeito com o alojamento encontrado e 8,3% mostrou-se insatisfeito ou muito insatisfeito.

As instalações que a instituição de acolhimento oferece aos participantes são relevantes para a CE, os resultados que se obtiveram com as respostas dos participantes a este respeito constam do Quadro 59 que a seguir se apresenta.

Quadro 59 – Classificação das instalações da instituição de acolhimento

How would you rate the facilities for students at the receiving institution?	Very good	Good	Fair	Poor	Very poor	Not applicable
Classrooms	52,6%	33,4%	7,2%	0,9%	0,9%	5,1%
Study rooms, labs or similar	56,7%	28,7%	8,5%	1,6%	0,7%	3,7%
Libraries	61,8%	26,2%	6,3%	1,1%	0,5%	4,1%
Access to PCs	46,0%	28,5%	12,6%	3,8%	1,5%	7,5%
Internet access	57,1%	25,5%	9,3%	4,7%	1,2%	2,2%
Cafeteria / canteen	53,2%	28,3%	10,4%	2,6%	1,7%	3,7%
Access to existing research (publications)	45,3%	31,2%	10,6%	1,5%	1,1%	10,3%

Fonte: Elaboração própria

A instituição de acolhimento apresenta as suas instalações para acolher os estudantes e, estes, classificaram-nas. O resultado destas avaliações é o seguinte: as salas de aula foram avaliadas por 86,0% dos estudantes como boas e muito boas e 7,2% considerou-as como razoáveis; as salas de estudo, laboratórios ou similares foram classificados como sendo muito bons ou bons por 85,4% dos participantes e 8,5% classificou-os como razoáveis; as bibliotecas foram avaliadas como sendo muito boas ou boas por 88,0% dos estudantes e razoáveis por 6,3%; o acesso aos PCs foi muito bom ou bom para 74,5% e razoável para 12,6% dos participantes. Já no que respeita ao acesso à Internet para 82,6% dos estudantes em mobilidade foi boa ou muito boa, enquanto que para 9,3% foi apenas razoável. A avaliação dos espaços de cafeteria e cantina também foi feita, tendo 81,5% dos estudantes referido que eram bons ou muito bons, porém, 10,4% definiram-nos como apenas razoáveis. O acesso à investigação existente, nomeadamente publicações, parece ter sido bom ou muito bom para 76,5% e razoável para 10,6% dos participantes. É de destacar aqui a percentagem em que a avaliação de instalações não se aplica, nomeadamente em 5,1% para as salas de aula, 3,7% para as salas de estudo, laboratórios ou similares, 4,1% para as Bibliotecas, 7,5% para o acesso aos PCs, 2,2% para o acesso à Internet, 3,7% para as cafetarias ou cantinas e, 10,3% para o acesso à investigação existente (publicações).

À questão “Recebeu uma subvenção Erasmus+ dos fundos da UE?”, 94,6% respondeu afirmativamente, tendo apenas, 5,4% dos estudantes em mobilidade respondido que não. Os pagamentos feitos a tempo e de acordo com as datas mencionadas no contrato de subvenção de cada aluno foi também

escrutinada. Assim, 82,5% responde que sim, 12,0% responde que não e 5,4% preferem deixar a questão por responder. Aos que responderam negativamente foi solicitado que mencionassem se tinham fornecido toda a documentação em tempo, ao que 3,8% respondeu que sim e 1,6% menciona que não.

Outra informação que para a CE é relevante é saber se os estudantes tinham outras fontes de financiamento, ao que 81,8% respondeu que não e apenas 18,2% afirma que sim. Entre essas outras fontes de financiamento surge a família com 14,1%, poupanças do próprio com 8,2%, uma subvenção da sua instituição de origem com 1,5%, uma subvenção(ões) estatal e/ou regional(ais) com 1,7%, empréstimo estatal ou regional com 1,7%, subvenção(ões) privada(s) com 0,7% e, por fim, os custos de alojamento gratuitos ou reduzidos em 0,2% das respostas.

Em que medida a bolsa Erasmus+ (apenas fundos da UE) cobrem as despesas globais dos estudantes, relacionadas com o seu período de mobilidade é respondido da seguinte forma: 1,9% considera que cobre 0-25% das despesas, 3,6% acha que a cobertura é para 26-50% dos gastos, a considerar que cobre 51-75% estão 18,2% dos estudantes, e, 72,8% concorda que a bolsa cubra 76-100% dos custos despendidos. Há ainda a registar 5,4% dos estudantes que nada referiu em relação a este assunto.

No período de mobilidade no país de acolhimento, 90,3% dos estudantes não trabalhou enquanto estudava. Contudo, 5,2% dos estudantes refere que trabalhou em simultâneo com os estudos. 3,6% prefere não dizer e 5,4% dos estudantes não responde à questão colocada.

A informação mostra que apenas 7,3% dos estudantes teria ido em mobilidade Erasmus+ para o estrangeiro mesmo que não tivesse recebido uma bolsa Erasmus+. Já 61,3% dos participantes refere que não e 26,0% mostrou incerteza. Volta a haver quem opte por não responder perfazendo um total de 5,4% dos estudantes.

5.5.4 Resultados da análise das questões dos Relatórios de participante dos estudantes em mobilidade para estágios entre países do programa e países parceiros associadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e à TQM

Relatórios de estudantes e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Neste ponto, dá-se início à análise dos relatórios de participante dos estudantes em mobilidade para estágios, adiante designados por Relatório(s).

O Relatório apresenta itens diretamente relacionados com a realização dos estágios propriamente ditos e questões diversas relacionadas com o período de mobilidade e a experiência Erasmus+. No total responderam, dentro do convite de 2018 e 2019, 27 estudantes. Não se registou, até 11 de novembro de 2021, mais qualquer submissão de relatório relativo a estágios.

Quis-se perceber quais as principais motivações que levavam um estudante a querer realizar um estágio no estrangeiro. Para responder a esta questão eram facultadas 10 opções com possibilidade de múltipla escolha. Os resultados são os que a seguir se apresentam (Quadros 60 e 61).

Quadro 60 – Fatores de motivação

Motivação	Resultado (respostas)
To do a traineeship in a foreign language	10
To experience different learning contents	18
To learn/improve a foreign language	13
To develop soft skills, such as adaptability, problem solving, curiosity, etc.	20
To enhance my future employability in my home country	17
To enhance my future employability abroad	17
To experience different learning practices	18
To live abroad and to meet new people	19
To gain knowledge of another country	19
To build up a personal and professional network	19

Fonte: Elaboração própria

A maior motivação dos estudantes para a realização de um estágio no estrangeiro é o desenvolvimento de competências transversais, tais como a adaptabilidade, a resolução de problemas, a curiosidade, entre outros, com 20 respostas. Em simultâneo, e apenas com a diferença de 1 resposta, aparecem como fatores motivacionais o viver no estrangeiro e conhecer novas pessoas, para conhecer outro país e estabelecer/construir uma rede pessoal e profissional. Com 18 respostas surgem de seguida o querer experimentar diferentes conteúdos de aprendizagem e diferentes práticas de aprendizagem. Com 17 respostas aparece a motivação associada à futura empregabilidade no país e no estrangeiro. Por último, aparece como fator motivacional, o pretender com o estágio, aprender/melhorar a proficiência numa

língua estrangeira (13 respostas) e, com 10 respostas apenas, o desejar realizar o estágio numa língua estrangeira.

Porém, a CE considerou que os estudantes poderiam ter motivações adicionais, e por isso, juntou mais 5 itens, conforme se apresentam no quadro seguinte, dando também, opção de escolha múltipla de resposta.

Quadro 61 – Fatores de motivação adicionais

Fator motivacional adicional	Resultado (respostas)
The length of the traineeship period was appropriate	14
The possibility to receive an Erasmus+ grant	18
The quality of the receiving enterprise/organisation	15
A good alignment of the traineeship abroad with the <i>curriculum</i> at the sending institution	18
Available support in finding accommodation	4

Fonte: Elaboração própria

A qualidade dos estágios é escrutinada através das seguintes questões, com opções de resposta pré-definidas:

- Do you think that your tasks during the traineeship were relevant to your studies and educational profile?
- Were you satisfied with the degree of supervision you received during your traineeship?
- If you had the opportunity, would you work for this receiving enterprise/organisation again?
- What were the criteria for you to choose your receiving enterprise/organisation?

Em resposta a estas questões obtiveram-se os resultados discriminados no Quadro 62.

Quadro 62 – Qualidade dos estágios

Questão	Opção de resposta	Resultado (número respostas)
Do you think that your tasks during the traineeship were relevant to your studies and educational profile?	Yes	22
	Only partial	4
	No	1
Were you satisfied with the degree of supervision you received during your traineeship?	Very satisfied	18
	Rather satisfied	9
	Neither satisfied nor dissatisfied	0
	Rather dissatisfied	0
	Very dissatisfied	0
If you had the opportunity, would you work for this receiving enterprise/organisation again?	Yes	21
	Not sure	6
	No	0

Fonte: Elaboração própria

Quando questionados sobre a relevância das tarefas desenvolvidas no estágio para os seus estudos e perfil educativo, 22 dos estagiários consideraram terem sido relevantes, para 4 destes estudantes foi apenas parcialmente relevante e apenas para 1 não foi relevante. No que concerne à supervisão dos estágios, os 27 estudantes mostraram-se muito satisfeitos ou satisfeitos com a situação. 21 dos 27 estudantes, se lhes fosse dada oportunidade, voltariam a trabalhar na organização onde estagiaram. Apenas 6 não têm a certeza se o voltariam a fazer.

O Quadro 63 apresenta os seguintes resultados relativos aos critérios de escolha da instituição de acolhimento.

Quadro 63 – Critérios de escolha da instituição de acolhimento

What were the criteria for you to choose your receiving enterprise /organisation?	Very important	Most important	Important	No opinion	Less important	Not important
Collaboration between my university and enterprises /organisations	3	7	11	6	0	0
Traineeship offer	7	8	9	2	1	0
Reputation	3	6	13	5	0	0
Facilities	2	3	13	8	1	0
Feedback from Erasmus+ alumni	0	0	12	13	1	1
Language	2	3	10	9	3	0
Country	1	8	14	2	2	0
City and culture	1	9	15	2	0	0
Social life	2	7	11	4	3	0
Others	0	0	2	2	0	0

Fonte: Elaboração própria

Vários foram os critérios de escolha da organização para a realização do estágio, pré-definidos pela CE tendo os estagiários que definir o nível de importância que lhe atribuiriam. Assim, relativo à colaboração entre a IES e a organização que recebeu o estagiário, 11 estudantes consideraram ser importante, 7 mais importante e 3 muito importante. No que respeita à oferta de estágio 9 consideraram este critério importante, 8 como mais importante e 7 como muito importante. No que respeita à reputação, 13 referiram como importante esse critério, 6 como mais importante e 3 como muito importante. As instalações, foi outro dos critérios avaliados pelos estudantes. Neste caso, 13 estagiários mencionaram como sendo importante, 8 referem que não têm opinião, para 3 é mais importante e apenas para 2 é muito importante. O feedback de ex-alunos Erasmus+ parece ser importante para 12 estudantes, muito embora 13 refiram não ter opinião sobre o assunto. Já para 10 dos estudantes estagiários, a língua parece ser um critério importante, pese embora haja 9 que não

têm opinião e 3 consideram ser um critério de menos importância. O país, a cidade e cultura, e a vida social também foram critérios considerados relevantes pela CE, para serem avaliados. Assim, a maior concentração de respostas, em qualquer das situações, foi na opção de critério importante, revelando 14, 15 e 11 respostas, respetivamente.

O estágio, para 15 dos 27 estagiários, encontra-se inserido no currículo do curso contando para a conclusão do grau. Porém, ainda para 12 estagiários, o estágio é feito de forma voluntária, não sendo por isso de efetivação obrigatória para conclusão do respetivo grau.

Em termos de reconhecimento académico, as IES de origem fizeram o reconhecimento total das atividades de estágio em 23 casos contra 3 com um reconhecimento parcial. Uma classificação final por parte da instituição de envio do estagiário será atribuída a 12 estudantes, mas 15 não receberão qualquer classificação.

No Quadro 64 os estagiários indicam como através da sua estadia no estrangeiro proporcionada pelo Erasmus+, aprenderam melhor a fazer algo.

Quadro 64 – Aprender melhor a ...

Through my stay abroad with Erasmus+, I learned better how to...	Strongly agree	Rather agree	Neither agree nor disagree	Rather disagree	Strongly disagree
think logically and draw conclusions (analytical skills)	14	7	6	0	0
find solutions in difficult or challenging contexts (problem-solving skills)	15	10	2	0	0
plan and carry out my learning independently	15	8	4	0	0
use the internet, social media and PCs, e.g. for my studies, work and personal activities	11	10	6	0	0
use digital skills such as designing, developing, programming and/or managing IT systems, software, apps and websites	6	7	11	1	2
see the value of different cultures	19	7	1	0	0
cooperate in teams	10	12	5	0	0
plan and organise tasks and activities	14	10	3	0	0
express myself creatively	11	11	5	0	0

Fonte: Elaboração própria

Na observação dos resultados destaca-se o facto de que todos os estudantes inquiridos, maioritariamente, concordam totalmente ou concordam, terem aprendido a pensar logicamente e a tirar conclusões (competências analíticas) (21 respostas), a encontrar soluções em contextos difíceis ou desafiantes (competências para a resolução de problemas) (25 respostas), a planear e a realizar a sua

aprendizagem de forma independente (23 respostas), a utilizar a Internet, as redes sociais e os PCs, por exemplo, para os seus estudos, trabalho e atividades pessoais (21 respostas), a utilizar competências digitais tais como a conceção, desenvolvimento, programação e/ou gestão de sistemas informáticos, software, aplicações e websites (13 respostas), observar o valor das diferentes culturas (26 respostas), a cooperar em equipa (22 respostas), a planear e organizar tarefas e atividades (24 respostas) e, por último, a expressarem-se de forma criativa (22 respostas).

No Quadro 65 os estudantes, depois de terem participado nesta experiência de mobilidade Erasmus+, indicam que competências, essencialmente humanas, ganharam ou melhoraram.

Quadro 65 – E depois da mobilidade ...

After having taken part in this mobility activity...	Strongly agree	Rather agree	Neither agree nor disagree	Rather disagree	Strongly disagree
I am more confident and convinced of my abilities	18	6	3	0	0
I know better my strengths and weaknesses	16	9	2	0	0
I am more able to adapt to and act in new situations	18	9	0	0	0
I am more able to think and analyse information critically	16	8	3	0	0
I am more tolerant towards other persons' values and behaviour	14	9	4	0	0
I am more open-minded and curious about new challenges	19	8	0	0	0
I intend to participate more actively in the social and political life of my community	10	12	5	0	0
I am more interested in knowing what happens in the world daily	10	14	3	0	0
I am more able to reach decisions	11	15	1	0	0
I am more able to cooperate with people from other backgrounds and cultures	19	8	0	0	0
I am more interested in European topics	14	7	5	1	0
I feel more European (if applicable)	5	5	9	1	7
I am more aware of social and political concepts like democracy, justice, equality, citizenship, civil rights	12	9	5	0	1
I have increased my sector- or field- specific skills	11	14	2	0	0

Fonte: Elaboração própria

Tal como no quadro anterior, realça-se o facto de que, maioritariamente, todos os estagiários concordam totalmente ou concordam, terem ganho ou melhorado competências como o estar mais

confiante e convencido das suas capacidades (24 respostas), o autoconhecimento sobre os pontos fortes e fracos (25 respostas), a capacidade de se adaptar a novas situações e de agir em novas situações (27 respostas) e de pensar e analisar a informação de forma crítica (24 respostas), ser mais tolerante em relação aos valores e comportamento de outras pessoas (23 respostas), ter a mente mais aberta e curiosa a novos desafios (27 respostas), o pretender participar mais ativamente na vida social e política da sua comunidade (22 respostas), o estar mais interessado em saber o que acontece diariamente no mundo (24 respostas), ser mais capaz de chegar a decisões (26 respostas) e de cooperar com pessoas de outras origens e culturas (27 respostas), estar mais interessado em temas europeus (21 respostas), estar mais consciente de conceitos sociais e políticos como democracia, justiça, igualdade, cidadania, direitos civis (21 respostas) e aumentar as competências específicas relacionadas com o sector (25 respostas).

O regresso ao país de origem do estudante é desejado por 22 estudantes, embora ainda haja 5 indecisos. Quanto ao regresso à IES de origem, 23 dos 27 estagiários tencionavam regressar, 3 estavam indecisos e apenas 1 não pretendia fazê-lo.

Os Quadros 66 e 67 perspetivam o futuro dos estudantes, no sentido daquilo que pode estar ao seu alcance graças a esta experiência no estrangeiro e de como mudou a forma como vê o seu trabalho futuro.

Quadro 66 – Devido à mobilidade ...

Thanks to this stay abroad with Erasmus+...	Strongly agree	Rather agree	Neither agree nor disagree	Rather disagree	Strongly disagree
I believe that my chances to get a new or better job have increased	13	10	4	0	0
I have a clearer idea about my professional career aspirations and goals	15	8	4	0	0
I have better opportunities for traineeships or student jobs in my home country	10	10	7	0	0
I am better capable of taking over work tasks with high responsibility after my stay abroad	16	9	2	0	0

Fonte: Elaboração própria

Na análise deste Quadro 66, e tal como já feito anteriormente, agregaram-se as respostas respeitantes à concordância plena ou moderada, uma vez que a concentração maioritária de respostas se verifica nessas 2 opções de resposta. Assim, 23 estagiários acreditam que as suas hipóteses de conseguir um

novo ou melhor emprego aumentaram com esta experiência no exterior, 23 têm uma ideia mais clara das suas aspirações e objetivos de carreira profissional e 20 melhores oportunidades para estágios ou empregos de estudante no meu país de origem. Por último, 25 estagiários, acham-se futuramente mais capazes de assumir tarefas de trabalho com elevada responsabilidade.

O Quadro 67 apresenta aquilo que são os resultados à questão sobre a forma como uma mobilidade no exterior pode modificar a forma como os participantes veem o seu trabalho futuro.

Quadro 67 – Visão sobre o trabalho futuro

How has the stay abroad changed the way you see your future work?	Strongly agree	Rather agree	Neither agree nor disagree	Rather disagree	Strongly disagree
I can easily imagine working abroad at some point in the future	21	4	2	0	0
I can easily imagine working in the country where I did my Erasmus+ period in the future	11	10	6	0	0
I would like to work in an international context	17	10	0	0	0

Fonte: Elaboração própria

A forma como os estudantes encaram o seu futuro trabalho alterou-se após esta experiência. 25 estagiários conseguem imaginar-se a trabalhar no estrangeiro em algum momento no futuro e 21 conseguem ainda imaginar-se a trabalhar no país onde fizeram o seu período Erasmus+. Todos os 27 estudantes estagiários gostariam de trabalhar, futuramente, em contexto internacional.

A CE considerou importante perceber se os estudantes, durante a sua estadia no estrangeiro haviam participado em alguma atividade que tivesse conduzido a um produto inovador ou descoberta e à qual 11 responderam afirmativamente, 10 não participaram e 6 não sabem.

No que à igualdade de tratamento diz respeito, 23 estudantes afirmam ter sido assegurada pela empresa/organização que os acolheu durante a sua participação no programa e 4 dizem não saber.

O nível de integração na instituição de acolhimento é outra preocupação da CE e os resultados obtidos com esta questão apresentam-se no Quadro 68.

Quadro 68 – Nível de integração na instituição de acolhimento

How would you consider your degree of integration at your receiving enterprise/organisation?	Very good	Good	Fair	Poor	Very poor	Not applicable
in the everyday life of the receiving enterprise/organisation	11	14	1	0	1	0
with local trainees or employees?	14	10	2	0	0	1
with other Erasmus+ / international trainees?	9	11	1	0	1	5
with the local community	9	10	5	3	0	0

Fonte: Elaboração própria

O grau de integração do estagiário em vários contextos durante a realização também foi avaliado (Quadro 68). De novo se voltam a agregar as respostas de muito bom e bom dos respondentes, por ser nestas 2 opções que se concentram a maioria das respostas. A integração na vida quotidiana da empresa/organização de acolhimento foi, para 25 estagiárias muito boa ou boa. Ao nível da integração com estagiários ou empregados locais foi muito boa ou boa para 24 dos 27 estagiários. Para 5 estagiários, a integração com outros estagiários Erasmus+ / internacionais não se verificou, contudo para 20 foi muito boa ou boa. Na comunidade local 20 estudantes conseguiram sentir-se muito bem ou bem integrados.

Na realização de um estágio, o orientador e o supervisor podem não ser a mesma pessoa. Por essa razão, os estagiários foram questionados sobre o facto, ao qual 18 responderam que o supervisor e o orientador não coincidiam. Essa coincidência apenas se verificou para 9 estudantes em estágio.

À questão, se haviam recebido uma bolsa Erasmus+ dos fundos da UE, 25 estudantes responderam afirmativamente e apenas 2 dizem não ter recebido essa bolsa. Desses 25 estudantes que receberam a bolsa, 22 afirmam ter recebido os pagamentos a tempo, de acordo com as datas mencionadas no respetivo contrato de subvenção e 3 dizem não a ter recebido dessa forma.

Relatórios de estudantes e a TQM

Neste ponto, dá-se continuidade à avaliação dos relatórios do participante na perspetiva da TQM, obtendo resultados relativos à satisfação em determinados itens e de melhoria em relação a outros aspetos, entre outros.

São múltiplas as formas de obter conhecimento sobre a possibilidade de fazer um estágio Erasmus+. Assim, quando questionados, 6 estudantes responderam ter sido através do sítio web da instituição de

origem, 14 afirmam ter tido conhecimento através do pessoal docente da IES de envio e 12 através do pessoal não docente, também da instituição de envio. Um estudante soube do estágio através de outro bolsheiro e outro através de um evento informativo. Outros 3, obtiveram informação a partir da Associação de Estudantes e de Antigos Alunos Erasmus+, 2 através de amigos e outros 2 através de pesquisa online.

Participar novamente numa mobilidade Erasmus+ é uma possibilidade a ser ponderada por 20 dos 27 estudantes que realizaram esta mobilidade Erasmus+. Já 6 destes estudantes mostraram-se indecisos e apenas 1 referiu que não estava a planear participar novamente nesta experiência de mobilidade.

A experiência de mobilidade Erasmus+, em termos gerais, deixou 19 estagiários muito satisfeitos e 6 satisfeitos. Todavia, ainda houve um estagiário que não respondeu e outro que não se considerou nem satisfeito nem insatisfeito. Apesar deste resultado, o facto é que todos os estudantes que tiveram esta experiência recomendá-la-iam a outro estudante.

Os Quadros 69 e 70 que a seguir se apresentam contém os resultados sobre as respostas às questões quanto ao grau de satisfação com o estágio e quanto aos critérios de escolha da instituição de acolhimento, respetivamente.

Quadro 69 – Satisfação com o estágio

Questão	Opções	Resultado
Were you satisfied with the degree of supervision you received during your traineeship?	Very satisfied	18
	Rather satisfied	9
	Neither satisfied nor dissatisfied	0
	Rather dissatisfied	0
	Very dissatisfied	0
If you had the opportunity, would you work for this receiving enterprise/organisation again?	Yes	21
	Not sure	6
	No	0

Fonte: Elaboração própria

Em termos de supervisão de estágio, 27 alunos manifestaram-se muito satisfeitos ou satisfeitos com a situação. 21 dos 27 alunos regressariam à organização onde estagiaram se tivessem essa oportunidade. Apenas 6 pessoas não mostraram certeza de querer novamente regressar (ver Quadro 69).

O Quadro 70 apresenta os resultados relativos aos critérios de escolha da instituição de acolhimento.

Quadro 70 – Critérios de escolha da instituição de acolhimento

What were the criteria for you to choose your receiving enterprise /organisation?	Very important	Most important	Important	No opinion	Less important	Not important
Collaboration between my university and enterprises /organisations	3	7	11	6	0	0
Traineeship offer	7	8	9	2	1	0
Reputation	3	6	13	5	0	0
Facilities	2	3	13	8	1	0
Feedback from Erasmus+ alumni	0	0	12	13	1	1
Language	2	3	10	9	3	0
Country	1	8	14	2	2	0
City and culture	1	9	15	2	0	0
Social life	2	7	11	4	3	0
Others	0	0	2	2	0	0

Fonte: Elaboração própria

Os critérios para a escolha da organização para a realização do estágio, foram apresentados como pré-definidos pela CE. Os estagiários, perante estes critérios eram convidados a atribuir-lhes um nível de importância. Assim, quanto ao primeiro apresentado respeitante à colaboração entre a IES e a organização que recebeu o estagiário, 11 estudantes classificaram-no como sendo importante, 7 como mais importante e 3 como muito importante. A oferta de estágio é um critério que 9 estudantes consideraram como importante, 8 como mais importante e 7 como muito importante. Quanto à reputação, 13 referiram-no como importante, 6 como mais importante e 3 como muito importante. As instalações, quarto critério avaliado pelos estudantes, foi classificado por 13 estagiários como sendo importante, 8 não têm opinião sobre ele, para 3 é mais importante e apenas para 2 é muito importante. O feedback de ex-estudantes Erasmus+ foi classificado como importante para 12 estudantes, pese embora 13 refiram não ter opinião sobre o assunto. A língua, para 10 dos estudantes estagiários, parece ser um critério importante, muito embora haja 9 que não têm opinião e 3 consideram ser um critério de menos importância. Para os critérios país, cidade e cultura, e vida social a maior concentração de respostas é na classificação de importante, revelando 14, 15 e 11 respostas, respetivamente.

Refira-se que para todos os estagiários, o contrato de estágio foi subscrito por todas as partes envolvidas, mesmo antes do início do estágio. No entanto, houve necessidade de promover modificações em 4 deles. O reconhecimento académico do período de estágio realizado no estrangeiro ao abrigo do Programa Erasmus+, foi total para 23 estágios. O reconhecimento parcial foi atribuído a 3 dos estudantes.

Após a conclusão do estágio na empresa ou organização de realização do estágio 14 estudantes afirmam que irão receber um certificado de Estágio, 7 não sabe e 6 afirmam que não irão receber qualquer certificado de conclusão.

O registo do estágio pela IES de origem do estudante pode ser feito em um ou mais documentos. Assim, a transcrição de registos foi sinalizada por 20 dos 27 estagiários; 8 referiram que o registo seria feito em suplemento ao diploma e 9 no Europass mobilidade.

A realização de um estágio no estrangeiro, implica, por vezes, o uso da língua do país de acolhimento ou outra, diferente da língua materna do estudante. Neste contexto, 19 estagiários confirmam que melhoraram as competências na língua estrangeira que usaram, 7 afirmam não ter melhorado porquanto já eram fluentes nessa língua e apenas 1 refere que não teve qualquer melhoria. Durante a estadia no estrangeiro, 18 estagiários afirmam que melhoraram a sua competência noutras línguas para além da que estava a ser utilizada, contra 9 que afirmaram não o ter conseguido.

O Quadro 71 apresenta os resultados à questão sobre o que os participantes consideram ter aprendido melhor com a realização da sua mobilidade.

Quadro 71 – Aprender melhor a ...

Through my stay abroad with Erasmus+, I learned better how to...	Strongly agree	Rather agree	Neither agree nor disagree	Rather disagree	Strongly disagree
think logically and draw conclusions (analytical skills)	14	7	6	0	0
find solutions in difficult or challenging contexts (problem-solving skills)	15	10	2	0	0
plan and carry out my learning independently	15	8	4	0	0
use the internet, social media and PCs, e.g. for my studies, work and personal activities	11	10	6	0	0
use digital skills such as designing, developing, programming and/or managing IT systems, software, apps and websites	6	7	11	1	2
see the value of different cultures	19	7	1	0	0
cooperate in teams	10	12	5	0	0
plan and organise tasks and activities	14	10	3	0	0
express myself creatively	11	11	5	0	0

Fonte: Elaboração própria

Durante o estágio 21 dos 27 estudantes inquiridos, concordam totalmente ou concordam, terem aprendido a pensar logicamente e a tirar conclusões (competências analíticas), 25 estagiários a

encontrar soluções em contextos difíceis ou desafiantes (competências para a resolução de problemas), 23 a planear e a realizar a sua aprendizagem de forma independente, 21 desses estagiários a utilizar a Internet, as redes sociais e os PCs, por exemplo, para os seus estudos, trabalho e atividades pessoais, 13 aprenderam a utilizar competências digitais tais como a conceção, desenvolvimento, programação e/ou gestão de sistemas informáticos, software, aplicações e websites, 26 a observar o valor das diferentes culturas, 22 a cooperar em equipa, 24 a planear e organizar tarefas e atividades e, por último, 22 a expressarem-se de forma criativa (ver Quadro 71).

No Quadro 72 são indicadas competências, que podem ter sido ganhas ou melhoradas, depois dos estudantes terem participado nesta experiência de mobilidade Erasmus+.

Quadro 72 – E depois da mobilidade ...

After having taken part in this mobility activity...	Strongly agree	Rather agree	Neither agree nor disagree	Rather disagree	Strongly disagree
I am more confident and convinced of my abilities	18	6	3	0	0
I know better my strengths and weaknesses	16	9	2	0	0
I am more able to adapt to and act in new situations	18	9	0	0	0
I am more able to think and analyse information critically	16	8	3	0	0
I am more tolerant towards other persons' values and behaviour	14	9	4	0	0
I am more open-minded and curious about new challenges	19	8	0	0	0
I intend to participate more actively in the social and political life of my community	10	12	5	0	0
I am more interested in knowing what happens in the world daily	10	14	3	0	0
I am more able to reach decisions	11	15	1	0	0
I am more able to cooperate with people from other backgrounds and cultures	19	8	0	0	0
I am more interested in European topics	14	7	5	1	0
I feel more European (if applicable)	5	5	9	1	7
I am more aware of social and political concepts like democracy, justice, equality, citizenship, civil rights	12	9	5	0	1
I have increased my sector- or field- specific skills	11	14	2	0	0

Fonte: Elaboração própria

Neste quadro voltam a referir-se ganhos ou melhorias de competências, mas neste caso, após o término do estágio. Desta feita, 24 estudantes concordam totalmente ou concordam em estar mais

confiantes e convencidos das suas capacidades, 25 terem alcançado o autoconhecimento sobre os pontos fortes e fracos, 27 conseguiram melhorar a sua capacidade de se adaptar a novas situações e de agir em novas situações e 24 de pensar e analisar a informação de forma crítica, 23 são agora mais tolerantes em relação aos valores e comportamento de outras pessoas, 27 têm a mente mais aberta e curiosa a novos desafios, 22 pretendem participar mais ativamente na vida social e política da sua comunidade, 24 estão mais interessados em saber o que acontece diariamente no mundo, 26 são agora mais capaz de chegar a decisões e 27 de cooperar com pessoas de outras origens e culturas, 21 estudantes estão mais interessados em temas europeus, e estão mais consciente de conceitos sociais e políticos como democracia, justiça, igualdade, cidadania, direitos civis e, 25 afirmam ter aumentado as competências específicas relacionadas com o sector.

O desejo de regressar ao país de origem após a realização do estágio é manifestado por 22 estudantes pese embora 5 estejam indecisos. Já no que ao regresso à IES de origem diz respeito, 23 tencionam regressar, 1 não manifesta vontade em regressar e 3 estão indecisos.

Os Quadros 73 e 74 refletem o que pode estar ao alcance dos estagiários graças a esta experiência no estrangeiro e a forma como o mesmo antevê o seu trabalho futuro, respetivamente.

Quadro 73 – Devido à mobilidade ...

Thanks to this stay abroad with Erasmus+...	Strongly agree	Rather agree	Neither agree nor disagree	Rather disagree	Strongly disagree
I believe that my chances to get a new or better job have increased	13	10	4	0	0
I have a clearer idea about my professional career aspirations and goals	15	8	4	0	0
I have better opportunities for traineeships or student jobs in my home country	10	10	7	0	0
I am better capable of taking over work tasks with high responsibility after my stay abroad	16	9	2	0	0

Fonte: Elaboração própria

Da análise do Quadro 73 verifica-se que 23 estagiários concordam totalmente ou concordam que as suas hipóteses de conseguir um novo ou melhor emprego aumentaram com esta experiência no exterior, 23 concordam ou concordam totalmente terem uma ideia mais clara das suas aspirações e objetivos de carreira profissional e 20 terem melhores oportunidades para estágios ou empregos de estudante no seu país de origem. Por fim, 25 dos 27 estudantes consideram-se mais capazes de no futuro assumir tarefas de trabalho com elevada responsabilidade.

Quadro 74 – Visão sobre o trabalho futuro

How has the stay abroad changed the way you see your future work?	Strongly agree	Rather agree	Neither agree nor disagree	Rather disagree	Strongly disagree
I can easily imagine working abroad at some point in the future	21	4	2	0	0
I can easily imagine working in the country where I did my Erasmus+ period in the future	11	10	6	0	0
I would like to work in an international context	17	10	0	0	0

Fonte: Elaboração própria

Esta experiência Erasmus+ veio moldar/alterar a forma como os estudantes encaram o seu futuro trabalho. A imaginarem-se a trabalhar no estrangeiro em algum momento no futuro estão 25 estagiários e 21 imaginam-se a trabalhar no país onde fizeram o seu período Erasmus+. No futuro, e manifestado pelos 27 estudantes estagiários, todos gostariam de trabalhar num contexto internacional.

Em 11 dos 27 estágios realizados, os estudantes afirmam ter participado em atividades que conduziram à criação de um produto inovador ou a uma descoberta. Todavia, 6 estagiários desconhecem se participaram e 10 afirmam não ter participado nesse tipo de atividades.

No que concerne ao processo de seleção na IES de origem, 24 estudantes consideram que o mesmo foi justo e transparente, pese embora haja 3 que se consideram incapazes de julgar.

A CE considerou relevante perceber como os estagiários conseguiam encontrar o seu local de estágio. Perante a questão, 17 estagiários confirmaram ter sido através da sua instituição de envio, 4 estudantes conseguiram através de um consórcio de mobilidade do qual a sua instituição de origem faz parte, 2 souberam através de um anúncio da empresa/organização de acolhimento, 1 dos estudantes conseguiu através do website erasmusintern.org e outro através de um ex-aluno Erasmus+. Por último, 2 estudantes informaram que as suas fontes foram um professor e um membro da família.

Os Quadros 75 e 76 refletem o nível de satisfação com o apoio relacionado com o seguro e com a integração na instituição de acolhimento, respetivamente.

Quadro 75 – Nível de satisfação com o apoio relacionado com o seguro

How satisfied were you with assistance related to insurance issues?	Very satisfied	Rather satisfied	Neither satisfied nor dissatisfied	Rather dissatisfied	Very dissatisfied	I did not request assistance related to insurance issues
provided by the sending institution	9	6	6	1	0	5
provided by your receiving enterprise/organisation	8	5	6	0	2	6

Fonte: Elaboração própria

A assistência aos estudantes é um dos aspetos que as IES de origem e as organizações de acolhimento devem ter em atenção. Neste âmbito, estão os assuntos relacionados com os seguros. De entre os que solicitaram assistência, 15 estudantes consideraram-se muito satisfeitos ou satisfeitos com o apoio providenciado pela instituição de origem e 13 com o apoio da organização de acolhimento. Foram ainda 5 os estagiários que não solicitaram qualquer apoio relacionado com seguros à IES de origem e 6 não solicitaram assistência à entidade de acolhimento (ver Quadro 75).

Quadro 76 – Nível de integração na instituição de acolhimento

How would you consider your degree of integration at your receiving enterprise/organisation?	Very good	Good	Fair	Poor	Very poor	Not applicable
in the everyday life of the receiving enterprise/organisation	11	14	1	0	1	0
with local trainees or employees?	14	10	2	0	0	1
with other Erasmus+ / international trainees?	9	11	1	0	1	5
with the local community	9	10	5	3	0	0

Fonte: Elaboração própria

A integração de um estudante a diversos níveis, é relevante para o sucesso da experiência. Assim, no Quadro 76 pode-se constatar que a avaliação deste item revelou que para 25 estagiários a integração na vida quotidiana da empresa/organização de acolhimento foi muito boa ou boa. A integração com estagiários ou empregados locais foi muito boa ou boa para 24 dos 27 estagiários. Para 5 estagiários, a integração com outros estagiários Erasmus+ / internacionais não se verificou, contudo para 20 foi muito boa ou boa. Ao nível da comunidade local 20 estagiários sentiram-se muito bem ou bem integrados.

A satisfação com os acordos de mentoria e o apoio prestados pela empresa/organização de acolhimento deixaram 18 estagiários muito satisfeitos, 7 satisfeitos, 1 nem satisfeito nem insatisfeito e outro insatisfeito.

O orientador e o supervisor podem não coincidir na supervisão de um estágio. Para 18 estagiários o supervisor e o orientador não coincidiram, tendo-se verificado essa coincidência para 9 estudantes em estágio.

Nem sempre os estágios correm conforme se planeia e, nesses casos, durante a participação no programa podem surgir da parte do participante questões, queixas ou problemas, que a empresa/organização de acolhimento terá de tratar. Nesta situação, 17 estudantes mostraram-se muito satisfeitos, 8 satisfeitos e 2 nem satisfeitos nem insatisfeitos.

Outro aspeto relevante é o alojamento. Para encontrarem alojamento no país de destino, 1 estagiário recebeu apoio da instituição de origem, 17 foram assistidos pela entidade que os acolheu, 8 não receberam apoio e 1 foi apoiado pelo supervisor no país de origem. Aqueles que receberam assistência da empresa/organização que os recebeu, 10 sentiram-se muito satisfeitos e 7 satisfeitos com as orientações facultadas. Ainda relacionado com o alojamento, o grau de satisfação foi avaliado junto dos estagiários. Os resultados revelam que 14 mostraram-se muito satisfeitos com o alojamento obtido, 7 ficaram satisfeitos, 5 nem satisfeitos nem insatisfeitos e 1 revelou ainda, estar insatisfeito.

Em relação à atribuição de uma bolsa Erasmus+ financiada por fundos da UE, 25 estudantes afirmaram tê-la recebido e apenas 2 dizem não ter recebido essa bolsa. Desses 25 estudantes que receberam a bolsa, 22 confirmam ter recebido os pagamentos a tempo, de acordo com as datas mencionadas no respetivo contrato de subvenção e 3 negam essa situação. Em certas ocasiões, o valor da bolsa parece não ser suficiente para financiar todo o período de mobilidade, tendo os estagiários, por vezes que recorrer a outras fontes de financiamento. Apesar de 22 estagiários não terem tido outras fontes de financiamento, houve, no entanto, 5 estudantes que afirmam ter necessitado de outro apoio financeiro que lhe foi facultado pela família, por economias próprias ou até por trabalho realizado em *part-time* durante o período no estrangeiro. Em alinhamento com esta situação, a CE pretendeu saber em que medida é que a bolsa Erasmus+ (apenas fundos da UE) cobriu as suas despesas globais relacionadas com o período de mobilidade do estudante, ao que 17 estagiários responderam ter uma cobertura entre os 76% e os 100%, 8 afirmaram cobrir apenas entre 51% e 75% e 2 dos 27 estudantes optaram por nem responder.

A corroborar o quão importante é a atribuição de uma bolsa Erasmus+, 20 estudantes afirmam que não teriam ido para o estrangeiro no âmbito do programa se não a tivessem recebido. Apenas 2 confirmam que teriam partido em mobilidade mesmo não lhe sendo atribuída um bolsa Erasmus+ e 3 talvez o fizessem, 2 estagiários optaram por não responder.

5.5.5 Discussão dos resultados da mobilidade dos estudantes

Para a realização de uma experiência Erasmus no âmbito de uma mobilidade existem fatores motivacionais múltiplos e variados que impulsionam os estudantes a fazê-lo. A CE colocou nos seus questionários, aplicados aos estudantes em mobilidade para estágio e para estudos, em cada um, 10 opções pré-definidas. Entre ambos os questionários existem alternativas que coincidem e outras que são adaptadas aos respetivos contextos de estágio ou estudos. Assim, do que foi elencado e que coincide nos dois, indica-se a necessidade de experimentar diferentes conteúdos/currícula de aprendizagem, aprender ou melhorar a proficiência numa língua estrangeira, o desenvolver competências transversais, a melhoria da futura empregabilidade no país de origem e no estrangeiro, viver no estrangeiro e conhecer novas pessoas, ter conhecimento de outro país e construir uma rede de contactos pessoal e profissional. Os estudantes em mobilidade para estudos podem ainda optar por: experimentar diferentes práticas de aprendizagem e ensino e pretender seguir um programa de estudo numa língua estrangeira e os estagiários por: experimentar diferentes práticas de aprendizagem e de fazer um estágio numa língua estrangeira.

O top 3 dos fatores motivacionais identificado para os estudantes em mobilidade para estudos é a necessidade de experimentar diferentes conteúdos/currícula de aprendizagem, viver no estrangeiro e conhecer novas pessoas e ter conhecimento de outro país.

Já para os estudantes em estágio, existe um top 4 para as motivações e que são o desenvolvimento de competências transversais, viver no estrangeiro e conhecer novas pessoas, ter conhecimento de outro país e construir uma rede pessoal e profissional de contactos. A corroborar o fundamento da escolha destas motivações pré-definidas pela CE estão estudos como os de Bračun Sova (2017), Clemente-Ricolfe e García-Pinto (2019), Fombona, Rodríguez e Sevillano (2013), Krzaklewska (2008), Lesjak, Juvan, Ineson, Yap e Axelsson (2015), Monteiro e Pereira, (2016), Riegel e Correia-Lima (2015). Embora tenham sido elencadas como motivações adicionais mais 5 opções em cada um dos questionários, parece ser de incluir como opções iniciais e não como adicionais pois não parece haver razão para as

categorizar desta forma. A título de exemplo, está a qualidade da instituição de acolhimento que pode ser um fator determinante para a realização da mobilidade.

A abordagem aos fatores motivacionais dos estudantes também pode ser feita numa perspetiva daqueles fatores que provocam (*push*), de alguma forma, os estudantes a procurar uma alternativa, a sair do seu país e da sua zona de conforto e aqueles fatores que, por si só, como por exemplo os que estão ligados às características do país de destino e do que lhe pode estar associado, acabam por atrair (*pull*) os próprios estudantes.

Aos estudantes é dada a possibilidade de assinalarem mais do que uma motivação para a realização da mobilidade, levando a crer que pode haver relação entre elas, como, aliás, alguns estudos identificam. Bogain (2012) estabelece que a vontade de aprender uma língua é um importante fator motivacional para a integração na sociedade que vai acolher o estudante, e simultaneamente, é vista como uma forma de melhoria das perspetivas de emprego. A melhoria da empregabilidade e o experienciar novos contextos, como base de uma motivação social, apresentam uma correlação no estudo de Juvan e Lesjak (2011). Belvis, Pineda & Moreno (2007) realçam a grande influência que o efeito combinado de fatores culturais e de lazer acaba por ter nos estudantes.

Quando se fala de ensino e de aprendizagem fala-se de ações e processos associados a estes conceitos. Em termos gerais, a aprendizagem é um processo que permite a aquisição de conhecimentos, competências, valores, práticas, hábitos e atitudes através da prática do estudo, do ensino e da experiência. O ensino reflete a ação de ensinar ou transmitir o conhecimento a outros. A qualidade do ensino e da aprendizagem vem mostrar a avaliação feita através de indicadores definidos para estas 2 dimensões. Segundo Cunha (2014) e de Oliveira (2007) existem indicadores de qualidade do ensino referenciados em processos e produtos. Os conteúdos das unidades curriculares, os métodos de ensino e o apoio ao processo de aprendizagem foram as dimensões avaliadas em termos de qualidade, no questionário aplicado aos estudantes em mobilidade para estudos. Estas questões estão integradas na dimensão dos processos e associadas aos indicadores: qualidade do currículo, práticas pedagógicas e avaliação (Cunha, 2014). Os estágios em contexto de trabalho constituem-se como processos formativos ou “como espaço de formação” (Dalla corte, s/d). Segundo Vieira, Caires e Coimbra (2011), os estágios potenciam o sucesso na transição para o trabalho uma vez que articulam os espaços formativo e profissional a par da promoção do desenvolvimento vocacional dos estudantes. As atividades e tarefas do estágio e a supervisão são elementos que podem ditar o sucesso ou insucesso de um estágio. Nesse sentido, estas foram duas dimensões avaliadas pela CE, o que parece ser

relevante se se pensar no contributo que um estágio pode dar para desenvolver um trabalho digno (ODS 8) e que contribua para o desenvolvimento económico do país.

Como já referido, a instituição de acolhimento pode ser um fator motivacional ou um critério de escolha para um estudante decidir sobre a eventual realização de um período de mobilidade. Contudo, a CE decidiu não a considerar como tal. Assim, preferiu avaliar os critérios que conduziram os estudantes à escolha das instituições de acolhimento para estudos ou estágios. A escolha das instituições pode ser influenciada por opiniões de outrem, pela localização geográfica, interesse particular do estudante pela instituição, características do próprio estudante, aspetos económico-financeiros, por motivos internos, externos e institucionais, entre outros (Iorio, 2018; Monteiro, 2018). Assim, pode-se afirmar que os critérios pré-definidos se integram em especial nos motivos internos, externos e institucionais ou coincidem com os enunciados por Iorio (2018) e Monteiro (2018). No caso específico das IES, os critérios recaem sobre a oferta de ensino, as instalações e serviços para os estudantes internacionais e a reputação/*rankings*.

Especificamente à escolha de organizações para estágio, os critérios foram a oferta de estágio, a colaboração entre a IES de origem e a própria organização, as instalações e a reputação. Os critérios comuns a ambos são o feedback de ex-alunos Erasmus+, a língua, o país, a cidade e cultura, a vida social e outros. Neste estudo, os 3 critérios mais relevantes na escolha da IES de acolhimento foram a oferta de ensino, as instalações e os serviços para estudantes internacionais e o país. No estudo de Monteiro (2018, p. 36) “Os estudantes internacionais indicaram que os três primeiros critérios relevantes na escolha do destino da sua mobilidade foram o país de acolhimento (...), o supervisor/equipa de investigação no país-destino (...) e o curso (...)”, o que, de alguma forma vem corroborar os resultados obtidos. Já no que respeita aos estágios, os 3 critérios mais relevantes foram a oferta de estágio, a colaboração entre a IES de origem e a organização de acolhimento e a cidade e a cultura. Certamente haverá relações entre critérios em ambos os casos, mas não foram alvo de avaliação neste trabalho de investigação por se considerar que os resultados não trariam qualquer mais-valia ao estudo nem contribuiriam para as respostas às questões do estudo, por não estarem relacionadas com as temáticas da TQM ou da sustentabilidade.

As competências adquiridas e melhoradas através da mobilidade Erasmus e que estão elencadas no questionário dos estudantes e dos estagiários, alinham-se com as que foram definidas por Freire Seoane, Teixeira Álvarez e Pais Montes (2013), Gil-Galván (2018), Casanova (1991), Madelin e Thierry

(1992), Milheiro (2022), Nyhan (1991) e Suleman (2000). As competências encontram-se agrupadas em:

- **competências técnicas** (são de natureza prática e muitas vezes relacionam-se com tarefas mecânicas, tecnológicas, matemáticas ou científicas: competências de base associadas à formação académica do candidato, a capacidade de operar máquinas e equipamentos, *hardware* e *software*, conhecimento de línguas, análise de dados (Milheiro, 2022));
- **competências comportamentais, pessoais e relacionais** (autonomia, adaptabilidade, criatividade, abertura de espírito, capacidade de iniciativa, capacidade de liderança, capacidade de aprendizagem, capacidade de crítica, capacidade de análise, capacidade de comunicação, capacidade de trabalhar em equipa, responsabilidade e flexibilidade (Pinho, 2002));
- **competências de autoformação** (capacidade de iniciativa, capacidade de tomada de decisão, capacidade de planificação, capacidade de comunicação, capacidade de cooperação, responsabilidade e flexibilidade (Madelin e Thierry, 1992; Nyhan, 1991); e,
- **competências transversais ou genéricas** (perseverança, espírito de iniciativa, criatividade, espírito crítico, sentido de organização, autocontrolo, atitude de liderança, persuasão, autoconfiança, perceção e interperceção nas relações pessoais, preocupação e solicitude em relação aos outros (Casanova, 1991)).

As experiências Erasmus vividas em contextos variados, potenciam, como demonstram os resultados quer na situação da mobilidade para estudos quer para estágios, a aprendizagem e/ou melhoria de variadas competências proporcionando um intercâmbio de ideias, valores e perspetivas que produzem outras formas de pensar, estar, sentir e agir perante o mundo. Nos questionários apresentaram-se diversas competências pré-definidas que se enquadram nas tipologias anteriores. Das 23 competências pré-definidas selecionaram-se as 10 mais relevantes identificadas pelos estudantes em estágio e em estudos e que se enquadram nas 4 tipologias referidas (técnicas, comportamentais, pessoais e relacionais, autoformação e, transversais ou genéricas), nomeadamente:

- (1) adaptar-se e agir em novas situações,
- (2) ver o valor das diferentes culturas,
- (3) ter a mente mais aberta e curiosa perante novos desafios,
- (4) confiança nas suas capacidades,

- (5) cooperar com pessoas de outras origens e culturas,
- (6) conhecer os seus pontos fortes e fracos,
- (7) encontrar soluções em contextos difíceis ou desafiantes,
- (8) planear e a realizar a sua aprendizagem de forma independente,
- (9) pensar de forma lógica e tirar conclusões e,
- (10) a planear e a organizar tarefas e atividades.

Na Europa, o Programa Erasmus aumentou as possibilidades dos estudantes relativamente aos estudos internacionais (Nilsson, 2015). Segundo Nilsson e Ripmeester (2016), a **transição do mundo académico para o mundo laboral** está a aumentar de importância. Essa transição tem sido um fator impulsionador para os estudantes para a realização de uma experiência no estrangeiro. Ainda para estes autores, uma forma de facilitar a transição, é introduzir mais experiências profissionais no currículo, através, por exemplo, de estágios em contexto de trabalho e, assim, operar mais de perto com indústrias, empresas e outras organizações. O estudo destes autores mostra que os estudantes internacionais esperam que os estudos no estrangeiro tenham um impacto na sua carreira profissional e empregabilidade.

Para os estudantes em geral, encontrar um emprego após a graduação é, pois, uma grande preocupação. Especialistas do Ensino Superior veem a mobilidade estudantil como uma forma de criar melhores perspetivas de carreira para os seus graduados (Nilsson & Ripmeester, 2016).

A importância que é dada pela CE ao tema da empregabilidade, levou a que os estudantes fossem questionados sobre as perspetivas futuras de educação, formação e trabalho. Assim, os estudantes em mobilidade consideraram que, depois de concluírem o período de mobilidade ficaram mais capazes de assumir tarefas de trabalho com alta responsabilidade, consideram ter mais hipóteses de conseguir um novo ou melhor emprego e têm uma ideia mais clara sobre o que aspiram para a sua carreira profissional. Estes resultados só vêm corroborar o que foi referido por Nilsson e Ripmeester (2016). Não causa, pois, surpresa, quando se verifica que a estadia no estrangeiro modificou a forma de pensar do estudante em relação ao seu futuro trabalho. Todos os estagiários e mais de 93% dos estudantes em mobilidade para estudos que responderam ao questionário, afirmam que gostariam de trabalhar num contexto internacional. Encaram também como possível, no futuro, trabalhar no estrangeiro e até no país onde realizaram a mobilidade Erasmus.

Outra questão bastante relevante para a CE é a integração dos estagiários e dos estudantes na instituição de acolhimento. E mais relevante se torna quando se fala em mobilidades com as mais variadas partes do mundo, com contextos culturais, socioeconómicos e até políticos e religiosos tão diversos. A igualdade de tratamento implica a não discriminação que é um princípio básico, referido no artigo 7º da Declaração Universal dos Direitos Humanos e que refere “Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.”²⁶. Embora a larga maioria dos inquiridos tenha referido que houve durante o período de mobilidade, por parte da instituição de acolhimento, o assegurar da igualdade de tratamento, porém, em algumas situações parece ter ainda havido alguma discriminação e que foi identificada nos questionários pelos estudantes. Entre estas situações estão o tratamento diferenciado por parte de docentes, fazendo sentir estes estudantes como *outsiders*, ausência de apoio dos docentes que ministravam os cursos de língua portuguesa e dos que ministravam unidades curriculares em inglês (diferente da língua materna), tratamento desigual quanto à interrupção do período de mobilidade e correspondente atribuição da bolsa.

À medida que os estudantes partem para estudar no estrangeiro, têm certas expectativas em termos de descoberta académica e pessoal. As características pessoais e estudantis afetam a forma como um indivíduo vê a vida durante uma estada no estrangeiro (Nilsson, 2019). Segundo Dervin (2009), a menos que os discursos sociais e societais sobre a integração em programas de intercâmbio sejam alterados, os estudantes de intercâmbio continuarão a sentir-se postos de parte, e, por vezes, até a culpar os "locais" pela sua integração malsucedida. Para Senci, Hendrickson & Debevc (2022) a integração social dos estudantes estrangeiros é um aspeto primordial para a internacionalização das Instituições de Ensino Superior e o Programa Erasmus parece ter-se tornado o principal motor da internacionalização do Ensino Superior na União Europeia. Porém, o simples recrutamento de estudantes internacionais, criando um corpo estudantil culturalmente diversificado, facilitando a proximidade física e a mera exposição a estudantes de outros países, não garante a integração social. A definição de estratégias e medidas que garantam o sucesso da integração, têm de ser definidas por cada instituição que acolhe os estudantes tendo em atenção as características culturais e outras da instituição de acolhimento e do acolhido. No que respeita ao nível de integração do estudante na instituição de acolhimento foram

²⁶ Declaração Universal do Direitos Humanos: <https://dre.pt/dre/geral/legislacao-relevante/declaracao-universal-direitos-humanos>

destacados 4 contextos: no quotidiano da instituição, com os locais (estagiários ou estudantes), com outros Erasmus+/estagiários ou estudantes internacionais e a comunidade local. De acordo com os resultados obtidos parece ter havido um bom ou muito bom nível de integração dos estudantes no quotidiano da instituição, com os locais e até com os outros estudantes ou estagiários Erasmus+. Contudo, parece ser ao nível da comunidade local que a integração é menos conseguida pelo que, poderá estar aqui em causa o que anteriormente se referiu a respeito sobre a falta de estratégias de integração.

O envolvimento dos estudantes pode ser alcançado através do voluntariado (McIlrath & Tansey, 2013). Em clima de crise económica e de declínio da coesão social, a União Europeia reforça a importância de desenvolver uma "cidadania europeia ativa" por forma a aumentar a solidariedade, promover a integração e mobilizar a mudança (Wood, 2013). O voluntariado dos estudantes é um aspeto de nicho desta atividade mais lata que é o voluntariado e referido como "serviço comunitário", "atividade extracurricular" ou "participação cívica" (Tansey, 2012). O estudo realizado por Alfranseder *et al.* (2012) revelou que mais de metade de todos os inquiridos mostram interesse em atividades de voluntariado, mas um terço ainda não aderiu a nenhuma organização de voluntariado (32,8%) e outros 6,2% não querem aderir a uma organização em particular, mas são voluntários para diferentes iniciativas. No âmbito deste estudo verificou-se que mais de 80% dos estudantes não realizou qualquer tipo de voluntariado e apenas 18,7% participou nesse tipo de atividades, sendo que alguns receberam créditos. Não é possível aferir sobre outras possíveis atividades de participação cívica uma vez que não é colocada qualquer questão a este respeito.

O pagamento de propinas é feito por mais de metade dos estudantes inquiridos. A questão é importante porquanto, Thissen e Ederveen (2006) sublinham que os motivos dos estudantes que vêm para a Europa para estudar para obtenção do grau são um pouco diferentes dos motivos dos estudantes de intercâmbio que se inscrevem num programa de mobilidade como o Erasmus. Isto parece ter a ver com diferenças nas expectativas em relação às experiências e à carreira. Os estudantes internacionais que pagam propinas investem numa carreira, enquanto que os estudantes em mobilidade estão a concentrar-se em aspetos de desenvolvimento pessoal (Papatsiba, 2005; Thissen & Ederveen, 2006). Quando um estudante sai em mobilidade num programa de intercâmbio, e regressa à sua instituição de origem para terminar os seus estudos, o país de acolhimento paga a educação do estudante durante o período em que o recebeu. Contudo, o estudante não deixa de pagar as propinas na sua instituição de origem (Caramerli, 2013; Thissen & Ederveen, 2006). O país de acolhimento irá beneficiar do capital

humano se a qualidade da educação no país de origem do estudante exceder a qualidade à do país de acolhimento. Os estudantes parecem basear a sua escolha por uma IES na qualidade da educação. Se existirem economias de escala no domínio do Ensino Superior, a concorrência através destas economias de escala pode aumentar a qualidade educativa (Thissen & Ederveen, 2006).

A atribuição de bolsas de estudo é fundamental para que os estudantes tenham igualdade de oportunidades em relação aos demais e conseguir, assim, a possibilidade de prosseguir os seus estudos no Ensino Superior. A atribuição de bolsa Erasmus para a concretização das mobilidades tenta colocar os alunos em pé de igualdade para que todos possam ter a oportunidade de cumprir com essa vontade de ter uma experiência Erasmus, através de uma mobilidade. Embora não sejam questionados os motivos porque a bolsa Erasmus+ não foi suficiente para cobrir a totalidade das despesas com a estadia no estrangeiro, teria sido importante ter esse conhecimento, uma vez que se fica sem saber se o valor calculado pela CE foi sob estimado, se os inquiridos tiveram despesas extra não previstas ou se simplesmente não souberam gerir as suas contas, ou se houve outros motivos. Seria, pois, relevante perceber as causas desta incompatibilidade para que a CE pudesse entrar em linha de conta com estas possíveis causas, de modo a poder eventualmente rever, de forma mais realista o valor das bolsas. Adicionalmente, a CE recolhe informação sobre a possibilidade de os estudantes possuírem outras fontes de financiamento que colmatassem as restantes despesas não cobertas pela bolsa Erasmus+ ou se trabalhavam enquanto estudavam no país de acolhimento para obter um rendimento extra para fazer face às despesas. Os resultados mostram que a maioria dos estudantes não teria realizado a mobilidade Erasmus se não fosse o apoio financeiro facultado pela bolsa atribuída pelo Programa.

Os relatórios de participante também permitem extrair alguma informação que se crê, bastante relevante, sobre a qualidade das mobilidades, dos conteúdos da experiência, do desenvolvimento pessoal, entre outros aspetos.

A comunicação pode ser um aspeto significativo para o sucesso das iniciativas. Para a CE era, pois, importante perceber como a oportunidade de realização de uma mobilidade chega aos potenciais interessados. Informação constante nos websites da IES de origem e a transmitida pelo pessoal das universidades estão na base das metodologias de comunicação. Quando se fala na transmissão pelo pessoal universitário não se percebe se se referem ao *word of mouth*²⁷ entre colegas da universidade ou se se trata de transmissão da informação feita por pessoas de Gabinetes de Relações Internacionais,

²⁷ Nota Tradução da autora: Passa palavra

docentes ou outras. O marketing *word of mouth* é a forma de comunicação mais focada no cliente em todas as formas de comunicação (Yaman, 2018).

Atualmente, repetir a experiência Erasmus, é uma possibilidade ao alcance de todos, permitida pelas regras do próprio programa. Contudo, apesar de estar ao alcance de todos, nem todos pretendem fazê-lo. Como os estudantes não foram questionados sobre os motivos de não pretenderem voltar a ter outra experiência, apenas se pode especular sobre eles, podendo ser questões monetárias e financeiras, regras da IES de origem, não ter sido uma experiência positiva, entre outras possíveis razões.

A experiência Erasmus+ é, em termos gerais e por norma, muito enriquecedora e positiva e a corroborar esta assunção, estão os resultados obtidos quanto ao grau de satisfação obtido e a recomendação que fariam a outros colegas/estudantes para concretizarem, também eles, uma mobilidade no âmbito do Programa.

A CE parece também ter sentido a necessidade de avaliar o grau de satisfação dos estudantes a vários níveis. Segundo Balbim Junior e Bornia (2011), satisfazer os clientes tem sido uma preocupação premente e persistente das instituições que procuram manter-se competitivas no mercado. Para Proença (2022), a satisfação de um estudante em mobilidade resulta da avaliação cognitiva subjetiva da sua experiência comparando-a com experiências anteriores. Assim, os estudantes em mobilidade para estágio foram questionados quanto à sua satisfação com a supervisão do estágio, o apoio das Instituições de origem e de acolhimento em relação ao seguro, acordos de mentoria, apoio da instituição de acolhimento na resolução de questões, queixas ou problemas apresentados pelos estudantes, com o alojamento e o apoio em consegui-lo. Quanto aos estudantes em mobilidade para estudos, quis-se saber o grau de satisfação com a IES de origem quanto à transparência, objetividade e justiça da conversão das notas obtidas na mobilidade. A satisfação com o apoio prestado quer pela IES de origem quer pela instituição de acolhimento também foi inquirido, nomeadamente quanto ao apoio providenciado em termos administrativos, mentoria académica, iniciativas dos estudantes e no apoio de necessidades pessoais e resolução de problemas, seguro e visto. Ainda foram questionados sobre o apoio da instituição de acolhimento na resolução de questões, queixas ou problemas, alojamento e sobre o catálogo de cursos. Estas questões foram respondidas de forma tal que se percebeu que os estudantes, de um modo geral, ficaram satisfeitos ou bastante satisfeitos com as ações das IES de origem e as instituições de acolhimento.

Contudo, a avaliação da qualidade não se fica pela avaliação do grau de satisfação dos estudantes. A qualidade também tem a ver com o cumprimento das regras do programa, a transparência do processo de seleção dos estudantes e a mais-valia que os estudantes podem retirar da experiência. O Acordo ou Plano de Estudos/Estágio é um documento obrigatório para a concretização do período de mobilidade. Nele estão acordadas as componentes de estudo ou estágio e as condições de realização das mesmas. Deve, por isso, ser formalizado antes da concretização da experiência e assinado pela IES de origem, instituição de acolhimento e estudante. No estudo, verificou-se que apesar de obrigatória a formalização integral do acordo antes do período de mobilidade, existem alguns estudantes que referem que tal não aconteceu por razões como falta de assinaturas devidas. Mais preocupante é o facto de haver estudantes que não chegaram a ter, sequer, um plano assinado. Por outro lado, o plano de estudos pode ser alterado devido a circunstâncias várias como incompatibilidade de horário das unidades curriculares acordadas, unidades que deixaram de estar disponíveis ou que são lecionadas numa língua para a qual os estudantes não têm proficiência linguística ou mesmo conhecimento da mesma, ou terem prolongado o seu período de estudos, entre outras. Quando se estabelece um plano faz-se na expectativa inicial de que o mesmo seja cumprido com aproveitamento durante o período de estudos Erasmus+, e que depois seja reconhecido formalmente pela IES de origem após o regresso. O registo do estágio em suplemento ao diploma e/ou em Europass Mobilidade e a transcrição das unidades curriculares para o plano corrente do curso, são formas formais de reconhecimento académico do período de estudos/estágio, realizado no quadro do Programa Erasmus+.

A obrigação do uso de uma ou mais línguas estrangeiras, em contexto de estudos ou estágio conduz, certamente, à melhoria da proficiência linguística. Porém, a preparação linguística dos estudantes é essencial não só para o sucesso dos estudos, como também para a integração sociocultural e académica. Segundo Luna e Sehnem (2015), para que um estudante consiga singrar na sua mobilidade num país diferente do seu, terá de imergir na cultura e no idioma local, possuindo, assim, competências comunicacionais e adquirindo conhecimentos noutra instituição e noutra nação. A CE dá particular atenção à preparação linguística, porquanto questiona sobre o apoio facultado pelas instituições a esse nível e sobre as competências dos estudantes.

O regresso ao país e à instituição de origem após a realização da mobilidade é uma questão que preocupa não só a CE como também as várias nações que enviam os seus estudantes para realizarem um período de mobilidade num outro país, numa outra instituição. A fuga de talentos é uma realidade que os países pretendem reduzir ao máximo. Apesar dos resultados indicarem que a maioria dos

estudantes pretende regressar, há ainda aqueles que não sabem e os que afirmam não querer regressar. Apesar de ser importante tentar perceber porque razão os estudantes não querem regressar ao país de origem, nada lhes é perguntado. Segundo Nilsson e Ripmeester (2016), existem fatores que levam a que os estudantes queiram ficar ou deixar o país anfitrião. Estes autores mostraram que o mercado de trabalho e o acesso a esse mercado trabalho, onde a capacidade de falar a língua local se inclui, é o principal fator decisório. No seu estudo, há um ênfase por parte dos respondentes nas perspetivas futuras de carreira, nas oportunidades e nos itens relacionados com políticas, regras e regulamentos, em detrimento dos itens a que chamam de pessoais.

As instalações são também um aspeto crítico que a CE pretende avaliar do ponto de vista dos estudantes. Para Nilsson e Ripmeester (2016), as instalações de ensino, a par da qualidade do ensino e da investigação são itens importantes quando escolhem uma instituição de acolhimento.


Quer a mobilidade quer as motivações de escolha do destino de um estudante dependem das suas características pessoais e da sua situação (Lesjak *et al.*, 2015). O local de estágio é, pois, relevante para um estudante porquanto é um fator decisor de realização da sua mobilidade. Nesse sentido, os estudantes são questionados sobre a forma como identificaram esse local.

A relação dos ODS e da Qualidade nos Relatórios de participante

Pela discussão apresentada no ponto “**Discussão sobre a ação *International Credit Mobility: Qualidade e Sustentabilidade***”, parece ser perceptível a relação dos ODS e da Qualidade com as questões dos relatórios de participante a que os estudantes responderam.

O ODS 4 relativo à Educação de Qualidade recebe o contributo das respostas aos seguintes itens das questões dos relatórios de participante (Quadro 77).

Quadro 77 – ODS 4: Educação de qualidade e o contributo das mobilidades

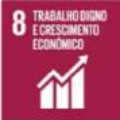
 <p>4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE</p>	<ul style="list-style-type: none">• Obrigatoriedade do período de mobilidade para estudos no estrangeiro fazer parte do currículo do curso;• Estágio ser parte integrante do plano curricular do curso na instituição de origem;• Motivações para realizar o período de mobilidade no estrangeiro;• Qualidade do ensino e da aprendizagem na instituição de acolhimento;• Qualidade do estágio: tarefas relevantes, supervisão e orientação;• O ganho de competências e habilidades;• Conhecimentos de línguas estrangeiras e apoio linguístico;• Critérios de escolha das instituições de acolhimento;• Sucesso académico na conclusão do período de mobilidade;• Reconhecimento académico formal do período de mobilidade por parte da instituição de origem do estudante;• Pagamento de propinas;• Recebimento de bolsa de estudos no país de origem, mais recebimento de bolsa Erasmus+;• Realização de trabalho enquanto estuda.
--	---

Fonte: Elaboração própria

O que vem corroborar o que foi mencionado sobre a associação dos objetivos da ação ICM ao ODS, nomeadamente, a **“aquisição de resultados de aprendizagem (conhecimentos, aptidões e competências)”**, **“inovar e melhorar a qualidade da educação”**, **“melhorar a competência em línguas estrangeiras”**, **“aumentar a capacidade, atratividade e internacionalização das organizações que trabalham na educação”**, **“reforçar sinergias e transições entre educação formal, não formal”**, e **“assegurar um melhor reconhecimento das competências adquiridas”**.

Relativamente ao **ODS 8**, relacionado com o trabalho digno e crescimento económico considerou-se que o contributo mais direto deriva dos seguintes aspetos questionados nos relatórios de participante (Quadro 78).

Quadro 78 – ODS 8: Trabalho digno e crescimento económico e o contributo das mobilidades

 <p>8 TRABALHO DIGNO E CRESCIMENTO ECONÓMICO</p>	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolvimento pessoal conseguido após a realização da mobilidade;• Perspetivas em relação ao trabalho no futuro;• Motivações para a realização do estágio no estrangeiro;• Critérios para a seleção da organização/ empresa para a realização do estágio;• Perspetivas de regresso ao país e à instituição de origem após a mobilidade.
---	---


Fonte: Elaboração própria

Uma vez que a ação pretende **“apoiar os aprendentes (...) a melhorar (...) a sua empregabilidade no mercado de trabalho”**, **“inovar e melhorar a qualidade (...) do trabalho juvenil (...)”**, e **“reforçar**

sinergias e transições entre educação formal, não formal, **formação profissional, emprego e empreendedorismo**". A transição do mundo académico para o laboral é fundamental para o sucesso dos futuros profissionais.

O **ODS 9** (indústria, inovação e empreendedorismo) aparece associado aos estudantes, formandos, aprendentes e jovens justificado pelo resultado esperado de aumento do sentido de iniciativa e empreendedorismo. A contribuir para este ODS estão os contributos das respostas a (Quadro 79).


Quadro 79 – ODS 9: Indústria, inovação e empreendedorismo e o contributo das mobilidades

	<ul style="list-style-type: none">• Participação em atividades, durante a estadia no estrangeiro, que conduzissem a um produto inovador ou a uma descoberta.
---	--

Fonte: Elaboração própria

Os contributos para o **ODS 10** – reduzir as desigualdades, pode ser alcançado através de “**sensibilizar e compreender outras culturas e países**” e “**oferecer atividades e programas que respondam melhor às necessidades das pessoas**”, surge através dos seguintes aspetos questionados nos relatórios (Quadro 80).

Quadro 80 – ODS 10: Reduzir as desigualdades e o contributo das mobilidades

	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolvimento pessoal alcançado durante o período de mobilidade;• Igualdade de tratamento na instituição de acolhimento;• Nível de integração em vários contextos na instituição de acolhimento;• Participação em atividades de voluntariado.
---	--

Fonte: Elaboração própria

No que respeita aos contributos para a TQM, o aporte faz-se através da dimensão “Qualidade”, nomeadamente, através das respostas obtidas aos seguintes itens dos relatórios de participante (Quadro 81).

Quadro 81 – Total Quality Management e o contributo das mobilidades

Total Quality Management	<ul style="list-style-type: none">• Conhecimento sobre a possibilidade de realizar um período de mobilidade para estudos e para estágio Erasmus+;• Vontade de voltar a repetir a experiência de mobilidade Erasmus+;• Nível de satisfação sobre a experiência de mobilidade em termos gerais e se recomendaria a outrem, a qualidade do ensino e aprendizagem na instituição de acolhimento, o apoio e a assistência providenciado pelas instituições de origem e de acolhimento, a forma como a instituição de acolhimento lidou com as questões, queixas e problemas que tenham eventualmente surgido durante a mobilidade e, por fim, o alojamento;• Os ganhos de conhecimento e habilidade na instituição de acolhimento;• Critérios de escolha da instituição de acolhimento;• Reconhecimento académico relacionado com o estabelecimento do plano de estudos/estágio, o sucesso académico do período de mobilidade, o reconhecimento formal desse período e disponibilização de informação aos estudantes e a expectativa do processo de conversão de notas;• Competência linguística em línguas estrangeiras e apoio linguístico;• Desenvolvimento pessoal a vários níveis;• Relação do período de mobilidade com as perspetivas futuras em termos laborais;• Aspectos Práticos e Organizacionais: processo de seleção, apoio administrativo e de orientação, apoio às iniciativas estudantis, catálogo de curso, apoio logístico, integração, voluntariado;• Alojamento e infraestruturas na instituição de acolhimento;• Bolsas de estudo, bolsa Erasmus+ e fundos alternativos/suplementares.
---------------------------------	--

Fonte: Elaboração própria

A resposta a estes itens enquadra-se na dimensão da Qualidade, porquanto permitem aferir sobre a possibilidade de melhoria não só ao nível das mobilidades em si, mas dos vários aspetos a elas associados como o alojamento e infraestruturas, a integração, o valor das bolsas, logística, línguas estrangeiras, cumprimento das regras do Programa Erasmus+, entre outros.

Realça-se novamente que esta informação foi recolhida no Guia do Programa Erasmus 2022 relativa à ação *Internacional Credit Mobility* e no constante dos relatórios de participante concebidos pela CE para todos os que realizaram um período de mobilidade, nos convites de 2015 a 2020.

5.5.6 Resultados da análise das questões dos Relatórios de participante do pessoal para atividades de ensino e para atividades de formação associadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e à TQM

Relatórios de pessoal e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Os relatórios de participante do pessoal em mobilidade para atividades de ensino e de formação apresentam dez questões que se consideram associadas ao ODS 4 – Educação de Qualidade. São elas:

1. Are you a permanent member of staff?
2. Is your current job a full-time job/part time job?
3. Was this your first staff mobility period financed by the Erasmus+ or Lifelong Learning Programmes?
4. Is mobility of staff actively encouraged by your institution as part of its strategy for internationalisation?
5. What were your main motivations for taking part in this Erasmus+ mobility? If other, please specify
6. Did your staff mobility include the following elements? How do you plan to share your experience?
7. Personal and professional development: thanks to this Erasmus+ mobility activity...
8. Furthermore, during my mobility activity...
9. My teaching period had the following impact on the receiving institution:
10. My mobility period had the following impact on my sending institution:

Ao proceder-se à análise das respostas, extraíram-se os respetivos resultados que a seguir se apresentam no Quadro 82.

Quadro 82 – Características do staff e das mobilidades

Questão	Resposta	Porcentagem
Are you a permanent member of staff?	Yes	91,2%
	No	8,8%
Is your current job a full-time job/part time job?	Full time	95,6%
	Part time	4,4%
Was this your first staff mobility period financed by the Erasmus+ or Lifelong Learning Programmes?	Yes	53,2%
	No	46,8%
Is mobility of staff actively encouraged by your institution as part of its strategy for internationalisation?	Little	6,3%
	Much	26,8%
	Very little	1,4%
	Very much	65,3%
	Em branco	0,1%

Fonte: Elaboração própria

Analisando a resposta às questões supra verifica-se que 91,2% das pessoas pertencem aos quadros das instituições de origem e 95,6% do pessoal que realizou a mobilidade trabalham a full-time. Outro dado relevante é perceber que existe muito encorajamento por parte da instituição de origem na

participação em atividades de mobilidade como parte da estratégia de internacionalização da mesma, nomeadamente 92,1%.

Aquilo que são considerados pela CE como fatores motivacionais para a realização da mobilidade e os respetivos resultados apresentam-se no Quadro 83 infra.

Quadro 83 – Fatores motivacionais para a realização da mobilidade

What were your main motivations for taking part in this Erasmus+ mobility?	Percentagem
To acquire knowledge and specific know-how from good practice abroad	74,3%
To develop my own competences in my field and increase the relevance of my teaching	47,9%
To increase knowledge of social, linguistic and/or cultural matters	58,8%
To gain practical skills relevant for my current job and professional development	56,5%
To increase my job satisfaction	45,5%
To build up new contacts/expand my professional network	83,0%
To reinforce the cooperation with a partner institution	76,9%
To build up cooperation with the labour market	9,4%
To create spin-off effects like <i>curriculum</i> development, development of joint courses or modules, academic networks, research collaboration etc.	36,2%
To experiment and develop new learning practices and teaching methods	30,4%
To share my own knowledge and skills with students	46,0%
To increase the quality and quantity of student and staff mobility to and from my sending institution	49,0%
To meet new people	50,4%
To increase my future employment and career opportunities	26,3%
To receive an Erasmus+ grant	11,6%
To improve my foreign language skills	36,7%
To improve services offered by my sending institution	37,2%
Other	1,0%

Fonte: Elaboração própria

Construir novos contactos e/ou expandir a rede profissional pessoal constitui-se como a principal motivação da participação em atividades de mobilidade com 83,0%. São ainda de destacar como outros fatores motivacionais relevantes, com percentagem superior a 50%, a aquisição de conhecimentos e know-how específico de boas práticas no estrangeiro, o aumento do conhecimento sobre questões sociais, linguísticas e/ou culturais, a aquisição de competências práticas relevantes para o trabalho e desenvolvimento profissional, o reforço da cooperação com uma instituição parceira e o conhecer novas pessoas, conforme se apresenta no quadro anterior (ver Quadro 83).

Os resultados sobre o desenvolvimento pessoal e profissional obtidos após a realização da mobilidade Erasmus+, podem ser observados no Quadro 84.

Quadro 84 – Desenvolvimento pessoal e profissional no Erasmus+

Personal and professional development: thanks to this Erasmus+ mobility activity	Strongly agree	Rather agree	Neither agree nor disagree	Rather disagree	Strongly disagree
I have learned from good practices abroad	61,0%	28,5%	8,8%	1,1%	0,6%
I have experimented and developed new, innovative learning practices or teaching methods	26,9%	34,9%	32,7%	3,0%	2,5%
I have gained sector-specific or practical skills relevant for my current job and professional development	39,4%	39,3%	17,7%	2,5%	1,2%
I have enhanced my <i>curriculum</i> design skills (Em 2017 não havia esta opção)	23,6%	35,5%	33,0%	4,8%	3,2%
I have enhanced my organizational /management/leadership skills	35,9%	39,0%	21,9%	1,8%	1,4%
I have reinforced or extended my professional network or built up new contacts	75,0%	21,8%	2,5%	0,2%	0,5%
I have reinforced the cooperation with the partner institution	70,8%	22,3%	5,4%	0,7%	0,6%
I have built cooperation with players in the labour market	12,6%	15,9%	45,9%	13,0%	12,6%
I have built cooperation with players in civil society	13,0%	19,1%	43,9%	12,5%	11,6%
I have improved my foreign language skills	37,4%	34,7%	20,7%	3,6%	3,7%
I have increased my social, linguistic and/or cultural competences	55,6%	33,6%	8,5%	1,3%	1,0%
I have improved my competences in the use of Information and Communication Technology tools (e.g. computer, internet, virtual collaboration platforms, software, ICT devices, etc.)	19,2%	23,0%	41,2%	8,9%	7,7%
I have increased my job satisfaction	58,1%	31,8%	8,5%	0,9%	0,7%
I have enhanced my employment and career opportunities	30,8%	32,9%	30,9%	2,8%	2,5%

Fonte: Elaboração própria

Quando solicitados a reportar sobre o seu “Desenvolvimento pessoal e profissional: alcançado pela atividade de mobilidade Erasmus+” os respondentes referiram na maioria das vezes, concordarem totalmente ou concordarem com o facto de terem aprendido com as boas práticas no estrangeiro, terem experimentado e desenvolvido práticas de aprendizagem ou métodos de ensino novos e inovadores, terem ganho competências sectoriais específicas ou práticas relevantes para o trabalho que desenvolvem atualmente e para o desenvolvimento profissional, terem melhorado as competências de conceção curricular, terem aumentado as suas capacidades de organização/gestão/liderança, reforçado ou alargado a sua rede profissional ou construído novos

contactos, terem reforçado a cooperação com a instituição parceira, terem melhorado os seus conhecimentos de línguas estrangeiras, aumentado as suas competências sociais, linguísticas e/ou culturais, e ainda, terem aumentado a sua satisfação profissional e as suas oportunidades de emprego e carreira (ver Quadro 84). Quanto ao facto de poderem construir uma cooperação com atores do mercado de trabalho e/ou da sociedade civil, parece ser maioritariamente indiferente, pois 45,9% e 43,9% dos participantes, respetivamente, nem concordam nem discordam. No que concerne à possibilidade de melhoria das competências dos participantes na utilização de ferramentas das Tecnologias de Informação e Comunicação (por exemplo, computador, Internet, plataformas de colaboração virtual, software, dispositivos TIC, etc.), já existe uma divisão mais equilibrada entre os participantes que responderam concordarem totalmente ou concordarem com esse facto com 42,2% contra 41,2% que responderam nem concordarem nem discordarem que essa poderia ser uma possibilidade (Quadro 84).

Aquilo que foram os contributos e as partilhas dos participantes durante o seu período de mobilidade estão espelhadas no Quadro 85 que a seguir se apresenta.

Quadro 85 – Durante a Mobilidade eu ...

Furthermore, during my mobility activity...	Strongly agree	Rather agree	Neither agree nor disagree	Rather disagree	Strongly disagree
I have shared my own knowledge and skills with students and/or other persons	73,0%	22,2%	3,7%	0,6%	0,4%
I contributed to create spin-off effects like <i>curriculum</i> development, development of joint courses or modules, academic networks, research collaboration, etc.	37,1%	33,8%	23,5%	3,4%	2,3%
I contributed to increasing the quality and quantity of student or staff mobility to and from my sending institution	49,4%	35,6%	13,2%	1,1%	0,7%

Fonte: Elaboração própria

No decurso da mobilidade, os dados confirmam que 95,2% dos participantes concordaram totalmente ou concordaram que partilharam os seus próprios conhecimentos e competências com estudantes e/ou outras pessoas, 70,9% afirmam ter contribuído para criar efeitos *spin-off* como o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento de cursos ou módulos conjuntos, redes académicas, colaboração em investigação, etc. e 85,0% contribuíram para aumentar a qualidade e quantidade da mobilidade de estudantes ou pessoal de e para a minha instituição de envio (Quadro 85).

O Quadro 86 apresenta os resultados referentes ao impacto do ensino na instituição de acolhimento.

Quadro 86 – Impacto do Ensino na instituição de acolhimento

My teaching period had the following impact on the receiving institution	Strongly agree	Rather agree	Neither agree nor disagree	Rather disagree	Strongly disagree	Not applicable
Has enhanced the motivation of non-mobile students to study/do a traineeship abroad	25,9%	22,3%	11,8%	0,3%	0,6%	39,0%
Has allowed non-mobile students to get a perspective from abroad ("internationalisation at home")	29,1%	20,2%	10,5%	0,5%	0,7%	39,0%
Has allowed students to develop their entrepreneurial mind-set and to understand enterprises	11,6%	16,0%	27,4%	3,4%	2,7%	39,0%
Will lead to the use of new teaching methods/approaches at the partner institution	16,0%	23,7%	18,9%	1,5%	1,0%	39,0%
Has led to the use of new teaching methods/approaches at the partner institution	13,3%	20,1%	24,3%	2,1%	1,2%	39,0%
Will lead to the introduction of new teaching subject(s)	17,2%	21,9%	18,3%	2,5%	1,2%	39,0%
Has led to the introduction of new teaching subject(s)	13,9%	16,3%	25,7%	3,3%	1,8%	39,0%
Will lead to the introduction of changes in the organisation/management of the partner institution	10,1%	15,3%	29,1%	3,4%	3,1%	39,0%
Has led to the introduction of changes in the organisation/management of the partner institution	8,3%	12,3%	33,1%	4,0%	3,3%	39,0%

Fonte: Elaboração própria

A Comissão Europeia considerou haver determinados impactos na instituição de acolhimento causados pelo período de ensino. Assim, face à questão, obtiveram-se os seguintes resultados mais relevantes (Quadro 86): 39% dos respondentes deixaram a resposta a estas opções em branco (aqui designado como não aplicável) por não terem participado em atividades de ensino. De acordo com as respostas facultadas, percebe-se que consideram como maior impacto o permitir aos estudantes que não saem em mobilidade obter uma perspetiva do estrangeiro ("internacionalização em casa") com 49,3%, logo seguido do aumento da motivação dos estudantes que não realizaram um período de mobilidade para estudar/fazer um estágio no estrangeiro com 48,2%.

Os participantes concordaram totalmente ou concordaram que outro impacto seria o “conduzir à utilização de novos métodos/abordagens de ensino na instituição parceira” e “à introdução de novas disciplinas de ensino” com 39,7% e 39,1%, respetivamente. Considerado com impacto menor estão ainda o “tem levado à utilização de novos métodos/abordagens de ensino na instituição parceira” com

33,4%, “levou à introdução de nova(s) disciplina(s) pedagógica(s)” com 30,2%, “tem permitido aos estudantes desenvolver a sua mentalidade empreendedora e compreender as empresas” com 27,6%, “conduzirá à introdução de mudanças na organização/gestão da instituição parceira” com 25,4% e “conduziu à introdução de mudanças na organização/gestão da instituição parceira” com 20,6%. É ainda de realçar que quanto ao último facto aqui indicado, 33,1% dos participantes nem concordam nem discordam que tenha impacto na instituição de acolhimento.

Os resultados à questão sobre aquele que foi o impacto da mobilidade na sua instituição de origem surgem no Quadro 87.

Quadro 87 – Impacto da mobilidade na instituição de origem

My mobility period had the following impact on my sending institution	Strongly agree	Rather agree	Neither agree nor disagree	Rather disagree	Strongly disagree	Not applicable
Will lead to the use of new teaching/training methods/approaches /good practices at my sending institution	35,3%	36,4%	20,6%	1,6%	0,8%	5,2%
Has led to the use of new teaching/training methods/approaches /good practices at my sending institution	25,0%	30,8%	33,7%	2,7%	0,8%	6,9%
Will lead to new/increased cooperation with the partner institution	63,3%	30,6%	4,7%	0,3%	0,1%	0,9%
Has led to new/increased cooperation with the partner institution	48,2%	32,4%	15,3%	0,6%	0,2%	3,2%
Will lead to internationalisation of my sending institution	61,6%	29,9%	6,8%	0,4%	0,2%	1,0%
Has led to internationalisation of my sending institution	48,7%	32,9%	14,9%	0,4%	0,3%	2,7%
Will lead to stronger involvement of my institution in <i>curriculum</i> development	30,7%	33,5%	28,6%	1,8%	0,7%	4,7%
Has led to stronger involvement of my institution in <i>curriculum</i> development	20,7%	29,7%	39,8%	2,3%	0,9%	6,7%
Will lead to the introduction of changes in the organisation /management of my sending institution	24,5%	29,8%	33,7%	5,6%	1,7%	4,8%
Has led to the introduction of changes in the organisation /management of my sending institution	18,9%	24,2%	42,0%	5,9%	2,0%	7,0%

Fonte: Elaboração própria

O Quadro 87 apresenta um foco na instituição de origem dos participantes e no impacto que o período de mobilidade terá e/ou tem tido na mesma. Centrado no impacto futuro, os respondentes concordaram totalmente ou concordaram, em considerar como principais o conduzir a uma

nova/crescente cooperação com a instituição parceira (93,9%), e o levar à internacionalização da instituição de envio (91,5%). Contudo, e com menos consenso, aparecem o conduzir à utilização de novos métodos/abordagens/abordagens de ensino/formação na instituição de envio (71,7%), levar a um maior envolvimento da instituição de origem no desenvolvimento curricular (64,2%) e, por último, conduzir à introdução de mudanças na organização/gestão da instituição de envio (54,3%).

Os respondentes, concordaram totalmente ou concordaram no facto do período de mobilidade ter tido o seguinte impacto na instituição de origem: a internacionalização (81,6%), a uma nova/crescente cooperação com a instituição parceira (80,6%), a utilização de novos métodos/abordagens/abordagens de ensino/formação (55,8%), a um maior envolvimento no desenvolvimento curricular (50,4%) e, a introdução de mudanças na organização/gestão (43,1%). Cabe ainda realçar que relativamente ao impacto da introdução de mudanças na organização/gestão na instituição de origem, 42% dos participantes não concordam nem discordam que assim seja, o mesmo se passando com o haver um maior envolvimento no desenvolvimento curricular, com 39,8%.

O reconhecimento do período de mobilidade é uma questão que preocupa a CE e os resultados dos respondentes constam do Quadro 88.

Quadro 88 – Reconhecimento do período de mobilidade

In what way will your mobility be recognised by your sending institution? (Multiple answers are possible)	
Part of my yearly work plan	48,6%
Included in my annual performance assessment	55,2%
Informal recognition by the management	51,0%
Salary increase	0,7%
Other	5,1%
Not recognised at all	7,5%

Fonte: Elaboração própria

Questionados sobre a forma como a mobilidade seria reconhecida pela instituição origem do participante e havendo possibilidade de escolha múltipla de opções, as respostas revelaram que a inclusão na avaliação anual de desempenho (55,2%) é o formato primordial, seguido do reconhecimento informal por parte da direção (51,0%) e em terceiro lugar como parte do plano de trabalho anual do participante (48,6%). Quase numa dimensão inexpressiva temos o aumento salarial (0,7%). Porém, ainda existem 7,5% dos participantes que não veem o seu período de mobilidade reconhecido (ver Quadro 88).

Relatórios de pessoal e a TQM

Os relatórios de participante do pessoal em mobilidade para atividades de ensino e de formação apresentam sete questões que se consideram associadas à TQM. São elas:

1. *Are you a permanent member of staff?*
2. *Was a mobility agreement between you and your institution signed before the mobility?*
3. *What were your main motivations for taking part in this Erasmus+ mobility? If other, please specify.*
4. *How satisfied are you with this mobility experience in general?*
5. *Would you recommend this experience to a colleague?*
6. *In what way will your mobility be recognised by your sending institution?*
7. *Do you feel satisfied with this level of recognition?*²⁸

Da análise das mesmas resultaram os resultados que a seguir se apresentam.

A primeira questão apresenta que, dos 2020 relatórios válidos analisados, 91,2% do pessoal pertence aos quadros das instituições e apenas 8,8% não pertence. Quando questionados sobre a assinatura de um acordo de mobilidade entre o participante e a instituição de acolhimento antes do exercício da própria mobilidade, 92,1% respondem afirmativamente enquanto que 7,9% referem que tal não foi feito antes da mobilidade. Quanto à satisfação obtida com a experiência de mobilidade, 88,9% mostraram-se muito satisfeitos, 9,5% satisfeitos, 1,2% nem satisfeito nem insatisfeito e, de forma quase residual, 0,3% e 0,1% mostraram-se insatisfeitos e muito insatisfeitos, respetivamente. Ao serem confrontados com a pergunta se recomendariam a experiência a um colega, 99,5% dos respondentes afirmaram positivamente e apenas 0,5% negativamente. Quanto ao reconhecimento da mobilidade por parte da instituição de origem, e havendo a possibilidade de escolha múltipla, obtiveram-se os seguintes resultados para as opções facultadas no relatório: *Part of my yearly work plan* com 48,6%, *Included in my annual performance assessment* com 55,2%, *Informal recognition by the management* com 51,0%, *Salary increase* com 0,7%, *Other* com 5,1% e *Not recognised at all* com 7,5%. Facto curioso, 0,8% dos participantes responderam que não havia qualquer reconhecimento por parte da instituição

²⁸ Nota: Tradução da autora:

1. É um membro permanente do pessoal?
2. Foi assinado um acordo de mobilidade entre si e a sua instituição antes da mobilidade?
3. Quais foram as suas principais motivações para participar nesta mobilidade Erasmus+? Se outras, por favor especifique.
4. Em geral, qual o seu grau de satisfação com esta experiência de mobilidade?
5. Recomendaria esta experiência a um colega?
6. De que forma será a sua mobilidade reconhecida pela sua instituição de envio?
7. Sente-se satisfeito com este nível de reconhecimento?

de origem, contudo, acabaram por colocar também outra opção de reconhecimento, o que parece ser incongruente.

De seguida foram questionados sobre a sua satisfação com o nível de reconhecimento do período de mobilidade efetuado, ao que responderam estar satisfeitos 67,1%, 17,8% afirmaram que não sabiam/não podiam julgar e 15,1% não estava satisfeito.

Por último, e não menos importante, foi solicitado aos participantes que indicassem as suas motivações para participarem numa mobilidade Erasmus+. Como possíveis respostas múltiplas foram apresentadas as seguintes opções com os seguintes resultados:

- a) *To acquire knowledge and specific know-how from good practice abroad, 74,3%;*
- b) *To develop my own competences in my field and increase the relevance of my teaching, 47,9%;*
- c) *To increase knowledge of social, linguistic and/or cultural matters, 58,8%;*
- d) *To gain practical skills relevant for my current job and professional development, 56,5%;*
- e) *To increase my job satisfaction, 45,5%;*
- f) *To build up new contacts/expand my professional network, 83,0%;*
- g) *To reinforce the cooperation with a partner institution, 76,9%;*
- h) *To build up cooperation with the labour market, 9,4%;*
- i) *To create spin-off effects like curriculum development, development of joint courses or modules, academic networks, research collaboration etc., 36,2%;*
- j) *To experiment and develop new learning practices and teaching methods, 30,4%;*
- k) *To share my own knowledge and skills with students, 46,0%;*
- l) *To increase the quality and quantity of student and staff mobility to and from my sending institution, 49,0%;*
- m) *To meet new people, 50,4%;*
- n) *To increase my future employment and career opportunities, 26,3%;*
- o) *To receive an Erasmus+ grant, 11,6%;*
- p) *To improve my foreign language skills, 36,7%;*
- q) *To improve services offered by my sending institution, 37,2%;*
- r) *Other, 1,0%.*

As motivações mais expressivas, por ordem decrescente, com percentagens acima dos 50%, que conduziram à realização de uma mobilidade por parte do pessoal foram a construção de novos contactos/expansão da rede profissional pessoal com 83,0%, seguido do reforço da cooperação com

uma instituição parceira com 76,9%, a aquisição de conhecimentos e know-how específico de boas práticas no estrangeiro com 74,3%, o aumento dos conhecimentos em matéria social, linguística e/ou cultural com 58,8%, a aquisição de competências práticas relevantes para o atual trabalho e desenvolvimento profissional com 56,5% e, por último, o conhecer novas pessoas com 50,4%.

Foram ainda apresentados os seguintes fatores motivacionais adicionais, correspondentes ao 1% de participantes que teve outros motivos para participar numa mobilidade Erasmus+:

- *Develop critical thinking and problem-solving skill Technological awareness toward perspective creativity;*
- *Empower me to create a mobility service and internationalize my institution;*
- *Analyze and compare the good practices and policies of student stay in university;*
- *Foreign exposure;*
- *To have scientific cooperation with the staff members of the partner institution;*
- *To share the experience of our institution in service model. and get experience from my university in research data management;*
- *One of the objectives in participating in this programme was also to make contacts with a professor in charge of a similar course that I teach and who does similar research at host institution. One of the outcomes is that we are going to develop a joint summer course in 2020 and also set a research programme in Social Innovation and Entrepreneurship in Morocco using the Portuguese benchmark;*
- *To exchange the experience and ideas in the field of Library e-services; To develop and to improve my skills, my capabilities and my knowledge in the field of Library services and e-services; Helping in developing the infrastructure of home university Library and Digital Library; To share all gained knowledge and experiences with the Palestinian libraries, home university, and with my community; To Insight into library system of the host institution; To get the knowledge about the new technologies that are used by the Library to serve our community;*
- *To help poor countries' development; in this case Mozambique. A kind of mission(ary) spirit;*
- *To develop research collaborations;*
- *To do a double-degree programs with the institution i visited, do joint research, common research, plan international conferences with participants of different universities, etc.;*
- *To ensure that we are familiar with the institution we got into agreement with, and learn from other participants on how their exchange programmes are working;*
- *We wish to develop co-supervision of master thesis projects to develop the double degree research projects;*
- *Aller plus loin comme découvrir l'architecture des établissements universitaires, la distribution des classes, de l'administration, la bibliothèque. découvrir la méthode de l'accès à l'information ... ;*
- *To learn about the management and coordination of Erasmus+ projects;*
- *World peace and cohesion. I believe that the most important aspect of this kind of programmes is to destroy borders and teach human beings that we are all the same, everywhere, borders and nationalism are dangerous illusions, culture is only a dress that human beings dress above their soul, but after taking it out we are all the same everywhere;*
- *To build networking and perform international research with expert scientists in multidisciplinary fields;*
- *To plan and to schedule with the partner project execution;*

- *There were several agendas I made those I want to co-work about with the staff in receiving institution hereinafter: 1. Cooperation Proposal with Division of Global Sports Studies, KU A. Exchange Student between Faculty of Sports, UX and Division of Global Sports Studies, KU B. Friendly Match between Women football team C. Invitation or visiting training 2. Cooperation Proposal regarding International affairs team A. Expanding Exchange students, visiting students B. Promotion of International Summer School and/or International Winter School of KU C. Learning know-hows and strengths of UP to be one of the best internationalized university in Europe. D. Learning know-hows and practices of UP managing multi-culture campus 3. Sports A. Learning Football and basketball team skill training, coaching know-hows B. Learning career development and employment know-hows of students in Faculty of sports. C. Learning support system or practices of classes for students major in sports 4. External Affairs and fundraising A. Multi-cultural/multi-racial alumni support and management know-hows and practices B. Fundraising know-hows and practices benchmarking C. Building school managing IT system history and practices 5. ETC How UX can grow two Pritzker Prize(So-called Nobel Prize in Architecture) awardee(Alvaro Siza and Eduardo Souto de Moura) and look over School of Architecture and Design, UX;*
- *To help develop also the services offered at the host HE;*
- *Try to set new collaborations with host university.*

5.5.7 Discussão dos resultados das questões dos Relatórios de participante do pessoal para atividades de ensino e para atividades de formação associadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e à TQM

O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) – Educação de Qualidade pretende assegurar que existe uma educação inclusiva e de qualidade para todos e promover a aprendizagem ao longo da vida. O conceito de uma educação inclusiva e de qualidade pode ser lato, abrangendo dimensões de cariz interno e externo às instituições. Uma educação de qualidade, ao nível do Ensino Superior, pode significar um quadro de pessoal estável e qualificado, com competências e conhecimentos adequados ao exercício das respetivas funções, motivados, com ligação à comunidade, com experiência internacional, entre outros. As instituições terão de ser capazes de fomentar a multiculturalidade, a tolerância, a inclusão, a igualdade de oportunidades à comunidade académica e o tratamento justo e transparente quer das pessoas quer dos processos ou até mesmo das decisões superiores. Assim, percebe-se que da análise dos relatórios submetidos pelo pessoal participante em atividades de mobilidade no âmbito do Erasmus+, o próprio Programa e as Instituições de Ensino Superior conseguem dar resposta a este ODS 4.

A grande maioria das pessoas que participam em períodos de mobilidade em atividades de ensino e de formação pertencem aos quadros das IES (91,2%) e trabalham a tempo inteiro nas instituições (95,6%). O que confere grande estabilidade ao corpo docente e não docente, havendo uma maior continuidade

dos trabalhos a mais longo prazo e à obtenção de melhores resultados de investigação, projetos de ensino ou outras práticas.

A internacionalização das IES pode ter várias vertentes, podendo materializar-se, por exemplo, em projetos de investigação, mobilidades e desenvolvimento curricular com organizações, IES ou outros grupos fora do país. Cabe assim às instituições promover, incentivar e motivar as pessoas a participarem nessas atividades internacionais, que conferem à instituição um determinado grau de internacionalização, que pode ser diferenciador. Neste sentido, verifica-se que em 92,1% das respostas, as pessoas confirmam que as IES incentivam muito à participação em mobilidades, como parte da própria estratégia de internacionalização institucional.

A motivação para participação numa mobilidade também antevê um contributo para uma educação de qualidade. Analise-se então, as 3 principais motivações, todas com percentagem superior a 70%. O estabelecimento de novos contactos e/ou a expansão da rede profissional em termos pessoais (83,0%), o reforço da cooperação com uma instituição parceira (76,9%) e a aquisição de conhecimentos e de know-how específico de boas práticas no estrangeiro.

Os ganhos, em termos de desenvolvimento profissional e pessoal, que as pessoas obtiveram ao realizar um período de mobilidade, são diversificados, como aliás se pode constatar nos resultados obtidos (Quadro 84) e que se materializam em aprendizagem através das boas práticas, desenvolvimento de práticas inovadoras de aprendizagem ou de métodos de ensino, melhoria das competências de conceção curricular, de organização, de gestão e de liderança, reforço das redes profissionais do estabelecimento de novos contactos e da cooperação com as instituições parceiras, aperfeiçoamento em termos de línguas estrangeiras, que facilita e melhora a comunicação, melhoria de competências sociais e culturais que permitem a promoção da multiculturalidade, da tolerância e a inclusão a todos os níveis. Pessoas com maior satisfação profissional sentem-se mais motivadas a desenvolver as suas atividades quotidianas, conferindo-lhe maior empenhamento e qualidade.

Posto isto, pode-se concluir que existe um real contributo para o indicador 4.7.1 Educação para o Desenvolvimento Sustentável e cidadania global que é definido como “a medida em que (i) a educação para a cidadania global e (ii) a educação para o Desenvolvimento Sustentável, incluindo a igualdade de género e os direitos humanos, são integrados a todos os níveis (a) nas políticas nacionais de educação; (b) nos currículos; (c) na formação de professores; e (d) na avaliação dos estudantes.”(Sustainable Development Goals, 2022).

Relativamente às competências na utilização de ferramentas das Tecnologias de Informação e Comunicação (por exemplo, computador, Internet, plataformas de colaboração virtual, software, dispositivos TIC, etc.), os respondentes acabam por ou concordarem totalmente ou concordaram, que através da mobilidade conseguiram melhorar essas competências (42,2%) ou nem concordam nem discordam (41,2%). Talvez esta última posição se fique a dever ao facto de atualmente as IES já estão muito digitais, obrigando o pessoal a frequentar formação adequada ou a obter essas competências exteriormente, mas não em contexto de mobilidade Erasmus+. Por esta via, também se constata que existe um contributo real para o ODS 4, através do indicador 4.4.1 Competências em tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Sendo um dos objetivos do Programa Erasmus+ a partilha de conhecimentos e boas práticas, torna-se importante perceber como é feito pelos participantes. Desta forma, durante o decorrer das mobilidades o envolvimento nas atividades conduziu, maioritariamente e acima dos 90%, à partilha dos próprios conhecimentos e competências com estudantes e/ou outras pessoas; em 85% ao aumento da qualidade e quantidade da mobilidade de estudantes ou pessoal de e para a instituição de origem do participante; e, por último, numa escala um pouco inferior, a rondar os 70%, a contribuição para a criação de efeitos *spin-off* como o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento de cursos ou módulos conjuntos, redes académicas, colaboração em investigação, entre outros.

Uma mobilidade Erasmus+ conforme preconizado pelo próprio programa, tem de ir para além do desenvolvimento profissional e pessoal do indivíduo participante. Neste sentido, é importante perceber que impactos tem esta medida de internacionalização ou prática institucional, nas instituições de origem e de acolhimento dos participantes. No caso das atividades de Ensino, a Comissão Europeia pretendeu avaliar o seu impacto nas instituições de acolhimento, quer em termos presentes quer em termos futuros. Assim, pré-definiu 9 impactos, sendo 6 impactos presentes e 3 referentes a impactos futuros. A promoção da denominada “internacionalização em casa”, a motivação da participação dos estudantes para estudarem ou realizarem um estágio no estrangeiro, o desenvolvimento da mentalidade empreendedora e conhecimento das empresas, o uso de novos métodos e abordagens de ensino na instituição parceira, a introdução de novas unidades curriculares e alterações introduzidas ao nível da organização/gestão da instituição parceira são impactos que atualmente existem, mas com um nível impactante diferenciado, conforme apresentado anteriormente nos resultados. Em termos futuros, para aquelas que se supõe que ainda não tenham desenvolvido essas práticas ou atividades, espera-se que se sintam os seguintes impactos: uso de novos métodos e abordagens de ensino na

instituição parceira, introdução de novas unidades curriculares e alterações adotadas ao nível da organização/gestão da instituição parceira.

Os impactos que o período de mobilidade apresenta, em geral, na instituição de origem são os mesmos apresentados em termos atuais em situações em curso e, simultaneamente, em termos futuros, supondo-se que se aplica àquelas IES que não foram “atingidas” por esses impactos. Os impactos, igualmente pré-definidos, abordam o uso de novos métodos/abordagens/boas práticas de ensino/formação, a nova ou melhoria da cooperação com parceiros institucionais, a internacionalização da IES, um envolvimento mais forte da instituição no desenvolvimento curricular e, por último, a introdução de alterações ao nível da organização/gestão da instituição de origem.

Como se pode constatar, e de certa forma esperado, os impactos definidos são semelhantes, quer em termos de instituição de origem quer em termos de instituição de acolhimento. Em ambas as situações o impacto da internacionalização é o mais relevante para os respondentes. A internacionalização é um fator distintivo das IES, que normalmente se constitui como um pilar estratégico da instituição e que está associado à qualidade da mesma, sendo também um dos fatores de escolha e seleção que os estudantes determinam para a frequentarem.

A qualidade da educação também deve ser olhada na perspetiva do cumprimento das regras e princípios dos compromissos assumidos. A decisão de participar no Programa Erasmus+ acarreta obrigações que se encontram descritas na Carta Erasmus do Ensino Superior (CEES),²⁹ assinada por cada IES europeia dos países pertença da União Europeia. Esta faculta um quadro geral de qualidade para as atividades de cooperação europeia e internacional das IES, no âmbito do Programa Erasmus+. Atualmente, os princípios plasmados na Carta foram adaptados para corresponder às atualizações do Programa Erasmus+ para o período 2021-2027, como a digitalização, a inclusão e a sustentabilidade. No final do período de mobilidade, as IES assumem o compromisso de “Assegurar que as atividades de ensino e de formação realizadas pelos membros do pessoal durante o período de mobilidade são reconhecidas, com base num acordo de mobilidade e em conformidade com a estratégia institucional.”. O reconhecimento informal pela gestão, apesar de ser uma forma de reconhecimento em prática nas IES, não gera qualquer consequência em termos de progressão na carreira, avaliação de desempenho ou outra, pelo que um reconhecimento formal, como o fazer parte do plano anual de trabalho, ser elemento da avaliação anual do desempenho ou dar aval para um aumento salarial, em

²⁹ Carta Erasmus do Ensino Superior em <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pt-pt/resources-and-tools/erasmus-charter-for-higher-education>

termos profissionais é sempre de valorizar. De realçar que a forma informal de reconhecimento tem ainda uma expressão de 51,0% de respostas.

5.5.8 Discussão sobre o contributo das mobilidades para a TQM e relação com o ODS 4

Os Relatórios de participantes do pessoal em mobilidade para atividades de ensino e formação entre países do programa e países parceiros foram igualmente analisados na perspetiva da TQM. Para tal, foram também selecionadas questões que permitiram proceder à avaliação desta dimensão, através da perspetiva dos participantes em atividades de mobilidade, no âmbito do Programa Erasmus+, e perceber o contributo dos mesmos para a TQM. Como anteriormente referido, a existência de um quadro de pessoal estável e permanente, que seja competente, dedicado e motivado pode ser um fator distinto de qualidade da instituição, conferindo-lhe vantagem competitiva. A avaliação da satisfação dos participantes é igualmente avaliada nesta dimensão.

O cumprimento dos compromissos por parte da IES no âmbito do Erasmus, dita, por vezes, o sucesso ou o insucesso da implementação das atividades. Pelo que é dado observar dos resultados obtidos, a assinatura dos acordos de mobilidade para atividades de ensino e formação é formalizada antes da ocorrência da mesma, conforme referem as regras e conforme referido por 92,1% dos participantes. Genericamente, os participantes estão bastante satisfeitos (98%) com a experiência que tiveram no âmbito da mobilidade. De forma quase óbvia e lógica, verifica-se que estas pessoas estando bastante satisfeitas recomendariam a experiência tida, e daí o surgimento de uma percentagem de 95% de respondentes.

Conforme mencionado na abordagem ao ODS 4, o reconhecimento do período de mobilidade é crucial e deve ser assegurado pela IES de origem após o término da mobilidade. Percebe-se, pois, que este aspeto vai para além da avaliação na perspetiva dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável devendo, também, ser avaliado na perspetiva da TQM. Desta feita, avaliado o seu grau de satisfação quanto ao reconhecimento do período de mobilidade perpetrado pela IES de origem, verifica-se que apesar de 67,1% dos participantes se ter mostrado satisfeitos, 15,1% não se manifestou satisfeito e 17,8% não sabiam dizer se estavam satisfeitos e, simultaneamente, não sabiam julgar. O reconhecimento e a recompensa são um meio de reforçar o nível de desempenho, e sendo o “Reconhecimento e a recompensa” um fator crítico de sucesso na implementação da TQM nas IES, o reconhecimento do período de mobilidade deve ser um assunto a que as IES devem votar mais atenção.

Outro aspeto em que converge a observação das mobilidades na perspetiva do ODS 4 e da TQM é a questão da motivação para a participação do pessoal em atividades de mobilidade. A capacitação do pessoal numa IES é um aspeto relevante na implementação da TQM, sendo a mobilidade uma oportunidade de capacitação dos trabalhadores oferecida pelo Erasmus+, a mesma não deve ser desperdiçada pela Gestão de Topo/Liderança. Apesar da CE ter pré-definido motivações (ver Quadro 83), deixou espaço para que os participantes pudessem enumerar outras motivações não previstas na lista facultada. Apesar da pouca expressividade das respostas (1% dos respondentes) considerou-se que a identificação de outras motivações, enriqueciam a avaliação deste item. De entre as enumeradas e depois de convenientemente ajustadas, sugere-se o desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas; o apoio ao desenvolvimento e capacitação das pessoas do país parceiro; o desenvolver colaborações de investigação; e, contribuir para a paz e a coesão mundiais através da digitalização, da inclusão e da sustentabilidade.

A hipótese de introdução de mais opções deve ser ponderada pela CE, conforme algumas das motivações apresentadas pelo pessoal, para tornar cada vez mais próximas da realidade as respostas dos participantes. Como foi dado perceber, a lista das motivações de participação não se esgota na lista pré-definida pela CE.

A avaliação do grau de satisfação permite perceber as necessidades de uma das partes interessadas, que são os trabalhadores da IES, sejam eles do corpo docente ou não. É no âmbito de Fatores Críticos de Sucesso da implementação da TQM, como o das “Outras partes interessadas” que também se avalia a dimensão da qualidade, e neste caso, através da análise da perceção dos participantes.

Depois da apresentação e da discussão dos resultados obtidos neste estudo, aborda-se no capítulo seguinte a contribuição do estudo para a teoria onde se apresentará o modelo integrador das dimensões estudadas e o contributo para o Desenvolvimento Sustentável e a respetiva intervenção sócio organizacional.

CAPÍTULO 6 – IMPLICAÇÕES E RECOMENDAÇÕES: UM CONTRIBUTO SOCIO ORGANIZACIONAL

Neste capítulo, apresentar-se-ão os contributos do trabalho para a teoria. A abordagem terá em conta a dimensão da internacionalização no Ensino Superior, aspeto que não foi aprofundado nos capítulos anteriores, por não ser o foco central do trabalho de investigação. Todavia, esta dimensão é importante para a construção do modelo, que pretende responder à lacuna encontrada na literatura e que deu origem a esta pesquisa. As dimensões da TQM e da sustentabilidade são universais e de aplicação generalizada, porém, as mobilidades no âmbito da ação ICM têm de ser analisadas no contexto internacional das IES. Por essa razão, optou-se por neste capítulo fazer-se alusão a esta dimensão, dado ser a envolvente de todo o estudo.

Não tendo sido encontrado na literatura um modelo que integrasse todas as dimensões analisadas nesta investigação, perante as evidências, dados e informações recolhidas, desenvolveu-se um modelo integrado com as dimensões da TQM, da sustentabilidade e da internacionalização, associada à ação ICM, no contexto do Ensino Superior, e na perspetiva do Desenvolvimento Sustentável, através dos ODS.

A existência do modelo, para além de dar resposta ao objetivo específico quatro, crê-se que permitirá às Instituições de Ensino Superior tornarem-se mais competitivas e sustentáveis, através da qualidade da internacionalização, pelo uso das oportunidades oferecidas pelo Programa Erasmus+ e pela contribuição para os ODS.

6.1 A Internacionalização

A internacionalização está na base do modelo que se pretende apresentar. O motivo para tal deriva de apenas ser possível a realização de mobilidades internacionais no âmbito do ICM, se as IES apresentarem uma estratégia de internacionalização definida, e adicionalmente, condições que garantam o cumprimento do compromisso assumido aquando da atribuição da Carta Erasmus para o Ensino Superior.

Esta dimensão constitui-se, assim, como um pilar cada vez mais estratégico nas IES. No mundo global, com o ambiente do Ensino Superior cada vez mais competitivo, os fatores distintivos das instituições poderão ditar o sucesso ou o insucesso das mesmas.

A internacionalização das Instituições de Ensino Superior é um conceito que tem sido analisado por diferentes autores (e.g. Palma, 2010), não havendo, por isso, uma definição única.

Segundo Knight (2010) existem seis possíveis abordagens à internacionalização no Ensino Superior (Figura 18).

Figura 18 – Abordagens à internacionalização do Ensino Superior



Fonte: Adaptado de Knight (2010)

Atividade: Internacionalização associada ao estudo no estrangeiro, *curriculum*, programas académicos, estudantes internacionais, ligações institucionais e redes, desenvolvimento de projetos e o *campus* universitário.

Resultados: Internacionalização apresentada em formato de resultados esperados como competências dos estudantes, perfil aumentado e mais acordos internacionais, parceiros ou projetos.

Motivações: Internacionalização descrita no âmbito das motivações primárias ou lógicas que a conduzem e que incluem standards académicos, geração de rendimento, diversidade cultural e desenvolvimento de estudantes e/ou pessoal.

Processos: Internacionalização como um processo que integra a dimensão internacional de uma maneira sustentável nos três pilares do Ensino Superior ensino/aprendizagem, investigação e extensão.

Caráter: Internacionalização como parte da criação de uma cultura que promove e suporta o entendimento internacional/intercultural, focando-se nas atividades domésticas ou baseadas no *campus*.

Além-fronteiras: Internacionalização vista para além das fronteiras da educação com outros países através de uma variedade de formas de atuação (presencial, e-learning, a distância, entre outros) e de diferentes processos administrativos.

Segundo este autor, esta tipificação auxilia as Instituições de Ensino Superior a refletir nas características da sua abordagem à internacionalização, que de acordo com Jofin (2009) varia de acordo com as características das partes interessadas, nomeadamente o Governo, a gestão da instituição/liderança, corpo académico e não académico, estudantes, entre outras.

Santiago, Tremblay, Basri & Arnal (2008), referiram que o Ensino Superior estava a tornar-se mais internacionalizado, o que implicava uma rede forte entre instituições, corpo docente e discente e ainda de outros atores como a indústria, por exemplo.

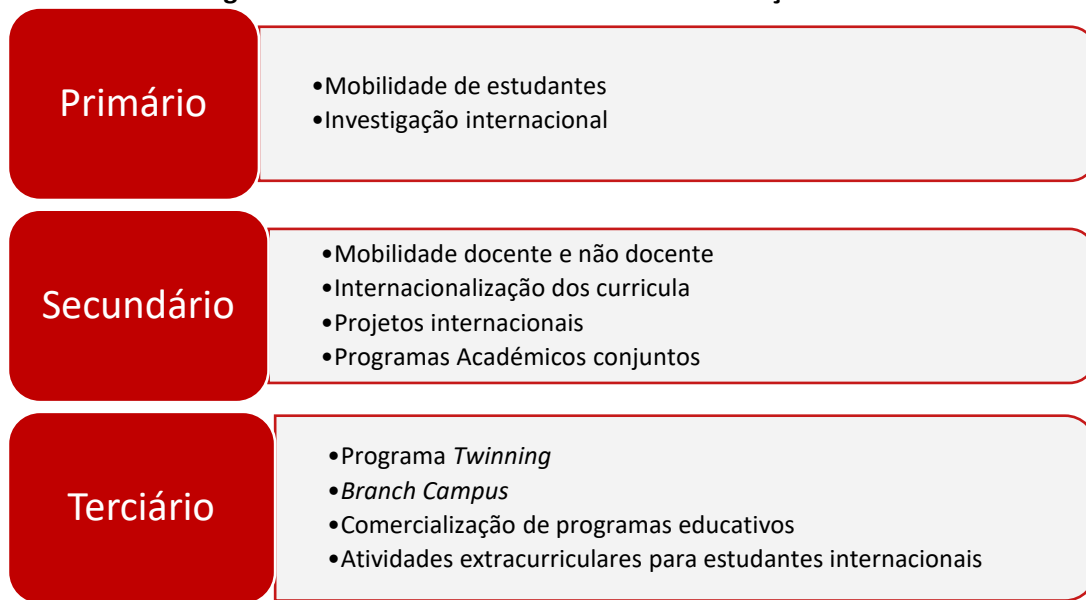
Segundo Jones (2013, p. 96) no que se refere ao contexto de internacionalização, menciona que:

“Various articles on the internationalization of higher education reveal an increasing focus on one of two broad drivers. The first is the institutional aspects of internationalization, perceived to enhance quality, offer an economic benefit or elevate perceptions of the institution and its reputation, such as league table positioning, global research ranking or high-level partnerships. The second, perhaps less prevalent, driver revolves around benefits for students of an internationalized education and is primarily concerned with student support, inclusive pedagogy and questions of curriculum at home or overseas. Academic staff are a factor in each of these areas, but are rarely the main focus of attention³⁰.”

De acordo com a *International Association of Universities* (2003), itens da internacionalização das IES podem ser agrupados em três níveis: primário, secundário e terciário (Figura 19).

³⁰ Nota Tradução da autora: Vários artigos sobre a internacionalização do Ensino Superior revelam uma atenção crescente sobre um dos dois grandes motivos. O primeiro são os aspetos institucionais da internacionalização, percebidos para melhorar a qualidade, oferecer um benefício económico ou elevar a perceção da instituição e da sua reputação, tais como o posicionamento na tabela classificativa, o ranking global de investigação ou as parcerias de alto nível. O segundo, talvez menos prevaiente, é o elemento que gira em torno dos benefícios para os estudantes de uma educação internacionalizada e que se ocupa principalmente do apoio aos estudantes, pedagogia inclusiva e questões de currículo no país ou no estrangeiro. O pessoal académico é um fator importante em cada uma destas áreas, mas raramente é o principal foco da atenção.

Figura 19 – Níveis dos itens da internacionalização nas IES



Fonte: International Association of Universities (2003)

Analisando os níveis de internacionalização apresentados pela *International Association of Universities* (2003) verifica-se que ao nível **Primário** se encontram as mobilidades de estudantes e a investigação internacional. No nível **Secundário** apresentam itens como a mobilidade docente e não docente, a internacionalização dos currícula, os projetos internacionais e programas académicos conjuntos. O nível **Terciário** compreende o programa *Twinning*³¹, o *Branch Campus*³², a comercialização de programas educativos e atividades extracurriculares para estudantes internacionais.

Quando se fala em internacionalização pensa-se em temas que lhe estão associados. Assim, para Teichler (2009) esses temas são a mobilidade de estudantes e docentes, o reconhecimento dos períodos de mobilidade, a transferência de conhecimento, a perspetiva internacional dos conteúdos usados no ensino, na aprendizagem e na investigação, uma postura mais aberta para a abordagem internacional, a convergência das estruturas de Ensino Superior do país e o processo interno de reforma. O autor considera ainda, que a mobilidade é a atividade internacional mais visível nas IES e surge em primeiro plano nos programas que objetivam a promoção da internacionalização das instituições.

³¹ Twinning: Twinning is a European Union instrument for institutional cooperation between Public Administrations of EU Member States and of beneficiary or partner countries.

³² Branch campus: a campus or site of an educational institution that is not temporary, is located in a community beyond a reasonable commuting distance from its parent institution, and offers full programs of study, not just courses

Assim sendo, as IES apresentam vários motivos para a internacionalização que dependem das suas características como instituição, circunstâncias do meio, de quem a gere, das suas tradições, cultura e estratégia, entre outros. Apresenta-se no Quadro 89 uma compilação de motivações enunciadas por vários autores.

Como se pode constatar, os motivos que levam as IES a por em prática todo um processo de internacionalização são diversos. Ao observarem-se essas motivações, verifica-se que as mesmas podem ser agrupadas em académicas, socioculturais, económicas, de mercado e políticas, conforme se apresenta no Quadro 89.

Quadro 89 – Grupos de motivações da internacionalização das IES

Grupo	Motivações	Autor(es)
Académico	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilidade e intercâmbio de estudantes e professores • Colaboração no ensino e investigação • Recrutamento de estudantes internacionais • Projetos de investigação • Standards académicos e qualidade • Desenvolvimento do <i>curriculum</i> 	International Association of Universities (2003)
	<ul style="list-style-type: none"> • Melhoria da qualidade • Fortalecimento da capacidade de investigação 	Knight & Levy (2008)
	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados da aprendizagem dos estudantes • Investigação e bolsas de estudo 	Hudzik & Stohl (2009)
	<ul style="list-style-type: none"> • Para melhorar a qualidade do ensino e da investigação • Para reforçar a capacidade institucional • Contribuir para a produção de conhecimento sobre questões globais 	Green (2012)
Sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> • Questões regionais e integração • Diversificação da origem do corpo docente e estudantes • Cooperação e desenvolvimento de assistência 	International Association of Universities (2003)
	<ul style="list-style-type: none"> • Autodesenvolvimento num mundo em mudança 	Qiang (2003)
	<ul style="list-style-type: none"> • Enriquecimento do conhecimento internacional e capacidades interculturais de estudantes e professores, com a criação de um perfil internacional ou marca • Desenvolvimento de recursos humanos 	Knight & Levy (2008)
	<ul style="list-style-type: none"> • Serviço e compromisso 	Hudzik & Stohl (2009)
	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar os estudantes para a cidadania global 	Green (2012)
Económico	<ul style="list-style-type: none"> • Diversificação das fontes de geração de rendimento 	International Association of Universities (2003)
	<ul style="list-style-type: none"> • Competitividade económica • Redução financeira • Aumento do empreendedorismo académico 	Qiang (2003)
	<ul style="list-style-type: none"> • Receitas e mercados 	Hudzik & Stohl (2009)
	<ul style="list-style-type: none"> • Gerar receitas • Contribuir para o desenvolvimento económico local ou regional 	Green (2012)

Quadro 89 – Grupos de motivações da internacionalização das IES (Continuação)

Grupo	Motivações	Autor(es)
Mercado	• Promoção e perfil da instituição	International Association of Universities (2003)
	• Diversificação da fonte de docentes e estudantes	Knight & Levy (2008)
	• Reforço da reputação da instituição	Hudzik & Stohl (2009)
	• Preparar os estudantes para a mão-de-obra global	Green (2012)
	• Aumentar o prestígio e a visibilidade	
Político	• Segurança nacional	Qiang (2003)
	• Promoção da paz e das boas relações entre nações	Knight & Levy (2008)
	• Crescente competitividade nacional	
	• Construção de uma ponte global	Hudzik & Stohl (2009)
	• Resolver problemas globais	Green (2012)
• Aumentar a compreensão internacional e promover a paz		

Fonte: Elaboração própria

No grupo **Académico** destaca-se, a título de exemplo, motivações como a mobilidade e intercâmbio de estudantes e professores, o recrutamento de estudantes internacionais, a investigação e bolsas de estudo e, contribuir para a produção de conhecimento sobre questões globais, entre outras. No que respeita ao grupo **Sociocultural**, o destaque vai para o autodesenvolvimento num mundo em mudança, o desenvolvimento de recursos humanos e preparar os estudantes para a cidadania global. Já a diversificação das fontes de geração de rendimento, o aumento do empreendedorismo académico ou o contribuir para o desenvolvimento económico local ou regional são exemplos de motivações do grupo **Económico**. O **Mercado** é o grupo que inclui como motivações a promoção e perfil da instituição, o reforço da reputação da instituição e aumentar o prestígio e a visibilidade, entre outras. Por último, no grupo **Político**, apresentam-se, também a título de exemplo, as seguintes motivações: a segurança nacional, a crescente competitividade nacional e resolver problemas globais.

A implementação de um processo de internacionalização numa IES implica que haja a definição de uma estratégia que Robson (2011) defende que deve atender a uma abordagem holística, na qual a comunidade académica deve adotar uma postura internacional integrando-a em todas as suas áreas de intervenção.

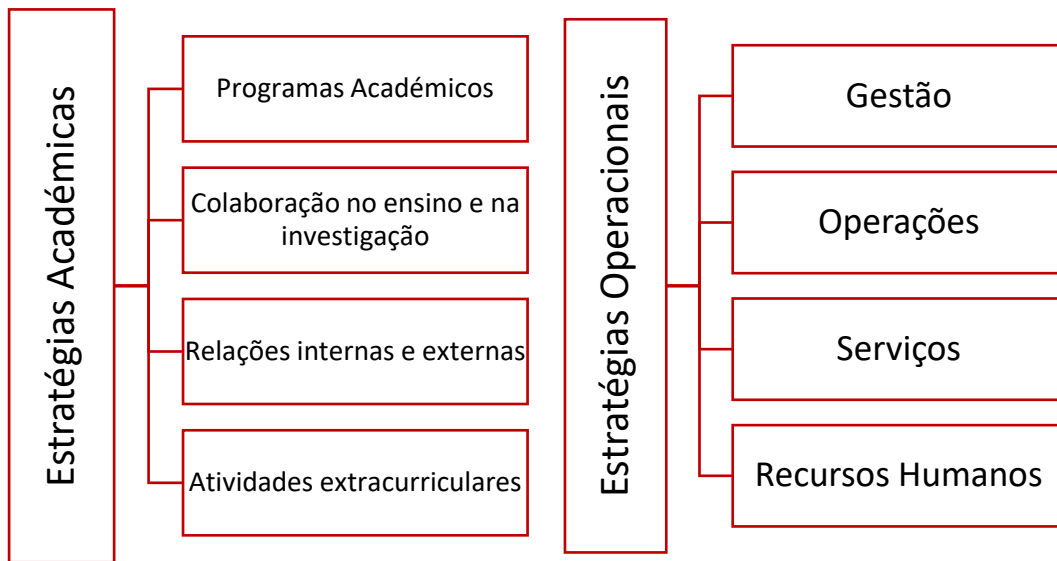
Rendas (2013), citado por da Silva Guerreiro (2015), na perspetiva do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), aponta as seguintes dimensões para a estratégia de internacionalização:

- mobilidade de estudantes, docentes e não docentes;
- admissão de estudantes internacionais;

- recrutamento de docentes e investigadores estrangeiros;
- criação de graus em associação;
- colaboração científica internacional;
- participação em *rankings* para visibilidade internacional; e,
- criação de um ambiente internacional no *campus*.

Na opinião de Knight (2010) existem estratégias de internacionalização académicas e operacionais e cada uma delas apresenta diferentes dimensões conforme menciona a Figura 20.

Figura 20 – Estratégias de Internacionalização



Fonte: Elaboração própria

Nas Estratégias de Internacionalização Académicas Knight (2010) considera quatro dimensões, nomeadamente os programas académicos, a colaboração no ensino e na investigação, as relações internas e externas e as atividades extracurriculares. Já no caso de uma Estratégia Operacional, as dimensões são a gestão, as operações, os serviços e os recursos humanos.

Da Silva Guerreiro (2015) refere que a principal fragilidade na internacionalização do Ensino Superior português, indicada pelos especialistas, é a desorganização das iniciativas levadas a cabo pelas IES.

A internacionalização das IES tem implicações a vários níveis, nomeadamente ao nível dos estudantes, manifestando-se através das competências interculturais e linguísticas, do desenvolvimento pessoal e empregabilidade e ao nível das IES, através da cooperação académica, da disseminação e promoção do

ensino, do fomento de uma comunidade internacional e da troca de boas práticas entre pares e financiamento (da Silva Guerreiro, 2015).

A internacionalização traz às IES diferentes vantagens e riscos consoante sejam as motivações para o fazerem (Catroga, 2010). Apresenta-se de seguida o Quadro 90 que identifica potenciais vantagens e riscos que as IES incorrem ao se internacionalizarem.

Quadro 90 – Vantagens e riscos da internacionalização nas IES

Vantagens	Riscos
<ul style="list-style-type: none"> • Pessoal e estudantes mais orientados internacionalmente • Melhoria da qualidade académica • Cidadania nacional e internacional, • Geração de receitas • Ganho de pessoal com competências (<i>brain gain</i> ou atração de cérebros) • Qualidade académica, investigação e <i>curriculum</i> • Fortalecimento individual, institucional e da comunidade • Desenvolvimento nacional num mundo mais interdependente e interligado • Dinâmica internacional do <i>campus</i>, abrangendo serviços e atividades da instituição • Promoção do perfil internacional da instituição • Melhoria dos standards académicos e da qualidade • Cooperação internacional no ensino e colaboração na investigação • Diversificação da origem do corpo docente e estudantes • Entendimento internacional e intercultural • Diversificação da fonte de financiamento • Desenvolvimento de uma dimensão internacional no <i>curriculum</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Perda de pessoal com competências (<i>brain drain</i> ou “fuga de cérebros”) • Comercialização/mercantilização da educação • Perda da identidade cultural • Ameaça à qualidade da educação • Lecionação de programas académicos em língua inglesa • Fornecedores de baixa qualidade • <i>Foreign degree milles</i>³³ • Crescente elitismo

Fonte: Adaptado de Catroga (2010); International Association of Universities (2003); Jofin (2009); Knight (2007); Knight & Levy (2008).

Verifica-se, pois, que apesar de haver riscos que devem ser levados em linha de conta pelas IES no seu processo de internacionalização, as vantagens ou benefícios elencados são substancialmente superiores. Destacam-se como **vantagens** de internacionalização das IES, a melhoria da qualidade académica, o desenvolvimento nacional num mundo mais interdependente e interligado, o entendimento internacional e intercultural, a diversificação da fonte de financiamento e o desenvolvimento de uma dimensão internacional no *curriculum*, entre outras. No caso dos **riscos**, são identificados, entre outros, a perda da identidade cultural, a ameaça à qualidade da educação e a

³³ Organizações estrangeiras que concedem graus académicos sem serem reconhecidas por organismos oficiais de acreditação educativa.

lecionação de programas acadêmicos em língua inglesa. A questão do pessoal com competências é relevante, porquanto o ganho de pessoal numa instituição (*brain gain*) significa a perda desse pessoal em outra instituição (*brain drain*).

Jofin (2009) argumenta que apesar da existente sensibilidade para a internacionalização do Ensino Superior, existem barreiras ou obstáculos que podem comprometer uma implementação bem-sucedida e sustentada da IES ao nível institucional. Segundo a *International Association of Universities* (2003) os obstáculos são a falta de política/estratégia para facilitar o processo de internacionalização, a falta de apoio financeiro, dificuldades ou inércia administrativa, falta de pessoal experiente ou qualificado para conduzir o processo, o não reconhecimento do trabalho no estrangeiro e a falta de informação fiável e abrangente. Porém, como em qualquer processo de implementação de um modelo, de uma estratégia e um plano ou outro, existem Fatores Críticos de Sucesso. Na implementação da internacionalização nas IES, Rudzki (1995) identificou dez FCS que se apresentam no Quadro 91.

Quadro 91 – Os Fatores Críticos de Sucesso da Implementação da internacionalização nas IES

Fatores Críticos de Sucesso	<ul style="list-style-type: none">• Postura favorável do pessoal• Apoio ativo da gestão de topo• Ter pessoal qualificado, i.e., com preparação internacional específica• Ter pessoal com fluência em línguas estrangeiras• Disponibilidade interna de fundos adicionais• Estabelecer boas parcerias institucionais• Ter o desenvolvimento de pessoal focado na internacionalização• Acesso à informação em boas práticas• Ter pessoal com experiência em ensino no estrangeiro• Ter docentes com horário disponível para o ensino internacional
------------------------------------	--

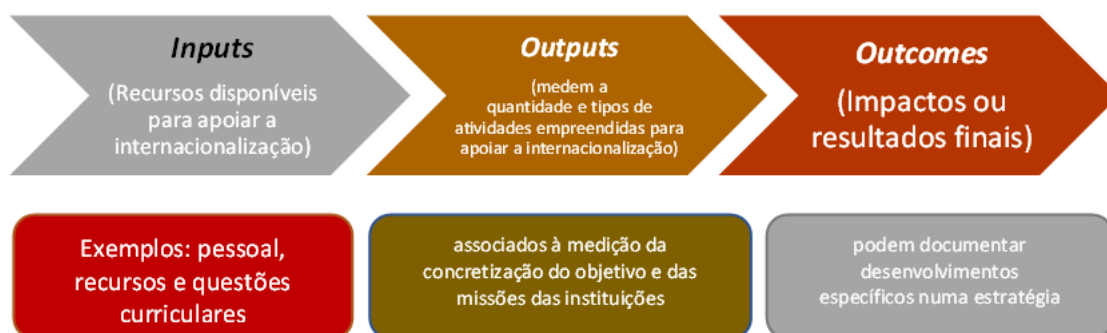
Fonte: Rudzki (1995)

Os **Fatores Críticos de Sucesso** são itens relevantes a ter em conta aquando da implementação da internacionalização. Há, pois, que ter em atenção se existe o apoio ativo da gestão de topo, se o pessoal apresenta uma postura favorável à implementação, se a IES tem pessoal qualificado para o efeito e se tem fluência em línguas estrangeiras, se existe disponibilidade interna de fundos adicionais, se irão estabelecer boas parcerias institucionais, se o desenvolvimento do pessoal vai ser focado na internacionalização, se existe um acesso à informação em boas práticas, se tem pessoal com experiência em ensino no estrangeiro e, por último, se tem docentes com horário disponível para o ensino internacional.

Face ao exposto sobre internacionalização, considera-se que esta pode ser vista ou definida como um processo de integração da dimensão internacional ao nível do ensino, investigação e extensão das Instituições de Ensino Superior, com a finalidade de encontrar soluções sustentáveis para os problemas globais atuais, como os que decorrem da economia, do ambiente e da sociedade.

Segundo Veiga (2012), os indicadores da internacionalização são três: *inputs*, *outputs* e *outcomes*. A sua representação pode ser feita conforme a Figura 21.

Figura 21 – Processo de internacionalização das IES



Fonte: Adaptado de Brandenburg, Ermel, Federkeil, Fuchs, Groos & Menn (2009); Brandenburg & Federkeil (2007); De Wit (2009); Hudzik & Stohl (2009);

No processo de internacionalização das IES, os **Inputs** dizem respeito aos recursos que estão disponíveis para apoio do processo de internacionalização. Neste caso podemos estar a falar de pessoas, outros recursos e questões curriculares. Um segundo indicador, é o dos **Outputs** que medem a quantidade e tipos de atividades empreendidas no apoio à internacionalização. É um indicador que se encontra associado à medição da concretização do objetivo e das missões das instituições. Por fim, os **Outcomes** que se encontram associados aos impactos gerados ou resultados finais e que podem documentar desenvolvimentos específicos na estratégia.

Esta apresentação vem confirmar a importância da internacionalização nas IES, como fator de distinção competitiva e como meio para implementação das mobilidades Erasmus+.

6.2 Proposta de modelo integrado SUI_{T4}ES

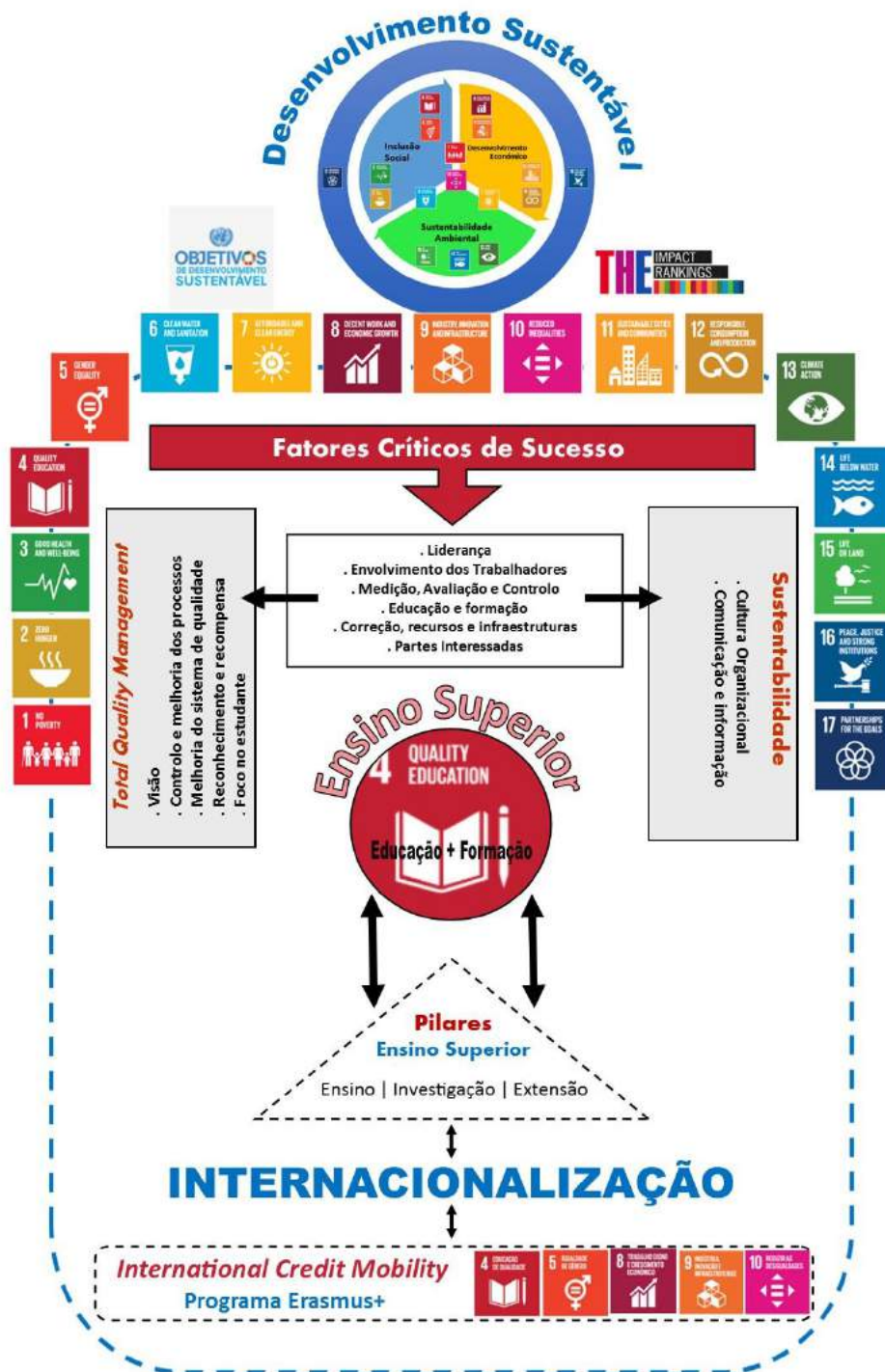
O modelo proposto designa-se por **Sui_{T4}ES**, fazendo alusão à sustentabilidade, à internacionalização e à TQM aplicada ao “for”=“para” (**4**) Ensino Superior. Torna-se, assim, um modelo que se adequa³⁴ à realidade de adotar as mobilidades, no âmbito do Erasmus, como condutor da sustentabilidade através do seu contributo para a Agenda 2030 e respetivos ODS.

Este modelo que integra a TQM e os ODS associados ao Programa Erasmus+ e à ação ICM, foi pensado e estruturado para que pudesse dar resposta às IES que pretendessem ser mais competitivas, através do desenvolvimento de uma cultura de qualidade e sustentabilidade (validando a Preposição 4).

A Figura 22 apresenta esse Modelo integrado de Desenvolvimento Sustentável para as IES em contexto de internacionalização, usando a TQM e a sustentabilidade (Sui_{T4}ES).

³⁴ Palavra **Adequa** que em inglês significa “**suitable**”

Figura 22 – Modelo integrado de Desenvolvimento Sustentável para as IES em contexto de internacionalização, usando a TQM e a sustentabilidade (SuiT4ES)



Fonte: Elaboração própria

Como anteriormente referido, o modelo pretende adequar-se à realidade das Instituições de Ensino Superior que integram as mobilidades em contexto internacional como elementos condutores da sustentabilidade, através da sua contribuição para os ODS, dado que só através do desenvolvimento de uma cultura de qualidade e de sustentabilidade facultado pela existência das mobilidades haverá maior competitividade.

As IES são instituições de ensino e de educação e ambos devem ser de qualidade, o que acarreta que o modelo se centra no ODS 4, tendo em conta a vertente formativa e educativa, ambas na génese desta tipologia de instituições. Porém, estas instituições não têm apenas estas duas vertentes, apresentando também atividades de investigação e extensão, que se traduzem nas suas relações com o exterior.

O ensino, a investigação e a extensão são pois pilares do ensino superior que contribuem para uma educação e formação de qualidade, e vice-versa. Realça-se o facto dos referidos pilares serem permeáveis às permutas e interações com o exterior, havendo igualmente uma reciprocidade na relação entre o ODS 4 e o ensino, a investigação e a extensão (pilares do ensino superior).

Da análise do modelo também se verifica a existência de uma relação de reciprocidade entre a dimensão da internacionalização e os pilares do ensino superior e entre esta e o programa Erasmus/ICM.

Como se verifica, o Programa Erasmus/ICM apresenta uma associação aos ODS, pelo que a estratégia de internacionalização também terá ODS associados por esta via.

A massificação do ensino superior e a maior competitividade existente entre as instituições são fatores que conduzem a que a internacionalização possa vir a ser considerado como um fator distintivo das IES, dado que é tanto ou mais verdade quando esta se liga a uma marca como o Erasmus, que é forte e de grande projeção mundial.

Por forma a garantir a qualidade e a sustentabilidade pretendidas, as IES têm de identificar os Fatores Críticos de Sucesso de ambas as dimensões. Os FCS de sucesso comuns permitem o alinhamento e correspondência necessária à implementação simultânea de ambas. Os FCS não comuns são igualmente relevantes e fundamentais para a sua implementação para que seja um êxito.

Se por analogia compararmos as IES a ecossistemas, determinamos que se realizam trocas com o meio envolvente. Assim, é previsível que a diversidade de projetos, atividades e políticas de uma IES contribuam de diferentes formas para os 17 ODS, conduzindo as instituições a práticas de

Desenvolvimento Sustentável. Torna-se, pois, importante medir o posicionamento da IES em termos de sustentabilidade e, por isso, estas devem apresentar/submeter uma candidatura ao *THE Impact Ranking*. Apesar das limitações que esta ferramenta apresenta, pode ser um bom barómetro para aferir o estado da arte/posicionamento da instituição.

Como se detalhará no ponto 6.4 - Fases de implementação do modelo SuiT4ES, a implementação do modelo assenta em 3 fases nas quais se identificam recomendações que interessa ter em linha de conta. A primeira fase que respeita à definição da estratégia de internacionalização tendo em consideração as mobilidades Erasmus. A segunda fase que corresponde à implementação da abordagem TQM e à definição e implementação da estratégia de sustentabilidade. E, por fim, a terceira fase que diz respeito à associação dos três elementos em torno do Desenvolvimento Sustentável através dos ODS.

6.3 Intervenções sócio organizacionais e análises SWOT

Neste ponto apresentar-se-ão intervenções sócio organizacionais, que podem contribuir para que as IES possam tirar o melhor partido das mobilidades internacionais realizadas no âmbito do ICM (Programa Erasmus+), de modo a melhorarem a sua *performance* em termos de TQM e de sustentabilidade e a caminharem no sentido do Desenvolvimento Sustentável, contribuindo para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030.

Para dar resposta a este ponto foram feitas análises SWOT. Uma análise SWOT da TQM e da sustentabilidade, outra da Internacionalização e Ação ICM em Instituições de Ensino Superior e a outra análise SWOT do *International Credit Mobility*, e que a seguir se apresentam.

Com base nos dados e informações recolhidas e na experiência da autora, apresentam-se as análises SWOT onde se mostram as Forças ou Pontos Fortes (S) e as Fraquezas ou Pontos Fracos (W), ambos elementos que as instituições podem controlar e as Oportunidades (O) e as Ameaças (T) que as IES não conseguem controlar, de modo a que a Gestão de Topo das IES consiga tomar decisões no sentido de uma cada vez maior sustentabilidade e de melhor contribuir para a Agenda 2030 através dos ODS.

Para estas análises, os relatórios de participante foram cruciais, assim como os dados e as informações obtidas no âmbito da revisão de literatura relativas à TQM e à sustentabilidade e a análise efetuada à dimensão da internacionalização. Com base em toda esta informação, foram feitas as seguintes análises SWOT:

- TQM e sustentabilidade em IES (Quadro 92)
- Internacionalização e Ação ICM em IES (Quadro 93)
- Mobilidades na ação *International Credit Mobility*: Estudantes (Quadro 94)
- Mobilidades na ação *International Credit Mobility*: Pessoal (Quadro 95)

Quadro 92 – Análise SWOT da TQM e sustentabilidade em IES

Análise SWOT da TQM e da sustentabilidade em IES	
Pontos Fortes	Pontos Fracos
<p>TQM:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Boa Liderança • Visão bem definida • Medição e avaliação • Controlo e melhoria dos processos • Melhoria do sistema de qualidade • Envolvimento dos empregados • Existência de reconhecimento e recompensa • Educação e formação de qualidade • Foco no estudante <p>Sustentabilidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Boa Liderança • Existência de Recursos e infraestruturas • Educação e formação de qualidade • Existência de cultura organizacional forte • Envolvimento dos trabalhadores • Comunicação e informação adequadas • Medição, avaliação e controlo 	<p>TQM:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fraca liderança • Deficiente definição da Visão • Ausência de medição e avaliação • Ausência de controlo e melhoria dos processos • Não existência de melhoria do sistema de qualidade • Não envolvimento dos empregados • Não atribuição de reconhecimento e recompensa • Educação e formação de baixa qualidade • Ausência de foco no estudante <p>Sustentabilidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liderança fraca • Recursos e infraestruturas desadequadas • Educação e formação de baixa qualidade • Inexistência de uma cultura organizacional • Não envolvimento dos trabalhadores • Ausência de comunicação e informação • Inexistência de medição, avaliação e controlo
Oportunidades	Ameaças
<p>TQM:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partes interessadas convergentes com o processo <p>Sustentabilidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partes interessadas envolvidas no processo 	<p>TQM:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partes interessadas divergentes do processo <p>Sustentabilidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partes interessadas não envolvidas no processo

Fonte: Elaboração própria

A matriz SWOT da TQM e da sustentabilidade em Instituições de Ensino Superior (Quadro 92) apresenta como **Pontos Fortes** simultâneos em ambas as dimensões, uma boa liderança, envolvimento dos trabalhadores, existência de uma educação e formação de qualidade e, também, haver práticas de medição, avaliação e controlo. Como **Pontos Fracos** comuns a ambas as dimensões, apresenta-se uma liderança fraca, uma educação e formação de baixa qualidade, inexistência de quaisquer práticas de medição, avaliação e controlo e os trabalhadores não estarem envolvidos. Em relação às **Oportunidades** e às **Ameaças**, as partes interessadas são o item comum não só à TQM e à

sustentabilidade, como também às duas dimensões mencionadas da matriz. Dependendo da parte interessada em causa, esta pode ser definida como uma oportunidade ou como uma ameaça. Para além dos itens comuns a ambas as dimensões existem outros que, não o sendo, não deixam de ser igualmente relevantes para o processo de internacionalização.

Quadro 93 – Análise SWOT da Internacionalização e Ação ICM em IES

Análise SWOT da Internacionalização e Ação ICM em IES	
Pontos Fortes	Pontos Fracos
<p>Internacionalização:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Postura favorável do pessoal; • Apoio ativo da gestão de topo; • Ter pessoal qualificado, i.e., com preparação internacional específica • Ter pessoal com fluência em línguas estrangeiras • Disponibilidade interna de fundos adicionais • Estabelecer boas parcerias institucionais • Ter o desenvolvimento de pessoal focado na internacionalização • Acesso à informação em boas práticas • Ter pessoal com experiência em ensino no estrangeiro • Ter docentes com horário disponível para o ensino internacional <p>Programa Erasmus+ ICM:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade para operar a nível da UE/internacional • Inovação em operar para os seus grupos-alvo • Promoção de ambiente mais moderno, dinâmico, empenhado e profissional dentro da organização 	<p>Internacionalização:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Postura desfavorável do pessoal; • Falta de apoio da gestão de topo; • Não ter pessoal qualificado, i.e., com preparação internacional específica • Não ter pessoal com fluência em línguas estrangeiras • Indisponibilidade interna de fundos adicionais • Não estabelecimento de boas parcerias institucionais • Não ter o desenvolvimento de pessoal focado na internacionalização • Falta de acesso à informação em boas práticas • Não ter pessoal com experiência em ensino no estrangeiro • Não ter docentes com horário disponível para o ensino internacional <p>Programa Erasmus+ ICM:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundos insuficientes • Não continuidade na cooperação internacional • Candidatura por país e não por região, tornando a informação sobre o país que se candidata repetitiva • Descontinuidade da parceria • Difícil integração de países parceiros devido a problemas sociopolíticos ou outros

Quadro 93 – Análise SWOT da Internacionalização e Ação ICM em IES (Continuação)

Análise SWOT da Internacionalização e Ação ICM em IES	
Oportunidades	Ameaças
<p>Internacionalização:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pessoal e estudantes mais orientados internacionalmente • Melhoria da qualidade acadêmica • Cidadania nacional e internacional • Geração de receitas • Ganho de pessoal com competências (brain gain ou atração de cérebros) • Qualidade acadêmica, investigação e <i>curriculum</i> • Fortalecimento individual, institucional e da comunidade • Desenvolvimento nacional num mundo mais interdependente e interligado • Dinâmica internacional do <i>campus</i>, abrangendo serviços e atividades da instituição • Promoção do perfil internacional da instituição • Melhoria dos standards académicos e da qualidade • Cooperação internacional no ensino e colaboração na investigação • Diversificação da origem do corpo docente e estudantes • Entendimento internacional e intercultural • Diversificação da fonte de financiamento • Desenvolvimento de uma dimensão internacional no <i>curriculum</i> • <i>Brain gain</i> <p>Programa Erasmus+ ICM:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criar condições para uma cooperação sustentável entre parceiros; • Cooperar a vários níveis, no âmbito de projetos de capacitação, formação, investigação, etc. • Oferta de novos cursos em várias áreas científicas, em inglês • Criar mestrados conjuntos de maior qualidade que satisfaçam as necessidades de formação em áreas profissionais relevantes • Alinhar e operacionalizar as políticas de internacionalização da IES • Expandir as redes de cooperação institucional • Reforçar a capacidade competitiva das IES envolvidas • Implementar de sistemas educativos inovadores, e novas metodologias de trabalho e aprendizagem • Gerar impacto a nível da sociedade • Aumentar as áreas de influência das IES, tanto nos países parceiros como nos países do programa • <i>Brain gain</i> 	<p>Internacionalização:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comercialização/mercantilização da educação • Perda da identidade cultural • Ameaça à qualidade da educação • Lecionação de programas académicos em língua inglesa • Fornecedores de baixa qualidade • <i>Foreign degree milles</i> • Crescente elitismo • <i>Brain drain</i> <p>Programa Erasmus+ ICM:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desconhecimento dos países parceiros sobre o ECTS • Pouca experiência dos parceiros na gestão de projetos de mobilidade • Dificuldades de comunicação com países parceiros • Não existência de Gabinetes de Relações Internacionais nas IES dos países parceiros • Dificuldades/perigo na transferência de fundos para certos países parceiros • <i>Brain drain</i> • Falta de fundos da cooperação na CE • Má gestão do projeto e das mobilidades • Candidatura de qualidade inferior • Incumprimento das regras do Programa • Incumprimento dos princípios da Carta Erasmus para o Ensino Superior • As IES pequenas não se candidatam ao ICM por considerarem a candidatura demasiado complexa e demorada • Orçamentos demasiado baixos atribuídos a Portugal • Candidaturas com fraca qualidade e pouca disponibilidade de fundos • Fraco empenhamento na implementação, realização e execução do projeto • Execução deficiente do projeto • Se não houver mecanismos internos para reconhecer o período de mobilidade nas IES parceiras, o número de candidatos pode ser inferior ou inexistente, afetando os números de internacionalização

Na análise SWOT efetuada à Internacionalização e à Ação ICM em Instituições de Ensino Superior, verifica-se que relativamente à internacionalização os **Pontos Fracos** são a negação dos **Pontos Fortes**. A título de exemplo, indicam-se apenas alguns itens como a postura do pessoal, o apoio da gestão de topo e os docentes com horário disponível para o ensino internacional. Já no que respeita ao Programa Erasmus+, ação ICM, os **Pontos Fortes** são a capacidade para operar a nível da UE/internacional, a inovação em operar para os seus grupos-alvo e a promoção de um ambiente mais moderno, dinâmico, empenhado e profissional dentro da organização. Como **Pontos Fracos** apresentam-se, fundos insuficientes, não continuidade na cooperação internacional, ser uma candidatura por país e não por região, tornando a informação sobre o país que se candidata repetitiva, descontinuidade da parceria e difícil integração de países parceiros devido a problemas sociopolíticos ou outros.

Relativamente às **Oportunidades**, a internacionalização apresenta, entre outras, as seguintes:

- Pessoal e estudantes mais orientados internacionalmente
- Melhoria da qualidade académica
- Cidadania nacional e internacional
- Promoção do perfil internacional da instituição
- Melhoria dos standards académicos e da qualidade
- Cooperação internacional no ensino e colaboração na investigação

Quanto à ação ICM, as oportunidades são, por exemplo, a oferta de novos cursos em várias áreas científicas, em inglês, a criação de mestrados conjuntos de maior qualidade que satisfaçam as necessidades de formação em áreas profissionais relevantes, o alinhamento e operacionalização de políticas de internacionalização da IES, expansão das redes de cooperação institucional e o reforço da capacidade competitiva das IES envolvidas.

As **Ameaças** também existem, e na internacionalização podem ser a comercialização/mercantilização da educação, a perda da identidade cultural, haver uma real ameaça à qualidade da educação, a lecionação de programas académicos em língua inglesa, a existência de fornecedores de baixa qualidade, *Foreign degree milles*, o crescente elitismo e o *brain drain*. No que ao ICM diz respeito, as ameaças passam pela pouca experiência dos parceiros na gestão de projetos de mobilidade, nas dificuldades de comunicação com países parceiros, na não existência de Gabinetes de Relações Internacionais nas IES dos países parceiros, nas dificuldades/perigo na transferência de fundos para

certos países parceiros, na falta de fundos da cooperação na CE, na má gestão do projeto e das mobilidades e no *brain drain*, entre outras.

Quadro 94 – Análise SWOT do International Credit Mobility: Estudantes

Análise SWOT das mobilidades na ação <i>International Credit Mobility</i>: Estudantes	
Pontos Fortes	Pontos Fracos
<ul style="list-style-type: none"> • Melhor aprendizagem • Maior empregabilidade e melhor perspetiva de carreira • Mais Iniciativa e empreendedorismo • Maior desenvolvimento pessoal • Maior proficiência em línguas estrangeiras • Maior consciência intercultural • Maior participação cívica e social • Existência do espírito Erasmus • Maior motivação 	<ul style="list-style-type: none"> • Bolsas de mobilidade insuficientes ou inexistentes • Logística técnica e administrativa deficiente • Reconhecimento académico do período de mobilidade inexistente • Unidades curriculares não lecionadas na língua franca da ciência • Integração difícil
Oportunidades	Ameaças
<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar diferentes conteúdos / <i>curricula</i> de aprendizagem • Aprender/melhorar uma língua estrangeira • Desenvolver <i>soft skills</i> • Melhorar a futura empregabilidade no seu país de origem ou no estrangeiro • Experimentar diferentes práticas de aprendizagem e ensino • Seguir um programa de estudo numa língua estrangeira • Viver no estrangeiro e conhecer novas pessoas e uma nova cultura • Conhecer outro país • Construir uma rede pessoal e profissional • Ter um currículo diferente 	<ul style="list-style-type: none"> • Questões económicas, socioculturais e religiosas • Usos e costumes do país anfitrião • Não haver reconhecimento do período de mobilidade • Incumprimento do contrato de estudos/estágio • Falta de apoio social e logístico-administrativo • Dificuldade de integração

Fonte: Adaptado de Nogueiro (2020)

Ao nível das mobilidades realizadas por estudantes no âmbito do ICM também foi possível fazer uma análise SWOT. Assim, os **Pontos Fortes** apurados foram uma melhor aprendizagem, maior empregabilidade e melhor perspetiva de carreira, mais iniciativa e empreendedorismo, maior desenvolvimento pessoal, maior proficiência em línguas estrangeiras, maior consciência intercultural, maior participação cívica e social, existência do espírito Erasmus e maior motivação. Mas, também existem **Pontos Fracos** identificados, nomeadamente a insuficiência ou inexistência de bolsas de mobilidade, uma logística técnica e administrativa deficiente, inexistência de reconhecimento académico do período de mobilidade, haver unidades curriculares não lecionadas na língua franca da ciência e uma integração difícil. Contudo, nas mobilidades também existem oportunidades e ameaças que foram identificadas. Ao nível das **Oportunidades**, de entre várias, destacam-se experimentar

diferentes conteúdos / curricula de aprendizagem, aprender/melhorar uma língua estrangeira, desenvolver *soft skills*, melhorar a futura empregabilidade no seu país de origem ou no estrangeiro, experimentar diferentes práticas de aprendizagem e ensino e ter um currículo diferente. Já ao nível das **Ameaças**, identificaram-se as questões económicas, socioculturais e religiosas, os usos e costumes do país anfitrião, o não haver reconhecimento do período de mobilidade, o incumprimento do contrato de estudos/estágio, a falta de apoio social e logístico-administrativo e a dificuldade de integração.

Quadro 95 – Análise SWOT do International Credit Mobility: Pessoal

Análise SWOT das mobilidades na ação <i>International Credit Mobility</i>: Pessoal	
Pontos Fortes	Pontos Fracos
<ul style="list-style-type: none"> • Maior desenvolvimento de competências • Maior compreensão das práticas, políticas e sistemas de educação • Mais capacidade de implementar mudanças • Melhor qualidade do trabalho e das atividades • Maior resposta à diversidade social, linguística e cultural • Melhor resposta às necessidades das pessoas desfavorecidas • Maior apoio e promoção de atividades de mobilidade para os estudantes; • Melhor desenvolvimento profissional e de carreira • Melhoria da proficiência em línguas estrangeiras • Maior motivação e satisfação no trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade no encontro com o desconhecido • Falta de competência linguística na língua franca da ciência • Não reconhecimento do período de mobilidade • Dificuldade no restabelecimento das aulas após regresso • Difícil aprovação superior da mobilidade • Dificuldade na justificação do valor acrescentado da mobilidade • Ausência de reconhecimento superior do valor acrescentado de um período de mobilidade • Falta de motivação para participar numa mobilidade Erasmus
Oportunidades	Ameaças
<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir conhecimentos e know-how específico de boas práticas no estrangeiro • Desenvolver as suas próprias competências na sua área científica e aumentar a relevância do seu ensino • Aumentar o conhecimento social, linguístico e/ou cultural • Adquirir competências práticas relevantes para o seu trabalho e desenvolvimento profissional • Aumentar a sua satisfação profissional • Estabelecer novos contactos e/ou expandir as suas redes profissionais • Reforçar a cooperação com um país parceiro • Desenvolver a cooperação com o mercado de trabalho • Promover o desenvolvimento curricular, de cursos conjuntos ou módulos, redes académicas de colaboração na investigação, etc. • Experimentar e desenvolver novas práticas de aprendizagem e métodos de ensino • Partilhar os seus próprios conhecimentos e competências com os estudantes • Promover a qualidade e a quantidade de mobilidades de estudantes e pessoal de e para o seu envio instituição • Conhecer pessoas • Aumentar as suas futuras oportunidades de emprego e carreira; • Melhorar os seus conhecimentos em línguas estrangeiras • Melhorar os serviços oferecidos pela sua instituição de envio 	<ul style="list-style-type: none"> • Não se candidatam ou antecipadamente o regresso • Desafiar regras e hábitos em certos países parceiros • Desconhecimento da língua local que pode ser um desafio /uma ameaça à motivação; • Não obter o visto ou não obter o visto adequado; • Incompatibilidade entre os currículos das IES • Não adaptação a um contexto sociocultural muito distinto • Montante da bolsa Erasmus+ • Comunicação difícil entre as IES • Incompatibilidade curricular • Incompatibilidade de calendário académico

Fonte: Adaptado de Nogueiro (2020)

Da mesma forma que se fez para os estudantes, fez-se uma análise SWOT ao nível das mobilidades de pessoal. Assim, quanto aos **Pontos Fortes** foram identificados vários, nomeadamente maior desenvolvimento de competências, maior compreensão das práticas, políticas e sistemas de educação, mais capacidade de implementar mudanças, melhor qualidade do trabalho e das atividades, maior resposta à diversidade social, linguística e cultural e maior motivação e satisfação no trabalho, entre outros. No caso dos **Pontos Fracos**, apresentam-se, de entre os vários identificados, a dificuldade no encontro com o desconhecido, a falta de competência linguística na língua franca da ciência, o não reconhecimento do período de mobilidade e a dificuldade no restabelecimento das aulas após regresso. As **Oportunidades** são várias, de entre as quais se destacam o adquirir conhecimentos e know-how específico de boas práticas no estrangeiro, o desenvolver as suas próprias competências na sua área científica e aumentar a relevância do seu ensino, o aumentar o conhecimento social, linguístico e/ou cultural, o adquirir competências práticas relevantes para o seu trabalho e desenvolvimento profissional o aumentar a sua satisfação profissional, o conhecer pessoas, o aumentar as suas futuras oportunidades de emprego e carreira e o melhorar os seus conhecimentos em línguas estrangeiras. Por fim, existem também Ameaças. Identificam-se então, a título de exemplo, algumas delas, nomeadamente não se candidatarem ou anteciparem o regresso, desafiar regras e hábitos em certos países parceiros, desconhecimento da língua local que pode ser um desafio /uma ameaça à motivação, não obter o visto ou não obter o visto adequado e incompatibilidade entre os currículos das IES.

Face ao que foi apresentado, ir-se-á apresentar, no ponto seguinte a implementação do modelo SuiT4ES.

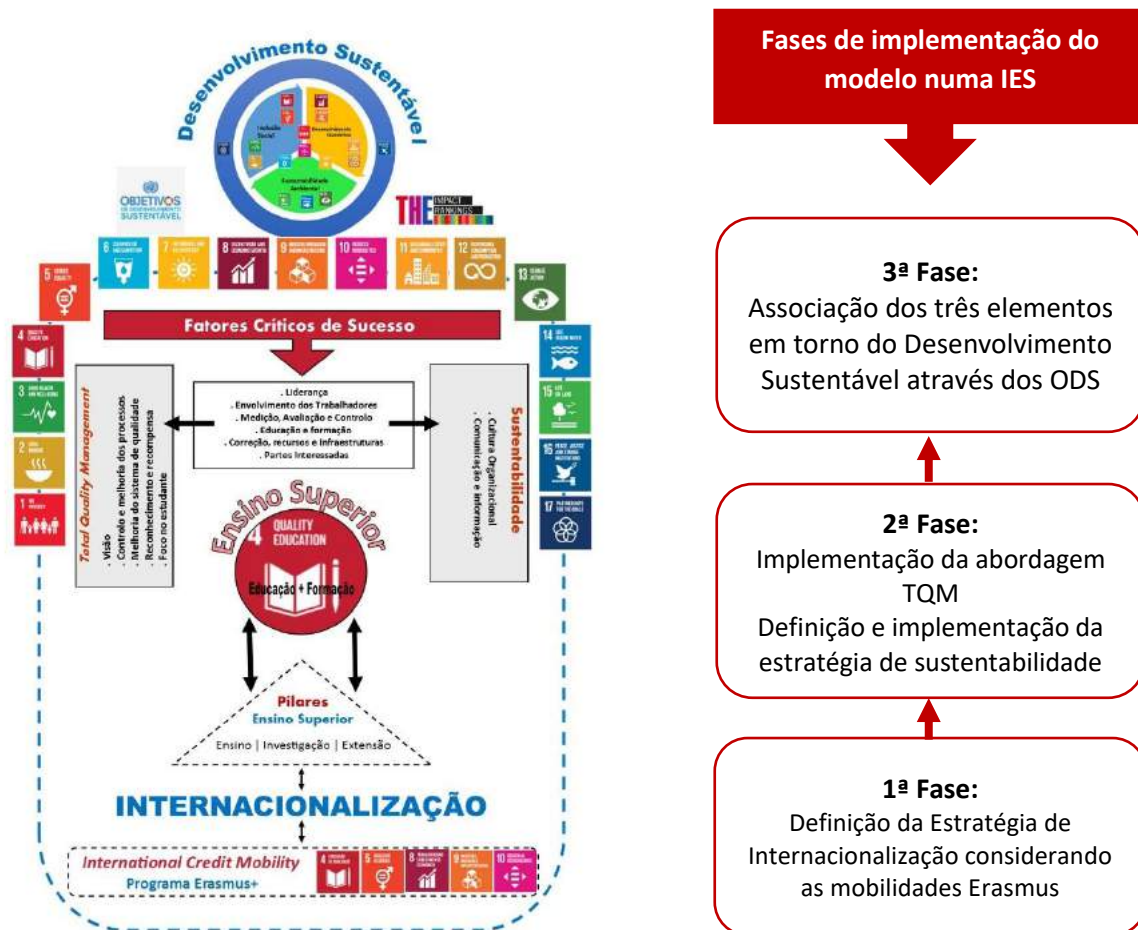
6.4 Fases de implementação do modelo SuiT4ES

Seguidamente apresenta-se as fases de implementação prática do modelo proposto: SuiT4ES.

Para implementar o modelo proposto, considera-se a definição da estratégia na IES, a introdução da TQM como abordagem de gestão, a sustentabilidade na perspetiva do Desenvolvimento Sustentável e a relação das três dimensões com o Programa Erasmus+ no âmbito da ação *International Credit Mobility*.

Assim, pode considerar-se que existem três fases fundamentais na implementação do modelo integrado SuiT4ES, conforme se apresenta na Figura 23.

Figura 23 – Fases de implementação do modelo SuiT4ES



Fonte: Elaboração própria

A **1ª Fase** engloba o processo de definição da estratégia de internacionalização.

Internacionalizar-se é ter a consciência de entrar num mercado estrangeiro. Existe, por isso, a necessidade de colocar as questões certas antes de elaborar a estratégia que a IES considera mais correta. Antes de qualquer decisão sobre o processo que vai adotar, a Gestão de Topo (GT) deve ponderar bem sobre se a internacionalização é ou não um eixo estratégico para a instituição. Assumindo que a IES considera que a internacionalização é um pilar estratégico existe uma série de questões às quais a GT deve saber responder, de modo a perceber o caminho a seguir.

De seguida são elencadas questões que a instituição deve colocar antes de decidir por que caminho enveredar, nomeadamente:

- Quais são as motivações?
- Que barreiras vai enfrentar?
- Como promover os cursos e serviços internacionalmente?
- Que pilares do Ensino Superior se quer internacionalizar?
- Como se diferencia?
- Tem recursos? E capacidade para esperar pelos resultados?
- Como se pode financiar?
- Quem pode entrar na parceria?
- Que dimensões incluir?
- Como incluir as mobilidades Erasmus+ como elemento estratégico do processo?
- Que benefícios se espera ter?
- Que riscos se está disposto a correr?

Apesar de se terem elencado estas questões, outras questões adicionais podem ser colocadas para que a implementação do processo de internacionalização tenha sucesso.

Posto isto, **recomenda-se** então, na 1ª fase:

1. Definir e responder as questões elencadas, nomeadamente como incluir as mobilidades Erasmus+ como elemento estratégico do processo; quais são as motivações; que barreiras vai enfrentar; como promover os cursos e serviços internacionalmente; que pilares do Ensino Superior se quer internacionalizar; como se diferencia; tem recursos e capacidade para esperar pelos resultados; como se pode financiar; quem pode entrar na parceria; que dimensões incluir; que benefícios espera ter e que riscos se está disposto a correr.
2. Definir e responder a outras questões que a IES considere oportunas, atendendo ao seu meio interno e externo, que permitam uma ainda melhor fundamentação da tomada de decisão.
3. Elaborar uma Matriz SWOT que descreva o mais fielmente possível o meio interno e a envolvente;
4. Associar os ODS que se considerarem mais adequados e oportunos para começar a traçar o caminho do Desenvolvimento Sustentável da IES;

5. Definir a estratégia de internacionalização considerando as mobilidades Erasmus+ como um elemento estratégico do processo.

A **2ª Fase** tem a ver com a gestão do processo de Desenvolvimento Sustentável.

As duas grandes dimensões implicadas na caminhada para o Desenvolvimento Sustentável das IES são a TQM e a sustentabilidade.

Como já referido anteriormente, a TQM é a abordagem de gestão que utiliza a Qualidade Total como garantia de sucesso dos processos, qualidade dos cursos e serviços, existência de mecanismos de medição, avaliação e controlo, manutenção do foco no estudante, em que não são descuradas as outras partes interessadas e há o envolvimento de todos com garantias de haver reconhecimento e sistema de recompensas. Deve, pois, fazer-se a sua implementação de forma holística tentando manter-se uma melhoria sustentável na performance global da instituição.

No que se refere à sustentabilidade, para além da necessária identificação dos elementos cruciais da atividade e para os quais são necessários resultados favoráveis para se alcançar os objetivos, é imprescindível perceber em que áreas do Desenvolvimento Sustentável se pretende intervir.

Para colocar em prática a segunda fase, **recomenda-se** que as IES:

1. Identificar os Fatores Críticos de Sucesso para a implementação da TQM;
2. Identificar os Fatores Críticos de Sucesso para a implementação da sustentabilidade;
3. Criar as condições logístico-administrativas para a implementação de ambas as dimensões;
4. Identificar as áreas do Desenvolvimento Sustentável onde pretendem intervir.

A **3ª e última Fase**, respeita ao fim do processo para que a IES seja mais sustentável e mantenha padrões de qualidade, competitivos e diferenciadores.

Chegadas a esta última fase, as IES já estarão aptas a decidirem para quais ODS conseguem contribuir para se tornarem mais sustentáveis. Contudo, sendo instituições de educação e formação seria essencial que também o foco no ODS 4 fosse forte, tanto mais que as mobilidades do pessoal contribuem fortemente para este objetivo, como houve ocasião de se verificar neste estudo. Também as mobilidades de estudantes, pelos resultados obtidos, contribuem bastante para este objetivo.

A informação pertinente relativa às mobilidades, pode ser recolhida através da análise dos relatórios de participante elaborados pela CE e que os participantes têm de submeter no final do seu período de mobilidade. Contudo, existem algumas lacunas nos questionários que podem ser fundamentais para direcionar as IES nas atividades a realizar, medidas a tomar e ações a empreender para garantir a satisfação dos estudantes e a manutenção da qualidade pretendida pela instituição.

Assim, nesta fase **recomenda-se**:

1. Definir os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para os quais pretendem contribuir;
2. Definir os indicadores, metas e métricas para avaliação e controlo dos ODS definidos;
3. Fazer um questionário complementar que colmate a falta de informação que seja considerada útil e pertinente para a tomada de decisão relativamente aos ODS e a medidas que a IES tenha que tomar, e.g., quanto ao *brain drain*.

Para além destas 3 fases cabe às IES definir, eventualmente, outras fases ou atividades que considerem pertinentes para o processo.

Com este modelo, está-se a definir a estratégia de Desenvolvimento Sustentável para o qual a IES está a trabalhar.

Com efeito, o contributo deste trabalho é a criação do Modelo **SuiT4ES**. Pois, permite às Instituições de Ensino Superior (re)pensarem os seus processos de internacionalização, na perspetiva do Desenvolvimento Sustentável. Assim, podem tornar-se mais competitivas e sustentáveis, pela adoção de medidas adequadas para o uso das oportunidades oferecidas pelo Programa Erasmus+ e pela contribuição para os ODS definidos na Agenda 2030.

CAPÍTULO 7 – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES, PROPOSTAS DE INVESTIGAÇÃO FUTURA

7.1 Conclusões

As IES são comparáveis a ecossistemas o que as torna dinâmicas e permeáveis à recepção de *inputs* e também à libertação de *outputs*. Estando estas instituições a trabalhar num contexto cada vez mais competitivo, um qualquer elemento diferenciador pode fazer a diferença entre o sucesso ou o fracasso das mesmas. Atualmente, a TQM e a sustentabilidade são elementos determinantes na competitividade das Instituições de Ensino Superior, existindo um forte alinhamento entre os Fatores Críticos de Sucesso (FCS) para a implementação da TQM e da sustentabilidade, nomeadamente a existência de FCS comuns como a Liderança; Envolvimento dos Trabalhadores; Medição, Avaliação e Controlo; Recursos e Infraestruturas; Educação e formação; e, Partes Interessadas. Porém, os FCS da implementação da TQM e os da sustentabilidade não se esgotam naqueles que são comuns a ambas as dimensões. No caso da TQM apurou-se ainda como FCS a Visão; o Controlo e melhoria dos processos; a Melhoria do sistema de qualidade; o Reconhecimento e recompensa; e, o Foco no estudante. No caso da sustentabilidade, a Cultura organizacional e a Comunicação e informação constituem-se também como FCS para a sua implementação. Através da caracterização de cada um dos FCS percebe-se que pela natureza dinâmica da realidade em que as IES operam, a interação entre eles é uma garantia para o sucesso da implementação de ambas as dimensões.

A Liderança acaba por ser um elo de ligação importante da interação entre os FCS quer da TQM quer da sustentabilidade. Para haver sucesso na implementação destas duas dimensões as IES têm de estar munidas de uma Liderança forte, comprometida e envolvida com o processo, definindo a visão, os valores e a missão ligando-os à qualidade e à sustentabilidade, tem de estar consciente dos requisitos da TQM e da sustentabilidade, promovendo práticas sustentáveis, reconhecendo o valor do envolvimento dos trabalhadores e desenvolvendo uma atmosfera organizacional que capacite e empodere quem lá trabalha. A estrutura que lidera tem de definir estratégias e políticas consistentes que objetivem o futuro, sem, contudo, deixar de definir metas mensuráveis e alcançáveis, monitorizando, medindo e controlando a performance com base em métricas. Cabe aos líderes saber responsabilizar os trabalhadores e recompensar para aumentar o seu nível de desempenho, saber comunicar e informar os resultados das práticas sustentáveis e da qualidade, envolver e educar os *stakeholders* na estratégia da sustentabilidade, conduzir um eventual processo de mudança, gerir a cultura organizacional que é a essência da organização, definir e alocar recursos, aprovar o plano de

formação e atender às necessidades e exigências do principal cliente havendo um foco no estudante. As IES, devido às características que apresentam, são potenciadoras de um pensamento crítico dirigido à sustentabilidade de práticas no ensino, na investigação ou mesmo no seu exercício de extensão. Nas suas práticas de extensão e de intervenção com a sociedade, Fouto (2002) refere a existência de quatro níveis, nomeadamente a educação dos decisores para um futuro sustentável; a investigação de soluções, paradigmas e valores que servem uma sociedade sustentável; o funcionamento dos *campi* universitários como modelos e exemplos práticos de sustentabilidade à escala local; e, por fim, a coordenação e comunicação entre os níveis anteriores e entre estes e a sociedade. Fica então respondido o objetivo específico relativo à identificação dos Fatores Críticos de Sucesso da TQM e da sustentabilidade no contexto das Instituições de Ensino Superior e evidenciada, e também, a resposta à proposição 2.

O desempenho em termos de Desenvolvimento Sustentável de uma IES pode justificar a sua escolha por parte de um estudante na hora de decidir em qual realizar os seus estudos. A demonstração individual da sustentabilidade da instituição não parece ser suficiente para que se possa apresentar ao mundo. O carácter competitivo do meio onde operam, força estas instituições a compararem-se através de *rankings*. Apesar da existência de iniciativas como a do *World University Ranking*, a primeira classificação mundial que tenta medir o Desenvolvimento Sustentável valorizando a contribuição das IES para os ODS é a do *Times Higher Education Impact Ranking*. É uma plataforma que apresenta limitações, mas que apesar disso não deixa de ter o seu mérito em termos de promoção da sustentabilidade, através dos contributos das IES para os ODS. Por outro lado, pode ser uma excelente oportunidade promocional para as IES, pois sugere que estas aproveitem a oportunidade para aumentarem o seu prestígio académico, que seja um interesse estratégico e um investimento na marca “Sustentabilidade”. Pode-se afirmar que o *THE Impact Ranking* é uma plataforma de referência para avaliar o desempenho das IES em termos de Desenvolvimento Sustentável. Contudo, tem de se ter em atenção as limitações que apresenta e tentar fazer uma interpretação relativizada e circunstanciada da informação disponível. Das 1406 IES que se encontram registadas em 2022 no *THE Impact Ranking* apenas 13 são portuguesas e os ODS que ditaram a sua classificação no *ranking* são os mais diversos, não se podendo afirmar que exista uniformidade, salvo no ODS 17 que é comum a todas. Existe alguma dispersão geográfica com IES das regiões Norte, Centro e Sul, pertencendo ao sistema universitário e politécnico. Os ODS que surgem em mais IES portuguesas são, por esta ordem, o ODS 5 – Igualdade de género, o ODS 3 – Saúde de qualidade e o ODS 4 – Educação de qualidade. As quatro IES portuguesas analisadas (ISCTE, UNOVA, UAVEIRO e UMINHO) denotam uma forte preocupação com a

sustentabilidade apresentando evidências que comprovam o seu compromisso e/ou o contributo para os ODS, pese embora o enfoque divirja de IES para IES. Perante o que foi aqui relatado deu-se resposta ao segundo objetivo específico referente à posição de cada Instituição de Ensino Superior portuguesa em relação à Qualidade Total e à sustentabilidade, segundo os objetivos da Agenda 2030.

Na simbiose entre o Programa Erasmus+ e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável concluiu-se que a principal distinção entre Erasmus+ para o período 2014-2020 e Erasmus+ para o período 2021-2027 parece estar em contribuir e apoiar, respetivamente, mas, mantendo o mesmo objetivo de um período para o outro. Apesar dos termos serem sinónimos, no léxico português, parece ter havido da parte da Comissão Europeia uma necessidade de alterar o termo de base de “**contribuir**” para “**apoiar**”.

O Programa 2014-2020 centrou-se na promoção da igualdade de género e medidas anti-discriminatórias. Do mesmo modo, o Programa 2021-2027 esforça-se por alcançar o pleno respeito pela igualdade de género e a não discriminação baseada no sexo, origem racial ou étnica, religião ou crença, deficiência, idade ou orientação sexual, com a inclusão a ocupar o lugar central.

Os objetivos do Programa devem ser alcançados através da mobilidade para fins de aprendizagem (Ação-chave 1), cooperação entre organizações e instituições (Ação-chave 2) e apoio ao desenvolvimento de políticas e cooperação (Ação-chave 3), todas elas de natureza essencialmente transnacional ou internacional (EUR-Lex Access to European Union Law. Document 32021R0817, 2021).

A palavra "sustentável" aparece 15 vezes no texto do regulamento, permitindo concluir que da análise efetuada ao Regulamento (UE) 2021/817 a sustentabilidade está presente.

Em relação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, existe uma contribuição do Programa Erasmus+ para o ODS 4 (Educação de qualidade), ODS 5 (Igualdade de género), ODS 8 (Trabalho digno e crescimento económico), ODS 9 (Indústrias, inovação e infraestruturas), ODS 10 (Redução das desigualdades), ODS 13 (Ação climática), ODS 16 (Paz, justiça e instituições eficazes), e ODS 17 (Parcerias para a implementação dos objetivos). Nesta sequência, concluiu-se que os princípios, objetivos e ações do Programa Erasmus+ associados ao Ensino Superior, assim como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 4, 5, 8, 9, 10, 13, 16, e 17, podem ser considerados como relevantes para alcançar a sustentabilidade. Contudo, nem todas as metas associadas a cada ODS foram consideradas relevantes. Assim, as metas 4.3, 4.4, 4.5, 4.7, 4.b e 4.c foram definidas para o ODS 4, as metas 5.1 e 5.c foram analisadas para o ODS 5, para o ODS 8, as metas selecionadas foram as 8.3 e 8.5. A meta 9.5 foi a considerada para o ODS 9. A meta 10.3 foi analisada no âmbito do ODS 10, a meta 13.3 foi analisada

no ODS 13, a meta 16.a foi a definida no ODS 16, e finalmente, a meta 17.9 foi a que se considerou no ODS 17.

Uma conclusão igualmente relevante é que o Programa Erasmus+, além de ser um mecanismo evidente de apoio à internacionalização das IES e um motor para a transformação do Sistema Educativo, pode e deve ser utilizado como uma ferramenta de apoio à sustentabilidade das instituições, tornando-as mais adaptadas ao seu ambiente e à sua perpetuação no atual e futuro sistema educativo em constante mudança.

O Erasmus tem sido uma das marcas mais fortes e o programa de excelência da União Europeia, confirmado pela adesão e participação dos países e indivíduos aos projetos e experiências que o Programa proporciona e patrocina. Sendo, então, um programa de grande impacto, quer a nível nacional quer a nível global, o seu contributo para o Desenvolvimento Sustentável é evidente e corroborado quer pela regulamentação de criação do próprio programa quer pelos objetivos e resultados esperados ou até mesmo pelos participantes em atividades de mobilidade no âmbito do *International Credit Mobility*. O Programa Erasmus+ apresenta-se associado aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 4 (educação de qualidade), 5 (igualdade de género), 8 (trabalho digno e crescimento económico), 9 (indústrias, inovação e infraestruturas), 10 (reduzir as desigualdades), 13 (ação climática), 16 (paz, justiça e instituições eficazes) e 17 (parcerias para a implementação dos objetivos). Apesar de se fazer a análise individual dos ODS, percebe-se que os ODS se cruzam, contribuindo para alcançar os objetivos definidos. A ação *International Credit Mobility*, por sua vez e no que às mobilidades diz respeito, alinha com o Programa Erasmus+ em termos de ODS, nomeadamente com o ODS 4, 5, 8, 9 e 10. As quatro IES portuguesas estudadas no âmbito deste trabalho, nomeadamente ISCTE, UNOVA, UAVEIRO e UMINHO revelam haver uma correspondência total ou parcial entre os ODS, que lhes permitiu o posicionamento num determinado lugar no *THE Impact Ranking* e os ODS para os quais o Programa Erasmus+ contribui. Todavia, apesar de não ter sido possível determinar qual o impacto que o programa pode ter tido na apresentação da candidatura na plataforma, independentemente de ser um projeto de mobilidade, cooperação ou outro, crê-se que as IES tenham incorporado, pelo menos o número de mobilidades e os acordos estabelecidos no âmbito da ação ICM.

A ação *International Credit Mobility*, através dos Relatórios de participante, também se encontra associado aos ODS, o que se percebe pelas questões formuladas. O alinhamento entre os ODS da ação e o dos Relatórios é total para os ODS 4, 8 e 10. Porém, da análise das questões quer nos relatórios

para estudantes quer nos relatórios para o pessoal, percebe-se que é possível haver um contributo para o ODS 9.

A CE teve a necessidade de avaliar não só a implementação da ação ICM como também a qualidade dessa implementação no sentido de melhorar continuamente o Programa Erasmus+. Neste sentido, foram implementados questionários, designados por Relatório de participante, aos estudantes em mobilidade para estudos, aos estudantes em mobilidade para estágios e outro ao pessoal docente e não docente. No que respeita às mobilidades realizadas no âmbito de projetos ICM submetidos pelas IES portuguesas entre 2015 e 2020, Portugal é o país que regista o maior número de participantes quer sejam estudantes, quer seja pessoal. Uma das preocupações das IES e dos países é a possível fuga de talentos ou *brain drain* que pode ser potenciada pelas mobilidades e, por essa razão, cabe às instituições e países de origem das pessoas em mobilidade, acautelarem medidas que previnam essa situação. Contudo, e apesar de haver quem não queira regressar, não são apontados motivos para essa intenção. Pode-se especular sobre os motivos, mas a CE através dos relatórios teria tido a oportunidade de facultar informação útil que permitisse às IES de origem tomar atitudes estratégicas que precavessessem essa situação. O pessoal docente e não docente pertence maioritariamente aos quadros de pessoal das instituições e em trabalho a *full-time*, contudo, poderão ainda participar todos aqueles que tenham um vínculo laboral com a instituição, ainda que temporário. Parece também haver, por parte das IES, um cuidado em dar prioridade àqueles que nunca realizaram qualquer mobilidade, criando oportunidades de crescimento científico, formativo e pessoal aos participantes. Portugal é o país mais representado em termos de mobilidades, o que parece óbvio, uma vez que é o país candidato ao financiamento através das suas IES. Os países que se seguem são a Federação Russa, Marrocos e Argélia no Norte de África e Sérvia, Albânia e Bósnia-Herzegovina nos Balcãs.

A mobilidade de estudantes é impulsionada por fatores motivacionais diversos, nomeadamente a necessidade de experimentar diferentes conteúdos/currícula de aprendizagem, viver no estrangeiro e conhecer outras pessoas e conhecer outro país como principais motivações para uma mobilidade para estudos, seguidas de aprender ou melhorar as suas competências e proficiência linguística, desenvolver competências transversais, melhorar a sua empregabilidade futura no seu país ou no estrangeiro, construir uma rede de contactos pessoal e até profissional e realizar um estágio no estrangeiro numa língua estrangeira. Já para os estudantes em mobilidade para estágios de entre as motivações referidas, as principais são desenvolver competências transversais, viver no estrangeiro e conhecer outras pessoas, conhecer outro país e construir uma rede de contactos pessoal e profissional. Existem, pois,

fatores que têm a sua base nas características do país e da IES de origem, os chamados fatores *push* e aqueles que têm por base as características do país e da instituição de acolhimento chamados fatores *pull*.

A aprendizagem é um processo que permite a aquisição de conhecimentos, competências, valores, práticas, hábitos e atitudes conseguidos através do estudo, do ensino e da experiência e o ensino reflete a ação de transmitir conhecimentos a outrem. A qualidade do ensino foi avaliada pelos estudantes em dimensões como o conteúdo das unidades curriculares, dos métodos de ensino e do apoio ao processo de aprendizagem. A supervisão do estágio e as tarefas e atividades associadas podem ditar o sucesso ou o insucesso do mesmo, o que é relevante se se pensar no contributo que pode dar para o desenvolvimento de um trabalho digno que contribua para o crescimento económico do país. Na prática, a realização de um estágio, com sucesso, contribui para o ODS 8.

Também foi possível verificar neste estudo de que a escolha das instituições de acolhimento, recaem sobre critérios internos (características e interesse do próprio estudante), externos (aspetos económico-financeiros, localização geográfica, opinião alheia, feedback de ex-estudantes Erasmus+, a língua, o país, a cidade e cultura e a vida social) e institucionais (oferta de ensino, as instalações e serviços para os estudantes internacionais e a reputação/*rankings*, oferta de estágio e a colaboração entre a IES de origem e a organização de acolhimento).

Uma mobilidade Erasmus permite aos estudantes o ganho de competências técnicas, comportamentais, pessoais e relacionais, de autoformação e transversais ou genéricas capacitando-os para um intercâmbio de ideias, valores e perspetivas que produzem outras formas de pensar, estar, sentir e agir perante o mundo. As principais competências adquiridas pelos estudantes são adaptar-se e agir em novas situações, perceber o valor das diferentes culturas, ter a mente mais aberta e curiosa perante novos desafios, ter confiança nas suas capacidades, cooperar com pessoas de outras origens e culturas, conhecer os seus próprios pontos fortes e fracos, encontrar soluções em contextos difíceis ou desafiantes, planear e a realizar a sua aprendizagem de forma independente, pensar de forma lógica a tirar conclusões e a planear e a organizar tarefas e atividades.

O emprego é uma preocupação para os estudantes em mobilidade qualquer que seja a modalidade dessa mobilidade. A transição do mundo académico para o mundo laboral será tanto mais fácil quanto mais experiências profissionais os estudantes tiverem. Devido à mobilidade os estudantes consideram ter ficado mais capazes de assumir tarefas de trabalho com alta responsabilidade, ter mais hipóteses

de conseguir um novo ou melhor emprego e têm uma ideia mais clara sobre o que aspiram para a sua carreira profissional, aspirando a trabalhar num contexto internacional. Desta forma, os estudantes esperam que os estudos no estrangeiro tenham um impacto na sua carreira profissional e na sua empregabilidade.

A integração dos estagiários e dos estudantes na instituição de acolhimento é um aspeto relevante, porquanto se fala em mobilidades com as mais variadas partes do mundo, com contextos culturais, socioeconómicos e até políticos e religiosos tão diversos e em que a igualdade de tratamento implica a não discriminação e a redução das desigualdades (ODS 10). A grande maioria dos estudantes sentiu-se bem integrado e recebeu igual tratamento em relação aos locais, não havendo, portanto, discriminação. Assim, houve um bom nível de integração dos estudantes no quotidiano da instituição, com os locais e até com os outros estudantes ou estagiários Erasmus+. Todavia, é ao nível da comunidade local que a integração é menos conseguida, razão pela qual, a definição de estratégias de integração das instituições de acolhimento, tendo em conta as características culturais e outras da instituição de acolhimento e do acolhido, são tão importantes.

A CE preconiza a cidadania ativa das pessoas na sociedade que no âmbito das mobilidades pode ser conseguida através da participação em ações de voluntariado nos países de destino, servindo também, de facilitador na integração dos estudantes.

Os estudantes, quando saem em mobilidade estão a concentrar-se em aspetos de desenvolvimento pessoal e enquanto pagadores de propinas, no país de origem, investem numa carreira. Parece lógico que assim seja, pois, o desenvolvimento pessoal alcançado através da mobilidade será sempre um investimento na carreira que foi pensada ou idealizada quando ingressou no Ensino Superior.

A atribuição de bolsas de estudo é fundamental para garantir a igualdade de oportunidades a todos os que ingressam no Ensino Superior de prosseguir os seus estudos. O mesmo se passa com a atribuição das bolsas de mobilidade Erasmus+ que visam garantir que todos os que queiram ter uma experiência no contexto internacional de mobilidade Erasmus (ICM), tenham igualdade de oportunidade. Nem sempre a bolsa atribuída conseguiu cobrir a totalidade das despesas e nessas circunstâncias os estudantes procuraram fontes de receita alternativas. Entre elas estão a família, economias pessoais, realização de trabalho no país de acolhimento. Não foi avaliada a razão pela qual o valor de bolsa não era suficiente, pelo que não foi possível aferir sobre este aspeto.

A comunicação e a informação são muito importantes em qualquer contexto e o Erasmus+ não é exceção. Perceber como a oportunidade de realização de uma mobilidade chega aos potenciais interessados é relevante para a CE. Os estudantes tomaram conhecimento do Programa Erasmus+, essencialmente, a partir da informação constante nos websites da IES de origem e pelo pessoal das universidades. A experiência Erasmus é recomendada pela maioria dos participantes a outros estudantes e a repetição da experiência é igualmente uma possibilidade para muitos dos estudantes, embora não seja possível especular sobre os motivos, pois os estudantes não foram questionados sobre o assunto.

Satisfazer o principal cliente das IES é uma prioridade para aquelas que se querem manter e/ou prosperar no mercado do Ensino Superior. Foi, pois, pertinente saber o nível de satisfação dos estudantes quanto à supervisão do estágio, apoio logístico e administrativo das IES de origem e instituições de acolhimento (seguro, vistos, acordos de mentoria e alojamento), transparência, objetividade e justiça na conversão das notas, iniciativas dos estudantes, resolução de problemas e queixas e sobre o catálogo de cursos. A este nível, os estudantes revelaram estar satisfeitos ou até bastante satisfeitos com o desempenho das instituições.

O cumprimento das regras do Programa e da ação ICM é uma questão de qualidade que se associa facilmente à satisfação dos estudantes, como clientes principais das IES. Em associação com as regras temos a transparência do processo de seleção, o acordo ou plano de Estudos/Estágio onde são registadas e aprovadas pelas partes as Unidades Curriculares ou as atividades do estágio e as condições de realização. Ditam as regras que o acordo seja formalmente estabelecido antes da realização das mobilidades. Contudo, existem ainda situações em que por falha de alguma das partes ele não é assinado ou então nunca chega a ser formalizado. O processo repete-se quando por algum motivo (e.g., incompatibilidade de horário das unidades curriculares, unidades que deixaram de estar disponíveis, lecionação em língua que o estudante não domina, extensão do período de mobilidade, entre outros) o acordo tem de ser alterado durante a mobilidade. Estes acordos são feitos na expectativa que o mesmo seja cumprido, i.e., que os estudantes consigam aproveitamento para o posterior reconhecimento do período académico na IES de origem.

Os conhecimentos e a proficiência em línguas estrangeiras são fundamentais não só para o sucesso dos estudos e/ou do estágio, mas também, para a integração sociocultural e académica.

Este trabalho permitiu ainda, concluir que a mobilidade dos estudantes contribui, de facto, para o Desenvolvimento Sustentável do planeta que tanto se anseia. As mobilidades contribuem para uma

educação de qualidade (ODS 4), para um trabalho digno e para o crescimento económico (ODS 8), para a indústria, inovação e empreendedorismo (ODS 9) e para reduzir as desigualdades (ODS 10).

A educação de qualidade é conseguida através da aquisição de resultados de aprendizagem (conhecimentos, aptidões e competências), pela inovação e melhoria da qualidade da educação, melhoria das competências em línguas estrangeiras, pelo aumento da capacidade, atratividade e internacionalização das organizações que trabalham no âmbito da educação, pelo reforço das sinergias e transições entre educação formal e não formal e pelo assegurar de um melhor reconhecimento das competências que foram adquiridas pelos estudantes. A qualidade da educação e as mobilidades, com tudo o que estas envolvem em termos pessoais e educativos, contribuem para uma educação de qualidade, ou seja, para o ODS 4.

Os estudantes encaram as mobilidades como oportunidades de conseguirem um melhor emprego. Assim, pretendendo a ação ICM apoiar quem participa a melhorar a empregabilidade no mercado de trabalho e a reforçar sinergias entre a educação formal, não formal, formação profissional, emprego e empreendedorismo, percebe-se o intuito em contribuir para que os estudantes venham, futuramente, a obter um trabalho digno que apoie o crescimento económico da região, do país ou outro. Neste caso, estamos a falar nos contributos das mobilidades para o ODS 8.

As mobilidades, são geralmente associadas a pessoas com sentido de iniciativa e empreendedoras, pois, os estudantes, formandos e aprendentes em geral justificam esse resultado esperado. Durante o período de mobilidade, a participação em atividades que pudessem conduzir a um produto inovador ou a uma descoberta poderia contribuir para a indústria. Neste sentido, a participação em mobilidades Erasmus pode proporcionar aos estudantes, em especial àqueles que realizam estágios um ambiente propício à inovação e despertando a sua eventual veia empreendedora. Está-se assim perante o contributo da ação ICM para o ODS 9 associado à indústria, inovação e empreendedorismo.

A partida em direção ao desconhecido e a saída da zona de conforto, permite aos estudantes um desenvolvimento pessoal diferente do dos demais. Os participantes numa experiência Erasmus ficam mais sensíveis e compreendem melhor as outras culturas e os outros países. A integração dos participantes, a sua participação em atividades de voluntariado ou outras e forma de tratamento ditam o contributo das mobilidades para o ODS 10 respeitante à redução das desigualdades, pois ninguém quer ser tratado de maneira diferente.

A CE implementou os Relatórios de participante no sentido de obter informação para a melhoria do Programa Erasmus+ através da melhoria da qualidade que pode ser alcançada através da melhoria das mobilidades e dos resultados que dela se extraem. Assim, percebe-se que existem questões formuladas para obter informação capaz de melhorar aspetos das regras de implementação e de execução das mobilidades, e.g., reconhecimento académico dos períodos de mobilidade, apoio logístico e administrativo, montantes das bolsas Erasmus+, entre outros. É através da qualidade e de aspetos a ela associados, como os referidos que as mobilidades acabam por contribuir para TQM. Munidos de informação adequada as instituições podem definir planos de melhoria que colmatem falhas identificadas pelos estudantes.

Os estudantes não são os únicos que usufruem das mobilidades no âmbito do ICM. O pessoal docente e não docente participa em maior número que os estudantes nesta experiência. Concluiu-se, genericamente, que o contributo destas mobilidades se foca no ODS 4 – Educação de Qualidade através do qual se pretende assegurar que existe uma educação inclusiva e de qualidade para todos e promover a aprendizagem ao longo da vida. Também o contributo para a qualidade do Programa e da ação se verifica neste relatório.

Uma educação de qualidade, ao nível do Ensino Superior pode significar um quadro de pessoal estável e qualificado, com competências e conhecimentos adequados ao exercício das respetivas funções, motivados, com ligação à comunidade, com experiência internacional, entre outros. As instituições, por outro lado, terão de ser capazes de fomentar a multiculturalidade, a tolerância, a inclusão, a igualdade de oportunidades à comunidade académica e o tratamento justo e transparente quer das pessoas quer dos processos ou até mesmo das decisões superiores. A mobilidade é uma oportunidade de capacitação do pessoal oferecida pelo Erasmus+, não devendo a mesma ser negligenciada pela Gestão de Topo/Liderança.

A grande estabilidade do corpo docente e não docente, por pertença, na sua grande maioria, aos quadros das IES, permite uma maior continuidade dos trabalhos a mais longo prazo e à obtenção de melhores resultados de investigação, projetos de ensino ou de outras práticas, contribuindo, assim, para uma educação de qualidade. Conclui-se, pois, que a existência de um quadro de pessoal estável e permanente, que seja competente, dedicado, motivado e satisfeito pode ser um fator distinto de qualidade da instituição, conferindo-lhe vantagem competitiva.

As IES, como parte da sua própria estratégia de internacionalização, incentivam bastante à participação do corpo docente e não docente em mobilidades. A participação em atividades internacionais confere

à instituição, um determinado grau de internacionalização, que pode ser diferenciador na altura de um estudante decidir.

O estabelecimento de novos contactos e/ou a expansão da rede profissional em termos pessoais, o reforço da cooperação com uma instituição parceira e a aquisição de conhecimentos e de know-how específico de boas práticas no estrangeiro são os grandes fatores motivacionais para a realização das mobilidades docentes e não docentes. Embora, com bastante menor expressão, os docentes e não docentes ainda indicaram outros fatores para além dos pré-definidos no relatório de participante, nomeadamente desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas; o apoio ao desenvolvimento e capacitação das pessoas do país parceiro; o desenvolver colaborações de investigação; e, contribuir para a paz e a coesão mundiais através da digitalização, da inclusão e da sustentabilidade.

Concluiu-se que, em termos de desenvolvimento profissional e pessoal, as pessoas obtiveram ganhos diversos, materializados na aprendizagem através das boas práticas, desenvolvimento de práticas inovadoras de aprendizagem ou de métodos de ensino, melhoria das competências de conceção curricular, de organização, de gestão e de liderança, reforço das redes profissionais do estabelecimento de novos contactos e da cooperação com as instituições parceiras, aperfeiçoamento em termos de línguas estrangeiras, que facilita e melhora a comunicação, melhoria de competências sociais e culturais que permitem a promoção da multiculturalidade, da tolerância e a inclusão a todos os níveis. Pessoas mais satisfeitas profissionalmente desenvolvem as suas atividades quotidianas com maior empenho e qualidade. Existe, pois um contributo para a meta 4.7 “Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o Desenvolvimento Sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o Desenvolvimento Sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e da não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o Desenvolvimento Sustentável”,³⁵ através do indicador 4.7.1 - Educação para o Desenvolvimento Sustentável e cidadania global.

A melhoria das competências na utilização de ferramentas das Tecnologias de Informação e Comunicação não foi uniformemente alcançada por todos os participantes através da mobilidade, talvez pelo facto de, atualmente, as IES já estarem muito digitais, obrigando o pessoal a frequentar

³⁵ <https://unric.org/pt/objetivo-4-educacao-de-qualidade-2/>

formação adequada ou a obter essas competências exteriormente, mas não em contexto de mobilidade Erasmus+. Evidencia-se, de qualquer forma, o contributo real para o ODS 4, através da meta 4.4, indicador 4.4.1 Competências em tecnologias de informação e comunicação (TIC).

A difusão e partilha das aprendizagens e competências ganhas na mobilidade Erasmus+ é importante para o Desenvolvimento Sustentável das IES uma vez que o adquirido tem de ir para além do desenvolvimento profissional e pessoal do indivíduo participante. Assim, os docentes e não docentes partilharam os próprios conhecimentos e competências com estudantes e/ou outras pessoas; contribuíram para o aumento da qualidade e quantidade da mobilidade de estudantes ou pessoal de e para a sua instituição de origem; e, por último, a contribuição para a criação de efeitos *spin-off* como o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento de cursos ou módulos conjuntos, redes académicas, colaboração em investigação, entre outros.

As mobilidades de pessoal têm impactos nas IES de origem e de acolhimento, de entre os quais se assinalam a promoção da “internacionalização em casa”, a motivação da participação dos estudantes para estudarem ou realizarem um estágio no estrangeiro, o desenvolvimento da mentalidade empreendedora e conhecimento das empresas, o uso de novos métodos e abordagens de ensino na instituição parceira, a introdução de novas unidades curriculares e alterações inseridas ao nível da organização/gestão da instituição parceira, o uso de novos métodos e abordagens de ensino na instituição parceira, introdução de novas unidades curriculares e alterações adotadas ao nível da organização/gestão da instituição parceira. Todavia, concluiu-se que o impacto da internacionalização é o mais relevante, pois é um fator distintivo das IES. A internacionalização é um pilar estratégico da instituição que está associado à qualidade da mesma, sendo também um dos fatores de escolha e seleção que os estudantes determinam para a frequentarem.

A qualidade da educação também deve ser olhada na perspetiva do cumprimento das regras e princípios dos compromissos assumidos, i.e., obrigações que se encontram descritas na Carta Erasmus do Ensino Superior, assinada por cada IES da União Europeia que queira participar no Programa Erasmus+ e que faculta um quadro geral de qualidade para as atividades de cooperação europeia e internacional das IES, no âmbito do referido programa.

O reconhecimento das mobilidades do pessoal, e de acordo com os princípios da Carta Erasmus para o Ensino Superior a IES de origem têm de “Assegurar que as atividades de ensino e de formação realizadas pelos membros do pessoal durante o período de mobilidade são reconhecidas, com base num acordo de mobilidade e em conformidade com a estratégia institucional.”. Apesar de ainda haver muito

reconhecimento informal das mobilidades conclui-se que o reconhecimento formal é mais vantajoso em termos profissionais, porque que o período de mobilidade, faça parte do plano anual de trabalho, seja elemento da avaliação anual do desempenho ou dê aval para um aumento salarial. O reconhecimento e a recompensa são um meio de reforçar o nível de desempenho, e sendo o “Reconhecimento e a recompensa” um fator crítico de sucesso na implementação da TQM nas IES, o reconhecimento do período de mobilidade deve ser um assunto a que as IES devem votar mais atenção.

As outras partes interessadas são um dos FCS da TQM e tendo isso presente, a avaliação do grau de satisfação permite perceber as suas necessidades. O corpo docente e não docente faz parte do grupo das “outras partes interessadas”, pelo que a Liderança da IES deve estar consciente desse facto e agir em conformidade para o cabal cumprimento, com sucesso, das mobilidades e envolver as pessoas naquilo que é a sua cultura de qualidade e de sustentabilidade.

O cumprimento dos compromissos por parte da IES no âmbito do Erasmus+, dita, por vezes, o sucesso ou o insucesso da implementação das atividades.

Os contributos do Programa Erasmus+ e dos projetos de mobilidade, nomeadamente os do *International Credit Mobility (ICM)*, para os ODS e as sinergias existentes ficam então evidenciadas e justificadas com o que foi exposto, dando-se então resposta ao objetivo específico 3 e à proposição 3.

Em suma, o intuito de um qualquer trabalho de investigação é o de dar uma resposta a um qualquer problema detetado. Neste sentido, o que motivou este trabalho foi, não só o entusiasmo pelo Programa Erasmus+ na vertente das ações de mobilidade, que por quase 30 anos preencheu a vida profissional da autora e a atualidade dos temas da TQM e da sustentabilidade, como também o de dar uma resposta à forma como o Programa Erasmus+ no âmbito do *International Credit Mobility* contribuem para a sustentabilidade das Instituições de Ensino Superior através da TQM e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Por todo o mundo, IES têm adotado uma abordagem TQM por forma a melhorar o seu desempenho gestor. Atualmente, só a TQM não é suficiente para tornar uma IES mais competitiva e sustentável e, por isso, têm de fazer a introdução de práticas que garantam essa sustentabilidade.

Depois de identificados os Fatores Críticos de Sucesso da TQM e da sustentabilidade no contexto das IES; depois de analisada a posição das IES portuguesas em relação à qualidade total e à sustentabilidade, segundo os objetivos definidos na Agenda 2030; depois de averiguados os contributos do Programa Erasmus+ e dos projetos de mobilidade (ICM) e percebidas as sinergias

existentes; e depois de se terem tirado as respetivas conclusões é chegado o momento de perceber se conseguiu criar o modelo estimado no último objetivo traçado para este trabalho de investigação.

Após a revisão de literatura surgiu uma dificuldade que era a não existência de modelos que integrassem as dimensões da TQM e da sustentabilidade em Instituições de Ensino Superior, com o objetivo de, através da sua aplicação, estas serem capazes de melhorar a sua performance e a sua sustentabilidade por meio da internacionalização associada aos programas de mobilidade internacional. Perante todas as informações e dados recolhidos, a autora concluiu que apesar de ser **O Desafio**, era possível definir um modelo que podia responder a estas eventuais necessidades das IES.

No centro do modelo está o Ensino Superior e o seu FCS “Educação e Formação”, pois não é possível dissociar este elemento das IES que são centros de ensino/aprendizagem, inovação e investigação. Consequentemente, havendo o ODS 4 que se relaciona com a educação de qualidade, fazia sentido a sua associação como objetivo fundamental da sustentabilidade nestas instituições. Os FCS da TQM e da sustentabilidade e os 17 ODS influenciam o caminho que as IES têm de percorrer para alcançar o Desenvolvimento Sustentável, que se baseia na internacionalização dos pilares do Ensino Superior. Esta é a razão pela qual a internacionalização está na base do modelo associada aos pilares do Ensino Superior e os ODS estão a envolver o sistema onde se encontram os FCS, conduzindo ao Desenvolvimento Sustentável. Falta então justificar o *International Credit Mobility*, integrado no Programa Erasmus+. A ação ICM é o fundamento para a existência do modelo, i.e., é o elemento de cujo contributo para os ODS se pretende estudar. A efetiva criação do modelo que se apresentou no capítulo 6 é a resposta ao último objetivo específico traçado no âmbito deste trabalho de investigação.

Recorda-se que no capítulo 6 se encontra descrito o processo de aplicação do modelo.

Concluindo, o modelo SuiT4ES encontra-se fundamentado e pronto para ser aplicado e testado em qualquer IES que, no seu processo de internacionalização, tenha projetos de mobilidade e queira perceber que influência este elemento tem, como potenciador da sustentabilidade e qualidade da instituição.

A terminar, ficam algumas referências que resumem bem o espírito deste trabalho. Perante os factos evidenciados, fica claro que todos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável estabelecem ambiciosos objetivos nas dimensões-chave do Desenvolvimento Sustentável: desenvolvimento económico, sustentabilidade e inclusão social. Todavia, a transformação dos ODS em instrumentos práticos capazes de solucionar problemas carece de medidas e dados que abranjam não só a

mobilização dos governos, da academia, da sociedade civil e das empresas, mas, também, a existência de um painel para monitorização do processo e das responsabilidades e a criação de instrumentos de gestão para a implementação das transformações necessárias para se atingir os ODS até 2030 (Francisco, Fengler, Faria, Negreiros, Pinto, Tolotto, ... & Netto, 2020). Consequentemente, as preocupações relacionadas com a sustentabilidade das Instituições de Ensino Superior têm tido um aumento crescente, uma vez que as instituições educativas têm um impacto direto na formação dos recursos humanos, que protagonizarão a implementação do Desenvolvimento Sustentável (Li, Gu, & Liu, 2018), como é o caso dos estudantes. A internacionalização, é, pois, uma dimensão que obriga as IES a um envolvimento a nível macro (mundial), sem deixar de ter uma ligação local, constituindo-se esta como uma das tendências de evolução do Ensino Superior, promovida por programas e projetos, de onde se destaca o Programa Erasmus (Lucas, Rego, Baltazar, Freire, Dionísio & Ramos, 2017). Fica então claro que, a mobilidade internacional no Ensino Superior se destaca como uma dimensão-chave nos sistemas de Ensino Superior e nas redes de desenvolvimento e investigação (Costa, Lopes, Batista, Patronilho & Piegas, 2014), ficando igualmente claro tratar-se de um fator-chave importante na sustentabilidade das IES.

7.2 Limitações

Neste estudo registaram-se as seguintes limitações:

- A impossibilidade de analisar o conteúdo dos projetos específicos apresentados pelas IES Portuguesas no período 2015-2020 ao abrigo da Ação-Chave 1 – *International Credit Mobility*. A análise dos projetos, que certamente abordariam temáticas consideradas de relevo pela Comissão Europeia, poderiam revelar contributos para outros ODS para além dos identificados para a ação e para as mobilidades.
- A seleção das palavras-chave no Programa Erasmus+ para associação aos ODS foi feita com na base no entendimento do que é relevante para o Programa e para cada ODS. Para tornar mais robustas a análise efetuada e as conclusões extraídas, deveriam ter sido feita a validação das palavras-chave selecionadas e das suas relações, por experts da CE e da UNESCO.

- No âmbito do *THE Impact Ranking* alguns indicadores definidos pelos promotores da plataforma repetem-se em vários ODS, podendo assim, ser contabilizados mais do que uma vez, enviesando os resultados. A título de exemplo, verifica-se que o indicador sobre as “Publicações” se repete nos 17 ODS. Para os ODS 1 a 16, o indicador “Publicações” (o número de publicações analisa a escala da produção de investigação de uma universidade em torno da investigação) está associado ao respetivo ODS. Contudo, o mesmo indicador, associado ao ODS 17, diz respeito à investigação relacionada com todos os ODS.
- A possível relação entre as variáveis motivacionais dos estudantes em mobilidade não foi feita por não se ter considerado relevante para os objetivos deste estudo, nem para as respostas a que o trabalho objetiva responder, contudo, não deixa de ser uma limitação ao mesmo. Por se tratar de um estudo que engloba diversos países de todo o mundo.
- O facto de não se ter estudado quais os fatores motivais mais relevantes em cada região do globo ou continente. Pelas mesmas razões atrás enunciadas, a relação entre os critérios de escolha das instituições de acolhimento no âmbito das mobilidades de estudantes para estudos e para estágios não foi realizada assim como análise individual e comparativa relativamente a cada grupo de estudantes europeus e não europeus sobre o contributo da mobilidade e expectativas para a empregabilidade.
- Não foi possível saber os motivos por que a bolsa Erasmus+ dos estudantes não foi suficiente, em alguns casos, para cobrir a totalidade das despesas com a estadia no estrangeiro. Esta informação teria sido importante, uma vez que se fica sem se saber se o valor calculado pela CE foi sob estimado, se os inquiridos tiveram despesas extra não previstas, se simplesmente não souberam gerir as suas contas ou se houve outros motivos. Seria, pois, relevante perceber as causas desta incompatibilidade para que a CE pudesse entrar em linha de conta com estas possíveis causas, de modo a poder eventualmente rever, de forma mais realista, o valor das bolsas.

7.3 Propostas para Investigação Futura

Apesar das limitações evidenciadas anteriormente, estas podem dar origem a propostas de investigação futura, tais como:

- Só foram analisadas quatro IES portuguesas que participaram no *THE Impact Ranking* pelo que se poderia alargar a análise a todas as IES participantes e tentar perceber, efetuando o mesmo estudo, a sua relação com o *ranking*, mas também indagar sobre as razões subjacentes à tomada de decisão em participar.
- Aprofundar a análise das IES Portuguesas presentes no *THE Impact Ranking* através de confirmação das candidaturas e das evidências apresentadas pelas IES e o que o *ranking* apresenta e avaliar o contributo efetivo para os ODS que permitiram a classificação e posicionamento das IES.
- Analisar as IES portuguesas no contexto dos vários *rankings* constantes da plataforma THE associando os resultados obtidos ao Desenvolvimento Sustentável e aos ODS.
- Comparar o *THE Impact Ranking* com os outros *rankings* que constam na plataforma THE e tentar perceber se existe uma possível ligação com os ODS ou como pode haver ligação aos ODS.
- Avaliar a forma como os programas de mobilidade brasileiros Ciência sem Fronteiras e Programa de Licenciaturas Internacionais contribuem para a sustentabilidade das IES através dos ODS.
- Avaliar o modelo proposto através da aplicação de um inquérito às IES Portuguesas através da perceção da gestão de topo e dos gabinetes de mobilidade ou de relações internacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS³⁶

- Ahmed, U., Majid, A. H., Zin, M. L., Phulpoto, W., & Umrani, W. A. (2016). Role and impact of reward and accountability on training transfer. *Business and Economics Journal*, 7(1). <http://dx.doi.org/10.4172/2151-6219.1000195>.
- Akinyele, S. T. (2010). Customers: Identifying the needs in higher education. *Educational Research*, 1(7), 210-218.
- Aleixo, A. M., Leal, S., & Azeiteiro, U. M. (2018). Conceptualization of sustainable higher education institutions, roles, barriers, and challenges for sustainability: An exploratory study in Portugal. *Journal of Cleaner Production*, 172, 1664-1673. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.11.010>
- Aleixo, A., Azeiteiro, U., Leal, S. (2020). Are the Sustainable Development Goals being implemented in the Portuguese Higher Education Formative Offer?. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(2). <https://doi.org/10.1108/IJSHE-04-2019-0150>
- Alfranseder, E., Escrivá, J., Fellingner, J., Haley, A., Nigmonov, A., & Taivere, M. (2012). *Exchange, employment and added value*. Erasmus Student Network AISBL. <https://esn.org/ESNSurvey/2011>
- Al-Hosaini, F. F., & Sofian, S. (2015). A review of balanced scorecard framework in higher education institution (HEIs), *International Review of Management and Marketing*, 5(1), 26-35.
- Ali, M., Mustapha, T. I., Osman, S. B., Hassan, U. (2020). University social responsibility (USR): An Evolution of the concept and its thematic analysis. *Journal of Cleaner Production*, 286, 124931.
- Alimohammadlou, M., & Eslamloo, F. (2016). Relationship between Total Quality Management, knowledge Transfer and knowledge Diffusion in the academic settings. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 230, 104-111.
- Alves, A. C. R. R. (2015). Contributos da qualidade para as redes de cooperação: aplicação à indústria automóvel segundo a abordagem Lean, Ágil, Resiliente e Green-Larg [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade de Évora.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de pesquisa*, 36(129), 637-651.
- Anderson, M. G. (2005, February 16-18). TQM in Higher Education: The Application of Stakeholder Management [Paper presentation]. Quality Innovation Knowledge, 7th International Research Conference on Quality, Innovation and Knowledge Management, Kuala Lumpur, Malaysia.
- André, M.E.D.A. (2003). *Etnografia da prática escolar*. (9. ed.). Papyrus.
- Aquilani, B., Silvestri, C., & Ruggieri, A. (2016). Sustainability, TQM and value co-creation processes: The role of critical success factors. *Sustainability*, 8(10), 995.

³⁶ Elaborada de acordo com a 7ª Edição das Normas APA.

Aquilani, B., Silvestri, C., Ruggieri, A., Gatti, C. (2017). A systematic literature review on *Total Quality Management* critical success factors and the identification of new avenues of research. *The TQM Journal*, 29(1),184-213.

Ariff, M. S. M., Zaidin, N. and Sulong, N. (2007, April 9-11). *Total Quality Management implementation in higher education: Concerns and challenges faced by the faculty*. [Paper presentation]. 12th International Conference on ISO 9000 & TQM, Republic of China. <http://www.hk5sa.com/icit/>

Awuzie, B., Emuze, F., Ngowi, A. (2015, December 9-11). *Critical success factors for smart and sustainable facilities management in a South African University of Technology*. [Paper presentation]. Conference-Smart and Sustainable Built Environment (SASBE 2015), University of Pretoria, South Africa. <https://www.comarchitect.org/conference-smart-and-sustainable-built-environment-sasbe-2015/>

Bañon Gomis, A. J. Guillén Parra, M., Hoffman, W. M., McNulty, R. E. (2011). Rethinking the concept of sustainability. *Business and Society Review*, 116(2), 171-191.

Bautista-Puig, N., Orduña-Malea, E., & Perez-Esparrells, C. (2022). Enhancing sustainable development goals or promoting universities? An analysis of the times higher education impact *rankings*. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(8), 211-231.

Bayraktar, E. (2006). Designing Higher Education Institutions as Service Organizations: a Process Oriented Approach. *International Journal of Business, Management and Economics*, 2(5), 15-27.

Bayraktar, E., Tatoglu, E., Zaim, S. (2008). An instrument for measuring the critical factors of TQM in Turkish higher education. *Total Quality Management*, 19(6), 551-574.

Beerens, M., & Vossensteyn, H. (2011). The Effect of the Erasmus Program on European Higher Education. In J. Enders *et al.* (eds.), *Reform of higher education in Europe* (pp. 45-62). Brill Sense.

Bizerril, M. X. A., Rosa, M. J., & Carvalho, T. (2018). Construindo uma universidade sustentável: uma discussão baseada no caso de uma universidade portuguesa. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, (23), pp. 424-447. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000200009>

Black, S. A., & Porter, L. J. (1996). Identification of the Critical Factors of TQM. *Decision Sciences*, 27(1), 1–21. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.1996.tb00841.x>

Blanco-Portela, N., R-Pertierra, L., Benayas, J., & Lozano, R. (2018). Sustainability leaders' perceptions on the drivers for and the barriers to the integration of sustainability in Latin American higher education institutions. *Sustainability*, 10(8), 2954.

Boeren, E. (2019). Understanding Sustainable Development Goal (SDG) 4 on “quality education” from micro, meso and macro perspectives. *International Review of Education*, 65(2), 277-294. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09772-7>

Boff, L. (2017). *Sustentabilidade: o que é-o que não é*. Editora Vozes Limitada.

Borbely, J. (1981). The critical success factors method: its application in a special library environment. *Special Libraries*, Vol. 72, No. 3, pp. 201-208.

Boynton, A. C., & Zmud, R. W. (1984). An assessment of critical success factors. *Sloan management review*, 25(4), 17-27.

Brandenburg, U., & Federkeil, G. (2007). *How to measure internationality and internationalisation of higher education institutions! Indicators and key figures* (Working paper No. 92). CHE – Centre for Higher Education Development.

Brandenburg, U., Berghoff, S., & Álvarez, O. T. (2014). *The Erasmus Impact Study: Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions*. European Commission. Publications Office.

Brandenburg, U., Ermel, H., Federkeil, G., Fuchs, S., Groos, M., & Menn, A. (2009). How to measure the internationality and internationalisation of higher education institutions: indicators and key figures. In H. De Wit (Ed.), *Measuring Success in the Internationalisation of Higher Education* (pp. 65-76). EAIE - European Association of International Education.

Brandli, L. L., Frandoloso, M. A. L., Tauchen, J., Vieira, L. C., & Pereira, L. (2010, October 25-28). *The Latin America Meeting of Sustainable Universities (I ELAUS): results and possibilities*. [Paper presentation]. ERSCP-EMSU CONFERENCE, Delft, Netherlands. <https://conferencealerts.com/show-event?id=ca160866>

Brookes, M. and Becket, N. (2007). Quality management in higher education: A review of international issues and practice, *International Journal of Quality Standards*, 1(1), 85-121.

Bugeda, J. (1974). *Manual de Técnicas de Investigación Social* (2ª Edición). Instituto de Estudios Políticos.

Carta da Terra. (2020). A Carta da Terra. <https://cartadaterrainternacional.org/leia-a-carta-da-terra/>

Carvalho Pereira, M. A. & Terra Da Silva, M. (2003, April 4-7). *A key question for higher education: Who are the customers?*. Annual Conference of the Production and Operations Management Society. Savannah, USA.

Catroga, M. D. C. R. (2010). *A Internacionalização do Ensino Superior Politécnico Português* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Técnica de Lisboa.

Chaleta, E., Saraiva, M., Leal, F., Fialho, I., & Borralho, A. (2021). Higher Education and Sustainable Development Goals (SDG)—Potential Contribution of the Undergraduate Courses of the School of Social Sciences of the University of Évora. *Sustainability*, 13(4), 1828. <https://doi.org/10.3390/su13041828>

Charter of Fundamental Rights of the European Union (2016/C 202/02). (2016). Official Journal of the European Commission C 202 de 7-6-2016, pp. 389-405. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT&from=EN>

Clarke, J., Nelson, K., & Stoodley, I. (2013). The place of higher education institutions in assessing student engagement, success and retention: A maturity model to guide practice. In Frielick, S., Buissink-Smith, N., Wyse, P., Billot, J., Hallas, J. and Whitehead, E. (Eds.) *Research and Development in Higher Education: The Place of Learning and Teaching*, 36 (pp 91 - 101). Higher Education Research and Development Society of Australasia, Inc.

Costa, R., Lopes, R., Batista, A., Patronilho, H., & Piegas, L. ((2014, July 10-11). *Mobilidade Universitária Internacional e Desenvolvimento Territorial: pontes e desafios*. [Paper presentation]. 20th APDR Congress. University of Évora, Portugal. <http://www.apdr.pt/congresso/2014/>

da Costa Ferreira, E. C. (2019). A Importância das Instituições de Ensino Superior no Desenvolvimento Regional em Portugal [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade de Evora.

da Silva Guerreiro, C. M. P. (2015). A Internacionalização do Ensino Superior Português as Razões, as Estratégias e os Desafios [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Politécnico do Porto.

Dahlgaard-Park, S. M., Reyes, L., & Chen, C. K. (2018). The evolution and convergence of Total Quality Management and management theories. *Total Quality Management & Business Excellence*, 29(9-10), 1108-1128. <https://doi.org/10.1080/14783363.2018.1486556>

Damião, M. H. (2015). Desenvolvimento de competências ou transmissão de conhecimento: acerca da necessidade de superar uma antinomia curricular no Ensino Universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 59-82. https://doi.org/10.14195/1647-8614_49-1_3

Davim, J. P., & Filho, W. L. (2016). Challenges in Higher Education for Sustainability. London: *Springer International Publishing Switzerland*. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-23705-3>

de Aguiar Pereira, E. M., & dos Passos, R. D. F. (2018). O espaço europeu de Ensino Superior e cidadania europeia. *Revista Internacional de Educação Superior*, 4(1), 175-196.

de Arruda Borges, A. P. A., Cabral, E. V., & Petri, S. M. (2014). Proposta de BSC para instituição de Ensino Superior privada sob a perspectiva de clientes. *Revista Brasileira de Contabilidade e Gestão*, 3(5), 49-61.

De Lima, C. R. M., De Lima, M. A., & Soares, T. C. (2012). A utilização do Balanced Scorecard em Instituições de Ensino Superior. *Revista de Informação Contábil*, 6(3), 1-13.

de Oliveira Gonçalves, T., Camargo Junior, J. B., & Pizzinatto, N. K. (2021). GESTÃO DA QUALIDADE: de seu início até a gestão da qualidade total. In Pizzinatto, N. K., & Pizzinatto, A. K. (Eds.), *Enfoques de gestão: Educação, saúde, administração pública* (pp. 1983-1988). Editora CRV. <https://doi.org/10.24824/978652511030.1>

De Wit, H. (2009). Measuring success in the internationalisation of higher education: an introduction. In H. De Wit (Ed.), *Measuring Success in the Internationalisation of Higher Education* (pp. 1-8). EAIE - European Association of International Education.

DGES – Direção-Geral do Ensino Superior. (2022). Sistema de Ensino Superior Português. <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/sistema-de-ensino-superior-portugues>

Disterheft, A., Caeiro, S., Azeiteiro, U. M., & Leal Filho, W. (2015). Sustainable universities—a study of critical success factors for participatory approaches. *Journal of Cleaner Production*, 106, 11-21. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.01.030>

Edgeman, R.L. (2000). BEST business excellence: an expanded view. *Meas. Bus. Excell.* 4, 15–17.

Engel, C. (2010). The impact of Erasmus mobility on the professional career: Empirical results of international studies on temporary student and teaching staff mobility. *Belgeo. Revue Belge de Géographie*, (4), 351–363.

Erasmus+ Guia do Programa, Versão 2 (2021). <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pt-pt/erasmus-programme-guide>

Erasmus+ Programme Guide, Version 2 (2019). https://wayback.archive-it.org/12090/20210927201340/https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/default/files/erasmus-plus-programme-guide-2019_en_1.pdf

ET (2020). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training, OJ C 119, 28.5.2009, 2–10. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex%3A52009XG0528%2801%29>

EUR-Lex Access to European Union Law. Document 32013R1288. (2018). Regulation (EU) No 1288/2013 of the European Parliament and of the Council of 11 December 2013 establishing 'Erasmus+': the Union programme for education, training, youth and sport and repealing Decisions No 1719/2006/EC, No 1720/2006/EC and No 1298/2008/EC Text with EEA relevance. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32013R1288#document1>

EUR-Lex Access to European Union Law. Document 32021R0817. (2021). Regulation (EU) No 2021/817 of the European Parliament and of the Council of 20 May 2021 establishing Erasmus+: the Union Programme for education and training, youth and sport and repealing Regulation (EU) No 1288/2013 (Text with EEA relevance). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32021R0817>

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2021). Erasmus+ 2021-2027: enriching lives, opening minds through the EU programme for education, training, youth and sport, Publications Office. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ff1edfdf-8bca-11eb-b85c-01aa75ed71a1/language-en>

European Commission. Erasmus+ *International Credit Mobility*. (2020, February). Handbook for Participating Organisations Version 4.1. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pt-pt/document/erasmus-international-credit-mobility>

European Commission. Erasmus+, EU programme for education, training, youth and sport. (2022). Erasmus+ Programme Guide. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-a/priorities-of-the-erasmus-programme/structure>

Eurostat. 2021. Sustainable Development in the European Union—Monitoring Report on Progress towards the SDGs in an EU Context; Publications Office of the European Union: Luxembourg. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-statistical-books/-/ks-03-21-096>

Evangelinos, K. I., Jones, N., & Panoriou, E. M. (2009). Challenges and opportunities for sustainability in regional universities: a case study in Mytilene, Greece. *Journal of Cleaner Production*, 17(12), 1154-1161. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2009.02.020>

- Falqueto, J. M. Z., Hoffmann, V. E., Gomes, R. C., & Onoyama Mori, S. S. (2020). Strategic planning in higher education institutions: what are the stakeholders' roles in the process?. *Higher Education*, 79(6), 1039-1056.
- Feil, A.A. & Schreiber, D. (2017). Sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável: Desvendando as sobreposições e alcances de seus significados. *Cad. Ebape BR*, (15), 667–681.
- Ferguson, C. R., & Dickinson, R. (1982). Critical success factors for directors in the eighties. *Business Horizons*, 25(3), 14–18. [https://doi.org/10.1016/0007-6813\(82\)90123-9](https://doi.org/10.1016/0007-6813(82)90123-9)
- Ferguson, T., & Roofe, C. G. (2020). SDG 4 in higher education: Challenges and opportunities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(5), 959-975. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-12-2019-0353>
- Fleacă, E., Fleacă, B., & Maiduc, S. (2018). Aligning strategy with sustainable development goals (SDGs): Process scoping diagram for entrepreneurial higher education institutions (HEIs). *Sustainability*, 10(4): 1032.
- Fleming, A.; Wise, R.M.; Hansen, H.; Sams, L. (2017). The sustainable development goals: A case study. *Policy*, 86, 94–103.
- Fouto, A. R. F. (2002). O papel das universidades rumo ao Desenvolvimento Sustentável: das relações internacionais às práticas locais [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Nova de Lisboa.
- Francisco, A. C. C., Fengler, F. H., Faria, G., Negreiros, I., Pinto, L. G. P., Tolotto, M., ... & Netto, R. S. (2020). Monitoramento Inteligente de aspectos ambientais em campus universitário. In Malheiros, T. F., Ambrizzi, T. E., Malheiros, T. D., Ambrizzi, T., Saczk, A. A., & Magriotis, Z. M. (Eds.), *Universidade & Sustentabilidade: Práticas e Indicadores* (pp. 126-141). USP Sustentabilidade.
- Frazer, M. (1994) Quality in Higher Education: An International Perspective. In Diana Green (ed.), *What is Quality in Higher Education* (pp. 107-117). SRHE and Open University Press.
- Gabay, C. (2015). Special forum on the millennium development goals: Introduction. *Globalizations*, 12(4), 576–580. <https://doi.org/10.1080/14747731.2015.1033173>
- Galdeano, D., Ahmed, U., Fati, M., Rehan, R., & Ahmed, A. (2019). Financial performance and corporate social responsibility in the banking sector of Bahrain: Can engagement moderate? *Management Science Letters*, 9(10), 1529-1542.
- Gazzoni, F., Scherer, F. L., Hahn, I. S., de Moura Carpes, A., & dos Santos, M. B. (2018). O papel das IES no Desenvolvimento Sustentável: estudo de caso da Universidade Federal de Santa Maria. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, Florianópolis, V. 11, n. 1, 48-70. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2018v11n1p48>
- Giannopoulou, E., Toulis, T., Kaldis, P., Panagiaris, G., Papageorgiou, E., Fois, C. T., & Alexopoulos, A. (2020, March 11-12). ASSESSMENT OF THE TRAINEESHIP IMPORTANCE FOR THE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS (HEIS). A CASE STUDY OF THE ERASMUS+ PROGRAMME. [Paper presentation]. INTED2020: 14th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, Spain. <https://iited.org/archive/inted2020>

Green, M. F. (2012). Universities must be clear and honest about internationalization. *University World News*, 15.

GRIPS. National Graduate Institute for Policy Studies. (2019, March). Pensée Special Issue: Special Lecture by Ban Ki-moon, Eighth Secretary-General of the United Nations. https://www.grips.ac.jp/en/single/pensee_sp1_ban/

Guilbault, M. (2018). Students as customers in higher education: The (controversial) debate needs to end. *Journal of retailing and consumer services*, 40, 295-298.

Gusso, H. L., Archer, A. B., Luiz, F. B., Sahão, F. T., Luca, G. G. D., Henklain, M. H. O., ... & Gonçalves, V. M. (2020). Ensino Superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, 41.

Harvey, L. (1999, November). Quality in Higher Education. [Paper presentation]. Quality Conference, Goteborg, Sweden.

Hendricks, K. B., & Singhal, V. R. (2001). Firm characteristics, *Total Quality Management*, and financial performance. *Journal of Operations Management*, 19(3), 269–285.

Hudzik, J., & Stohl, M. (2009). Modelling assessment of the outcomes and impact of internationalisation. In H. De Wit (Ed.), *Measuring Success in the Internationalisation of Higher Education* (pp. 9-21). EAIE - European Association of International Education.

Impact *Rankings* Methodology 2022 (Version 1.3). (2022). *THE Impact Rankings*.

International Association of Universities. (2003). Internationalization of Higher Education: Practices and Priorities—2003 IAU Survey Report. Paris: IAU. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/internationalisation_2003_0.pdf

IPS. Instituto Politécnico de Setúbal (s.d.). https://www.ips.pt/ips_si/web_page.inicial

IREG. (s.d.). Berlin Principles on *Ranking* of Higher Education Institutions. http://ireg-observatory.org/en_old/index.php/berlin-principles-english

Isaksson, R. (2006). Total Quality Management for sustainable development: Process based system models. *Bus. Process Manag. J.*, 12, 632–645.

Jamali, G., Ebrahimi, M., & Abbaszadeh, M. A.: (2010, November 2-4). TQM implementation: an investigation of critical success factors. [Paper presentation]. 2010 International Conference on Education and Management Technology, Cairo, Egypt. <http://www.iemt.org/>

Janoušková, S., Hák, T., & Moldan, B. (2018). Global SDGs assessments: Helping or confusing indicators?. *Sustainability*, 10(5), 1540. <https://doi.org/10.3390/su10051540>

Jofin, J. (2009). "Internationalisation of Higher Education" an evaluative study of internationalisation efforts at the University of Chester [Unpublished master dissertation]. University of Chester.

Jones, E. (2013). Internationalization and employability: The role of intercultural experiences in the development of transferable skills. *Public Money & Management*, 33(2), 95-104.

- Kadam, P., & Bhalerao, S. (2010). Sample size calculation. *International journal of Ayurveda research*, 1(1), 55.
- Kardec, A., Arcuri, R. e Cabral, N. (2002). *Gestão Estratégica e Avaliação do Desempenho*. Qualitymark Editora Ltda.
- Knight, J. (2007). Internationalization Brings Important Benefits as Well as Risks. *International Higher Education*, 8-10.
- Knight, J. (2010). Internationalisation: Key Concepts. *Internationalisation of European Higher Education*. Raabe.
- Knight, J., & Levy, D. (2008). Internationalization: A Decade of Changes and Challenges. *International Higher Education*, (50), 6-7.
- Köche, J. C. (2016). *Fundamentos de metodologia científica*. Editora Vozes.
- Kuhn, T. (2012). Why educational exchange programmes miss their mark: Cross-border mobility, education and European identity. *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 50(6), 994-1010.
- Larrán Jorge, M., Herrera Madueño, J., Calzado Cejas, M. Y., & Andrades Peña, F. J. (2015). An approach to the implementation of sustainability practices in Spanish universities. *Journal of Cleaner Production*, 106, 34–44. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.07.035>
- Leal Filho, W., Azeiteiro, U., Alves, F., Pace, P., Mifsud, M., Brandli, L., Caeiro, S.S., Dis-terheft, A. (2018). Reinvigorating the sustainable development research agenda: the role of the sustainable development goals (SDG), *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 25(2), 131-142.
- Leal Filho, W., Manolas, E. & Pace, P. (2015). The future we want: key issues on sustainable development in higher education after Rio and the UN decade of education for sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, V. 16, n. 1, p. 112-129. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2014-0036>
- Lei n.º 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo. (1986). Diário da República: I Série, n.º 237/1986. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>
- Lei n.º 62/2007 – Regime jurídico das Instituições de Ensino Superior. (2007). Diário da República: I Série, n.º 174/2007. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/2007-107985094>
- Leicht, A., Heiss, J., & Byun, W. J. (2018). *Issues and trends in education for sustainable development* (Vol. 5). Unesco Publishing.
- Leitão, F. M. A., & Valente, I. M. F. (2018). O programa de mobilidade Erasmus e a cidadania europeia: trinta anos e nove milhões de pessoas depois...!. In Ribeiro, M. M. T., Valente, I. M. F., & Lopes, D. (Eds.), *QUE DESAFIOS À CIDADANIA EUROPEIA NO SÉCULO XXI? WHAT CHALLENGES TO EUROPEAN CITIZENSHIP IN THE 21ST CENTURY?* (pp. 19-34). Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/1647-6336_19
- Li, Y., Gu, Y., & Liu, C. (2018). Prioritising performance indicators for sustainable construction and development of university campuses using an integrated assessment approach. *Journal of cleaner production*, 202, 959-968.

Lourtie, P. (2002). A declaração de Bolonha. *Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias: Dossier Línguas e Culturas* (6/7/8).

Lucas, M. R., Rego, C., Baltazar, M. D. S., Freire, M., Dionísio, A., & Ramos, I. J. (2017). Mobilidade Internacional e Escolhas dos Estudantes no Ensino Superior. O Programa Erasmus Em Portugal. *Revista FORGES*, 5(2), 159-185.

Madeira, M. S. (2019). Pragmatismo ou pragmaticismo. Considerações sobre o conceito de Pragmatismo a partir da análise do artigo "O QUE É O PRAGMATISMO". <https://editora.pucrs.br/anais/semanadefilosofia/IX/1.18.pdf>

Mainardes, E. W., Alves, H., & Raposo, M. (2010). An exploratory research on the stakeholders of a university. *Journal of Management and Strategy*, 1(1), 76.

Malet Calvo, D. (2014). " Tornar-se outra pessoa": narrativas de transformação subjetiva e processos de distinção entre os jovens estudantes Erasmus em Lisboa. *Antropolítica: Revista Contemporânea de Antropologia*, (37), 51-77.

Marcondes, D. (2000). Desfazendo mitos sobre a pragmática. *Alceu*, 1(1), 38-46.

Marić, I. (2013). Stakeholder analysis of higher education institutions. *Interdisciplinary Description of Complex Systems: INDECS*, 11(2), 217-226.

Marshall, S. J. (2018). Internal and external stakeholders in higher education. In Marshall, S. J. (Ed.), *Shaping the University of the Future* (pp. 77-102). Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-7620-6>

Mehta, N, Verma, P. and Seth, N. (2014). Total Quality Management implementation in engineering education in India: An interpretive structural modelling approach. *Total Quality Management*, Vol. 25, No. 2, pp. 124–140.

Mendes, J.M.G. (2009). Dimensões da sustentabilidade. *Rev. das Fac. St. Cruz*, 7, 49–59.

Mendes, R. M., & Miskulin, R. G. S. (2017). A análise de conteúdo como uma metodologia. *Cadernos de Pesquisa*, 47, 1044-1066.

Minguet, P. A., Martinez-Agut, M. P., Palacios, B., Piñero, A., & Ull, M. A. (2011). Introducing sustainability into university curricula: An indicator and baseline survey of the views of university teachers at the University of Valencia. *Environmental Education Research*, 17(2), 145–166. <https://doi.org/10.1080/13504622.2010.502590>

Moreira, A., & Veit, E. A. (2007). O Ensino Superior. *O Portal dos Psicólogos*, 1-6.

Mourato, J., Patrício, M. T., Loures, L., & Morgado, H. (2021). Strategic priorities of Portuguese higher education institutions. *Studies in Higher Education*, 46(2), 215-227.

Nações Unidas (2022). Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>

Nações Unidas. (2022, October 2). 17 Objetivos para Transformar o Nosso Mundo. <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>.

- Nadim, Z. S., Al-Hinai, A. H. (2016). Critical success factors of TQM in higher education institutions context. *International Journal of Applied Sciences and Management*, 1(2), 147-156.
- Nasim, K., Sikander, A., & Tian, X. (2020). Twenty years of research on Total Quality Management in Higher Education: A systematic literature review. *Higher Education Quarterly*, 74(1), 75-97.
- Neto, J. A. M. (2017). *Metodologia científica na era da informática*. Saraiva Educação SA.
- Neves, P., & Guerra, R. (2015). Teses em Ciências Sociais-Dicas Muito Práticas. *Edições Sílabo*.
- Nogueiro, T. (2020, March 11-12). *ERASMUS Programme: SWOT Analysis Applied to the International Credit Mobility. A Case Study*. [Paper presentation]. INTED2020: 14th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, Spain. <https://iased.org/archive/inted2020>
- Nogueiro, T., & Saraiva, M. (2008, March 3-5). Quality on the Portuguese Public Institutions and the CAF model: empiric study on the University of Évora. [Paper presentation]. INTED 2008, Valencia, Spain.
- Nogueiro, T., & Saraiva, M. (2009). Qualidade e o modelo Common Assessment Framework (CAF): estudo empírico nos Serviços Académicos da Universidade de Évora. In Saraiva e Teixeira (Eds). *TMQ – A Qualidade numa perspectiva multi e interdisciplinar* (número 0. pp. 221-237). Edições Sílabo. ISSN 2183-0940.
- Nogueiro, T., Saraiva, M., Jorge, F., & Chaleta, E. (2022a). The Erasmus+ Programme and Sustainable Development Goals—Contribution of Mobility Actions in Higher Education. *Sustainability*, 14(3), 1628. <https://doi.org/10.3390/su14031628>
- Nogueiro, T.; Saraiva, M. & Jorge, F. (2022b). *Total Quality Management and Social Responsibility an approach through their synergies in Higher Education Institutions*. In Mesquita, A., Abreu, A., & Carvalho, J. V. (Ed.), *Perspectives and Trends in Education and Technology: Selected Papers from ICITED 2021*, (vol 256, pp. 311-321). Singapore: Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-16-5063-5_26
- Nogueiro, T.; Saraiva, M. & Pires, A. R. (2022c, May3-4). Critical Success Factors of TQM for Sustainability in Higher Education Institutions – A theoretical contribution. [Paper presentation]. ICQIS 2022, Aveiro, Portugal.
- Noordzij, M., Dekker, F. W., Zoccali, C., & Jager, K. J. (2011). Sample size calculations. *Nephron Clinical Practice*, 118(4), c319-c323.
- Pacto Global Rede Brasil. (s.d.). <https://www.pactoglobal.org.br/a-iniciativa>
- Parlamento Europeu e Conselho (2006). Recomendação 2006/962/CE sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Jornal Oficial da União Europeia, L 394 de 18 /12. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=PT>.
- Peres, R. S., & Dos Santos, M. A. (2005). Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. *Interações*, 10(20), 109-126.
- Prieto-Jiménez, E.; López-Catalán, L.; López-Catalán, B.; Domínguez-Fernández, G. (2021). Sustainable Development Goals and Education: A Bibliometric Mapping Analysis. *Sustainability*, 13, 2126.

Psomas, E., & Antony, J. (2017). *Total Quality Management* elements and results in higher education institutions: The Greek case. *Quality Assurance in Education*, Vol. 25 Issue: 2, pp.206-223.

Qiang, Z. (2003). Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education*, 1(2), 248-270.

Ramaswamy, M.; Marciniuk, D.D.; Csonka, V.; Colò, L.; Saso, L. (2021). Reimagining internationalization in higher education through the United Nations sustainable development goals for the betterment of society. *J. Stud. Int. Educ.*, 25, 388–406.

Reavill, L. R. P. (1998). Quality assessment, Total Quality Management and the stakeholders in the UK higher education system. *Managing Service Quality: An International Journal.*, 8(1), 55-63.

Regulation (EU) 2021/817 of the European Parliament and of the Council of 20 May 2021 establishing Erasmus+: the Union Program for education and training, youth and sport and repealing Regulation (EU) No 1288/2013. OJ L 189, 28.5.2021: 1–33. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021R0817&qid=1641601177851&from=en>

Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. (1987). <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>

Ríos-Osório, L.A.; Cruz-Barreiro, I.C.; Welsh-Rodríguez, C.M. (2013). The concept of sustainable development from an ecosystem perspective: History, evolution, and epistemology. In Yáñez-Arancibia, A.R., Dávalos-Sotelo, I.C., Day, J.W. (Eds.) *Ecological Dimensions for Sustainable Socio Economic Development* (Vol. 64 pp. 29-45). WIT Press.

Robson, S. (2011). Internationalization: a transformative agenda for higher education?. *Teachers and Teaching*, 17(6), 619–630. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.625116>

Rockart, J. F. (1982). The changing role of the information systems executive: A critical success factors perspective, *Sloan Management Review, Fall*, pp. 3-13.

Rodrigues, W. C. (2007). Metodologia científica. *Faetec/IST. Paracambi*, 2-20.

Rodríguez, A. y Pérez, A. O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista EAN*, 82, pp.179-200. <https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>

Ruben, B. D. (2018). *Quality in higher education*. Routledge.

Salleh, M. I., Habidin, N. F., Noor, K. M., & Zakaria, S. Z. S. (2019). The development of higher education for sustainable development model (HESD): Critical success factors, benefits, and challenges. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 8(4), 47-54.

Salleh, N. M., Zakuan, N., Ariff, M. S. M., Bahari, A. Z., Chin, T. A., Sulaiman, Z., ... & Saman, M. Z. M. (2018, March 24-25). *Critical success factors of Total Quality Management implementation in higher education institution: UTM case study*. [Paper presentation]. AIP conference. <https://aip.scitation.org/toc/apc/2044/1?size=all>

Salvioni, D. M., Franzoni, S., & Cassano, R. (2017). Sustainability in the higher education system: An opportunity to improve quality and image. *Sustainability (Switzerland)*, 9(6), 1–27. <https://doi.org/10.3390/su9060914>

Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E., & Arnal, E. (2008). *Tertiary education for the knowledge society* (Vol. 1). OECD.

Santos, J. A., & Parra Filho, D. (2012). *Metodologia científica*. Cengage Learning Edições Ltda.

Saraph, J. V., Benson, P. G., & Schroeder, R. G. (1989). An Instrument for Measuring the Critical Factors of Quality Management. *Decision Sciences*, 20(4), 810–829. doi:10.1111/j.1540-5915.1989.tb01421.x

Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., & Crawford, L. (2015). Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 3-13. <http://dx.doi.org/10.18870/hlrc.v5i3.244>

SDG Tracker (2018). Measuring progress towards the Sustainable Development Goals. SDG-Tracker.org, website. <https://sdg-tracker.org/inequality#targets>

Shams, Riad (2017). Transnational education and *Total Quality Management*: a stakeholder-centred model. *Journal of Management Development*, 36 (3). pp. 376-389. <https://doi.org/10.1108/JMD-10-2015-0147>

Silveira, D. T., & Córdova, F. P. (2009). A pesquisa científica. In Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (Eds.), *Métodos de pesquisa* (pp. 33-44). Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Sirvanci, M.B. (2004). TQM Implementation: Critical Issues for TQM Implementation in Higher Education. *The TQM Magazine*, 16(6), 382–386.

Sisto, R., Sica, E., Cappelletti, G. M. (2020). Drafting the strategy for sustainability in universities: a backcasting approach. *Sustainability*, 12(10), 4288.

Snongtaweepon, T., Siribensanont, C., Kongsong, W., & Channuwong, S. (2020). Total Quality Management in modern organizations by using participation and teamwork. *Journal of Arts Management*, 4(3), 818-829.

Sustainable Development Goals (s.d). *17 Goals to Transform Our World*. (2021, December 26). <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>

Sustainable Development Goals 10 – Reduce inequalities (s.d.). <https://www.un.org/sustainabledevelopment/inequality/>

Sustainable Development Goals 13 – Climate action (s.d.). <https://www.un.org/sustainabledevelopment/climate-change/>

Sustainable Development Goals 16 – Peace, justice and strong institutions (s.d.). <https://www.un.org/sustainabledevelopment/peace-justice/>

Sustainable Development Goals 17 – Partnerships for the Goals (s.d.). <https://www.un.org/sustainabledevelopment/globalpartnerships/>

Sustainable Development Goals 4 – Quality education (s.d.). <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>

Sustainable Development Goals 5 – Gender equality (s.d.). <https://www.un.org/sustainabledevelopment/gender-equality/>

Sustainable Development Goals 8 - Decent work and economic growth (s.d.).
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/economic-growth/>

Sustainable Development Goals 9 – Industries, innovation and infrastructure (s.d.).
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/infrastructure-industrialization/>

Sustainable Development Goals Knowledge Platform. United Nations Conference on Sustainable Development, Rio+20. (2012, Jun 20-22). <https://sustainabledevelopment.un.org/rio20>

Sustainable Development Goals. Take Action for the Sustainable Development Goals (s.d.).
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>

Talloires Declaration. Talloires Declaration of University Leaders for a Sustainable Future (1990). Available online: <http://ulsf.org/wp-content/uploads/2015/06/TD.pdf>

Tambi, A. M. (2000). *Total Quality Management in higher education: Modelling critical success factors*. Sheffield Hallam University.

Teichler, U. (2009). Internationalisation of higher education: European experiences. *Asia Pacific Education Review*, 10, 93-106.

THE Times Higher Education. *World University Rankings. Impact Rankings* (2022).
<https://www.timeshighereducation.com/impactrankings>.

UC. Universidade de Coimbra (s.d.) <https://www.uc.pt/>

UCP. Universidade Católica Portuguesa (s.d.). <https://www.ucp.pt/pt-pt>

UNESCO (2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives. Paris: UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

United Nations (2000). United Nations millennium declaration. A/RES/55/2. New York: United Nations.
<http://www.un-documents.net/a55r2.htm>

United Nations (2015). Report to the Secretary-General of the United Nations by the Leadership Council of the Sustainable Development Solutions Network. Indicators and a Monitoring Framework for the Sustainable Development Goals Launching a data revolution for the SDGs. Available online: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/2013150612-FINAL-SDSN-Indicator-Report1.pdf>

Vale, M., Cachinho, H., & Morgado Sousa, P. (2018). *A internacionalização do Ensino Superior português no âmbito do Erasmus: 2014-2016*. Universidade de Lisboa.

Veiga, R. (2012). Internacionalização das Instituições de Ensino Superior em Portugal: proposta de metodologia para a construção de indicador do grau de internacionalização [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Leiria.

Velazquez, L., Munguia, N., & Sanchez, M. (2005). Deterring sustainability in higher education institutions: An appraisal of the factors which influence sustainability in higher education institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 6(4), 383–391.
<https://doi.org/10.1108/14676370510623865>

Ventura, M. M. (2007). O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista SoCERJ*, 20(5), 383-386.

Verhulst, E., & Lambrechts, W. (2015). Fostering the incorporation of sustainable development in higher education. Lessons learned from a change management perspective. *Journal of Cleaner Production*, 106, 189–204. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.09.049>

Voltolini, R. (2012). Reflexões sobre a liderança em sustentabilidade. *Revista Brasileira de Administração Científica*, 3(1), 83-93. doi:10.6008/ESS2179-684X.2012.001.0005

Westerheijden, D. F., & Van Vught, F. A. (1995). Assessment of quality in Western Europe. *Assessment update*, 7(2), 1-2.

Yin, R.K. (2009). *Case study research: design and methods*. *Applied Social Research Methods Series* (Fourth Edition). Sage Publications Inc.

Zink, K.J. (2007). From *Total Quality Management* to corporate sustainability based on a stakeholder management. *J. Manag. Hist.* 13, 394–401.