

**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**Avaliação no Ensino Superior: Avaliação  
do desempenho dos docentes**

**Sabil José Branco**

**Orientado por Professor Doutor Fernando Ribeiro Gonçalves  
Presidente do Conselho Científico da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais**

**Dissertação do Mestrado em Ciências da Educação e da Formação  
Área de Especialização em Observação e Análise da Relação Educativa**

**FARO**

**2011**



# UNIVERSIDADE DO ALGARVE

## EDITAL

Por despacho reitoral da Universidade do Algarve de 17 de Fevereiro de 2011, foram nomeados os seguintes professores para fazerem parte do júri das provas de Mestrado em *Ciências da Educação e da Formação – Observação e Análise da Relação Educativa (2º Ciclo)*, requeridas pelo Licenciado **Sabil José Branco**.

**Presidente:** Doutora **Carla Isabel Franco da Cruz Cardoso Vilhena**, Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

**Vogais:** Doutor **Fernando Ribeiro Gonçalves**, Professor Catedrático da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve;

Doutor **João Alberto Mendes Leal**, Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja.

Universidade do Algarve, 21 de Fevereiro de 2011

A Chefe da Divisão de Formação Avançada

  
(Conceição Oliveira)

*O amor e a verdade estão unidos entre si, como as faces de uma moeda  
É impossível separá-los. São as forças mais abstractas e mais poderosas deste mundo*

*Mahathma Gandhi*

*(1869 - 1948)*

*Dedico o presente trabalho*

*Em especial à minha família Aida e Ola pela motivação, apoio, paciência e amor apesar  
do peso da minha ausência...*

*Aos meus pais, Gilberto e Juliana que semearam dentro de mim a curiosidade e  
vontade de aprender algo de novo...*

*Ao meu país Timor-Leste que merece o orgulho e o trabalho de todos os seus  
cidadãos...*

*A educação como fonte de vida e de inovação...*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço ao Professor Doutor Fernando Gonçalves por aceitar o tema da minha dissertação desde a primeira conversa, disponibilizando-me todas as orientações para concluir este trabalho de dissertação;

Em segundo lugar, agradeço a todos os professores do curso de Mestrado em Ciências da Educação e da Formação, em particular às Professora Doutora Teresa Carreira, Professora Doutora Helena Quintas, Professora Doutora Ana Sofia Guimarães, Professora Doutora Mercês Covas, Professora Doutora Sandra Valadas, pelas suas contribuições para a minha formação pessoal, científica e tecnológica, porque constituíram uma fonte de sabedoria, ensinamento e motivação, para que eu tenha podido concluir o meu estudo nesta instituição;

Agradeço aos directores das faculdades da Universidade do Algarve: Director da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Professor Doutor Rui Cabral e Silva; Director da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Professor Doutor António Branco e Director da Faculdade de Economia, Professor Doutor Efigénio da Luz Rebelo, pelas suas contribuições na divulgação do questionário de investigação;

Agradeço aos docentes da Universidade do Algarve, pela sua pronta e decisiva colaboração e informações relacionadas com este estudo;

Agradeço aos meus colegas de mestrado que durante dois anos foram cúmplices, fonte de partilha e de aprendizagem, mas principalmente de motivação, coragem e incentivo para nunca pensar em desistir.

Agradeço à Ermelinda Almeida pela sua disponibilidade de ajudar na parte da correcção do português e a motivação e coragem que me deu para poder concluir este trabalho.

Agradeço à Doutora Teresa Borges da Universidade do Algarve (UALG) e ao Doutor Aurélio Guterres da Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL) pela bolsa concedida através do Programa Erasmus Mundus ECW LOTE10, o que tornou possível a minha vinda à Universidade do Algarve;

Ao pessoal do Gabinete de Mobilidade da UALG e dos Serviços da Acção Social, pela motivação, amizade e apoio durante a minha estadia em Faro;

Ao pessoal do Serviço Académico da Universidade do Algarve que, sempre disponível, me deu as informações necessárias.

Ao pessoal da Secretaria do Director da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais e Faculdade de Economia, pela cooperação durante o período da recolha de dados.

Ao pessoal da Secretaria de Pós-Graduação da FCHS, D. Ana e D. Helena, pelas suas cooperação e colaboração em todo o processo deste estudo.

Aos meus pais, Gilberto e Juliana, a quem devo tudo o que sou, e à minha família, Aida e Faviola pela paciência que tiveram em suportar as minhas ausências.

Por fim, a todas as pessoas que, directa ou indirectamente contribuíram, nas mais diversas formas para a realização deste estudo.

## RESUMO

Neste trabalho foi feita uma revisão à legislação relevante sobre a qualidade do ensino universitário em Portugal e no seu contexto europeu, e às alterações profundas que o Processo de Bolonha introduziu no espaço educativo da Comunidade Europeia, com particular incidência na avaliação da qualidade do ensino superior, condição para a comparabilidade dos títulos académicos e mobilidade de formados.

O desempenho profissional da docência universitária é uma das exigências necessárias para a melhoria da qualidade do ensino superior, pelo que o desempenho do docente universitário deveria ser avaliado obrigatória e regularmente, no sentido de melhorar a qualidade do trabalho profissional de docente.

Essa avaliação é no entanto, ainda actualmente, uma questão problemática, devido à enorme carga tradicional de fiscalização que a função avaliativa comporta para muitos docentes.

Neste contexto, o estudo levado a cabo, de carácter exploratório, procura perceber, as percepções dos docentes do ensino universitário da Universidade do Algarve acerca do processo de avaliação do seu desempenho.

Foi utilizado um inquérito por questionário, electrónico, enviado a todos os docentes da UALG, para conhecer as suas opiniões sobre a importância que a avaliação do seu desempenho tem em aspectos fundamentais da vida académica, na dimensão pessoal e institucional.

Os resultados obtidos mostram que os docentes inquiridos não rejeitam um sistema de avaliação que apoie a melhoria da qualidade do ensino superior, a melhoria da qualidade do seu desempenho como docente e investigador, e ainda a fortificação da qualidade da própria instituição, principalmente, no subsistema do ensino universitário.

Palavras-chave: qualidade – avaliação – ensino universitário – desempenho do docente – Universidade do Algarve.

## ABSTRACT

In the present study we review relevant legislation on the quality of university education in Portugal and in its European context, the profound changes that Bologna Process introduced in the European Community, with particular focus on assessing the quality of higher education, required for the comparability of academic qualifications and mobility of graduates across EU countries.

The professional performance amongst university lecturers is one of the requirements necessary to improve the quality of higher education, so it should be compulsory and regularly evaluated, to improve the quality of learning and teaching in the university context.

This assessment, however, still presents a problem, given the enormous burden that the traditional supervisory evaluative function represents to many lecturers.

In this context, the present study carried out an exploratory investigation, aiming to understand the perceptions of university lecturers at the University of Algarve about the process of assessing their performance.

A questionnaire was sent by e-mail to all lecturers at the UALG to collect their views on the importance of the evaluation of their performance on important aspects of academic life, as well as aspects relating to personal and institutional dimensions.

The results show that the lecturers in the study did not reject an evaluation system as a support to improve the quality of higher education, as an improvement of the quality of their performance as lecturers and researchers, and as a way to strengthening the quality of their own institution, mainly in the subsystem of higher education.

Keyword: quality - assessment - university education - teaching performance - University of Algarve.

## ÍNDICE GERAL

	página
<b>EDITAL DO SERVIÇO ACADÉMICO</b> .....	ii
<b>CITAÇÃO</b> .....	iii
<b>DEDICATÓRIO</b> .....	iv
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	v
<b>RESUMO</b> .....	vii
<b>ÍNDICE GERAL</b> .....	ix
<b>ÍNDICE DAS TABELAS</b> .....	xii
<b>ÍNDICE DAS FIGURAS</b> .....	xiii
<b>ÍNDICE DOS QUADROS</b> .....	xiv
<b>ÍNDICE DE ANEXOS</b> .....	xv
<b>LISTA DE ABREVIATURAS</b> .....	xvi
<b>CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO</b> .....	1
1.1 Contextualização do Tema .....	2
1.2 Contextualização do Estudo .....	6
1.3 Identificação de Problemas .....	7
1.2.1 Problema .....	7
1.2.2 Pergunta de Partida .....	9
1.4 Delimitação do Estudo .....	9
1.5 Objectivo de Estudo .....	10
1.5.1 Objectivo Geral .....	10
1.5.2 Objectivo Específicos .....	10
1.4 Importância do Estudo .....	10
<b>CAPÍTULO 2 ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL</b> .....	13
2.1 Breve Histórico .....	13
2.2 Política Actual do Ensino Superior .....	18
2.2.1 Influência da União Europeia .....	19
2.3 Caracterização do Ensino Superior .....	23
2.3.1 Estrutura do Ensino Superior .....	24
2.3.2 Evolução da importância do ensino superior últimos decénios .....	29

2.4 Missão do Ensino Superior .....	33
2.4.1 Desafio da Sociedade do Conhecimento .....	33
2.4.2 Desafio do Mercado.....	36
2.4.3 Apoio ao Desenvolvimento Sustentável.....	37
<b>CAPÍTULO 3 - AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>40</b>
3.1 Sistema Europeu da Qualidade do Ensino Superior.....	43
3.2 A Avaliação da Qualidade do Ensino Superior em Portugal .....	46
3.2.1 Legislação sobre Avaliação da Qualidade .....	46
3.2.1 Parâmetro da Avaliação da Qualidade .....	50
<b>CAPÍTULO 4 - AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DE DOCENTES</b>	
<b>UNIVERSITÁRIOS .....</b>	<b>55</b>
4.1 Docentes Universitários em Portugal.....	55
4.1.1 Docentes de Ensino .....	64
4.1.2 Docentes de Investigação.....	69
4.2 Avaliação de Docentes .....	73
<b>CAPÍTULO 5 ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>80</b>
5.1 Metodologia .....	80
5.1.1 Instrumento de Recolha de Dados .....	83
5.1.2 Procedimento de Recolha de Dados .....	84
5.1.3 Tratamento e Análise de Dados .....	85
5.1.4 População e Amostra .....	85
5.2 Construção da Investigação.....	88
5.2.1 Quadro Conceptual .....	88
5.2.2 Reformulação da Pergunta de Partida.....	89
5.2.3 Construção do Questionário .....	89
5.2.4 Definição das Variáveis do Estudo.....	89
5.2.5 Formulação das Hipóteses de Estudo .....	91
<b>CAPÍTULO 6 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>94</b>
6.1 Caracterização da Amostra.....	94
6.2 Análise dos Resultados.....	97
6.2.1 Tipo de Sistema de Avaliação de Desempenho .....	97

6.2.2 Importância no Desempenho como Docentes.....	99
6.2.3 Importância no Desempenho Institucional .....	101
6.2.4 Importância dos Diferentes Elementos de Avaliação .....	107
<b>CAPÍTULO 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>111</b>
7.1 Principais Considerações Finais.....	111
7.2 Limitações do Estudo .....	112
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>127</b>

## ÍNDICE DAS TABELAS

<i>Tabela 1</i> – Evolução do número de vagas, de 1998 a 2006 .....	31
<i>Tabela 2</i> – Evolução do número de vagas por tipo de tutela, de 1998 a 2006.....	32
<i>Tabela 3</i> – Diplomados do ensino superior por sexo (2001-01 a 2007-08).....	33
<i>Tabela 4</i> – Grau de importância atribuída a alguns aspectos do desempenho docente. ....	99
<i>Tabela 5</i> – Testes Kruskal-Wallis: Grau de importância atribuída a alguns aspectos do desempenho docente consoante o tipo de avaliação considerada mais importante .	100
<i>Tabela 6</i> – Correlações Ró de Spearman: Grau de importância atribuída a alguns aspectos do desempenho docente por concordância com sistema único de avaliação na UALG.	101
<i>Tabela 7</i> – Grau de concordância atribuído a alguns aspectos do desempenho institucional..	101
<i>Tabela 8</i> – Testes Kruskal-Wallis: Grau de importância atribuída a alguns aspectos do desempenho institucional da UALG consoante o tipo de avaliação considera mais importante.....	103
<i>Tabela 9</i> – Correlações Ró de Spearman: Grau de importância atribuída as alguns aspectos do desempenho institucional da UALG por concordância com sistema único de avaliação na UALG. ....	104
<i>Tabela 10</i> – Grau de importância atribuído a alguns aspectos da qualidade do desempenho institucional.....	105
<i>Tabela 11</i> – Testes Kruskal-Wallis: Grau de importância atribuída a alguns aspectos da qualidade do desempenho institucional da UALG consoante o tipo de avaliação considera mais importante.....	106
<i>Tabela 12</i> – Correlações Ró de Spearman: Grau de importância atribuída a alguns aspectos da qualidade do desempenho institucional da UALG por concordância com sistema único de avaliação na UALG. ....	107
<i>Tabela 13</i> – Grau de importância atribuído a alguns aspectos para o processo de avaliação do desempenho docente.....	108
<i>Tabela 14</i> – Testes Kruskal-Wallis: Grau de importância atribuída a alguns elementos do processo de avaliação de desempenho docente consoante o tipo de avaliação considerado mais importante.....	109
<i>Tabela 15</i> – Correlações Ró de Spearman: Grau de importância atribuída a alguns elementos do processo de avaliação de desempenho docente por concordância com sistema único de avaliação na UALG. ....	110

## ÍNDICE DAS FIGURAS

<i>Figura 1</i> – Docentes por Subsistema de ensino e Sexo em 2008 .....	62
<i>Figura 2</i> – Estrutura etária (%) dos docentes, em 2008.....	63
<i>Figura 3</i> – Docentes do Ensino Superior, em 2008 .....	63
<i>Figura 4</i> – Docentes da Universidade do Algarve.....	64
<i>Figura 5</i> – Diagrama de barras da faculdade onde os inquiridos leccionam. ....	94
<i>Figura 6</i> – Diagrama de barras da idade dos inquiridos. ....	94
<i>Figura 7</i> – Diagrama de barras dos anos de serviço dos inquiridos. ....	95
<i>Figura 8</i> – Diagrama de barras da categoria profissional dos inquiridos. ....	95
<i>Figura 9</i> – Diagrama de barras do título académico dos inquiridos. ....	96
<i>Figura 10</i> – Diagrama de barras da área de especialização dos Inquiridos. ....	96
<i>Figura 11</i> – Diagrama de barras do grau de concordância relativamente à existência de um sistema único de avaliação do desempenho dos docentes. ....	97
<i>Figura 12</i> – Diagrama de barras dos tipos de avaliação do desempenho do docente considerado mais importantes. ....	98
<i>Figura 13</i> – Diagrama de linhas da importância atribuída a alguns aspectos do desempenho docente consoante o tipo de avaliação considerado mais importante.....	100
<i>Figura 14</i> – Diagrama de linhas da importância atribuída a alguns aspectos do desempenho institucional da UALG consoante o tipo de avaliação considerado mais importante. ....	103
<i>Figura 15</i> – Diagrama de linhas da importância atribuída a alguns aspectos qualidade do desempenho institucional da UALG consoante o tipo de avaliação considerado mais importante. ....	106
<i>Figura 16</i> – Diagrama de linhas da importância atribuída a alguns elementos do processo de avaliação de desempenho docente consoante o tipo de avaliação considerado mais importante. ....	109

## ÍNDICE DOS QUADROS

<i>Quadro 1</i> – Quadro Conceptual .....	88
<i>Quadro 2</i> – Variáveis do estudo.....	89
<i>Quadro 3</i> – Hipóteses operacionais .....	92

## ÍNDICE DOS ANEXOS

<i>Anexo 1</i> - Quadros do Capítulo 6 .....	128
<i>Anexo 2</i> - Questionário da recolha de dados .....	136
<i>Anexo 3</i> – Carta da investigação .....	142
<i>Anexo 4</i> – Dissertação e Dados da investigação (em ficheiros electrónico - CD) .....	147

## LISTA DE ABREVIATURAS

**A3ES** – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.  
**APESP** – Associação Portuguesa de Universidades Privadas.  
**CCE** – Comissão das Comunidades Europeias.  
**CCISP** – Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos.  
**CE** – Conselho Europeu.  
**CEC** – Commission of the European Commission.  
**CES** – Conselho Económico e Social.  
**CNE** – Conselho Nacional de Educação.  
**CRP** – Constituição da República Portuguesa  
**CRUP** - Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.  
**CTS** – Ciências – Tecnologia – Sociedade.  
**DGEC** – Directorate-General for Education and Culture.  
**DGES** – Direcção Geral do Ensino Superior.  
**EC** – European Commission.  
**ECTS** - European Credit Transfer and Accumulation System.  
**ENQA** - European Association for Quality Assurance in Higher Education.  
**ES** – Ensino Superior.  
**ESIB/NUSE** – National Unions of Students in Europe.  
**EUA** – Estados Unidos da América.  
**EUA** – European University Association.  
**EURASHE** – European Association of Institutions in Higher Education.  
**FCHS** – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.  
**FCT** – Faculdade de Ciências e Tecnologias.  
**FCT** – Fundação da Ciência e Tecnologia  
**FE** - Faculdade de Economia.  
**GAPEARI** – Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais.  
**IES** – Instituições de Ensino Superior.  
**ILL** – Instituto de Lexicologia e Lexicografia.  
**INE** – Instituto Nacional de Estatística.  
**LBSE** - Lei de Bases do Sistema Educativo.  
**MADU** - *Método de Avaliação do Desempenho de Docentes Universitários*.  
**MCES** – Ministério da Ciência e Ensino Superior.  
**OCDE** – Organization for Economics and Co-operation and Development.  
**OCES** – Observatório de Ciência e do Ensino Superior.  
**OE** – Orçamento do Estado.  
**OECD** – Organisation for Economic Co-operation and Development.  
**PISA** – Programme for International Student Assessment.  
**PRODEP** – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal.  
**SNESup** – Sindicato Nacional do Ensino Superior.  
**SPSS** - Statistical Package for Social Sciences.  
**UALG** – Universidade do Algarve.  
**UE** – União Europeia.  
**UNESCO** – Unated Nations Educational Scientific and Cultural Organization.  
**UNTL** – Universidade Nacional Timor *Lorosa'e*.  
**URSS** – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

# CAPÍTULO 1

## INTRODUÇÃO

Na sequência da iniciativa dos Reitores das Universidades Portuguesas, e após naturais dificuldades associadas a algumas posições iniciais defensivas, a avaliação do desempenho no ensino superior deixou de ser considerada como um acontecimento indesejável e permitiu a constituição de estruturas embrionárias de gestão da qualidade a nível dos cursos (Simão, 2003).

As actuais preocupações sobre a qualidade de ensino e a concepção de avaliação como produtora de informação, para melhorar o desempenho dos docentes do ensino superior, tornam pertinente este estudo. Quando se sublinha esta concepção de avaliação tem-se em vista que a sua finalidade é não só produzir uma dada informação, mas produzi-la de maneira a propiciar o desenvolvimento profissional dos docentes, contribuindo para a melhoria do próprio processo educativo.

Por isso, este estudo vai procurar analisar a avaliação do desempenho do docente universitário em Portugal, como um dos factores determinantes da melhoria da qualidade do ensino superior.

A relevância deste estudo decorre da sua possível aplicabilidade ao sistema de avaliação em Timor-Leste, país em que estas questões começam a colocar-se com alguma pertinência, uma vez que:

1.º - Timor-Leste como país nasceu no novo século e novo milénio e ainda não tem estabelecida uma legislação da Carreira de Docente (Básico ao Superior), embora tenha sido promulgada a Lei de Bases da Educação (Lei n.º 14/2008, de 29 de Outubro);

2.º - O sistema educativo está no período de transição, quer dizer, desde 1999 até a promulgação da actual Lei de Bases da Educação em 2008, o sistema educativo tem sido inspirado nos sistemas educativos de vários países como, Portugal, Indonésia, Brasil e Austrália, entre outros, resultando provavelmente um sistema muito complexo.

Portanto, este estudo poderá ser muito útil para o futuro do desenvolvimento do ensino superior em Timor-Leste, designadamente com vista a: *i)* acreditação e avaliação do ensino superior; *ii)* metodologia de formação contínua de carreira profissional de docentes, como uma estratégia de melhoria da qualidade de ensino e; *iii)* modelo e processo da avaliação de docentes.

Neste trabalho vai analisar-se o actual modelo de avaliação do desempenho de docentes no ensino superior, principalmente, avaliação de docentes universitários, no sentido de trazer à luz dados que permitam saber: *i)* o que estes pensam sobre a sua avaliação de desempenho, *ii)* de que forma o actual modelo de avaliação corresponde às suas expectativas, *iii)* como potencia a

avaliação o desenvolvimento desta classe profissional, e *iv*) que acréscimo qualitativo traz a avaliação ao sistema educativo.

## 1.1 Contextualização do Tema

A avaliação apresenta-se como uma actividade subjectiva, envolvendo mais do que a medição ou atribuição de um valor, de acordo com critérios que envolvem diversos problemas técnicos e éticos (Rosado & Silva, s. d.). No que toca ao sector da educação, a avaliação está intrinsecamente ligada, não só à avaliação dos estudantes mas também à avaliação das instituições educacionais e dos professores. A questão principal e essencial actualmente é que se defina e estandardizem a medida da qualidade dos serviços e trabalhos (processo) e os seus resultados (*output*/produto) (Nevo, 1990, citado por Simões, 2000).

Adamuz (s. d.) explicou que a avaliação, no contexto educativo ou avaliação educacional, quer se dirija ao sistema no seu conjunto quer a qualquer de seus componentes, corresponde a uma finalidade que, na maioria das vezes, implica tomar uma série de decisões relativas ao objecto avaliado.

O mesmo autor acrescenta também que a avaliação das suas finalidades é um aspecto crucial, já que determina, em grande parte, o tipo de informações consideradas pertinentes para analisar os critérios tomados como pontos de referência e os instrumentos utilizados no quotidiano da actividade avaliativa (*idem*).

Também, Bonniol e Vial (2001) sugerem três formas de conceber o campo da avaliação, correspondentes a três posturas epistemológicas: *(i)* a avaliação como medida (dando prioridade aos produtos); *(ii)* a avaliação como gestão (focalizando os procedimentos), e *(iii)* a avaliação como problemática do sentido (estando atenta aos processos). É aqui possível perceber uma evolução do conceito, desde a simples medição ou classificação até uma avaliação mais complexa, com o propósito de compreender e valorizar todo o processo.

A avaliação pode ter diferentes finalidades, consoante o nível em que se situa (Bloom, Hastings & Madaus, 1971; Costa, 1981; Green, 1995; Vroeijenstijn, 1995). De uma forma sucinta, pode dizer-se que funciona ou como um sistema regulador (avaliação processual ou *on-going*), ou como um sistema de controlo (avaliação final ou de resultados), desde o nível individual ao nível sistémico. Tendo em comum as metodologias, diferem na forma como os resultados podem ser usados e interpretados. Para além dessas duas funções – regular e controlar – a avaliação pode ter igualmente uma função social e, ao nível sistémico, ser usada como forma de mostrar a eficácia e adequação ou ajuste do sistema aos padrões dominantes. Como referiu Romero (2006), potenciar a autonomia profissional da unidade de avaliação institucional na

tomada de decisões, com relação a todas as dificuldades, que possam surgir durante as fases do processo avaliativo.

Portanto, não podemos falar apenas e só numa avaliação que se limita à qualificação ou quantificação das aprendizagens dos alunos (Fernandes, 2006).

A avaliação da escola, do ensino básico ao ensino superior, encontra-se, também, na ordem do dia, tanto em Portugal, como a nível internacional. Porém, a avaliação ao nível superior é também uma tarefa complexa, mas é possível, havendo actualmente o processo que abrange a avaliação institucional, a avaliação de unidades orgânica e a avaliação de cursos (Simão, 2003). Também, o recente quadro de autonomia para o qual foram mobilizadas todas as instituições em Portugal (Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro; Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março) e que se encontra há vários anos em prática em muitos outros países, tem vindo a enfatizar a necessidade de fazer acompanhar os processos de autonomia com dinâmicas rigorosas de avaliação e de prestação de contas à comunidade (Estêvão, 2001)

A avaliação das instituições tem por referência imagens e representações das escolas, pelo que “uma análise das políticas e práticas de avaliação educacional em contexto escolar beneficiará muito de um exercício de hermenêutica organizacional, através do qual se procederá ao inventário crítico e respectiva interpretação de concepções organizacionais de escola, implícitas ou explícitas” (Lima, 2002, citado por CNE, 2005).

O Conselho Nacional de Educação, referiu que a escola existe como um laço de uma rede escolar e social, pelo que a sua avaliação é complementar à avaliação de outros níveis dessa rede, ou seja, dos alunos e dos seus profissionais (CNE, 2007). Assim sendo, o objecto do presente estudo da avaliação do desempenho é relacionado com o processo da avaliação desempenho dos docentes e as suas percepções.

Apesar de Portugal ter uma cultura marcada de avaliação do desempenho dirigida ao funcionalismo público, a classe dos professores vê-se, subitamente, envolvida num processo de avaliação do desempenho muito destabilizador, que, nalguns países, já se pratica há muitos anos (Lei n.º 66-B/2007, de 28 de Dezembro).

De acordo com Santos (2007), em França, a avaliação dos professores é externa, feita por inspectores, fazendo-se uma avaliação pedagógica em que se avaliam individualmente os professores, visitando-os nas suas salas de aula. O mesmo autor refere que, na Irlanda, existem diferentes sistemas de avaliação. Em alguns casos a avaliação é feita pela escola mas também existe uma avaliação individual dos professores, num processo que começa na formação para a profissão e que continua no exercício da mesma, quando as aulas passam a ser acompanhadas

pelos inspectores da educação. Refere, também, que, na Áustria, a avaliação dos professores passou a ser feita por inspectores que vão acompanhando o dia-a-dia dos mesmos.

Em Portugal, passou-se de um processo de avaliação dos professores assente na auto-avaliação do avaliado para um sistema que engloba a participação de outras fontes de avaliação com o intuito de promover, não só o desenvolvimento profissional dos docentes como também o sucesso dos seus estudantes (*idem*).

Uma destas fontes, o supervisor, vem promover um acompanhamento tutelado que é definido por Alarcão (2003, p. 13) como um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

Será um processo que terá, certamente, momentos de prestação de contas e de selecção, que irão afectar as suas carreiras mas, também, assim se espera, lhes trarão gratificação e reconhecimento no exercício da sua profissão. Assim sendo, os profissionais de docência têm a expectativa de melhorar a prestação de serviço ao longo da carreira profissional e que possam ser gratificados e reconhecidos após o processo de avaliação.

A avaliação do desempenho do docente a nível superior faz parte do processo de reforma do ensino superior, é uma forma de validação e reconhecimento de todos os serviços e/ou os trabalhos de docentes quer na qualidade de ensino quer na qualidade de serviços científicos e de investigações, nomeadamente, o ensino superior universitário. Segundo Simão (2003, p. 141):

A avaliação da qualidade do ensino superior, da investigação e da acção científica, cultural e social das universidades, incluindo a prestação de serviços e, bem assim, a avaliação institucional abrangendo a programação estratégica e, conseqüentemente, a missão, a organização e gestão, devem proporcionar, mercê do rigor e da transparência e dos juízos de valor formulados, modificações estruturais nas universidades e no sistema de ensino superior, respostas fundamentadas aos desafios da sociedade do conhecimento e criar condições para colocar as universidades na vanguarda do processo, como consequência crítica das nações.

O mesmo autor acrescentou que a finalidade da avaliação referida é as universidades e os departamentos ou faculdades poderem institucionalizar sistemas de gestão da qualidade, unidades de auto-avaliação, ou círculos de qualidade, que sejam responsáveis pela coordenação e actualização sistemática dos dados académicos, científicos, financeiros e sociais, inerentes às actividades desenvolvidas (*idem*).

A avaliação tornou-se uma actividade com resultados significativos para a melhoria do funcionamento das instituições e fortificação dos cursos de ensino universitários. Assim, a avaliação do desempenho de docente é um factor determinante da qualidade das instituições porque ela é uma medida da qualidade de ensino e investigação no ensino superior universitário.

A avaliação do desempenho ao longo dos tempos nunca foi pacífica. Nunca foi fácil avaliar as pessoas, não é fácil ser-se avaliado, no entanto nunca como hoje se torna tão

necessário avaliar e perceber a importância da avaliação para o desenvolvimento dos profissionais docentes, que se integram nas instituições educacionais, como instituições de ensino superior universitário.

Dentro deste cenário de abordagem tão complexo, passamos a destacar alguns pontos que nos parecem mais pertinentes à qualidade de ensino superior. Assim, ao avaliar desempenhos, não se tem como objectivo premiar ou punir (in)competências, mas antes, tomar decisões para a melhoria contínua de função profissional; o reconhecimento, a certificação e as recompensas são uma consequência da avaliação.

Avaliar é um comportamento de análise em relação a um contexto, um objectivo, um projecto, um plano. Nesse sentido, a avaliação é uma das mais poderosas ferramentas de gestão de recursos humanos, sobretudo, o desenvolvimento do desempenho profissional. A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. O comportamento de decisão da avaliação deve ser feita no processo de avaliação é pertinente, razoável e eficiente, enquanto os resultados deverão beneficiar as instituições e os próprios sujeitos. Em síntese, a hipótese mais pertinente é não tomar uma decisão sem ter uma avaliação (Costa, 2003).

Neste sentido, a avaliação deveria ser implementada nas instituições educacionais, nomeadamente as instituições de ensino superior. A avaliação está intrinsecamente interligada, não só à avaliação dos estudantes, mas também à avaliação dos professores ou docentes e às instituições ou estabelecimentos. Neste caso, a avaliação do desempenho é um aspecto principal do reforço da qualidade de ensino no ensino superior.

A avaliação do desempenho é, neste contexto, um elemento essencial para a melhoria da qualificação profissional, é mesmo componente essencial, e é indispensável para obter a qualificação de docente. Deve ser tido em conta o nível de funcionamento de desempenho profissional do docente praticamente desenvolvido na sequência de períodos determinados à avaliação (Simões, 2000). Como se diz no Decreto-Lei n.º 205/2009, n.º 1 ao 3, sendo avaliado positivamente o desempenho profissional dum docente, este é recompensado, e sendo negativamente, ele poderá reciclar-se para sanar as deficiências e vir a tornar-se um profissional competente na função de docente:

- 1-A avaliação do desempenho positiva é uma das condições que deve ser satisfeita para a: a) Contratação por tempo indeterminado dos professores auxiliares; b) Renovação dos contratos a termo certo dos docentes não integrados na carreira.
- 2-A avaliação do desempenho tem ainda efeitos na alteração de posicionamento remuneratório na categoria do docente, nos termos previstos no artigo seguinte.
- 3-Em caso de avaliação do desempenho negativa durante o período de seis anos, é aplicável o regime geral fixado na lei para o efeito.

## 1.2 Contextualização do Estudo

A Estratégia de Lisboa define como objectivo estratégico para a União Europeia, que na década de 2001 a 2010 os estados-membros se tornem numa economia baseada no conhecimento, mais dinâmica e competitiva, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social (CE, 2000; CCE, 2002; CES, 2005).

Na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE) definiu-se que o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (Lei n.º 49/2005, artigo 1.º, n.º 2).

O sistema de Ensino Superior representa o nível mais elevado da oferta de ensino formal, tendo como condição de acesso a prévia titularidade de um diploma do ensino secundário ou do pós-secundário, mas, na sequência da adesão de Portugal ao Processo de Bolonha em 1999, está a iniciar-se uma profunda reestruturação curricular, do sistema de avaliação e dos graus académicos do ensino nacional de nível superior (Lourtie, 2001).

Segundo o artigo 35.º da LBSE (Lei n.º 49/2005, n.º 1 e 2) definiu-se que a qualificação para a docência do ensino superior compreende os habilitados com os graus de doutor ou de mestre, bem como os licenciados que tenham prestado provas de aptidão pedagógica e capacidade científica, podendo ainda exercer a docência outras individualidades reconhecidamente qualificadas.

Portanto, os professores ou docentes tem de ter qualificação científica, pedagógica e académica de grau superior nas áreas que ensinam, mas os indivíduos habilitados com o grau de licenciado ou equivalente podem coadjuvar na docência do ensino superior, caso tenham um currículo que os habilitem especialmente para essa.

A actual revisão do Estatuto da Carreira de Docente do Ensino Universitário que vigora desde o dia 31 de Agosto de 2009 em Portugal, permite a avaliação dos profissionais encarregado das funções de docência no ensino universitário. O artigo 74.º-A, n.º 1 que nos diz “os docentes estão sujeitos a um regime de avaliação do desempenho constante do regulamento a aprovar por cada instituição de ensino superior, ouvidas as organizações sindicais” (Decreto-Lei n.º 205/2009).

Este regime de avaliação, segundo o Decreto-Lei, não visa apenas a qualidade de ensino e de investigação, mas também, a exigência e evolução de desenvolvimento das ciências e das tecnologias. Assim sendo, a qualificação do docente de ensino superior, principalmente, os

docentes de ensino universitário, contribui para a sua avaliação, como autores e promotores do desenvolvimento de ciência e tecnologia.

### **1.3 Identificação de Problemas**

No actual Estatuto da Carreira de Docente do Ensino Universitário entrega-se à autonomia das instituições de ensino superior a regulamentação relativa à gestão do pessoal docente, simplificam-se procedimentos administrativos obsoletos e definem-se os princípios da avaliação do desempenho, periódica e obrigatória, de todos os docentes. Assim também, este decreto-lei permite a avaliação dos profissionais encarregados das funções da docência no ensino universitário porque os docentes estão sujeitos a um regime de avaliação do desempenho constante do regulamento a aprovar por cada instituição de ensino superior, ouvidas as organizações sindicais (Decreto-Lei n.º 205/2009).

A partir desta ideia, identificaram-se as várias ideias que pudessem introduzir um horizonte de problematização de estudo:

- O processo de avaliação do desempenho dos docentes da Universidade do Algarve é um dos que se tratam na actual Estatuto da Carreira de Docente do Ensino Universitário.
- A avaliação do docente universitário da UALG é uma das componentes necessárias para melhorar a qualidade do desempenho profissional dos docentes.
- A Universidade do Algarve pode considerar as opiniões e as ideias dos docentes (docentes avaliados) como uma das várias fontes para estabelecer um sistema de avaliação do desempenho.

#### **1.3.1 Problema**

A universidade Portuguesa vê-se confrontada com um conjunto de novos desafios decorrentes, por exemplo, da heterogeneidade da população estudantil, da descida do número de alunos que chegam a este nível de ensino, e também da contínua inovação e avanço científico-tecnológico decorrentes da sociedade da informação e do conhecimento. A sua função mais tradicional (ligada ao ensino e à investigação) vê-se agora num contexto de maior incerteza, crescente globalização e competitividade internacional (Caraça, Conceição & Heitor 1996; Arroteia, 1998; Carneiro, 1998; Conceição & Heitor, 1998; Conceição, Durão, Heitor & Santos, 1998; Costa, 2001; Grilo, 2002; ME-DGES, 1999; OCDE, 1987; Silva, 2002; Simão, Santos & Costa, 2003; Soares, 2004).

A universidade como um todo está a desenvolver o seu próprio potencial em aprender. E está a fazê-lo, reconhecendo os novos desafios que as mudanças na sociedade colocam aos

estudantes e aos professores, as quais se reflectem nos perfis de competências à entrada da universidade e nos perfis de competências requeridos à saída (Gil, 2002).

Os perfis de competência dos estudantes estão relacionados com a prestação de serviço e qualificação dos docentes como autores de formação científica e profissional no mundo universitário.

A universidade que visa à qualidade, compromete-se com docentes que tentam garantir que seus estudantes e eles próprios aprendam a aprender. Num mundo em que a velocidade das transformações sociais e tecnológicas é quase alucinante, aprender a aprender é requisito insubstituível do cidadão, que precisa de ter uma leitura do mundo, e ser capaz de actuar criticamente na sociedade na qual se insere. Por isso, a avaliação no campo do desempenho do docente é um modo de melhoria da qualidade de ensino na docência universitária.

A avaliação do desempenho do docente permite por um lado revelar habilidades positivas e inovadoras por parte do docente, e por outro chamar a atenção para situações a corrigir. Isto quer dizer que a avaliação do desempenho é pertinente e útil porque é uma estratégia da reforma do ensino superior na área de desempenho pedagógico e da investigação docência com o fim de melhorar a qualidade de ensino superior (Pinto & Oliveira, 2005).

O Sindicato Nacional do Ensino Superior (SNESup) define que alguns dos principais beneficiados com o sistema de avaliação do desempenho aos docentes são: *i)* A instituição de ensino superior: ao estabelecer mecanismos que garantam a qualidade no ensino e promovam a sua melhoria; *ii)* O docente: o método de avaliação do desempenho garante igualdade na avaliação, garante ainda a inclusão de factores que vão além da docência e que normalmente não são tidos em consideração. Os autores defendem que a correcta implementação do MADU (Método de Avaliação do Desempenho de Docentes Universitários) pode ser um forte elemento motivador do corpo docente; e *iii)* Os alunos: estes acabam por ser os principais beneficiados (melhor ensino, reforço da qualidade e docentes mais motivados) (*idem*).

Também, a avaliação deve ser sempre que possível quantificável e procurar identificar os pontos fortes e pontos fracos do desempenho. Para além destes aspectos é ainda de todo conveniente estabelecer metas (objectivos) que sirvam de referência (*idem*).

Portanto, o estudo no campo de avaliação do desempenho do docente universitário poderia ser uma acção alternativa para procurar e descobrir alguns pontos fracos e fortes e/ou vantagens e desvantagens da avaliação e a sua metodologia. A trajectória da avaliação referida será pesquisar e analisar informações realizadas pelos professores (docentes) do ensino universitário na Universidade do Algarve que presentemente actuam nas várias faculdades. Os pontos principais do estudo são: *i)* os tipos de avaliação do desempenho de docente; *ii)* as peças

utilizadas para avaliar o desempenho de docente; *iii*) percepções dos docentes sobre avaliação do seu desempenho.

### **1.3.2 Pergunta de Partida**

A prática pedagógica e de investigação de ensino superior são funções essenciais da carreira profissional de docentes?

Esse profissionalismo (científico e tecnológico) é integrado e ligado aos deveres e obrigações de todos os docentes no ensino superior, seja o ensino universitário, seja o ensino politécnico. Isso porque, a missão do ensino superior é a produção e difusão do conhecimento, bem como a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos seus estudantes, num quadro de referencial internacional. Também, valorizar a actividade dos seus investigadores, docentes e funcionários, estimular a formação intelectual e profissional dos seus estudantes e assegurar as condições para que todos os cidadãos devidamente habilitados possam ter acesso ao ensino superior e à aprendizagem ao longo da vida (Lei n.º 62/2007).

Porque o docente é parte integrante da instituição de ensino superior, é que a avaliação do seu desempenho é alinhada com a missão do ensino superior. E, para fortificar essa ideia, este trabalho vai procurar aprofundar a questão: Porque é que a avaliação do desempenho do docente no ensino superior pode possibilitar a melhoria da qualidade de ensino no ensino superior?

## **1.4 Delimitação do Estudo**

A Universidade do Algarve é uma instituição de ensino superior público de Portugal que começou a funcionar em 1979 pela Lei n.º 11/79, de 28 de Março. Ela desempenha um papel com dupla função, porque existem dois tipos de ensino: o ensino universitário e o ensino politécnico, baseado no Despacho normativo n.º 65/2008 sobre o Estatuto da Universidade do Algarve.

O objecto deste estudo foi delimitado, por razões de conveniência, às percepções dos docentes do ensino universitário da UALG sobre as diferentes vertentes do processo de avaliação do seu desempenho, que está a ser implementado na Universidade do Algarve, nas três faculdades do *campus* de Gambelas: Faculdade de Ciências e Tecnologias (FCT), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS) e Faculdade de Economia (FE).

## **1.5 Objectivos de Estudo**

### **1.5.1 Objectivo Geral**

Conhecer e compreender as percepções dos docentes da Universidade do Algarve sobre o processo de avaliação de desempenho dos docentes, nomeadamente, no subsistema de ensino universitário.

### **1.5.2 Objectivos Específicos**

- Conhecer o grau de importância do tipo de avaliação escolhido para o desenvolvimento profissional do docente.
- Conhecer o grau de importância do tipo de avaliação escolhido para o desenvolvimento da qualidade institucional (UALG).
- Compreender a relação entre o grau de importância atribuído às peças de avaliação para o processo de avaliação do desempenho docente.
- Compreender a relação entre o tipo de avaliação considerado mais importante pelos docentes inquiridos e a sua influência nos aspectos profissionais do docente e da instituição.

## **1.6 Importância do Estudo**

O docente universitário, cultivando uma tradição de liderança na construção do saber, sempre fez, ainda que não formalmente, reflexões contínuas, sobre o seu desempenho. Como um profissional consciente, ao desenvolver o seu trabalho, só poderá rever-se nele se, durante e após cada etapa da sua realização, fizer uma pausa para reflectir sobre o que, estando mal, tem que ser alterado e sobre o que, estando bem, pode ainda ser melhorado.

A avaliação de desempenho do docente tende a implementar-se em todas as actividades profissionais, independentemente dos domínios a avaliar, sendo um processo através do qual se podem localizar problemas e ou obstáculos relacionados com as pessoas nas organizações. De acordo com os problemas ou obstáculos identificados, pode-se determinar o desenvolvimento de políticas referentes às necessidades das pessoas e das organizações numa perspectiva de crescimento colectivo (Pinto & Oliveira, 2005).

Essa avaliação e as suas grandes problemáticas estão, de certo modo, também ligadas aos métodos e instrumentos utilizados. As limitações dos métodos existentes têm motivado organizações e estudiosos na procura de soluções mais criativas e inovadoras, tendo surgido nos últimos tempos novos métodos de avaliação de desempenho que lhe imprimem uma nova dinâmica: auto-avaliação e auto-direcção das pessoas, maior participação dos colaboradores

como Ministério de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTS) e Sindicato Nacional do Ensino Superior (SNESup) no planeamento, desenvolvimento pessoal e melhoria contínua do desempenho.

Considerada, também, como uma necessidade organizacional, a avaliação de desempenho tornou-se num auxiliar imprescindível na gestão de recursos humanos, daí que Câmara, Guerra e Rodrigues (2007) refiram que ela é uma tarefa chave na gestão das pessoas, porque dela decorrem consequências importantes para a retenção, motivação e desenvolvimento dos colaboradores.

Contudo, o mesmo autor considera que algumas organizações transformaram o processo de avaliação do desempenho em processos burocráticos e altamente subjectivos, que mais não servem que cumprir calendário e fazer alguns acertos de contas, ainda que os sistemas de avaliação de desempenho sejam, na maioria das vezes, processos altamente emocionais, em que os avaliadores não têm grandes preocupações de exactidão e objectividade (Câmara *et al.*, 2001), verificando-se “uma tendência para a atribuição de maior peso aos atributos negativos do que aos atributos positivos” (Moura, 2000, p. 107).

A própria avaliação do desempenho de docência e os seus efeitos de avaliação foram definidos no Decreto-Lei n.º 205/2009, artigo 74.º-A e 74.º-B. O artigo 74.º-A regulamenta a avaliação do desempenho de docente universitário e o artigo 74.º-B aborda os efeitos da avaliação referida. Portanto, com este estudo que vai-se tentar saber se há significância da avaliação do desempenho, isto é, procurar saber a satisfação dos docentes sob a implementação destes artigos.

Uma outra questão que se coloca neste contexto é que a Lei de Bases da Educação de Timor-Leste (Lei n.º 14/2008) adopta a Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal (Lei n.º 49/2005), nomeadamente, o artigo 11.º. Com por exemplo a LBE de Timor-Leste que definiu que o ensino superior compreendendo o ensino superior universitário e ensino técnico (artigo 17.º n.º 1). No mesmo artigo n.º 3 e 4.º caracterizam os tipos de ensino superior:

O ensino superior universitário, orientado por uma constante perspectiva de investigação e criação do saber, visa proporcionar uma ampla preparação científica de base, sobre a qual vai assentar uma sólida formação técnica e cultural, tendo em vista garantir elevada autonomia individual na relação com o conhecimento, incluindo a possibilidade da sua aplicação, designadamente para efeitos de inserção profissional, fomentar o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.

O ensino superior técnico, dirigido por uma constante perspectiva de compreensão e solução de problemas concretas, visa proporcionar uma preparação científica orientada, sobre a qual vai assentar uma sólida formação técnica e cultural, tendo em vista garantir relevante autonomia na relação com o conhecimento aplicado ao exercício de actividades profissionais e participação activa em acções de desenvolvimento.

Portanto, este artigo é exactamente mesma coisa que o artigo 11.º da LBSE de Portugal e a diferença é apenas no termo “ensino técnico” na LBE e “ensino politécnico” na LBSE. Por

isso, este estudo é considerado um embrião ao desenvolvimento de ensino superior Timor-Leste, nomeadamente na(s) *i*) legislações dos estatutos das instituições de ensino superior; *ii*) legislação da avaliação e acreditação de ensino superior; *iii*) legislações do regime carreira de docência; *iv*) avaliação da carreira docente, principalmente, a avaliação do desempenho no ensino superior.

## CAPÍTULO 2

### ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

#### 2.1 Breve Histórico

A universidade em Portugal foi criada nos finais do século XIII por Rei D. Dinis e confirmada pelo Papa Nicolau IV em 1290, em resposta a um grupo de clérigos, tendo à frente os priores de Alcobaça, Santa Cruz de Coimbra e S. Vicente de Fora de Lisboa. Este acto é um testemunho de um passo histórico importante na actividade cultural, apadrinhada pelo próprio rei de Portugal, o que é uma dimensão do desenvolvimento social e humano de então, de resposta a necessidades específicas, sentidas pela Igreja e por aquele monarca, em facultar aos estudantes uma formação mais adequada no domínio das Artes, dos Cânones, das Leis e da Medicina. (Marques, 1976, citado por Arroteia, 1996).

O Estudos Gerais, como se designava então a universidade, começaram a funcionar em Lisboa, mas foram transferidos para Coimbra, cidade onde beneficiavam de uma já antiga tradição académica, edificada em torno da escola do Monteiro de Santa Cruz. Esta universidade sofreu mudança sucessivas nos anos seguintes, o que faz transparecer não só dificuldades no recrutamento de professores mas também alguma inadaptação e instabilidade desta nova instituição de ensino, e também um forte declínio do interesse pelos estudos, o que terá prosseguido até à época do Humanismo nacional (Marques, 1976, citado por Arroteia, 1996).

No ano de 1431, a Universidade de Lisboa alargou os Estudos Gerais nas disciplinas leccionadas, não só de Leis, Decretais, Gramática, Lógica, Medicina, Filosofia Natural, Teologia e Música, mas ainda Retórica, Aresmética, Geometria, Astrologia. Em 1537, teve uma reforma significativa dos estudos de Teologia, Cânones, Leis, Medicina, Arte e Matemática e a criação de Diversos Colégios, independentes mas ela ligados, destinados à formação pedagógica dos alunos (Arroteia, 1996).

A criação de uma outra universidade, em Évora no ano de 1559, durante o reinado D. Henrique, assinala um novo marco na história da instituição universitária em Portugal, o domínio da Companhia dos Jesuítas no ensino superior em Portugal, que só se desvaneceu apenas no século XVIII, durante o governo do Marquês de Pombal, quando este ordenou a extinção da Universidade de Évora, em 1759, e a expulsão do país dos padres daquela ordem religiosa (*idem*).

No entanto, no final da primeira metade do século XVIII, os jesuítas da Universidade de Évora tinham dado uma prova concreta da sua vontade de aproximação dos «filósofos

modernos» encomendando painéis de azulejos para uma das suas salas de aula, painéis que ainda hoje se podem apreciar no mesmo local, e que representam experiências de Física, entre elas a bem conhecida experiência dos hemisférios de *Magdeburgo* (Simões, 1945, citado por Carvalho, 1996).

No início do século XIX a Universidade de Coimbra ganhou destaque tendo saído reforçada, em virtude das posições assumidas pela academia contra a situação social e cultural do país registada nos últimos anos da monarquia, reconhecendo-se que a implantação da República não teria sido possível sem o contributo dado pelos mestres universitários na divulgação das ideias republicanas (Arroteia, 1996).

Por outro lado, a reforma operada quando da mudança do regime monárquico para o republicano não pôde ser desligada do progresso de contestação que naquele período da monarquia aí foi crescendo e solidificando.

A Universidade de Coimbra afirmou-se então como o principal centro cultural e académico de Portugal, contribuindo para a formação dos quadros que o país precisava, embora as Academias Politécnicas de Lisboa e do Porto tenham tido um papel igualmente importante, em especial, no domínio da formação de militares e de quadros técnicos e no domínio das ciências (*idem*).

De acordo com Rocha (1984), eram relevantes as expectativas que a sociedade depositava no desenvolvimento do ensino universitário no que diz respeito quer à cultura intelectual do povo, quer ainda no que concerne às suas relações práticas. Disso nos dá conta um documento oficial do início do século XX, de 1901, onde o valor de um país depende incontestavelmente do grau da sua cultura intelectual e aquilata-se pelo estado do seu ensino superior (Rocha, 1984 citado por Arroteia, 1996).

Depois da proclamação da República, em 1910, a universidade portuguesa experimentou uma série de transformações que se operaram não só ao nível do alargamento da rede mas ainda na criação de novas faculdades e na remodelação dos seus planos de estudos. Com estas medidas, a Universidade de Coimbra perdeu progressivamente o papel decisivo e preponderante que tinha na sociedade rural e pouco industrializada do antigo regime (Arroteia, 1996).

Em 1970, o número de estabelecimentos era de 30. No período revolucionário, de 1974-76, as universidades foram instadas a expandir-se e diversificar, oferecendo novos cursos (Amaral *et al.*, 2002, p. 4), de que resultou um forte desenvolvimento do ensino superior, tanto em alunos, como em número de instituições universitárias e politécnicas.

Em 1976, foram criadas a Universidade dos Açores, como Instituto Universitário, que passou a universidade em 1980; a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (em Vila Real, Chaves e Miranda do Douro), fundada em 1979 e transformada em universidade em 1986; a Universidade do Algarve, em Faro, de 1979; a Universidade da Beira Interior, de 1986, situada na Covilhã e, em, 1988 a Universidade da Madeira e a Universidade Aberta em Lisboa, direccionada para o ensino a distância. A maior parte delas possui organização académica departamental embora algumas ainda optem por um modelo baseado tradicionalmente nas escolas, institutos e faculdades (Arroteia, 1996).

Além destas instituições, alargou-se a rede do ensino universitário particular e cooperativo, com alguns marcos importantes: a Universidade Livre, em 1979, que foi a primeira universidade privada após o 25 de Abril de 1974. Mais tarde, após a sua extinção em 1985, surgiram a Universidade Portucalense, a Universidade Lusíada e a Universidade Autónoma Luís de Camões (*idem*).

No princípio da integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia, em 1986 o baixo nível educacional foi reconhecido como um obstáculo ao posicionamento no conjunto dos países que então integravam a comunidade (Amaral *et al.*, 2002)

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) estabeleceu as linhas fundamentais para o desenvolvimento da educação em Portugal, para todos os níveis, incluindo o superior, bem como a ligação deste nível de ensino com o desenvolvimento económico, definindo como um dos principais objectivos do ensino superior, tanto universitário como politécnico, o de formar profissionais para o desenvolvimento da sociedade portuguesa.

São relevantes, nesta fase, algumas instituições particulares, como a Universidade Internacional, a Universidade Moderna, a Universidade Fernando Pessoa, a Universidade Independente e a Universidade Lusófona e a Universidade Católica (Arroteia, 1996).

Alguns autores consideram mesmo que este período se caracteriza por um aumento descontrolado do sector privado de ensino, em especial em Lisboa e no Porto (*idem*).

A regulamentação dos órgãos de gestão passou de uma situação de dependência face ao Ministério da Educação Nacional, nas áreas financeiras e disciplinares, em 1970, para a autonomia, em 1988, com a promulgação da Lei n.º 108/88 (Lei de Autonomia das Universidades).

A Lei n.º 108/88, também denominada Carta Magna das Universidades Portuguesas, assume a autonomia das Universidades públicas: autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa, financeira e disciplinar; o Decreto-Lei n.º 271/89, reconhece o direito de os estabelecimentos particulares e cooperativos se regerem por estatuto próprio, cabendo ao Estado

reconhecê-los para que possam conceder graus académicos; a Lei n.º 54/90, que se seguiu, dá, embora em menor extensão, autonomia aos politécnicos públicos.

Em 1998, as instituições Europeias de Ensino Superior, por seu lado, aceitaram o desafio e assumiram um papel preponderante na criação do Espaço Europeu do Ensino Superior, também à luz dos princípios fundamentais estabelecidos na *Magna Charta Universitatum de Bologna*, que foi considerado um acto da maior importância, dada a independência e autonomia das Universidades, que assim se comprometeram a assegurar que o ensino superior e os sistemas de estudo se adaptem às necessidades de mudança, às exigências da sociedade e aos avanços do conhecimento científico (Declaração de Bolonha, 1999).

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), foram também sendo regulamentados aspectos particulares, nomeadamente os regimes de autonomia dos estabelecimentos de ensino (Lei n.º 108/88), as bases do sistema de avaliação e acompanhamento do Ensino Superior (Lei n.º 38/94) e respectivos desenvolvimentos legais (Lei n.º 1/2003), a lei de bases do financiamento do Ensino Superior (Lei n.º 113/97; Lei n.º 37/2003) bem como a criação do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Decreto-lei n.º 205/98).

No período entre 1990-94, reforçou-se a coordenação académica e a autonomia das universidades e definiram-se acordos sobre uma fórmula de financiamento das instituições públicas e sobre a avaliação da sua qualidade, através da Lei n.º 38/94, de 21 de Novembro que define as regras para a avaliação do ensino superior das instituições públicas e privadas, universitárias e politécnicas. Os discursos da política governamental da época ressaltam a vinculação do ensino superior com o desenvolvimento e ainda passam a incluir as questões da qualidade e da eficiência do sistema (Amaral *et al.*, 2002).

No ensino público as universidades têm autonomia para criarem seus cursos, sendo a decisão dos órgãos institucionais; os cursos são, após esta decisão, encaminhados para registo no Ministério e logo que autorizados podem funcionar e atribuir graus. No ensino privado, a decisão de aprovação é do Ministério, mediante proposta encaminhada, e só depois de autorizados podem funcionar e atribuir graus. O mesmo ocorre em relação à alteração nos planos de estudos, em que o ensino privado e cooperativo tem menos autonomia, dependendo da aprovação do ministério. No que se refere às vagas, estas são reguladas pelo Estado, mediante propostas das instituições, que fixam os requisitos e as condições de acesso (Bravo, 2004).

O alargamento da rede de universidades e da implantação do sistema binário, com os politécnicos, aumentou a acessibilidade do Ensino Superior, a ponto de que hoje a demanda ser menor do que a oferta de vagas. A tendência para uma forte diminuição do número de alunos, que se faz sentir em todas as instituições de Ensino Superior em Portugal, resulta de um factor

demográfico: o decréscimo da população entre os 18/22 anos, apta a ingressar no ensino superior (Arroteia, 2004).

Esta situação tem gerado, em muitas universidades, programas de incentivo à captação de alunos fora da faixa de escolarização universitária e que não fizeram estudos superiores e, ainda, programas de captação de alunos estrangeiros. O acesso a maiores de 25 anos, mesmo que não tenham o curso secundário ou equivalente, foi regulado através de prova própria. Mais recentemente, foram criados cursos de especialização tecnológica (CET), que são ministrados em 1200 a 1560 horas e proporcionam formação com componentes sócio-culturais, científicas e tecnológicas e em contexto de trabalho (*idem*).

Há autores que assinalam ter havido perda de critérios de exigência qualitativa e de relevância sócio-económica e cultural dos cursos ministrados e que, de certa forma, isso pode ter comprometido a competitividade de Portugal na Europa e no contexto da globalização dos mercados, tal como as altas taxas de insucesso escolar, as desistências e o prolongamento do tempo de conclusão dos cursos (cf. Simão *et al.*, 2003; Arroteia, 2004).

O sistema educativo é um sistema educacional que corresponde às exigências do país e, às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho (Lei n.º 49/2005, artigo 2.º, n.º 4).

Nos últimos cinquenta anos, Portugal operou uma mudança radical nos seus sistemas de oportunidades e de expectativas em relação ao acesso ao ensino superior, situação que traduz já, sem dúvida, uma alteração ao estatuto da escola e do ensino em geral. Em 1960, era necessário reunir um aglomerado de 350 residentes, de qualquer idade, para poder encontrar um que frequentasse o ensino superior; em 2006, 25 chegariam (Balsa, 2008).

A rede de instituições de ensino superior em Portugal desenvolveu-se não tanto em função de critérios de territorialização do conhecimento, orientados para impulsionar o desenvolvimento sustentado, mas antes em função do objectivo de proporcionar uma maior democraticidade no acesso e fruição do ensino superior, por forma a superar disparidades resultantes de uma rede durante muito tempo concentrada quase exclusivamente em Lisboa, Porto e Coimbra. A lógica de desenvolvimento acabou por ter, assim, uma base essencial distrital (Simão, Santos & Costa, 2005).

O ensino superior desempenha ou deve desempenhar um papel de especial relevo no desafio global de construção da nova sociedade baseada no conhecimento. Para isso, deve dar-se

particular atenção à consolidação dos pilares em que deve assentar a sua evolução, designadamente o pilar da ciência e o pilar da inovação, integrando este último a qualidade e a competitividade, o que pressupõe modelos de gestão eficiente e de avaliação oportuna (Simão *et al.*, 2003).

Por outro lado, em correspondência a estudos diversos que apontavam nesse sentido, a evolução da rede fez-se numa lógica de construção de uma sistema binário de ensino superior, que levou, em 1973, à criação das Universidades Nova de Lisboa, de Aveiro, do Minho e de Évora, para além da Universidade Católica, em 1971, e de expansão das Universidades de Coimbra, Lisboa e Porto, e, em simultâneo, a criação de institutos e escolas superiores de educação nas sedes dos restantes distritos do continente. Uma compreensão redutora daquela lógica da rede acabou por gerar um outro espaço de desigualdades, relacionadas com diferenças de estatuto social que se vieram a estabelecer entre as duas modalidades de ensino integrantes do referido sistema binário (Simão *et al.*, 2005).

## **2.2 Política Actual do Ensino Superior**

A Constituição da República Portuguesa (CRP) garante o direito à educação a todos os cidadãos e considera que uma das tarefas fundamentais do Estado é assegurar a educação e formação permanente dos cidadãos bem como a educação permanente e a eliminação do analfabetismo.

No que respeita ao ensino superior, salientam-se nos artigos 75.º e 76.º:

Artigo 75.º (Ensino público, particular e cooperativo): 1 - O Estado criará uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população. 2 - O Estado reconhece e fiscaliza o ensino particular e cooperativo, nos termos da lei.

Artigo 76.º (Universidade e acesso ao ensino superior): 1 - O regime de acesso à Universidade e às demais instituições do ensino superior garante a igualdade de oportunidades e a democratização do sistema de ensino, devendo ter em conta as necessidades em quadros qualificados e a elevação do nível educativo, cultural e científico do país. 2 - As universidades gozam, nos termos da lei, de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa e financeira, sem prejuízo de adequada avaliação da qualidade do ensino.

O Ensino Superior é central na dinâmica do desenvolvimento económico e social em sociedades e economias do conhecimento, quer pelo seu papel na educação e na formação superior, quer pela sua contribuição para o desenvolvimento cultural, a produção de conhecimento novo e o desenvolvimento da investigação científica.

Quanto ao acesso, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) definiu no artigo 12.º n.º 1 e 2:

1 - Têm acesso ao ensino superior os indivíduos habilitados com o curso do ensino secundário ou equivalente que façam prova de capacidade para a sua frequência.

2 - O Governo define, através de decreto-lei, os regimes de acesso e ingresso no ensino superior, em obediência aos seguintes princípios: a) Democraticidade, equidade e igualdade de oportunidades; b) Objectividade dos critérios utilizados para a selecção e seriação dos candidatos; c) Universalidade de regras

para cada um dos subsistemas de ensino superior; d) Valorização do percurso educativo do candidato no ensino secundário, nas suas componentes de avaliação contínua e provas nacionais, traduzindo a relevância para o acesso ao ensino superior do sistema de certificação nacional do ensino secundário; e) Utilização obrigatória da classificação final do ensino secundário no processo de seriação; f) Coordenação dos estabelecimentos de ensino superior para a realização da avaliação, seleção e seriação a por forma evitar a proliferação de provas a que os candidatos venham a submeter-se; g) Carácter nacional do processo de candidatura à matrícula e inscrição nos estabelecimentos de ensino superior público, sem prejuízo da realização, em casos devidamente fundamentados, de concursos de natureza local (Lei n.º 46/86, artigo 12.º, n.º 1 e 2).

Em 1990, Portugal assinou a Declaração de Bolonha, comprometendo-se a adotar medidas de reformulação da organização, métodos e conteúdos do sistema de ensino superior. Através do Decreto-Lei n.º 42/2005, foram definidos os primeiros princípios reguladores dessas modificações, que consistiram basicamente na estrutura, que passou a ter três ciclos, na comparabilidade dos graus académicos, na organização curricular por unidades de créditos acumuláveis e transferíveis nacional e internacionalmente (Decreto-Lei n.º 42/2005).

Também foram definidos os instrumentos de mobilidade e estabelecidos os ECTS (*European Credit Transfer System*), o Suplemento ao Diploma, a Escala Europeia de Comparabilidade das Classificações, o Contrato de Estudos, o Boletim de Registo Académico e o Guia Informativo do Estabelecimento de Ensino. Em Agosto, através da Lei n.º 49/2005, foi aprovada uma segunda alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei n.º 46/86), que havia sofrido modificação em 1997 (Lei n.º 115/97), com o propósito fundamental, em relação ao ensino superior, de concretizar juridicamente o Processo de Bolonha.

### **2.2.1 Influência da União Europeia**

O Tratado de Roma de 1957 deu início à construção de um espaço europeu assente, nessa altura, numa lógica de cooperação económica. Esse Tratado foi assinado por seis países: Bélgica, França, Alemanha, Itália, Luxemburgo e Holanda, que constituíram a Comunidade Económica Europeia (CEE) e a Comunidade Europeia da Energia Atómica (Euratom). Com a entrada em vigor do Acordo de Schengen, em 1995, assinado gradualmente por estados-membros a partir de 1985 e por Portugal em 1992, essa cooperação alarga-se e passa a ser possível a livre circulação de pessoas entre a maior parte dos Estados-Membros da União Europeia.

A integração de Portugal, no conjunto dos países designado Comunidade Económica Europeia (CEE), em 1986, introduziu mudanças significativas do Ensino Superior em Portugal. A inclusão nesta estrutura levou à conseqüente aceitação de determinados parâmetros de regulamentação dos diferentes sectores nacionais. A organização e gestão do Sistema de Ensino em geral, e do Ensino Superior em particular, foi apenas mais um desses sectores (Antunes, 2008).

Também é desse ano de 1986 a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) que estabelece as linhas gerais da organização do sistema educativo português, enunciando os

princípios organizativos determinantes das finalidades do sistema. Os princípios gerais reguladores do Ensino Superior na actualidade também se encontram ali estabelecidos. Na definição dos seus objectivos é reforçada a importância da criação cultural, do incentivo à investigação científica e ao desenvolvimento do espírito crítico e do pensamento reflexivo. Mas é sobretudo valorizado o papel de formação de profissionais que contribuam significativamente para o desenvolvimento da sociedade portuguesa e que procurem continuamente o seu aperfeiçoamento cultural e profissional. É também destinado ao Ensino Superior o papel de divulgar os conhecimentos culturais, científicos e técnicos não só através do ensino, mas de publicações e de acções junto da comunidade.

Depois do Tratado de Maastricht, de 1992, os fundamentos dessa cooperação passaram a estender-se aos sistemas de educação e formação, no sentido da garantia da qualidade, nesse momento ainda sob a forma de recomendações, tendo como objectivo último a construção de uma comunidade que fosse capaz de responder aos actuais desafios de uma sociedade de conhecimento em constante e rápida transformação. Portanto, a educação e, especificamente o subsistema de Ensino Superior, passou a fazer parte dum conjunto cuja meta era a garantia da qualidade. O papel da Comunidade Europeia, tal como referido no artigo 126.º n.º 1 desse Tratado, era o de contribuir para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, encorajando a cooperação entre os Estados-Membros e, se necessário, apoiar e complementar a sua acção (Tratado de Maastricht, 1992).

Em 9 de Outubro de 1998, em Paris, na Conferência Mundial do Ensino Superior, a UNESCO promoveu uma discussão acerca dos pontos essenciais que envolvem actualmente o Ensino Superior, onde todos os participantes da conferência concordaram e decidiram divulgar e disseminar as acções do Ensino Superior no seu papel de: *i)* garantir a equidade no acesso; *ii)* educar cidadãos altamente qualificados e responsáveis; *iii)* providenciar ensino superior e educação ao longo da vida; *iv)* manter a ligação com todos os níveis de educação, tendo como prioritário o ensino secundário; *v)* promover modelos educativos diversificados que forneçam aos estudantes perspectivas de futuro flexíveis; *vi)* estabelecer políticas claras acerca dos professores, sobretudo no que diz respeito à excelência na investigação e no ensino; *vii)* utilizar as TIC como ferramentas privilegiadas para a sua renovação e diversificação; *viii)* manter o financiamento público como instrumento essencial para a prossecução dos seus objectivos educativos e sociais; *ix)* alargar a sua dimensão internacional; *x)* promover o reconhecimento internacional de estudos e diplomas; e finalmente, mas não de menor importância, *xi)* manter a proximidade na parceria entre todos os “*Stakeholders*” (UNESCO, 1998a).

Tomando alicerces assentes numa base economicista, a União Europeia tem evoluído no sentido de preocupações mais relacionadas com a satisfação dos mercados. Este movimento está bem patente, por exemplo, no Processo de Bolonha, cuja meta final é a construção, até 2010, de um espaço europeu para o Ensino Superior. Este é, aliás, um dos processos de convergência que terá reunido um consenso mais alargado, com 32 países a subscrever as medidas a tomar para a prossecução dos objectivos de aumentar a empregabilidade e mobilidade dos cidadãos com qualificação superior e, assim, contribuir para o aumento da competitividade do espaço europeu (Declaração de Bolonha, 1999).

O objectivo da Declaração de Bolonha, ao estabelecer-se o espaço europeu do Ensino Superior e ao promover o sistema europeu do Ensino Superior, é a competitividade do Sistema Europeu de Ensino Superior e a mobilidade e empregabilidade dos seus cidadãos no Espaço Europeu. Para atingir estes objectivos gerais foram definidos alguns objectivos específicos, de entre os quais importa salientar a cooperação na avaliação da qualidade e o estabelecimento de um sistema de acumulação e transferência de créditos – ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*) (Declaração de Bolonha, 1999). Para atingir estes objectivos são necessárias reformas nacionais, mas sobretudo a nível das instituições, dado que estas gozam de um estatuto de autonomia, o que em Portugal já tinha legislação, a Lei n.º 108/88.

A *European Commission*, especificamente dedicada às reformas que aconteceram nas últimas décadas do século passado, considerou mesmo necessário apresentar uma definição de Ensino Superior como “*all post secondary education for which at least an upper secondary school-leaving certificate or equivalent is required and which leads to a higher-level qualification*” (toda a educação pós-secundária para a qual é requerido pelo menos um certificado de finalização de um curso secundário e que conduza a uma qualificação de nível superior) (EC, 2000, p. 16). O papel da UE constitui-se então como um fórum para troca de ideias e de boas práticas e não o de estabelecer uma política educativa comum.

A meta final de todo o processo de Bolonha é estabelecer uma área para o Ensino Superior até ao ano de 2010. Na reunião dos ministros de estados-membros, em Praga, em Maio de 2001, estes confirmaram o seu compromisso com este propósito, bem como com a necessidade de cooperar com o desenvolvimento de as acções conducentes aos objectivos da Declaração de Bolonha em 1999 (Comunicado de Praga, 2001).

Assim, em cada um dos Estados-Membros, a UE tem tido o cuidado de providenciar, entre outros, projectos inovadores para o ensino e aprendizagem e redes de *expertise* académica e profissional dos conteúdos e organização dos sistemas de educação. O principal propósito será o de desenvolver uma dimensão Europeia na educação, encorajar a mobilidade de estudantes e

professores e promover a cooperação entre escolas e universidades (Erasmus Mundus), através da promoção do intercâmbio de informações e experiências sobre os sistemas educativos (Decisão n.º 1298/2008/CE).

O impacto institucional, nacional e internacional tem diversas considerações acerca do impacto do Processo de Bolonha para os sistemas de ensino a nível nacional, ou para as Instituições de Ensino Superior (IES) a nível institucional. Essas considerações podem ser essencialmente tomadas num sentido prospectivo, dado que tal como nos restantes países, Portugal se encontra no início de um processo. Aliás, Portugal terá mais caminho a percorrer pois, de acordo com Santos (2002a), a discussão acerca do processo de Bolonha é ainda incipiente, talvez por não ter sido assumido como uma questão nacional.

Considerando o impacto imediato ao nível europeu, este processo fez crescer o número de Agências Nacionais de Avaliação; contribuiu para o desenvolvimento de um movimento de convergência que ultrapassou o princípio da subsidiariedade da dimensão europeia e funcionou como uma nova fonte de diálogo entre ministérios e IES (Haug & Tauch, 2002).

Quanto ao impacto mediato, pretende-se que possa encorajar a maior flexibilidade e diversidade dos sistemas de ensino superior europeu, respeitando as especificidades nacionais e regionais e que aumente as oportunidades para promover perfis curriculares mais diversificados que poderão dar melhor resposta a várias necessidades e objectivos (Haug & Tauch, 2002).

Simão e outros (2003) reconhecem que existe o risco de maior governamentalização dos sistemas nacionais de ensino superior e admitem, e de certa forma, recomendam, que as Instituições de Ensino Superior devem considerar este processo como uma oportunidade de demonstrarem capacidade de auto-regulação, assumindo elas próprias a liderança do processo de reforma contrariando a tradicional tendência para a regulamentação pela via legislativa.

Também, Crespo (2003) considera como ponto de partida para uma renovação do ensino superior, que este possa satisfazer as necessidades da actual Sociedade do Conhecimento, que é um dos objectivos do PRODEP III, quer sejam de natureza cultural e científica quer correspondam à preparação de profissionais qualificados para o desenvolvimento económico e social.

Também, a integração de Portugal na União Europeia tem como implicação directa que os assuntos nacionais sejam pensados usando referências Europeias. É claro que o Ensino Superior deve contribuir activamente para a realização dos objectivos de coesão europeia. Deve mesmo assumir o seu papel central nessa construção pois se por um lado, a aceleração do processo de integração na Comunidade Europeia resulta numa mobilidade mais frequente e no

relançamento da interação aos níveis económico, social, político e cultural, por outro, o avanço inexorável da ciência e da tecnologia transformam a vida profissional dos seus cidadãos.

No que se revela por Caraça (1998), as mudanças não são uma possibilidade ou um projecto, mas uma evidência inegável. Novas instituições vão surgir já com estes novos padrões de funcionamento bem definidos, respondendo de forma mais eficiente às mudanças que se processam actualmente em ritmos acelerados. Às instituições “velhas” a mudança poderá parecer mais dura, se for considerada como imposta pelo exterior, com fundamentações superficiais ou exclusivamente assentes nas leis de mercado. Mas, o actual ritmo acelerado a que acontece a mudança, não se compadece com problemas intra-muros que, em acordo com Simão (1998b), mais não têm conseguido que fazer esquecer a função cultural da Universidade como instituição de transformação da Sociedade e de Vanguarda do Pensamento.

Por fim, Simão (2002) sublinhou a necessidade de abertura da Universidade ao mundo à sua volta, evocando a ideia de Putman, Leonardi e Nanetti (1994) do seu livro de *Making Democracy Work*, de cada instituição criar capital social para que se torne mais eficiente, ou fomentar, como ele próprio designa, a civilidade enquanto força motora da democracia participativa e garantia de eficácia.

### **2.3 Caracterização do Ensino Superior**

Em 1977, com a publicação do Decreto-Lei n.º 427-B/77, foi concretizado mais um passo decisivo na criação do ensino politécnico, ao instituir-se o Ensino Superior de curta duração, tendente à formação de técnicos especialistas e de profissionais de educação a nível superior intermédio (Simão *et al.*, 2003, p. 189).

Em 1979, a designação de Ensino Superior de curta duração é alterada, pelo Decreto-Lei n.º 513-T/79, para Ensino Superior Politécnico, e institui-se um sistema binário de Ensino Superior (Seixas, 2003).

O enquadramento do ensino politécnico no sistema de Ensino Superior tomou a forma actual com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em que se distinguiu o ensino universitário e o ensino politécnico (Lei n.º 46/86).

Esta Lei estabelece a relação dos níveis de ensino com o desenvolvimento económico e define como um dos principais objectivos do ensino superior, tanto universitário como politécnico, o de formar profissionais para o desenvolvimento da sociedade portuguesa (Amaral *et al.*, 2002; Seixas, 2003).

O Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo data de 1994 (Decreto-Lei n.º 16/94), tendo sido ratificado, pela Lei n.º 37/94, e alterado pelo Decreto-Lei n.º 94/99).

Após 2002, o sistema de ensino superior público português, quer o ensino universitário quer o ensino politécnico, passa para tutela do Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior (Lei n.º 32-B/2002).

### **2.3.1 Estrutura do Ensino Superior**

Actualmente, o sistema de Ensino Superior em Portugal apresenta-se sob a forma de uma estrutura dual em que coexistem o ensino universitário e o ensino politécnico (Lei n.º 49/2005, artigo 11.º) e inclui as vertentes de ensino público e não público (Lei n.º 62/2007, artigo 4.º), onde se inserem “os estabelecimentos particulares e cooperativos e a “Universidade Católica Portuguesa” (*idem*, artigo 180.º).

1-As instituições de ensino superior integram: a) As instituições de ensino universitário, que compreendem as universidades, os institutos universitários e outras instituições de ensino universitário; b) As instituições de ensino politécnico, que compreendem os institutos politécnicos e outras instituições de ensino politécnico.

2-Os institutos universitários e as outras instituições de ensino superior universitário e politécnico compartilham do regime das universidades e dos institutos politécnicos, conforme os casos, incluindo a autonomia e o governo próprio, com as necessárias adaptações (Lei n.º 62/2007, artigo 5.º, n.º 1 e 2).

#### **2.3.1.1 Universidades Públicas e Privadas**

Os estabelecimentos de Ensino Superior públicos gozam de autonomia estatutária, pedagógica, científica, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar (Lei n.º 49/2005, artigo 48.º n.º 7-9). Os estabelecimentos não públicos gozam de autonomia pedagógica, científica e cultural, estado abrangido pelo estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo (Decreto-Lei n.º 16/94, alterado, por ratificação, pela Lei n.º 37/94, e pelo Decreto-Lei n.º 94/99).

Assim, no ensino público, cabe aos órgãos da universidade a decisão de criar cursos e estes são, posteriormente, encaminhados para registo no Ministério. Após autorizados, os cursos podem então passar a funcionar e a atribuir graus; no ensino privado, a decisão de aprovação é do Ministério, mediante encaminhamento de proposta, e os cursos precisam ser autorizados para funcionar e atribuir graus. A mesma situação ocorre em relação ao processo de alteração nos planos de estudos, em que o ensino privado e cooperativo tem menos autonomia, dependendo de aprovação do Ministério (Decreto-Lei n.º 94/99; Lei n.º 1/2003; Lei n.º 49/2005; Simão *et al.*, 2003).

Compete ao Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas assegurar a representação global das Universidades Públicas; no caso das universidades não públicas, estas são representadas pela Associação Portuguesa de Universidades Privadas (APESP) (Simão *et al.*, 2003).

As instituições de ensino politécnico possuem uma maior orientação regional. Ao nível orgânico, são representadas pelo Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP), no caso das instituições públicas, e pela APESP, no caso de instituições privadas.

Nas instituições da natureza pública, de acordo com o artigo 179.º, não se prejudica o regime especial das instituições do ensino superior militar e policial, bem como da Universidade Aberta, sem prejuízo da sua aplicação subsidiária (Lei n.º 62/2007). Existe também uma instituição particular com estatuto especial, dirigida pela Igreja Católica, ao abrigo de uma concordata entre a Santa Sé e a República Portuguesa (*idem*, artigo 180.º).

Nas instituições da natureza pública incluem-se ainda 6 instituições sujeitas a dupla tutela, que são cinco instituições militares (Decreto-Lei n.º 37/2008) e uma policial (Decreto-Lei n.º 275/2009).

O sistema de Graus do Ensino Português (Decreto-Lei n.º 74/2006) está organizado em: Formação Superior inicial (Bacharelato e Licenciatura) e Formação Pós-Graduada (Especialização Pós-Licenciatura, Mestrado e Doutoramento).

### **2.3.1.2 Ensino Superior Público: universitário e politécnico**

O ensino superior universitário é um subsistema das instituições de ensino superior (Lei n.º 62/2007). É um sistema de ensino superior, cujo objectivo é “orientar-se para a oferta de formações científicas sólidas, juntando esforços e competências de unidades de ensino e investigação” (artigo 3.º).

O ensino universitário está portanto orientado para a investigação e criação do saber, visando assegurar uma sólida preparação científica e cultural. Visa também assegurar o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e análise crítica.

O Ensino Politécnico está orientado para a investigação aplicada e de desenvolvimento, e é dirigido à compreensão e solução de problemas concretos. Visa assegurar conhecimentos de índole teórico-práticos e sua aplicação com vista ao exercício de actividades profissionais.

O problema da distinção entre os ensinos universitário e politécnico, enquanto modalidades diversas do ensino superior, assenta na identificação dos principais elementos definidores que os separam, entre quais se contam especialmente: as diferenças perspectivas perante o saber, nas duas modalidades de ensino; a natureza da investigação praticada; o pendor mais teórico ou mais experimental, em um e outro caso, das metodologias de aquisição do saber; o carácter mais amplo ou mais orientado da formação científica associada e; relação temporal entre o saber, o fazer e o saber-fazer (Simão *et al.*, 2005, p. 67).

Estas diferenças traduzem-se no regime jurídico das instituições de ensino superior, os órgãos do ensino universitário e do ensino politécnico (Lei n.º 62/2007, artigo 80.º, n.º 1 a 3):

1-As instituições de ensino superior devem ter os seguintes órgãos: a) A nível das escolas: i) No ensino universitário, um conselho científico e um conselho pedagógico; ii) No ensino politécnico, um conselho técnico-científico e um conselho pedagógico; b) A nível das unidades orgânicas de investigação, um conselho científico.

2-Os estatutos de cada instituição podem estabelecer formas de cooperação e articulação entre os conselhos científicos ou técnico-científicos e entre os conselhos pedagógicos em cada instituição, ou criar órgãos com competências próprias no âmbito científico ou técnico -científico e no âmbito pedagógico.

3-As instituições de ensino superior universitárias que, por não estarem organizadas em faculdades, institutos ou escolas, não tenham um conselho científico e um conselho pedagógico em cada uma destas, devem dispor de um conselho científico e de um conselho pedagógico da própria instituição.

Relativamente ao ensino superior universitário, a Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro, alterada pelo Decreto-Lei n.º 252/97, consagra a sua autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa, financeira e disciplinar, competindo ao Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas assegurar a coordenação e representação global das universidades, sem prejuízo da autonomia de cada uma delas.

De acordo com a Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro:

1-As universidades, os institutos universitários e as demais instituições de ensino universitário são instituições de alto nível orientadas para a criação, transmissão e difusão da cultura, do saber e da ciência e tecnologia, através da articulação do estudo, do ensino, da investigação e do desenvolvimento experimental.

2-As universidades e os institutos universitários conferem os graus de licenciado, mestre e doutor, nos termos da lei.

3-As demais instituições de ensino universitário conferem os graus de licenciado e de mestre, nos termos da lei (artigo 6.º)

A lei 108/88 regula os órgãos de governo das universidades, que são a Assembleia da Universidade, o Reitor, o Senado Universidade e o Conselho Administrativo. O governo das universidades e dos institutos universitários é exercido pelo Conselho Geral, Reitor e Conselho de Gestão. No entanto, com vista a assegurar a coesão da universidade e a participação de todas as unidades orgânicas na sua gestão, os estatutos podem prever a criação de um Senado Académico constituído por representantes das unidades orgânicas, como órgão de consulta obrigatória do reitor nas matérias definidas nos próprios estatutos (Lei n.º 62/2007).

De acordo com o regime jurídico das instituições de ensino superior, o Conselho Geral é composto por 15 a 35 membros, conforme a dimensão de cada instituição e o número das suas escolas e unidades orgânicas de investigação. Os membros do Conselho Geral são os representantes eleitos dos professores e investigadores, dos estudantes e personalidades externas de reconhecido mérito, não pertencentes à instituição, com conhecimentos e experiência relevantes para esta (Lei n.º 62/2007).

O mandato dos membros eleitos ou designados é de quatro anos, excepto no caso dos estudantes, em que é de dois anos, não podendo ser destituídos, salvo pelo próprio Conselho Geral, por maioria absoluta, em caso de falta grave, nos termos de regulamento do próprio órgão (Lei n.º 62/2007).

O Reitor é eleito pelo Conselho Geral, de entre os professores catedráticos de nomeação definitiva, nos termos estabelecidos pelos estatutos de cada universidade. O seu mandato tem a duração de quatro anos. O Reitor nomeia e pode exonerar os vice-reitores, e tem ainda competências para:

Nomear e pode exonerar os vice-reitores e propor ao senado académico as linhas gerais de orientação da vida universitária; homologar a constituição e empossar os membros dos órgãos de gestão das faculdades ou unidades orgânicas que constituem a universidade; presidir, com voto de qualidade, ao Senado e demais órgãos colegiais da universidade e assegurar o cumprimento das deliberações por eles tomadas; velar pela observância das leis e dos regulamentos; superintender na gestão académica, administrativa e financeira; reconhecer a

oportunidade no provimento de pessoal; definir e orientar o apoio a conceder aos estudantes no quadro dos Serviços Sociais e das actividades circum-escolares. Compete ainda ao reitor comunicar ao Ministro da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior todos os dados indispensáveis ao exercício da tutela, designadamente os planos de desenvolvimento e relatórios de actividade (DGEC, 2006/07, p. 39).

O Conselho de Gestão da universidade é designado e presidido pelo Reitor conforme os casos, sendo composto por um máximo de cinco membros, nos termos previstos nos estatutos da instituição, incluindo um vice-reitor e o administrador (Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro). A competência do conselho de gestão é:

1-A conduzir a gestão administrativa, patrimonial e financeira da instituição, bem como a gestão dos recursos humanos, sendo-lhe aplicável a legislação em vigor para os organismos públicos dotados de autonomia administrativa. 2-Compete ainda ao conselho de gestão fixar as taxas e emolumentos.3-O conselho de gestão pode, nos termos dos estatutos, delegar nos órgãos próprios das unidades orgânicas e nos dirigentes dos serviços as competências consideradas necessárias a uma gestão mais eficiente (Lei n.º 62/2007, artigo 95.º).

A Lei n.º 108/88, também definiu a autonomia científica, pedagógica, administrativa, financeira e disciplinar das universidades públicas. Este princípio de autonomia implica, necessariamente, o livre estabelecimento das normas fundamentais de organização interna. Sem prejuízo do disposto nos estatutos de cada universidade, os órgãos de governo das faculdades ou das unidades orgânicas equivalentes incluem necessariamente: a Assembleia de Representantes, o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Científico (DGEC, 2006/07).

As unidades orgânicas da universidade como faculdades, escolas ou unidades orgânicas equivalentes, ou departamentos podem gozar de autonomia científica, pedagógica e administrativa, nos termos dos estatutos da universidade (Simão *et al.*, 2005).

A Lei n.º 62/2007, definiu a composição do conselho científico, nas universidades, nas suas escolas, nos institutos universitários e nas restantes instituições universitárias:

- a) Representantes eleitos, nos termos previstos nos estatutos e em regulamento da unidade orgânica, pelo conjunto dos: i) Professores e investigadores de carreira; ii) Restantes docentes e investigadores em regime de tempo integral, com contrato de duração não inferior a um ano, que sejam titulares do grau de doutor, qualquer que seja a natureza do seu vínculo à instituição;
- b) Representantes das unidades de investigação reconhecidas e avaliadas positivamente nos termos da lei, quando existam: i) Escolhidos nos termos previstos nos estatutos e em regulamento da unidade orgânica; ii) Em número fixado pelos estatutos, não inferior a 20 % nem superior a 40 % do total do conselho, podendo ser inferior a 20 % quando o número de unidades de investigação for inferior a esse valor (Lei n.º 62/2007, artigo 12.º, n.º 1).

Os institutos politécnicos integram escolas superiores assim como outras unidades orgânicas, globalmente orientadas para a prossecução dos objectivos daquele ensino numa mesma região (DGEC, 2006/07).

A Lei n.º 54/90, de 5 de Setembro, complementada pelo Decreto-Lei n.º 24/94, de 27 de Janeiro, aprovou o Estatuto dos estabelecimentos de ensino superior politécnico e escolas superiores não integradas em institutos politécnicos, atribuindo-lhes autonomia administrativa, financeira, científica e pedagógica.

O governo dos institutos politécnicos é exercido pelo Conselho Geral, Presidente e Conselho de Gestão. Além dos órgãos previstos no número anterior, os estatutos podem prever a existência de outros órgãos, de natureza consultiva (Lei n.º 62/2007, artigo 78.º).

O governo das restantes instituições é exercido pelo Conselho Geral, Director ou Presidente e Conselho de Gestão, podendo os estatutos prever a existência de outros órgãos, de natureza consultiva (artigo 79.º).

O Presidente do instituto politécnico é o órgão superior de governo e de representação externa da respectiva instituição, preside ao conselho de gestão, e conduz a política da instituição. O Presidente é eleito pelo Conselho Geral, nos termos estabelecidos pelos estatutos de cada instituição e segundo o procedimento previsto no regulamento competente. (Lei n.º 62/2007).

O Presidente da instituição tem um mandato de quatro anos, renovado até ao máximo de dois mandatos consecutivos, de entre os professores titulares, professores coordenadores ou professores adjuntos, professores associados e assistentes, ou individualidades de reconhecido mérito e alargada experiência profissional. O Presidente nomeia, em regime de requisição ou de comissão de serviço, um ou dois vice-presidentes e tem ainda a coadjuvá-lo, em matéria de ordem predominantemente administrativa e financeira, um administrador, em regime de contrato ou de comissão de serviço (DGEC, 2006/07).

A autonomia administrativa das escolas superiores integradas nos institutos politécnicos envolve a capacidade de: dispor de orçamento anual; recrutar pessoal docente necessário à realização das suas actividades; propor o recrutamento de pessoal não docente necessário à prossecução dos seus objectivos; atribuir responsabilidades e tarefas ao pessoal da unidade ou escola e proceder à sua distribuição pelos serviços, de acordo com as normas gerais aplicadas; assegurar a gestão e disciplina daquele pessoal sem prejuízo dos órgãos do instituto; promover a realização dos actos tendentes à aquisição de bens e serviços; autorizar despesas, dentro dos limites legais estabelecidos (DGEC, 2006/07).

De acordo com o regime jurídico das instituições de ensino superior, nas escolas de ensino politécnico, o Conselho Técnico-científico é constituído por:

- a) Representantes eleitos, nos termos previstos nos estatutos e em regulamento da unidade orgânica, pelo conjunto dos: i) Professores de carreira; ii) Equiparados a professor em regime de tempo integral com contrato com a escola há mais de 10 anos nessa categoria; iii) Docentes com o grau de doutor, em regime de tempo integral, com contrato de duração não inferior a um ano, qualquer que seja a natureza do seu vínculo à instituição; iv) Docentes com o título de especialista não abrangidos pelas alíneas anteriores, em regime de tempo integral com contrato com a instituição há mais de dois anos;
- b) Representantes das unidades de investigação reconhecidas e avaliadas positivamente nos termos da lei, quando existam: i) Escolhidos nos termos previstos nos estatutos e em regulamento da unidade orgânica; ii) Em número fixado pelos estatutos, não inferior a 20 % nem superior a 40 % do total do conselho, podendo ser inferior a 20 % quando o número de unidades de investigação for inferior a esse valor (Lei n.º 62/2007, artigo 102.º, n.º 3).

Ao Conselho Geral do instituto politécnico compete aprovar os planos de actividades, propor a criação, alteração ou extinção de unidades orgânicas do instituto, dar parecer sobre os relatórios anuais de execução, e estabelecer normas de funcionamento do instituto (DGEC, 2006/07).

O Conselho Científico é constituído pelo director ou pelo presidente do conselho directivo da escola e pelos professores nela em serviço. Podem ainda ser designados para integrar este conselho: professores de outros estabelecimentos de ensino superior; investigadores; outras individualidades de reconhecida competência em áreas do domínio de actividades da escola (DGEC, 2006/07).

O Conselho Pedagógico é constituído por representantes dos professores, assistentes e estudantes, eleitos pelos respectivos grupos. O conselho pedagógico é presidido por um professor-coordenador ou professor adjunto, a escolher de entre os professores eleitos (DGEC, 2006/07).

Aos directores ou aos presidentes dos conselhos directivos e aos secretários das escolas superiores não integradas em institutos politécnicos, que gozam de autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira, são atribuídas, com as necessárias adaptações, as competências do presidente e administrador dos institutos politécnicos (DGEC, 2006/07).

### **2.3.2 Evolução da importância do ensino superior nos últimos decénios**

O Ensino Superior em Portugal, segundo o relatório do Gabinete do Ministro da Ciência e Ensino Superior (MCES) de 2006, preparado para a avaliação da OCDE, e o próprio relatório da OCDE, apontam que existem 27 universidades, sendo 14 públicas e 13 privadas, 40 instituições de ensino superior não integradas, sendo 5 públicas e 35 privadas, 17 institutos politécnicos, sendo 15 públicos e 2 privados, e 76 outros politécnicos não integrados, sendo 16 públicos e 60 privados (OECD, 2006) subindo para um total de 328, distribuídas actualmente por 178 instituições públicas de 150 privadas, dados actualizados em 2007 (fonte: INE Instituto Nacional de Estatística).

Esta situação é muitas vezes referida como uma situação de sucesso, quando traduzida em números, que, segundo dados de 2000, envolve cerca de 400 mil estudantes a frequentar os 1558 cursos, 995 públicos e 563 não públicos, leccionados em 305 estabelecimentos (Simão *et al.*, 2003).

A taxa de escolarização, de 5% em 1970, subiu, existindo, em 2002, mais de 30%, de jovens pertencentes ao grupo etário dos 18-24 a frequentar estudos superiores. Também, nesse ano, foram colocados, na primeira fase do concurso nacional de acesso ao ensino público, acima de 80% dos candidatos (*idem*).

O valor do investimento atribuído no Orçamento do Estado para o Ensino Superior, em 1970, era apenas de 12% de um total de 8% atribuídos ao sector da Educação. Em 2010, o financiamento para o Ministério da Ciência e Ensino Superior, cifrou-se em 2.559,7 milhões de Euros, em despesas totais e de investimento, distribuídos por Universidades e Politécnicos, ou seja, cerca de 4,30% das despesas da Administração Central, Orçamento do Estado de 2010 (Lei n.º 3-B/2010).

O número e grau de qualificação dos docentes, em 1970, eram muito reduzidos. A Guerra Colonial e o fraco investimento do Estado comprometiam a evolução na carreira dos docentes universitários e não era dado o devido reconhecimento científico aos doutoramentos realizados no estrangeiro. No momento actual, está estabelecida legalmente a carreira de docente, tanto do ensino universitário (Decreto-Lei n.º 205/2009), como do ensino politécnico (Decreto-Lei n.º 207/2009), e existem legislação e condições adequadas para a investigação (Decreto-Lei n.º 415/80).

Quanto às condições de acesso para os estudantes, em 1970, não existia *numerus clausus* e havia a possibilidade de dispensa do exame de aptidão para os estudantes com classificações superiores a uma dada nota; em 1977, o governo adoptou a política de controlar o crescimento do ensino superior e o *numerus clausus*, que havia sido instituído anteriormente, especificamente para os cursos de Medicina, Medicina Veterinária e Psicologia, generalizando-o a todos os cursos (Crespo, 2003).

Entre os anos lectivos de 1990-1991 e de 2003-2004, houve um crescimento médio de 108,1% nas matrículas totais; este crescimento foi equilibrado entre os sectores, 108,5% no sector público e 107,1 % no particular e cooperativo. Os anos lectivos de 1996-1997 e 1997-1998 foram aqueles em que os sectores particulares e cooperativos tiveram maior participação nas matrículas, com 36,3% e 35,0%, respectivamente; a partir daí, a procura pelo ensino superior passa a ser menor do que a oferta conjunta dos sectores públicos e privado, de modo que, aliado ao aumento de vagas no sector público, o sector privado reduz a sua participação para 27,3% do total de alunos em 2003-2004 (Bravo, 2004).

No momento actual, os *numerus clausus* são rigorosos e definidos de acordo com os orçamentos das universidades, e exames nacionais e obrigatórios para todos os estudantes que desejem ingressar no Ensino Superior, embora alguns autores defendam que já não existem mais razões que o justifiquem, pois, em muitos cursos, a demanda é menor do que a oferta (Crespo, 2003).

A diversidade do sistema educativo do ensino superior de Portugal (Correia, Amaral & Magalhães, 2002) com universidades e politécnicos e instituições públicas e privadas, possui

fundamentos económicos, por um lado, porque o mercado exige formações de diferentes níveis e especialidades, e por outro porque o Estado tem dificuldade em manter um ensino massificado de alto nível. Além disto, os jovens que entram no sistema possuem interesses diversificados e nem todos estão voltados para a investigação e para uma carreira académica; em muitos casos, os seus interesses voltam-se para uma formação vocacionada para o mercado de trabalho.

No entanto, a diversificação não ocorreu através da oferta de novos cursos para o mercado, sendo que, esta foi muito mais determinada pelas estratégias das próprias instituições do que em resultado de influência externa sobre elas.

As instituições públicas mais jovens diversificaram-se em relação aos cursos, enquanto as universidades mais antigas adoptaram uma postura mais conservadora. Já o ensino particular, seguindo a uma lógica de mercado, não contribuiu muito para a diversificação nem para a distribuição regional do ensino superior, procurando concentrar-se em áreas geográficas, assim como em cursos de maior demanda (Correia *et al.*, 2002).

Em 2005, o Observatório da Ciência e do Ensino Superior realizou um estudo sobre a evolução das vagas, mostrando que, no período entre 1998 e 2006, a área científica que concentrou o maior número de vagas foi a de “Ciências Sociais, Comércio e Direito”, seguida da área de “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção” (Portaria n.º 256/2005). A área de menor número de vagas foi a “Agricultura”, seguida da área de “Serviços”. Mostrou ainda que a área da “Saúde e Protecção Social”, que em 1998 ocupava apenas 6% das vagas, chegou a 16% em 2006, apresentando um aumento de 150%. Esta área, que ocupava a 6.ª posição dentre as oito áreas científicas, passou para a 3.ª posição, sendo que foi a que mais aumentou dentre todas as áreas. De outro lado, a área de “Ciências, Matemática e Informática diminuiu em 19% no período (OCES, 2005, p. 11).

A seguinte tabela, que foi publicada pelo OCES, mostra a evolução do número de vagas, de 1998 a 2006.

*Tabela 1 – Evolução do número de vagas, de 1998 a 2006*

	1998	1998	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
<b>N.º DE VAGAS</b>	85 639	89 248	91 555	84 130	85 270	85 430	80 430	81 268	83 771
<b>DE CRESC. (%)</b>	-	4,2%	2,6%	-8,1%	1,4%	0,2%	-5,9%	1,0%	3,1%

Fonte: Observatório da Ciência e do Ensino Superior 2005

Os dados de tabela da evolução do número de vagas mostram que, durante o período de 1998 a 2006, a evolução das vagas de acesso ao ensino superior teve uma direcção crescente,

com dois decréscimos significativos, em 2001 e 2004, sendo que a maior oferta de acesso aconteceu no ano de 2000. De qualquer modo, em 2005-06, as vagas ofertadas foram 2,2% menores do que as do início da série.

O sector não público foi o que cresceu menos ou decresceu mesmo, enquanto o sector público teve uma taxa média de crescimento anual de 1,9% e, em 2006, disponibilizou 30,5% mais de vagas do que o sector não público. Outros dados permitem que se tenha uma visão do desempenho do sistema de ensino superior.

*Tabela 2 – Evolução do número de vagas por tipo de tutela, de 1998 a 2006*

	1998	1998	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
<b>NÃO PÚBLICO</b>	44 935	45 955	45 312	36 088	35 915	35 690	34 022	34 130	36 338
<b>DE CRESC. (%)</b>	-	2,27%	-1,39%	-20,4%	-0,5%	-0,6%	-4,7%	0,3%	6,5%
<b>PÚBLICO</b>	40 704	43 293	46 243	48 042	49 355	49 740	46 408	47 138	47 433
<b>DE CRESC. (%)</b>		6,4%	6,8%	3,9%	2,7%	0,8%	-6,7%	1,6%	0,6%
<b>TOTAL</b>	<b>85 639</b>	<b>89 248</b>	<b>91 555</b>	<b>84 130</b>	<b>85 270</b>	<b>85 430</b>	<b>80 430</b>	<b>81 268</b>	<b>83 771</b>

Fonte: Observatório da Ciência e do Ensino Superior 2005

O rácio do número de alunos/número de docentes tem-se mantido estável, sendo nove no início da década de 90, catorze em 1996-97 e decrescendo para onze no ano lectivo de 2003-04. A taxa real de escolarização cresceu de 6,0% em 1985-86, para 27,3% em 2003-04, o que, conforme alguns estudiosos, ainda é considerado um patamar baixo. Por outro lado, a taxa bruta de escolarização no ensino superior passou de 13,6% em 1985-86, para 56,8% em 2003-04 (Santos & Dias, 2007).

As taxas de “diplomado superior” e de “graduação superior” são ainda indicadores de produtividade do sistema de ensino superior que podem ser considerados. Enquanto as taxas de diplomado passaram de 12,1%, em 1993-1994, para 18,5%, em 2004-05, as de graduação superior, que considera os totais de alunos que receberam graus de bacharel, licenciado (ou de formação complementar equivalente ao grau de licenciatura) e mestre, passaram de 12,0% para 17,7%, nos mesmos períodos (Santos & Dias, 2007). Por enquanto, os dados estatísticos oficiais do Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GAPEARI) mostram um aumento gradual, em que, o número de diplomados no ensino superior aumentou 37% entre 2000-01 e 2007-08 (passou de 61.140 para 84 009), tendo esse aumento sido particularmente expressivo (+16%) entre 2005-06 e 2006-07 (GAPEARI, 2009).

Estes dados, no entanto, devem ser interpretados a partir de seu real significado:

Desde 1999/2000, a taxa de diplomado tem vindo a distanciar-se gradualmente da taxa de graduação, é evidenciado o aumento do peso relativo dos diplomas não conferentes de grau na composição dos diplomados do Ensino Superior. O crescimento destas taxas pode ser interpretado como um indício de aumento de produtividade do Ensino Superior, entendida a sua produção como a de cidadãos com formação superior credenciada. Trata-se, contudo, de um indicador grosseiro, visto que mistura cursos e ciclos de estudos de durações diferentes, e os alunos matriculados em diferentes anos curriculares em cada curso, cujos pesos relativos no total não são constantes. (Santos & Dias, 2007, p. 82-83)

O relatório do GAPEARI, de 2009, concluiu que o ensino superior público e particular têm grande diferença de diplomados superiores no período de 2007-2008:

- Um total de 64 469 diplomados (77%) está em instituições de ensino superior público, dos quais 37 366 (44%) pertencem ao ensino universitário e 27.103 (32%) ao ensino politécnico em relação ao total dos diplomados;
- Um total de 19 540 diplomados (23%) está em instituições de ensino superior privado, dos quais 10 458 (12%) pertencem ao ensino universitário e 9 082 (11%) ao ensino politécnico em relação ao total dos diplomados (GAPEARI, 2009, p. 7).

Os dados da estatística oficial do GAPEARI do Ministério da Ciências, Tecnologia e Ensino Superior mostram a que a participação das mulheres é maioritária neste nível de ensino. Comparando os diplomados por sexo, verifica-se uma continuada maioria de mulheres.

*Tabela 3 – Diplomados do ensino superior por sexo (2001-01 a 2007-08)*

Sexo	2000-01	2002-03	2001-02	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08
<b>H</b>	20 092	21 051	22 491	23 448	24 345	24 840	32 130	33 900
<b>M</b>	41 048	43 047	46 020	45 220	45 642	46 988	51 146	50 109
<b>TOTAL</b>	61 140	64 098	68 511	68 668	69 987	71 828	83 276	84 009

Fonte: Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais do MCTS

Esta tabela mostra que, dos diplomados do ano lectivo de 2000-01, num total de 61 140, o sexo feminino atingiu uma percentagem de 67,14% (41 048), enquanto o sexo masculino apenas cerca de 32,82% (20 092) do total. A percentagem de diplomados do sexo feminino continua a ser maior até ao ano de 2007-08, em que o sexo feminino tem 59,65% e o sexo masculino 40,35%.

## 2.4 Missão do Ensino Superior

### 2.4.1 Desafio da Sociedade do Conhecimento

Segundo vários autores (Caraça *et al.*, 1996; Conceição & Heitor, 1998; CE, 2001b; Costa, 2001; Eurydice, 2005, 2007; OCDE, 1987, 2004; Silva, 2002; Simão *et al.*, 2003), num contexto de profundas alterações sociais, políticas e económicas do novo milénio, o modelo milenar da Universidade, que via no ensino e na investigação a única e última das suas funções entrou em crise, e tornou-se necessário encontrar um modelo mais aberto, onde o ensino e a investigação se relacionem, mais claramente, com a comunidade envolvente, contribuindo, de forma mais efectiva, para a resolução dos problemas e para a evolução das sociedades.

As sociedades actuais estão a exigir, cada vez mais, a participação de cidadãos qualificados para o trabalho e, principalmente, aptos a reflectir e produzir novos conhecimentos acerca da sua prática profissional, inclusivamente, a progressão, desenvolvimento e disseminação das novas tecnologias da comunicação e informação que contribuam para uma descentralização na produção do conhecimento e na formação de profissionais.

As instituições de Ensino Superior, em resultado dos seus próprios interesses estratégicos, não estão a acompanhar as mudanças do mercado de trabalho no sentido de reajustar os cursos existentes e criar novos cursos que respondam às suas necessidades (Correia *et al*, 2002), o que reforça o fosso existente, à partida, entre a procura por parte dos candidatos e a procura por parte do mercado de trabalho. Este posicionamento afasta o Ensino Superior do cumprimento, em plenitude, de alguns dos objectivos que a Lei de Bases do Sistema Educativo (artigo 11.º, n.º 2 alínea *a* e *f*) estabelece, nomeadamente: (*i*) formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade; (*ii*) estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.

Em 1996, com o objectivo de minimizar esta situação, o Conselho Nacional de Educação alertava que as instituições de Ensino Superior necessitavam de adoptar uma postura mais actuante em relação à gestão da oferta, com uma maior proximidade com o tecido sócio económico que poderia passar pela constituição de um sistema permanente de levantamento de necessidades ao nível nacional/sectorial, regional e, progressivamente, estendido ao nível empresarial, que permita gerar uma coerência dinâmica entre a oferta e a procura de recursos humanos (CNE, 1996).

Daí surgiu a necessidade de repensar a missão da universidade, para que esta contribua para o desenvolvimento das ciências e tecnologias, e ao mesmo tempo, para a melhoria da qualidade e do número de profissionais de nível superior para o mercado de trabalho.

Assim, a Lei n.º 62/2007, sobre o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, no artigo 2.º, explicita a missão do Ensino Superior, nos seguintes termos:

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.

No contexto da UE, a Universidade, enquanto instituição de educação e formação, assume um papel fundamental para o objectivo da Europa se tornar “na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social” (CE, 2001a, p.4). Para além dos valores humanistas, são atribuídos à educação e formação e, por conseguinte, às Universidades, objectivos gerais da Educação, tais como: (i) o desenvolvimento do indivíduo, para que possa realizar todas as suas potencialidades e ter uma vida feliz; (ii) o desenvolvimento da sociedade, em especial por meio do fomento da democracia, da redução das disparidades e das injustiças entre indivíduos ou grupos e da promoção da diversidade cultural; e, (iii) o desenvolvimento da economia, assegurando-se que as competências da força trabalho correspondam à evolução económica e tecnológica (CE, 2001a; Pacheco, 2003).

Em 1998, em Paris, na *World Conference of Higher Education* promovida pela UNESCO, enfatizou-se a necessidade das Universidades terem uma maior intervenção na vida da comunidade, reformularem a sua investigação e ensino para que estas possam contribuir, não só para satisfação das necessidades presentes, como para antecipar as necessidades futuras. Abrir a Universidade a este desafio significa não só que estas instituições se devem articular com o mundo da economia, da indústria e da tecnologia, como também que se devem aproximar do mercado do trabalho e do emprego, garantindo formações mais ajustadas às necessidades exigentes (UNESCO, 1998a).

Segundo Costa (2000), aspectos importantes da missão do Ensino Superior são: i) estar ao serviço da pessoa humana e da sociedade em geral; ii) contribuir para a implantação de sistemas de aprendizagem contínuos para todos os indivíduos; iii) contribuir, através do desbravar de novos caminhos, para um futuro melhor tanto para a sociedade como para o indivíduo; iv) desenvolver uma missão cultural e ética.

No que respeita à ciência e tecnologia, a missão concretiza-se numa participação activa na resolução de problemas como a iliteracia, a exclusão social, o “gap” entre países desenvolvidos e os que estão em vias de desenvolvimento; na promoção do desenvolvimento humano sustentável, da partilha do conhecimento, do respeito universal pelos direitos humanos e da solidariedade intelectual e moral; em manter, ampliar e divulgar o conhecimento através da produção intelectual e da investigação (*idem*).

No campo das ciências sociais e humanas, implica ter em consideração não só as necessidades da sociedade e o seu desenvolvimento económico, social e cultural, mas também as

grandes tendências mundiais para os próximos anos, particularmente cooperando na preservação e afirmação da identidade cultural, do fomento da divulgação e criação de valores culturais, no encorajamento da diversidade cultural e na participação activa no desenvolvimento da compreensão intercultural (*idem*).

A introdução da questão de Bolonha, em 1999, reiterada dois anos mais tarde pelo comunicado da reunião de Praga, em 2001, é uma tentativa de reforçar o espaço Europeu de Ensino Superior e a sua competitividade, através do incremento da cooperação inter-institucional, do aumento da mobilidade académica, da empregabilidade dos cidadãos e do aprofundamento da dimensão europeia nos conteúdos e das suas práticas (Correia *et al.*, 2002; Costa, 2001; Grilo, 2002; Santos, 2002a).

Responder a estes desafios implica não só a necessidade de alargar a oferta educativa para além da formação inicial, a clientelas menos jovens e com necessidades e expectativas distintas mas, igualmente, a necessidade de, tanto ao nível da formação pós-graduada, como da formação inicial, repensar e reformular os conteúdos de ensino ministrados, a sua organização curricular, os métodos de ensino utilizados e o perfil de competências a desenvolver (Amaral, 2000; CE, 2001b; Almeida, 2002; Grilo, 2002; Silva, 2002).

#### **2.4.2 Desafio do mercado**

No sentido de estabelecer as metas e os desafios para as Universidades Portuguesas, Vieira e Brito (2005) realizaram um estudo com o objectivo de, com base em alguns dados demográficos e económicos disponíveis e nas projecções demográficas do Instituto Nacional de Estatística, analisar a evolução recente e tentar prever o número de candidatos ao ensino superior português ao longo dos anos lectivos, num futuro próximo.

A aplicação do modelo econométrico utilizado salienta o facto de que a evolução do número de candidatos ao ensino superior ser um fenómeno essencialmente demográfico, dependendo sobretudo do número de nascimentos verificados dezoito anos antes. Com base unicamente nesta relação, os autores constataram que a tendência decrescente se irá estender até 2013, assistindo-se posteriormente a uma recuperação, embora para valores inferiores aos actuais. Uma conclusão muito semelhante foi obtida através da utilização mais simples do rácio candidatos / população residente no escalão etário que habitualmente acede ao Ensino Superior (*idem*).

Os mesmos autores salientam que os valores obtidos com estas previsões podem obviamente ser alterados, por exemplo, com as modificações da estrutura do ensino superior decorrentes do processo de Bolonha, com uma melhoria das condições económicas que proporcione condições para mais famílias procurarem o acesso ao Ensino Superior, com a

diminuição da elevada taxa de desemprego entre licenciados, com uma alteração do sistema de Acção Social Escolar, com a entrada dos filhos de imigrantes no sistema de ensino superior, entre muitos outros factores endógenos e exógenos ao sistema (*idem*).

Neste sentido, a Universidade deve reorganizar, diversificar e flexibilizar a sua oferta educativa, por forma ao responder não só às necessidades de uma sociedade mais exigente e competitiva e onde a educação ao longo da vida recebe um verdadeiro imperativo (UNESCO, 1996, 1998ab), mas também oferecer uma formação de qualidade a públicos muito mais vastos e heterogéneos.

Hoje em dia, a educação é perspectivada pela existência de espaços escolares e extra-escolares que consagram tanto a diversificação como a homogeneização de processos e práticas de formação. A problemática do currículo comum, tanto menosprezada pelos educadores críticos, é algo que deve ser discutido, mormente a partir do momento que se reconhece a educação como um direito cultural. Desse modo, o currículo comum, formulado e desenvolvido de maneira flexível, tem que dar resposta ao pluralismo social e cultural, admitindo as diferenças entre culturas sem renunciar à universalidade de muitos traços culturais e de certos objectivos básicos (Gimeno, 2002).

Mas a Universidade Portuguesa, actualmente, vê-se ainda confrontada com outros desafios, decorrentes do aumento exponencial e heterogeneização da sua população, e também a ininterrupta inovação técnica, científica e tecnológica da sociedade do conhecimento, e as solicitações crescentes para o alargamento das suas funções mais tradicionais, ligadas ao ensino e à investigação, num contexto de crescente globalização e competitividade internacional (OCDE, 1987; Caraça *et al.*, 1996; Arroiteia, 1998; Carneiro, 1998; Conceição & Heitor, 1998; Costa, 2001; Grilo, 2002; Silva, 2002; Simão *et al.*, 2003).

Em suma, a edificação de um espaço europeu de Ensino Superior exige alterações profundas no modo de funcionamento das suas instituições. Porém, é legítimo que a missão da universidade não siga princípios estritamente economicistas, pois a sua razão de ser está na crítica e na inovação, nem sempre compatíveis com os interesses políticos de médio e curto prazos.

### **2.4.3 Apoio ao Desenvolvimento Sustentável**

Em 1998 decorreu na UNESCO, em Paris, a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior para o Século XXI: Visão e Acção. Tinha como base a ideia de que o ensino constitui um pilar fundamental dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz. Nesta conferência, o Programa de Trabalho da Comissão para o Desenvolvimento

Sustentável (CDS) recomendou que fosse ponderado o modo como a reforma do Ensino Superior pode apoiar o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 1998a).

Desta Conferência surgiu a Declaração sobre o Ensino Superior para o século XXI: Visão e Acção, que é constituída por 17 artigos, dos quais se destaca o 1º, que refere as missões e valores nucleares do Ensino Superior, em particular a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável e melhoria da sociedade (UNESCO, 1998a).

O termo sustentabilidade e/ou Desenvolvimento Sustentável (DS) é hoje em dia muito usado, mas pouco tem sido feito para se atingirem os objectivos do DS e as Instituições do Ensino Superior não constituem excepção. Vários autores são de opinião de que estas deveriam desempenhar um papel preponderante no DS e que têm a responsabilidade moral de se tornarem modelos de sustentabilidade na investigação e no ensino.

O ensino superior tem um papel específico a desempenhar. As universidades devem funcionar como lugares de pesquisa e aprendizagem para o desenvolvimento sustentável e como iniciadores e pólos de actividades nas suas comunidades e também nacionalmente.

A teoria educacional e as práticas inovadoras frequentemente emergem dos programas de pesquisa e de investigação académica. O desenvolvimento sustentável precisa tornar-se uma preocupação central para determinar áreas de pesquisa educacional e de desenvolvimento. Esta sensibilização é urgente em função do prazo entre o início dos programas de pesquisa e o momento em que os resultados úteis podem ser postos em prática (UNESCO, 2005).

Igualmente, o documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2005) diz que:

A Aliança Mundial de Ensino Superior para a Sustentabilidade (GHESP- *Global Higher Education for Sustainability Partnership*) com o apoio da Universidade das Nações Unidas, começou a desenvolver um kit pedagógico destinado a reorientar o ensino superior para o desenvolvimento sustentável. O GHESP fornecerá recursos e instrumentos de grande qualidade e pertinentes regionalmente para indivíduos de todo o mundo que se esforçam em colocar a educação para a sustentabilidade no centro dos currículos de ensino superior, na pesquisa, nas acções materiais, na vida estudantil universitária e nas suas actividades de extensão voltadas para as comunidades locais, regionais e globais. Cooperação entre as universidades em diferentes regiões do mundo permite o intercâmbio de alunos em projectos inovadores, como, por exemplo, na área de engenharia ambiental, para que os estudantes comecem a aplicar novos conhecimentos e habilidades nos problemas relacionados com o desenvolvimento sustentável. O GHESP constitui um fórum para a cooperação e o intercâmbio de experiência (UNESCO, 2005, p. 62).

O ensino superior deve, portanto, assumir uma função liderança, colocando em prática o que os professores ensinam, buscando que os investimentos e os serviços sejam sustentáveis e estejam integrados no ensino e na aprendizagem. Todos os alunos de cursos superiores devem entender a importância da diversidade e da inclusão, devem ser capazes de identificar valores, hipóteses e sistemas éticos, para que sejam capazes de tomar suas próprias decisões e entender os marcos de referências geoespaciais e temporais e o contexto da informação (UNESCO, 2005).

O ensino superior deve enfatizar experiências fundamentadas nas pesquisas, nas colectas de dados, nas soluções de problemas e nas abordagens de sistemas interdisciplinares, bem como no pensamento crítico. Os currículos precisam de ser desenvolvidos incluindo conteúdos, materiais e ferramentas, assim como estudos de casos e identificação das melhores práticas (UNESCO, 2005).

Segundo o relatório de *Essex* (Universidade de Tufts, 1995, citado por Madeira, 2008, p. 45):

É mencionado que para se atingir a sustentabilidade é necessária uma mudança de mentalidades e de atitudes, a qual deve ser liderada pelo sistema de Ensino Superior, pois é este que prepara a maioria das pessoas que desenvolvem e gerem instituições na sociedade, tendo também um papel fundamental na criação e disseminação do conhecimento e dos valores para a sociedade. A referida mudança de mentalidades e de atitudes requer uma mudança educacional a curto e a longo prazo, sendo necessário um compromisso e liderança por parte das Universidades e suas Faculdades.

Lozano-Ros (2003, citado por Madeira, 2008) é de opinião que se torna bastante difícil a criação de sociedades sustentáveis quando as instituições, onde os decisores políticos e os empresários são formados, são altamente especializadas nas diferentes áreas de conhecimento, mas não ensinam numa perspectiva mais integrada e multi-disciplinar.

A Europa do Conhecimento é agora por todos reconhecido como um factor imprescindível ao crescimento social e humano, um elemento indispensável à consolidação e enriquecimento da cidadania Europeia, capaz de oferecer aos seus cidadãos as aptidões necessárias para enfrentar os desafios do novo milénio, a par com a consciência de partilha dos valores e de pertença a um espaço social e cultural comum (Declaração de Bolonha, 1999).

A Declaração da Sorbonne de 25 de Maio de 1998, apoiada nestas considerações, realçou o papel fulcral das universidades no desenvolvimento das dimensões culturais na Europa. Deu grande importância à criação de uma área dedicada ao ensino superior, como sendo o caminho crucial para promover a circulação dos cidadãos, as oportunidades de emprego e o desenvolvimento global do Continente.

Uma Europa do Conhecimento é amplamente reconhecida como factor insubstituível para o crescimento social e humano e como componente indispensável para a consolidação e o enriquecimento da cidadania europeia, capaz de dar aos cidadãos as competências necessárias para enfrentarem os desafios do novo milénio, juntamente com uma consciência de valores partilhados e pertencentes a um espaço social e cultural comum. As instituições universitárias actuam à escala mundial e têm um papel fundamental na inovação e no desenvolvimento económico sustentável (DGES, s.d.).

### CAPÍTULO 3

## AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR

Os três grandes tópicos que marcaram a discussão acerca do Ensino Superior na Europa e também em Portugal, a partir da década de 80, são a autonomia institucional, os custos e a qualidade (Simão *et al.*, 2003).

Estes autores estabelecem uma relação estreita entre qualidade e responsabilidade das instituições, dos seus dirigentes, dos seus docentes e dos seus estudantes. Negam a necessidade de colocar as dificuldades financeiras no topo das preocupações do Ensino Superior em Portugal, pelo contrário, consideram que tomar esta questão como essencial para o desenvolvimento do sistema tem desviado a atenção de “desafios como os da sociedade do conhecimento, da globalização, da crescente integração dos sistemas europeus do Ensino Superior e da soberania portuguesa neste processo (...)” (*idem*, p. 15).

Consideram mesmo que estes desafios devem ser considerados com algum cuidado, pois que da sua resolução poderá reforçar-se a identidade, cultura, expansão e desenvolvimento democrático, na medida em que, sobretudo no espaço europeu, a soberania nacional se tem vindo a deslocar progressivamente do plano militar e político para o plano científico e cultural. Isto significa que o sistema do Ensino Superior, adquire mais valor se tiver em conta os efeitos sociais e empresariais que determinam e impulsionam a competitividade nacional, e que disso poderá depender a solidez do Ensino Superior (*idem*).

O conceito de qualidade implica a ideia de providenciar um produto ou um serviço que seja distintivo ou especial, e que confira estatuto ao seu proprietário ou utilizador; implicitamente dá a ideia de exclusividade, remetendo para a ideia de distinção natural, ou de condição inacessível ou inatingível para a maioria. No entanto, este conceito não será muito útil quando se pretende avaliar o Ensino Superior como um todo, sobretudo numa época de expansão e diversificação da oferta pois, tal como referem Harvey e Knight (1996), não oferece meios para determinar o que é ou onde está a qualidade.

A Avaliação da Qualidade no Ensino Superior não foi inventada na década de 90, mas até nos meados da década de 80 o debate foi sobretudo conduzido dentro do próprio sistema (Green, 1995; Vroeijensteijn, 1995) ou, se realizado no exterior, de um modo abstracto ou ambíguo (Perry, 1991), uma vez que as Universidades sempre possuíram mecanismos para assegurar a qualidade do seu trabalho. Muitos desses mecanismos diziam respeito à qualidade das pessoas, por exemplo, às qualificações necessárias para os estudantes serem admitidos e

subsequentemente obterem um diploma e às qualificações necessárias para se obter um estatuto académico ou na carreira docente.

Harvey e Knight (1996, p.1) afirmam ter sido a apropriação da “qualidade”, por parte da Universidade, um sector da sociedade que funcionava como autónomo e elitista, a quem não era pedida a prestação de contas, que contribuiu, durante muito tempo, para a “*defensive wall behind which the academy has been able to hide*” (parede defensiva atrás da qual a academia tem conseguido esconder-se).

Perry (1991), por outro lado, lembra que durante muito tempo se assumiu que algumas Universidades eram, elas próprias, uma referência de qualidade para outras instituições que, sem qualquer definição adicional de indicadores ou critérios, poderiam utilizá-las como referência para a avaliação da sua situação.

Desde o início da década de 90, a avaliação e gestão da Qualidade no Ensino Superior tem vindo a tornar-se uma prioridade para as políticas educativas internacionais. Este crescente interesse na Avaliação da Qualidade tem sido estimulado sobretudo por forças exteriores às instituições de Ensino Superior (Brennan & Shah, 2000). Entre essas forças podemos encontrar:

- a) a expansão e diversificação da oferta formativa (Harvey & Knight, 1996; Vroeijenstijn, 1995), que obrigam as instituições a demonstrar a sua eficácia e eficiência utilizando recursos mais reduzidos e mantendo a qualidade da formação oferecida;
- b) o crescimento e complexificação do sistema, que tornou o controlo central ineficiente (Vroeijenstijn, 1995; Amaral, 1998), levando os Governos a repensar a sua relação com as IES, reforçando a sua autonomia mas exigindo em troca uma garantia de qualidade (cf. Seixas, 2003) ;
- c) as rápidas transformações tecnológicas e económicas e as suas consequências no mercado de trabalho (Simão *et al.*, 2003), em estreita associação com as exigências do fenómeno da globalização e das novas relações sociais (Crespo, 2003), que conduziram à necessidade de repensar o perfil de profissional que as instituições estão a formar;
- d) as alterações na relação entre a sociedade e o ES (Vroeijenstijn, 1995), estando a primeira progressivamente mais atenta quer aos *inputs*, ou seja, às verbas despendidas pelo Estado, com base nas contribuições dos cidadãos, quer aos produtos (*outputs*), avaliando se o tipo de profissionais que estão a ser formados respondem às reais necessidades do país;
- e) a maior consciencialização por parte dos estudantes e suas famílias dos direitos educativos (Santiago, Tavares, Taveira, Lencastre & Gonçalves, 2001), levando as IES a considerar os estudantes como exigentes clientes dos seus serviços;

- f) a crescente mobilidade e transnacionalidade de estudantes e professores, bem como de diplomados na procura de emprego, expressa formalmente em 1999 como um dos objectivos da União Europeia na Declaração de Bolonha (de acordo com Programa do Erasmus Mundus), e consequente necessidade de equiparação das qualificações obtidas em qualquer sistema do espaço europeu; e ainda, e talvez mais importante,
- g) a progressiva racionalização do financiamento concedido pelo Estado, introduzindo uma lógica do valor do dinheiro intimamente ligada à prestação de contas (Harvey & Knight, 1996).

Resultado dum estudo realizado nos anos 90, Brennan e Shah (2000) reúnem em três grupos essenciais os factores ambientais que mais contribuíram para o fenómeno da avaliação da qualidade no Ensino Superior, sobretudo a partir dos anos 90: *i*) a massificação, ou generalização do acesso ao Ensino Superior, implicando menor exclusividade e selectividade quer de estudantes quer de professores; *ii*) a diversidade, isto é, diferentes tipos de instituições, de estudantes, de cursos oferecidos e, até, de modalidades de ensino, que conduz ao aumento das possibilidades de escolha; e, finalmente, *iii*) os cortes no financiamento, em resultado directo da rápida expansão do sistema e do não acompanhamento dos fundos que disponibilizados pelos Governos.

Assim, apesar da educação nunca poder vir a ser considerada, rigorosamente falando, um mercado “livre”, a introdução de forças e ideias de mercado deverão produzir o tipo de comportamentos, nomeadamente a disputa de estudantes e recursos, que será conducente a maior eficiência, ou seja, fazer mais com menos (Green, 1995).

Assumir este pressuposto pode tornar-se perigoso se não houver vigilância pois, de acordo com Sobrinho (2000, p. 5-6), a “educação não é um bem de consumo cujos destino e definição possam ser deixados ao consumidor individual ou ao poder de regulação do mercado”. Amaral (2000, p. 23), reforça esta ideia: “no caso dos bens posicionais como a educação a mão invisível do mercado não produz os efeitos desejados”, resultando mais na estratificação que na diversificação do sistema.

A adesão às Comunidades Europeias, o seu alargamento e transformação em União Europeia, e o Processo de Bolonha, colocaram a questão da qualidade a nível internacional, ao criar um espaço comum de acreditação das formações através de critérios aprovados entre todos os estados aderentes.

Particularmente ao nível europeu, estes processos fizeram crescer o número de Agências Nacionais de Avaliação e contribuíram para o desenvolvimento de um movimento de

convergência que ultrapassou o princípio da subsidiariedade da dimensão europeia e funcionou como uma nova fonte de diálogo entre ministérios e IES (Haug & Tauch, 2002).

### **3.1 Sistema Europeu da Qualidade do Ensino Superior**

O Ensino Superior sempre teve no continente europeu, de alguma forma, uma orientação internacional que, neste momento de expansão, enquanto mercado, económico, cultural, social, torna crescente a necessidade de uma dimensão europeia na garantia da Qualidade (Vroeijerstijn, 1995).

Em 1991, a Comissão Europeia definiu as temáticas da Qualidade no Ensino Superior propondo um sistema europeu para melhorar a qualidade de ensino superior, para o que lançou um projecto-piloto de Avaliação da Qualidade no Ensino Superior na Europa. No *Memorandum* sublinha-se que o juízo de qualidade aspira à influência das escolas institucionais no estabelecimento de parcerias e participação em redes nas estruturas europeias e será um factor de concessão do reconhecimento académico e, conseqüentemente, facilitará a mobilidade (CEC, 1991).

Thune e Staropoli (1997) resumem os objectivos desse projecto na promoção da tomada de consciência da necessidade de avaliação no Ensino Superior, no enriquecimento dos já existentes procedimentos de avaliação, no alargamento das experiências adquiridas e na necessidade de atribuir uma dimensão Europeia à avaliação.

Em 1998, o Conselho Europeu emitiu uma recomendação relativa à cooperação europeia com vista à garantia da qualidade do Ensino Superior entre os seus Estados-Membros. Considerando a qualidade da educação e formação como um objectivo e uma preocupação comum aos Estados-Membros, é solicitada uma cooperação no sentido da partilha e incentivo mútuos, respeitando sempre as responsabilidades de cada país no tocante ao conteúdo e organização dos sistemas. É ainda solicitado a cada estado-membro que providencie o apoio necessário à criação de sistemas transparentes de avaliação da qualidade que possam garantir a qualidade do sistema, através da melhoria constante por parte das instituições, estimulando, simultaneamente, o intercâmbio de informações entre os diferentes estabelecimentos de ES (CE, 1998).

De acordo com esta recomendação, os sistemas de avaliação da qualidade devem basear-se em cinco elementos: *i)* autonomia e/ou independência dos organismos encarregados da avaliação; *ii)* adaptação dos processos e métodos ao perfil e à missão dos estabelecimentos; *iii)* utilização equilibrada dos elementos da avaliação interna e externa; *iv)* participação das

diferenças partes interessadas; v) publicação dos resultados como finalização do processo (CE, 1998).

Em 1998, em Paris, os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido assinaram uma declaração conjunta onde perspectivavam a construção de um “espaço europeu de ensino superior” (Declaração de Sorbonne, 1998).

No ano seguinte, os ministros de vinte e nove estados europeus, incluindo Portugal, subscreveram a chamada Declaração de Bolonha (1999), onde assumem como objectivos o estabelecimento, até 2010, de um espaço europeu de ensino superior coerente, compatível, competitivo e atractivo para estudantes europeus e de países subdesenvolvidos.

A implementação do sistema europeu de ensino superior é considerada a chave para promover a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos, professores ou estudantes, e para a obtenção de maior compatibilidade e de maior comparabilidade. Embora se recuse a ideia simples de homogeneizar ou padronizar o sistema, eventualmente pouco aceitável face à grande diversidade do ensino superior dos estados-membros, insiste-se na harmonização e na necessidade da coordenação de políticas, na promoção da dimensão europeia dos currículos, na cooperação internacional, na mobilidade e no intercâmbio, bem como na cooperação no sector da avaliação da qualidade, tendo em vista vir a desenvolver critérios e metodologias que sejam passíveis de comparação (Declaração de Bolonha, 1999).

A avaliação da qualidade passa então a ser um instrumento essencial para desenvolver a confiança nos créditos e qualificações atribuídos por outras instituições, tanto a nível nacional como Europeu (Lourtie, 2000). E, mais uma vez, o desenvolvimento desta confiança requer que os processos de avaliação de cada país sejam conhecidos e a sua validade reconhecida pelas instituições dos demais países.

Em Março de 2001, quando se realizou a reunião de Salamanca, a garantia de Qualidade no Ensino Superior continuava a ser um dos pontos da agenda. Ainda nesta altura, depois de mais de uma década de trabalho realizado nesta área, os sistemas de garantia de Qualidade na Europa mantêm uma perspectiva nacional, num momento em que a globalização da economia e a emergência da aprendizagem virtual criou um ambiente internacional para o Ensino Superior. No decorrer da reunião, recomendou-se, que essa discussão passasse a ser feita num contexto de transnacionalidade. Daí, ter-se alargado o alcance da Avaliação da Qualidade de uma visão de prestação de contas ou de melhoria, importante apenas a nível nacional, para uma perspectiva de contribuição para a visibilidade e compatibilidade das qualificações Europeias a um nível internacional (Mensagem de Salamanca, 2001).

Com o objectivo de padronizar o sistema de ensino superior, em 2003, no Comunicado de Berlim, foi assumida a decisão de colocar em funcionamento pleno o sistema europeu de créditos (ECTS - *European Credit Transfer and Accumulation System*), obedecendo a regras de contabilização precisas, e também passar a fornecer aos estudantes o suplemento ao diploma, um documento escrito numa língua estrangeira de grande circulação onde se descreve o programa de estudos e, entre outros elementos, se certificam as chamadas competências transversais de cada aluno. Finalmente, o comunicado refere ainda a decisão de reforçar as sinergias entre o espaço europeu de ensino superior e o espaço europeu de investigação (Comunicado de Berlim, 2003).

No Comunicado da reunião dos ministros dos estados-membros, em Bergen em 2005, foram publicadas as normas e directrizes adoptadas para a garantia de qualidade no Espaço Europeu do Ensino Superior, tal como proposto pela *European Network for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA). Este comunicado introduz o modelo para a avaliação dos pares das agências de garantia da qualidade aos níveis nacionais, respeitando as directrizes e concordando com os critérios padronizados, ficando os aspectos práticos da aplicação a ser desenvolvidos pela ENQA, em cooperação com a *European University Association* (EUA), a *European Association of Institutions in Higher Education* (EURASHE) e a *National Unions of Students in Europe* (ESIB), com a apresentação de um relatório do Grupo de Acompanhamento, reforçando assim o reconhecimento mútuo de decisões de acreditação ou de garantia de qualidade (Comunicado de Bergen, 2005).

O Comunicado de Bergen destacou ainda os elementos relativos à garantia da qualidade do ensino superior europeia, tendo os ministros decidido adoptar as propostas da Associação Europeia para a Garantia da Qualidade do Ensino Superior (ENQA, 2005) relativas aos standards e às orientações a que deverão passar a obedecer as avaliações promovidas pelas agências nacionais e internacionais, as quais, virão a integrar um registo europeu de agências de garantia da qualidade, o qual exigirá, por sua vez, a meta-avaliação e a meta-acreditação das próprias agências.

A Recomendação convidava os estados-membros a apoiar e, se necessário, criar sistemas transparentes de avaliação da qualidade. Os estabelecimentos de ensino superior foram incitados a instituir os seus próprios mecanismos internos de garantia da qualidade, designadamente a fim de fornecer uma base para a avaliação externa. A resposta da maior parte dos estados-membros consistiu na criação de uma ou mais agências de garantia da qualidade, tendo como objectivo melhorar a qualidade através da avaliação externa (Comunicado de Bergen, 2005).

Finalmente, o Comunicado de Londres (2007) afirmou a necessidade de responder eficazmente aos desafios da globalização e de construir um espaço europeu de ensino superior,

baseado em autonomia institucional, liberdade académica, igualdade de oportunidades e princípios democráticos que facilitarão a mobilidade, aumentarão a empregabilidade e fortalecerão a atractividade e competitividade da Europa.

## **3.2 A Avaliação da Qualidade do Ensino Superior em Portugal**

### **3.2.1 Legislação sobre Avaliação da Qualidade**

A concepção de avaliação no ES, aceite até à década de 80 do século passado, era a de uma avaliação focalizada, por um lado, globalmente nos resultados dos estudantes, aprendizagem e desenvolvimento, e por outro lado, nas produções científicas dos professores, comunicações e artigos publicados, resultado do seu trabalho de investigação.

A necessidade de maior responsabilidade pela melhoria da qualidade do ensino foi entretanto um tópico comum de interesse crescente no contexto do ensino superior (Ramsden, 1991; Wilson, Lizzio, & Ramsden, 1997; Coaldrake & Stedman, 1998; Sobrinho, 2000; Simão, 2003).

Para garantir a qualidade do ensino, as instituições de ensino superior têm procurado implementar políticas de avaliação e monitorização do desempenho dos docentes, porque a influência deste factor na qualidade das aprendizagens dos alunos e nos seus comportamentos é reconhecidamente um indicador de profissionalismo dos docentes (Bireaud, 1995; Hargreaves, 1994 citado por Simões, 2000).

O conceito de qualidade do ES e, no sentido mais amplo, do desempenho institucional das IES, apenas em 1994 foi objecto de legislação, a Lei da Avaliação do Ensino Superior (Lei n.º 38/94, de 21 de Novembro), a qual estabeleceu os fundamentos dum modelo contratual entre o poder político e o governo académico, que determina que todas as instituições de ensino superior universitário e politécnico, públicas e não públicas, terão também de ser avaliadas (cf. Simão, 2003).

A Lei n.º 38/94 estabelece as bases do sistema de avaliação e acompanhamento das instituições do ensino superior que, segundo o seu artigo 3.º, deve incidir essencialmente sobre a qualidade do desempenho científico e pedagógico, de acordo com a natureza e a tipologia do ensino, a preparação académica do corpo docente e as condições de funcionamento. Neste sentido, uma das finalidades mais relevantes da avaliação das instituições de ensino superior será estimular a melhoria da qualidade das várias actividades desenvolvidas (Ribeiro & Fernandes, s.d.).

Costa (1981) revelou que o papel a atribuir à avaliação, num sistema educativo e de formação, deve estar necessariamente ligado às finalidades do próprio sistema. No caso do ES,

sendo a sua finalidade, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 e Lei n.º 49/2005, proporcionar uma sólida preparação cultural, científica e técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais, e fomente o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica, a avaliação deverá servir para fornecer todo um conjunto de informações críticas que permitam tomadas de decisão para a reforma contínua do sistema e para o planeamento das acções educativas.

Segundo Braskamp & Ory (1994), a avaliação no ES tem que ser mais do que enumeração, medição, registo, ou prestação de contas. Os autores propõem uma definição mais inclusiva que implica auto-reflexão, diálogo e discussão. Defendem que uma avaliação continuada deve estar assente no compromisso e não no controlo, porque se trata de um processo para aprender, desenvolver e construir; defendem ainda que o processo inclua a recolha, análise, interpretação e uso da informação acerca dos programas e das pessoas envolvidas e incorpore o contexto institucional, o papel dos colegas no julgamento e no apoio aos outros e a necessidade de observar o trabalho que, de facto, a instituição desenvolve.

Bogue e Saunders (1992, p. 1) sublinham a dificuldade de encontrar uma definição de Qualidade no Ensino Superior, colocando a questão "Será que poderemos melhorar a qualidade, se não podemos defini-la?". Sendo uma temática emergente, quer a nível teórico/conceptual, quer a nível empírico, a literatura existente acerca da Avaliação da Qualidade no Ensino Superior refere-se sobretudo a abordagens e processos na dimensão institucional ou nacional, mas existem poucas referências acerca dos resultados obtidos com esses mesmos processos.

Por outro lado, a opinião de Vroeijerstijn e Pilot (1993 citado por Ribeiro & Fernandes, s. d.) definiram as funções da avaliação da qualidade nas universidades como: contribuir para a promoção da qualidade; auto-regulação com base na qualidade; e responsabilização perante a sociedade no que diz respeito à qualidade do ensino.

Vroeijerstijn (1995), no seguimento da realização de um relatório acerca da situação da Gestão e Avaliação da Qualidade, apresentou uma revisão das questões relacionadas com a Avaliação Externa da Qualidade nos diferentes sistemas europeus. Apesar de fundamentado num relatório, resultado de um estudo alargado e reconhecido pelas instâncias europeias, o autor ressaltou que se trata de um contexto em constante mudança, pelo que a situação apresentada pode não permanecer totalmente actualizada.

Actualmente, os objectivos de ensino superior para a garantia da qualificação dos portugueses no espaço europeu são a melhoria da qualidade e da relevância das formações oferecidas, o fomento da mobilidade e da internacionalização, o incremento da autonomia das instituições, o desenvolvimento de uma cultura de prestação de contas, a valorização de parcerias

entre instituições nacionais e estrangeiras, bem como a estruturação de um sistema de garantia da qualidade reconhecido internacionalmente.

Neste sentido, em 2007, foi publicada legislação e criada a Agência para a Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (Decreto-Lei n.º 369/2007), que completou o processo legislativo relacionado com a garantia da qualidade do ensino superior, integrado pelo: *i*) Decreto-Lei n.º 74/2006, que aprovou o regime jurídico dos graus e diplomas, e que fixou os princípios gerais da acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos; *ii*) Lei n.º 38/2007, que aprovou o regime jurídico da avaliação do ensino superior; *iii*) Decreto-Lei n.º 369/2007, que extinguiu o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Decreto-Lei n.º 205/98) e instituiu a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

A avaliação da qualidade reveste as formas de auto-avaliação e avaliação externa, a ser levada a cabo pelas próprias instituições e pela A3ES. Segundo este diploma, a avaliação da qualidade é obrigatória e realiza-se no quadro do Sistema Europeu de Garantia da Qualidade no Ensino Superior, incide sobre os estabelecimentos de ensino superior, as suas unidades orgânicas e sobre os ciclos de estudos, e ainda, sobre a qualidade do ensino ministrado, da qualificação do corpo docente, da cooperação internacional, da actividade científica e tecnológica, entre outros (Lei n.º 38/2007).

O regime jurídico de avaliação do ensino superior é a lei fundamental da garantia da qualidade do ES em Portugal, porque: *(i)* introduz um verdadeiro sistema de avaliação externa, independente das instituições de ensino, e onde não se confundem avaliadores e avaliados; *(ii)* torna a acreditação das instituições e ciclos de estudos condição indispensável ao seu funcionamento e reconhecimento dependente de uma avaliação prévia favorável; *(iii)* reconhece o papel fundamental das ordens e outras associações profissionais públicas, que passam a participar do processo de acreditação, fazendo cessar a sua anacrónica intervenção *a posteriori* no processo de reconhecimento profissional de cursos superiores tornada, em certos casos, necessária pela ausência de um sistema como o agora instituído (Lei n.º 62/2007)

No artigo 3.º é claramente definida a natureza da avaliação do ES:

1-A avaliação tem por objecto a qualidade do desempenho dos estabelecimentos de ensino superior, medindo o grau de cumprimento da sua missão através de parâmetros de desempenho relacionados com a respectiva actuação e com os resultados dela decorrentes. 2-A avaliação tem em especial consideração, na definição e aplicação dos parâmetros de desempenho, a diferença de objectivos entre o ensino universitário e o ensino politécnico. 3 3-A avaliação tem por referencial as boas práticas internacionais na matéria (Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto, artigo 3.º).

Em 2007, um levantamento de dados a respeito do estágio de adequação das instituições de ensino superior português, que fizeram propostas de adequação de cursos ao processo de Bolonha na primeira fase, mostrou que, no geral, são registadas perspectivas optimistas tanto das

instituições públicas como privadas, assim como entre as universidades e politécnicos. Mostrou ainda que há uma concordância geral de que a adaptação a Bolonha produziu significativas mudanças na estrutura curricular dos planos de estudo e que deverão ainda ocorrer mudanças no processo de ensino-aprendizagem, na avaliação, nas formas de contacto entre docentes e alunos e nas metodologias de ensino (Amaral, Veiga & Rosa, 2007).

Com base nos resultados, o estudo prevê que os docentes deverão passar por acções de aperfeiçoamento pedagógico e que, embora seja alta a expectativa sobre os programas de mobilidade, nem sempre as instituições estão suficientemente preparadas com os instrumentos para tal (*idem*).

O estudo conclui que, como no caso de Portugal a implementação formal se deu num curto período, será ainda necessário um acompanhamento do processo para que se possa corrigir alguns aspectos relacionados especialmente com: *i*) a questão do reconhecimento pelos empregadores de alguns cursos de primeiro ciclo; *ii*) a questão da utilização dos ECTS e do Suplemento ao Diploma; e *iii*) a questão do alargamento do acesso ao ensino superior (*idem*).

A Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) é uma fundação de direito privado, dotada de regras claras de independência, representatividade e competência técnico-científica. Esta agência, que assume a responsabilidade pelos procedimentos de garantia da qualidade desse grau de ensino, designadamente os de avaliação e acreditação, é responsável pela inserção de Portugal no Sistema Europeu de Garantia de Qualidade do Ensino Superior, definido nas conferências do Processo de Bolonha. A acreditação das instituições e cursos passa a ser fundamentada nos resultados da avaliação realizada pela A3ES (Decreto-Lei n.º 369/2007).

Uma outra estrutura, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, criada em 2006, ficou encarregue de: *i*) avaliação global do sistema de ensino superior português, bem como das respectivas políticas, incluindo a sua dimensão sistémica, as suas forças e fraquezas no contexto europeu, a sua eficiência e o seu estado de desenvolvimento; *ii*) avaliação do tipo e da dimensão das instituições de ensino superior portuguesas, bem como das medidas a serem tomadas para promover a racionalização do sistema; *iii*) estrutura governativa do sistema de ensino superior português; *iv*) enquadramento actual de regulação, incluindo os recursos financeiros, a avaliação e acreditação, bem como nas medidas a serem tomadas para clarificar o papel do governo e das instituições governamentais no sistema de ensino superior (Gabinete do Ministro, 2006).

Os procedimentos de acesso ao ensino superior e as recomendações sobre os procedimentos, são igualmente avaliados, tendo em vista ajudar à abertura do ensino superior a

novos públicos e a promover a aprendizagem ao longo da vida, de uma forma que melhore as qualificações da população portuguesa no contexto europeu (*idem*).

### **3.2.2 Parâmetros da Avaliação da Qualidade**

A avaliação é um processo de determinação do mérito ou valor de alguma coisa ou o produto desse processo (Scriven, 1991). Neste contexto, a avaliação é vista como um processo de recolha de informação que é comparada com um conjunto de critérios ou padrões, terminando na formulação de juízos de valor. Também nesta linha, Stufflebeam (1980, citado por Ventura, 2006), a avaliação como um processo através do qual se delimitam, obtêm e fornecem informações úteis que permitam julgar decisões possíveis.

Alaiz, Góis e Gonçalves (2003) definiram que avaliar é um acto de examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objectivo fixado, com vista a tomar uma decisão. Assim sendo, os mesmos autores reforçaram que uma avaliação deve terminar na formulação do juízo de valor ou mérito, antecedendo a tomada de decisão (Alaiz *et al.*, 2003).

A qualidade é o maior e mais interessante desafio do Ensino Superior na próxima década (Perry, 1995). No contexto nacional de Portugal, existem diversos motivos que justificam a crescente preocupação com qualidade no Ensino Superior. Desde logo, o crescente aumento dos valores relacionados com o Ensino Superior, tanto no número de estudantes matriculados, que mais que duplicou de 1990-91 a 2003-04 (Bravo, 2004), como no número de estabelecimentos, que são actualmente três centenas e o financiamento que em 2004 foi de 1 441 milhões de euros (Lei n.º 107-B/2003, OE, 2004, Mapa II).

Em 1993, antes mesmo de ter sido publicada a primeira legislação sobre avaliação no Ensino Superior, Simão afirmava que um resultado inevitável da avaliação seria exigir que a Universidade se abrisse mais ao exterior, à sociedade civil, facultando por sua iniciativa dados quantitativos e qualitativos respeitantes ao cumprimento da sua missão (Simão, 2003).

Sursock (2002), afirma ser a Avaliação da Qualidade, no fundo, apenas uma questão de poder, o que pode induzir a distorções e os interesses dos estudantes, diplomados, empregadores ou a sociedade em geral não se verem representados.

Deste modo, corre-se o risco, de acordo com Brennan (1997), que a discussão acerca da qualidade não vá além da disputa sobre os valores e o poder que um grupo de interesses tente impor aos outros. Sursock (2002) sugere que é necessário descolar de uma abordagem de avaliação parcelar das instituições, que apenas permitem ver o passado, e rumar a uma perspectiva holística que propicie aos seus estudantes e pessoal docente uma comunidade intelectual que promova o pensamento crítico. Por isso, é preciso procurar a recuperação da

imagem das academias, onde o espírito livre, a criatividade e o desenvolvimento individual eram o âmago de todo o processo de ensinar e aprender.

Caraça (1998) afirma que o Estado deve exercer as suas “prerrogativas societais” e, progressivamente, certificar apenas as instituições que cumpram, no seu desempenho, os parâmetros de qualidade. O mesmo autor prevê ainda uma transformação mais profunda que chegue ao próprio sistema de governação académico, que passaria a ser constituído por um Conselho, onde estariam representados os interesses da comunidade de acolhimento da Universidade, além dos próprios interesses políticos do Estado e que seria presidido por alguém não docente.

Ao reconhecer a dificuldade de institucionalizar um Projecto Nacional de Qualidade, Simão (1998a) defende que este deve ir além do estabelecimento de níveis mínimos de qualidade para todas as instituições, oferecendo possibilidades de culto da excelência, considerada pelo mesmo autor como a única resposta aos desafios da Sociedade da Informação. De acordo com Brennan e Shah (2000), a Avaliação da Qualidade, sendo entendida como um processo que proporciona oportunidades de mudança e melhoria às instituições, poderá ser uma boa forma de fazer a ligação entre o mundo micro e privado da instituição com o mundo macro e público da sociedade e da política.

Uma política de qualidade do ensino não deveria centrar-se exclusivamente na redução do insucesso, mas ter em conta todos os objectivos da educação, que transpõem a obtenção de um diploma. As respostas a procurar devem passar por reconhecer a importância dos métodos pedagógicos e da estrutura organizativa dos cursos para a formação das atitudes: como apetrechar os estudante de engenho, espírito inventivo e criativo, preparando-os para o trabalho em grupo, para a aplicação dos conhecimentos e para a comunicação (*idem*).

O Ministério da Ciência e Ensino Superior assume como compromisso principal assegurar “não apenas o direito à educação, mas o direito a uma educação de qualidade, que corresponda às expectativas e direitos dos estudantes (MCES, 2003).

A Avaliação da Qualidade refere-se sobretudo à prestação de contas e melhoria das instituições, nomeadamente, a qualidade de desempenho institucional no que respeita à lei que aprova o regime jurídico da avaliação do ensino superior (Lei n.º 38/2007).

A mesma Lei define os parâmetros de avaliação da qualidade do ensino superior. Os parâmetros de avaliação da qualidade relacionados com a actuação dos estabelecimentos de ensino superior, designadamente:

- a) O ensino ministrado, nomeadamente o seu nível científico, as metodologias de ensino e de aprendizagem e os processos de avaliação dos estudantes;
- b) A qualificação do corpo docente e a sua adequação à missão da instituição;
- c) A estratégia adoptada para garantir a qualidade do ensino e a forma como a mesma é concretizada;

- d) A actividade científica, tecnológica e artística devidamente avaliada e reconhecida, adequada à missão da instituição;
- e) A cooperação internacional;
- f) A colaboração interdisciplinar, interdepartamental e interinstitucional;
- g) A eficiência de organização e de gestão;
- h) As instalações e o equipamento didáctico e científico;
- i) Os mecanismos de acção social (Lei n.º 38/2007, artigo 4.º número 1).

Sendo os parâmetros de avaliação da qualidade relacionados com os resultados decorrentes da actividade dos estabelecimentos de ensino superior, designadamente:

- a) A adequação do ensino ministrado em cada ciclo de estudos às competências cuja aquisição aqueles devem assegurar;
- b) A realização de ciclos de estudos em conjunto com outras instituições, nacionais ou estrangeiras;
- c) A evolução da procura e o alargamento da base social de recrutamento dos estudantes;
- d) A capacidade de promover com sucesso a integração dos estudantes;
- e) O sucesso escolar;
- f) A inserção dos diplomados no mercado de trabalho;
- g) A produção científica, tecnológica e artística adequada à missão da instituição;
- h) O contacto dos estudantes com actividades de investigação desde os primeiros anos;
- i) A valorização económica das actividades de investigação e de desenvolvimento tecnológico adequadas à missão da instituição;
- j) A integração em projectos e parcerias nacionais e internacionais;
- l) A prestação de serviços à comunidade;
- m) O contributo para o desenvolvimento regional e nacional adequado à missão da instituição;
- n) A acção cultural, desportiva, artística e, designadamente, o contributo para a promoção da cultura científica;
- o) A captação de receitas próprias através da actividade desenvolvida;
- p) A informação sobre a instituição e sobre o ensino nela ministrado (Lei n.º 38/2007, artigo 4.º número 2).

Simão alerta que “o poder da Universidade será mais forte se ela se afirmar pela clareza e transparência dos actos praticados” (1998b, p. 154), e que essa clareza e transparência apenas poderão ser conseguidas ou através do desenvolvimento de mecanismos próprios de avaliação da sua missão e funções, ou através do legítimo controlo dos governos democráticos.

Do equilíbrio das possíveis combinações das duas faces de uma mesma moeda, a avaliação interna e externa, resulta o exercício válido e autónomo das suas funções actuais: ensino, investigação e serviço à comunidade; ou como simplesmente o mesmo autor sublinha, “a função cultural da Universidade como instituição de transformação da Sociedade e de Vanguarda do Pensamento” (Simão, 1998b, p. 155).

Constatando que a nível europeu, Portugal aparece como um dos países com índices mais elevados de financiamento público ao Ensino Superior, parece necessário avaliar os resultados (Simão *et al.*, 2003).

A avaliação interna das instituições educativas surge, desta forma, como instrumento da regulação social, articulando-se com a avaliação externa, como condição imprescindível para o reforço da autonomia das instituições.

A avaliação externa das instituições, de pendor mais quantitativo, centrou-se essencialmente nas tarefas e nos processos de ensino utilizados pelos professores assim como nos resultados, vistos como produtos. Por outro lado, a avaliação interna tende a ser vista como

uma avaliação de carácter mais qualitativo e formativo, privilegiando os processos de aprendizagem institucional; seguindo uma lógica de melhoria, pode ainda promover uma análise da organização e apontar os caminhos a seguir (Rocha, 1999).

Assim sendo, a avaliação organizacional é, também em si própria, uma actividade essencialmente política, que se desenvolve a partir de princípios e de pontos de vista que traduzem os interesses e as estratégias de intervenção dos actores que promovem ou influenciam a avaliação (Afonso, 2006).

O sistema de avaliação deve contribuir para aperfeiçoamento da autonomia das instituições, em simultâneo como um mais elevado grau de responsabilização perante a comunidade. Neste sentido, obriga ao conhecimento rigoroso do grau de melhoria da sua qualidade, devidamente medida, e do incremento da capacidade institucional de resposta aos grandes desafios do novo tempo: a competitividade, a inovação e a civilidade (Simão *et al.*, 2005).

Pontes (2005) definiu a avaliação de desempenho profissional como um método que visa estabelecer um acordo com os funcionários, de forma contínua, de acordo com os resultados esperados pela organização, acompanhar os desafios, corrigir os rumos quando necessário, e avaliar o desempenho. O autor acrescenta que sem a avaliação de desempenho a organização não realiza o seu planeamento ou as suas estratégias. Assim, a avaliação de desempenho é a função principal dos líderes, já que eles respondem pelos papéis de planear, liderar, facilitar, educar e acompanhar os resultados de sua equipe de trabalho.

A avaliação do docente pressupõe a recolha de informação para julgar o mérito e/ou o valor do docente, de que resulta as diferenças nas concepções do trabalho do docente implicarem modos distintos de recolha de informação e diferentes modos de emitir juízos de valor. No trabalho do docente encontram-se diferentes noções de objectivos educacionais, de planeamento das actividades, de comportamentos interactivos e de actividades de auto e hetero-avaliação (Simões, 2000).

A auto-avaliação do docente é a apreciação que o próprio faz do seu próprio desempenho, de acordo com as mesmas referências que o avaliador tem: objectivos, metas, comportamentos, pedagógico e académico, ponderações, etc. (Toscano, 2004). A auto-avaliação é também a avaliação feita pelo próprio avaliado com relação à sua performance. O ideal é que esse sistema seja utilizado conjuntamente a outros sistemas para minimizar o forte viés e a falta de objectividade que podem ocorrer.

Os princípios-base da auto-avaliação do docente são: (i) a auto-avaliação deve referir os aspectos positivos e as necessidades de melhoria ao nível dos objectivos individuais definidos;

(ii) a auto-avaliação deve identificar os pontos fortes e as necessidades de desenvolvimento ao nível das competências individuais; (iii) A auto-avaliação deve identificar as principais necessidades e apontar acções de formação para as resolver. Portanto, a auto-avaliação do docente não se sobrepõe à avaliação da chefia, mas a sua apresentação na entrevista de avaliação apoia a participação do avaliado no processo de avaliação e facilita a comunicação entre o avaliado e o respectivo superior hierárquico (Toscano, 2004).

Finalmente, o produto da avaliação inclui a qualidade dos resultados da avaliação de desempenho associada, por um lado, a quatro atributos que são: propriedade, utilidade, exequibilidade e precisão; e por outro lado, tem impacto ao nível individual do docente, do grupo, da instituição e do consumidor (Simões, 2000).

## CAPÍTULO 4

### AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

A Declaração de Bolonha, adoptada pelos Ministros da Educação de 29 países europeus, em Junho 1999, conduziu inevitavelmente ao estabelecimento de uma matriz de reformas que permitiriam dar coerência ao Ensino Superior no espaço europeu, tornando-o mais competitivo e principalmente mais atractivo (CRUP, 2003).

No essencial, pretende-se assegurar de forma equilibrada o incremento da mobilidade a todos os níveis, estabelecer uma política de reconhecimento de graus e diplomas, baseada numa “estrutura europeia de qualificações” simples e transparente, assente em três ciclos: Bacharelato ou Licenciatura, Mestrado e Doutoramento, explicitada numa linguagem comum de competências e de garantia de qualidade (CRUP, 2003).

A composição do corpo docente constitui um indicador objectivo que condiciona a qualidade do ensino e da investigação que lhe está associada (Simão *et al.*, 2003). Em que Sousa (1999) que se refira, de acordo com expressão do Wroblesky, citado por Simão e outros (2003, p. 91), “a liberdade de criação cultural sob a forma de criação científica, aliás ligada ao ensino, postula a autonomia universitária, a científica e a pedagógica, como verdadeiras dimensões atributivas, de que depende a autonomia financeira”.

#### 4.1 Docentes Universitários em Portugal

A Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro, sobre o Regime jurídico das instituições de ensino superior, artigo 47.º, estabelece:

1-O corpo docente das instituições de ensino universitário deve satisfazer os seguintes requisitos: a) Preencher, para cada ciclo de estudos, os requisitos fixados, em lei especial, para a sua acreditação; b) Dispor, no conjunto dos docentes e investigadores que desenvolvam actividade docente ou de investigação, a qualquer título, na instituição, no mínimo, um doutor por cada 30 estudantes; c) Pelo menos metade dos doutores a que se refere a alínea anterior estarem em regime de tempo integral.

2-Os docentes e investigadores a que se referem as alíneas b) e c) do número anterior: a) Se em regime de tempo integral, só podem ser considerados para esse efeito nessa instituição; b) Se em regime de tempo parcial, não podem ser considerados para esse efeito em mais de duas instituições.

Além disso, o Estatuto de Ensino Superior Particular e Cooperativo, Decreto-Lei n.º 16/94, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 37/94, e pelo Decreto-Lei n.º 94/99, também quantifica a constituição do corpo docente: Um doutor da área científica do curso por cada 200 alunos; um mestre da área científica do curso por 150 alunos, com o limite mínimo de um doutor e um mestre por cada ano do curso; e metade dos doutores e mestres que obedecem aos indicadores anteriores exercem a docência em tempo integral e figuram exclusivamente na criação de um curso num estabelecimento (Simão *et al.*, 2003)

Entretanto, a docência do ensino politécnico é constituída por: um mestre da área científica por cada 50 alunos, com o limite mínimo de um mestre por cada ano do curso; e metade dos mestres que obedecem aos indicadores anteriores exercem a docência em tempo integral e só figuram na criação de um curso num estabelecimento. Durante a fase de instalação dos cursos no ensino superior, o critério dominante é o do número de doutores e mestres por ano de curso (*idem*).

Tal como sublinhado pelos mesmos autores, o Estatuto de Ensino Superior Particular e Cooperativo fixou a data de 30 de Junho de 1997 para que estes indicadores fossem satisfeitos. Como penalização para o não cumprimento desta disposição legal, figura a revogação de autorização para o funcionamento do curso e, conseqüentemente, o seu não reconhecimento para concessão do respectivo grau, porém, depois de mais de cinco anos sobre o término do prazo fixado, a situação pode resumir-se a que, numa primeira aproximação, mais de 60% dos cursos ministrados no ensino privado não obedecem àqueles indicadores.

Deve no entanto referir-se, segundo Simão e outros (2003) que não existe razão alguma para que os indicadores anteriores não sejam aplicáveis ao ensino público e concordatário, constituindo arbitrariedade incompreensível do Estado a actual situação legislativa, que a este respeito apresenta uma grave lacuna. Adoptando os mesmos critérios, numa primeira aproximação face aos dados disponíveis, podemos referir que 10% dos cursos ministrados no ensino público possivelmente também não obedecem aos indicadores mencionados.

Assim, os docentes universitários defrontam-se normalmente com padrões de elevada exigência na actividade investigação/criação, ao passo que a docência é, muitas vezes, apenas tolerada ou relegada para segundo ou terceiro planos e a gestão é aceite com contrariedade, de modo improvisado, com base no bom senso e na tradição (Tavares, 2003).

Sobre a capacidade pertinente a perfis profissionais de docente, Benedito apresenta os indicadores que foram explicitados por Pimenta, sobre as competências requeridas do docente e do pesquisador universitário, que, entre outras, são:

O estudo e a investigação; a docência, sua organização e o aprimoramento de ambos; a comunicação das suas investigações; a inovação pedagógica e a sua comunicação; a assessoria aos alunos; a avaliação da docência e da investigação; a avaliação do processo e do ensino e das condições de trabalho, que envolve a avaliação dos alunos, dos resultados do ensino e da própria actividade docente; a selecção de outros professores; a gestão académica, incluindo a gestão de grupos de pesquisa; o estabelecimento de relações e intercâmbios interdepartamentais e inter-universitários; e a contribuição para criar um clima de colaboração entre professores (Pimenta, 2000, citado por Brzezinski, 2002, p. 20-21).

Em relação ao perfil de docente universitário ideal, Tavares (2003) apresenta os passos metodológicos relativamente para atingir o objectivo profissionalismo de docência universitária, tal como uma reflexão passa pela identificação das dimensões que é mister ponderar. Como nos considera:

- a) Conhecimento, em especialidade e em relação com outras áreas;
- b) Cultura, em geral;
- c) Produção de saber e criação cultural;
- d) Estímulo de criatividade, inovação e espírito crítico;
- e) Comunicação de saberes, quer à comunidade científica quer na comunidade discente, isto é, conscienciosidade e competência pedagógica, relação empática, o estudante como parte activa do processo, etc.;
- f) Dinamização de aprendizagens significativas;
- g) Exploração prática de saberes e relação com a actividade empresarial;
- h) Prática de valores, isto é, implicações social e ética dos saberes, valor do diálogo e do confronto de ideias, valor pedagógico do erro, cultura de tolerância e honestidade intelectual, recusa de preconceitos, ideológicos, sociais ou outros, prática de cooperação, etc.;
- i) Iniciativa e eficácia em actividades de planeamento e gestão universitária;
- j) Avaliação e auto-avaliação (Tavares, 2003, p. 19).

A análise destas competências da docência universitária deve assemelhar-se a uma acção revolucionária que rompa com a habitual auto-suficiência do professor universitário, fundamentalmente, em seu auto-didactismo, para que ele possa ir se construindo como um professor intelectual (Giroux, 1997 citado por Brzezinski, 2002).

Segundo o mesmo autor (2002), o processo de construção do docente implica desenvolver uma postura ética e política, nomeadamente, em relação às dimensões dos saberes básicos, que o professor deve dominar, que sejam:

- domínio de um saber específico (científico), com base no estudo epistemológico e no método investigativo do campo do conhecimento em que ele actua. Este domínio científico requer um processo de formação que inclui o desenvolvimento de pesquisas que leve em conta a mudança dos paradigmas da produção do conhecimento, de modo que os professores, além de dominarem o conhecimento científico da sua área de saber, possam construir os conhecimentos que irão ensinar, tratando-os pedagogicamente;

- domínio de um saber pedagógico que conduza a uma reflexão sobre as práticas educativas e sobre amplas questões educacionais. Trata-se aqui do domínio de um saber pedagógico capaz de auxiliar os professores a deixarem os seus alunos envolver-se no processo de saber aprender, em especial, pela revolução tecnológica e sociedade do conhecimento;

- domínio de um saber cultural e político que promova o cultivo de um património de conhecimentos e competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular (Forquin, 1993 citado por Brzezinski, 2002, p. 22). Esse domínio deve possibilitar uma visão globalizante das relações entre a educação e a sociedade, visão inerente à formação do professor como um profissional culto e crítico, inconformado com as desigualdades sócio-económicas-culturais existentes na sociedade capitalista ocidental e comprometido com a superação dessas desigualdades em favor da conquista da cidadania por todos;

- domínio de um saber transversal que favoreça a multi-, a inter- e a trans-disciplinaridade de conhecimento, de informações e de metodologias, como estratégia de superação do limites retidos nas fronteiras epistémicas de cada área de saber, ultrapassando a fragmentação do currículo e a solidão imposta ao docente e pesquisador pela territorialidade da sua disciplina.

A cidadania organizacional passou então a ser definida como "desempenho contextual" (Borman & Motowidlo, 1997 citado por Rego, 2000), reflectindo o conjunto de acções dos membros organizacionais que ajudam a modelar o contexto organizacional, social e psicológico em que as tarefas são levadas a cabo. São três os elementos caracterizadores destes actos: *i)* têm mais probabilidade do que outros de não fazerem parte do elenco de obrigações formais dos sujeitos; *ii)* é maior a probabilidade de não serem contratualmente (oficialmente) recompensados; *iii)* contribuem para a eficácia das organizações.

As categorias comportamentais típicas são:

- 1- persistir com entusiasmo e extra-esforço quando necessário para executar com sucesso as próprias tarefas;
- 2- voluntariar-se para levar a cabo tarefas que não fazem, formalmente, parte do próprio cargo;
- 3- ajudar e cooperar com os outros;
- 4- cumprir as regras e procedimentos organizacionais mesmo quando isso é pessoalmente inconveniente;
- 5- apoiar e defender os objectivos organizacionais (Rego, 2000, pp. 201-202).

Os comportamentos de cidadania docente dos professores universitários podem ser entendidos como as acções que ajudam a modelar o contexto organizacional, social e psicológico em que as tarefas formais dos agentes escolares se desenrolam (Borman & Motowidlo, 1997; Lowman, 2004). Com base nesta definição, Rego (2000) operacionalizou o constructo. Para o efeito, recolheu itens em duas fontes: Primeiro, recorreu à literatura atinente às avaliações pelos estudantes da eficácia do professor (Stringer & Irwing, 1998), às avaliações pelos estudantes da qualidade educacional (Marsh & Roche, 1997) e aos comportamentos de cidadania de docentes de outros níveis de ensino (Rego & Sousa, 2000); Segundo, procedeu à análise de conteúdo das entrevistas efectuadas a docentes e a estudantes universitários (Rego, 2000).

Daí, Sacristán (1991) definiu a profissionalidade do docente como uma afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. Esta especificidade comporta o conhecimento da prática pedagógica, o que implica a compreensão de diferentes interacções e contextos, a três níveis: o pedagógico, o profissional e o sociocultural (Popkewitz, 1986).

Além disso, Sykes (1986) referiu que, a profissionalidade no sentido de levar a cabo a actividade docente de forma efectiva, na prática, deve desenvolver não só a capacidade de actuar - o emprego de aptidões técnicas no seu desempenho - mas também avaliar as consequências das

suas acções, considerar desenvolvimentos alternativos da acção, colocar e resolver marcos conceptuais neste processo cognitivo e interactivo.

Nesta perspectiva reflexiva e de resolução de problemas, que o exercício da actividade docente deve considerar, Shulman (1986 citado por Pacheco & Flores, 1999) indica dois tipos de conhecimento são: o conhecimento de proposições e o conhecimento de casos, que se articulam e interagem no desempenho docente. Para este autor, as abordagens efectuadas pelo professor face a situações problemáticas imprevistas ultrapassam o saber académico ou o saber-fazer, o que leva estas a serem definidas como profissionalidade, uma vez que se constituem no saber-como e no saber-porque, ou seja, a acção esquemática praticada em situações não definidas remete para uma globalidade de saberes e de acções, o que requer propensão para a mudança como capacidade profissional.

Relativamente ao perfil ideal do professor universitário, enquanto a sociedade em Portugal olha para o professor universitário sobretudo como docente, a legislação, e os próprios, consideram o professor universitário mais como um investigador/criador que ensina, a que normalmente se acrescenta a incumbência de ter de assumir uma quota-parte do seu tempo nas tarefas de planeamento, organização e gestão universitários (Tavares, 2003).

Em qualquer das vertentes do perfil do docente, para se caracterizar um bom profissional, Peterson (1995) identifica os seguintes comportamentos:

- Tomar iniciativas a fim de obter qualidade no currículo e no ensino;
- Avaliar o seu desempenho sistemática e objectivamente;
- Desenvolver e actualizar a sua prática sistematicamente;
- Dar e receber aconselhamento dos colegas;
- Mostrar interesse na qualidade do seu trabalho;
- Reflectir nas implicações do seu desempenho;
- Ser auto-crítico relativamente à sua prática;
- Cooperar com os colegas;
- Apoiar os programas implantados na instituição;
- Assumir a responsabilidade por interesses relacionados com o campo educacional, fora da sala de aula.

Assim, ao abordar o perfil desejável para Tavares (2003), o processo de formação, de ensino-aprendizagem, de investigação e de gestão da escola, de negociação constante com o próprio contexto em que actua, o docente universitário e do ensino superior, em geral, que é, por certo, um dos principais factores para o sucesso académico dos alunos e da instituição onde professa, emerge, de imediato, com uma relevância acrescida, a sua formação científica e

pedagógica e, por consequência, a sua competência profissional na sua futura inserção na vida activa.

Para o Imbernón (1994, citado por Simões, 2000, p. 13) apresenta um quadro sobre as concepções do professor (docente), são:

- O professor como adaptador de decisão (Postic)
- O professor como autocontrolador (Elliott)
- O professor como prático reflexivo (Cruickhank e Applegate, Zeichner, Schön, Elliott)
- O professor como experimentador constante (Sstratemeiyer)
- O professor como adaptativo (Hunt)
- O professor como investigador na acção (Core e Shumsky)
- O professor como científico aplicado (Brophy e Enertson, Freeman)
- O professor como artesão moral (Tom)
- O professor como sujeito que resolve problemas (Joyce e Harotunian)
- O professor como indagador clínico (Smith, Clarck)
- O professor como auto-analítico (O'Day)
- O professor como pedagogo radical (Giroux)
- O professor como desenhador (Yinger)
- O professor como artesão político (Kohl)
- O professor como actor político (Carlson)
- O professor como académico (Elner)
- O professor como artista (Aisner, Pérez).

Claro que o docente universitário tem de ser competente científica e pedagogicamente, como outro qualquer profissional, com tudo o que isso implica e já está suficientemente estudado. Ou seja, a competência científica e pedagógica implica, por um lado, conhecimento específicos actualizados em relação as matérias a ensinar, bem como uma cultura científica e artística mais alargada em relação a matérias a fins e de âmbito geral; por outro lado, conhecimentos específicos e alargados de natureza pedagógica que tenham em conta as dimensões histórica, filosófica, psicológica, sociológica, organizacional, curricular e didáctica do acto de ensinar e dos processos de ensino-aprendizagem bem como dos contextos em que a sua acção se desenvolve (Tavares, 2003).

E tudo isto servido por uma boa capacidade de comunicação, visto que o docente é também um actor, um comunicador, cujo grande objectivo é o de fazer chegar a mensagem ao seu interlocutor nas melhores condições para que ela seja aprendida e compreendida. Só assim, a docência será educadora e transformadora da vida e da história do discente ou aprendente, e o ajudará a crescer e desenvolver todas as suas potencialidades, a ter sucesso pessoal, académico, profissional e social (*idem*).

O Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Mariano Gago, na sua intervenção no encontro do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) e o Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP) de 11 de Janeiro de 2010, em Lisboa, afirmou:

As Universidades, os Institutos Politécnicos e o Governo comprometeram-se ainda a traduzir desde já este Contrato de Confiança em Programas de Desenvolvimento detalhados, instituição a instituição. Os programas

de desenvolvimento de cada instituição incluirão necessariamente indicadores específicos correspondentes aos objectivos descritos e deverão demonstrar a forma como a instituição se compromete a contribuir para a sua concretização. Esses programas e a sua concretização serão objecto de avaliação externa anual (Gago, 2010, p. 3).

O mesmo autor salientou que as Universidades e os Institutos Politécnicos têm de assumir a responsabilidade colectiva de prosseguir o esforço de reforma interna já encetado e de proceder, em parceria com o Governo, à rápida reestruturação da rede e da oferta formativa à escala nacional e regional de forma a promover a qualidade e a tornar ainda mais eficiente o uso dos recursos públicos postos à sua disposição (*idem*).

A LBSE (Lei n.º 49/2005), artigo 35º, define a qualificação para docência no ensino superior: indivíduos habilitados com o grau de doutor ou de mestre, bem como licenciados que tenham prestado provas de aptidão pedagógica e capacidade científica, podendo ainda exercer a docência outras individualidades reconhecidamente qualificadas.

O Decreto-Lei n.º 205/2009 define as categorias do docente universitário em três categorias: professor catedrático, professor associado e professor auxiliar. Além dessas categorias, podem ainda ser contratadas para a prestação de serviço docente individualidades, nacionais ou estrangeiras, de reconhecida competência científica, pedagógica ou profissional, cuja colaboração se revista de interesse e necessidade inegáveis para a instituição de ensino superior em causa.

Ao professor catedrático são atribuídas funções de coordenação da orientação pedagógica e científica de uma disciplina, de um grupo de disciplinas ou de um departamento, consoante a estrutura orgânica da respectiva instituição de ensino superior, competindo-lhe ainda, designadamente:

- a) Reger disciplinas dos cursos de licenciatura, disciplinas em cursos de pós -graduação ou dirigir seminários;
- b) Dirigir as respectivas aulas práticas ou teórico-práticas, bem como trabalhos de laboratório ou de campo, não lhe sendo, no entanto, normalmente exigido serviço docente em aulas ou trabalhos dessa natureza;
- c) Coordenar, com os restantes professores do seu grupo ou departamento, os programas, o estudo e a aplicação de métodos de ensino e investigação relativos às disciplinas desse grupo ou departamento;
- d) Dirigir e realizar trabalhos de investigação; e) Substituir, nas suas faltas ou impedimentos, os restantes professores catedráticos do seu grupo (Decreto-Lei n.º 205/2009, artigo 5.º, n.º 1).

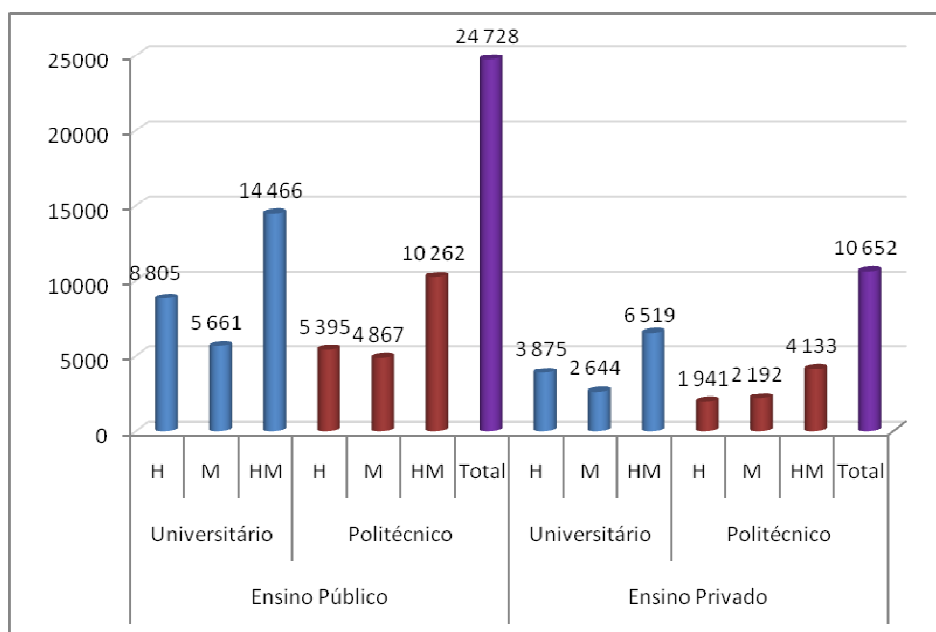
Ao professor associado é atribuída a função de coadjuvar os professores catedráticos, competindo-lhe, além disso, nomeadamente:

- a) Reger disciplinas dos cursos de licenciatura, disciplinas em cursos de pós -graduação, ou dirigir seminários;
- b) Dirigir as respectivas aulas práticas ou teórico-práticas, bem como trabalhos de laboratório ou de campo, e, quando as necessidades de serviço o imponham, reger e acompanhar essas actividades;
- c) Orientar e realizar trabalhos de investigação, segundo as linhas gerais previamente estabelecidas ao nível da respectiva disciplina, grupo de disciplinas ou departamento;
- d) Colaborar com os professores catedráticos do seu grupo na coordenação prevista na alínea c) do número anterior (Decreto-Lei n.º 205/2009, artigo 5.º, n.º 2).

Ao professor auxiliar cabe a leccionação de aulas práticas ou teórico-práticas e a prestação de serviço em trabalhos de laboratório ou de campo, em disciplinas dos cursos de

licenciatura e de pós-graduação e a regência de disciplinas destes cursos, podendo ser-lhe igualmente distribuído serviço idêntico ao dos professores associados, caso conte cinco anos de efectivo serviço como docente universitário e as condições de serviço o permitam (Decreto-Lei n.º 205/2009, artigo 5.º, n.º 3).

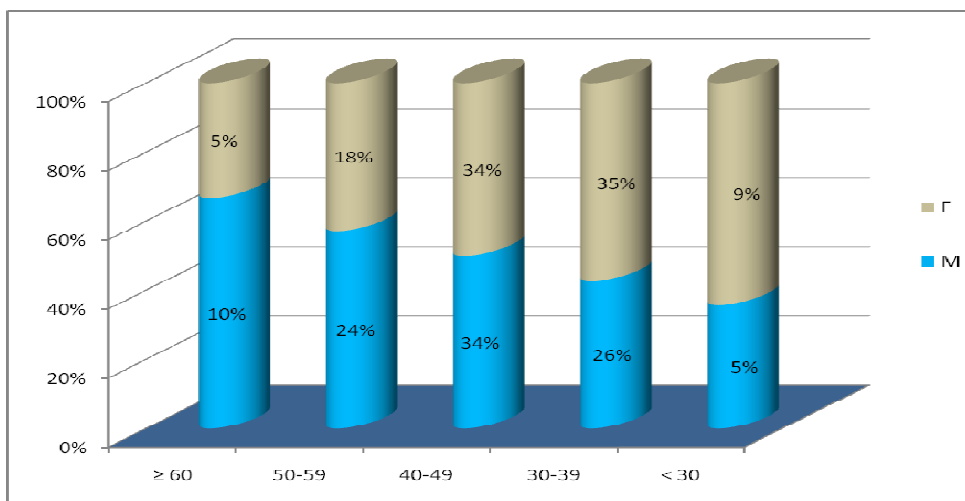
De acordo com o Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliações e Relações Internacionais, a maioria dos docentes do ensino superior, em todo o período em análise, pertence a instituições do ensino superior público (em especial às universitárias), têm idades compreendidas entre os 30 e os 50 anos, e são de nacionalidade portuguesa. A percentagem de docentes do sexo masculino é cerca de 57% (20 016) do total de docentes do ensino superior e existem apenas 43% (15 364) do sexo feminino, como se pode observar na figura abaixo, se bem que essa supremacia estatística esteja a diminuir no tempo e se verifique, no essencial, no caso dos docentes menos jovens (GPEARI, 2008).



Fonte: GPEARI/MCTES

Figura 1 – Docentes por Subsistema de ensino e Sexo em 2008

Quanto à estrutura etária da população docente, verifica-se que esta envelheceu: a percentagem de docentes com menos de 40 anos passou de 48% em 2001 para 36% em 2008, observando-se ainda que a população docente feminina é sempre menos envelhecida (5%) do que a masculina (10%) (GAPEARI, 2008).



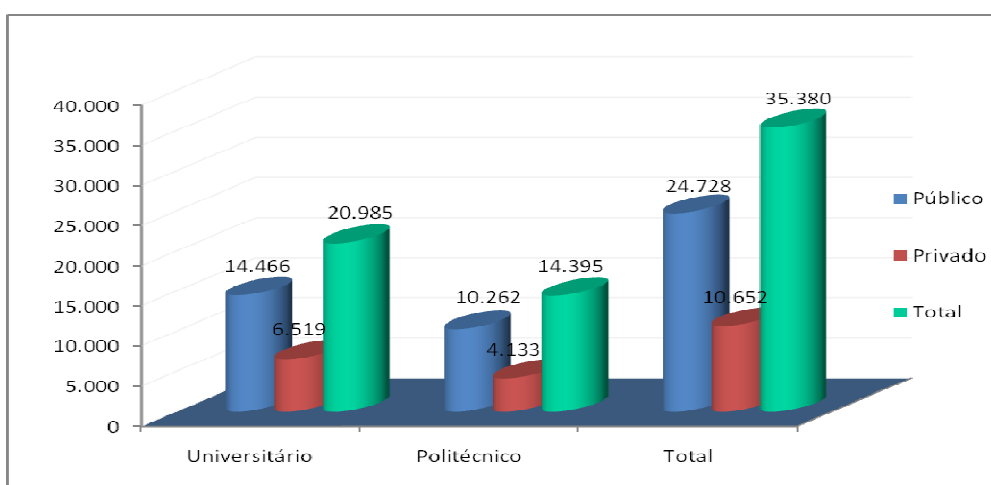
Fonte: GPEARI/MCTES

Figura 2 – Estrutura etária (%) dos docentes, em 2008

Quanto ao grau académico dos docentes verifica-se que, no período em análise, aumentou o número de docentes com o grau de doutor, em que se passou de 9 465 para 14 205, o que representa um aumento de 50% (GPEARI, 2008).

Por áreas de educação e formação, o grau de habilitação mais elevado, registou, de 2001 para 2008, um aumento de docentes nas áreas de “Saúde e Protecção Social” que passou de 4 654 para 6 098, de “Serviços”, que passou de 1 339 para 1 570, e de “Educação”, que passou de 2 281 para 2 293, sendo a área de “Ciências Sociais, Comércio e Direito a mais significativa em todos os anos em estudo (GPEARI, 2008).

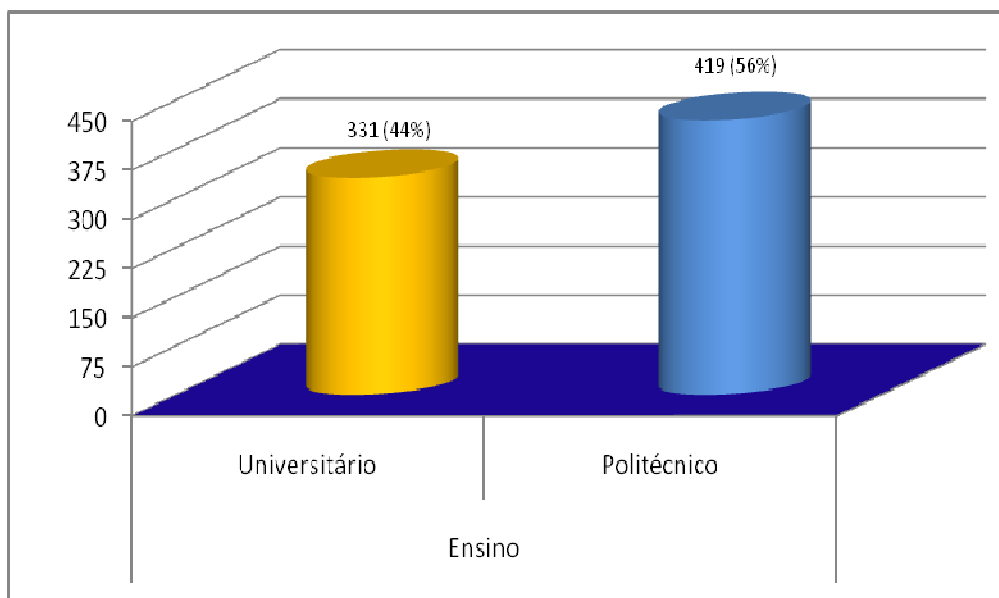
Por categoria profissional, em 2008, a predominante no ensino público universitário é a de “Professor Auxiliar” (45%), no ensino público politécnico é a de “Professor Adjunto” (40%), no ensino privado universitário é a de “Assistente” (41%) e no ensino privado politécnico é a de “Assistente de 2.º triénio” (50%) (GPEARI, 2008).



Fonte: GPEARI/MCTES

Figura 3 – Docentes do Ensino Superior, em 2008

Portanto, em 2008, os docentes de ensino superior, sendo um total de 35 380 efectivos, estão 70% (24 728) em instituições de ensino superior público, dos quais 41% (14 466) pertencem ao ensino universitário e 29% (10 262) ao ensino politécnico em relação ao total dos docentes; os 30% (10 652) que estão em instituições de ensino superior privado, 18% (6 519) pertencem ao ensino universitário e 12% (4 133) ao ensino politécnico (GPEARI, 2008).



Fonte: DGES de 2008

Figura 4 – Docentes da Universidade do Algarve

No caso da Universidade do Algarve (UAAlg), com 750 de docentes, a maioria, cerca de 56% (419), está no ensino politécnico e 44% (331) no ensino universitário. Com base nos dados da Direcção do Ensino Superior, em 2008, no ensino universitário predominavam os Professores Auxiliares (52%) e no ensino politécnico os Professores Adjuntos, com 59% da totalidade de docentes.

#### 4.1.1 Docentes de Ensino

A autonomia pedagógica, naturalmente relacionada com a liberdade de ensino, consiste na capacidade de auto-definição, através de órgãos universitários competentes, das formas de ensino e de avaliação, da organização das disciplinas e da distribuição do serviço docentes, etc. (Simão *et al.*, p. 84).

Todos os conhecimentos que integram o conhecimento profissional do professor são fruto de uma aprendizagem formal e informal, adquirida ao nível de várias fontes, como definiu Shulman (1987 citado por Pacheco & Flores, 1999): *i)* o conhecimento académico dos conteúdos das disciplinas; *ii)* as estruturas e materiais educativos; *iii)* o conhecimento académico da educação formal; e *iv)* sabedoria (no sentido do senso comum) da prática.

Uma das fontes principais de aquisição de conhecimento profissional do professor provém de um processo formal e académico, no âmbito das ciências da sua especialidade e do nível de ensino em que decorre a sua prática (Pacheco & Flores, 1999).

Mialaret (1988 citado por Pacheco & Flores, 1999) considera que a base do conhecimento do professor é um núcleo sólido de conhecimentos bem assimilados, a partir do qual se vão agregar outros conhecimentos. Destacam-se três tipos de conhecimentos: conhecimentos funcionais, indispensáveis ou propriedades; conhecimentos resultantes da dinâmica da utilização das noções fundamentais; e conhecimentos do domínio da erudição.

No entanto, exige-se ao professor não só o conhecimento substantivo dos conteúdos que ensina, mas também o conhecimento sintáctico, ou seja, os conceitos, as noções fundamentais, as regras e os procedimentos de investigação (Grossman, Wilson & Shulman, 1989) assumidos como válidos pela comunidade científica (citado por Pacheco & Flores, 1999).

A actividade do professor não se esgota no limite do território da sala de aula; (Shulman, 1987 e Mialaret, 1988 citado por Pacheco & Flores, 1999). Pacheco e Flores (1999) referem que “o professor faz parte de uma comunidade escolar e de um território educativo, com hierarquias, normas e regras funcionamento, onde se aprendem e partilham culturas específicas. São todas estas condições contextuais em que o professor trabalha que facilitarão ou inibirão os seus esforços de aprendizagem profissional” (p. 36-37).

Mialaret (1988, p. 57 citado por Pacheco & Flores, 1999, p. 37) refere-se ao conhecimento pedagógico como um dos objectivos essenciais da formação do professor, que é adquirido através das seguintes fontes:

Raramente se coloca a questão de saber donde vem o nosso conhecimento pedagógico; tem-se, muitas vezes, a impressão que se trata de um destes conjuntos de conhecimentos intuitivos e espontâneos (...) hoje em dia, distinguimos sumariamente quatro fontes principais do saber pedagógico (...) a prática pedagógica, a reflexão filosófica (...) a documentação bibliográfica e a investigação.

No conhecimento académico da educação formal, Shalman (1987) integra apenas as duas últimas fontes referidas por Mialaret (1988), apontando “a prática pedagógica como uma das fontes mais privilegiadas deste saber” (citado por Pacheco & Flores, 1999, p. 37). Neste caso, o conhecimento pedagógico do professor equivale ao estudo da bibliografia dedicada à compreensão do processo educativo, em geral, e do processo didáctico, em particular. Por outras palavras, “o conhecimento pedagógico é um conhecimento sistematizado nas mais diversas dimensões inerentes ao acto educativo: histórica, axiológica, sociológica, administrativa, psicológica, curricular e metodológica” (Pacheco & Flores, 1999, p. 37)

O conhecimento do professor provém significativamente da prática, que se aprende e treina, mas que não se ensina. Deste modo a prática é decisiva na aquisição do conhecimento

profissional do professor, mesmo que se diga que é a menos codificada de todas as fontes, consistindo nos “axiomas que guiam ou providenciam uma racionalização reflexiva das práticas dos professores hábeis” (Shulman, 1987, citado por Pacheco & Flores, 1999).

Para Mialaret (1988 citado por Pacheco & Flores, 1999, p. 38), a sabedoria da prática, engloba três aspectos principais: “uma experiência individual, ou mais correctamente um conhecimento enriquecido pela prática; uma prática observada do que fazem ou dizem fazer os outros professores; e a prática ao nível das discussões”.

O conhecimento do professor não é um conhecimento limitado temporariamente nem se pode dar como terminado em termos de aquisição. É um conhecimento que depende, acima de tudo, de um contexto de acção que exige constantes actualizações e adaptações e que tem uma orientação prática, podendo ser correctamente interpretado pelos dois conceitos aristotélicos de *hexis proairetiké* (disposição e hábito de escolha preferencial) e de *proairesis* (a escolha deliberada) (Pacheco & Flores, 1999).

Para Aristoteles, a deliberação tem por objecto coisas que, sucedendo com frequência, oferecem incerteza quanto à sua realização. Se a deliberação se faz sobre os meios e não sobre os fins, então o conhecimento dos professores reveste-se de uma característica predominante funcional, sendo, ao mesmo tempo, uma *praxis* (acção que se cria e que se guia por uma disposição moral de actuação) e uma *proiesis* (disposição para actuar de maneira correcta, prudente e ajustada às circunstâncias) (*idem*).

Pacheco e Flores (1999) salientaram que o saber do professor é preenchido por vários conhecimentos, provenientes de diversas fontes. Se, por um lado, o conhecimento profissional do professor resulta de um processo aquisitivo – analisado numa perspectiva construtivista e numa racionalidade técnica e prática, por outro lado, o que o professor faz e pensa decorre de um processo pessoal de raciocínio e acção pedagógica, determinado por um acto de ensino e por um quadro de valores, crenças, projectos, etc. A Pedagogia Universitária aborda problemáticas tão fundamentais como as da génese dos saberes, da sua partilha, da sua apropriação e aplicação. Segundo Reimão:

A Pedagogia Universitária está implicada num processo de reflexão epistemológica e na pesquisa dos próprios processos de aprendizagem. Compete-lhe a repartição democrática das responsabilidades relativas à gestão dos saberes. Como adulto, o aluno do Ensino Superior partilha com os seus professores o dever de definir ou de inflectir os objectivos, os métodos, as interacções e os sistemas de avaliação (Reimão, 2001, p. 24).

O mesmo autor sublinhou que na Pedagogia Universitária, como uma pedagogia sócio-centrada, são exigidas outras intervenções, como construir grupos, animar a sua dinâmica, e prever actividades variadas, visando os objectivos da aprendizagem. Porque o saber não se transmite, mas constrói-se, a propósito de problemas, activamente, dialecticamente, exige-se um

novo esquema de transformações e a recusa de um modelo pedagógico magistro-centrado em favor de um modelo sócio-centrado. Só assim será possível atingir os objectivos educativos propostos pelo Ensino Superior. A educação é, na verdade, um processo de identificação interiorizante a realizar pelo educando, numa busca contínua de auto-estima pessoal, afirmada a partir da dialéctica estabelecida entre “o seu eu actual e o seu eu ideal” (Reimão, 2001).

No contexto do processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento do professor resulta de uma série de actividades interligadas, sem que obedeçam a uma linearidade, e que Shulman (1987 citado por Pacheco & Flores, 1999, p. 39) definiu como “um modelo de raciocínio e acção pedagógica como que sejam: compreensão – transformação (interpretação crítica, representação, adaptação e ajustamento) – instrução – avaliação – reflexão – nova compreensão – compreensão. Em que a compreensão é considerada como se partindo e determinando”.

Como se verifica, o ponto de partida e de chegada, já que todo o acto de ensino, como sublinha (Shulman, 1986, citado por Pacheco & Flores, 1999, p. 40), é tanto “um acto de compreensão e raciocínio partindo e determinando na compreensão, um acto de transformação e reflexão”.

A formação pedagógica e da docência universitária poderá realizar-se em modalidades diversas, como por exemplo, em cursos formais ou de modo informal e na própria prática, em contexto de trabalho que permitem reflectir sobre a prática docente. A propósito dessa última modalidade de formação, Canário (1997, p. 10 citado por Brzezinski, 2002, p. 20) expressa-se assim: “a existência de uma forte dimensão formativa das situações e contextos de trabalho, representa, actualmente, umas das mais fecundas hipóteses, para orientar a produção de novas práticas formativas e a sua elucidação a partir da produção de novos conhecimentos”.

A capacidade do professor para compreender e interpretar os acontecimentos na sua sala de aula requer um conhecimento situacional que se baseia em experiências de situações similares ocorridas. Enquanto o conhecimento processual (saber como) é o motor do desempenho profissional, para que o desempenho tenha qualidade é necessário articulá-lo com o "saber o quê", isto é, com os diversos conhecimentos proposicionais derivados da reflexão sobre a experiência vivenciada e aprendidos com outros colegas detentores de experiências e vivências semelhantes (Day, 1999).

O mesmo autor identifica três plataformas onde ocorrem as aprendizagens: *i)* formação directa, através, por exemplo, de conferências, cursos e workshops; *ii)* formação na escola, através do acompanhamento de pares, do amigo crítico, da observação da qualidade, da apreciação, da investigação-acção, do portefólio de avaliação; *iii)* formação indirecta, através de

grupos de trabalho, grupos disciplinares, parcerias escola/universidades, centros de desenvolvimento profissional, grupos de trabalho informais (*idem*).

O sentido especial destas plataformas é o de chamar a atenção para a importância das aprendizagens informais, que são distintas, tanto na sua finalidade como na direcção dos objectivos do trabalho de professor, ilustrando como é relativamente pequena a parte de aprendizagem no local de trabalho que contribui de forma significativa para a formação e educação formais.

Como apresentou Ribeiro Gonçalves (2006), a formação e o desenvolvimento profissional relacionam-se das seguintes maneiras: *i*) o ser e sentir que estão relacionados com o mundo interior do professor; *ii*) o saber e conhecer são os produtos pelo ser e sentir; *iii*) o fazer e actuar que envolvem, não só produtos mas também tomadas de decisão, as quais, são mediadas pelo ser e sentir e pelo ser e conhecer; e *iv*) o querer que é motor para auto-desenvolvimento mas que é medido pela capacidade de superar dificuldades e conflitos. Também estes últimos, são mediados pelas tomadas de decisão, e portanto, pelo ser e sentir e pelo saber e conhecer.

O mesmo autor acrescentou que o professor é parte responsável pela qualidade dos actos e fenómenos educativos, explicitando: “Por acto educativo entendo o que se passa no interior da sala de aula e por fenómeno educativo entendo o meio envolvente (psicológico e ecológico) que determina a natureza e qualidade do acto educativo” (*idem*, pp. 20-21).

O fazer do professor, isto é, a sua prática, só faz sentido e o coloca de bem com ele próprio se não estiver descontinuada da essência do ser professor. Esta essência, que lhe pode advir do seu papel reflexivo e crítico das práticas, para aí re(construir) novo conhecimento, levará o professor a posicionar-se perante a sua profissão e a sociedade, numa dimensão de responsável pela transformação de pessoas e conhecimentos (*idem*).

É importante definir o que entendemos por competência, na medida em que, só quando soubermos o que é realmente um docente competente, poderemos decidir qual será a melhor maneira de avaliar o desempenho do professor.

Barnett considera que a competência na educação não é problema em si mesmo como fim, mas torna-se problemática, quando uma e/ou ambas destas duas condições são cumpridas: *i*) quando a competência se torna dominante como finalidade, diminuindo assim, quaisquer outros objectivos; e *ii*) quando a competência é construída com um sentido restritivo (Barnett, 1994).

Em termos de metodologia da lógica do desenvolvimento, é particularmente adequado para a estruturação de processos de aprendizagem profissional. Falamos de tarefas “paradigmáticas” características para o trabalho profissional (Benner, 1997, citado por Reuner, 2007) sempre que, em contextos de trabalho característicos e significativos para uma profissão, é

simultaneamente atribuída uma qualidade promotora do desenvolvimento da competência profissional.

O desempenho do professor diz respeito ao seu comportamento no trabalho. O desempenho refere-se mais ao que o docente faz do que ao que pode fazer isto é, ao quão competente é. Sendo específico à situação de trabalho, o desempenho depende da competência do docente, do contexto em que o professor trabalha e da sua habilidade para aplicar as competências em qualquer momento. Desde modo, o desempenho aparece associado à qualidade do acto de ensinar (Simões, 2000).

O mesmo autor afirma também que a competência do professor refere-se a qualquer conhecimento específico, aptidão, ou posição de valor profissional, cuja posse se crê ser relevante para uma prática de ensino com sucesso. As competências referem-se a coisas específicas que os professores sabem, fazem, ou acreditam, mas não aos efeitos destes atributos nos outros. A qualidade do professor aparece sempre referenciada em relação ao reportório de competências que ele possui (*idem*).

#### **4.1.2 Docentes de Investigação**

A Pedagogia Universitária consiste numa acção intelectual que requer mais do que o acto de ensinar. Ela confere ao professor uma identidade profissional, que se configura, sobretudo, pela exigência que o docente tenha dos saberes científico, investigativo, pedagógico, transdisciplinar e interdisciplinar, que inclui um saber cultural e político (Gomes, Cabral, Nery, Silva, Brzezinski & Araújo, 2002).

A pedagogia universitária não é a do ensino mas a da investigação, não é a da aula, mas a do laboratório, ou, se quisermos, é a da aula quando esta é transformada em laboratório de pesquisa ou em gabinete de investigação (Dias, 2001). Pedagogia universitária que Ortega e Gasset, nos anos 30, denominava pedagogia da alusão: “se alguém quiser ensinar-nos qualquer coisa, que não no-la diga, mas que nos crie as condições para nós próprios a procurarmos” (*idem*, p. 70).

Portanto, o processo educativo no nível superior implica a criação de condições para que o ser humano, ao longo da sua existência, vá sendo capaz de descobrir a ciência ainda por descobrir, em tudo o que diz respeito à resposta para os problemas, as necessidades, os desejos, as aspirações e as utopias. É evidentemente que o processo de descobrimento necessita que a pedagogia universitária esteja associada à investigação, designadamente, por parte do docente e dos próprios alunos (*idem*).

De acordo com Tavares (2002), a pedagogia universitária poderia ser a linha condutora do estudante universitário na construção do saber científico, tecnológico e artístico, cultural,

rumo à sabedoria, como objectivo final de todas as competências, básicas, gerais e específico a atingir.

O autor defende que o docente universitário terá que readquirir a sua verdadeira função e importância na academia e na sociedade. Assim, por exemplo, nos dias festivos e, sobretudo, na abertura nos anos lectivos, deveria ser dada voz aos representantes dos docentes da Universidade, dando-lhes possibilidade de proferirem conferências ou outras intervenções nas secções públicas, sobre temáticas ligadas com as actividades pedagógicas, científicas e de investigação, evitando um certo “vedetismo” de pessoas do exterior a que se assiste com frequência. Talvez fosse bom começar a pôr mais ênfase no docente, no professor que vive quotidianamente com o aluno, para ser um dos “comunicadores” privilegiados nos eventos da Universidade porque, é no dia-a-dia e na convivência que são revelados os limites e as possibilidades dos diferentes actores nas actividades de ensino-aprendizagem, de formação (*idem*).

Brzezinski reforça as concepções de Beillerot e Marx, para chegar a uma configuração de pedagogia universitária ou docência universitária, como uma acção que requer mais do que o acto de ensinar, pois exige o domínio dos saberes científico, investigativo e pedagógico. Saberes que não são restritos ao campo específico da educação (Brzezinski, 2002).

Para Habermas (1990) são os interesses, as necessidades humanas, que guiam o conhecimento, dado que este é reconhecido como algo que a pessoa constrói. Partindo do conceito de interesse submetido à razão, de Kant (que distingue interesse submetido à razão teórica de interesse submetido à razão prática) e do conceito de interesse emancipatório de Fatche, baseando-se nas categorias de processo de investigação das ciências empírico-analíticas, das ciências empírico hermenêuticas e das ciências sistemáticas da acção (orientadas criticamente), agrega-lhes um interesse cognitivo que pode ser técnico, prático ou emancipatório (citado por Pacheco & Flores, 1999).

Parece portanto lógico afirmar, que o professor que queremos no interior do trinómio investigação-inovação-formação deverá ser um profissional que terá de gerir a confluência:

- do processo de investigação inovação e formação,
- de dinâmicas de produção do conhecimento como sejam as da apropriação, da construção e do uso,
- de dilemas próprios do acto e fenómenos educativos,
- de posturas supervisivas que se baseiam em propostas processuais enquadradas pela prática da investigação-acção, (...),
- do direito que os professores têm de gerir o seu desenvolvimento pessoal/profissional através da negociação do conhecimento de si próprios adquiridos durante o exercício intimista da observação e análise da relação educativa (Ribeiro Gonçalves, 2006, p. 21).

O mesmo autor afirma que o professor deverá ter um conjunto de conhecimentos, capacidades, habilidades-destrezas e atitudes, que, segundo Tejada, configura o perfil do professor investigador-inovador e será a chave do combate ao mal-estar docente, como sejam:

- conhecimento dos contextos ecológicos,
- capacidade de reflexão sobre a prática,
- atitude autocrítica e avaliação profissional,
- flexibilidade ou capacidade de se adaptar à mudança,
- tolerância à incerteza, ao risco e à insegurança que as políticas educativas comportam,
- capacidade de iniciativa e de tomada de decisões,
- relação poder/autonomia para intervir,
- trabalho em equipa,
- vontade de auto-aperfeiçoamento,
- compromisso ético em termos pessoais e profissionais (Tejada, 2001, citado por Ribeiro Gonçalves, 2006, p. 22).

O professor deve portanto, ser um gestor do seu desenvolvimento pessoal, deve estar envolvido de forma pró-activa em processos de investigação-inovação e formação. “Esta pró-actividade será possível pelo seu posicionamento no processo, entendido como um exercício da auto-observação e numa postura, que assente nos fundamentos gerais da investigação da, na, pela e para acção” (Ribeiro Gonçalves, 2006, p. 22).

Assim sendo, o conhecimento da investigação-formação é equacionado por Albano Estrela deste modo: “O modelo que se utilizou tem alguns pontos de semelhança com a investigação-acção. De facto, se houve a preocupação do rigor da investigação, também tivemos como objectivo a formação dos agentes educativos (através da instrução no processo formativo de elementos obtidos por investigação). Por isso o consideramos como modelo de investigação-formação” (Estrela, A. *et al.*, 1991, p. 28, citado por Ribeiro Gonçalves, 2006, p. 22).

O exercício da investigação por parte do professor foi também colocado por Erikson em termos de necessidade e de responsabilidade, isto é, dos reflexos que este exercício pode ter, não só no professor, mas também na escola e na sociedade:

“(…) – para que o papel do docente não continue a ser institucionalmente infantilizado – os docentes devem assumir de forma adulta a responsabilidade de investigar a sua própria prática de forma sistemática e crítica e com os métodos adequados (...). Deve-se destinar algum tempo, do dia escolar, para esta prática. Não levar a cabo pelo menos este tipo básico de mudança institucional significa perpetuar a passividade que tem caracterizado a profissão docente nas suas relações com as instâncias administrativas e com o público em geral” (Erikson, 1989, p. 292, citado por Ribeiro Gonçalves, 2006, p. 26).

Uma das funções que se coloca no exercício de investigação do professor é a autonomia “científica-investigativa”, quer seja pessoalmente, quer seja colectivamente e/ou institucionalmente. Segundo Moreira citado por Simão e outros, a “autonomia universitária desenvolve-se em duas dimensões: a dimensão pessoal, que garante à comunidade académica e aos seus membros a liberdade de ensinar e de criação; e a dimensão institucional, reconhecida como um direito fundamental da própria universidade” (Simões, *et al*, 2003, p. 83).

A primeira dimensão não oferece dificuldade porque se identifica com direitos, liberdades e garantias nos domínios da criação intelectual e do ensino. A segunda dimensão, ao não ser identificada constitucionalmente, levanta diversos problemas, de entre os quais o da titularidade de direitos fundamentais de pessoas colectivas públicas (*idem*).

A autonomia científica começa por ser corolário da própria liberdade de criação científica e traduz-se no direito de autodeterminação e auto-organização das universidades em matéria científica, como seja a organização da investigação e a selecção das áreas que cultivam (*idem*).

Apesar de que, para a configuração de uma identidade profissional de professor e investigador universitário, as capacidades citadas por Benedito possam ter algum peso, o autor insiste ser necessário muito mais para que o docente se torne um profissional comprometido com o ensino universitário que, na actualidade, implica o desenvolvimento de um processo inteligente, estimulador do estudante que precisa saber investigador (Brzezinski, 2002).

Esse processo não admite professores apenas transmissores de informações, assim como, só poderá admitir académicos que sejam autores do seu estudo e aprendizagem, mediada pelo docente e que estejam envolvidos com a busca e a construção científica de conhecimentos aplicáveis e úteis ao progresso da sociedade. Esses conhecimentos deverão possibilitar criar novas formas de existência e de humanização (*idem*).

Carpenter (2003) referiu que os investigadores bem sucedidos na pesquisa são também excelentes professores. A investigação é importante para a avaliação do corpo docente. Além disso, o número total de publicações é um indicador de desempenho no ensino superior para determinar a qualidade de professor-pesquisador, sendo a palavra "investigação" referenciada como um estudo de um tema com o objectivo de descobrir novos factos ou informações.

A exiguidade de estudos sobre as questões do desempenho pedagógico do docente no Ensino Superior em Portugal, reflecte o peso ainda marginal que essas questões assumem no quadro das avaliações institucionais e na carreira académica dos docentes (Vieira, Silva, Moreira, Melo & Albuquerque, 2002). Contudo, e de acordo com Boyer (1990, citado por Abrantes & Valente, 2000), é hoje reconhecido por muitos docentes que não é desejável continuar a usar apenas a investigação e as publicações como critério fundamental para a sua promoção profissional (Decreto-Lei n.º 205/2009).

Por parte da legislação, tem sentido delimitar os domínios da autonomia institucional, cujos aspectos constitucionais são as autonomias estatutárias, científica, pedagógica, administrativa e financeira (CRP de 1997, artigo 76.º).

A Lei n.º 62/2007, artigo 26.º, diz que o Estado, no domínio do ensino superior, deve não só incentivar todas as actividades científicas e as inovações tecnológicas, mas também, assegurar

a participação dos professores e investigadores e dos estudantes na gestão dos estabelecimentos de ensino superior. O Estado Sendo deve também incentivar a educação ao longo da vida, de modo a permitir a aprendizagem permanente, o acesso de todos os cidadãos devidamente habilitados aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística, e a realização académica e profissional dos estudantes.

Os docentes do Ensino Superior, quer sejam docentes universitários, quer do politécnico, podem desempenhar um papel de investigação noutra instituição, como a Fundação da Ciência e Tecnologia (FCT) (Decreto-Lei n.º 124/99; Decreto-Lei n.º 205/2009).

O investigador convidado é um elemento cujo contributo, devido à sua especial qualificação e especialização, é considerado essencial em determinado momento, e por período definido, à actividade da instituição; pode ser um investigador, um docente do ensino superior universitário ou um docente do ensino superior politécnico, aposentado ou jubilado, que tenha integrado ou não os quadros de pessoal da instituição. Os investigadores convidados desempenham as funções correspondentes às da categoria da carreira de investigação a que forem equiparados por via contratual (Decreto-Lei n.º 124/99).

No artigo 44.º do mesmo Decreto-Lei, também se define explicitamente o papel importante dos docentes que são investigadores convidados da Fundação da Ciência e da Tecnologia. Eles são providos em comissão de serviço extraordinária ou por contrato, consoante sejam, ou não, funcionários de nomeação definitiva, e/ou, também são providos por períodos determinados até um máximo de cinco anos, podendo ser reconduzidos por períodos de igual duração, conforme ajustado no Estatuto da Carreira Docente Universitária, em que se prevê “permitir que os professores de carreira possam, a seu pedido, participar noutras instituições, designadamente de ciência e tecnologia, sem perda de direitos” (Decreto-Lei n.º 205/2009, artigo 6.º n.º 2, alínea b).

É preciso que os docentes universitários cumpram a sua função, não só nas funções de ensino (actividades na sala de aula e orientações nos estudos à comunidade, e.g. supervisor dos alunos estagiários, etc.), mas também, na realização nas actividades de investigação científica, de criação cultural ou de desenvolvimento tecnológico (Decreto-Lei n.º 205/2009, artigo 4.º).

## **4.2 Avaliação de Docentes**

Nevo (1995) definiu a avaliação dos professores como o processo de descrever e julgar o mérito e o valor dos professores, tendo por base o seu conhecimento, competências e os resultados do seu ensino. Assim sendo, Rosales (2006) considerou que a avaliação tem consistido na recolha de informação e na formulação de juízos sobre o valor ou o mérito do

professor. Portanto, avaliação do desempenho docente deve ser voltada para a melhoria da qualidade da ensino e para a qualificação do serviço docente, a mesma deve assumir-se como processual e descritiva em ordem a não se perder informação significativa. Portanto, é fundamental orientar a avaliação de desempenho para a qualificação do serviço docente, como um dos caminhos a trilhar para a melhoria da qualidade de ensino, enquanto serviço público.

Chiavenato (2009) considerou que a avaliação do desempenho como uma apreciação sistemática do desempenho de cada pessoa em função das actividades que ela desempenha, das metas e resultados a serem alcançados e do seu potencial desenvolvimento. O mesmo autor, refere ainda, que a avaliação do desempenho é a identificação, mensuração e administração do desempenho humano nas organizações (*idem*).

De acordo com Riegle (1987, em Duke & Stiggins, 1990, citado por Simões, 2000) a avaliação do desempenho enfocada no desenvolvimento do docente, enfatiza os seguintes aspectos:

1. Desenvolvimento do ensino enfatiza o desenvolvimento de competências relacionadas com a tecnologia de ensino, o microensino, as médias, cursos e currículos.
2. Desenvolvimento profissional enfatiza o crescimento das faculdades dos indivíduos nos seus papéis profissionais.
3. Desenvolvimento organizacional enfatiza necessidades, prioridades e a organização da instituição.
4. Desenvolvimento da carreira enfatiza a preparação para a progressão na carreira.
5. Desenvolvimento pessoal enfatiza os planos de vida, as competências interpessoais e o crescimento de atitudes como indivíduo (p. 19).

Por fim, a avaliação destinada ao desenvolvimento profissional dos docentes concretiza-se através de diferentes formas, que seriam: promover a reflexão sobre a prática e questionar os seus pressupostos implícitos, provocar a saída do individualismo profissional, promover uma cultura profissional, extrair consequências da experiência através de mecanismos de investigação-acção, apreciar as relações entre os fenómenos institucionais e o contexto externo, e proporcionar às suas acções um sentido histórico e uma direcção (Gimeno, 1994, citado por Simões, 2000).

A diversidade de concepções do que é ser professor e do que é ensinar, associada à ênfase numa destas vertentes, implica distintos objectos a avaliar e legitima enfoques diferenciados:

- uma coisa é avaliar a qualidade (a competência do professor – *teacher competency*);
- uma outra é avaliar a qualidade do ensino (o desempenho do professor – *teacher performance*);
- e uma terceira é avaliar o professor ou o seu ensino, por referência aos resultados dos alunos (a eficácia do professor – *teacher effectiveness*) (Simões, 2000, p. 13).

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a avaliação do desempenho dos professores passou a ter um enquadramento legal, pese embora, numa perspectiva apenas de progressão na carreira (Lei n.º 49/2005). O artigo 39.º do número 2 desta Lei, nos princípios gerais das carreiras do pessoal docente e de outros profissionais de educação, refere que a

progressão da carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.

Com o Decreto-Lei n.º 205/2009, surge alguma novidade no que diz respeito à exigência de profissionalismo no exercício da função e aparece a exigência de um período experimental para professores em todas as categorias da carreira a fim de ser verificada a sua adequação profissional às funções a desempenhar, bem como a consagração da necessidade da avaliação do desempenho de docentes, com vista à melhoria da actividade científica, pedagógica ou profissional.

O mesmo Decreto-Lei, que define algumas alterações ao nível da avaliação do desempenho dos docentes do ensino universitário, visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens, bem como proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores; o artigo 74.º-A no número 1 e 2, define a avaliação do desempenho do docente:

- 1 – Os docentes estão sujeitos a um regime de avaliação do desempenho constante de regulamento a aprovar por cada instituição de ensino superior, ouvidas as organizações sindicais.
- 2 – A avaliação do desempenho constante do regulamento a que se refere o número anterior subordina -se aos seguintes princípios:
  - a) Orientação, visando a melhoria da qualidade do desempenho dos docentes;
  - b) Consideração de todas as vertentes da actividade dos docentes enunciados no artigo 4.º (Funções dos docentes universitários);
  - c) Consideração da especificidade de cada área disciplinar;
  - d) Consideração dos processos de avaliação conducentes à obtenção pelos docentes de graus e títulos académicos no período em apreciação;
  - e) Consideração dos relatórios produzidos no período em apreciação no cumprimento de obrigações do estatuto da carreira e a sua avaliação;
  - f) Responsabilização pelo processo de avaliação do dirigente máximo da instituição de ensino superior;
  - g) Realização da avaliação pelos órgãos científicos da instituição de ensino superior, através dos meios considerados mais adequados, podendo recorrer à colaboração de peritos externos;
  - h) Participação dos órgãos pedagógicos da instituição de ensino superior;
  - i) Realização periódica, pelo menos de três em três anos;
  - j) Resultados da avaliação do desempenho expressam numa menção reportada a uma escala não inferior a quatro posições que claramente evidencie o mérito demonstrado;
  - l) Homologação dos resultados da avaliação do desempenho pelo dirigente máximo da instituição de ensino superior, assegurando um justo equilíbrio da distribuição desses resultados, em obediência ao princípio da diferenciação do desempenho;
  - m) Previsão da audiência prévia dos interessados;
  - n) Previsão da possibilidade de os interessados impugnar judicialmente, nos termos gerais, o acto de homologação e a decisão sobre a reclamação.

Os docentes universitários de quaisquer das categorias devem cumprir obrigatoriamente as suas funções: as actividades de investigação científica, de criação cultural ou de desenvolvimento tecnológico; acompanhar e orientar os estudantes; participar nas tarefas de extensão universitária, de divulgação científica e de valorização económico e social do conhecimento; participar na gestão das respectivas instituições universitárias. Também podem

participar em outras tarefas, distribuídas pelos órgãos de gestão competentes, que se incluam no âmbito da actividade de docente universitário (Decreto-Lei n.º 205/2009).

Dias (2001) propõe alguns conceitos que percorrem os diversos sentidos da pedagogia e dos reflexos que provocam nos docentes do ensino superior:

- *pedagogia* da transmissão de conhecimento ou *ensino*
- *pedagogia de educação de adultos* ou problematizadora
- *pedagogia* da alusão ou da *investigação*.

O mesmo autor sublinha também que é a partir desses conceitos que é possível identificar a caracterização do perfil de docência e/ou professor universitário:

- não mero docente, transmissor de conhecimento
- não mero especialista, cientista, investigador
- mas investigador que associa a si jovens-adultos-investigadores na tarefa de problematização-investigação sobre a vida, como forma de criar condições para que a comunidade cresça na capacidade de procurar resposta para as suas necessidades e aspirações (Dias, 2001, p. 64).

Em relação à utilidade da avaliação, Hadji (1995, citado por Simões, 2000) referencia três possíveis usos da avaliação: gestão da carreira, desenvolvimento profissional e gestão dos recursos humanos. Este autor considera que é necessário relacionar os diferentes destinatários com os diferentes tipos de avaliação e com diferentes avaliadores.

Sendo que, Natriello (1990, citado por Simões, 2000) referencia três propósitos que aparecem com mais frequência nos programas de avaliação dos docentes/professores: *i*) influenciar ou controlar o desempenho dos docentes universitários, que pode melhorar o seu desempenho profissional e reflectir essa melhoria na instituição e nas aprendizagens dos seus alunos; *ii*) apoiar decisões relacionadas com a movimentação dos docentes/professores no sistema; *iii*) legitimar o próprio sistema de controlo organizacional, persuadindo os docentes e a comunidade em geral de que as tarefas inerentes à profissão docente estão a ser desempenhadas adequadamente. Como sublinhou Stufflebeam (1995, p. 176, citado por Simões, 2000, p. 52), “o propósito mais importante na avaliação em educação não é provar mas melhorar”.

O sistema de avaliação referenciado no Plano Estratégico da Universidade do Algarve de 2010-2013, na Linha Estratégica 6 do Subsistema Universitário, está de acordo com o Regulamento de Avaliação de Desempenho dos Docentes, em vias de ser adoptado; para além de um conjunto de critérios objectivos, permite avaliar o docente na performance individual, porque obriga a que cada docente seja avaliado, de forma ponderada, com base na sua dedicação, nas actividades de ensino, de investigação, de extensão e de gestão académica (Guerreiro, 2010).

Avaliação dos docentes universitários tem também um papel no recrutamento de novos professores (catedráticos, associados e auxiliares) que serão contratados para desempenharem as

suas funções, assumindo um papel do ensino e na investigação, por um período experimental de um ano.

O recrutamento dos docentes universitários, nomeadamente, professores catedráticos, professores associados e professores auxiliares, são recrutados exclusivamente por concurso documental. Os documentos avaliados por órgão legal e estatutariamente competente de cada instituição de ensino superior que aprova a regulamentação necessária à execução (Decreto-Lei n.º 205/2009).

Os professores visitantes, professores convidados, assistentes convidados e monitores transitam, sem outras formalidades, para o regime de contrato de trabalho em funções públicas na modalidade de contrato a termo resolutivo certo, ficando sujeitos às regras previstas para estas categorias (Decreto-Lei n.º 205/2009).

A avaliação deverá feita de acordo com as funções de cada categoria de pessoal docente universitário da instituição de ensino superior, sendo os deveres e os serviços dos docentes considerados como foco da avaliação da docência universitária (Decreto-Lei n.º 205/2009).

Os serviços docentes, que enfoquem no processo de avaliação, estão de acordo com o Regulamento de prestação de serviço dos docentes (Regulamento n.º 683/2010), nomeadamente, no que se relaciona com “componentes do serviço dos docentes” (artigo 4.º), do “serviço lectivo” (artigo 5.º), das “actividades de investigação” (artigo 6.º), do “desempenho de funções em órgãos”, caso dos alguns docentes (artigo 7.º) e da “extensão” (artigo 8.º). Portanto, a avaliação dos docentes tem por base o conteúdo funcional do serviço docente (Regulamento n.º 884/2010), que explicita as vertentes: ensino; investigação científica, criação artística ou cultural ou desenvolvimento tecnológico, adiante designada por investigação, extensão, divulgação científica e valorização económica e social do conhecimento, adiante designada por extensão e gestão.

O mesmo regulamento define o período da avaliação dos docentes, que é, em regra, trienal; o respectivo processo tem lugar no período compreendido entre os meses de Janeiro e Junho. Os docentes têm avaliado o seu desempenho em três anos civis anteriores, sendo a componente lectiva indexada ao ano lectivo vigente no dia um de Janeiro de cada ano. Sendo que, se o docente iniciar as funções durante o triénio em avaliação, a pontuação final reporta-se ao número de anos civis contados desde essa ocorrência, salvo se o período de avaliação for inferior a um ano, caso em que se procede a avaliação por ponderação curricular.

A avaliação do desempenho do docente assenta essencialmente sobre o relatório de actividades do docente, elaborado, segundo modelo a aprovar pelos Conselhos Científicos e Técnico-Científicos das unidades orgânicas, de acordo com as orientações e as directrizes

definidas pelo Conselho Coordenador de Avaliação de Desempenho dos Docentes da Universidade do Algarve, o qual deve prever, entre outros, a inclusão dos resultados dos inquéritos sobre a percepção das aprendizagens, aplicados anualmente aos alunos (Regulamento n.º 884/2010).

Avaliação do docente universitário permite que o pessoal docente da carreira possa desenvolver e melhorar a qualidade da sua actividade científica e competir no quadro institucional que melhor se adequa ao exercício da investigação que deve desenvolver; colaborar com o outro docente ou a instituição de manter actualizados e desenvolver os seus conhecimentos culturais e científicos e efectuar trabalhos de investigação, numa procura constante do progresso científico e técnico e da satisfação das necessidades sociais; e possa participar em tarefas de extensão universitária, de divulgação científica e de valorização económica e social do conhecimento para melhorar o desenvolvimento profissional (Decreto-Lei n.º 205/2009).

Alem disso, a avaliação do docente de acordo com o mesmo Decreto-Lei permite os professores de carreira possa dedicarem-se, total ou parcialmente, a qualquer das componentes da actividade académica. Sendo que possam orientar e contribuir activamente para a formação científica, técnica, cultural e pedagógica do pessoal docente que consigo colabore, apoiando a sua formação naqueles domínios.

Outros indicadores de avaliação do docente que possam melhorar o desempenho profissional docente da carreira são: elaborar e colocar à disposição dos alunos materiais didácticos actualizados; eficiência do tempo de leccionação de aulas, horário de serviço docente integrar a componente relativa a serviço de assistência a alunos, devendo este, em regra, corresponder a metade daquele tempo; e por último, o docente ter possibilidades e disponibilidades para desenvolver permanentemente uma pedagogia dinâmica e actualizada e para melhorar a sua formação e desempenho pedagógico (Decreto-Lei n.º 205/2009).

Os procedimentos relativos à avaliação do desempenho de cada docente têm carácter confidencial, devendo os instrumentos de avaliação de cada docente ser arquivados no respectivo processo individual. Os instrumentos referenciados são: *curriculum vitae* académico, relatório de auto-avaliação do professor, parecer do docente avaliador, registos de observação realizados pelo docente avaliador, registos de observação realizados por observadores externos e documento resultante do seu direito ao exercício de contraditório.

O acesso aos documentos relativos à avaliação é regulado pelo Código do Procedimento Administrativo e pela legislação relativa ao acesso a documentos administrativos, subordinando-se aos seguintes princípios:

- a) A documentação que contenha unicamente apreciações de natureza funcional é de acesso livre e generalizado;
- b) Os documentos nominativos que contenham apreciação ou juízo de valor ou informação abrangida pela reserva da intimidade da vida privada são objecto de comunicação parcial sempre que seja possível expurgar a informação relativa à matéria reservada;
- c) É facultado o acesso às actas dos órgãos responsáveis pelas diversas fases da avaliação a quem demonstre ter interesse directo, pessoal e legítimo no procedimento, designadamente para fins de impugnação administrativa ou contenciosa (Regulamento n.º 884/2010, artigo 31.º, número 3).

O cumprimento, por parte dos docentes, das regras do desempenho, podem ter alguns efeitos na sua carreira, porque, por exemplo, uma avaliação de desempenho positiva é uma das condições que deve ser satisfeita para a contratação por tempo indeterminado dos professores auxiliares; igualmente, a renovação dos contratos a termo certo dos docentes não integrados na carreira e na alteração de posicionamento remuneratório na categoria do docente (Decreto-Lei n.º 205/2009; Regulamento n.º 884/2010).

Em caso de avaliação do desempenho negativa durante o período de seis anos, é aplicável o regime geral de sanções fixado no estatuto disciplinar dos trabalhadores que exercem funções públicas (Decreto-Lei n.º 205/2009; Regulamento n.º 884/2010).

## CAPÍTULO 5

### ESTUDO EMPÍRICO

#### 5.1 Metodologia

A palavra método vem do grego *métodos*: caminho para chegar a um fim. Confere que é o processo a realização de um objectivo, modo agir ou de pensar. O método científico é um conjunto sequencial de regras comuns a toda investigação científica, que coloca a possibilidade da passagem da observação dos factos particulares à formulação de uma hipótese que, sujeita à verificação experimental, pode tornar-se numa lei. Método pressupõe um conjunto de regras para desenvolver uma experiência a fim de produzir novo conhecimento. O método também pode corrigir e integrar conhecimentos pré-existentes (ILL, 2000).

O método consiste, essencialmente, num conjunto de operações, situadas a diferentes níveis, que tem em vista a consecução de objectivos determinados. Corresponde a um corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a sistema de normas, torna possíveis a selecção e a articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica. Consiste, por tudo isso, num plano orientador de trabalho.

Em qualquer investigação é necessário um método e este não é mais do que uma formalização do percurso intencionalmente ajustado ao objecto de estudo e é concebido como meio de direccionar a investigação para os seus objectivos, possibilitando a progressão do conhecimento acerca desse mesmo objectivo (Pardal & Correia, 1995). Por outras palavras, o método é o caminho para se chegar a um fim e os métodos de investigação constituem o caminho para chegar ao conhecimento científico.

No que respeito aos métodos mais utilizados são, o quantitativo e o qualitativo. A investigação quantitativa e a investigação qualitativa estão associadas a paradigmas. A distinção entre paradigmas diz respeito à produção do conhecimento e ao processo de investigação e pressupõe existir uma correspondência entre epistemologia, teoria e método. No entanto, a distinção é usualmente utilizada a nível do método (Günther, 2006).

Denzin e Lincoln (1994) definiram que a investigação qualitativa acentua o recurso a uma multiplicidade de métodos, implicando uma abordagem interpretativa ou naturalística em relação ao seu objecto de estudo. Isto significa que os investigadores qualitativos estudam as coisas no seu contexto natural, procurando atribuir um sentido ou interpretar o fenómeno segundo as significações que as pessoas lhes atribuem.

O fenómeno essencial é que o instrumento de investigação faz corpo com o investigador, está inteiramente integrado na sua pessoa; ao contrário das ciências naturais, em que, os

instrumentos são exteriores ao investigador, nas ciências humanas não são. Assim, Boudon (1990) afirma que tem sido ocasião de verificar, por várias vezes, que os sociólogos utilizam frequentemente, de facto, métodos que não se distinguem dos das ciências naturais.

Sendo assim, Bogdan & Biklen (1994, 2010) destaca que escolhemos privilegiar a expressão investigação qualitativa como englobando todo o conjunto de estratégias que designamos por qualitativas.

As vantagens e inconvenientes relativos à adequada utilização de métodos quantitativos e de métodos qualitativos em trabalhos de investigação em ciências sociais têm sido, nas últimas décadas, objecto de discussão. Como alguns autores recorrem a designações diferentes e a conceptualizações um pouco diversas das enunciadas para se referirem ao mesmo tipo de estudos (Bogdan & Biklen, 1994, 2010).

Assim, também, Quivy e Campenhoudt (2008) afirma que a respeito à investigação social, o processo é comparável. Importa, acima de tudo, que o investigador seja capaz de conceber e de por em prática um dispositivo para a elucidação do real, isto é, no seu sentido mais lato, um método de trabalho.

No processo de investigação a metodologia reveste-se, assim, de grande importância. Esta deve ser utilizada com vista a levar a cabo a investigação, isto é, o modo de procurar dar resposta às perguntas de investigação. Neste sentido, a metodologia interessa-se mais pelo processo que pelos resultados propriamente ditos (Tuckman, 2000).

Segundo Ander-Egg (1974, citado por Pardal & Correia, 1995, pp. 10 -11), o método científico:

- É fáctico, isto é, tem uma referência empírica;
- Transcende os factos, ou seja, embora partindo de factos, transcende-os;
- Recorre à verificação empírica, para formular resposta aos problemas colocados e para apoiar as suas próprias afirmações;
- É auto correctivo e progressivo: é auto correctivo, enquanto rejeita ou ajuda as próprias conclusões; é progressivo já que, ao não tornar as suas conclusões como infalíveis e finais, está aberto a novas contribuições e à utilização de novos procedimentos e de novas técnicas;
- As suas formulações são de tipo geral;
- É objectivo, não de um objectivismo ingénuo, como se fosse possível isolar completamente o investigador da sua cultura e dos seus valores, mas na medida em que, fazendo-se esse esforço sério, se conseguem alcançar a verdade possível dos factos.

Carmo e Ferreira (1998) afirmam que “um investigador para melhor resolver um problema de pesquisa não tem que aderir rigidamente a um dos dois paradigmas, podendo mesmo escolher uma combinação de atributos pertencentes a cada um deles”.

Contudo, Brannen (1992) põe em evidência as dificuldades de os utilizar conjuntamente numa mesma investigação. A utilização conjunta de métodos quantitativos e de métodos qualitativos tem implicações de natureza teórica, atendendo a que a utilização de diferentes

métodos de investigação tem também como base diferentes pressupostos, entre outros, acerca da realidade social e da natureza dos dados recolhidos.

Os dados recolhidos são de natureza quantitativos e um pouco de natureza qualitativo porque o instrumento principal aplicado é o questionário. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, antes são formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Por isso, é possível identificar certas tendências na prática da investigação qualitativa e certas características abstractas globais destas investigações. No essencial, o que está em causa não é procurar meios para identificar empiricamente uma investigação qualitativa, nem distingui-la em termos absolutos de uma investigação quantitativa, mas, muito simplesmente, fornecer algumas balizas de orientação que permitam um melhor conhecimento da realidade investigativa.

Este estudo é uma investigação social em educação por ter o objecto relacionado com a avaliação do desempenho de docente universitário, principalmente, a importância e concordância de docente à aplicabilidade da avaliação no ensino universitário da Universidade do Algarve. Por isso, é uma investigação educativa da natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objectivo do estudo e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos (Coutinho, 2005).

O trabalho de investigação que foi levado a cabo revestiu-se de um carácter predominantemente qualitativo, uma vez que se privilegiou a globalidade do processo e dos procedimentos e não apenas os resultados finais, isto é, deu-se ênfase à descrição e à interpretação e não apenas à análise dos dados (Tuckman, 2000).

Contudo, esta investigação envolveu também aspectos de natureza quantitativa, dado que estes marcaram a sua presença nomeadamente aquando do tratamento dos dados resultantes dos inquéritos realizados aos docentes do ensino universitários. Convém referir, ainda assim, que o recurso a técnicas de natureza quantitativa não teve como objectivo último a quantificação rigorosa do que quer que fosse, pretendeu antes contribuir para uma análise qualitativa mais fundamentada e rigorosa. Em suma, utilizaram-se metodologias qualitativas e metodologias quantitativas de forma complementar, no sentido de se garantir uma maior validade dos dados (Pardal & Correia, 1995).

Como seria de esperar, a estas duas abordagens correspondem diferentes métodos de recolha de informação: o investigador quantitativo necessita de instrumentos estruturados (como questionários ou entrevistas estruturadas) com categorias standardizadas que permitam encaixar as respostas individuais. O investigador qualitativo ausculta as opiniões individuais (entrevista não estruturada ou livre, observação participante ou não participante) sem se preocupar em

categorizar as respostas de antemão; pressupõe ser fundamental atender às características individuais dos intervenientes num programa/intervenção, porque é da forma como estes se empenham que tudo depende (Coutinho, 2008). Portanto, é pertinente que este estudo considera o investigador quantitativo é razoável porque corresponde ao questionário aplicado de recolha das informações.

### **5.1.1 Instrumento de Recolha de Dados**

A técnica mais pertinente de ser utilizada neste estudo é o inquérito por questionário. Esta técnica, que tem predominado nas ciências e na sociedade em geral (Silva & Pinto, 1999), permite a recolha de informação sem que o investigador introduza algum tipo de subjectividade e, como tal, a probabilidade de distorção é menor (Marconi, 2002; Marconi & Lakatos, 2006).

O inquérito por questionário apresenta vantagens indiscutíveis e daí certamente a sua longa tradição na história da investigação social. Assim, ele assenta também algumas outras premissas: *i*) os inquiridos compreendem as perguntas tal como são formuladas (independente da proposta que dão e do aludido problema da deseabilidade social); *ii*) a situação da pesquisa *per se* não influencia das respostas dadas e; *iii*) as repostas dos diferentes inquiridos a cada questão particular podem ser comparado entre si (Moreira, 2007).

O questionário foi elaborado de forma bastante cuidada, no sentido de procurarem não limitar ou condicionar as respostas; procurou-se evitar a todo o custo que os instrumentos de recolha de dados contivessem quaisquer orientações, ainda que implícitos, que pudessem de alguma forma conduzir a que as ideias dos inquiridos coincidisse artificialmente com as ideias dos inquiridores. Por isso, a construção do questionário deve ter consistido num conjunto de perguntas standardizadas, em que é, constitua a formulação idêntica, lidos literalmente e seguindo-se sempre a mesma ordem ao entrevistar-se ao cada inquirido (Moreira, 2007).

Uma das tarefas que torna esta actividade dispendiosa em termos de recursos humanos e de tempo é a introdução manual das respostas dos inquiridos. Esta introdução de dados manual tem ainda o inconveniente de acarretar um número elevado de erros que diminuem a qualidade da recolha de informação.

A realização de inquéritos por questionário em papel são a melhor solução quando se pretende recolher informação de grandes amostras (muitos inquiridos) para a realização de estudos ou investigações. Porém, o desenvolvimento de tecnologia e de informação cada vez mais facilitada aos investigadores da recolha dados, por exemplo, em alguns casos, investigador fazer comunicação indirecta por meio electrónico.

O instrumento utilizado para colecta de dados foi um questionário online (com perguntas fechadas e objectivas), criado através do aplicativo *Google Docs*. O questionário construído foi

enviado aos directores das faculdades (estabelecimento de ensino universitário) e divulgaram-se aos docentes (como inquiridos) para que eles preencham o questionário *on-line*. Os inquiridos são os docentes do ensino universitário da Universidade do Algarve.

A utilização do questionário é particularmente relevante, independentemente do tipo de investigação em causa, já que permite a obtenção de dados que vão permitir aferir as hipóteses da investigação. A utilização do questionário permite estabelecer uma medição a partir das questões nele contidas. Um instrumento que deve permitir testar, convenientemente, as hipóteses, pelo que é de toda a conveniência as hipóteses estejam definidas antes da utilização do questionário, com vista à recolha de dados, uma vez que elas poderão justificar o trabalho da parte empírica da investigação (Hill & Hill, 2005, 2009)

O instrumento utilizado nesta investigação, ao versar-se sobre uma população e não sobre um indivíduo, insere-se no tipo de questionário que De Ketele & Roegiers (1999, p. 35) designam de questionário de inquérito “...um estudo de um tema preciso junto de uma população, cuja amostra se determina a fim de precisar certos parâmetros”. O principal objectivo da recolha de dados não incidia sobre o que o inquirido gosta ou pensa, mas este deveria funcionar, apenas, como representante da instituição no preenchimento do inquérito. Daí o envio o questionário aos directores de faculdades para divulgá-lo aos docentes de faculdades pertenciam.

### **5.1.2 Procedimento de Recolha de Dados**

Para a recolha de dados, o questionário foi distribuído via e-mail aos directores existentes da Universidade do Algarve: Director da Faculdade de Ciência e Tecnologia (FCT), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS) e Faculdade de Economia (FE).

O primeiro envio foi feito a 1 de Setembro de 2003, como fase de pré-teste. O resultado do pré-teste, a que responderam 20 docentes, conduziu à rectificação de alguns aspectos, dando origem, assim, à versão final do questionário.

Na segunda fase, o envio foi feito em 22 de Outubro, e a recolha durou no máximo de três semanas (de 22 de Outubro ao 15 de Novembro de 2010). No entanto, decidiu-se fazer “follow up” do questionário para receber mais respostas, prolongando assim o prazo de recebimento até 30 de Novembro. Foi ainda determinado, inicialmente, que se tratariam os inquéritos recebidos até dia 30 de Novembro de 2010, para que as respostas o tardias não pudessem prejudicar o calendário ou a sua utilização (Lakatos & Marconi, 2005).

Ao longo de todo o processo de envio e recebimento dos inquéritos, na tentativa de recolher o máximo de informação possível, tornou-se necessária a maior rigidez possível na

organização das estratégias de envio e arquivo, sendo essencial a automatização da forma de envio e recebimento automatizado por “Google Docs”.

Os questionários preenchidos foram devolvidos automaticamente ao “Google Docs” da base de dados do investigador, o que tornou o procedimento bastante fácil para o investigador tratar os dados recolhidos.

### **5.1.3 Tratamento e Análise de Dados**

Os questionários enviados por “e-mail” foram respondidos pelos inquiridos e as suas respostas automaticamente entram na base de dados do investigador no total de 60 docentes inquiridos. Após a recolha dos dados estes foram analisados recorrendo-se ao programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 17.0.

No âmbito da análise dos dados recolhidos foram utilizadas várias ferramentas:

- Análises de frequência (diagramas de barras e tabelas de frequência);
- Nalgumas situações do presente estudo foram utilizadas médias em variáveis ordinais (procedimento teoricamente desapropriado), porém, apesar da interpretação do valor das médias por si só não ter qualquer significado neste tipo de variáveis, facilita a comparação da tendência central de vários itens em análise (Pestana & Gageiro, 2008);
- Testes de Qui-Quadrado de independência ( $\chi^2$ ), sempre que se pretendeu explorar a associação entre duas variáveis nominais;
- Testes Mann-Whitney ( $U$ ), sempre que se pretendeu comparar a tendência central de uma variável ordinal entre dois grupos independentes;
- Testes Kruskal-Wallis ( $H$ ), sempre que se pretendeu comparar a tendência central de uma variável ordinal entre três grupos independentes;
- Coeficientes de Correlação de Spearman ( $r_s$ ), sempre que se pretendeu averiguar a correlação existente entre duas variáveis ordinais.
- O nível de significância da alfa utilizado foi de 0,05.

### **5.1.4 População e Amostra**

Tendo presente a definição de população proposta por Quivy e Campenhoudt (2008) como sendo a totalidade de elementos, ou das unidades constitutivas do conjunto considerado, e os objectivos definidos para este estudo, os quais têm o propósito de conhecer as concepções de docentes do ensino universitário sobre a avaliação dos seus desempenho para melhora qualidade de ensino e desempenho profissional.

População é um conjunto de valores de uma variável sobre a qual pretendemos tirar conclusões. Nas ciências sociais, é usual termos apenas um valor da variável para cada caso pelo

que o tamanho de uma população definida de modo estatístico é normalmente igual ao número total de casos para os quais pretendemos tirar conclusões (Hill & Hill, 2005, 2009).

Segundo Guimarães & Cabral, “designa-se por população (ou universo) o conjunto de dados que expressam a característica em causa para todos os objectos sobre os quais a análise incide” (1997, p. 2).

População é um conjunto de indivíduos ou objectos que apresentam em comum determinadas características definidas para o estudo, ou seja, um conjunto dos elementos que possuem as características que vão observar ou pesquisar (D’Hainaut, 1997). E a população é o conjunto que representa todas as medidas de interesse para o colector de amostras (Mendenhall, 1985; Mello, 2000). População ou universo deste estudo é os Docentes Universidade do Algarve, sobretudo, os docentes de ensino universitários que distribuídas nas três faculdades, são: Faculdade de Ciências e Tecnologias (FCT), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS) e Faculdade de Economia (FE).

Amostragem é o estudo de um pequeno grupo de elementos retirado de uma população que se pretende conhecer, ou seja, amostragem é o processo de determinação de uma amostra a ser pesquisada, e/ou, uma parte de elementos seleccionada de uma populações estatística (D’Hainaut, 1997; Guimarães & Cabral, 1997).

A mostra é um conjunto dos elementos relativamente aos quais se poderia escolher efectivamente os dados (D’Hainaut, 1997). Uma amostra corresponde a um subconjunto de dados que pertencem à população (Guimarães & Cabral, 1997). Também Mendenhall (1985) nos disse que amostra é um subconjunto de medidas extraídas da população de interesse. Portanto, a amostra é uma parte de elementos seleccionada de uma população estatística.

Os dois grandes grupos de métodos que normalmente utilizam para seleccionar ou recolher amostras são: o método amostragem aleatório e método amostragem não aleatório (Maroco, 2003).

O método da amostragem por quotas pode considerar-se análogo ao método de amostragem estratificada, mas com um aspecto que lhe faz toda a diferença: em vez de se escolher uma amostra aleatória dentro de cada um dos estratos da etapa final, escolhe-se uma amostra não aleatória de tamanho determinado pela fracção de amostragem.

Contudo, e segundo Hill & Hill (2005, 2009), há duas grandes desvantagens com este método de amostragem: primeiro, embora o número de casos em cada um dos estratos seja proporcional ao número de casos no mesmo estrato do Universo, a amostra de casos dentro do estrato, por não ser escolhida ao acaso, não é necessariamente representativa dos casos do estrato correspondente ao universo.

O autor defende que há quase sempre um enviesamento na selecção dos casos dentro dos estratos porque a amostra de casos é normalmente escolhida por meio de um método de amostragem por conveniência. Tal característica remete-nos para uma segunda desvantagem pois, nestes casos, não é possível extrapolar com confiança para o universo os resultados e conclusões tiradas a partir da amostra. Carmo e Ferreira (1998, p. 196), confirma que se a amostra “for de muito pequena dimensão, os resultados do estudo podem não ser generalizáveis à população considerada”.

Uma amostra estatística consiste em um subconjunto da população, ou seja, em um conjunto de indivíduos retirados de uma população a fim de que seu estudo estatístico possa fornecer informações importantes sobre a mesma população. Segundo Maroco (2003, p. 18), “depois de identificada a população do estudo é ainda necessário definir como vão ser seleccionados os sujeitos ou objectivos que constituem a amostra”.

Por vezes, a investigação centra-se em grupos muito alargados de sujeitos e instituições, documentos, etc., e o investigador não tem tempo, nem recursos suficientes para recolher e analisar os dados de todos os casos da população. Considera, por isso, uma parte dos casos que constituem a população, designada por amostra e analisa os dados recolhidos da amostra, para tirar conclusões, e extrapolar-las para a população (Hill & Hill, 2005, 2009).

No caso deste estudo, seria impensável, incluir todos os docentes da Universidade do Algarve, mesmo só os do ensino universitário, não só pela enormidade da amostra, mas também pelas muitas actividades de programa e actividade de ensino, investigação e gestão curriculares que eles desempenham, e porque a resposta ao inquérito não podia ser obrigatória.

O facto de o autor ter como objectivo pessoal a qualidade do ensino universitário, nomeadamente, na Universidade Nacional Timor *Lorosa'e* (UNTL), a cujo quadro do pessoal docente pertence, levou à decisão de confinar a população deste estudo aos docentes do ensino universitário que, de acordo com dados publicados pelos Serviços de Recursos Humanos, eram cerca de 307, no mês de Junho de 2010.

A amostra obtida, 60 inquiridos, sendo 17 docentes da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), 21 da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS) e 22 da Faculdade de Economia (FE), corresponde a 20% da população, o que se considerou uma amostra representativa.

No entanto, o objectivo deste estudo não inclui a generalização dos resultados à população, mas a constatação de percepções dos inquiridos sobre o processo de avaliação do seu desempenho, no contexto da promoção da qualidade do ensino universitário.

## 5.2 Construção da investigação

### 5.2.1 Quadro Conceptual

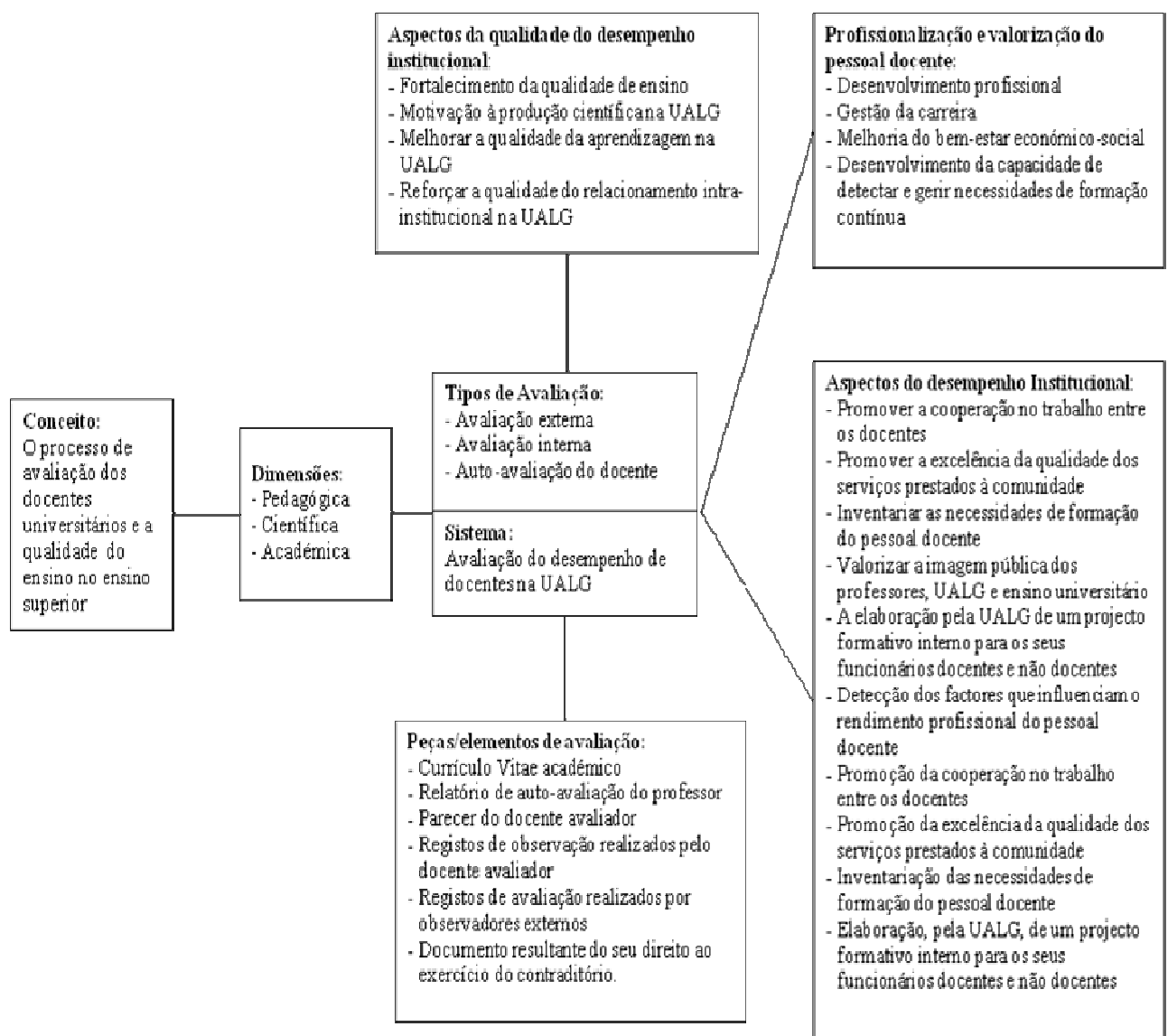
O quadro conceptual é a síntese do estudo teórico efectuado e a base do estudo empírico que se pretende desenvolver.

É por isso a base das tomadas de decisão, desde a construção dos instrumentos de recolha de dados, o seu tratamento e análise, e a discussão dos resultados.

O quadro conceptual organiza a informação disponível para ser confrontada com os dados do estudo empírico e se obter novo conhecimento.

No quadro conceptual são organizadas as dimensões do(s) conceito(s) em que o estudo incide, as suas dimensões, componentes e indicadores, como se pode observar no quadro da página seguinte.

Quadro 1 – Quadro Conceptual



## 5.2.2 Reformulação da Pergunta de Partida

Reformulação da pergunta de partida: Qual a percepção dos docentes do ensino universitário sobre a influencia da avaliação dos docentes, na melhoria do seu desempenho e profissionalização e da valorização da melhoria da qualidade do ensino superior?

## 5.2.3 Construção do Questionário

Para a elaboração do questionário utilizou-se a técnica do funil, em que se inicia com perguntas gerais, chegando pouco a pouco às específicas (Lakatos & Marconi, 2005).

Assim, no que diz respeito à estrutura, o questionário, que apresenta 12 questões, é composto por duas partes. Na primeira, pretende-se recolher informações genéricas sobre os inquiridos, faculdade em que trabalha, género, idade, categoria profissional, anos de serviço e grau académico; na segunda parte são percorridas questões relacionadas com os tipos e formas de avaliação do desempenho dos docentes e as opiniões do inquirido sobre aspectos relacionados com a melhoria da qualidade de ensino no ensino universitário

Quanto ao tipo de questões, utilizou-se predominantemente as perguntas de escolha múltipla, aliás, sendo todas as perguntas fechadas e objectivas.

Quanto ao conteúdo, as perguntas do questionário foram formuladas de acordo com os indicadores, que são as evidências que se pretende observar.

## 5.2.4 Definição das Variáveis do Estudo

As respostas às questões sobre as evidências que se pretende observar, constituem as variáveis do estudo, que se apresentam no quadro seguinte.

*Quadro 2 – Variáveis do estudo*

Perguntas do questionário		Variáveis	
1.	Faculdade	V1	Faculdade
2.	Género	V2	Género
3.	Idade	V3	Idade
4.	Anos de serviço	V4	Anos de serviço
5.	Categoria profissional	V5	Categoria profissional
6.	Título académico	V6	Título académico
6a.	Área de especialização	V7	Área de especialização
7.	Concorda que na UALG deve existir um sistema único de avaliação do desempenho dos docentes?	V8	Percepção dos docentes relativamente aos processos de avaliação.
8.	Ordene de 1 a 3, os três tipos de avaliação de desempenho do docente que considera mais importantes para a melhoria do desempenho dos docentes, sendo 1 a mais importante.		Tipo de avaliação considerada mais importante para melhor o desempenho dos docentes.
	a) Avaliação externa	V9	Avaliação externa
	b) Avaliação interna	V10	Avaliação interna
	c) Auto-avaliação do docente	V11	Auto-avaliação do docente
9.	Ordene de 1 a 3, os três tipos de		

	avaliação de desempenho do docente que considera mais importantes para a melhoria do desempenho dos docentes, sendo 1 a mais importante		
	a) Desenvolvimento profissional	V12	Influência da avaliação (tipo de avaliação mais importante) no desenvolvimento profissional.
	b) Gestão da carreira	V13	Influência da avaliação (tipo de avaliação mais importante) à gestão da carreira.
	c) Melhoria do seu bem-estar económico-social	V14	Influência da avaliação (tipo de avaliação mais importante) para a melhoria do seu bem-estar económico-social.
	d) Desenvolvimento da capacidade de detectar e gerir as suas necessidades de formação contínua	V15	Influência da avaliação (tipo de avaliação mais importante) ao desenvolvimento da capacidade de detectar e gerir as suas necessidades de formação contínua.
10.	Para o tipo de avaliação que considerou mais importante, indique o grau de importância da avaliação em cada um dos seguintes aspectos do desempenho institucional da UALG:		
	a) Fortalecimento da qualidade de ensino	V16	Influência da avaliação (tipo de avaliação mais importante) ao fortalecimento da qualidade de ensino na UALG.
	b) Motivação à produção científica	V17	Influência da avaliação (tipo de avaliação mais importante) à motivação da produção científica na UALG.
	c) Melhorar a qualidade da aprendizagem	V18	Influência da avaliação (tipo de avaliação mais importante) à melhoria da qualidade da aprendizagem na UALG.
	d) Reforçar a qualidade do relacionamento intra-institucional	V19	Influência da avaliação (tipo de avaliação mais importante) ao reforço da qualidade do relacionamento intra-institucional na UALG.
11.	Abaixo são enunciadas algumas peças para o processo de avaliação do seu desempenho docente.		
	a) Currículo Vitae académico	V20	Percepção dos docentes relativamente à importância do Currículo Vitae académico do processo de avaliação de desempenho.
	b) Relatório de Auto-avaliação do professor	V21	Percepção dos docentes relativamente à importância do relatório de auto-avaliação do docente do processo de avaliação de desempenho.
	c) Parecer do docente avaliador	V22	Percepção dos docentes relativamente à importância do parecer do docente avaliador do processo de avaliação de desempenho.
	d) Registos de observação realizados pelo docente avaliador	V23	Percepção dos docentes relativamente à importância dos registos de observação realizados pelo docente avaliador do processo de avaliação de desempenho.
	e) Registos de avaliação realizados por observadores externos	V24	Percepção dos docentes relativamente à importância dos registos de avaliação realizados por observadores externos do processo de avaliação de desempenho.
	f) Documento resultante do seu direito ao exercício do contraditório	V25	Percepção dos docentes relativamente à importância do documento resultante do seu

			direito ao exercício do contraditório do processo de avaliação de desempenho.
12.	Em seu entender, o sistema de avaliação do desempenho docente que considerou mais importante na resposta da pergunta n.º 8, permite:		
	a) Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente	V26	Influência que o sistema de avaliação, considerado mais importante pelo docente, tem na detecção dos factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente.
	b) Promover a cooperação no trabalho entre os docentes	V27	Influência que o sistema de avaliação, considerado mais importante pelo docente, tem na promoção da cooperação de trabalho entre os docentes.
	c) Promover a excelência da qualidade dos serviços prestados à comunidade	V28	Influência que o sistema de avaliação, considerado mais importante pelo docente, tem na promoção da excelência da qualidade dos serviços prestados à comunidade.
	d) Inventariar as necessidades de formação do pessoal docente	V29	Influência que o sistema de avaliação, considerado mais importante pelo docente, tem na inventariação das necessidades de formação do pessoal docente.
	e) Valorizar a imagem pública dos professores	V30	Influência que o sistema de avaliação, considerado mais importante pelo docente, tem na valorização da imagem pública dos professores.
	f) Valorizar a imagem pública da UALG	V31	Influência que o sistema de avaliação, considerado mais importante pelo docente, tem na valorização da imagem pública da UALG.
	g) Valorizar a imagem pública do ensino universitário	V32	Influência que o sistema de avaliação, considerado mais importante pelo docente, tem na valorização da imagem pública do ensino universitário.
	h) A elaboração, pela UALG, de um projecto formativo interno para os seus funcionários, docente e não docente	V33	Influência que o sistema de avaliação, considerado mais importante pelo docente, tem na elaboração, pela UALG, de um projecto formativo interno para os seus funcionários docentes e não docentes.

### 5.2.5 Formulação das Hipóteses de Trabalho

Hipótese é um enunciado conjectural das relações entre duas ou mais variáveis. As hipóteses são sentenças declarativas e relacionam de alguma forma variáveis a variáveis; são enunciados de relações, e, como os problemas, devem implicar a testagem das relações enunciadas (Kerlinger, 2003). Um trabalho não pode ser considerado uma verdadeira investigação se não se estrutura em torno de uma ou de várias hipóteses (Quivy & Campenhoudt, 2008). Uma hipótese é uma sugestão de resposta para o problema. Ela deve ser testável, e estabelecer uma conjuntura sobre a relação entre duas ou mais variáveis (Tuckman, 2000).

As hipóteses inicialmente consideradas para a realização deste trabalho foram sendo adaptadas e melhoradas à medida que a investigação evoluiu. Bogdan & Biklen (1994, 2010)

defendem que o “investigador qualitativo”, ao iniciar uma pesquisa, parte dos seus conhecimentos teóricos e da sua própria experiência, e as suas hipóteses iniciais vão sendo reformuladas e modificadas à medida que o estudo avança.

Depois da reformulação da pergunta de partida, foram então definidas as hipóteses da investigação.

A hipótese geral é formulada de modo a ser confirmada ou infirmada pela análise dos dados (hipótese nula). Para fundamentar e reforçar a hipótese geral, são ainda formuladas hipóteses operacionais ou de trabalho.

No procedimento de análise, se o teste estatístico fornecer uma probabilidade superior a 5% ( $\alpha = 0,05$ ), a hipótese deve ser aceite; se o teste fornecer uma probabilidade inferior a 5% ( $\alpha = 0,05$ ) a hipótese deve ser rejeitada.

A hipótese geral deste estudo é:

H<sub>0</sub>: Os docentes do ensino universitário consideram que a avaliação de docentes não influencia a melhoria da qualidade do ensino no ensino superior.

As hipóteses operacionais, formuladas para a condução da análise, com vista a esclarecer a hipótese de geral e orientar a discussão dos resultados, são:

### *Quadro 3 – Hipóteses operacionais*

H1 -	A faculdade do docente influencia o grau de concordância sobre a existência de um sistema de avaliação do desempenho dos docentes da UALG.
H2 -	O género do docente influencia o grau de concordância sobre a existência de um sistema de avaliação do desempenho dos docentes da UALG.
H3 -	A idade do docente influencia o grau de concordância sobre a existência de um sistema de avaliação do desempenho dos docentes da UALG.
H4 -	O ano de serviço do docente influencia o grau de concordância sobre a existência de um sistema de avaliação do desempenho dos docentes da UALG.
H5 -	A categoria profissional do docente influencia o grau de concordância sobre a existência de um sistema de avaliação do desempenho dos docentes da UALG.
H6 -	O título académico do docente influencia o grau de concordância sobre a existência de um sistema de avaliação do desempenho dos docentes da UALG.
H7 -	A faculdade tem relação com o tipo de avaliação mais importante para a melhoria do desempenho dos docentes.
H8 -	O género tem relação com o tipo de avaliação mais importante para a melhoria do desempenho dos docentes.
H9 -	A idade tem relação com o tipo de avaliação mais importante para a melhoria do desempenho dos docentes.
H10 -	O ano de serviço tem relação com o tipo de avaliação mais importante para a melhoria do desempenho dos docentes.
H11 -	A categoria profissional tem relação com o tipo de avaliação mais importante para a melhoria do desempenho dos docentes.
H12 -	O título académico tem relação com o tipo de avaliação mais importante para a melhoria do desempenho dos docentes.

H13 -	O grau de importância atribuído a alguns aspectos do desempenho docente tem relação com o tipo de avaliação considerada mais importante.
H14 -	O grau de importância atribuído a alguns aspectos do desempenho docente tem relação com a concordância do sistema único de avaliação na UALG.
H15 -	O grau de importância atribuído a alguns aspectos do desempenho institucional da UALG tem relação com o tipo de avaliação considera mais importante.
H16 -	O grau de importância atribuído a alguns aspectos do desempenho institucional da UALG tem relação com a concordância do sistema único de avaliação na UALG.
H17 -	O grau de importância atribuído a alguns aspectos da qualidade do desempenho institucional da UALG tem relação com o tipo de avaliação considera mais importante
H18 -	O grau de importância atribuído a alguns aspectos da qualidade do desempenho institucional da UALG tem relação com a concordância do sistema único de avaliação na UALG.
H19 -	O grau de importância atribuído a alguns elementos do processo de avaliação de desempenho docente tem relação com o tipo de avaliação considerado mais importante.
H20 -	O grau de importância atribuído a alguns elementos do processo de avaliação de desempenho docente tem relação com a concordância com sistema único de avaliação na UALG.

## CAPÍTULO 6

### APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

#### 6.1 Caracterização da amostra

A amostra do presente estudo é constituída por 60 inquiridos, sendo 33 (55,0%) do género masculino e 27 do género feminino (45,0%).

Na Figura 5 observa-se que responderam 17 docentes que leccionam na Faculdade de Ciências e Tecnologia, 21 da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais e 22 na Faculdade de Economia.

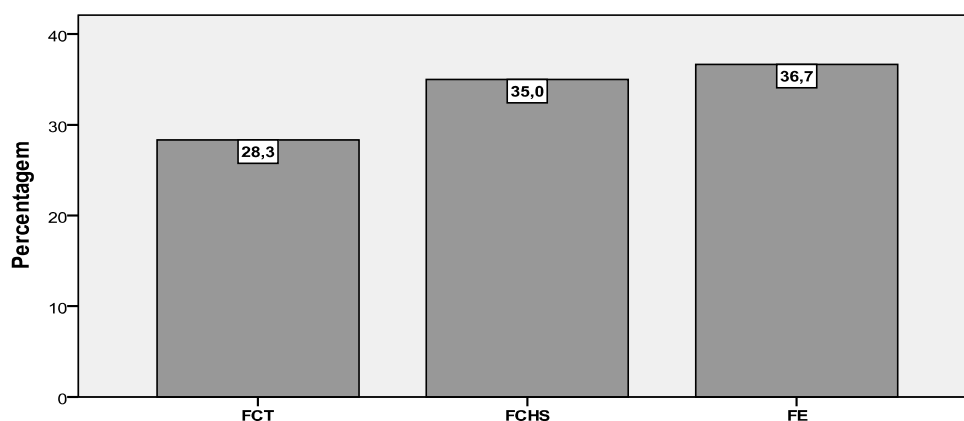


Figura 5 – Diagrama de barras da faculdade onde os inquiridos leccionam.

Quando se analisa a idade dos inquiridos (Figura 6), verifica-se que a faixa etária mais representada é a correspondente aos 41-50 anos, que é de 30 inquiridos, sendo por outro lado as faixas menos representadas as correspondentes aos que têm até 30 anos 2 inquiridos e os que têm mais de 60 anos, apenas 1 docente.

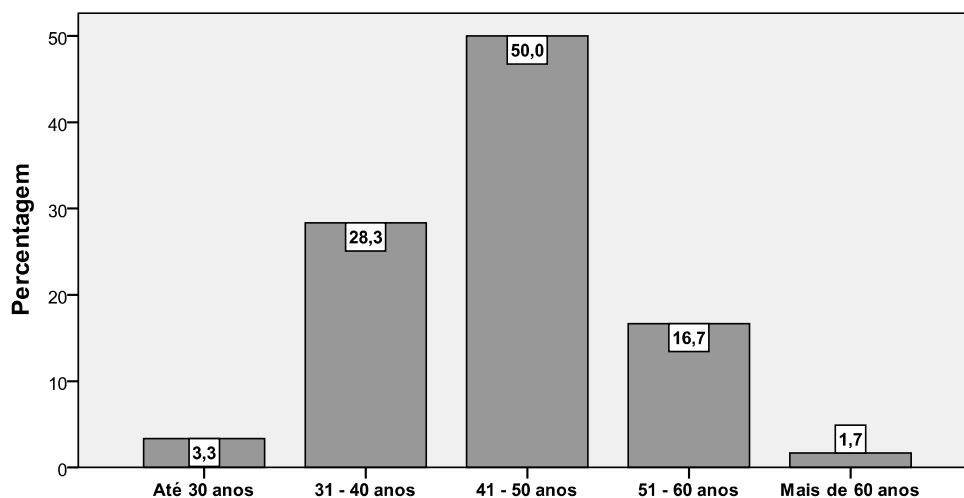


Figura 6 – Diagrama de barras da idade dos inquiridos.

Quando se analisa os anos de serviço dos inquiridos (Figura 7), verifica-se que o grupo mais representado corresponde aos 6-10 anos, com 14 inquiridos, sendo por outro lado os grupos menos representados os correspondentes aos que têm entre 31 e 36 anos de serviço (3 inquiridos) e aqueles que entre 36 e 40 anos de serviço (1 inquirido).

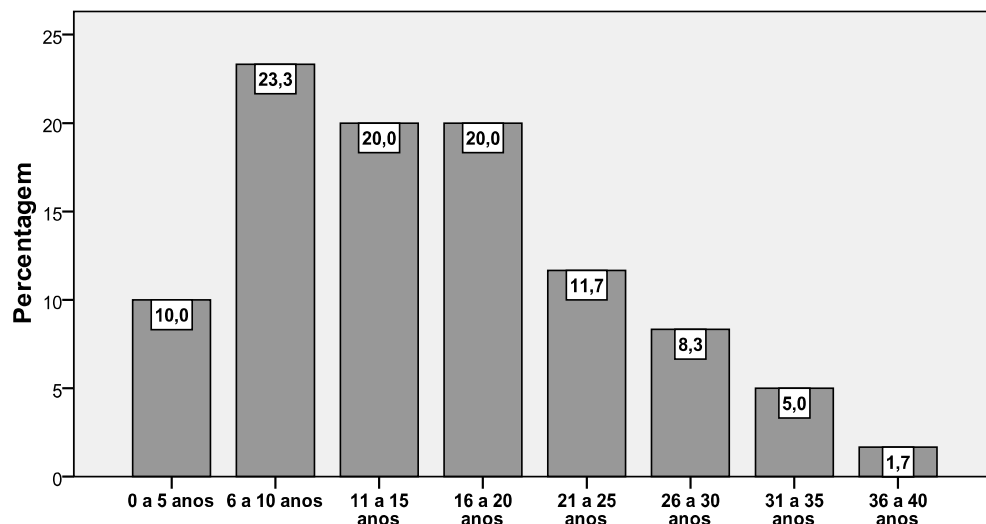


Figura 7 – Diagrama de barras dos anos de serviço dos inquiridos.

Na Figura 8 pode observar-se que mais de metade dos inquiridos tem a categoria profissional de Professor Auxiliar (32 inquiridos), sendo que, a categoria de Professor Catedrático é a menos representada dentro da amostra (4 inquiridos).

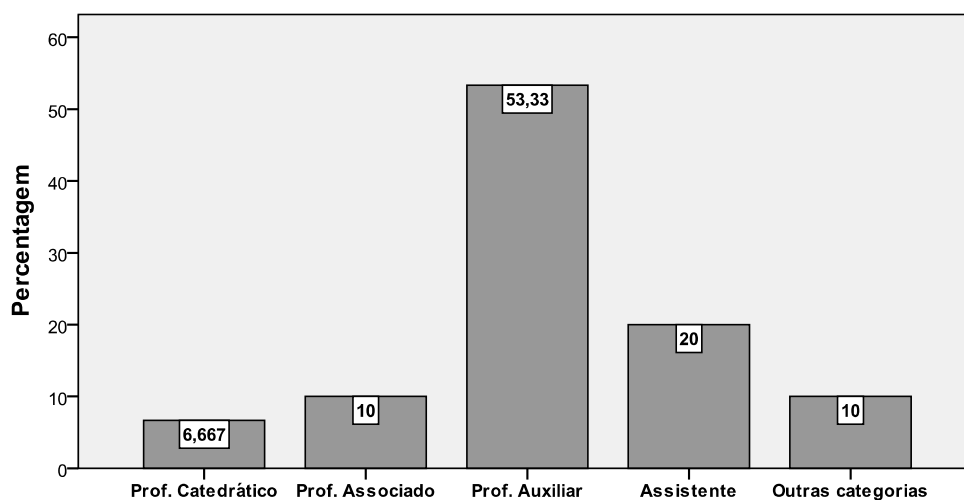


Figura 8 – Diagrama de barras da categoria profissional dos inquiridos.

Na Figura 9 pode observar-se mais de metade dos inquiridos tem o título académico de Doutor (33 inquiridos), sendo que, a categoria de Licenciado ou Bacharel é a menos representada dentro da amostra (3 inquiridos).

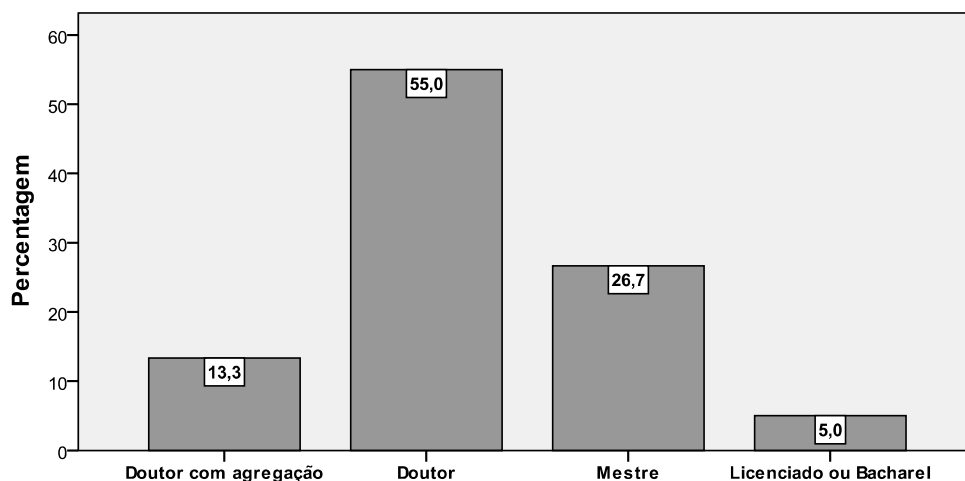


Figura 9 – Diagrama de barras do título académico dos inquiridos.

Ao analisar-se a área de especialização dos inquiridos (Figura 10), verifica-se uma heterogeneidade elevada, destacando-se como as áreas mais representadas a Economia/Teoria Económica (8 inquiridos), a Psicologia (5 inquiridos), a Química (5 inquiridos) e a Gestão (4 inquiridos).

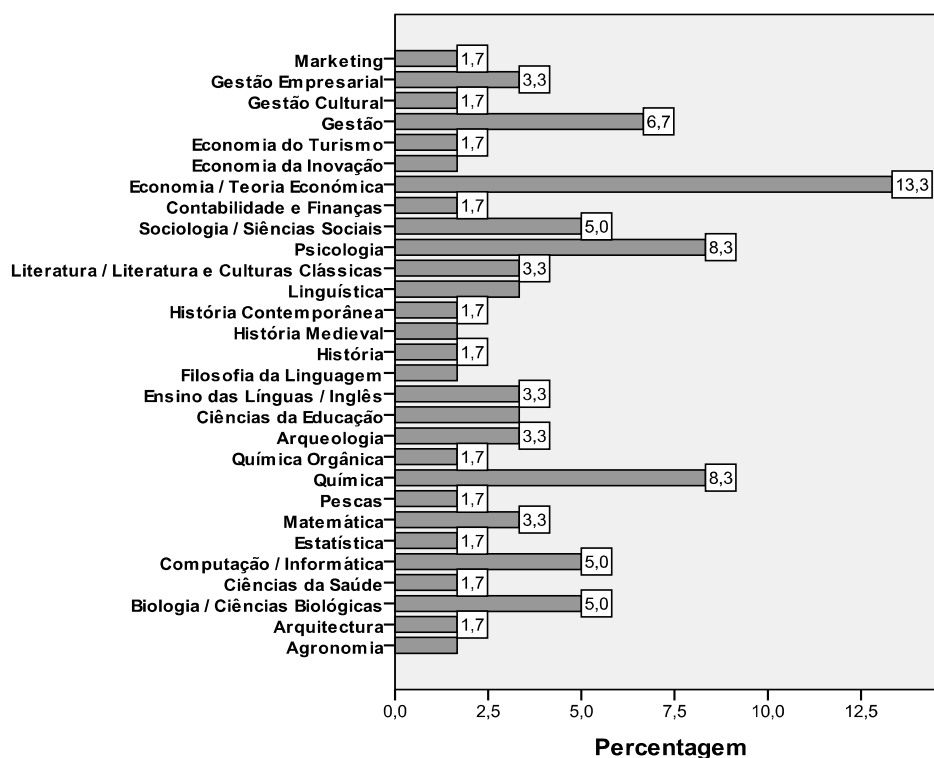


Figura 10 – Diagrama de barras da área de especialização dos inquiridos.

## 6.2 Análise dos Resultados

### 6.2.1 Tipo de Sistema de Avaliação de Desempenho

A análise da Figura 11, permite concluir que a maioria dos professores inquiridos concorda em algum grau com o facto de dever existir um sistema único de avaliação do desempenho dos docentes na UALG (38 inquiridos). Note-se que existem unicamente três inquiridos a discordarem completamente com a existência de um sistema único de avaliação de docentes na UALG.

Ao analisar-se a concordância dos inquiridos relativamente ao sistema único de avaliação consoante o género (Anexo 1.1), não se observaram quaisquer diferenças estatisticamente significativas ( $U = 440,0$ ;  $N_1 = 33$ ;  $N_2 = 27$ ;  $p = 0,932$ ). Tão pouco foram encontradas diferenças significativas (Anexo 1.2) relativamente ao aspecto em análise consoante a faculdade onde leccionam ( $H = 4,05$ ;  $gl = 2$ ;  $p = 0,132$ ).

Por outro lado, quando se analisa as possíveis associações entre a concordância com um sistema único de avaliação de docentes e a idade ( $r_s = -0,113$ ;  $N = 60$ ;  $p = 0,391$ ), anos de serviço ( $r_s = -0,097$ ;  $N = 60$ ;  $p = 0,462$ ), categoria profissional ( $r_s = 0,100$ ;  $N = 60$ ;  $p = 0,446$ ) e título académico ( $r_s = 0,045$ ;  $N = 60$ ;  $p = 0,733$ ) também não se encontram quaisquer correlações estatisticamente significativas (Anexo 1.3).

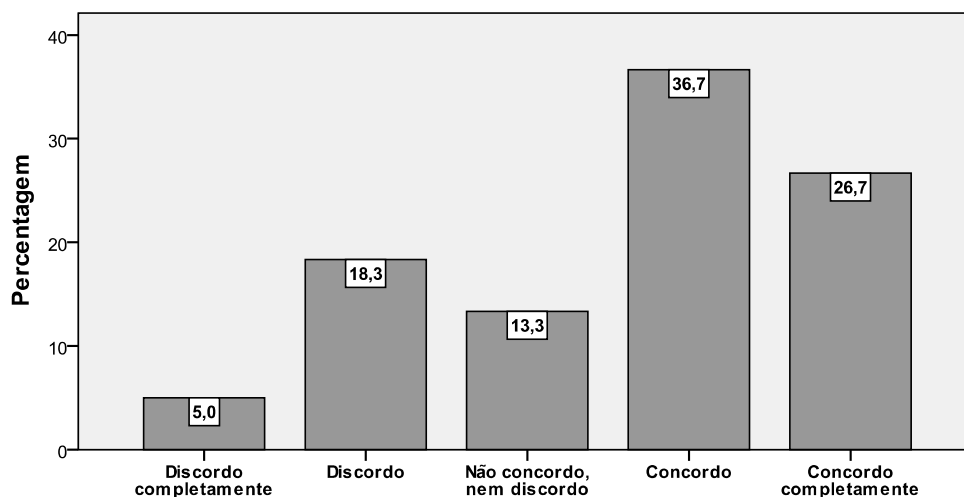


Figura 11 – Diagrama de barras do grau de concordância relativamente à existência de um sistema único de avaliação do desempenho dos docentes.

Ao pedir-se aos inquiridos para ordenarem por ordem de importância os vários tipos de avaliação (Externa, Interna ou Auto-Avaliação do docente), 50 docentes seguiram o pedido, tendo porém existido 10 que não fizeram a ordenação pedida. A Figura 12 expressa os tipos de avaliação considerados mais importantes pelos inquiridos.

Assim, a Avaliação Externa é a que parece reunir maior consenso, com 23 docentes a considerarem-na a mais importante, sendo seguida de perto pela Avaliação Interna, escolhida por 19 docentes; bastante menos expressiva é a Auto-Avaliação do docente, com unicamente 8 docentes a considerarem-na como a mais importante.

Como se referiu, 10 docentes não fizeram a ordenação pedida, sendo que, 5 acharam que nenhum dos tipos considerados é mais importante, 2 acharam que são todos importantes e 3 consideraram que a Avaliação Interna e a Auto-Avaliação do docente são em conjunto os tipos mais importantes.

Ao analisar-se o sistema de avaliação de desempenho do docente preferido pelos 50 inquiridos supramencionados consoante o seu género (Anexo 1.4), verifica-se que as preferências não se encontram significativamente associadas ao género ( $\chi^2 = 1,48$ ;  $gl = 2$ ;  $p = 0,476$ ). Da mesma forma (Anexo 1.5), não se encontrou qualquer associação entre o sistema de avaliação preferido e a faculdade onde os professores leccionam ( $\chi^2 = 4,47$ ;  $gl = 4$ ;  $p = 0,335$ ).

Por outro lado, quando se tenta explorar hipotéticas relações (Anexo 1.6) entre o sistema de avaliação preferido e a idade dos inquiridos ( $H = 2,32$ ;  $gl = 2$ ;  $p = 0,313$ ), os seus anos de serviço ( $H = 0,76$ ;  $gl = 2$ ;  $p = 0,685$ ), as suas categorias profissionais ( $H = 1,45$ ;  $gl = 2$ ;  $p = 0,484$ ) e os seus títulos académicos ( $H = 6,50$ ;  $gl = 2$ ;  $p = 0,039$ ) só se encontram resultados estatisticamente nesta última variável. Deste modo (Anexo 1.7), parece verificar-se uma clara tendência para os inquiridos que consideraram a avaliação externa como o seu sistema de avaliação preferido terem um título académico superior (Média das Ordens = 20,41) à dos que preferiram a avaliação interna (Média das Ordens = 29,39) e auto-avaliação (Média das Ordens = 30,88).

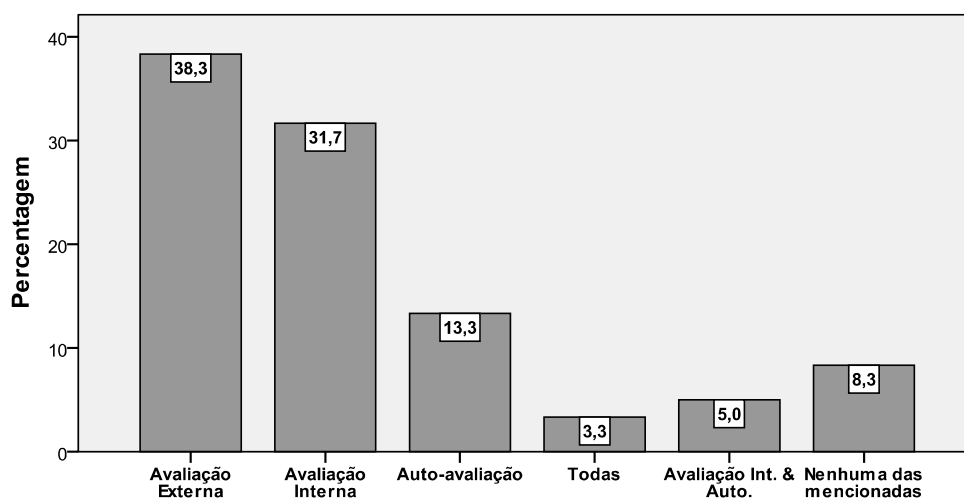


Figura 12 – Diagrama de barras dos tipos de avaliação do desempenho do docente considerado mais importantes.

## 6.2.2 Importância no Desempenho como Docente

Na Tabela 4 pode observar-se a importância atribuída pelos inquiridos à avaliação de alguns aspectos relativos ao desempenho enquanto docentes. Assim, destaca-se por um lado, que os aspectos mais valorizados são os relativos ao “desenvolvimento profissional” (84,4% dos docentes a considerarem-no claramente importante) e o “desenvolvimento da capacidade de detectar e gerir necessidades de formação contínua” (75,0% dos docentes a considerarem-no claramente importante); por outro lado, os aspectos menos valorizados são os relativos à “melhoria do bem-estar económico-social” (35,0% dos docentes a considerarem-na claramente importante) e a “gestão de carreira” (55,0% dos docentes a considerarem-na claramente importante).

Tabela 4 – Grau de importância atribuído a alguns aspectos do desempenho docente.

	Nada Importante	Pouco Importante	Mais ou Menos Importante	Importante	Muito Importante
<b>Desenvolvimento Profissional</b>	3,3%	1,7%	6,7%	36,7%	51,7%
<b>Gestão de Carreira</b>	5,0%	5,0%	35,0%	40,0%	15,0%
<b>Melhoria do bem-estar económico-social</b>	10,0%	18,3%	36,7%	30,0%	5,0%
<b>Desenvolvimento da capacidade de detectar e gerir necessidades de formação contínua</b>	3,3%	10,0%	11,7%	45,0%	30,0%

$N = 60$

Quando se compara a tendência central do grau de importância atribuído a alguns aspectos do desempenho enquanto docente, tendo em conta o tipo de avaliação que os inquiridos consideraram mais importante ( $n=50$ , como foi explicado no ponto 6.2.1), observam-se algumas diferenças (Figura 13). Desta forma, verifica-se que relativamente ao “desenvolvimento profissional, à gestão de carreira” e à “melhoria do bem-estar económico-social”, a maior importância é encontrada no grupo que considera a avaliação interna como a mais importante; sendo que, no grupo que considera a auto-avaliação do docente como a mais importante se encontram os valores mais baixos, ou seja, é este o grupo que considera esses aspectos menos importantes. Por outro lado, quando a análise recai sobre a “capacidade de detectar e gerir as suas necessidades de formação contínua”, os valores mais elevados são encontrados no grupo que considerou a auto-avaliação de docente como a mais importante.

Não obstante as diferenças realçadas, a análise da Tabela 5 permite concluir que nenhuma delas é estatisticamente significativa.

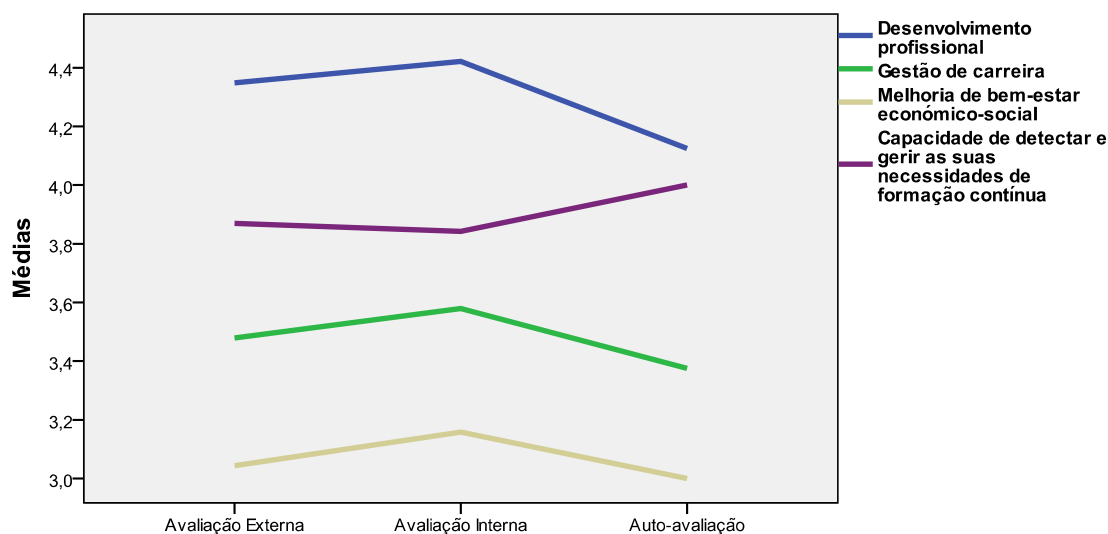


Figura 13 – Diagrama de linhas da importância atribuída a alguns aspectos do desempenho docente consoante o tipo de avaliação considerado mais importante.

Tabela 5 – Testes Kruskal-Wallis: Grau de importância atribuído a alguns aspectos do desempenho docente consoante o tipo de avaliação considerada mais importante.

	Tipo de avaliação considerada mais importante para a melhoria do desempenho dos docentes	Média das Ordens	Estatística de Kruskal-Wallis	gl	p
<b>Desenvolvimento profissional</b>	Avaliação Externa	26,70	,37	2	,832
	Avaliação Interna	24,63			
	Auto-avaliação	24,13			
<b>Gestão de carreira</b>	Avaliação Externa	25,76	,09	2	,957
	Avaliação Interna	25,74			
	Auto-avaliação	24,19			
<b>Melhoria de bem-estar económico-social</b>	Avaliação Externa	24,41	,35	2	,840
	Avaliação Interna	26,95			
	Auto-avaliação	25,19			
<b>Capacidade de detectar e gerir as suas necessidades de formação contínua</b>	Avaliação Externa	24,02	,60	2	,739
	Avaliação Interna	26,18			
	Auto-avaliação	28,13			

$n_{avaliação\ externa} = 23$ ;  $n_{avaliação\ interna} = 19$ ;  $n_{auto-avaliação} = 8$

A análise da Tabela 6 permite concluir que não existe qualquer correlação estatisticamente significativa entre a concordância com um sistema único de avaliação de docentes na UALG e alguns os aspectos do desempenho docente em análise.

*Tabela 6 – Correlações Ró de Spearman: Grau de importância atribuído a alguns aspectos do desempenho docente por concordância com sistema único de avaliação na UALG.*

		Concordância com sistema único de avaliação de docentes na UALG
<b>Desenvolvimento profissional</b>	Correlação de Spearman	,070
	<i>p</i>	,595
<b>Gestão de carreira</b>	Correlação de Spearman	,005
	<i>p</i>	,970
<b>Melhoria de bem-estar económico-social</b>	Correlação de Spearman	,218
	<i>p</i>	,094
<b>Capacidade de detectar e gerir as suas necessidades de formação contínua</b>	Correlação de Spearman	,111
	<i>p</i>	,398

*N* = 60

### 6.2.3 Importância no Desempenho Institucional

Na Tabela 7 pode observar-se a opinião relativa aos benefícios mais importantes, em termos do desempenho institucional da UALG, que o sistema de avaliação de desempenho preferido permite obter.

Verifica-se que os benefícios mais valorizados são a “inventariação das necessidades de formação do pessoal docente” (81,7% dos inquiridos a concordarem completamente), a “promoção da excelência da qualidade dos serviços prestados à comunidade” (80,0% dos inquiridos a concordarem completamente) e a “detecção de factores que influenciem o rendimento profissional do pessoal docente” (76,7% dos inquiridos a concordarem completamente); por sua vez, dentro dos benefícios, a “promoção da cooperação no trabalho entre docentes” e a “valorização da imagem pública dos professores” são os benefícios menos valorizados, com respectivamente 51,6% e 65,0% de docentes a concordarem completamente.

*Tabela 7 – Grau de concordância atribuído a alguns aspectos do desempenho institucional*

	Discordo Completamente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo Completamente
<b>Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente</b>	1,7%	3,3%	18,3%	36,7%	40,0%

Continuação da Tabela 7:

	<b>Discordo Completamente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Sem opinião</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo Completamente</b>
<b>Promover a cooperação no trabalho entre os docentes</b>	3,3%	10,0%	35,0%	33,3%	18,3%
<b>Promover a excelência da qualidade dos serviços prestados à comunidade</b>	-	3,3%	16,7%	50,0%	30,0%
<b>Inventariar as necessidades de formação do pessoal docente</b>	3,3%	3,3%	11,7%	50,0%	31,7%
<b>Valorizar a imagem pública dos professores</b>	6,7%	1,7%	26,7%	36,7%	28,3%
<b>Valorizar a imagem pública da UALG</b>	5,0%	1,7%	20,0%	41,7%	31,7%
<b>Valorizar a imagem pública do ensino universitário</b>	5,0%	1,7%	25,0%	36,7%	31,7%
<b>A elaboração pela UALG de um projecto formativo interno para os seus funcionários docentes e não docentes</b>	3,3%	3,3%	23,3%	41,7%	28,3%

Na Figura 14, pode observar-se a tendência central da opinião relativa aos benefícios obtidos através do sistema de avaliação preferido, consoante esse mesmo sistema.

Verifica-se que o grupo de professores que considerou o sistema de avaliação interna como o mais eficaz é aquele onde os benefícios são vistos como maiores, de facto, sete dos oito indicadores em análise têm neste grupo uma tendência central maior. Assim, a única excepção é encontrada na “promoção da excelência da qualidade dos serviços prestados à comunidade”, onde este benefício é mais acentuado no grupo de professores que consideraram a auto-avaliação como a forma mais eficaz de avaliação.

À semelhança do que tem acontecido nas análises anteriores, apesar das diferenças realçadas, a análise da Tabela 8 permite concluir que nenhuma delas é estatisticamente significativa.

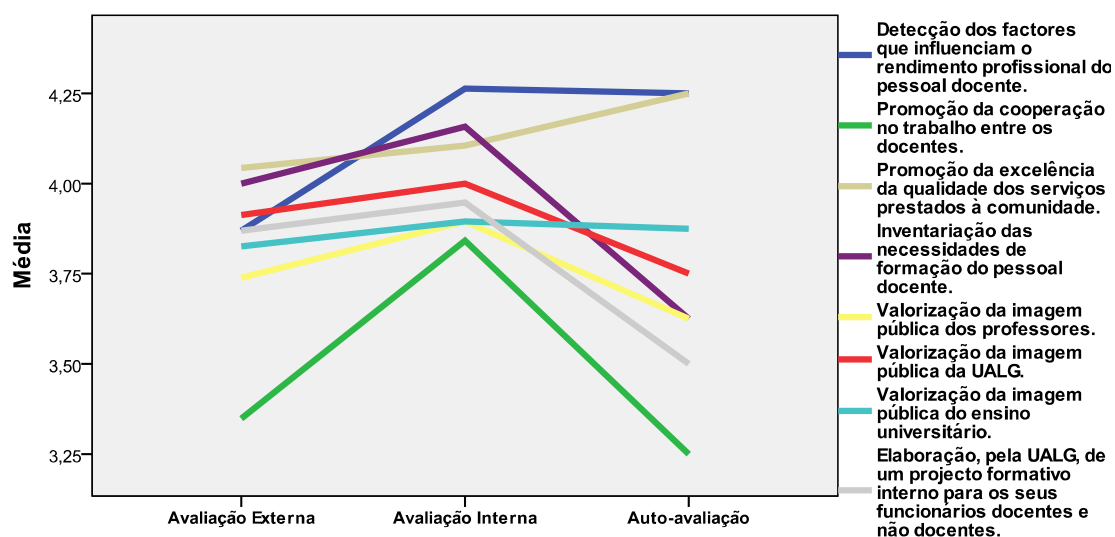


Figura 14 – Diagrama de linhas da importância atribuído a alguns aspectos do desempenho institucional da UALG consoante o tipo de avaliação considerado mais importante.

Tabela 8 – Testes Kruskal-Wallis: Grau de importância atribuído a alguns aspectos do desempenho institucional da UALG consoante o tipo de avaliação considera mais importante.

	Tipo de avaliação considerada mais importante para a melhoria do desempenho dos docentes	Média das Ordens	Estatística de Kruskal-Wallis	gl	p
<b>Detecção dos factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente.</b>	Avaliação Externa	23,37	1,04	2	,594
	Avaliação Interna	27,53			
	Auto-avaliação	26,81			
<b>Promoção da cooperação no trabalho entre os docentes.</b>	Avaliação Externa	23,48	2,97	2	,227
	Avaliação Interna	29,74			
	Auto-avaliação	21,25			
<b>Promoção da excelência da qualidade dos serviços prestados à comunidade.</b>	Avaliação Externa	24,85	,36	2	,834
	Avaliação Interna	25,21			
	Auto-avaliação	28,06			
<b>Inventariação das necessidades de formação do pessoal docente.</b>	Avaliação Externa	24,28	2,63	2	,269
	Avaliação Interna	29,08			
	Auto-avaliação	20,50			
<b>Valorização da imagem pública dos professores.</b>	Avaliação Externa	24,17	,46	2	,795
	Avaliação Interna	27,05			
	Auto-avaliação	25,63			
<b>Valorização da imagem pública da UALG.</b>	Avaliação Externa	24,98	,22	2	,894
	Avaliação Interna	26,63			
	Auto-avaliação	24,31			

Continuação da Tabela 8:

<b>Valorização da imagem pública do ensino universitário.</b>	Avaliação Externa	24,50	,30	2	,859
	Avaliação Interna	25,87			
	Auto-avaliação	27,50			
<b>Elaboração, pela UALG, de um projecto formativo interno para os seus funcionários docentes e não docentes.</b>	Avaliação Externa	25,00	1,27	2	,529
	Avaliação Interna	27,82			
	Auto-avaliação	21,44			

A análise da Tabela 9 permite concluir que, quando se analisam as correlações entre a concordância com um sistema único de avaliação de docentes na UALG e a importância atribuída a alguns elementos do desempenho institucional da UALG, só se encontra uma correlação estatisticamente significativa.

Mais concretamente, à medida que os inquiridos concordam mais com um sistema único de avaliação de desempenho docente na UALG, têm uma menor tendência em considerar a promoção da excelência da qualidade dos serviços prestados à comunidade como uma consequência do sistema de avaliação, note-se porém que a magnitude desta associação é fraca.

*Tabela 9 – Correlações Ró de Spearman: Grau de importância atribuído a alguns aspectos do desempenho institucional da UALG por concordância com sistema único de avaliação*

		<b>Concordância com sistema único de avaliação de docentes na UALG</b>
<b>Detecção dos factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente.</b>	Correlação de Spearman	,016
	p	,901
<b>Promoção da cooperação no trabalho entre os docentes.</b>	Correlação de Spearman	,134
	p	,308
<b>Promoção da excelência da qualidade dos serviços prestados à comunidade.</b>	Correlação de Spearman	-,279
	p	,031
<b>Inventariação das necessidades de formação do pessoal docente.</b>	Correlação de Spearman	-,028
	p	,833
<b>Valorização da imagem pública dos professores.</b>	Correlação de Spearman	,023
	p	,862

Continuação da Tabela 9:

<b>Valorização da imagem pública da UALG.</b>	Correlação de Spearman p	,053 ,686
<b>Valorização da imagem pública do ensino universitário.</b>	Correlação de Spearman p	-,043 ,744
<b>Elaboração, pela UALG, de um projecto formativo interno para os seus funcionários docentes e não docentes.</b>	Correlação de Spearman p	,089 ,498

$N = 60$

Na Tabela 10 pode observar-se a importância atribuída pelos inquiridos à avaliação de alguns aspectos relativos ao desempenho institucional da UALG.

Destaca-se que o “fortalecimento da qualidade de ensino”, a “motivação à produção científica” e a “melhoria da qualidade de aprendizagem” são altamente valorizados, com respectivamente 91,7%, 90,0% e 83,3% dos inquiridos a considerarem-nos claramente importantes; por outro lado, dentro dos aspectos em análise, o “reforço da qualidade do relacionamento intra-institucional” é aquele que é menos valorizado, com 41,7% dos docentes a considerarem-no claramente importante.

*Tabela 10* – Grau de importância atribuído a alguns aspectos da qualidade do desempenho institucional

	Nada Importante	Pouco Importante	Mais ou Menos Importante	Importante	Muito Importante
<b>Fortalecimento da qualidade do ensino</b>	1,7%	-	6,7%	26,7%	65,0%
<b>Motivação à produção científica</b>	3,3%	-	6,7%	38,3%	51,7%
<b>Melhoria da qualidade da aprendizagem</b>	1,7%	-	15,0%	30,0%	53,3%
<b>Reforço da qualidade do relacionamento intra-institucional</b>	1,7%	13,3%	38,3%	21,7%	25,0%

$N = 60$

Quando se compara a tendência central do grau de importância atribuído aos aspectos da qualidade do desempenho institucional da UALG em análise, tendo em conta o tipo de avaliação que os inquiridos consideraram mais importante, observam-se algumas diferenças (Figura 15). Verifica-se que relativamente ao “fortalecimento da qualidade de ensino” e ao “reforço da

qualidade do relacionamento intra-institucional na UALG”, a maior importância encontra-se no grupo que considerou a avaliação interna como a mais importante; por sua vez, a “motivação relativamente à produção científica na UALG” foi considerada mais importante pelo grupo que valorizou mais a avaliação externa, por fim, a “melhoria da qualidade da aprendizagem na UALG” foi considerada mais importante no grupo que valorizou mais a Auto-Avaliação do docente.

Não obstante as diferenças realçadas, a análise da Tabela 11 permite concluir que nenhuma delas é estatisticamente significativa.

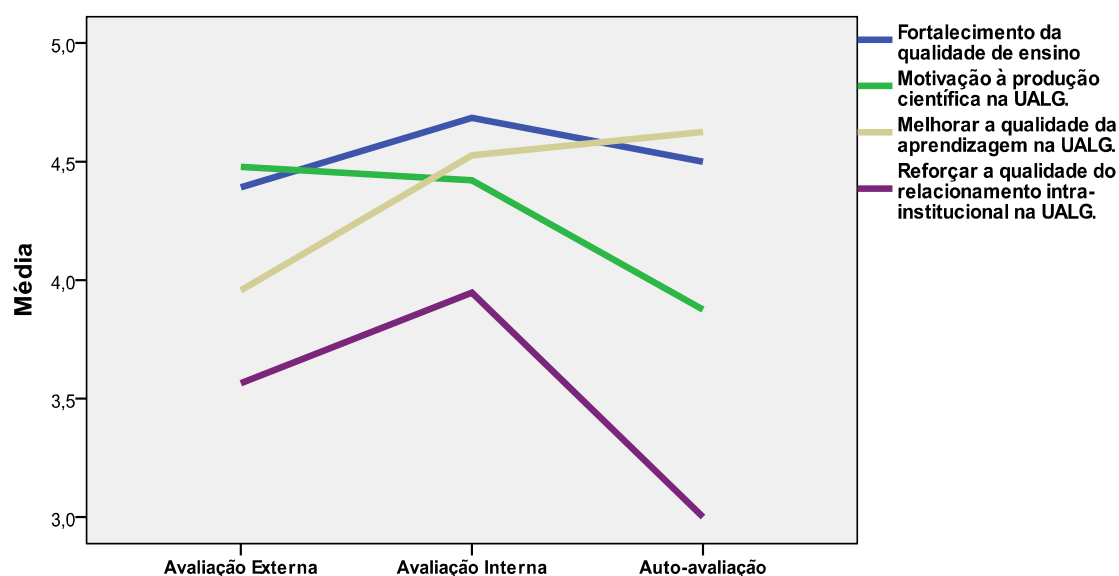


Figura 15 – Diagrama de linhas da importância atribuída a alguns aspectos da qualidade do desempenho institucional da UALG consoante o tipo de avaliação considerado mais importante.

Tabela 11 – Testes Kruskal-Wallis: Grau de importância atribuído a alguns aspectos da qualidade do desempenho institucional da UALG consoante o tipo de avaliação considera mais importante.

	Tipo de avaliação considerada mais importante para a melhoria do desempenho dos docentes	Média das Ordens	Estatística de Kruskal-Wallis	gl	P
<b>Fortalecimento da qualidade de ensino</b>	Avaliação Externa	24,04	,97	2	,615
	Avaliação Interna	27,66			
	Auto-avaliação	24,56			
<b>Motivação à produção científica na UALG.</b>	Avaliação Externa	28,15	3,28	2	,194
	Avaliação Interna	25,24			
	Auto-avaliação	18,50			

Continuação da Tabela 11:

<b>Melhorar a qualidade da aprendizagem na UALG.</b>	Avaliação Externa	20,74	5,47	2	,065
	Avaliação Interna	29,37			
	Auto-avaliação	30,00			
<b>Reforçar a qualidade do relacionamento intra-institucional na UALG.</b>	Avaliação Externa	24,89	4,30	2	,116
	Avaliação Interna	29,61			
	Auto-avaliação	17,50			

$n_{avaliação\ externa} = 23$ ;  $n_{avaliação\ interna} = 19$ ;  $n_{auto-avaliação} = 8$

A análise da Tabela 12 permite concluir que não existe qualquer correlação estatisticamente significativa entre a concordância com um sistema único de avaliação de docentes na UALG e os aspectos do desempenho institucional da UALG em análise.

*Tabela 12 – Correlações Ró de Spearman: Grau de importância atribuído a alguns aspectos do desempenho institucional da UALG por concordância com sistema único de avaliação na UALG.*

		<b>Concordância com sistema único de avaliação de docentes na UALG</b>
<b>Fortalecimento da qualidade de ensino</b>	Correlação de Spearman	,175
	p	,181
<b>Motivação à produção científica na UALG.</b>	Correlação de Spearman	-,039
	p	,767
<b>Melhorar a qualidade da aprendizagem na UALG.</b>	Correlação de Spearman	,045
	p	,736
<b>Reforçar a qualidade do relacionamento intra-institucional na UALG.</b>	Correlação de Spearman	,003
	p	,980

$N = 60$

#### 6.2.4 Importância dos Diferentes Elementos de Avaliação

Na Tabela 13 pode observar-se a importância atribuída pelos inquiridos a alguns elementos do processo de avaliação.

Verifica-se que o elemento mais valorizado é o “currículo académico”, que 85,0% dos inquiridos consideraram claramente importante, seguido pela “documentação resultante do direito ao exercício do contraditório”, que 68,4% dos inquiridos considerarem claramente importante, e pelo “relatório de auto-avaliação do professor”, que 65,0% dos inquiridos considerarem também claramente importante; por outro lado, dentro dos elementos em análise,

os “registos de observação realizados pelo docente avaliador” são os que são menos valorizados, havendo 58,3% dos docentes a considerarem-no claramente importante.

*Tabela 13* – Grau de importância atribuído a alguns aspectos para o processo de avaliação do desempenho docente.

	Nada	Pouco	Mais ou Menos		
	Importante	Importante	Importante	Importante	Muito Importante
<b>Currículo Vitae académico</b>	1,7%	1,7%	11,7%	33,3%	51,7%
<b>Relatório de auto-avaliação do professor</b>	1,7%	5,0%	28,3%	36,7%	28,3%
<b>Parecer do docente avaliador</b>	3,3%	5,0%	28,3%	46,7%	16,7%
<b>Registos de observação realizados pelo docente avaliador</b>	1,7%	11,7%	28,3%	50,0%	8,3%
<b>Registos de avaliação realizados por observadores externos</b>	1,7%	13,3%	25,0%	35,0%	25,0%
<b>Documento resultante do seu direito ao exercício do contraditório</b>	5,0%	3,3%	23,3%	31,7%	36,7%

Quando se compara a tendência central do grau de importância atribuído aos elementos do processo de avaliação em análise, tendo em conta o tipo de avaliação que os inquiridos consideraram mais importante, observam-se tendências heterogéneas (Figura 16).

Verifica-se que, relativamente ao “currículo académico”, aos “registos de avaliação realizados por observadores externos” e ao “documento resultante do direito ao exercício do contraditório”, a maior importância encontra-se no grupo que considerou a avaliação externa como a mais importante; por sua vez, o “parecer do docente avaliador” e os “registos de observação realizados pelo docente avaliador” são considerados mais importantes pelo grupo que valorizou mais a avaliação interna, por fim, o “relatório de auto-avaliação do professor” foi considerado mais importante no grupo que valorizou mais a auto-avaliação.

A análise da Tabela 14 permite concluir que as diferenças observadas só são estatisticamente significativas em: “currículo académico”, com o grupo que prefere a avaliação externa a considerá-lo mais importante e o grupo que prefere a auto-avaliação a considerá-lo menos importante; nos “registos de observação realizados pelo docente avaliador”, com o grupo

que prefere a avaliação interna a considerá-los mais importantes e o grupo que prefere a auto-avaliação a considerá-los menos importantes; e nos “registos de avaliação realizados por observadores externos”, com o grupo que prefere a avaliação externa a considerá-los mais importantes e grupo que prefere a auto-avaliação do docente a considerá-los menos importantes.

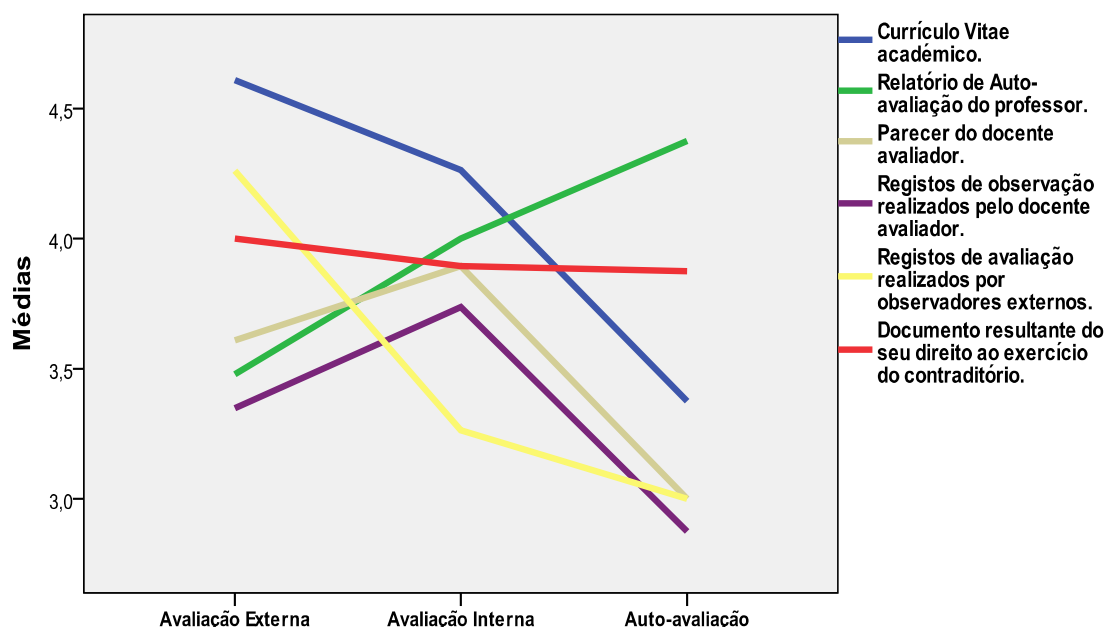


Figura 16 – Diagrama de linhas da importância atribuída a alguns elementos do processo de avaliação de desempenho docente consoante o tipo de avaliação considerado mais importante.

Tabela 14 – Testes Kruskal-Wallis: Grau de importância atribuído a alguns elementos do processo de avaliação de desempenho docente consoante o tipo de avaliação considerado mais importante.

	Tipo de avaliação considerada mais importante para a melhoria do desempenho dos docentes	Média das Ordens	Estatística de Kruskal-Wallis	gl	p
<b>Currículo Vitae académico</b>	Avaliação Externa	30,20	8,61	2	,014
	Avaliação Interna	24,53			
	Auto-avaliação	14,31			
<b>Relatório de Auto-avaliação do professor</b>	Avaliação Externa	20,74	5,91	2	,052
	Avaliação Interna	27,89			
	Auto-avaliação	33,50			
<b>Parecer do docente avaliador</b>	Avaliação Externa	25,26	3,96	2	,138
	Avaliação Interna	29,13			
	Auto-avaliação	17,56			

Continuação da Tabela 14:

<b>Registos de observação realizados pelo docente avaliador</b>	Avaliação Externa	25,04	6,52	2	,038
	Avaliação Interna	30,18			
	Auto-avaliação	15,69			
<b>Registos de avaliação realizados por observadores externos</b>	Avaliação Externa	33,78	15,26	2	<,001
	Avaliação Interna	19,13			
	Auto-avaliação	16,81			
<b>Documento resultante do seu direito ao exercício do contraditório</b>	Avaliação Externa	27,07	,58	2	,749
	Avaliação Interna	23,84			
	Auto-avaliação	24,94			

A análise da Tabela 15 permite concluir que quando se analisam as correlações entre a concordância com um sistema único de avaliação de docentes na UALG e a importância atribuída a alguns elementos do processo de avaliação de desempenho docente, só se encontra uma correlação estatisticamente significativa, ou seja, quando a variável “registos de avaliação realizados por observadores externos” está envolvida. Em suma, à medida que os inquiridos concordam mais com um sistema único de avaliação de desempenho docente na UALG, têm também uma maior tendência em considerar “os registos de avaliação realizados por observadores externos” como mais importantes, note-se porém que a magnitude desta associação é fraca.

*Tabela 15 – Correlações Ró de Spearman: Grau de importância atribuído a alguns elementos do processo de avaliação de desempenho docente por concordância com sistema único de avaliação na UALG.*

		Concordância com sistema único de avaliação de docentes na UALG
<b>Currículo Vitae académico.</b>	Correlação de Spearman	,228
	p	,079
<b>Relatório de Auto-avaliação do professor.</b>	Correlação de Spearman	-,148
	p	,259
<b>Parecer do docente avaliador.</b>	Correlação de Spearman	,138
	p	,293
<b>Registos de observação realizados pelo docente avaliador.</b>	Correlação de Spearman	,253
	p	,051
<b>Registos de avaliação realizados por observadores externos.</b>	Correlação de Spearman	,265
	p	,041
<b>Documento resultante do seu direito ao exercício do contraditório.</b>	Correlação de Spearman	,105
	p	,425

$N = 60$

## CAPÍTULO 7

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

#### 7.1 Principais Considerações Finais

As evidências do estudo ficaram um pouco aquém das expectativas, porque a maioria das relações entre as variáveis revelaram-se estatisticamente não significativas, o que pode ser resultado de vários factores.

No entanto, é de destacar os dois aspectos mais evidentes, que este estudo revelou.

1) A maioria dos docentes inquiridos concorda que o processo de avaliação do desempenho do docente universitário é importante para melhorar a qualidade do ensino superior.

Na amostra, apenas três inquiridos não reconhecem essa necessidade. Esta concordância generalizada com a necessidade de avaliação da qualidade do ensino, que é independentemente da faculdade e da categoria profissional dos inquiridos, pode ser entendida como reflexo da necessidade de resposta dos docentes às condições de mobilidade interna e sobretudo externa, introduzidas pelo processo de Bolonha, em que a base da equiparação de formações e títulos é fundamental.

No mesmo sentido, é de destacar uma certa tendência para os docentes mais velhos e com mais anos de serviço manifestarem maior discordância, não se verificando esta, em particular, em nenhum grau académico.

Acresce que o “currículo académico” é o elemento de avaliação considerado mais importante pela maioria dos docentes.

Estes resultados podem ser interpretados como sinal de que existe uma generalizada aceitação dum processo de avaliação, mas que ainda permanece um certo apego ao conceito mais tradicional de avaliação, em que a qualidade de um docente universitário era avaliada apenas pela sua actividade científica e académica.

2) Os inquiridos manifestam alguma falta de reflexão e de amadurecimento das opiniões emitidas sobre as questões colocadas pelo processo de avaliação do desempenho dos docentes universitários, sendo frequentes aparentes contradições, como por exemplo, ser o grupo de professores, que considerou o sistema de avaliação interna como o mais eficaz, aquele onde os benefícios da avaliação externa são vistos como maiores.

No entanto, existem sinais de se poderem vir a desenhar tendências mais significativas, em estudos posteriores, incidindo com mais especificidade em determinados aspectos, como por exemplo:

- o “currículo académico” ser considerado o elemento de avaliação mais importante pelo grupo que prefere a avaliação externa e o menos importante pelo grupo que prefere a auto-avaliação ou o grupo que prefere a avaliação externa considerar os “registos de avaliação realizados por observadores externos” os mais importantes e o grupo que prefere a auto-avaliação a considerá-los menos importantes; também, os “registos de observação realizados pelo docente avaliador”, considerados mais importantes pelo grupo que prefere a avaliação interna e o menos importante pelo grupo que prefere a auto-avaliação.
- a “promoção da cooperação no trabalho entre docentes” e a “valorização da imagem pública dos professores” serem os benefícios da avaliação menos valorizados.
- o grupo que considerou a avaliação interna como a mais importante entender que a importância da avaliação do desempenho se encontra no “fortalecimento da qualidade de ensino” e no “reforço da qualidade do relacionamento intra-institucional na UALG”, e o grupo que valorizou mais a auto-avaliação do docente considerar que essa importância se reflecte na “motivação relativamente à produção científica na UALG” e na “melhoria da qualidade da aprendizagem na UALG”
- ou que, à medida que os inquiridos concordam mais com um sistema único de avaliação de desempenho docente na UALG, terem uma menor tendência em considerar a “promoção da excelência da qualidade dos serviços prestados à comunidade” como uma consequência do sistema de avaliação

Assim, a opinião dos docentes parece estar ainda pouco consolidada, uma vez que não se encontraram, na amostra, respostas susceptíveis de identificar posições bem definidas e coerentes, que, confrontadas com a concepção de avaliação dos docentes do ensino universitário actual, permitissem encontrar percepções sobre o sistema de avaliação, a partir dos quais fosse possível antecipar e tipificar comportamentos de docentes relativamente à avaliação do seu desempenho.

## **7.2 Limitações do Estudo**

A amostra deste estudo é pequena, facto que compromete a potência dos testes utilizados e, por conseguinte diminuiu a probabilidade de se encontrarem resultados estatisticamente significativos.

Os resultados deste estudo deixam certamente muitas questões em aberto que poderão construir pontos de partida para futuros estudos, principalmente tendo em consideração a discussão pública e a pertinência actual da Avaliação do Ensino Superior, nomeadamente, a

avaliação do desempenho dos docentes universitários. Assim, sendo esta muito importante ao nível da melhoria do desempenho de docência, é necessário um olhar crítico e construtivo sobre a forma como a mesma ocorre tendo em conta o desenvolvimento pessoal e profissional, bem como, o sucesso académico dos seus alunos.

Uma limitação importante deste estudo, que condicionou largamente o alcance das reflexões que a informação recolhida poderia proporcionar, foi a dificuldade do autor em utilizar a língua portuguesa com facilidade, porque isso comprometeu uma análise mais aprofundada dos resultados.

Porém, este é um trabalho de análise que permitiu conhecer o sistema português de avaliação dos docentes universitários e os condicionalismos em que o processo está envolvido, o que constituirá uma base de partida importante para o desenvolvimento de um sistema de avaliação do ensino superior no nosso país, Timor-Leste, onde se deseja evitar os erros identificados e otimizar as boas práticas reconhecidas, para pôr a avaliação do sistema de ensino universitário ao serviço do crescimento do conhecimento, da qualidade do ensino, do engrandecimento do país e do bem-estar dos cidadãos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. & Valente, M. (2000). *Estudo sobre a avaliação dos docentes do ensino superior: Desenvolvimento de instrumentos e avaliação de desempenho*. Relatório Final. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Superior, MCTES.
- Adamuz, R. C. (s.d.). Avaliação Educacional: Uma Reflexão. Consultado em 08 de Janeiro de 2010 através da: <http://www.unopar.br/portugues/revfonte/artigos/7avaliacao/7avaliacao.html>.
- Afonso, N. (2006). Avaliação e desenvolvimento organizacional de escola. In A. Neto-Mendes & J. A. Costa (org.), *Avaliação das organizações educativas* (pp. 51-68). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alaiz, V.; Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de Escolas – Pensar e Praticar. Teoria, Guias Práticos*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. Coleção Questões da nossa época, Volume 104. São Paulo: Cortez Editora
- Almeida, L. S. (2002). Formatar o ensino a pensar na aprendizagem. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica*. Guimarães: Conselho Académico, Universidade do Minho.
- Amaral, A. (1998). Avaliação dos desempenhos das Universidades. *Documenta*, 1, 9-13.
- Amaral, A. (2000). Diversidade: importância para o Ensino Superior. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caíres (Orgs.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Conselho Académico - Universidade do Minho.
- Amaral, A., Correia, F., Magalhães, A., Rosa, M. J., Santiago, R. & Teixeira, P. (2002). *O Ensino Superior pela Mão da Economia*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas (FUP).
- Amaral, A., Veiga, A. & Rosa, M. J. (2007). *Inquérito às instituições de ensino superior sobre adequação de cursos no âmbito do processo de Bolonha*. Matosinhos: CIPES.
- Antunes, F. (2008). *A Nova Ordem Educacional, Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Actores, Processos, Instituições. Subsídios para Debate*. Coimbra: Edições Almedina.
- APA. (2001). *Adaptação do Estilo de Normalizar de Acordo com as Normas da APA (American Psychological Association)*. São Paulo: Serviço de Biblioteca e Documentação da Universidade de São Paulo.
- Arroteia, J. C. (1996). *Ensino Superior em Portugal (1ª ed.)*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Arroteia, J. C. (1998). Aspectos recentes do ensino superior. *População e Sociedade*, 4, 7-15.
- Arroteia, J. C. (2004). *Da Regulação do ensino superior: contributos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Balsa, C. (2008). Processo de Democratização e Acesso ao Ensino Superior em Portugal. In CNE, *Políticas de Ensino Superior: Quatro Temas em Debate*. Apresentação nos Seminários e Colóquios, respectivamente, a 22 de Fevereiro, 6 e 28 de Março e 17 de Abril de 2007). Lisboa: Editorial Ministério da Educação.
- Barnett, R. (1994). *The limits of competence: knowledge, higher education and society*. Buckingham: Open University Press.
- Bireaud, A. (1995). *Os métodos pedagógicos no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T. & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogue, E. G. & Saunders, R. L. (1992). *The Evidence for Quality*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bonniol, J.-J. & Vial, M. (2001). *Modelos de Avaliação. Textos Fundamentais*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Borman, W. & Motowidlo, S. (1997). Task performance and contextual performance: The meaning for personnel selection research. *Human Performance*, 10, 99-109.
- Boudon, R. (1990). *Os Métodos em Sociologia*. Lisboa: Edições Rolim.
- Brannen, J. (1992), *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Reserch*. Aldershot: Avebury, pp. 3-37.
- Braskamp, L. A. & Ory, J. C. (1994). *Assessing Faculty Work: Enhancing Individual and Institutional Performance*, 1<sup>st</sup> edition. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bravo, M. F. (coord). (2004). *O Desenvolvimento da Educação em Portugal - Ensino Superior: Relatório Nacional de 2004* (Volume II). Lisboa: Ministério da Ciência, da Inovação e do Ensino Superior. Consultado em 23 de Fevereiro de 2010 através da [http://www.google.com/search?q=Desenvolvimento+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+em+Portugal+%E2%80%93+Ensino+Superior.+Relat%C3%B3rio+Nacional+de+2004&rls=com.microsoft:pt:IE-SearchBox&ie=UTF-8&oe=UTF-8&sourceid=ie7&rlz=117TSEA\\_pt-BR](http://www.google.com/search?q=Desenvolvimento+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+em+Portugal+%E2%80%93+Ensino+Superior.+Relat%C3%B3rio+Nacional+de+2004&rls=com.microsoft:pt:IE-SearchBox&ie=UTF-8&oe=UTF-8&sourceid=ie7&rlz=117TSEA_pt-BR).
- Brennan, J. & Shah T. (2000). *Managing quality in Higher Education: An international perspective on institutional assessment and change*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Brennan, J. (1997). Introduction. In J. Brennan, P. de Vries & R. Williams (Eds.), *Standards and Quality in Higher Education* (pp. 1-10). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Brzezinski, I. (2002). Docência universitária e sucesso académico: Um olhar brasileiro. In J. Tavares, I. Brzezinski, A. Cabral & I. Silva (Eds.), *Pedagogia Universitária e Sucesso Académico: Contributos das Jornadas Realizadas na Universidade de Aveiro a 14 de Julho e 19 de Dezembro de 2000* (pp. 17-31). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Câmara, P. B., Guerra, P. B. & Rodrigues, J. V. (2007). *Novo Humanator - Recursos Humanos e Sucesso Empresarial*. Lisboa: Dom Quixote.
- Caraça, J. (1998). Síntese. *Colóquio/Educação e Sociedade*, 2, 13-19.
- Caraça, J., Conceição, P., & Heitor, M. (1996). *A missão da universidade. Análise Social*, XXXI, 1201-1233.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*, n.º 147. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, R. (1998). Prefácio. In P. Conceição, D. Durão, M. Heitor & F. Santos (Eds.), *Novas Ideias para a Universidade*. Lisboa: IST Press.
- Carpenter, L. (2003). "Teaching versus Research: Does it have to be that way?". The Academic Exchange: Great Expectations.
- Carvalho, R. (1996). *História de Ensino em Portugal: Desde a Fundação da Nacionalidade até O Fim do Regime de Salazar-Caetano*. 2.<sup>a</sup> Edição, Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.
- CCE. (2002). *A Estratégia de Lisboa - Acontecer a Mudança: Comunicação da Comissão ao Conselho Europeu da Primavera em Barcelona*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias

- CCE. (2003). *Comunicação da Comissão: O papel das universidades na Europa do conhecimento*, Bruxelas, 05.02.2003, COM (2003) 58 final. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.
- CCE. (2009). *Relatório da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões: Relatório sobre o progresso da garantia da qualidade no ensino superior*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.
- CE. (1998). Recomendação do Conselho da União Europeia relativa à cooperação europeia com vista à garantia da qualidade do ensino Superior, *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, de 24 de Setembro de 1998 – 98/561/CE. Bruxelas: Conselho da União Europeia. Consultado em 28 de Março de 2010 através da <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:1998:270:0048:0055:PT:PDF>.
- CE. (2000). *Conclusões do Conselho Europeu de Lisboa, 23-24 de Março de 2000*. Lisboa: Presidência do Conselho Europeu.
- CE. (2001a). *Relatório do Conselho (Educação) para o Conselho Europeu: Os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação, de 14 de Fevereiro de 2001*. Bruxelas. Consultado em 20 de Fevereiro de 2010 através da <http://www.dges.mctes.pt>.
- CE. (2001b). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Bruxelas: Comissão Europeia - Direcção geral de Educação e Cultura.
- CEC. (1991). *Memorandum on Higher Education in the European Community*. Brussels: Commission of the European Commission.
- CES. (2005). *Estratégia de Lisboa - Parecer de Iniciativa* (Aprovado no Plenário de 24 de Maio de 2005). Lisboa: Conselho Económico e Social.
- Chiavenato, I. (2009). *Gestão de Pessoas, o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio De Janeiro: Editora Campus.
- CNE. (1996). *Educação, Economia e Sociedade*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CNE. (2005). *Estudo sobre Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).
- CNE. (2007). *Avaliação das Escolas, Modelos e Processos*. Conselho Nacional de Educação. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Coaldrake, P. & Stedman, L. (1998). *On the Brink: Australia's universities confronting their future*. St. Lucia, Qld.: University of Queensland Press.
- Comunicado de Bergen. (2005). *The European Higher Education Area - Achieving the Goals: Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, 19-20 May 2005*. Bergen: European Ministers Responsible for Higher Education. Consultado em 18 de Fevereiro de 2010 através da [http://www.google.pt/search?sourceid=navclient&hl=pt-BR&ie=UTF-8&rlz=1T4TSEA\\_pt-BRPT360PT361&q=Comunicado+de+Bergen+em+Maio+de+2005](http://www.google.pt/search?sourceid=navclient&hl=pt-BR&ie=UTF-8&rlz=1T4TSEA_pt-BRPT360PT361&q=Comunicado+de+Bergen+em+Maio+de+2005).
- Comunicado de Berlim. (2003). *Comunicado Oficial da Conferência dos Ministros Responsáveis pelo Ensino Superior, 19 de Setembro de 2003 - Construindo o espaço europeu do ensino superior*. Consultado em 18 de Fevereiro de 2010 através da <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/24850512-4E2F-4579-829F-80CB905A5CC8/366/ComunicadodeBerlim1.pdf>.
- Comunicado de Londres. (2007). *Rumo ao Espaço Europeu do Ensino: responder aos desafios de um mundo globalizado*, de 18 de Maio de 2007. Consultado em 28 de Março de 2010 através da [http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado\\_de\\_Londres\\_2007.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_de_Londres_2007.pdf).
- Comunicado de Praga. (2001). *O Caminho da área europeia de ensino superior: Comunicado do encontro dos Ministros Europeus do Ensino Superior Praga, 19 de Maio de 2001*. Consultado em 18 de Fevereiro de 2010 através da

[http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/F9136466-2163-4BE3-AF08-C0C0FC1FF805/551/Declaracao\\_de\\_Praga.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/F9136466-2163-4BE3-AF08-C0C0FC1FF805/551/Declaracao_de_Praga.pdf).

- Conceição, P., & Heitor, M. (1998a). Perspectivas sobre o papel da universidade na economia do conhecimento. *Colóquio/Educação e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Conceição, P., Durão, D., Heitor, M., & Santos, F. (1998). *Novas Ideias para a Universidade*. Lisboa: Instituto Superior Técnico.
- Correia, F., Amaral, A., Magalhães, A. (Orgs.). (2002). *Diversificação e Diversidade dos Sistemas do Ensino Superior - O Caso Português: Estudos e Relatórios*. (1ª Ed.), Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE), Ministério da Educação.
- Costa, C. M. B. G. (2000). O Ensino Superior numa Sociedade em Mudança – Algumas Interações. In *X Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*. Ponta Delgada.
- Costa, J. V. (2001). *A Universidade no seu Labirinto*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Costa, M. L. T. (1981). Função social da avaliação. In M. Silva & M. I. Tamen (cords.), *Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 603-622). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, R. C. (2003). *Persona: Manual Prática da Gestão das Pessoas*. Lisboa: Bertrant Editora.
- Coutinho, C. (2005). *Percurso da Investigação em Tecnologias Educativas em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, Janeiro/Abril 2008, 12(1): 5-15.
- Crespo, V. (2003). *Ganhar Bolonha, Ganhar o Futuro - O Ensino Superior no Espaço Europeu*. Lisboa: Gradiva.
- CRUP. (2003). *A Estrutura do Ensino Superior e o processo de Bolonha: Enquadramento e compatibilização*. Coimbra: Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. Consultado em 28 de Março de 2010 através da [http://www.meioclique.com/CRUP/Documentos%20PDF/Processo\\_Bolonha\\_PDF/estrutura\\_es\\_bolonha\\_relatorio\\_gt\\_crup.pdf](http://www.meioclique.com/CRUP/Documentos%20PDF/Processo_Bolonha_PDF/estrutura_es_bolonha_relatorio_gt_crup.pdf).
- D'Hainaut, L. (1997). *Conceitos em Métodos da Estatística, Volume I: Guia para a aplicação da Estatística ao estudo dos fenómenos e situações em Ciências do Homem e da Educação* (2ª ed.). Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers - The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- De Ketele, J-M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos Métodos de Observação, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Decisão n.º 1298/2008/CE, de 16 de Dezembro. *Jornal Oficial da União Europeia, L 340/83 (PT): Decisão do Parlamento Europeu e do Conselho*. Consultado em 18 de Fevereiro de 2010 através da [http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/União+Europeia/Erasmus+Mundus/E\\_M\\_Legislação.htm](http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/União+Europeia/Erasmus+Mundus/E_M_Legislação.htm).
- Declaração de Bolonha. (1999). *Declaração Conjunta dos Ministros da Educação Europeus, de 19 de Junho de 1999*. Consultado em 18 de Fevereiro de 2010 através da [http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/Bolonha\\_Declaracao%20de%20Bolonha.pdf](http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/Bolonha_Declaracao%20de%20Bolonha.pdf).
- Declaração de Sorbonne. (1998). *Declaração conjunta sobre a Harmonização da Arquitectura do Sistema Europeu do Ensino Superior*. Consultado em 18 de Fevereiro de 2010 através da [http://www.uc.pt/ge3s/pasta\\_docs/outros\\_docs/decl\\_sorbonne](http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/decl_sorbonne).
- Decreto-Lei n.º 124/99, de 20 de Abril. *Diário da República I Série-A, n.º 92, de 20 de Março de 1999*. Lisboa: Ministério da Ciência e da Tecnologia. Consultado em 2 de Junho de 2010 através da <http://dre.pt/sug/1s/indices-lista-diplomas.asp?tipo=decreto-lei&ano=1999&trim=2>.

Decreto-Lei n.º 16/94, de 22 de Janeiro. *Diário da República I Série-A, n.º 18, de 22 de Janeiro de 1994*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em 2 de Junho de 2010 através da <http://dre.pt/sug/1s/indices-lista-diplomas.asp?tipo=decreto-lei&ano=1994&trim=1>.

Decreto-Lei n.º 205/2009, de 31 de Agosto. *Diário da República – I.ª Série, n.º 168 – de 31 de Agosto de 2009*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Consultado em 3 de Dezembro de 2009 através da <http://dre.pt/sug/1s/indices-lista-diplomas.asp?tipo=decreto-lei&ano=2009&trim=3>.

Decreto-Lei n.º 205/98, de 11 de Julho. *Diário da República – I Série-A, n.º 158 – de Julho de 1998*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em 18 de Fevereiro de 2010 através da <http://dre.pt/sug/1s/indices-lista-diplomas.asp?tipo=decreto-lei&ano=1998&trim=3>.

Decreto-Lei n.º 207/2009, de 31 de Agosto. *Diário da República, 1.ª Série, n.º 168 – de 31 de Agosto de 2008*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior. Consultado em 25 de Fevereiro de 2010 através da <http://dre.pt/sug/1s/indices-lista-diplomas.asp?tipo=decreto-lei&ano=2009&trim=3>.

Decreto-Lei n.º 24/94, de 27 de Janeiro. *Diário da República - I Série-A, n.º 22 – de 27 de Janeiro de 1994*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em 18 de Fevereiro de 2010 através da <http://dre.pt/sug/1s/indices-lista-diplomas.asp?tipo=decreto-lei&ano=1994&trim=1>.

Decreto-Lei n.º 252/97, de 26 de Setembro. *Diário da República, I Série-A, n.º 223 – de 26 de Setembro de 1997*. Lisboa: Ministério das Finanças. Consultado em 18 de Fevereiro de 2010 através da <http://dre.pt/sug/1s/indices-lista-diplomas.asp?tipo=decreto-lei&ano=1997&trim=3>.

Decreto-Lei n.º 271/89, 19 de Agosto. *Diário da República, I Série, n.º 190 – de 19 de Agosto de 1989*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em 18 de Fevereiro de 2010 através da <http://dre.pt/sug/1s/indices-lista-diplomas.asp?tipo=decreto-lei&ano=1989&trim=3>.

Decreto-Lei n.º 275/2009, de 2 de Outubro. *Diário da República, 1.ª Série, n.º 192 - de 2 de Outubro de 2009*. Lisboa: Ministério da Administração Interna. Consultado em 18 de Fevereiro de 2010 através da <http://dre.pt/sug/1s/indices-lista-diplomas.asp?tipo=decreto-lei&ano=2009&trim=4>.

Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de Novembro. *Diário da República, 1.ª Série, n.º 212 – de 5 de Novembro de 2007*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior. Consultado em 18 de Fevereiro de 2010 através da <http://dre.pt/sug/1s/indices-lista-diplomas.asp?tipo=decreto-lei&ano=2007&trim=4>.

Decreto-Lei n.º 37/2008, de 5 de Março. *Diário da República, I Série-A, n.º 46 – de 5 de Março de 2008*. Lisboa: Ministério da Defesa Nacional. Consultado em 18 de Fevereiro de 2010 através da <http://dre.pt/sug/1s/indices-lista-diplomas.asp?tipo=decreto-lei&ano=2008&trim=1>.

Decreto-Lei n.º 415/80. *Diário da República, I Série n.º 224 – de 27 de Setembro de 1980*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência. Consultado em 20 de Maio de 2010 através da <http://dre.pt/sug/1s/indices-lista-diplomas.asp?tipo=decreto-lei&ano=1980&trim=3>.

Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro. *Diário da República, I Série-A, n.º 37 - de 22 de Fevereiro de 2005*. Consultado em 13 de Fevereiro de 2010 através da <http://dre.pt/sug/1s/indices-lista-diplomas.asp?tipo=decreto-lei&ano=2005&trim=1>. Lisboa: Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 427-B/77, de 14 de Outubro. *Diário da República, I Série, n.º 238 – de 14 de Outubro de 1977*. Lisboa: Ministério da Educação e Investigação Científica. Consultado em 18 de Fevereiro de 2010 através da <http://dre.pt/sug/1s/indices-lista-diplomas.asp?tipo=decreto-lei&ano=1977&trim=4>.

- Decreto-Lei n.º 513-T/79, 26 de Setembro. *Diário da República, I Série, n.º 99 – de 23 de Maio de 2006*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em 23 de Fevereiro de 2010 através da <http://dre.pt/sug/1s/indices-lista-diplomas.asp?tipo=decreto-lei&ano=1979&trim=4>.
- Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março. *Diário da República, I Série-A, n.º 60 – de 24 de Março de 2006*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior. Consultado em 18 de Fevereiro de 2010 através da <http://dre.pt/sug/1s/indices-lista-diplomas.asp?tipo=decreto-lei&ano=2006&trim=1>.
- Decreto-Lei n.º 94/99, de 23 de Março. *Diário da República, 1.ª Série-A, n.º 69 – de 23 de Março de 1999*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em 25 de Fevereiro de 2010 através da <http://dre.pt/sug/1s/indices-lista-diplomas.asp?tipo=decreto-lei&ano=1999&trim=1>.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. Denzin, & Y. Lincoln, (Cord.), *Handbook of qualitative research* (pp. 89-134). Sage: Thousand Oaks California.
- Despacho normativo n.º 65/2008, 11 de Dezembro. *Diário da República, 2.ª Série, n.º 246 – de 22 de Dezembro de 2008*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Consultado em 18 de Fevereiro de 2010 através da [http://www.ualg.pt/index.php?Itemid=647&id=26754&option=com\\_content&task=view&language=pt](http://www.ualg.pt/index.php?Itemid=647&id=26754&option=com_content&task=view&language=pt).
- DGEC. (2006/07). *O Sistema Educativo em Portugal 2006/07: Eurybase - Base de Dados de Informação sobre os Sistemas Educativos na Europa*. Direção-Geral da Educação e da Cultura – Comissão Europeia. Eurybase Portugal.
- DGES. (2008). *Índex 2008: Análise de todos os Docentes em 2008*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Superior – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- DGES. (s. d.) *Objectivos e Linha da Acção: Dimensão Europeia do Ensino Superior*. Consultado em 28 de Março de 2010 através da <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Objectivos/Dimens%C3%A3o+Europeia+do+Ensino+Superior/>.
- Dias, J. R. (2001). A Formação dos Professores do Ensino Superior. In C. Reimão (Org.), *A Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Superior* (pp. 63-72). Lisboa: Edições Calibri.
- EC. (2000). *Eurydice Studies: Two Decades of Reform in Higher Education in Europe*. Bruxelas: European Commission. Consultado em 13 de Fevereiro de 2010 através da <http://www.eurydice.org/Documents/ref20/en/FrameSet.htm>.
- ENQA. (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education. Consultado em 18 de Fevereiro de 2010 através da [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050221\\_ENQA\\_report.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf).
- Estêvão, C. V. (2001). Política Educativas, Autonomia e Avaliação. Reflexões em Torno da Dialéctica do Reajustamento da Justiça Modernização. *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol. 14, número 002. Braga: Universidade do Minho.
- Eurydice. (2005). *Focus on the Structure of Higher Education in Europe – 2004/05: National Trends in the Bologna Process*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Eurydice. (2007). *Focus on the Structure of Higher Education in Europe – 2006/07: National Trends in the Bologna Process*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. In *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50. CIED: Universidade do Minho. Consultado em 28 de Março de 2010 através da <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>.

- Gabinete do Ministro. (2006). *O Relatório da OCDE: A avaliação do sistema de ensino superior em Portugal, de Dezembro de 2006*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Consultado em 15 de Janeiro de 2010 através da [http://www.governo.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MCTES/OCDE\\_Rel\\_Ens\\_Sup\\_Preliminar.pdf](http://www.governo.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MCTES/OCDE_Rel_Ens_Sup_Preliminar.pdf).
- Gago, J. M. (2010). *Um Contrato de Confiança no Ensino Superior para o Futuro de Portugal*. Intervenção do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior no Encontro do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) e o Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP). Lisboa: MCTES. Consultado em 2 de Junho de 2010 através da [http://www.mctes.pt/archive/doc/DiscursoContratoConfianca\\_R\\_.pdf](http://www.mctes.pt/archive/doc/DiscursoContratoConfianca_R_.pdf).
- GAPEARI. (2008). *Docentes do Ensino Superior (2001 a 2008)*. Lisboa: Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior / Direcção de Serviços de Informação Estatística em Ensino Superior. Consultado em 2 de Junho de 2010 através da <http://www.gpeari.mctes.pt/>.
- GAPEARI. (2009). *Diplomados no Ensino Superior (2000-2001 a 2007-2008)*. Lisboa: Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior / Direcção de Serviços de Informação Estatística em Ensino Superior. Consultado em 18 de Fevereiro de 2010 através da <http://www.gpeari.mctes.pt/>.
- Gil, V. (2002). Prefácio. In J. Tavares, I. Brzezinski, A. Cabral & I. Silva (Eds.), *Pedagogia Universitária e Sucesso Académico: Contributos das Jornadas Realizadas na Universidade de Aveiro a 14 de Julho e 19 de Dezembro de 2000* (pp. 7-9). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gimeno, J. (2002). *Educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, A. A., Cabral, A. P., Nery, D., Silva, I. H., Brzezinski, I. & Araújo, E. (2002). Reflexões “emergentes” sobre pedagogia universitária e sucesso académico decorrentes das II jornadas. In J. Tavares, I. Brzezinski, A. Cabral & I. Silva (Eds.), *Pedagogia Universitária e Sucesso Académico: Contributos das Jornadas Realizadas na Universidade de Aveiro a 14 de Julho e 19 de Dezembro de 2000* (pp. 109-121). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Green, D. (1995). What is quality in higher education? Concepts, policy and practice. In D. Green (Ed.), *What is Quality in Higher Education?* (pp. 3-20). Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Grilo, E. M. (2002). *Desafios da Educação: Ideias para uma política educativa no século XXI*. Lisboa: Oficina do Livro.
- Grossman, P., Wilson, D. M. & Shulman, L. (1989). Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching. In M. Reynolds (Ed), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 23-36). New York: Pergamon Press.
- Günther, H. (2006). Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Maio-Agosto de 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210. Brasília: Universidade Brasília.
- Guerreiro, J. (2010). *Plano Estratégico da Universidade do Algarve 2010-2013*. Paginada pelo Bloco D - Design e Comunicação, impressa e encadernada pela gráfica Rainho & Neves para a Universidade do Algarve.
- Guimarães, R. C. & Cabral, J. A. S. (1997). *Estatística* (Edição Revista). Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Harvey, L. & Knight, P. T. (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Haug, G. & Tauch, C. (2002). Bolonha, Salamanca, Praga – e agora? Desenvolvimentos recentes do processo de Bolonha. *Boletim da Universidade do Porto, X, 35, 39-43*. Porto: Universidade do Porto.

- Hill, M. M. & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*, 2.<sup>a</sup> edição, Revista e Corrigida. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário*, 2.<sup>a</sup> edição, Revista e Corrigida. Lisboa: Edições Sílabo.
- ILL. (2000). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Instituto de Lexicologia e Lexicografia da Academia da Ciências de Lisboa.
- INE – *Instituto Nacional de Estatística de Portugal*. Consultado em <http://www.ine.pt>.
- Kerlinger, F. N. (2003). *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais – Um tratamento conceitual*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (EPU), LTDA.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2005). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas S. A.
- Laugksch, R. (2000). Scientific Literacy: a conceptual overview. *Science Education*, 84 (1), 71-94.
- Lei Constitucional n.º 1/1997, de 12 de Agosto. *Diário da República, I Série-A n.º 218 – de 20 de Setembro de 1997*. Lisboa: Assembleia da República (Revisão Constitucional). Consultado em 18 de Fevereiro de 2010 através da [http://dre.pt/sug/1s/indices-lista-diplomas.asp?tipo=lei constitucional&ano=1997&trim=3](http://dre.pt/sug/1s/indices-lista-diplomas.asp?tipo=lei%20constitucional&ano=1997&trim=3). (Quarta revisão constitucional)
- Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de Agosto. *Diário da República, I Série-A n.º 155 – de 12 de Agosto de 2005*. Lisboa: Assembleia da República (Revisão Constitucional). Consultado em 18 de Fevereiro de 2010 através da [http://dre.pt/sug/1s/indices-lista-diplomas.asp?tipo=lei constitucional&ano=2005&trim=3](http://dre.pt/sug/1s/indices-lista-diplomas.asp?tipo=lei%20constitucional&ano=2005&trim=3). (Sétima revisão constitucional).
- Lei n.º 1/2003, de 6 de Janeiro. *Diário da República, I Série-A, n.º 4, de 6 de Janeiro 2003*. Lisboa: Assembleia da República. Consultado em 18 de Fevereiro de 2010 através da <http://dre.pt/sug/1s/indices-lista-diplomas.asp?tipo=lei&ano=2003&trim=1>.
- Lei n.º 107-B/2003, de 31 de Dezembro. *Diário da República – I Série-A, n.º 301 – de 31 de Dezembro de 2003 - Orçamento do Estado para 2004: Mapa II - Despesas dos Serviços Integrados, por Classificação Orgânica, Especificadas por Capítulos*. Consultado em 28 de Março de 2010 através da <http://www.dgo.pt/oe/2004/Aprovado/Mapas/map02-2004.pdf>.
- Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro. *Diário da República – I Série n.º 222 – de 24 de Setembro de 1988*. Lisboa: Assembleia da República. Consultado em 3 de Dezembro de 2009 através da <http://dre.pt/sug/1s/indices-lista-diplomas.asp?tipo=lei&ano=1988&trim=3>.
- Lei n.º 11/79, de 28 de Março. *Diário da República - I Série N.º 73 - de 28 de Março de 1979*. Lisboa: Assembleia da República.
- Lei n.º 113/97, de 16 de Setembro. *Diário da República, I Série-A n.º 214 16 de Setembro de 1997*. Lisboa: Assembleia da República. Consultado em 18 de Fevereiro de 2010 através da <http://dre.pt/sug/1s/indices-lista-diplomas.asp?tipo=lei&ano=1997&trim=3>.
- Lei n.º 14/2008, de 29 de Outubro. *Jornal da República, Série I – n.º 40 – de 29 de Outubro de 2008*. Díli: Parlamento Nacional. Consultado em 10 de Fevereiro de 2010 através da [http://www.jornal.gov.tl/index.php?mod=secao\\_1&id=2](http://www.jornal.gov.tl/index.php?mod=secao_1&id=2).
- Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto. *Diário da República, I Série-A, n.º 193 – de 22 de Agosto de 2003*. Lisboa: Assembleia da República. Consultado em 13 de Fevereiro de 2010 através da <http://dre.pt/sug/1s/indices-lista-diplomas.asp?tipo=lei&ano=2003&trim=3>.
- Lei n.º 37/94, de 11 de Novembro. *Diário da República, I Série-A n.º 261 – de 20 de 11 de Novembro de 1994*. Lisboa: Assembleia da República. Consultado em 23 de Fevereiro de 2010 através da <http://dre.pt/sug/1s/indices-lista-diplomas.asp?tipo=lei&ano=1994&trim=4>.
- Lei n.º 38/2007 de 16 de Agosto. *Diário da República, 1.º Série - n.º 157, 16 de Agosto de 2007*. Lisboa: Assembleia da República. Consultado em 4 de Fevereiro de 2010 através da <http://dre.pt/sug/1s/indices-lista-diplomas.asp?tipo=lei&ano=2007&trim=3>.

- Lei n.º 38/94, de 21 de Novembro. *Diário da República – I Série-A, n.º 269 – de 21 de Novembro de 1994*. Consultado em 28 de Março de 2010 através da <http://dre.pt/sug/1s/indices-lista-diplomas.asp?tipo=lei&ano=1994&trim=4>.
- Lei n.º 3-B/2010, de 28 de Abril. *Diário da República, 1.ª Série n.º 82 – de 28 de Abril de 2010*. Consultado em 20 de Maio de 2010 através da [http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Documentos/MFAP/Lei\\_OE\\_2010.pdf](http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Documentos/MFAP/Lei_OE_2010.pdf).
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. *Diário da República, I Série n.º 237, 14 de Outubro de 1986*. Lisboa: Assembleia da República. Consultado em 23 de Janeiro de 2010 através da <http://dre.pt/sug/1s/indices-lista-diplomas.asp?tipo=lei&ano=1986&trim=4>.
- Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. *Diário da República, I Série-A n.º 166, 30 de Agosto de 2005*. Lisboa: Assembleia da República. Consultado em 13 de Fevereiro de 2010 através da <http://dre.pt/sug/1s/indices-lista-diplomas.asp?tipo=lei&ano=2005&trim=3>.
- Lei n.º 54/90, de 5 de Setembro. *Diário da República, I Série, n.º 205, 5 de Setembro de 1990*. Lisboa: Assembleia da República. Consultado em 18 de Fevereiro de 2010 através da <http://dre.pt/sug/1s/indices-lista-diplomas.asp?tipo=lei&ano=1990&trim=3>.
- Lei n.º 62/2007 de 10 de Setembro. *Diário da República, 1.ª Série - n.º 174, 10 de Setembro de 2007*. Lisboa: Assembleia da República. Consultado em 4 de Fevereiro de 2010 através da <http://dre.pt/sug/1s/indices-lista-diplomas.asp?tipo=lei&ano=2007&trim=3>.
- Lei n.º 66-B/2007, de 28 de Dezembro. *Diário da República, 1.ª Série - n.º 250 - 28 de Dezembro de 2007*. Lisboa: Assembleia da República. Consultado em 25 de Janeiro de 2010 através da <http://dre.pt/sug/1s/indices-lista-diplomas.asp?tipo=lei&ano=2007&trim=4>.
- Lei n.º 32-B/2002, de 30 de Dezembro. *Diário da República, 1.ª Série-A - n.º 301 - 30 de Dezembro de 2002*. Lisboa: Assembleia da República. Consultado em 25 de Janeiro de 2010 através da <http://dre.pt/sug/1s/indices-lista-diplomas.asp?tipo=lei&ano=2002&trim=4>.
- Lourtie, P. (2000). *A Declaração de Bolonha*. Apresentação ao Senado. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa - UTL.
- Lourtie, P. (2001). *A Declaração de Bolonha e o sistema de graus do ensino superior: Bases para uma discussão* (Artigo). Consultado em 28 de Março de 2010 através da [http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/Bolonha\\_DB%20e%20o%20sistema%20de%20graus%20do%20ES\\_Prof.Pedro%20Lourtie.pdf](http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/Bolonha_DB%20e%20o%20sistema%20de%20graus%20do%20ES_Prof.Pedro%20Lourtie.pdf).
- Lowman, J. (2004). *Dominando as Técnicas de Ensino*. Tradução do H. O. Avritscher, texto original em Inglês *Mastering the techniques of teaching*, (2ª ed.). São Paulo: Editora Atlas, S. A.
- Madeira, A. C. F. D. (2008). *Indicadores de Sustentabilidade para Instituições de Ensino Superior*. Dissertação do grau de Mestre em Engenharia do Ambiente. Porto: Faculdade de Engenharia da Universidade Do Porto.
- Magna Charta Universitatum. (1988). *Carta dos Reitores das Universidades Europeu em Bolonha*. Consultado em 18 de Fevereiro de 2010 através da <http://www2.unibo.it/avl/charta/charta.htm>.
- Marconi, A. M. & Lakatos, E. M. (2006). *Técnicas de Pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas; Amostragens e técnicas de pesquisa; Elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Editora Atlas S. A.
- Marconi, M. A. (2002). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S. A.
- Maroco, J. (2003). *Análise Estatística – Com utilização do SPSS* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Marsh, H. W. & Roche, L. A. (1997). Making student's evaluations of teaching effectiveness: The critical issues of validity, bias and utility. *American Psychologist*, 52, 187-1197.
- Mateus, C. (1999). Um contributo das TIC para a emergência de um novo paradigma educacional. In *Actas da I Conferência Internacional Challenges '99 / Desafios '99*, 23-37. Lisboa: Universidade Aberta.
- MCES. (2003). *Um Ensino Superior de Qualidade: Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior*. Lisboa: Ministério da Ciência e Ensino Superior.

- Consultado em 28 de Março de 2010 através da <http://www.spn.pt/?aba=54&cat=12&doc=319&mid=179>.
- ME-DGES. (1999). *O Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Superior, Ministério da Educação.
- Mello, F. G. (2000). *Probabilidades e Estatística Volume I - Conceitos e Métodos Fundamentais*. Lisboa: Livraria Escolar Editora.
- Mendenhall, W. (1985). *Probabilidade e Estatística, Volume 1*. Rio de Janeiro: Editora Campos LTDA.
- Mensagem de Salamanca. (2001). Convenção de Salamanca aos Ministros Europeus da Educação, de 18 e 19 de Maio de 2001. Consultado em 18 de Fevereiro de 2010 através da [http://www.uc.pt/ge3s/pasta\\_docs/outros\\_docs/conv\\_salamanca](http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/conv_salamanca).
- Michel, M. H. (2005). *Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Editora Atlas, S. A.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa.
- Moura, E. (2000). *Gestão de Recursos Humanos – Influências e Determinantes do Desempenho*. 1ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo Lda.
- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: A dialog for school improvement*. Oxford: Pergamon.
- OCDE. (1987). *O Papel da Educação no Desenvolvimento Socio-Económico*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação.
- OCDE. (2004). *Education at a Glance*. Paris: Organization for Economics and Co-operation and Development.
- OCES. (2005). *Evolução do número de vagas no Ensino Superior, de 1998 - 2006*. Lisboa: Observatório de Ciência e do Ensino Superior - Direcção de Serviços de Estatística e de Indicadores. Consultado em 18 de Fevereiro de 2010 através da [http://www.google.pt/search?sourceid=navclient&hl=pt-BR&ie=UTF-8&rlz=1T4TSEA\\_pt-BRPT360PT361&q=OCES+-+Evolu%c3%a7%c3%a3o+do+n%c3%bamera+de+vagas+no+Ensino+Superior](http://www.google.pt/search?sourceid=navclient&hl=pt-BR&ie=UTF-8&rlz=1T4TSEA_pt-BRPT360PT361&q=OCES+-+Evolu%c3%a7%c3%a3o+do+n%c3%bamera+de+vagas+no+Ensino+Superior).
- OECD. (2006). *Reviews of National Policies for Education - Tertiary Education in Portugal*. EDU/EC(2006)25. Lisboa: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Pacheco, A. P. & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Coleção Escola e Saberes. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2003). Políticas educativas para o ensino superior na União Europeia: um olhar do lado português. *Educação e Sociedade* (vol.24, n.82.p.17-36, Abril de 2003). Campinas.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Perry, B. P. (1995). Defining and measuring the quality of teaching. In D. Green (Ed), *What is Quality in Higher Education?* (pp. 31-37). Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Perry, P. (1991). Quality in higher education. In T. Schuller (Ed), *The Future of Higher Education* (pp. 91-99). Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais – A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Peterson, K. D. (1995). *Teacher Evaluation - A Comprehensive Guide to In New Directions and Practices*. California: Convin Press.
- Pinto, J. P. & Oliveira, E. R. (2005). Métodos de Avaliação do Desempenho dos Docentes Universitários. *Revista / Ensino Superior 14 – Revista do SNESup: Dezembro 2004-Janeiro 2005*. Lisboa: Sindicato Nacional do Ensino Superior. Consultado em 20 de Fevereiro de 2010 através da <http://www.snesup.pt/htmls/EEZyulpyyyzMMnYSpK.shtml>.

- Pontes, B. R. (2005). *Avaliação de desempenho: nova abordagem* (9ª ed.). LTR Editora: São Paulo.
- Popkewitz, T. (1986). The Social Contexts of Schooling, Change and Educational Research. *Recent Developments in Curriculum Studies*, 205-232. Windsor: NFER-Nelson.
- Portaria n.º 256/2005, de 16 de Março. *Diário da República – I SÉRIE-B n.º 53 – 16 de Março de 2005*. Lisboa: Ministério das Actividades Económicas e do Trabalho. Consultado em 18 de Fevereiro de 2010 através da <http://dre.pt/sug/1s/indices-lista-diplomas.asp?tipo=portaria&ano=2005&trim=1>.
- Putman, R. D., Leonardi, R. & Nanetti, R. Y. (1994). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008), *Manual de Investigação em Ciências Sociais - Trajectos*. Lisboa: Publicações Gradiva.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16 (2), 33-52.
- Rego, A. & Sousa, L. (2000). Impactos dos comportamentos de cidadania docente sobre os alunos universitários. A perspectiva dos estudantes e dos professores. *Linhas Críticas*, 6(10), 9-29.
- Rego, A. (2000). Cidadania docente universitária: Sua relação com o desempenho dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol. 13, n.º 002, 199-217. Braga: Universidade do Minho.
- Regulamento n.º 683/2010. *Diário da República, 2.ª série - n.º 158 - 16 de Agosto de 2010*. Regulamento de prestação de serviço dos docentes, de equiparação a bolseiro e de dispensa de serviço da Universidade do Algarve.
- Regulamento n.º 884/2010. *Diário da República, 2.ª série - n.º 242 - 16 de Dezembro de 2010*. Regulamento Geral de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente da Universidade do Algarve.
- Reimão, C. (2001). *A Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Superior*, Actas & Colóquios, 25. Lisboa: Edições Colibri.
- Reuner, F. (2007). Conhecimento prático e competência profissional. *Revista Europeia de Formação Profissional* n.º 40 - 2007/1, 58-71. Consultado em 2 de Junho de 2010 através da [http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/468/40\\_pt\\_rauner.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/468/40_pt_rauner.pdf).
- Ribeiro Gonçalves, F. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa – Justificação e Prática*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, N. A. B. & Fernandes, P. O. (s. d.). *Proposta de Indicadores para a Avaliação da Qualidade no Ensino Superior Público: Um Caso de Estudo*. Bragança: ESTG - Instituto Politécnico de Bragança.
- Rocha, A. P. (1999). *A avaliação de escolas*. Porto: Edições Asa.
- Romero F. S. (2006). *Análise de necessidades nas instituições educacionais*. Arq Mudi. 2006;10(3):36-42. Consultado em 28 de Março de 2010 através da [http://www.pec.uem.br/pec\\_uem/revistas/arqmudi/volume\\_10/numero\\_03/7-SACRISTANROMERO.pdf](http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_10/numero_03/7-SACRISTANROMERO.pdf).
- Rosado, A. & Silva, C. (s. d.). *Conceitos Básicos sobre Avaliação das Aprendizagens* (Artigo). Consultado em 28 de Março de 2010 através da <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>.
- Rosales, C. (2006). *Avaliar é Refletir sobre o Ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Sacristán, J. G. (1991). Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor*, (pp. 61-92). Porto: Porto Editora.

- Santiago, R. A., Tavares, J., Taveira, M. C., Lencastre, L. & Gonçalves, F. (2001). *Promover o Sucesso Académico Através da Avaliação e Intervenção na Universidade*. Braga: Universidade do Minho.
- Santos, J. S. (2007). *Como Avaliar os Professores?* Consultado em 14 de Fevereiro através da <http://www.educare.pt/educare/Actualidade/Noticia.aspx?contentid=B211FCD0B1AA4D78A2DE27EA8068754E&opsel=1&channelid=0>.
- Santos, R. & Dias, P. C. (2007). *Insiste – Indicadores do Sistema Educativo Português 1986-2006: Debate Nacional sobre Educação* (Fevereiro de 2007). Lisboa: Universidade de Lisboa. Consultado em 20 de Fevereiro de 2010 através da [http://www.google.pt/search?hl=pt-BR&rlz=1T4TSEA\\_pt-BRPT360PT361&q=+INSISTE.+INDICADORES+do+SISTEMA+EDUCATIVO+&aq=f&oq=](http://www.google.pt/search?hl=pt-BR&rlz=1T4TSEA_pt-BRPT360PT361&q=+INSISTE.+INDICADORES+do+SISTEMA+EDUCATIVO+&aq=f&oq=).
- Santos, S. M. (2002a). Declaração de Bolonha – o caso português. *Boletim da Universidade do Porto, X, 35, 51-54*.
- Santos, S. M. (2002b). As consequências profundas da declaração de Bolonha. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica*. Guimarães: Conselho Académico, Universidade do Minho.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*, (4ª ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications Inc.
- Seixas, A. M. (2003). *Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal*. Coimbra: Quarteto.
- Silva, A. S. & Pinto, J. M. (1999). *Metodologia das Ciências Sociais*. Lisboa: Afrontamento.
- Silva, A. S. (2002). *Por uma política de ideias em educação*. Porto: Edições Asa.
- Simão, J. V. (1998a). Os conflitos entre os poderes académicos, do Estado e da Sociedade Civil. In P. Conceição, D. F. G. Durão, M. V. Heitor & F. Santos (org.). *Novas Ideias para a Universidade* (pp. 28-31). Lisboa: IST Press.
- Simão, J. V. (1998b). Reinventar a Universidade. *Colóquio - Educação e Sociedade, 2*, 149-159.
- Simão, J. V. (2002). A decisão em educação: Uma experiência pessoal. *Documenta, 6*, 67-71.
- Simão, J. V. (2003). Por um modelo de avaliação contratualizante e responsabilizante. In *Colóquio Percurso da Avaliação do Ensino Superior*. Lisboa: Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior, 20 de Maio de 2003.
- Simão, J. V., Santos, S. M. & Costa, A. A. (2003). *Ensino Superior: Uma Visão para a Próxima Década*. Lisboa: Gradiva.
- Simão, J. V., Santos, S. M. & Costa, A. A. (2005). *Ambição para a excelência: A oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.
- Simões, G. A. G. (2000). *A avaliação do desempenho docente: Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Soares, A. (2004). *Transição e Adaptação ao Ensino Superior: Construção e Validação de um Modelo Multidimensional de Ajustamento de Jovens ao Contexto Universitário*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Sobrinho, J. D. (2000). *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis: RJ Vozes.
- Stringer, M. & Irwing, P. (1998). Students' evaluations of teaching effectiveness: a structural modeling approach. *British Journal of Educational Psychology, 68*, 409-426.
- Sursock, A. (2002). *Reflection from the Higher Educations' Institutions Point of View: Accreditation and Quality Culture*. Amsterdam: Conferência Internacional sobre Acreditação e Qualidade de 12 - 13 de Março de 2002. Consultado em 28 de Março de 2010 através da [http://www.aic.lv/bolona/Bologna/contrib/EUA/accredi\\_andQC.pdf](http://www.aic.lv/bolona/Bologna/contrib/EUA/accredi_andQC.pdf).
- Sykes, D. (1986). *Teaching as Reflective Practice. Critical Perspectives on the Organization and Improvement of Schooling*, 229-245. Boston: Kluwer Nijhoff Publishing.
- Tavares, J. (2002). Jornadas sobre pedagogia universitária e sucesso académico. In J. Tavares, I. Brzezinski, A. Cabral & I. Silva (Eds.), *Pedagogia Universitária e Sucesso Académico: Contributos das Jornadas Realizadas na Universidade de Aveiro a 14 de Julho e 19 de Dezembro de 2000* (pp. 11-15). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Tavares, J. (2003). *Formação e Inovação no Ensino Superior*. Coleção CIDINE. Porto: Porto Editora.
- Thune, C. & Staropoli, A. (1997). The European pilot project for evaluating quality in higher education. In J. Brennan, P. de Vries & R. Williams (Eds.) *Standards and Quality in Higher Education* (pp. 198-204). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Toscano, S. A. S. (2004). *Avaliação do Desempenho*. Lisboa: Edição da Secretaria de Estado da Administração Pública, Ministério das Finanças.
- Tratado de Maastricht. (1992). *Jornal Oficial das Comunidades Europeias N.º C 191 – de 29 de Julho de 1992 (edição em língua portuguesa)*. Consultado em 18 de Fevereiro de 2010 através da <http://eur-lex.europa.eu/pt/treaties/index.htm>.
- Tratado de Roma. (1957, Março). *Tratados que Constituíam a Económica Europeia (CEE) e a Comunidade Europeia da Energia Atómica (CEEA/Euratom)*. Consultado em 18 de Fevereiro de 2010 através da [http://pt.wikipedia.org/wiki/Tratado\\_de\\_Roma\\_\(1957\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Tratado_de_Roma_(1957)).
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação* (Trad. Portuguesa). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Lisboa: Edições ASA.
- UNESCO. (1998a). *Declaração Mundial sobre Ensino Superior para o Século XXI: Visão e Acção*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1998b). *World statistical outlook on higher education: 1980-1995*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável 2005-2014 – Documento Final Plano Internacional de Implementação*. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (Tradução do original em Inglês *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2004-2005 – Draft International Implementation Scheme*. New York, October 2004: Unated Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Consultado em 28 de Março de 2010 através da <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>.
- Ventura, A. (2006). *Notas de campo da disciplina de Avaliação do Mestrado em Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vieira, C. & Brito, M. (2005). *Tendências da procura do Ensino Superior Público*. Évora: Universidade de Évora.
- Vieira, F., Gomes, A., Silva, J. L., Moreira, M. A, Melo, M. C. & Albuquerque, P. B. (2002). *Concepções de Pedagogia Universitária: Um estudo na Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho.
- Vroeijenstijn, A. I. (1995). *Improvement and Accountability: Navigating Between Scylla and Charybdis. Guide for External Quality Assessment in Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Wilson, K. L., Lizzio, A. & Ramsden, P. (1997). The development, validation and application of the course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 22 (1), 33-52.

## **ANEXOS**

## **Anexo 1 – Quadros do Capítulo 6**

Anexo 1.1 Quadro do Teste Mann-Whitney - sistema único de avaliação consoante o seu género.

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	Concordância com sistema único de avaliação de docentes na UALG
Mann-Whitney U	440,000
Wilcoxon W	818,000
Z	-,085
Asymp. Sig. (2-tailed)	,932

a. Grouping Variable: Género

Anexo 1.2 Quadro do Testes Kruskal-Wallis (*H*) - sistema único de avaliação consoante a sua faculdade

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	Concordância com sistema único de avaliação de docentes na UALG
Qui-Quadrado	4,046
gl	2
Asymp. Sig.	,132

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável Grupo: Faculdade:

Anexo 1.3 Quadro do Coeficiente de Correlação Ró de Spearman entre: Concordância com sistema único de avaliação de docentes na UALG, idade, anos de serviço, categoria profissional e título acadêmico

		Concordância com sistema único de avaliação de docentes na UALG	Idade	Anos de serviço	Categoria profissional	Título acadêmico
Concordância com sistema único de avaliação de docentes na UALG	Coeficiente de Correlação Sig. (2-tailed) N	1,000  60				
Idade	Coeficiente de Correlação Sig. (2-tailed) N	-,113 ,391 60	1,000  60			
Anos de serviço	Coeficiente de Correlação Sig. (2-tailed) N	-,097 ,462 60	,716** ,000 60	1,000  60		
Categoria profissional	Coeficiente de Correlação Sig. (2-tailed) N	-,100 ,446 60	-,477** ,000 60	-,529** ,000 60	1,000  60	
Título acadêmico	Coeficiente de Correlação Sig. (2-tailed) N	-,045 ,733 60	-,393** ,002 60	-,450** ,000 60	,872** ,000 60	1,000  60

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Anexo 1.4 – Quadro do sistema de avaliação de desempenho do docente preferido consoante o seu género

**Teste de Qui-Quadrado**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-Quadrado de Pearson	1,484 <sup>a</sup>	2	,476
Likelihood Ratio	1,496	2	,473
Linear-by-Linear Association	1,015	1	,314
N of Valid Cases	50		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,52.

Anexo 1.5 – Quadro do sistema de avaliação e a faculdade onde os professores leccionam

**Teste de Qui-Quadrado**

	Value	gl	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-Quadrado de Pearson	4,565 <sup>a</sup>	4	,335
Likelihood Ratio	4,576	4	,334
Linear-by-Linear Association	2,110	1	,146
N of Valid Cases	50		

a. 3 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,40.

Anexo 1.6 Quadro do Testes Kruskal-Wallis ( $H$ ) – A significância do sistema de avaliação consoante a idade, anos de serviço, categoria profissional e título académico

**Teste Estatístico<sup>a,b</sup>**

	Idade	Anos de serviço	Categoria profissional	Título académico
Qui-Quadrado	2,323	,756	1,451	6,501
gl	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,313	,685	,484	,039

a. Teste de Kruskal Wallis

b. Variável Grupo: Tipo de avaliação considerada mais importante para a melhoria do desempenho dos docentes

Anexo 1.7 Quadro do Testes Kruskal-Wallis (*H*) – A média do sistema de avaliação consoante a idade, anos de serviço, categoria profissional e título académico

**Ranks**

	<b>Tipo de avaliação considerada mais importante para a melhoria do desempenho dos docentes</b>	<b>N</b>	<b>Média do Rank</b>
Idade	Avaliação Externa	23	26,63
	Avaliação Interna	19	22,13
	Auto-avaliação	8	30,25
	Total	50	
Anos de serviço	Avaliação Externa	23	25,26
	Avaliação Interna	19	24,16
	Auto-avaliação	8	29,38
	Total	50	
Categoria profissional	Avaliação Externa	23	23,04
	Avaliação Interna	19	27,66
	Auto-avaliação	8	27,44
	Total	50	
Título académico	Avaliação Externa	23	20,41
	Avaliação Interna	19	29,39
	Auto-avaliação	8	30,88
	Total	50	

## **Anexo 2 – Questionário da recolha de dados**

# Percepções dos docentes da UALG sobre o processo de avaliação de desempenho

Caro(a) Professor(a)

Este questionário faz parte de uma investigação que estamos realizando no âmbito de uma Dissertação de Mestrado, em Ciência da Educação e da Formação (MCEF), na especialidade de Observação e Análise da Relação Educativa na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS) da Universidade do Algarve (UALG), sobre "Avaliação do Desempenho no Ensino Superior."

Pretende-se recolher informações acerca do entendimento que os docentes da Universidade Algarve têm sobre a avaliação do seu desempenho. Por isso, as suas opiniões são fundamentais para a realização bem sucedida desta investigação.

Por favor dê a sua opinião com a máxima sinceridade. As respostas que forem cedidas serão absolutamente confidenciais.

Dê a sua opinião com a máxima sinceridade.

Desde já agradecemos a sua preciosa colaboração.

Mestrando em Ciência da Educação e da Formação

Sabil José Branco

\*Obrigatório

## Parte 1

### 1 - Faculdade: \*

Assinale a situação que corresponde ao seu caso: 1 = FCT; 2 = FCHS; 3 = FE

- 1
- 2
- 3

### 2 - Género: \*

Assinale a situação que corresponde ao seu caso: 1 = Masculino; 2 = Feminino

- 1
- 2

### 3 - Idade em 30 de Setembro de 2010: \*

Assinale a situação que corresponde ao seu caso: 1 = (<30 anos); 2 = (31-40 anos); 3 = (41-50 anos); 4 = (51-60 anos); 5 = (>60 anos)

- 1

- 2
- 3
- 4
- 5

**4 - Anos de serviço em 30 de Setembro de 2010: \***

Assinale a situação que corresponde ao seu caso: 1 = (0 a 5 anos); 2 = (6 a 10 anos); 3 = (11 a 15 anos); 4 = (16 a 20 anos); 5 = (21 a 25 anos); 6 = (26 a 30 anos); 7 = (31 a 36 anos); 8 = (36 a 40 anos)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8

**5 - Categoria Profissional actual: \***

Assinale que ou assinale a situação que corresponde ao seu caso: 1 = Prof. Catedrático; 2 = Prof. Associado; 3 = Prof. Auxiliar; 4 = Assistente; 5 = Outras categorias

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

**6 - Título académico: \***

Assinale, em clicar a situação que corresponde ao seu caso e complete a área da sua habilitação: 1 = Doutor com agregação; 2 = Doutor; 3 = Mestre; 4 = Licenciado ou Bacharel

- 1
- 2
- 3
- 4

em que área\*

**Parte 2**

**7 - Concorda que na UALG deve existir um sistema único de avaliação do desempenho dos docentes?\***

Assinale com um ponto de verificação, o grau a que corresponde a sua opinião: 1 = Discordo completamente; 2 = Discordo; 3 = Sem opinião; 4 = Concordo; 5 = Concordo completamente

	1	2	3	4	5
Grau de concordância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**8 - Ordene de 1 a 3, os três tipos de avaliação de desempenho do docente que considera mais importantes para a melhoria do desempenho dos docentes, sendo 1 a mais importante.\***

	1	2	3
a) Avaliação externa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Avaliação interna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Auto-avaliação do docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**9 - Para o tipo de avaliação que considerou mais importante, indique o grau de importância da avaliação em cada um dos seguintes aspectos do seu desempenho como docente.\***

Assinale com um ponto de verificação o grau a que corresponde a sua opinião: 1 = Nada importante; 2 = Pouco importante; 3 = Mais ou menos importante; 4 = Importante; 5 = Muito importante

	1	2	3	4	5
a) Desenvolvimento profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Gestão da carreira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Melhoria do seu bem-estar económico-social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Desenvolvimento da capacidade de detectar e gerir as suas necessidade de formação continua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**10 - Para o tipo de avaliação que considerou mais importante, indique o grau de importância da avaliação em cada um dos seguintes aspectos do desempenho institucional da UALG: \***

Assinale com um ponto de verificação o grau a que corresponde a sua opinião: 1 = Nada importante; 2 = Pouco importante; 3 = Mais ou menos importante; 4 = Importante; 5 = Muito importante

	1	2	3	4	5
a) Fortalecimento da qualidade de ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Motivação à produção científica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Melhorar a qualidade da aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Reforçar a qualidade do relacionamento intra-institucional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**11 - Abaixo são enunciadas algumas peças para o processo de avaliação do seu desempenho docente. \***

Assinale o grau de importância que lhes atribui, utilizando para a sua resposta a seguinte escala: 1 = Nada importante; 2 = Pouco importante; 3 = Mais ou menos importante; 4 = Importante; 5 = Muito importante

	1	2	3	4	5
a) Currículo Vitae académico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Relatório de Auto-avaliação do professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Parecer do docente avaliador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Registos de observação realizados pelo docente avaliador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Registos de avaliação realizados por observadores externos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Documento resultante do seu direito ao exercício do contraditório	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**12 - Em seu entender, o sistema de avaliação do desempenho docente que considerou mais importante na resposta da pergunta n.º 8, permite: \***

Utilize para a sua resposta a escala indicada, assinalando com um ponto de verificação o respectivo grau de concordância ou de discordância que atribui: 1 = Discordo completamente; 2 = Discordo; 3 = Sem opinião; 4 = Concordo; 5 = Concordo completamente

	1	2	3	4	5
a) Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Promover a cooperação no trabalho entre os docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Promover a excelência da qualidade dos serviços prestados à comunidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Inventariar as necessidades de formação do pessoal docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Valorizar a imagem pública dos professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Valorizar a imagem pública da UALG	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Valorizar a imagem pública do ensino universitário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) A elaboração, pela UALG, de um projecto formativo interno para os seus funcionários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Enviar

Tecnologia do [Google Docs](#)

[Denunciar abuso](#)-[Termos de utilização](#)- [Termos adicionais](#)

Link do questionário:

<https://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dHlHd3VhVHZPSWJuVDRUQ2p4SVhldlE6MQ>

### **Anexo 3 – Carta da Investigação**

Gambelas, 23 de Julho de 2010

Exmo Senhor  
Director da Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Universidade do Algarve  
Professor Rui Cabral e Silva

Escrevo a V<sup>a</sup> Ex<sup>a</sup> na qualidade de orientador do aluno Sabil José Branco que veio de Timor para a FCHS a fim de frequentar o mestrado em Ciências da Educação e da Formação.

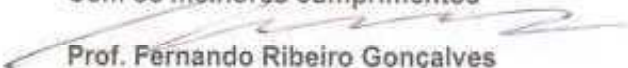
Para desenvolver a sua dissertação de mestrado, o aluno Sabil necessita de aplicar um questionário aos docentes do sub-sistema universitário da Universidade do Algarve.

A sua dissertação tem como título "Avaliação do desempenho no ensino superior".

A fim de tornar possível a administração do questionário acima referido, solicito a V<sup>a</sup> Ex<sup>a</sup> se digne mandar divulgar pelos docentes da Faculdade que V<sup>a</sup> Ex<sup>a</sup> dirige o "link" para o respectivo questionário.

<https://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dHIHd3VhVHZPSWJuVDRUQ2p4SVhidIE6MQ>

Com os melhores cumprimentos



Prof. Fernando Ribeiro Gonçalves  
FCHS  
Universidade do Algarve

Gambelas, 23 de Julho de 2010

Exmo Senhor  
Director da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais  
Universidade do Algarve  
Professor António Branco

Escrevo a V<sup>a</sup> Ex<sup>a</sup> na qualidade de orientador do aluno Sabil José Branco que veio de Timor para a FCHS a fim de frequentar o mestrado em Ciências da Educação e da Formação.

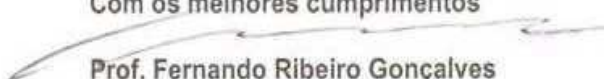
Para desenvolver a sua dissertação de mestrado, o aluno Sabil necessita de aplicar um questionário aos docentes do sub-sistema universitário da Universidade do Algarve.

A sua dissertação tem como título "Avaliação do desempenho no ensino superior".

A fim de tornar possível a administração do questionário acima referido, solicito a V<sup>a</sup> Ex<sup>a</sup> se digne mandar divulgar pelos docentes da Faculdade que V<sup>a</sup> Ex<sup>a</sup> dirige o "link" para o respectivo questionário.

<https://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dHIHd3VhVHZPSWJuVDRUQ2p4SVhdIE6MQ>

Com os melhores cumprimentos



Prof. Fernando Ribeiro Gonçalves  
FCHS  
Universidade do Algarve

Gambelas, 23 de Julho de 2010

Exmo Senhor  
Director da Faculdade de Economia  
Universidade do Algarve  
Professor Efigénio da Luz Rebelo

Escrevo a V<sup>a</sup> Ex<sup>a</sup> na qualidade de orientador do aluno Sabil José Branco que veio de Timor para a FCHS a fim de frequentar o mestrado em Ciências da Educação e da Formação.

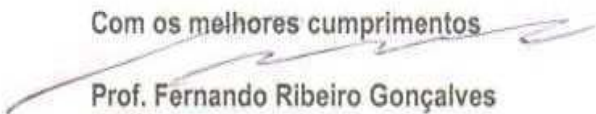
Para desenvolver a sua dissertação de mestrado, o aluno Sabil necessita de aplicar um questionário aos docentes do sub-sistema universitário da Universidade do Algarve.

A sua dissertação tem como título "Avaliação do desempenho no ensino superior".

A fim de tornar possível a administração do questionário acima referido, solicito a V<sup>a</sup> Ex<sup>a</sup> se digne mandar divulgar pelos docentes da Faculdade que V<sup>a</sup> Ex<sup>a</sup> dirige o "link" para o respectivo questionário.

<https://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dHIHd3VhVHZPSWJuVDRUQ2p4SVhIdIE6MQ>

Com os melhores cumprimentos



Prof. Fernando Ribeiro Gonçalves  
FCHS  
Universidade do Algarve

Gambelas, 22 de Outubro de 2010

Exmo. Senhor  
Director da Faculdade .....  
Universidade do Algarve  
Nome do Director de acordo com a faculdade

Sou Mestrando em Ciências da Educação e da Formação da UAlg, Sabil José Branco, de Timor, e escrevo a Vossa Excelência porque o tema do meu trabalho de dissertação é “Avaliação no Ensino Superior”.

Na continuação do e-mail anterior, de 1 de Setembro de 2010, informo que essa versão correspondeu a um pré-teste que, devido a algumas sugestões feitas pelos inquiridos, sofreu algumas alterações, para aumentar a sua eficiência.

A forma actual é a definitiva, e assim solicito, de novo, que mande divulgar o “link” a seguir indicado, aos docentes da Faculdade que Vossa Excelência dirige.

Agradeço antecipadamente a sua atenção.

Com os melhores cumprimentos.

Sabil José Branco  
Aluno do MCEF

Link do questionário:

<https://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dHIHd3VhVHZPSWJuVDRUQ2p4SVhldlE6MQ>

Procedimento de preencher o respectivo questionário:

*Passo 1* – Abre o “link”

*Passo 2* – Responda a todas as questões “clicando” no número da pergunta e voltando a “clicar” na sua opção de resposta.

*Passo 3* – Clique Submit ou Enviar.

Quando o questionário foi enviado, aparece a informação:

Obrigado.....! A origem da referência não foi encontrada. Não se preocupe. O seu questionário foi enviado.

Se surgir a mensagem “*Looks like you have a question or two that still needs to be filled out.*”, é preciso rever as respostas, porque alguma ou algumas respostas ainda não estão respondidas.

Depois de rever, repita o passo – 3.

**Anexo 4 – Dissertação e Dados da investigação  
(em ficheiros electrónicos no *Compact Disk* - CD)**