

ACREDITAÇÃO DE DOUTORAMENTOS: DA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE À QUALIDADE DA AVALIAÇÃO

Carla Ferreira-Vieira, Margarida Osório, Sónia Magalhães

Abstract: The educational quality, in a global perspective, involves the implementation of quality management systems. In Portugal, the A3ES (Evaluation and Accredited Agency for Higher Education Institutions) is in charge of all the necessary processes related to evaluation and accreditation. In this work we will be analyzing the evaluation/accreditation reports of the PhDs, as a reflex of a closer look on quality and its sustainability, as far as the higher education institutions are concerned. In compliance, we will be solely analyzing the educational dimension in this cycle of studies, within public universities. The methodological procedures to collect data were determined by defining the terms of the research, inclusion criteria and qualitative analysis in what concerns the disclosure and preliminary assessment of the evaluation/accreditation reports carried out in 2011 and 2012. From what the analysis has shown, the requisites necessary to the accreditation are patent. Nevertheless, in most reports, one cannot identify improvement suggestions, which could contribute to an effective advance of the quality of teaching/education. Thus, this reveals in some way, the standardization, both in form and content, of the reports of evaluation/accreditation previously referred.

Keywords: Public University, Quality, Evaluation/Accreditation, A3ES, Reports.

Resumo: A qualidade educacional, numa perspetiva global, pressupõe a implementação de sistemas de gestão da qualidade. Em Portugal, a A3ES (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior) é a responsável pelo estabelecimento dos procedimentos necessários para a avaliação e acreditação. No âmbito deste trabalho serão analisados os relatórios de avaliação/accreditação dos doutoramentos, como reflexo de um maior enfoque na qualidade e na sua sustentabilidade, por parte das instituições de ensino superior. Nesta conformidade, analisar-se-á apenas a dimensão da Educação neste ciclo de estudos, no ensino universitário público. Os procedimentos metodológicos para a recolha de dados caracterizaram-se pela definição de termos de pesquisa, critérios de inclusão e pela análise qualitativa ao nível da divulgação e avaliação dos relatórios de avaliação/accreditação preliminares a que foram sujeitos em 2011 e 2012. Da análise efetuada é patente a satisfação dos requisitos para a acreditação. No entanto, na maior parte dos relatórios, não se identificam sugestões de ações de melhoria que contribuam para uma melhoria efetiva da qualidade no ensino, o que, de alguma forma, parece revelar o carácter estandardizado na forma e nos conteúdos dos referidos relatórios de avaliação/accreditação.

Palavras chave: Ensino Universitário Público, Qualidade, Avaliação/Acreditação, A3ES, Relatórios.



Na atualidade, a crescente perda de confiança que a opinião pública tem vindo a patentear relativamente ao ensino superior e, particularmente, em relação às instituições de ensino superior, “*The Erosion of Trust*” como designa Massy (2003), tem potenciado a procura insistente de uma melhoria contínua e sustentada (Sarrico, Rosa, Teixeira, & Cardoso, 2010), por parte destas, com vista à “garantia da qualidade da educação que fornecem, sem gastar mais, sem desmantelar o seu empreendimento ou subverter os seus valores” (Rosa & Sarrico, 2007, p. 1).

C. Ferreira-Vieira, doutoranda na Universidade de Aveiro, 3810-193 Aveiro, Portugal. E-mail: carlasusana@ua.pt

M. Osório, doutoranda na Universidade de Aveiro, 3810-193 Aveiro, Portugal. E-mail: margarida.osorio@ua.pt

S. Magalhães, doutoranda na Universidade de Aveiro, 3810-193 Aveiro, Portugal. E-mail: sonia.magalhaes@ua.pt

Os sistemas de garantia da qualidade constituem um pilar fundamental para a prossecução dos princípios da Declaração de Bolonha, cujo principal objetivo é a maior uniformização dos planos de estudo, da sua implementação e desenvolvimento, nos diferentes ciclos, deste processo ao nível europeu. Assim, os sistemas de garantia da qualidade são fundamentais pelo contributo que dão para o reconhecimento público dos cursos das referidas instituições (Sarrico & Rosa, 2008).

O presente trabalho pretende fazer o levantamento dos doutoramentos acreditados pela agência nacional A3ES e analisar os respetivos relatórios de avaliação/acreditação, no sentido de procurar perceber como é que esses relatórios espelham a melhoria efetiva da qualidade no ensino e que utilização fazem essas instituições de ensino superior dos relatórios de avaliação.

Em conformidade, emerge a questão de investigação, "em que medida os relatórios de avaliação/acreditação dos doutoramentos, no Processo de Bolonha, na dimensão da Educação, indiciam a melhoria efetiva da qualidade no ensino?"

1. DESAFIO PARA O ENSINO SUPERIOR NO SÉC. XXI: A QUALIDADE

O termo 'qualidade', na vasta literatura que o convoca, é considerado como um conceito polissémico, onde as definições possíveis podem ser tantas quantos os autores que o estudam. A sua utilização é, muitas vezes subjetiva, podendo ser-lhe reconhecidas várias dimensões ou asserções, decorrentes de uma construção social, com uma matriz fortemente enraizada na cultura e com toda a subjetividade que acarreta. Ainda que necessite do *ter*, a qualidade revela-se e realiza-se no *ser*. "qualidade [...] é típico produto humano, no sentido de construção e participação. É condicionada pela quantidade, mas sobrepasa-a, porque qualidade não é apenas acontecer, mas especificamente fazer acontecer" (Demo, 2002, p. 20).

No domínio educacional, a qualidade reporta-se à relevância do que se aprende e da forma como essa aprendizagem responde adequadamente à formação do indivíduo como um todo, intelectual, afetivo e social. O desafio da educação, enquanto estratégia e indicador de qualidade, não é o de instruir e de treinar mas sim o de formar nos quatro pilares fundamentais da educação: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a conviver com os outros, aprender a ser* (Delors, 1996). De acordo com Demo (2002), acresce o *aprender a saber pensar* para melhor participar, intervir e inovar, "ao nível da regulação dos processos, das expectativas, das relações, das linguagens, das acções e dos princípios que as regem" (Sá-Chaves, 2011, p. 25).

Mas, se por um lado, ainda prevalecem os modelos rotineiros que apenas exigem ao estudante a reprodução da informação que lhe é transmitida, por outro, a ausência de modelos de avaliação centrados no estudante e no seu processo de ensino e aprendizagem (o que sabem e fazem, a identificação e superação de dificuldades) são um facto (Alves, Freitas, & Correia, 2009; Cachapuz, 2009; Fernandes, 2008a, 2008b). Ora, estes constrangimentos condicionam, negativamente, a qualidade educativa, ao não garantir o fundamental no currículo: promover e desenvolver, nos estudantes, processos de pensamento mais complexos que os ajudem à compreensão, a ser mais autónomos e responsáveis, a adquirirem competências para avaliar, com responsabilidade, o seu próprio trabalho e a participar no seu próprio processo de ensino e aprendizagem (Alves, et al., 2009; Cachapuz, 2009; Demo, 2002; Fernandes, 2008a, 2008b; Fialho, 2009).

Em suma, o conceito de qualidade é relativo, dependente das prioridades, expectativas e interesses dos grupos, o que dificulta, especialmente em contexto educativo, a sua mensuração (Davok, 2007; Rosa, Sarrico, & Coelho, 2008). Neste contexto, a qualidade envolve tudo o que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, suportada pela planificação, sustentabilidade, desenvolvimento e melhoria contínua (Saraiva, Rosa, & D'Orey, 2003). Para outros autores, problematizar o conceito de qualidade é descrever, estruturalmente, as práticas de avaliação empregues, indispensáveis à melhoria da qualidade, através da definição de critérios e de meios adequados à sua monitorização (Azevedo, 2002; Clímaco, 2005).

Porém, quando nos referimos à qualidade educacional, numa perspetiva mais global, não podemos esquecer a qualidade das próprias instituições de ensino, nomeadamente as de ensino superior. Em 1999, a Declaração de Bolonha lança as estruturas e as ferramentas para uma cultura de avaliação no ensino superior. O ensino centrado no estudante passa a ser uma premissa fundamental na garantia da qualidade (*Quality Assurance*) (Berings, Beerten, Hulpiau, & Verhesschen, 2010; Haakstad, 2010; Sursock, 2010). Porém, dados do *Trends 2010 Report* demonstram que, ao contrário dos Estados Unidos da América, esta premissa ainda está subdesenvolvida na Europa (Sursock, 2010), o que nos leva a questionar o referencial teórico de avaliação (*evaluation framework*) utilizado.

Assim, a análise da qualidade institucional, particularmente de instituições de ensino superior, pressupõe a possibilidade de uma compreensão sistémica e holística do todo interativo que a caracteriza e identifica. Deste modo, quando se reflete sobre a qualidade de uma instituição como a Universidade, deparamo-nos com um sistema integrador, global e complexo onde a sua *qualidade* espelha, necessariamente, a diversidade plural das culturas que a habitam e uma pluralidade de realidades em interação. Onde, face à realidade social e transnacional que vivenciamos, predominam perspetivas políticas de mercado ou quase mercado, o conceito de qualidade está ligado ao atendimento dos desejos, interesses e necessidades dos clientes externos e internos. Considerando como clientes internos as pessoas que integram a instituição, e como externos todos os grupos de interesse que a informam e que no seu limite constituem a própria sociedade.

2. A GARANTIA DA QUALIDADE: A AVALIAÇÃO

Ao nível do ensino superior, a garantia da qualidade e a sua avaliação, convocam conceitos de excelência, assim como a definição de padrões de eficácia e eficiência, o que se pode consubstanciar no que se designa por "*fitness for purpose*" (Green, 1994). Porém, apesar de ter sofrido uma evolução positiva ao longo das últimas décadas, ainda não se denota a existência de uma cultura de qualidade suficientemente enraizada e vivenciada nas instituições, como algo partilhado e aceite por todos (Guerra, 2000). Sendo consensual que "a qualidade e a garantia de qualidade são responsabilidades, em primeiro lugar, das próprias instituições de ensino superior: é aí, no seu interior, que se ganha ou se perde a batalha da qualidade" (Santos, 2007, p. 357).

De forma explícita ou implícita, avaliar é relacionar um *referido* (o que resulta ou é constatado de um juízo de valor, com carácter imediato) com um *referente* (uma norma, um modelo, um objetivo, *o que deveria ser*). Em suma, avaliar não é mais do que refletir sobre a distância entre o *referente* (o desejável como papel instrumental) e o *referido* (o que é escolhido da realidade para reflexão ou medida) (Figari, 1999). Tomando a referencialização

como método, há um protocolo a seguir, nomeadamente, definir o objeto e as dimensões a avaliar (Figari & Tourmen, 2006).

Em Portugal, a Lei nº 38/2007, de 16 de agosto aprovou o regime jurídico da avaliação da qualidade do ensino superior. Nesta Lei encontram-se enumerados os parâmetros de avaliação de qualidade relacionados com a atuação das instituições de ensino superior e com os resultados da atividade dos mesmos, assim como os objetivos e princípios da avaliação, nomeadamente a sua obrigatoriedade, incidência, formas e agentes de avaliação. São ainda definidas as regras fundamentais para a avaliação interna, para a avaliação externa, para a intervenção de docentes, estudantes e entidades externas na avaliação, bem como a internacionalização da avaliação, a publicidade e difusão da informação e os principais procedimentos.

Os Sistemas de Avaliação e Garantia da Qualidade, ou sistemas de gestão da qualidade pressupõem um conjunto de ações planeadas e sistemáticas que são necessárias para conferir se o serviço (ou produto) possui as características pretendidas e satisfaz determinadas expectativas. Esta componente da Garantia da Qualidade exige procedimentos executados sistematicamente, indicadores que permitam avaliar se os procedimentos estão a ser cumpridos, se são eficazes e eficientes e uma boa estrutura de suporte e organização.

A procura de avaliação tem origem numa conjugação de múltiplos fatores sociais e políticos, com origens e lógicas muito diferentes, resultantes de diferentes expectativas e interesses (Azevedo, 2005; Santos Guerra, 2002; Santos, 2010; Vroeijenstijn, 1995), nomeadamente:

- a descentralização que se verifica a nível europeu;
- a influência cada vez mais relevante das instâncias internacionais;
- os atores sociais que assumem diversos papéis (de cliente, de consumidor, de cidadão e de empregador);
- os limitados recursos financeiros que obrigam a uma maior eficiência na gestão dos serviços educativos;
- a necessidade de resposta às múltiplas solicitações da sociedade;
- a pressão pública e as lógicas de mercado;
- a existência de uma crise de confiança junto de alguns setores da sociedade, resultante das dificuldades em resolver alguns problemas que emergiram da massificação do ensino, da democratização e do princípio da educação para todos e ao longo da vida;
- a necessidade de promover uma divulgação da informação ampla, plural, integrada e contextualizada;
- as estratégias de *marketing* e de promoção institucional;
- a melhoria e o desenvolvimento institucional e do próprio sistema educativo.

A avaliação das instituições de ensino superior deve centrar-se nos processos que se julguem produzir qualidade e nas metodologias para a sua melhoria contínua. Assim, deverão ser considerados os seguintes passos:

a) Garantia interna da Qualidade

Demonstração da implementação de uma política interna da instituição de garantia da qualidade, bem como dos procedimentos adequados à sua prossecução, designadamente, através da adoção de Sistemas Internos de Garantia da Qualidade da sua atividade, demonstrando a existência de uma estratégia para a sua melhoria contínua.

a.1.) Auto-avaliação

Nesta fase, cada instituição analisa o conjunto de práticas e procedimentos que lhe permitem assegurar que os requisitos/padrões estão a ser seguidos. Basicamente, trata-se de um exercício de avaliação de desempenho do sistema de gestão face aos objetivos e constitui uma oportunidade para promover, internamente, uma reflexão sobre as práticas institucionais.

Deve ser considerada como um estímulo para rever processos e mecanismos de assegurar e melhorar a qualidade, identificando boas práticas e áreas a melhorar. Este processo antecede, necessariamente, a avaliação externa como forma de monitorizar a eficácia dos procedimentos de garantia interna da qualidade e deve constituir uma oportunidade para a melhoria da qualidade do seu desempenho, culminando com a realização do Relatório de Auto-Avaliação.

b) Avaliação institucional externa

A avaliação externa deriva de uma exigência da dimensão social do ensino superior, que deverá, de forma complementar, ter em consideração dois aspetos: um olhar crítico sobre a qualidade e a garantia da qualidade no interior das instituições e a validação de uma informação objetiva e facilmente legível por parte da sociedade. Esta avaliação implica um conjunto de processos que se realizam através de visitas ao estabelecimento de ensino e a audição dos representantes dos seus corpos, bem como de outras entidades externas, designadamente associações profissionais e outras.

A A3ES procederá à análise do Relatório de Auto-Avaliação, visita à instituição e recolha e análise dos dados e da informação complementar necessária para a avaliação pretendida, tendo em vista a emissão de um relatório externo sobre a sua qualidade.

c) Acreditação

A acreditação é o procedimento pelo qual a A3ES verifica e reconhece formalmente que determinados cursos, ou determinada instituição, reúnem as condições de organização e apresentam os padrões de qualidade de desempenho exigidos para o seu funcionamento.

d) Auditoria Institucional

A auditoria institucional é também um processo de avaliação externa para verificar se o sistema interno de garantia da qualidade da instituição está em conformidade com os objetivos enunciados, e se é eficaz e adequado ao seu propósito. A auditoria não se debruça sobre objetivos ou resultados operacionais, enquanto tais, mas avalia os procedimentos utilizados pela instituição para gerir e melhorar a qualidade do seu ensino e demais atividades.

Por fim, e de acordo com as *European Standards and Guidelines* (ESG), as agências de avaliação e acreditação devem demonstrar que têm implementado um sistema interno de garantia da qualidade, pautados por questões de transparência, conformidade, melhoria contínua, informação e publicidade.

3. A A3ES (AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR)

Portugal, em 2007, vê nascer a Agência de Avaliação e Acreditação para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior – Decreto-Lei nº 369/2007, de 5 de novembro, independente de qualquer órgão público ou privado. A A3ES é responsável pelo estabelecimento dos procedimentos de garantia da qualidade no ensino superior, pela supervisão, avaliação e acreditação, assim como pela inclusão de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior E4 - constituído pela *European Network for Quality Assurance* (ENQA), a *European University Association* (EUA), a *European Association of Institutions in Higher Education* (EURASHE) e a *National Unions Of Students In Europe* (ESIB).

Atualmente, os sistemas de garantia da qualidade transnacionais tendem a articular diferentes propósitos, complementares e orientados, de acordo com os objetivos dos respetivos sistemas nacionais de garantia externa da qualidade, com maior enfoque no controlo e verificação de conformidades, visando a acreditação, ou para funções de transparência e melhoria, mais ligadas à avaliação (Santos, 2010). A este propósito, é relevante a distinção entre avaliação e acreditação. Embora ambas apresentem objetivos complementares, a avaliação visa a monitorização e melhoria constante da qualidade, a acreditação persegue a garantia de cumprimento dos requisitos mínimos que conduzem ao reconhecimento oficial do curso ou instituições avaliadas (*idem*), por isso assente em procedimentos de controlo e verificação de conformidades com padrões externos.

É importante ainda referir que, no âmbito dos sistemas internos de gestão da qualidade implementados, as instituições de ensino superior no espaço da sua autonomia, deverão definir referenciais de avaliação e certificação, em acordo com as ESG, designadamente:

- **Norma ISO¹ 9001**, que constitui uma referência internacional para a Certificação de Sistemas de Gestão da Qualidade. Reconhecendo o esforço da organização em assegurar a conformidade dos seus produtos e/ou serviços, a satisfação dos seus clientes e a melhoria contínua (Rosa & Amaral, 2007; Rosa, Sarrico, & Amaral, 2012);

- **Modelo EFQM** (*European Foundation for Quality Management*) considerado o referencial mais ambicioso e exigente no que respeita à definição, implementação e desempenho das organizações no domínio da Gestão pela Qualidade Total. Tendo sido introduzido como uma ferramenta preliminar para a avaliação e melhoria das organizações, possibilita o alcance de vantagens sustentáveis, pelo facto de permitir o diagnóstico e a avaliação do grau de Excelência alcançado por uma determinada organização e estimular a sua melhoria contínua (*idem*);

- **Modelo ABET** (*Accreditation Board for Engineering and Technology*). Os descritores da ABET são fundamentalmente aplicáveis às formações em engenharia e ciências aplicadas. A ABET é reconhecida como líder mundial em assegurar a qualidade e estimular a inovação em ciência aplicada, computação, engenharia, educação e tecnologia de engenharia.

¹ ISO: International Organization for Standardization

3.1. A NP EN ISO 9001: 2008

A obtenção de um produto ou serviço com características e atributos que o tornam apto ao uso ou a satisfação de necessidades/expectativas necessitam de normas de referência que o acreditem, garantindo a sua qualidade. A certificação, de acordo com a norma em epígrafe, permite que as instituições/organizações obtenham vantagens ao nível da melhoria na organização interna; do aumento da satisfação/confiança dos clientes, bem como da motivação/envolvimento no sistema por parte dos colaboradores internos, da produtividade; da confiança no sistema; da competitividade; da redução de custos; do acesso a determinados mercados e concursos; da facilidade de acesso à informação; do reconhecimento por entidades internacionais; da notoriedade que confere, permitindo ser auditado por entidades independentes e especializadas.

A implementação de um sistema de gestão segundo uma norma deve formalizar-se e documentar-se o sistema que se possui através da aplicação de certas regras de gestão que vêm definidas nas normas de referência. Estes requisitos são regras gerais que indicam *o que deve ser feito*. Depois, cabe à instituição/organização traduzir esses requisitos para regras internas que descrevam *o como deve ser feito e por quem deve ser feito*, de acordo com a sua própria realidade.

A ISO 9001 é um Sistema de Gestão da Qualidade *standard* que exige que uma dada organização satisfaça as suas próprias exigências e as dos seus clientes e reguladores. Baseia-se numa metodologia *plan-do-check-act* (planear-fazer-verificar-agir), que pretende ajudar as organizações a criar, implementar, monitorizar e medir os seus próprios processos de forma a obterem resultados que se enquadrem no âmbito das exigências da organização e melhorem continuamente a performance, adotando a respetiva ação mais adequada.

A NP (Norma Portuguesa) EN (Norma Europeia) ISO 9001: 2008 é constituída por oito secções, onde as três primeiras fornecem informações gerais sobre a norma, enquanto as últimas cinco se centram na sua implementação. A implementação e a certificação são o culminar de um processo dividido em três etapas: a certificação ISO, a certificação de produtos e a certificação de pessoal, que culminam na sua acreditação (IPQ, 2008).

Na realização deste trabalho, incidiu-se, sobretudo na segunda etapa, a certificação do produto, onde nos relatórios de avaliação/acreditação dos doutoramentos, se assumem como requisitos da norma, no processo de ensino e aprendizagem:

- Objetivos de ensino, estrutura curricular e plano de estudos;
- Organização das unidades curriculares (UC);
- Metodologias de ensino e aprendizagem;
- Resultados académicos;
- Garantia da qualidade (A3ES, 2011).

Por sua vez, a norma é complementada por normativos legais nacionais e pelos produzidos internamente pelas instituições.

4. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Para a realização deste trabalho privilegiou-se uma análise qualitativa. Os dados analisados foram recolhidos no *corpus latente* na internet, isto é, dados disponíveis na rede, sem intencionalidade ou propósito para fins de investigação científica (Neri de Souza & Almeida, 2009). Este estudo obedece a quatro fases sequenciais de desenvolvimento, elencadas na tabela 1. A primeira e a segunda fase correspondem aos levantamentos da quantidade de agências nacionais de acreditação e de doutoramentos acreditados; na terceira fase foram definidos os critérios de inclusão e do número de relatórios afetos, baseados em critérios de interesse de investigação e, por fim, a análise dos relatórios de avaliação/acreditação, produzidos pelas comissões de avaliação. Consequentemente foram definidos critérios de inclusão.

TABELA 1 – FASES DE RECOLHA DE DADOS E RESULTADOS

	Fases de recolha de dados	Resultados (n.º)
1.ª Fase	Levantamento das agências nacionais de avaliação e acreditação	1
2.ª Fase	Levantamento do n.º de doutoramentos avaliados e acreditados	565
3.ª Fase	Definição de critérios de inclusão	11
4.ª Fase	Análise dos relatórios	13

4.1. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Na segunda fase recolheram-se dados como os nomes das instituições de ensino superior, a unidade orgânica, o número do processo, o comentário da decisão (acreditado preliminarmente) e a data da publicação (2011). No seguimento dos trabalhos, definiu-se o contexto de análise nos doutoramentos em funcionamento, em abril de 2012. Logo, na terceira fase, a seleção privilegiou os seguintes critérios de inclusão:

- Ensino universitário público;
- Doutoramentos em Educação.

Por fim, na quarta fase, procedeu-se à análise de conteúdo dos relatórios de avaliação e acreditação para responder à questão de investigação enunciada na introdução a este trabalho.

4.2. CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

Após os resultados obtidos na terceira fase, verificou-se que dois dos doutoramentos, em Educação, acreditados preliminarmente em dezembro de 2011 foram descontinuados em janeiro de 2012, logo não considerados, o Doutorado em Educação e o de Educação, ambos na Universidade de Lisboa. Pelo que, na quarta fase, foram analisados treze relatórios de avaliação/acreditação das instituições que constam na tabela 2. Nesta tabela, apresentam-se, para além da instituição, as designações dos doutoramentos com acreditação e o número de relatórios disponíveis e, conseqüentemente, analisados. De realçar o facto de, por cada doutoramento acreditado, existir apenas um relatório, com exceção da Universidade de Évora, que tem disponíveis três relatórios referentes à avaliação/acreditação com condições do doutoramento em Ciências da Educação, o CEF/0910/25976, constituído pelo Relatório final da CAE² (Univ), pelo relatório da Decisão de Apresentação de Pronúncia (Univ) e pelo relatório de Intenção de Decisão do CA³ (Univ). Este doutoramento não foi acreditado na primeira fase (2011) pelo que foi sujeito, novamente, a avaliação externa em abril de 2012, da qual resulta a acreditação com condições, que resultam de inconformidades identificadas pela avaliação externa no cumprimento dos requisitos impostos pela Norma ISO, e a serem colmatadas pela instituição.

TABELA 2 – SELEÇÃO DE DOUTORAMENTOS

Instituição de Ensino Superior	Doutoramentos	Nº de relatórios
Universidade da Madeira	- Ciências da Educação, área de Currículo	1
	- Ciências da Educação, área de Inovação Pedagógica	1
Universidade da Beira Interior	- Educação	1
Universidade Técnica de Lisboa	- Ciências da Educação	1
Universidade do Porto	- Ciências da Educação	1
Universidade de Coimbra	- Doutorado em Ciências da Educação	1
UL+ISPA	- Ciências da Educação	1
UL+UC	- Programa Inter-Universitário de Doutorado em Psicologia, na especialidade de Psicologia da Educação	1
Universidade do Minho	- Doutorado em Ciências da Educação	1
Universidade de Évora	- Ciências da Educação	3

² CAE – Comissão de Avaliação Externa (A3ES)

³ CA – Conselho de Avaliação (A3ES)

A opção pelos doutoramentos em Educação prende-se com interesses de investigação no âmbito desta temática.

4.3. DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Enquadrada na questão de investigação, "em que medida os relatórios de avaliação/acreditação dos doutoramentos, no Processo de Bolonha, na dimensão da Educação, indiciam a melhoria efetiva da qualidade no ensino?", o processo de definição das categorias privilegiou o processo de ensino e aprendizagem, tendo emergido, da análise de conteúdo, cinco categorias que importam analisar (tabela 3). Para este efeito, entenda-se categorias como uma "espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem" (Bardin, 2006, p. 32).

Estas categorias são igualmente privilegiadas nos relatórios de avaliação/acreditação como requisitos essenciais para a acreditação com base na Norma ISO 9001 e para a promoção de uma cultura de qualidade, a qual deverá ter como um dos seus principais enfoques o processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, as categorias identificadas englobam não só as características e desempenho dos estudantes, a estrutura e organização curriculares, a dinâmica docente, o referencial de avaliação com vista a alcançar níveis de desempenho institucionais desejados e a sustentabilidade da garantia interna da qualidade.

A respetiva descrição permite a recolha de evidências por parte da CAE do cumprimento dos requisitos.

TABELA 3 – CATEGORIAS DE ANÁLISE

Categorias	Descrição
Objetivos de ensino, estrutura curricular e plano de estudos	Orientado para a organização estrutural nos desafios de Bolonha. Pressupõe a medição do grau de cumprimento.
Organização das unidades curriculares	Centra-se na definição das competências a desenvolver pelo estudante, bem como na coerência entre as metodologias de ensino e os objetivos de cada unidade curricular.
Metodologias de ensino e aprendizagem	Dirigida à dinâmica da aula no fomento da participação e avaliação da aprendizagem dos estudantes.
Resultados académicos	Envolve a monitorização e mensuração dos resultados e empregabilidade dos estudantes.
Garantia da qualidade	Envolve mecanismos e procedimentos para a recolha de informação, acompanhamento e avaliação para a definição e implementação de ações de melhoria.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com as referências consultadas, considerou-se como unidade de análise, a frase que sustenta o processo de codificação dos dados (Coutinho, 2011), ainda que a mesma possa exprimir várias ideias. No processo de codificação dos dados utilizou-se o programa WebQDA (Neri de Souza, Costa, & Moreira, 2011) para associar elementos/dados/frases às categorias de análise anteriormente estabelecidas (Coutinho, 2011). Consequentemente, após o cruzamento das categorias e descritores em análise (entendidas, segundo a NP EN ISO 9001: 2008, como requisitos), e tendo presente a questão de investigação, todos os Relatórios de Avaliação analisados, com exceção no doutoramento da Universidade de Évora, convergem numa só frase:

“os requisitos para essa acreditação são satisfeitos.”

O CA, após ter recebido o Relatório Final de acreditação preliminar da CAE, decide favoravelmente, uma vez que todos os requisitos (dimensões em análise), com base na recolha de evidências, são satisfeitos. Porém, por um lado, não se identificam sugestões de ações de melhoria nas respetivas categorias, aparentando revelar o carácter estandardizado na forma e nos conteúdos dos relatórios, cujo contido, nos dez relatórios de avaliação/acreditação, parece resultar num processo de *copy-paste* uns dos outros. Por outro lado, os relatórios analisados não apresentam referências nem são visíveis indicadores de evidências de cumprimento desses requisitos (categorias – tabela 3), indispensáveis à sua validação.

No entanto, o doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Évora é o único em que, através da análise do Relatório Final da CAE é possível, no cruzamento das categorias de análise, identificar, em cada uma, a fundamentação que sustenta a acreditação.

Relativamente a “**Objetivos de ensino, estrutura curricular e plano de estudos**” referem

“Estão definidas as competências a desenvolver pelos estudantes e foram operacionalizados os objectivos permitindo a medição do grau de cumprimento; a estrutura curricular corresponde aos princípios do Processo de Bolonha.”

No que respeita à “**Organização das unidades curriculares**” é referido que:

“São definidas as competências que os estudantes deverão desenvolver em cada unidade curricular. Existe coerência entre os conteúdos programáticos e os objectivos de cada unidade curricular. Existe coerência entre as metodologias de ensino e os objectivos de cada unidade curricular.”

No âmbito desta categoria apresentam sugestões de melhoria plasmadas em:

“mais adequado deslocar o Seminário de Investigação 1 para o primeiro semestre (em vez do segundo semestre) para poder atender às necessidades dos estudantes que entram sem terem frequentado um mestrado em educação ou daqueles que o frequentaram há muito tempo. [...] acautelar que a frequência de Opções Livres seja feita em unidades de doutoramento com

qualidade e conteúdo substantivo, e não meramente unidades instrumentais como aprendizagem de inglês básico.”

Deste modo, as evidências parecem representar-se em sintonia entre os objetivos do curso e “a quantidade e tipologia dos seus recursos humanos”. Por outro lado,

“O regime de funcionamento do curso em “full - time”, prevendo um total de 780 horas de trabalho por semestre correspondente a cerca de 50 horas por semana não parece adequado ao tipo de estudantes que o frequentam - profissionais na sua grande maioria professoras. A articulação entre os seminários de investigação deve ser melhorada bem como a sua articulação com a Dissertação.”

No que concerne a “**Metodologias de ensino e aprendizagem**” é reportado:

“As metodologias de ensino e as didáticas estão adaptadas aos objectivos das unidades curriculares. A avaliação da aprendizagem dos estudantes é feita em função dos objectivos da unidade curricular.”

No entanto, é também referido que as metodologias de ensino facilitam pouco a participação dos estudantes em atividades científicas; a “bibliografia da UC⁴ Seminário Introdutório” está desatualizada e falta “apresentar o peso relativo das componentes de avaliação das aprendizagens em todas as UCs”.

Quanto aos “**Resultados académicos**”, mencionam que:

“O sucesso académico da população discente é efectivo e facilmente mensurável, em parte. O sucesso académico é semelhante para as diferentes áreas científicas e respectivas unidades. Os resultados da monitorização do sucesso escolar são utilizados para a definição de ações de melhoria no mesmo, em parte. Não há evidência de dificuldades de empregabilidade dos graduados. Há sucesso académico medido pela aprovação nas diferentes unidades curriculares da componente curricular do curso.”

Acrescentam ainda, no que respeita à eficácia formativa, que o problema reside nos estudantes com atividade profissional, logo com menos tempo disponível para se dedicarem aos estudos e que não é contemplada na organização do curso.

Por último, no que respeita à “**Garantia da qualidade**” referem que:

“O sistema de garantia da qualidade está inserido no Instituto de Investigação e Formação Avançada e tem desenvolvido atividade relevante. Refere-se que os alunos avaliam o desempenho dos docentes, para além de outros procedimentos de garantia de qualidade mas não se esclarece o impacto desses procedimentos na melhoria da qualidade do curso. O ciclo de estudos ainda não foi avaliado.”

Assim, face à análise efetuada, este esquema de garantia da qualidade, na sua globalidade, parece refletir somente a ‘moda da acreditação’, uma vez que “não [...] existem

⁴ UC – Unidade Curricular

evidências sólidas de que funcionará melhor em termos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem, mas apenas porque politicamente é mais atractiva” (Sarrico & Rosa, 2008, p. 389). O que também é sustentado pelo facto de a estandardização dos modelos não contemplar o anexo das evidências como indicadores de prova, mas simplesmente a sua visualização *in loco* pelos avaliadores.

No entanto, coloca-se a hipótese da existência de uma relação efetiva e positiva entre os sistemas de avaliação/acreditação e o objetivo de melhoria da qualidade em prol da simples prestação de contas, uma vez que esta evidencia a performatividade do sistema com vista à representação da qualidade da educação.

CONCLUSÃO

Na atualidade, em todo o contexto transnacional em que Portugal se insere, é inegável a importância da qualidade e da avaliação como palavras-chave em todas as reformas em curso, nas diferentes dimensões sociais e políticas. A qualidade emerge como significado da capacidade de mudança, particularmente das instituições de ensino superior, e da sua transformação em resposta a todos os desafios que a sociedade lhes coloca. No entanto, a garantia da qualidade passa pela avaliação, que é a outra face da moeda da crescente autonomia de que gozam, por toda a Europa.

Portugal, como parte integrante do contexto europeu e de um processo de tão extensas repercussões como é o de Bolonha, não poderia ignorar a procura da garantia de qualidade e a avaliação. Nesta conformidade, é evidente a influência do Processo de Bolonha na promoção e desenvolvimento de sistemas de garantia da qualidade como resposta à necessidade de avaliação e acreditação pelas agências nacionais e europeias, respetivamente a A3ES e a E4.

Assim, as instituições de ensino superior têm procurado desenvolver processos de monitorização e avaliação com enfoque na melhoria sustentada da qualidade no interior da instituição, reconhecidos em avaliações externas e na sua conseqüente acreditação. Assumindo e potenciando, deste modo, o desenvolvimento de uma cultura de qualidade. Pelo que, numa perspetiva de mercado ou de quase mercado em que se encontram, assume particular importância a publicitação e divulgação de tudo o que possa constituir evidência da sua organização e gestão, espelhando o cumprimento da sua missão. Deste modo, o recurso à *internet* como meio de divulgação e informação constitui um poderoso instrumento. Nas suas páginas oficiais são divulgados os processos de avaliação e acreditação a que são sujeitas, bem como os respetivos relatórios de acreditação e de auto-avaliação.

Da análise e reflexão que constitui este trabalho, emerge a necessidade de um maior reconhecimento oficial das instituições acreditadas que evidencie uma melhoria efetiva nos processos de ensino com maior ênfase no processo de ensino e aprendizagem. Promotor, assim, do desenvolvimento de uma qualidade sustentável e da consolidação de uma imagem transparente e credível destas instituições, passando deste modo da avaliação da qualidade à qualidade da avaliação, em que o desempenho dos estudantes reflete o desempenho da instituição, tendo em conta os *outputs* e os *inputs* de ensino.

Nesta conformidade, a 'moda da acreditação' não pode ser apenas consubstanciada por um processo estandardizado no modelo, na forma e conteúdo dos relatórios de avaliação/acreditação. Por outro lado, as evidências do cumprimento dos requisitos indispensáveis à sua acreditação deverão constituir-se como parte integrante desses mesmos relatórios, assim como as sugestões apresentadas pelas CAE e os respetivos planos de melhoria a implementar pelas instituições. Não descuidando, no entanto, a importância da prestação de contas, como resposta à performatividade do sistema e, conseqüentemente, à existência de uma relação efetiva e positiva entre os sistemas de avaliação/acreditação e o objetivo de melhoria da qualidade.

Acresce ainda referir as limitações sentidas no desenvolvimento deste trabalho, nomeadamente as que se prendem com o conteúdo patenteado nos relatórios analisados, que se veio a revelar incipiente para responder à questão de investigação. De salientar, também, o facto de estar numa fase inicial de implementação os processos de avaliação e acreditação do ciclo de estudo em consideração, não havendo, conseqüentemente, dados mais consistentes para a sua sustentação, assim como trabalhos neste domínio disponíveis na literatura e passíveis de serem utilizados.

REFERÊNCIAS

- A3ES. (2011). Guião para elaboração do Relatório de Avaliação/Acreitação de Ciclos de Estudo em Funcionamento (AACEF) (Ensino Universitário) Retrieved 29 de abril de 2012, from <http://www.a3es.pt>
- Alves, M. P. C., Freitas, M. J. V., & Correia, S. (2009). *Avaliação em contexto de formação - uma análise das percepções dos formandos sobre a avaliação de desempenho docente*. Paper presented at the X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga.
- Azevedo, J. (2002). *Avaliação das Escolas. Consensos e Divergências. Curso de Verão 2001*. Porto: Asa.
- Azevedo, J. (2005). *Avaliação de Escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bardin, L. (2006). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Berings, D., Beerten, Z., Hulpiau, V., & Verhesschen, P. (2010). Quality culture in higher education: from theory to practice. In A. Blättler, L. Bollaert, F. Crozier, J. Grifoll, A. Hyland, T. Loukkola, B. Michalk, A. Päll & B. Stensaker (Eds.), *Building bridges: Making sense of quality assurance in european, national and institutional contexts. A selection of papers from the 5th european quality assurance forum* (pp. 38-49). Brussels: EUA (European University Association).
- Cachapuz, A. F. (2009). Ensino, qualidade e formação de professores: necessidades actuais. In J. Bonito (Ed.), *Ensino, qualidade e formação de professores* (pp. 77-87). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Davok, D. F. (2007). Qualidade em Educação. *Avaliação*, v. 12, n.º 3, 505-513.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a Unesco, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Asa.

- Demo, P. (2002). *Educação e Qualidade*. São Paulo: Papirus Editora.
- Fernandes, D. (2008a). *Avaliação das Aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2008b). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n.º 41.
- Fialho, I. (2009). Avaliação externa das escolas. Desafios e oportunidades de melhoria na qualidade do ensino. In J. Bonito (Ed.), *Ensino, Qualidade e Formação de Professores* (pp. 137-146). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- Figari, G. (1999). Para uma referencialização das práticas dos estabelecimentos de ensino. In A. Estrela & A. Nóvoa (Eds.), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (pp. 139-154). Porto: Porto Editora.
- Figari, G., & Tourmen, C. (2006). La référentialisation: une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique vers une comparaison des approches au Québec et en France. *Mesure et Évaluation en Éducation*, Vol. 29, N.º 3, 5-25.
- Green, D. (1994). 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 & OUP.
- Guerra, M. A. (2000). *Entre Bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto: Asa.
- Haakstad, J. (2010). New Paradigm for Quality Assurance. In A. Blättler, L. Bollaert, F. Crozier, J. Grifoll, A. Hyland, T. Loukkola, B. Michalk, A. Päll & B. Stensaker (Eds.), *Building bridges: Making sense of quality assurance in european, national and institutional contexts. A selection of papers from the 5th european quality assurance forum*. (pp. 32-37). Brussels: EUA (European University Association).
- IPQ. (2008). NP EN ISO 9001: 2008 Retrieved 10 de maio de 2012, from <http://www.ipq.pt>
- Neri de Souza, F., & Almeida, P. A. (2009). *Investigação em Educação em Ciência baseada em dados provenientes da internet*. Paper presented at the XIII Encontro Nacional de Educação em Ciências, Castelo Branco.
- Neri de Souza, F., Costa, A. P., & Moreira, A. (2011). Questionamento no Processo de Análise de Dados Qualitativos com o apoio do software WebQDA. *EduSer - Revista de Educação*, 3(1), 19-30.
- Rosa, M. J., & Amaral, A. (2007). Self-Assessment of Higher Education Institutions from the Perspective of the EFQM Excellence Model. In D. F. Westerheijden, B. Stensaker & M. J. Rosa (Eds.), *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Dordrecht: Springer.
- Rosa, M. J., Sarrico, C., & Coelho, I. P. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, vol. 7, n.º2, 56-67.
- Rosa, M. J., & Sarrico, C. S. (2007). *Qualidade e Acreditação no Ensino Superior: Modelos e tendências actuais*. Paper presented at the Qualidade e Acreditação no Ensino Superior: Modelos e tendências actuais, Lisboa.
- Rosa, M. J., Sarrico, C. S., & Amaral, A. (2012). Implementing Quality Management Systems in Higher Education Institutions. In M. Savsar (Ed.), *Quality Assurance*: Tech publishers.
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos Guerra, M. (2002). Como um espelho - avaliação qualitativa das escolas. In J. Azevedo & M. S. Guerra (Eds.), *Avaliação das Escolas: consensos e divergências* (pp. 11-31). Porto: Edições ASA.
- Santos, S. M. D. (2007). *Avaliação e Acreditação*. Paper presented at the Políticas de Ensino Superior, Lisboa.
- Santos, S. M. D. (2010). Análise Comparativa dos Processos Europeus para a avaliação e Certificação de Sistemas Internos de Garantia da Qualidade. *A3ES READINGS*. Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

- Saraiva, P. M., Rosa, M. J., & D'Orey, J. L. (2003). Applying an excellence model to schools. *Quality Progress*, vol. 36, n.º 11, 46-51.
- Sarrico, C. S., & Rosa, M. J. (2008). Qualidade e acreditação no ensino superior: Modelos e tendências actuais. In A. Amaral (Ed.), *Políticas de Ensino Superior: Quatro Temas em Debate* (pp. 377-402). Lisboa Conselho Nacional de Educação.
- Sarrico, C. S., Rosa, M. J., Teixeira, P. N., & Cardoso, M. F. (2010). Assessing Quality and Evaluating Performance in Higher Education: worlds Apart or Complementary Views? *Minerva*, 48, 35-54. doi: 10.1007/s11024-010-9142-2
- Sursock, A. (2010). Fifteen Years of Quality Assurance in Europe: Lessons learnt. In A. Blättler, L. Bollaert, F. Crozier, J. Grifoll, A. Hyland, T. Loukkol, B. Michalk, A. Päll & B. Stensaker (Eds.), *Building bridges: Making sense of quality assurance in european, national and institutional contexts. A selection of papers from the 5th european quality assurance forum*. (pp. 19-24). Brussels: EUA (European University Association).
- Vroeijenstijn, A. I. (1995). New Interest in Quality Assessment in Higher Education. In A. I. Vroeijenstijn (Ed.), *Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Charybdis* (pp. 1-41). London: Jessica Kingsley.