

## A Qualidade no Ensino Superior – Exigências e Limitações<sup>1</sup>

Nicolau Vasconcelos Raposo<sup>2</sup>

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra

### RESUMO

Tendo em conta que a polissemia que se verifica com o lexema qualidade dificulta a respectiva delimitação conceitual, o A. opta por uma definição do referido lexema com alcance instrumental, que evite variações semânticas ao longo do artigo. A definição adoptada foi a do British Standards Institute, tendo sido transcrita de R. McTaggart (2006).

Circunscrevendo a análise da qualidade ao ensino superior, justifica a pertinência da transposição do conceito de qualidade adoptado ao nível empresarial para o do ensino superior. Aborda, seguidamente, a evolução do conceito de qualidade, a esse nível, no período compreendido entre a publicação da Lei da Avaliação do Ensino Superior (Lei nº 38/94) e a da Lei nº 38/2007, que estabeleceu um novo regime de avaliação, e conduziu à criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior através do Decreto-lei nº 369/2007. No tocante ao período de vigência da Lei nº 38/94, destaca os aspectos positivos que a mesma comportou, nomeadamente no âmbito da intervenção da Fundação das Universidades Portuguesas (FUP) e do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES). Menciona, também, o modelo de gestão da qualidade pedagógica introduzido na Universidade de Coimbra no ano lectivo de 2008/2009.

Por último, enumera, sinteticamente, algumas exigências justificativas da qualidade do ensino superior, assim como limitações que se colocam à implementação de uma cultura e de uma prática de qualidade àquele nível de ensino.

**Palavras-chave:** Conceito de qualidade; transposição do conceito de qualidade ao nível empresarial para o do ensino superior; evolução da temática da avaliação da qualidade no ensino superior em Portugal entre 1994 e 2007;

---

1 O presente artigo reproduz, com algumas alterações, na sua quase totalidade de natureza formal, a conferência, com o mesmo título, que pronunciamos, em Novembro de 2009, na Universidade de Évora, a convite do Centro de Investigação em Educação e Psicologia.

2 Professor Catedrático Jubilado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra; Membro Correspondente da Academia das Ciências de Lisboa. nvraposo@gmail.com

modelo de gestão da qualidade pedagógica da Universidade de Coimbra;  
exigências e limitações da qualidade no ensino superior.

## 1. Considerações introdutórias

O lexema *qualidade*, à semelhança do que acontece com outros termos, é marcado por acentuada polissemia, que o uso acrescido que tem vindo a ter em múltiplos domínios – da economia à saúde, do ambiente à gestão, dos processos de produção aos produtos finais – veio contribuir para dificultar uma delimitação conceitual que fosse susceptível de clarificar o respectivo conteúdo semântico.

Parafraseando Voltaire, que afirmou, relativamente à literatura, que “ce mot est un de ces termes vagues si fréquents dans toutes les langues” (*Dictionnaire philosophique*, Paris, Ménard et Desene, 1827, t. X, p. 173, *apud* Aguiar e Silva - 1982: 49), o mesmo se poderia aplicar ao lexema *qualidade*, cujo conteúdo semântico apresenta variações, consoante os contextos, os domínios científicos e outros pontos de vista relativamente aos quais é frequente o emprego do termo.

Por outro lado, não se torna tarefa fácil apresentar um conceito de qualidade que seja susceptível de abarcar todas as suas notas caracterizadoras. Como escreveu com fina ironia A. I. Vroeijenstijn (1995: 13) “... *quality is like love. Everybody talks about it and everybody knows what he or she is talking about. Everybody knows and feels when there is love. Everybody recognizes it. But when we try to give a definition of it, we are left standing with empty hands.*”

Este breve intróito conduz-nos, naturalmente, não a multiplicar citações de qualidade, mas a optar por uma definição com alcance instrumental, que nos permita ao longo da exposição evitar variações semânticas e, dessa forma, conseguir clarificar adequadamente o tema que fui convidado a apresentar nesta formosa Universidade no âmbito das actividades do Centro de Educação e Psicologia – Projecto PTDC/CED/66574/2006 “Da qualidade do ensino ao sucesso académico: Um estudo longitudinal dos ensinos secundário e superior. Procura de práticas eficazes para um rendimento académico de sucesso”, de que é Responsável científico o Prof. Jorge Bonito.

Adoptada uma definição de qualidade que constituirá o quadro de referência do presente artigo, delimitaremos o âmbito da qualidade ao nível do ensino, não ignorando as relações inextricáveis que mantém, quer com a investigação, quer com a gestão. Simplesmente, a abordagem correria o risco da vastidão – caso a associássemos à análise da qualidade da investigação e da gestão – e, conseqüentemente, de se

converter num conjunto de generalidades, não permitindo qualquer possibilidade de aprofundamento do tema em apreço.

Tendo em conta a influência exercida pelo conceito de qualidade adoptado ao nível empresarial, referiremos a fecundidade que essa abordagem tem conhecido na sua transposição para o sector do ensino, nomeadamente do ensino superior.

Procurando contextualizar a temática da qualidade do ensino superior, no decurso da última década e meia em Portugal, numa evolução, cujo início se pode fixar com a publicação da Lei da Avaliação do Ensino Superior e a intervenção da Fundação das Universidades Portuguesas (FUP) e do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES), continuado com a actividade, quer das Comissões de Auto-Avaliação constituídas nas instituições do ensino superior, quer das CAE's (Comissões de Avaliação Externa) encarregadas de concretizar as finalidades da Lei da Avaliação, referiremos o balanço positivo decorrente desse processo.

Atendendo ao lugar acrescido que a qualidade no ensino superior tem vindo a ocupar no panorama deste nível de ensino, nomeadamente universitário, em Portugal, faremos uma referência ao modelo de gestão da qualidade pedagógica vigente na Universidade de Coimbra desde o ano lectivo de 2008/2009.

Por último, intentaremos destacar as exigências decorrentes da procura da qualidade do ensino superior, assim como as limitações que se põem à respectiva implementação.

## **2. Definição de qualidade e sua incidência ao nível do ensino superior**

A definição de qualidade que adoptámos foi formulada pelo British Standards Institute e é do seguinte teor - "A totalidade de características de um produto ou serviço que incidem na sua capacidade para satisfazer uma determinada necessidade." (transcrito de R. McTaggart, "Quality assurance" (2006) in J. Baird (ed.).

Esta noção de qualidade tem perfeito alcance ao nível do ensino superior, visto que a mesma contempla o que constitui uma finalidade primacial de uma instituição desse nível, particularmente de uma Universidade - formulação de finalidades destinadas a satisfazer as necessidades da comunidade. Os programas de ensino e de investigação são elaborados e implementados para atingir essas finalidades e uma das características da qualidade constitui o que tem vindo a ser designado como a sua "aptidão para atingir os seus objectivos" - "*fitness for purpose*". As instituições de ensino superior devem, nesta perspectiva, clarificar adequadamente as suas finalidades e preparar programas de ensino-aprendizagem que constituam critérios de referência que permitam avaliar a qualidade das actividades desenvolvidas.

A qualidade encarada na perspectiva referida remete para um conceito que lhe está intimamente associado – o de garantia. Esta deve estar suficientemente documentada para assegurar que os interessados (expressão que procura aproximar-se da de *stakeholders*) e todos os que estejam envolvidos ou venham a ser afectados pela qualidade do ensino sejam minuciosamente informados sobre as expectativas que na mesma depositam, sobre os seus resultados e, ainda, sobre tudo aquilo que possibilite a melhoria da prática pedagógica.

Para além da garantia dever ser documentada, outros requisitos essenciais devem ser cumpridos – a apreciação ou avaliação pelos membros da instituição de ensino superior (aspecto considerado em sentido lato, ou seja, não apenas deve ser responsabilizado o dirigente máximo da instituição, mas toda a equipa docente, departamento ou unidade orgânica), a satisfação dos destinatários do processo de ensino, prioritariamente os estudantes, cuja formação incumbe, em grande parte, às instituições de ensino superior, mas também às entidades empregadoras, às associações profissionais e à comunidade em geral.

A avaliação da garantia da qualidade implicará, ainda, o recurso à negociação entre as partes interessadas, nomeadamente com a finalidade de serem definidos com precisão e clareza os requisitos aos quais deve estar subordinado o processo.

### **3. A transposição dos modelos de gestão da qualidade do sector empresarial para o do ensino**

Convém salientar, em primeiro lugar, relativamente a este ponto, que a qualidade, a partir de meados da década de 70 do século XX, passou a ser a prioridade máxima das empresas, atendendo a que a diferenciação de produtos e serviços era – e continua a sê-lo – um factor essencial de competitividade. De facto, (Raposo, 2001: 1), “com clientes cada vez mais exigentes em termos de qualidade, com a crescente globalização da economia, com a tendência para a inovação, com a acentuada concorrência ao nível mundial, as empresas enfrentam o desafio de apostarem ao máximo na qualidade para conseguirem manter os clientes e para tentarem aumentar o número destes.” A qualidade revestiu-se, segundo Garvin (1988:3) de “uma função formal de gestão”, facto a que não foram alheios os estudos dos mestres da qualidade e o chamado, na expressão de Flood (1993:XV), “fenómeno japonês”.

Com efeito, Philip Colby – um dos três mestres da qualidade – defendeu, não só o conceito de “zero defeitos” como padrão de desempenho da gestão, mas, igualmente, a noção de qualidade preventiva, considerando que é preferível prevenir ou evitar os problemas, em lugar de “procurá-los e resolvê-los”. Por outro lado, propôs que

as empresas agissem de modo a que a qualidade significasse “conformidade com os requisitos”.

Por seu turno, W. Edward Deming formulou os seus célebres catorze princípios dos quais destacamos o primeiro - “criar uma constância de propósitos para a melhoria dos produtos e serviços”, o sexto- “instituir a formação”- o sétimo -, “instituir a liderança” - e o nono- “quebrar as barreiras entre as áreas”, o que, obviamente, postula que se trata de uma condição *sine qua non* para que todos os membros de uma organização possam trabalhar em equipa. Registe-se, ainda, a propósito do contributo de Deming para o conceito de qualidade, que o autor de *Out of the crisis* (1986) considera “o uso de análise e dados estatísticos” como a chave de abordagem da qualidade.

Foi, também, Deming o introdutor das técnicas da Gestão pela Qualidade Total (*Total Quality Management*) que conheceram largo sucesso nos meios empresariais na busca de uma convergência entre os clientes, com as suas necessidades e desejos, e os responsáveis pelas empresas de modo a que os primeiros obtenham um grau elevado de satisfação pelos serviços prestados.

Relativamente a Juran, para além de ser conhecido pelo seu trabalho com os japoneses depois da II Guerra Mundial, é, também, destacado por ter desenvolvido os conceitos que determinam os custos evitáveis e não evitáveis e a trilogia da qualidade. Segundo aquele autor, a qualidade consiste na “aptidão para o uso”, conceito que se subdivide em “características dos produtos que vão ao encontro das necessidades dos clientes” e “na ausência de produtos defeituosos”. Juran estabeleceu 10 passos para o processo da melhoria da qualidade, de que o primeiro consiste em “tomar consciência da necessidade e oportunidade para a melhoria” e o último em “manter o ritmo através da melhoria anual, que faz parte dos sistemas e processos usuais da empresa”. Nos passos intermédios, “estabelecer objectivos para a melhoria”, “organizar-se para atingir os objectivos” e “fornecer treino a toda a organização” perfilam-se como fases essenciais, embora não exclusivas, para que se possa implementar o planeamento estratégico da qualidade.

Após esta indispensável, ainda que breve, referência a três representativos autores ligados à área da qualidade no sector da gestão, mencionemos a transposição que tem sido feita de alguns desses modelos, nomeadamente do de Deming, para o sector do ensino, especialmente do ensino superior.

Sem preocupação de exaustividade, refiramos, entre os autores estrangeiros, Cheng, Y. C. & Tam, W.M.(1997), Chua,C.(2004), Galloway, L. (1998), Kanji, G.K & Tambi, A. M.(1998; 1999) e, entre os portugueses, Amante, M.J.(2007) e Saraiva, M.(2004; 2009). Entre os estudos referenciados, mencionemos, nos aspectos essenciais, os de Chua, Amante e Saraiva.

Quanto ao primeiro, intitulado "Perception of quality in higher education", apoiado no modelo de abordagem de qualidade designado por IPO - *Input* (requisitos de entrada) - *Process* (processo de ensino-aprendizagem) - *Output* (empregabilidade e posições académicas) - da mesma autora, recorrendo a questionários, avaliou a percepção da qualidade segundo a perspectiva de estudantes, dos pais destes, dos docentes e, também, dos empregadores inquiridos. Em função do modelo tripartido da investigadora da Faculdade de Gestão da Universidade de Ryerson, as perspectivas da percepção da qualidade apresentaram formulações diferentes. Assim, enquanto que, para os estudantes, a perspectiva da qualidade se situou ao nível do processo e do fluxo de saída, os pais encararam a qualidade no âmbito do fluxo de entrada (reputação das instituições frequentadas pelos filhos) e do fluxo de saída, ou seja, nível académico e empregabilidade. Por sua vez, os docentes, que atingiram, em termos percentuais, o valor mais elevado das respostas dadas, acentuaram todos os aspectos das suas actividades, isto é, fluxo de entrada, processo e fluxo de saída. Quanto aos empregadores, as suas respostas tiveram em conta a qualidade em termos de processo (41.27%) e de fluxo de saída (58.73%).

Relativamente aos estudos portugueses, ambas dissertações de doutoramento apresentadas à Universidade de Coimbra (M. J. Amante) e ao ISCTE (M. Saraiva), focaram, o primeiro, "os indicadores de qualidade docente" e o segundo a "implementação no ensino superior português" do modelo da Gestão da Qualidade Total. A dissertação de Amante, realizada com alunos do Instituto Politécnico de Viseu, recorrendo a um instrumento designado por QIQDES<sup>3</sup>, administrado a 185 docentes e a 1117 estudantes de três Escolas - Superior de Educação, Superior de Tecnologia e Superior de Saúde - do referido Instituto Politécnico, concluiu, relativamente à análise dos indicadores quanto ao perfil do bom professor do ensino superior, que o mesmo era resultante do conjunto de seis dimensões, representadas por 57 indicadores, que se enumeram:

- competências técnico-científicas e comunicacionais;
- actividades científicas;
- cumprimento de formalidades da docência;
- relações interpessoais;
- "avaliação e promoção do sucesso";
- factores externos ao docente.

---

3 Questionário de Indicadores de Qualidade Docente do Ensino Superior.

No que concerne à tese de doutoramento de M. Saraiva, a que não nos foi possível ter acesso, socorremo-nos do artigo que publicou, no nº 2, vol. 1 (edição especial) de Julho de 2009, da *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração*, intitulado “Implementação dos princípios de Deming no ensino superior português”, no qual analisou a questão de saber se os 14 Princípios de Deming relativos à Gestão da Qualidade Total eram susceptíveis de “ser aplicados nas instituições de ensino superior portuguesas, com o fim de identificar a adaptabilidade e a aplicabilidade do modelo teórico escolhido”.

Recorrendo a um questionário constituído por questões do tipo fechado de escolha múltipla, o qual foi administrado a docentes e a funcionários não docentes da Universidade de Évora e do ISCTE, numa amostra de 477 sujeitos, a investigação de M. Saraiva permitiu concluir que a introdução da TQM no ensino superior português é um processo “lento, tedioso e muito duro”, constituindo a inércia o “maior obstáculo” àquela intenção. Não obstante, a professora da Universidade de Évora verificou que “uma grande maioria de docentes é trabalhadora e totalmente dedicada ao seu trabalho e pretende ser o melhor para a sua instituição.”

#### **4. A Lei nº 38/94, de 21 de Novembro e o processo de avaliação do ensino superior**

A década de 90, ao nível do ensino superior português, foi assinalada, entre outras características que poderiam ser também mencionadas, pela aprovação, pela Assembleia da República, da Lei nº 38/94, de 21 de Novembro, mais correntemente conhecida por Lei da Avaliação do Ensino Superior.

Desde as décadas anteriores, nomeadamente desde os anos 80, que, em diversas instâncias e com a participação de um número significativo de intervenientes – políticos, filósofos, professores universitários, estudantes, jornalistas, entre outros – se vinha assistindo a um crescente interesse pelas questões do ensino superior, nomeadamente do ensino universitário, interesse que podia ser demonstrado por múltiplos exemplos. Entre estes, a realização de diversos encontros e colóquios sobre temas de ensino superior, declarações de políticos, de professores universitários, de dirigentes associativos e sindicais, não esquecendo um número significativo de publicações sobre a relevante temática do ensino superior e sobre as diversas questões em que a mesma se desdobra(va).

Sem pretensão de proceder a um inventário completo dos temas que, há já mais de 15 anos, originavam os debates, nem sempre serenos e objectivos, incluíam-se temas, como a autonomia das Universidades, que já tinha tido, em 1988, consagração legal,

a articulação entre o ensino superior e o mercado de trabalho, o financiamento das instituições de ensino superior públicas, que, como nos recordamos, desencadeara, na sequência da publicação da Lei das Propinas, um forte movimento de contestação estudantil, que atravessara a quase totalidade das Universidades portuguesas. Foi neste contexto, sumariamente descrito e a que será necessário associar o desenvolvimento, desde os finais da década de 80, da internacionalização das relações académicas graças à entrada em vigor dos Programas ERASMUS e SOCRATES, que é publicada a supramencionada lei, que, como é sobejamente conhecido, estabelecia as “bases do sistema de avaliação e acompanhamento das instituições do ensino superior”, que, como consignava o seu artigo 2º, abrangia todas as instituições de ensino universitário e politécnico, quer do sector público, quer do sector não público. O sistema instaurado pela referida lei incidia sobre “a qualidade do desempenho científico e pedagógico das instituições de ensino superior, de acordo com a natureza e a tipologia do ensino, a preparação académica do corpo docente e as condições de funcionamento” (artigo 3º), considerando especialmente “o ensino, designadamente as estruturas curriculares, o nível científico, os processos pedagógicos e as suas características inovadoras”, “a qualificação dos agentes de ensino” (alíneas a) e b) do nº 2 do supramencionado artigo), bem como outros aspectos relevantes, como “a investigação realizada, a ligação à comunidade, designadamente através da prestação de serviços e da acção cultural, o estado das instalações e do equipamento pedagógico e científico e os projectos de cooperação internacional.”

É por demais evidente que, sem tradição, nem sem a correspondente prática, implementar um tal sistema não constituía, em primeira aproximação, tarefa fácil, não só porque as instituições de ensino superior já estavam sobrecarregadas com as missões que, institucionalmente, lhes eram atribuídas e tinham tido consagração nos Estatutos decorrentes da Lei da Autonomia, como se tornava imperioso constituir uma entidade que supervisionasse e monitorizasse todo o processo de avaliação. Sem entrar demasiado ao nível dos pormenores, a implementação da avaliação só foi possível com a decidida e competente intervenção da Fundação das Universidades Portuguesas e do CNAVES, ao nível da avaliação externa, e do profissionalismo e dedicação dos docentes do ensino superior – universitário e politécnico – ao nível de todas as instituições que, ao longo dos três ciclos de avaliação, asseguraram as tarefas, exigentes e requerendo considerável tempo e energias, de proceder à auto-avaliação das instituições a que pertenciam.

Colocando-nos no plano da auto-avaliação – e não pretendendo cometer a injustiça da generalização –, verificou-se, em diversas instituições de ensino superior, que não se tornava fácil obter a anuência de docentes para integrarem as comissões de

auto-avaliação, mas também a mobilização de todas as Faculdades, Escolas ou Departamentos para cooperarem numa iniciativa que iria testar a qualidade da instituição nos níveis definidos pela Lei nem sempre recebia o acolhimento indispensável a uma missão que era suposta implicar toda a Escola, independentemente da sua dimensão. Por outro lado – e no que se referia à constituição das Comissões de Avaliação Externa –, a situação de sobrecarga em que se encontravam, nas respectivas instituições, muitos dos docentes solicitados a integrá-las apelava para um esforço e capacidade de gestão do tempo nem sempre fácil de conseguir, atendendo a todas as actividades que competiam às CAE'S – definição dos termos de referência para as visitas às instituições, apreciação dos Relatórios de Auto-Avaliação, preparação e realização das visitas institucionais, elaboração dos Relatórios de Avaliação, sujeitos ao regime do contraditório, num esforço que exigia uma considerável capacidade de coordenação e de trabalho de equipa-, nem sempre facilitado pelas dificuldades de conciliação de agendas dos membros das CAE'S e dos prazos estabelecidos para as diversas fases do processo de avaliação.

De qualquer forma – e independentemente de alguns pontos menos conseguidos, que obrigaram a que o processo de avaliação, quer o de auto-avaliação, quer o da avaliação externa, se desenrolasse, frequentes vezes, de acordo com a teoria dos ensaios e erros –, é minha convicção, com base na participação que tive em diversas CAE'S, que o balanço é amplamente positivo, por diversas razões.

Em primeiro lugar, porque, desde a fase inicial, em que o processo de avaliação, promovido na FUP, recolheu a participação voluntária das várias instituições de ensino superior, se adquiriu a consciência da necessidade e das vantagens de uma reflexão por todos os intervenientes nos estabelecimentos de ensino superior sobre as diversas vertentes da avaliação, nomeadamente da pedagógica. Tal facto, a que viria a associar-se o CNAVES, contribuiu para criar uma cultura de avaliação com vista à melhoria das práticas pedagógicas, tanto mais justificadas quanto a internacionalização das relações académicas com os programas de cooperação, primeiro, e a aproximação, depois, dos prazos de implementação do Processo de Bolonha exigiam uma procura acrescida da qualidade, principalmente, embora não exclusivamente, da qualidade no plano pedagógico.

Em seguida, porque as instituições de ensino superior passaram a considerar da maior relevância a qualidade pedagógica, ou, no caso das que já tinham consciência dessa necessidade, a reforçar os dispositivos de avaliação da mesma.

Registe-se, ainda, que, no decurso da vigência da Lei nº 38/94, foram cumpridos três ciclos de avaliação e avaliados, em conformidade com o modelo inicialmente

adoptado, baseado na experiência da Holanda, todos os cursos de licenciatura existentes no País.

Para concluir este ponto da nossa exposição, importa referir que, no decurso da legislatura 2005/2009, se verificou uma profunda alteração no que concerne ao processo de avaliação do ensino superior. Neste sentido, a Assembleia da República aprovou, em 5 de Julho de 2007, a Lei nº 38/2007, que viria a ser promulgada pelo Presidente da República em 4 de Agosto seguinte e publicada em 16 desse mês.

Entre os aspectos da Lei nº 38/2007 mais salientes, figura uma mais extensa explicitação do objecto da avaliação, que foi caracterizado, no artigo 3º, como incidindo na “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” (nº 1), consigna-se que a mesma considera, especialmente, “[n]a definição e aplicação dos parâmetros de desempenho, a diferença de objectivos entre o ensino universitário e o ensino politécnico” (nº 2), tomando-se como referencial do processo de avaliação “as boas práticas internacionais na matéria” (nº 3 do sobredito artigo).

A mesma Lei estabelece uma extensa listagem de parâmetros da avaliação, distinguindo, nos mesmos, entre os que se prendem com a actuação dos estabelecimentos de ensino superior, em que há algumas analogias com pontos já consignados na Lei nº 38/94, e os que estão relacionados “com os resultados decorrentes da actividade dos estabelecimentos de ensino superior”, designadamente - enumeramos, entre os 15 elencados, os quatro seguintes : “ a capacidade de promover com sucesso a integração dos estudantes, o sucesso escolar, o contacto dos estudantes com actividades de investigação desde os primeiros anos e o contributo para o desenvolvimento regional e nacional adequado à missão da instituição” -, o que amplia de forma significativa o âmbito da avaliação.

Ainda na mesma Lei, introduz-se o conceito de acreditação, que se insere no sistema da garantia da qualidade e é feita com base na avaliação, contendo, por outro lado, a referência, no artigo 11º, à Agência de Avaliação e Acreditação para a garantia da qualidade do ensino superior, à qual competiria realizar a avaliação externa das instituições de ensino superior.

Na sequência da publicação da Lei nº 38/2007, que, obviamente, revogou a Lei nº 38/94 e a que a alterou - Lei nº 1/2003, de 6 de Janeiro -, foi criada, pelo Decreto-Lei nº 369/2007, de 5 de Novembro, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, diploma legal que contém, em anexo, os Estatutos da mesma.

Deu-se, desta forma, início a uma nova fase no sistema de avaliação estabelecido nos anos 90, que implicará uma ingente tarefa por parte dos órgãos da Agência,

principalmente do Conselho de Administração, atendendo ao número muito elevado de ciclos de estudos do 1º ciclo e Mestrados integrados e de Cursos de Mestrado que têm solicitado acreditação. Para conhecimento dos Planos de Actividades e Relatórios do Conselho de Administração, bem como do Relatório do Conselho Científico da A3ES, remetemos para o respectivo *site* – [www.A3es.pt](http://www.A3es.pt).

### **5. O modelo de gestão da qualidade pedagógica proposto pela Universidade de Coimbra**

Tendo em conta a necessidade de aprofundar as práticas já existentes na Universidade de Coimbra visando a melhoria da qualidade pedagógica e de corresponder ao quadro legislativo decorrente da Lei nº 38/2007, a Universidade de Coimbra elaborou um modelo conceptual de qualidade pedagógica, que constitui a base do Sistema de Gestão da Qualidade Pedagógica, o qual comporta sete pontos, a seguir enumerados:

- “Projecto educativo;
- Estudantes,
- Docentes,
- Infra-estruturas de apoio;
- Qualidade das aprendizagens;
- Sucesso profissional e transformação social,
- Avaliação, monitorização e melhoria.” (Universidade de Coimbra, 2008: 14).

Na descrição genérica que acompanha o modelo, explicitam-se as suas notas caracterizadoras, que, no que concerne ao Projecto educativo, incluem todos os pontos ligados ao planeamento das actividades pedagógicas (“questões de gestão, liderança e coordenação efectiva dos cursos”); quanto aos estudantes, são apontadas a “qualificação, envolvimento, responsabilização, participação activa e eticamente irrepreensível dos estudantes nos processos de aprendizagem”, atributos extensivos aos docentes. As infra-estruturas de apoio reportam-se a todos os restantes recursos – “espaços físicos, acesso a informação, serviços académicos e de apoio, ..., laboratórios e equipamentos, condições de alojamento e alimentação”, etc. (*ibidem*: 14-15). A qualidade das aprendizagens remete, como é evidente, para os “resultados alcançados em termos de concretização dos objectivos das aprendizagens”, quer no plano de aquisição de conhecimentos, quer no do reforço das competências dos estudantes.

O bloco do modelo relativo "ao sucesso profissional e transformação social", contempla os resultados das aprendizagens, considerando como padrão de aferição a "empregabilidade, a realização pessoal e sucesso profissional alcançado pelos antigos estudantes" e a capacidade que demonstrem na "evolução, transformação e construção de uma sociedade melhor". (*ibidem*: 15). Por último, o modelo inclui, como corolário indispensável de um sistema que pretende contribuir para a qualidade pedagógica, os dispositivos de "medição, auditoria, verificação e revisão dos resultados alcançados".

O modelo implica diversos níveis de análise, intervenção e verificação, responsabiliza actores e intervenientes na execução de um conjunto preciso de actividades, recorre a indicadores e inclui dispositivos reguladores que possibilitem a melhoria contínua dos processos de aprendizagem.

A implementação do modelo obedecerá a um calendário anual de "concretização das diferentes actividades previstas" (*ibidem*: 27) e, noutro plano, todos os relatórios e informação que digam respeito aos órgãos de Governo da Universidade de Coimbra serão tornados públicos.

### **Exigências e limitações**

Procurando estabelecer um conjunto de exigências justificativas da qualidade do ensino superior refira-se, em primeiro lugar, que uma das principais missões da Universidade, reiteradamente afirmadas, consiste em proporcionar um sistema de ensino-aprendizagem marcado pelo mais elevado nível de qualidade, quer quanto à formação inicial, quer quanto à formação contínua quer, noutro plano, ao nível da investigação fundamental e aplicada, assim como ao da extensão universitária. É pela qualidade do seu ensino que uma Universidade obtém prestígio, atinge níveis elevados nos *rankings* nacionais e internacionais e consegue captar, numa situação cada vez mais concorrencial, um número elevado de alunos.

Em seguida, a qualidade do ensino constitui um factor de procura acrescida tendo em conta a tendência crescente para a internacionalização das relações académicas e a mobilidade estudantil cada vez mais elevada desde a expansão dos programas internacionais de cooperação iniciados no final dos anos oitenta. Acresce a estas razões que o espaço europeu do ensino superior, decorrente do processo de Bolonha, impõe uma procura da qualidade como factor de sucesso de uma instituição de ensino universitário.

Em terceiro lugar, os investimentos feitos pelo Estado no sector do ensino superior público, não obstante a diminuição das dotações orçamentais a que se tem assistido

nos últimos anos, implicam uma responsabilidade na procura da qualidade, visto que constitui um dever das instituições estatais, neste caso, universitárias, a prestação de contas perante os poderes públicos e perante a comunidade.

É, também, com a finalidade de conferir o maior nível possível de formação para as complexas tarefas que a comunidade espera dos graduados pelas universidades que deve ser praticada uma cultura de qualidade no sector do ensino, bem como no da investigação. Essas são, em nosso entender, as principais exigências justificativas do empenhamento na qualidade do ensino.

No entanto, há limitações à implementação de uma cultura e de uma prática de qualidade no ensino superior.

Em primeiro lugar, não obstante se verificar um interesse notório pelas questões de formação pedagógica dos docentes do ensino superior, constata-se que um sector do mesmo investe quase exclusivamente na investigação, que considera a missão por excelência do ensino universitário, negligenciando, em maior ou menor grau, a sua formação pedagógica. Por outro lado, há docentes universitários que, por razões nem sempre claramente expressas, resistem ao trabalho em equipa e à partilha de responsabilidades, que são factores essenciais para o sucesso ao nível de uma organização. Se não houver trabalho em equipa e cooperação entre docentes, não poderá haver ensino de qualidade, porque o mesmo implica a cooperação e a partilha de responsabilidades. Não pode também omitir-se a desmotivação de docentes universitários pela melhoria da sua formação pedagógica, que consideram uma função menor no quadro dos deveres de um docente do ensino superior.

Outra limitação provém da insuficiência de recursos de diversa natureza - espaços físicos, equipamentos laboratoriais, informáticos e bibliográficos -, que são indispensáveis para se poderem atingir patamares de qualidade. Por último, uma deficiente gestão de recursos humanos, materiais e financeiros constitui uma limitação à obtenção de níveis desejáveis de qualidade no ensino superior.

### **Referências bibliográficas**

- Amante, M. J. (2007). *A avaliação da qualidade no ensino superior. Uma proposta de indicadores de qualidade docente*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Baird, J. (ed.) (2006). *Quality frameworks. Reflections from Australian Universities*. Melbourne: Australian University Quality Agency.
- Cheng, Y. C. & Tam, W.M. (1997). Multi-models of quality in education. *Assurance in education*, 5 (1), pp. 22-31.

- Chua, C. (2004). Perception of quality in higher education (disponível em <http://augs.edu.au/auqf/pastfora/2004/program/papers/Chua.pdf> ). Acedido em Novembro de 2009.
- Deming, W.E. (1986). *Out of the crisis*. Cambridge, Mass.: New York Press.
- Flood, R. L. (1993). *Beyond TQM*. Chichester : John Wiley & Sons.
- Galloway, L. (1998). Quality perceptions of internal and external customers: A case study in educational administration. *The TQM Magazine*, 10 (1), pp. 20-26.
- Garvin, D. A. (1988). *Managing quality. The strategic and competitive edge*. London: The Free Press.
- Kanji, G.K. & Tambi, A. M. (1998). *Total Quality Management and higher education in Malaysia*. *Total Quality Management*, 9 (4/5), pp. 130 - 132.
- Kanji, G. K. & Tambi, A.M. (1999). *Total Quality Management in UK higher education institutions*. *Total Quality Management*, 10 (1), 129 - 153.
- McTaggart, R. in J. Baird (ed.). Quality assurance: Imposition of a discourse or sound academic practice?
- Raposo, M. E. V. (2001). *Processo de melhoria da qualidade no sector terciário em Portugal: Avaliação da satisfação dos clientes*. Dissertação de Mestrado em Ciências Empresariais (Área de Especialização em Gestão Industrial) não publicada. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Saraiva, M. (2004). *Gestão da qualidade total - Uma proposta de implementação no ensino superior português*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Lisboa: ISCTE.
- Saraiva, M. (2009). Implementação dos princípios de Deming no ensino superior português. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração*, 1 (2), edição especial, pp. 85 - 109.
- Silva, V. M. A. e (1982). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina.
- Universidade de Coimbra (2008). *Sistema de gestão da qualidade pedagógica da Universidade de Coimbra - Manual de Orientação - versão 9* (disponível em SGQP \_ final PASO89. Pdf). Acedido em Agosto de 2009.
- Voltaire (1827). *Dictionnaire philosophique*. Paris: Ménard et Desene.
- Vroeijensteintijn, A. I. (1995). *Improvement and accountability: Navigating between Scylla and Charybdis. Guide for external quality assesment in higher education*. London: Jessica - Kingsley Publishers.

## Legislação

- Decreto - Lei nº 269/2007, de 5 de Novembro. *Diário da República*, 1ª série, nº 212.
- Lei nº 38/94, de 21 de Novembro. *Diário da República*, 1ª série - A, nº 269.
- Lei nº 38/2007, de 16 de Agosto. *Diário da República*, 1ª série, nº 157.

## Résumé

En tenant compte que la polysémie qui se vérifie avec le lexème *qualité* rend difficile sa délimitation conceptuelle, l'Auteur choisit une définition du susdit

lexème qui a une portée instrumentale, en évitant, ainsi, des variations sémantiques tout au long de son article. La définition de qualité qu'il a choisie a été celle du British Standards Institute, qui a été transcrite de McTaggart (2006). En restreignant l'analyse de la qualité à l'enseignement supérieur, il justifie la pertinence de la transposition du concept de qualité adopté au niveau des entreprises vers celui de l'enseignement supérieur. Il analyse, ensuite, l'évolution du concept de qualité à ce niveau à la période comprise entre la publication de la Loi de l'Évaluation de l'Enseignement Supérieur (Loi 38/94) et celle de la Loi 38/2007, qui a établi un nouveau système d'évaluation et a abouti à la création de l'Agence d'Évaluation et d'Accréditation de l'Enseignement Supérieur par milieu de l'arrêté du gouvernement 369/2007. En ce qui concerne la période en vigueur de la Loi 38/94, l'auteur met en relief les points positifs que celle-ci a eus, notamment dans la sphère d'activité de la Fondation des Universités Portugaises (FUP) et du Conseil National d'Évaluation de l'Enseignement Supérieur (CNAVES). Il signale, aussi, le modèle de gestion de la qualité pédagogique qui a été introduit dans l'Université de Coimbra pendant l'année académique de 2008/2009. En dernier lieu, il énumère, de façon synthétique, quelques exigences qui justifient la qualité de l'enseignement supérieur, de même que les limitations qui se posent à l'implémentation d'une culture et d'une pratique de qualité à ce niveau-là.

Mots-clé: Concept de qualité; transposition du concept de qualité au niveau des entreprises vers le niveau de l'enseignement supérieur; évolution de l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur au Portugal entre 1994 et 2007; modèle de gestion de la qualité pédagogique ; exigences et limitations à la qualité dans l'enseignement supérieur.

### **Abstract**

Taking into account that polysemy of the term *quality* make difficulties to its conceptual delimitation, the Author chooses a definition of the above-mentioned term which has an instrumental scope, thus avoiding semantic variations along his article. The definition of quality which he selected was formulated by the British Standards Institute and was transcribed from McTaggart (2006). Circumscribing his analysis of quality to higher education, he justifies the relevancy of the application of the concept of quality adopted by the management models practiced by the business world to higher education. Afterwards, he analyses the period between the publication of the Law of the Assessment in Higher Education (Law 38/94) and the publication of Law 38/2007, which laid down a new Assessment system and gave rise to the Assessment and Accreditation in Higher Education Agency through the Decree-Law 369/2007.

In what relates to the period of coming into effect Law 38/94, the Author points out the positive sides which the same has contained, namely in the range of the Foundation of Portuguese Universities (FUP) and the National Assessment Council of Higher Education (CNAVES). The Author also refers the Management Quality Model of the Coimbra University which has started in the academic year of 2008/2009.

At last, he enumerates some requirements to justify the quality in higher education as well as some limitations to the application of a quality culture and practice at that level.

Key-words: Quality concept; application of management models practiced by the business world to higher education; development of the quality Assessment subject matter in Portugal between 1994 and 2007; management quality model of the Coimbra University; requirements and limitations in the application of a quality culture and practice at higher education.