

## Qualidade do Ensino nas Políticas Institucionais – O Caso da Universidade do Minho

Flávia Vieira (Universidade do Minho)  
José Carlos Morgado (Universidade do Minho)  
Neilton da Silva (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia)

### 1. Introdução – a questão da qualidade do ensino

O Processo de Bolonha visa construir um *Espaço Europeu de Ensino Superior* e uma *Europa do Conhecimento*, assentes na “Europeização” da formação, na transparência dos sistemas de formação e equiparação dos níveis alcançados, na vinculação dos estudos de pós-graduação às prioridades de investigação no espaço europeu de investigação, e na constituição de uma rede de agências de avaliação da qualidade. Neste âmbito, a internacionalização adquire uma dimensão estratégica: “A transformação de um conjunto de sistemas universitários nacionais justapostos num sistema global europeu de educação superior e de investigação deve tornar centrais as estratégias de internacionalização, baseada na cooperação ativa entre os europeus” (Pitarch, 2013: 18)<sup>1</sup>. Uma das principais estratégias de internacionalização, ou melhor, de “Europeização” do ensino superior, reside na regulação supranacional da sua qualidade, nomeadamente através de organismos como a *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), que tem desempenhado um papel importante na realização de estudos e produção de relatórios com impacto nas políticas nacionais. A ENQA, no relatório *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (2009, 3ª ed.), prevê que cada instituição defina uma política de garantia da qualidade do ensino associada a procedimentos e estratégias para a sua operacionalização e sustentabilidade, visando a construção de culturas institucionais que reconheçam a importância da qualidade e da garantia da qualidade. Ressalva-se a necessidade de conciliar a prestação de contas com o desenvolvimento das instituições, respeitando a diversidade e abrindo espaço à inovação.

É inegável que as políticas de garantia da qualidade do ensino têm assumido um papel importante nas instituições, embora enfrentem diversos problemas. Desde logo, a diversidade de concepções de *qualidade do ensino*. Num relatório recentemente produzido pela ENQA (2014) sobre o conceito de “excelência no ensino superior”, e no que diz respeito à excelência no ensino, sublinha-se a inexistência de consenso e apontam-se tendências com ênfases diferenciadas, nos estudantes e nos ambientes de aprendizagem, no currículo, nos docentes e no seu mérito pedagógico e científico, ou ainda nos processos de ensino, na inovação e na liderança pedagógica (op. cit.: 13). Embora diferentes concepções de excelência possam conduzir a diferentes focos e modos de avaliação, no que respeita aos indicadores da avaliação tem-se verificado uma tendência para adotar um “modelo de caixa negra” (Rué et al., 2013), baseado em indicadores indiretos sobre a qualidade da oferta formativa (por ex., percepções dos estudantes e dos docentes, taxas de aprovação e de empregabilidade), o que desvia a avaliação, em maior ou menor grau, das práticas pedagógicas reais.

Um outro problema é que a avaliação da qualidade do ensino nem sempre assenta num referencial ético e conceptual claro, o que reduz o seu impacto. Como sublinha Paricio Royo (2012: 60-61),

Obter um diagnóstico de uma série de pontos-chave explícitos e estabelecidos como relevantes para a qualidade de um curso (de acordo com o estado atual da investigação educacional) projeta a avaliação, de forma muito clara, para uma ação de melhoria bem fundamentada na investigação educacional. Pelo contrário, uma avaliação que carece de um modelo de referência explícito apenas pode conduzir a medidas concretas e pontuais de curto alcance. Dito de outro modo, o modelo teórico de referência representa um horizonte estratégico de qualidade para o curso, que a avaliação coloca perante todas as pessoas nela implicadas, como um caminho que se aspira percorrer.

A propósito da definição de um referencial, devemos reconhecer que a progressiva sujeição do ensino superior ao mercado em tempos de globalização neoliberal pode implicar a perda de um sentido humanista e democrático para a formação, reforçando lógicas economicistas (v. Barnett &

<sup>1</sup> Esta e outras citações de obras em língua estrangeira foram traduzidas para Português.

Coate, 2005; Giroux, 2010; Morley, 2015; Nóvoa, 2013; Santos, 2008). Por outro lado, a sobrevalorização da investigação nas carreiras académicas dificulta a construção desse referencial. Como se afirma num relatório da União Europeia (UE, 2013: 22), “uma focalização excessiva na investigação parece ter obscurecido o valor central e a importância original do ensino. A verdade é que precisamos de voltar a esse valor central para vermos de modo claro a importância que o ensino tem e como estamos perigosamente perto de o tomar como certo”. Este problema pode ser agudizado pela falta de estruturas de apoio ao ensino, assim como pela crescente intensificação e burocratização do trabalho docente. Neste cenário, não será difícil compreender que “a introdução de novos processos de coordenação, avaliação, melhoria ou inovação, ainda que sejam concebidos de forma participativa e respondam a necessidades sentidas ou argumentos convincentes, gera uma tensão e uma incerteza que é necessário gerir” (Paricio Royo, 2012: 62), o que requer uma forte determinação institucional, mas também o respeito pela autonomia dos docentes. Perante a importância e a complexidade da garantia da qualidade do ensino, é fundamental perceber que sentidos são atribuídos a essa qualidade nas políticas institucionais. É este o propósito central do estudo de caso que a seguir se apresenta.

## 2. O estudo – contexto e metodologia

O estudo integra-se no projeto *Qualidade e Direito à Educação Superior: Estratégias Institucionais em Tempos de Globalização* (2014-2016), desenvolvido ao abrigo do Convénio CAPES/FCT (ref.<sup>a</sup> FCT 2382/ CAPES 10371/13-3), que envolve duas instituições portuguesas (Universidade do Porto e Universidade do Minho) e três instituições brasileiras (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Universidade Federal do Paraná e Universidade do Estado da Bahia)<sup>2</sup>. Um dos objetivos gerais do projeto era *organizar um quadro analítico que permita compreender como as políticas educacionais estão impactando a definição de indicadores de qualidade para a educação superior, incluindo a constituição dos processos de ensinar e aprender na universidade*. É no âmbito deste objetivo que o estudo aqui relatado se integra, incidindo em políticas institucionais de qualidade na Universidade do Minho e recorrendo à estratégia de análise documental apresentada no Quadro 1.

Análise documental: análise indutiva de um corpus de documentos que veiculam políticas institucionais de qualidade		
Objetivos da análise	Corpus de análise	
1. Identificar dimensões de qualidade do ensino nas políticas institucionais	4. Documentos de natureza <i>programática</i> , relativos a políticas gerais de qualidade (incluindo o ensino)	Estatutos da UM (2008) Plano de Qualidade da UM (2010) Manual de Qualidade da UM (2012) Plano Estratégico UMinho 2020 (2013)
2. Identificar marcas de democratização e de internacionalização nessas políticas		
3. Identificar o potencial transformador da visão de qualidade do ensino emergente das políticas definidas	5. Documentos de natureza <i>instrumental</i> , relativos à avaliação institucional do ensino	2 Questionários de avaliação de Unidade Curricular: docentes e estudantes 3 Guiões de elaboração de relatórios de Unidade Curricular, de Curso e de Unidade Orgânica <sup>3</sup>

Quadro 1. Estratégia metodológica

A análise incidiu em dois tipos de documentos: 1) documentos de natureza *programática*, onde se estabelecem políticas gerais de qualidade, nos quais identificámos dimensões de qualidade explicitamente focadas no ensino ou que, reportando-se à atividade académica em geral, abrangessem implicitamente o ensino; 2) documentos de natureza *instrumental*, através dos quais se operacionalizam políticas de qualidade do ensino, neste caso, os instrumentos de avaliação institucional do ensino (questionários de autoavaliação e guiões para a elaboração de relatórios de

<sup>2</sup> O projeto é coordenado em Portugal por Carlinda Leite (Universidade do Porto) e no Brasil por Maria Isabel da Cunha (Universidade do Vale do Rio dos Sinos). Na Universidade do Minho, participam como membros do projeto os dois primeiros autores, tendo o terceiro autor participado temporariamente no projeto através de uma missão de estudo Brasil-Portugal, para a realização de um estágio científico avançado (doutoramento sanduíche) na Universidade do Minho, supervisionado pela primeira autora.

<sup>3</sup> O termo “unidade orgânica” refere-se às Escolas/ Institutos que integram a instituição e que se organizam em departamentos (subunidades orgânicas).

ensino), implementados no âmbito do SIGAQ-UM (Sistema Interno de Garantia da Qualidade da Universidade do Minho), nos quais identificámos dimensões de qualidade subjacentes aos itens (perguntas ou tópicos de avaliação) neles apresentados. Embora os segundos documentos sejam instrumentos de operacionalização de uma política, são também documentos políticos, conferindo um determinado sentido à ação avaliativa e favorecendo determinadas racionalidades pedagógicas. Ao considerar estes dois tipos de documentos, pudemos verificar em que medida o discurso programático se articula com a avaliação do ensino.

Na análise documental foi adotada uma abordagem indutiva que permitisse inferir os sentidos atribuídos à qualidade do ensino e equacionar o seu potencial transformador, ou seja, a sua orientação para práticas de participação e emancipação (Harvey & Knight, 1996). Por esta razão, procurámos identificar dimensões associadas à noção de *democratização*. Destacámos também as dimensões associadas à noção de *internacionalização*, pelo seu valor estratégico nas políticas de qualidade. Finalmente, registámos dimensões que não se associam a essas duas noções e que permitiram perceber que outras preocupações atravessam as políticas institucionais.

### 3. Dimensões de qualidade do ensino nas políticas institucionais

#### 3.1 Documentos de natureza programática

Foram analisados 4 documentos onde se definem políticas gerais de qualidade da Universidade, disponíveis no *site* oficial da instituição:

*Estatutos da Universidade do Minho* (Homologados por despacho de 14 de Novembro de 2008, do Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, ao abrigo do disposto no artigo 69.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro)

*Plano da Qualidade - Universidade do Minho* (junho de 2010)

*Manual da Qualidade - Universidade do Minho* (versão 1.1 2012, aprovada pelo despacho RT-37/2012, de 24 de maio, em resultado da revisão da 1ª versão, aprovada pelo Despacho RT-67/2010, de 29 de junho)

*Plano Estratégico UMinho 2020: Crescimento Sustentado para Cumprir o Futuro* (Homologado em fevereiro de 2013)

Identificámos dimensões de qualidade explicitamente focadas no ensino ou que, reportando-se à atividade académica em geral, o abrangessem implicitamente. O Quadro 2 apresenta o resultado da análise<sup>4</sup>, verificando-se que a qualidade do ensino se relaciona com inúmeros aspetos do funcionamento da instituição (identificados nos vetores), o que revela a sua multidimensionalidade e o seu âmbito alargado, e integra dimensões de democratização (35,5%) e de internacionalização (22,4%), embora as restantes sejam maioritárias (42,1%).

No Manual de Qualidade, observa-se uma incidência mais detalhada na qualidade do ensino. Embora este documento abranja todos as dimensões da atividade académica, confere ao ensino um lugar de destaque:

A complexidade dos processos de ensino e aprendizagem, a experiência ainda reduzida no que respeita à avaliação do ensino e o detalhe com que estão formulados os referenciais externos para a garantia da qualidade neste vetor da missão institucional justificam um grau de explicitação substancialmente acrescido para a garantia da qualidade do ensino.

Não se pretende, com esta abordagem, sobrevalorizar a dimensão do ensino, mas sim procurar construir, por via incremental, um modelo de avaliação do ensino e das aprendizagens que possa vir a atingir um grau de consolidação equivalente ao que se verifica já para a avaliação da investigação. (Manual de Qualidade da UM, p. 27, secção 5.3 - *Procedimentos para a garantia da qualidade do ensino*)

---

<sup>4</sup> Nos quadros apresentados, os “vetores” reportam-se aos temas/ assuntos dos textos no âmbito dos quais foram identificadas dimensões de qualidade. Na contagem de ocorrências, foram eliminadas redundâncias observadas no seio do mesmo vetor, embora a mesma dimensão possa ocorrer em vetores e documentos distintos. As siglas DEM, INT e OUT significam, respetivamente, Democratização, Internacionalização e Outras.

Documentos	Vetores relacionados com qualidade do ENSINO (políticas que incluem o ensino ou focadas explicitamente no ensino)	Dimensões de Qualidade: Ocorrências		
		DEM	INT	OUT
Estatutos da UM (2008)	Modelo da UM	1	1	5
	Missão da UM	1	2	
	Objetivos da UM	1	5	3
	Princípios orientadores da UM	1		
	Autonomia académica/ pedagógica da UM	3		1
	Gestão pedagógica da UM	4		
	Unidades Orgânicas de Ensino e Investigação			1
	Provedor do estudante da UM	1		
	Sistema da garantia de qualidade da UM (ensino)	2	1	5
	<b>Totais</b>	<b>14</b>	<b>9</b>	<b>15</b>
Plano de Qualidade da UM (2010)	Enquadramento do Plano da Qualidade	2		1
	Estratégia para o desenvolvimento institucional	5	3	4
	Políticas para a qualidade	9	8	7
	Implementação do Plano de Qualidade	3		3
	<b>Totais</b>	<b>19</b>	<b>11</b>	<b>15</b>
Manual de Qualidade da UM (2012)	Referenciais e âmbito do Manual de Qualidade	2	1	4
	Política para a qualidade	4	5	7
	Competências dos órgãos de direção e gestão	4		
	Serviços Académicos			1
	Gabinete de Apoio ao Ensino	1		
	Gabinete para a Inclusão	1		
	Comissão de Acompanhamento do SIGAQ-UM	3		2
	Serviços para a Garantia da Qualidade		1	1
	Implementação do Plano de Qualidade	1		2
	Estratégia para a avaliação do ensino	1		1
	Avaliação do funcionamento das Unidades Curriculares	2		4
	Avaliação dos cursos	2		2
	Avaliação do ensino a nível da Unidade Orgânica	2		1
	Avaliação do ensino a nível de Universidade	2		2
	Portefólio de práticas de mérito	1		
	Conceito e processamento de resultados	1		5
	Auditorias pedagógicas	2		1
	Criação e reestruturação de cursos		1	
	Articulação SIGAQ - órgãos de coordenação e gestão	1		
	Participação no SIGAQ	1		
Levantamento e tratamento da informação	1		3	
Difusão da informação	2	1		
Monitorização, avaliação e desenvolvimento do SIGAQ			1	
Indicadores da Carta de Progresso Institucional (Ensino)			3	
	<b>Totais</b>	<b>34</b>	<b>9</b>	<b>40</b>
Plano Estratégico UMinho 2020 (2013)	Ideia de universidade	2	2	3
	Linhas de ação no horizonte 2020	2	4	2
	Visão e princípios estratégicos	3	3	3
	Condições de concretização dos princípios estratégicos	2	2	1
	Desafios e oportunidades para o crescimento da UM		4	3
	Crescer no ensino	3	1	5
	Projetos estruturantes das diversas Unidades Orgânicas	2	6	9
	<b>Totais</b>	<b>14</b>	<b>22</b>	<b>26</b>
<b>Documentos de natureza Programática/ f=228 (100%)</b>		<b>81</b>	<b>51</b>	<b>96</b>
		<b>35,5%</b>	<b>22,4%</b>	<b>42,1%</b>

Quadro 2. Ocorrência de dimensões de qualidade do ensino nos documentos programáticos

Considerando os documentos programáticos analisados, podemos dizer que a noção de qualidade do ensino se alicerça nas seguintes ideias principais:

- Princípios humanistas e democráticos: liberdade de pensamento, pluralidade dos exercícios críticos, contributo para uma sociedade humanista.
- Formação humana ao mais alto nível – diversificada, integral, inclusiva, permanente, dirigida ao exercício da cidadania –, implicando a articulação investigação-ensino, a qualidade do ambiente académico e o apoio ao ensino e aos estudantes.
- Monitorização, avaliação e desenvolvimento de um sistema interno de garantia da qualidade baseado em orientações nacionais e europeias<sup>5</sup> e articulado com a história, a missão e os objetivos da instituição, alicerçado no autoconhecimento institucional e apoiado na padronização dos procedimentos de recolha de informação e na difusão ampla de resultados, visando uma cultura organizacional de qualidade, marcada pela transparência e pela participação da comunidade.
- Autoavaliação do ensino em sucessivos níveis de intervenção progressivamente agregados – a UC, o Curso, a Unidade Orgânica, a Universidade –, com efeitos na gestão e melhoria dos projetos de ensino.
- Definição de uma política pedagógica nas unidades orgânicas e participação de docentes e estudantes nos órgãos de gestão pedagógica.
- Participação dos órgãos de governo, órgãos consultivos e unidades orgânicas na decisão de criação, modificação e extinção de cursos.
- Crescimento do ensino na instituição: democratização e promoção do acesso, descontinuidade de cursos de baixa procura, criação de novas ofertas formativas, ensino a distância, aumento de vagas e de alunos (formação inicial).
- Cooperação internacional, ambiente multilinguístico, mobilidade e competitividade no espaço europeu.

### 3.2 Documentos de natureza instrumental

A avaliação institucional do ensino parte da UC para a instituição e supõe uma participação ampla da comunidade académica, individualmente e nos órgãos de gestão. Foi analisado o conteúdo dos 5 documentos de autoavaliação implementados no âmbito do SIGAQ-UM e preenchidos numa plataforma *online*:

Inquérito aos estudantes para avaliação de UC (semestral) [questões fechadas]

Inquérito aos docentes para avaliação de UC (semestral) [questões fechadas]

Guião de elaboração de Relatório de UC (semestral, preenchido pelo coordenador da UC) [questões fechadas e abertas]

Guião de elaboração de Relatório de Curso (anual, preenchido com base na informação dos Relatórios de UC, validado na Comissão de Curso) [questões abertas]

Guião para a elaboração de Relatório de Unidade Orgânica (anual, preenchido com base na informação dos Relatórios de Curso, validado nos Conselhos Pedagógico, Científico e de Unidade Orgânica) [questões abertas]

O Quadro 3 apresenta o resultado da análise das perguntas e tópicos de avaliação constantes nos questionários e guiões. Podemos concluir que a qualidade do ensino é associada a diversos aspetos do seu funcionamento (identificados nos vetores), o que revela a sua multidimensionalidade e âmbito alargado. Contudo, as dimensões de democratização (16%) e de internacionalização (2,7%) têm aqui uma expressão muito mais reduzida do que nos documentos anteriores, verificando-se o domínio das restantes dimensões (81,3%).

---

<sup>5</sup> O Manual de Qualidade identifica, na p. 7, as seguintes referências europeias: *European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)* e *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ENQA, 2009, 3ª ed.)*.

Documentos	Vetores relacionados com qualidade do ENSINO (avaliação do ensino)	Dimensões de Qualidade: Ocorrências		
		DEM	INT	OUT
<b>Questionários de Avaliação de UC (docentes e estudantes)<sup>6</sup></b>	(Auto)avaliação do estudante na UC	1		5
	Desenvolvimento de competências	3	1	2
	Funcionamento da UC	2		5
	Recursos de apoio ao ensino e aprendizagem			3
	Desempenho docente (avaliado apenas pelos estudantes)	4		2
	<b>Totais</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>17</b>
<b>Guião de Relatório de Autoavaliação de UC</b>	Autoavaliação			12
	Sugestões para melhoria			1
	Práticas de mérito	1		
	Resultados a aprofundar (UC sinalizadas pelo sistema)			2
	<b>Totais</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>15</b>
<b>Guião de Relatório de Autoavaliação de Curso</b>	Avaliação global do curso: Follow-up			1
	Apreciação global dos R-UCs			1
	Apreciação global das UC			1
	Resultados e indicadores	1		4
	Organização do ensino			4
	Pontos fortes e pontos fracos			1
	Práticas de mérito			1
	Resultados a melhorar			1
	<b>Totais</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>14</b>
<b>Guião de Relatório de Autoavaliação do Ensino na UOEI</b>	Qualidade dos Relatórios de Curso e planos de ação			3
	Apreciação dos resultados obtidos		1	6
	Apreciação de aspetos a aprofundar			1
	Resultados da reflexão pedagógica			1
	Análise SWOT do ensino na UOEI			1
	Plano global de melhoria			1
	Práticas de mérito			1
	Outras observações			1
	<b>Totais</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>15</b>
<b>Documentos de natureza Instrumental/ f= 75 (100%)</b>		<b>12</b>	<b>2</b>	<b>61</b>
		<b>16%</b>	<b>2,7%</b>	<b>81,3%</b>

Quadro 3. Ocorrência de dimensões de qualidade do ensino nos instrumentos de avaliação

As dimensões de democratização e internacionalização encontram-se sobretudo nos questionários de avaliação de UC e são apresentadas no Quadro 4, a par das restantes dimensões. A avaliação das UC pelos estudantes e pelos docentes é um dos elementos a considerar para a elaboração dos relatórios de UC, a par dos resultados escolares dos estudantes.

Os relatórios de UC, preenchidos semestralmente pelos seus coordenadores, servem de base à elaboração dos relatórios de curso e consistem em respostas a um questionário de perguntas fechadas com alguns campos de resposta aberta, que integra apenas um indicador de democratização – *Descrição e partilha de práticas de mérito* –, sendo as restantes dimensões de qualidade as que se apresentam no Quadro 5.

<sup>6</sup> O conteúdo dos questionários a docentes e estudantes é semelhante, permitindo a comparação de resultados. Excetua-se a avaliação do desempenho docente, apenas realizada pelos estudantes.

Vetores AVALIAÇÃO DE UC	Dimensões de Democratização	Dimensões de Internacionalização	Outras dimensões
(Auto)avaliação do estudante na UC	Atitude ativa		Preparação adequada ao nível de exigência da UC Cumprimento de tarefas Cumprimento do uso de materiais/ recursos Cumprimento dos objetivos de aprendizagem Desempenho globalmente positivo do estudante
Desenvolvimento de competências	Formulação e resolução de problemas Críticidade Cooperação	Comunicação (oral e escrita) em língua estrangeira	Compreensão dos conteúdos Uso eficaz das TIC
Funcionamento da UC	Transparência de métodos e critérios de avaliação Feedback útil da avaliação		Cumprimento do programa Coerência conteúdos-objetivos de aprendizagem Recursos com valor educativo Adequação da carga de trabalho Funcionamento globalmente positivo da UC
Recursos de apoio ao ensino e aprendizagem			Adequação dos espaços: salas de aula/ de autoestudo Infraestruturas: apoio informático, bibliográfico, laboratorial Apoio administrativo e logístico à UC (aval. dos docentes)
Desempenho docente (avaliado apenas pelos estudantes)	Apoio à compreensão dos objetivos de aprendizagem Motivação para a consecução dos objetivos de aprendizagem Estímulo à participação e à discussão dos conteúdos Disponibilidade para apoiar os estudantes		Cumprimento de horários Desempenho globalmente positivo do docente

Quadro 4. Dimensões de avaliação da qualidade das UC (questionários a estudantes e docentes)

Vetores RELATÓRIO DE UC	Dimensões de qualidade
Avaliação global da UC Autoavaliação	<b><i>Currículo de formação</i></b> Adequação e atualização do programa da UC Localização adequada da UC no plano de estudos <b><i>Condições de funcionamento da UC</i></b> Adequação dos espaços: salas de aula Adequação do horário Infraestruturas: apoio informático, bibliográfico, laboratorial <b><i>Práticas de ensino</i></b> Coerência metodologias de E/A-objetivos de aprendizagem Coerência avaliação-objetivos de aprendizagem

	<p>Coerência uso das TIC-objetivos de aprendizagem Adequação da inovação aos objetivos de aprendizagem Relação entre sucesso escolar e objetivos traçados</p> <p><b>Avaliação global da UC</b> Funcionamento globalmente positivo da UC Identificação de pontos fortes e fracos do processo de E/A</p>
<b>Avaliação global da UC</b>	<b>Sugestões de melhoria</b>
<b>Sugestões para melhoria</b>	Identificação de sugestões de melhoria
<b>Avaliação global da UC</b>	Descrição e partilha de práticas de mérito
<b>Práticas de mérito</b>	
<b>Resultados a aprofundar</b>	<b>Planos de melhoria</b>
<b>(no caso de UC sinalizadas pelo sistema)</b>	Reflexão sobre problemas das UC sinalizadas pelo sistema Definição de planos de melhoria em UC sinalizadas pelo sistema

Quadro 5. Dimensões de avaliação da qualidade das UC (relatórios de UC)

Quando passamos dos relatórios de UC para os relatórios de curso e de unidade orgânica, surgem dimensões associadas à eficácia do ensino e a estratégias de melhoria, por exemplo: procura do curso; tempo médio de conclusão do curso; empregabilidade; resultados de inquéritos a estudantes, docentes, graduados e empregadores; avaliação de planos de melhoria anteriores e definição de novos planos de melhoria; adequação dos resultados obtidos aos padrões e metas do Plano da Qualidade.

#### 4. Do discurso programático à avaliação da qualidade do ensino

A análise efetuada permite uma aproximação à visão de qualidade do ensino nas políticas institucionais, uma visão que é multifacetada e de âmbito alargado, mas também dividida entre uma orientação programática ideologicamente marcada, presente nas políticas gerais definidas, e uma orientação operacional aparentemente mais neutra, presente nos instrumentos que regulam a avaliação do ensino e que não evidenciam a sua dimensão moral e política. Com efeito, observa-se uma maior frequência de marcas de democratização nos documentos de natureza programática, como se observa no Quadro 6. O mesmo acontece com as marcas de internacionalização, que emergem sobretudo das políticas gerais, alinhando-se com recomendações da União Europeia: referência a padrões supranacionais, cooperação internacional ao nível dos projetos de ensino, dimensão internacional dos currículos, uso de Inglês e outras línguas estrangeiras, e mobilidade de estudantes e docentes (UE, 2013).

	Dimensões de Qualidade		
	DEM f=93 (100%)	INT f=53 (100%)	OUT f=157 (100%)
<b>Documentos de natureza Programática</b>	81 (87,1%)	51 (96,2%)	96 (61,1%)
<b>Documentos de natureza Instrumental</b>	12 (12,9%)	2 (3,8%)	61 (38,9%)

Quadro 6. Distribuição das dimensões de Democratização, Internacionalização e Outras

Por outro lado, e como se observa no Quadro 7, as dimensões de qualidade que não estão associadas às noções de democratização e internacionalização, e que representam 51,8% das 303 ocorrências, são maioritárias nos dois tipos de documentos, principalmente nos de natureza instrumental, onde se reportam à organização, desenvolvimento e avaliação da atividade do ensino a diversos níveis (programas, práticas, condições de funcionamento, ações de melhoria), mas também à eficácia da oferta formativa (procura e tempo de conclusão dos cursos, taxas de aprovação, empregabilidade, perceções de graduados e empregadores, adequação dos resultados obtidos aos padrões e metas do Plano da Qualidade).

		Dimensões de Qualidade		
		DEM	INT	OUT
<b>Documentos de natureza Programática</b>	f=228 (100%)	81 (35,5%)	51 (22,4%)	96 (42,1%)
<b>Documentos de natureza Instrumental</b>	f= 75 (100%)	12 (16%)	2 (2,7%)	61 (81,3%)
<b>Totais</b>	<b>f= 303 (100%)</b>	<b>93 (30,7%)</b>	<b>53 (17,5%)</b>	<b>157 (51,8%)</b>

Quadro 7. Distribuição das dimensões por tipo de documento

A partir destes resultados, podemos perguntar em que medida os instrumentos de avaliação do ensino traduzem o potencial transformador anunciado nos documentos programáticos, em particular no que respeita à promoção de valores humanistas e democráticos. Apesar da modalidade de avaliação assentar na participação ampla da comunidade académica e poder gerar dinâmicas de reflexão e mudança, colocam-se as seguintes questões: Reflete-se sobre o quê? Muda-se em direção a quê? Qual é o referencial ético e conceptual da avaliação? Por exemplo, o que significa constatar, a partir dos resultados da avaliação das UC, que existe um grau elevado de adequação das metodologias de avaliação dos estudantes aos objetivos de aprendizagem estabelecidos? Constatações desta natureza mantêm a pedagogia opaca, não explicitando a sua substância (Vieira, 2013). Poderemos incorrer no que Morley (2003: 31) caracteriza como uma “simplificação excessiva inerente ao tecnicismo modernista do ensino e da aprendizagem”, o que pode resultar em avaliações pouco informativas e potencialmente inconsequentes, com base nas quais se podem perpetuar práticas existentes num movimento de autolegitimação.

## 5. Considerações finais

É inegável o enorme esforço da instituição no sentido de desenvolver um sistema de garantia da qualidade que institua uma cultura de qualidade partilhada, numa lógica de responsabilização institucional pela qualidade do ensino e, nesse sentido, compreende-se a necessidade de padronizar instrumentos de avaliação que criem uma linguagem comum e possibilitem a reflexão e o diálogo sobre as práticas. Contudo, a avaliação institucional não pode dispensar avaliações mais situadas e sensíveis às especificidades das disciplinas e dos contextos de ensino e aprendizagem, o que significa que o impacto pedagógico dessa avaliação dependerá das dinâmicas locais de reflexão e mudança que for capaz de gerar. Como sublinha Paricio Royo (2012: 53),

O “sistema” de qualidade não melhora a qualidade dos cursos por si mesmo, para além de alguns aspetos ou garantias de organização. Aquilo a que o “sistema” deve aspirar é a criação de um enquadramento propício que incentive a coordenação e o trabalho interno de transformação e mudança, entendendo-se que o mais importante e determinante será sempre o trabalho qualitativo e necessariamente pausado que a equipa docente pode ir fazendo a partir da sua autoavaliação e iniciativa. Isto significa reconhecer e assumir o risco da implantação do “sistema” numa dada universidade gerar melhoria de forma muito desigual nos diversos cursos. Dependendo dos contextos e situações particulares, o novo enquadramento criado pode traduzir-se em transformações e melhorias muito substanciais ou reduzir-se a um mero trâmite formal para cumprir “garantias” face ao exterior. Em todo o caso, o desenho de um sistema de qualidade para as formações universitárias deve sempre ser concebido como a criação de um contexto que seja o mais favorável possível à promoção desse trabalho interno que determina a qualidade, em vez de supor que a qualidade das formações é um assunto “técnico” que pode ser resolvido pela imposição de “técnicas” e “procedimentos” que “garantam” a qualidade.

Creemos que o sistema de avaliação da qualidade do ensino da Universidade do Minho cria condições para a reflexão pedagógica e a melhoria de práticas. Ainda assim, poderia ir mais longe, assumindo mais claramente, nas dimensões que define para essa avaliação, os valores e princípios de orientação humanista e democrática que norteiam a ideia de universidade na instituição, e que são expressos, desde logo, na definição da sua missão:

A Universidade tem como missão gerar, difundir e aplicar conhecimento, assente na liberdade de pensamento e na pluralidade dos exercícios críticos, promovendo a educação superior e contribuindo para a construção de um modelo de sociedade baseado em princípios humanistas, que tenha o saber, a criatividade e a inovação como fatores de crescimento, desenvolvimento sustentável, bem-estar e solidariedade. (Estatutos da UM, Título I, Artº 2.º, ponto 1, p.3)

Como cumprir esta missão no campo do ensino? Esta é uma questão a que as políticas analisadas respondem apenas parcialmente. Definem orientações importantes e criam mecanismos de avaliação e melhoria do ensino, mas não podemos dizer, com segurança, que promovem o cumprimento daquela missão no trabalho pedagógico dos docentes e dos estudantes. Por outro lado, o impacto do sistema também depende do modo como forem implantadas as medidas de apoio ao ensino previstas (formação docente, portefólio de práticas de mérito, jornadas anuais de inovação pedagógica), e também da existência de maior paridade e interação entre as atividades de ensino e investigação nas carreiras académicas, na linha das recomendações da União Europeia (2013).

Qualquer política de qualidade para o ensino deverá partir de questões como as que Barnett & Coate (2005) colocam: “Para que serve a educação superior? Ou, mais precisamente: em que direções deve ser apontada a experiência dum estudante? Ou, ainda mais precisamente: que formas de desenvolvimento humano são promovidas por um currículo, que elementos do currículo apoiam esse desenvolvimento e qual é a sua importância relativa?” (p. 26). Importa, assim, definir um referencial ético e conceptual atualizado e relevante para a avaliação da qualidade do ensino, enfatizar as dimensões formativas dessa avaliação, e promover uma mudança *profunda* que transforme não só as práticas de ensino e de aprendizagem, mas também os modos de construção da profissionalidade docente e o estatuto da pedagogia no ensino superior (Vieira, 2013, 2014).

### Referências bibliográficas

- Barnett, R. & Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in higher education*. Maidenhead: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- ENQA (2009, 3ª ed.). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Disponível em: <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>
- ENQA (2014). *The concept of excellence in higher education*. Disponível no site da ENQA: <http://www.enqa.eu/index.php/publications/>
- Giroux, H. (2010). Ensino superior, para quê? *Educar*, 37, 25-38, Editora UFPR.
- Harvey, L. & Knight, P. (1996). *Transforming higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Morley, L. (2003). *Quality and power in higher education*. Maidenhead: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Morley, L. (2015). Troubling intra-actions: gender, neo-liberalism and research in the global academy, *Journal of Education Policy*. Publicação online retirada em julho de 2015 de: <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2015.1062919>
- Nóvoa, A. (2013). The blindness of Europe: new fabrications in the European educational space. *Sisyphus Journal of Education*, 1(1), 104-123. Revista disponível online em: <http://revistas.rcaap.pt/sisyphus>
- Paricio Royo, J. (2012). Diez principios para un sistema de gestión de la calidad concebido específicamente para la coordinación y la mejora interna de las titulaciones universitarias. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 10(3), 49-69. Revista disponível online em: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU>
- Pitarch, F. M. (2011). Bolonia en crisis. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 9(3), 15-27. Revista disponível online em: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU>
- Rué, J., Arana, A., Audicana, M. G., Valle, A., R., Lorente, F., García, C. & March, A. F. (2013). El desarrollo docente en España em educación superior: el optimismo de la voluntad en un modelo de caja negra. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 11(3), 125-158. Revista disponível online em: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU>
- União Europeia (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxemburgo: Publicações da União Europeia.
- Vieira, F. (2013). O professor como arquiteto da pedagogia na universidade. *Revista Teias, Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd/UERJ/ Brasil*, 14(33), 138-156. Revista disponível online em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias>
- Vieira, F. (2014). Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 12(2), 23-39. Revista Disponível em: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU>