



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

Percepção da Qualidade no Ensino Superior, na classe docente da UBI

Filipe António Fazendeiro Santarém

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Empreendedorismo e Serviço Social
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutor Alcides Almeida Monteiro
Co-orientadora: Prof.^a Doutora Amélia Maria Cavaca Augusto

Covilhã, Outubro de 2011

Dedicatória

Este trabalho é dedicado à Magda e Carlota pela paciência e motivação com que sempre contribuíram.

Para a Magda e Carlota

POR TUDO

Agradecimentos

Pretendo desta forma agradecer a todos quantos contribuíram para a realização deste trabalho, desde a Família, Amigos, Docentes e Colegas. Não ficaria bem comigo, caso não efectua-se um agradecimento especial ao Orientador desta Dissertação, Professor Doutor Alcides Monteiro pelos bons conselhos e sobretudo paciência. Por fim desejo agradecer à Professora Doutora Amélia Augusto, por todas as sugestões, incentivos e transmissão de confiança que sempre teve para comigo.

Para todos, o meu sentido agradecimento

Resumo

Este trabalho tem como principal objectivo aferir a percepção detida pelo corpo docente da UBI, acerca da Qualidade no Ensino Superior. Para o cumprimento deste objectivo central foi elaborado um inquérito e distribuído ao corpo docente da UBI, para perceber que entendimento detêm acerca da Qualidade. Como apoio deste trabalho foram utilizados os conceitos de representação social, qualidade no ensino superior, cultura de qualidade além de um enquadramento e justificação do surgimento desta temática. Os dados obtidos mereceram tratamento estatístico, recorrendo ao programa IBM - Statistics.

Palavras-chave

Qualidade no Ensino Superior, Cultura de Qualidade, Representações Sociais.

Abstract

This work has as main objective to measure the perceptions held by staff of UBI, on Quality in Higher Education. To fulfill this central objective a survey was prepared and distributed to teachers of UBI, to realize that understanding holds about quality. In support of this work we used the concepts of social representation, quality in higher education, quality culture and a framework and justification of the emergence of this issue. The data obtained deserved statistical treatment, using the IBM program SPSS-Statistics 19.0.

Keywords

Quality in Higher Education, Quality Culture, Social Representations

Índice

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	
1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	3
1.1 Distinção entre as definições de Representação Social, Preconceito e Estereótipo	4
1.2 Contextualização Histórica de Representação Social e sua Transversalidade	6
1.3 Conceito de Representação Social	8
1.4 A Teoria das Representações Sociais	11
1.4.1 A representação social enquanto sistema cognitivo	12
1.4.2 A representação social enquanto sistema contextualizado	12
1.4.3 Funções das representações sociais	13
1.4.4 Importância das representações sociais	14
1.5 A Objectivação e a Ancoragem como Processos Fulcrais	14
1.5.1 O processo de objectivação	15
1.5.2 O processo de ancoragem	16
1.6 Organização e Estrutura das Representações Sociais	17
1.7 Conceito de Atitude	18
1.7.1 Modelos e Componentes de Atitude	19
1.7.2 Características da Atitude	22
1.7.3 Mensuração das Atitudes	23
CAPÍTULO II	
2 QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR	27
2.1 Razões do Surgimento da Qualidade no Ensino Superior	27
2.2 Necessidades de Meios de Medida	31
2.3 Abordagens sobre Qualidade no Ensino Superior	33
2.4 Abordagem sobre Cultura de Qualidade	34
2.5 Definição da Qualidade no Ensino Superior	35
2.6 Mecanismos de Garantia da Qualidade no Ensino Superior	39
2.7 Disposições Legais sobre Qualidade no Ensino Superior	42

CAPÍTULO III	
3 CRITÉRIOS DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR	47
3.1 Indicadores de Qualidade Internacionais	47
3.2 Indicadores de Qualidade Nacionais	50
CAPÍTULO IV	
4 Metodologia Aplicada	61
4.1 Metodologia Aplicada	61
4.2 Campo e Universo do Estudo	62
4.3 Amostra	63
4.4 Técnica Utilizada	65
CAPÍTULO V	
5 Leitura e Análise de Dados	69
5.1 Análise de Dados	69
5.2 Apresentação de Resultados	70
CAPÍTULO VI	
6 Considerações Finais	91
Anexo 1	
Anexo 2	

Lista de Figuras

Figura 1. – Esquema das Estruturas mais usadas para interpretar Atitude

Lista de Quadros

Quadro 1. – Indicadores de curto prazo

Quadro 1. – Indicadores de curso

Quadro 3. – Indicadores de médio prazo 1ºciclo

Quadro 4. – Indicadores de médio prazo 2ºciclo

Quadro 5. – Indicadores de médio prazo 3ºciclo

Quadro 6. – Indicadores de Investigação - actividade

Quadro 7. – Indicadores de Investigação – recursos

Quadro 8. – Indicadores de recursos

Quadro 9. – Indicadores de recursos

Quadro 10. – Número de Docentes

Quadro 11. – Prioridade de um sistema de garantia de qualidade

Quadro 12 – Expectativas em relação a benefícios que o GQ pode acrescentar

Quadro 13 – Funções de um sistema de garantia da qualidade

Quadro 14 – Principais actividades do GQ

Quadro 15 – Serviços do GQ

Quadro 16 – Actividades prioritárias de sistema de garantia da qualidade

Quadro 17 – Monitorização dos processos de qualidade

Quadro 18 – Monitorização dos processos de um sistema de garantia da qualidade

Quadro 19 – Colaboração dos docentes em relação a actos de qualidade de ensino

Quadro 20 – Grau de proximidade entre o GQ e demais entidades académicas

Quadro 21 – Percepção dos docentes face às funções de docência

Quadro 22 – Percepção dos docentes face à sua carreira

Lista de Acrónimos

A3ES	Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
CRUP	Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas
DGES	Direcção Geral do Ensino Superior
ECDU	Estatuto da Carreira Docente Universitária
ECDESP	Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
EUA	European University Association
FCT	Fundação para a Ciência e a Tecnologia
GPEARI	Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais
GQ	Gabinete da Qualidade
IEFP	Instituto do Emprego e Formação Profissional
INDEZ	Inquérito realizado aos Estabelecimentos de Ensino Superior Público
IPCTN	Inquérito ao Potencial Científico e Tecnológico Nacional
ISCTE	Instituto Universitário de Lisboa
RAIDES	Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior
REBIDES	Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior
RJIES	Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior
UBI	Universidade da Beira Interior

INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se no Mestrado de Empreendedorismo e Serviço Social oferecido pela Universidade da Beira Interior (UBI), tendo como principal objectivo verificar qual a percepção que os docentes da UBI têm acerca da qualidade no ensino superior.

Decorrente do designado Processo de Bolonha surgiu a necessidade de remodelar o Sistema de Ensino Superior Europeu, para que permite-se a livre circulação de estudantes e o reconhecimento dos ciclos de estudo no seio da União Europeia. Como consequência foram estabelecidas novas exigências, apontando para que as instituições promovam alterações em determinados procedimentos, para tal, foram criadas directrizes de orientação para um desenvolvimento de uma cultura de qualidade.

De acordo com os desafios apresentados através do referido Processo de Bolonha, este trabalho visa obter que conhecimentos detêm os docentes destas alterações e que mudanças exerceram nos seus comportamentos.

Este trabalho está composto por dois blocos, uma parte teórica constituída por quatro capítulos e uma parte empírica formada por dois capítulos. Os seis capítulos que compõem o trabalho serão a seguir apresentados.

Para se obter o resultado das percepções dos docentes acerca da qualidade no ensino superior, foi necessário recorrer às representações sociais e ao conceito de atitude, com as quais nos permitirá aferir que tipos de percepções detêm os docentes da UBI. Deste modo o primeiro capítulo é composto pelo que são as representações sociais, como se distinguem de outros conceitos próximos, é elaborada uma breve contextualização sobre representações sociais e sua transversalidade na área das ciências sociais e humanas. São ainda referidos os processos de actuação das representações sociais, a teoria que as fundamenta e sua evolução, além das suas funções e grau de importância que adquiriram ao longo do tempo. Já no final está apresentado o conceito de atitude, os seus componentes e características e as formas de mensuração.

No que diz respeito ao segundo capítulo, este tem como tema central a qualidade no ensino superior, expondo sucintamente as razões que levaram ao seu surgimento, a necessidade de criação de meios de medida para aferir se existe ou não a dita qualidade no sistema de ensino. Serão apresentadas as abordagens sobre o conceito e a cultura de qualidade, a definição do próprio conceito de qualidade e seus mecanismos, como a acreditação e a avaliação, o que os distingue e o que os complementa. No final são expostas as disposições legais sobre a qualidade no ensino superior, o modo como evoluiu e sustentou o surgimento desta temática.

No terceiro capítulo são tratados os critérios e directrizes a implementar no ensino superior, de modo a criar padrões de qualidade no mesmo. São expostos os indicadores internacionais e formalmente aceites pelos pares que os compõem, sendo estes elaborados pela (ENQA). Assim

como, os indicadores nacionais de curto e médio prazo, conforme referido pela Agência de Avaliação e Acreditação no Ensino Superior (A3ES).

Quanto ao quarto capítulo, foca a metodologia aplicada neste trabalho. Salientando o campo de estudo e respectivo universo, a composição da amostra com que se irá realizar o referido trabalho e a forma como se irá obter a informação das práticas e percepções sobre a qualidade no ensino superior, junto dos docentes da UBI, sendo este produzido através de inquérito por questionário, distribuído através da caixa de correio electrónico de cada docente de forma *on-line*. É ainda referido um campo de hipóteses que sustentam todo o trabalho.

O quinto capítulo é composto pela leitura e análise dos resultados obtidos através do inquérito disponibilizado aos docentes, esta leitura foi efectuada com recurso ao programa IBM - SPSS Statistics, Versão 19.0. A análise será efectuada com recurso à exposição de quadros síntese dos resultados obtidos, tomando por base estes resultados e sua leitura, é elaborada uma análise com ligação às teorias expostas. Para tal ligação serão considerados os objectivos propostos para o trabalho, tendo em consideração as hipóteses formuladas.

Por fim no sexto e último capítulo do trabalho são tecidas as considerações finais, de acordo com as hipóteses formuladas, e outras considerações resultantes do cruzamento das variáveis não previstas no início. Nestas notas finais serão confirmadas ou rejeitadas as hipóteses anteriormente elaboradas, permitindo efectuar a dedução de qual a percepção do corpo docente da UBI, em relação ao tema da qualidade no ensino superior.

CAPÍTULO I

1 - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Este trabalho tem como seu principal objectivo, a tentativa de compreender as percepções que detêm os docentes da UBI acerca da Qualidade no Ensino Superior, com incidência nas dimensões de Ensino - Aprendizagem.

Além de se colocar a questão de, como irá a teoria das representações proporcionar elementos para o estudo das percepções da classe docente, em relação à Qualidade no Ensino Superior? Para “dar” ou fornecer respostas a estas questões, é fulcral obter uma correcta noção do que são as representações sociais, de forma a poder perceber e analisar as incógnitas, com a realização deste trabalho.

As representações sociais localizam-se entre a psicologia e a sociologia, tendo contribuído decisivamente para o surgimento da psicossociologia. Estas têm o seu campo de actuação no comportamento social, como referem Jodelet (1999) e Mannoni (2008), as representações detêm um papel essencial na vida mental e social do Homem.

A teoria das representações sociais surgiu há várias décadas, tendo sido colocada à margem durante algum tempo, vindo a obter posteriormente o seu ressurgimento e relevo, com a consequente utilização efectuada nos últimos 10 a 15 anos. Veio afirmar-se como uma das teorias de referência incontornável, para as ciências sociais. A reaparição desta teoria vem de alguma forma afirmar, o despertar para o estudo dos fenómenos colectivos, segundo o qual se produzem as regras para o pensamento social. Com este renovado interesse, volta a adquirir importância o estudo do “*sensu comum*”. Como salienta Abric (2003), a percepção que têm os indivíduos ou grupos, são usadas para direccionar a sua posição, por tal facto, torna-se necessário a compreensão destes factos de forma a perceber a actividade das interacções sociais, além das suas práticas.

1.1 - DISTINÇÃO ENTRE AS DEFINIÇÕES DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL, PRECONCEITO E ESTEREÓTIPO

Convirá distinguir alguns conceitos que pela sua proximidade, são frequentemente vezes confundidos, como é o caso de preconceito, estereótipo e representação social, no entanto este último será abordado com maior profundidade e definido mais adiante.

Os trabalhos produzidos nas áreas da psicologia e da psicossociologia, tiveram um papel activo na pesquisa da elaboração acerca da mentalidade colectiva, mais propriamente dos preconceitos e estereótipos. Estas revelações do pensamento, poderão ser vistas como construções de grupo, nas quais se vêem ou detectam, similitudes ou pontos de vista partilhados, em relação a determinados indivíduos ou temas. De acordo com Mannoni (2008), estes acontecimentos ou factos poderão reportar-se a pessoas ou actos tendo como objectivo principal a produção de uma “*imagem*”, a qual prevalece nos vários casos, impondo-se como valor qualificativo ou predicativo.

O preconceito é formado por um juízo pré-definido, o qual se revê como sentimento comum em determinado grupo. Por preconceito pode-se entender como uma construção simples e numa determinada direcção, sendo comum a todos os elementos do grupo. Para o preconceito não há a necessidade de se efectuar qualquer justificação ou esclarecimento, para que este seja interiorizado pelo indivíduo ou grupo. A forma como se assume um preconceito é feita de modo automático, através do subconsciente, local onde se constrói uma “*imagem*”. Conforme refere Mannoni (2008), o preconceito obtém uma aparência de destaque que se impõe ao conhecimento.

Para Mannoni (2008) o preconceito assume uma forma que resulta de um condicionamento, dado que determinadas expressões ou atitudes são feitas repetidamente, vindo a criar a reprodução das mesmas sem que estas sejam intencionais, no entanto tais comportamentos ou frases ganham ênfase em relação ao conhecimento. Como exemplo do que foi dito, “*Estes preconceitos (os Italianos são preguiçosos, os Franceses são sujos, os Judeus são avaros, os Polacos são bêbados) não precisam de ser ensinados propositadamente*” (Mannoni, 2008:25). Estas associações quando ditas repetidamente, poderão resultar num condicionamento, que é posteriormente transmitido a outros, recorre-se ainda ao exemplo de uma mãe que diz a seus filhos “*É um verdadeiro Judeu*”¹ (Mannoni, 2008:25), quando aborda um comerciante pouco honesto. Os filhos desta mãe irão provavelmente fazer uma associação de desonestidade para com os Judeus, no entanto quando a mãe profere a frase atrás transcrita, não terá a intenção de transmitir ódio ou desprezo pelos Judeus aos seus filhos. É de alguma forma esta a

¹“*C’est un vrai Juif*” Versão original

consequência ou efeito que irá provocar, fruto da associação que é criada, vindo posteriormente a gerar uma atitude clara nesse sentido (Mannoni, 2008).

Quanto aos estereótipos, e de acordo com Mannoni (2008) estes impõem-se na sua globalidade aos indivíduos, têm a forma de “*imagens*” mentais inalteradas e constantes, sobre as quais poucas modificações são feitas. Tanto o estereótipo como o preconceito surgem como imagens já elaboradas, das quais a sua génese se encontra na interacção social, adquirindo evidência face a uma mentalidade comum que as gerou (Mannoni, 2008). Por estereótipos podemos dizer que são crenças comuns, em relação às características “típicas” de determinados grupos sociais, tendo como ponto de referência informações ambíguas e incompletas. Mesmo revelando alguma inconsistência, estas informações irão criar ou “*forjar*” a forma como se elabora o quotidiano dos indivíduos (Schultz *in*: Carrola, 2008).

A utilização dos estereótipos é feita nos mais diversos “palcos”, podendo apresentar-se em vários moldes, e não necessariamente fazendo parte de uma estrutura comum. Os estereótipos poderão surgir com apreciações profundas e objectivas, sem que sejam fruto de considerações coerentes, estes podem fazer parte do discurso oficial ou institucional. Para Mannoni (2008), os estereótipos poderão ser úteis e utilizados nos mais diversificados contextos, como os ideológicos através da propaganda do “bom” e do “mau” cidadão; como, os comerciais na promoção de produtos; como os pedagogos para o ensino aos jovens, do “bom” e do “mau” aluno. Os estereótipos assumem um papel fundamental na relação dos vários grupos étnicos, ou na classificação que se atribui nas sociedades, podendo vir a gerar comportamentos racistas, discriminatórios ou xenófobos, como salienta Mannoni (2008).

De acordo com o exposto anteriormente poder-se-á dizer que preconceitos e estereótipos, são componentes que formam o pensamento colectivo, mantendo afinidades na sua essência. Estas pré-definições constroem nalgumas situações símbolos pouco estruturados, imprecisos ou até injustos e errados no pensamento. Para Mannoni, “*É deste modo que encontramos preconceitos e estereótipos em acção nas representações sociais operando ao nível das exclusões (designação dos marginais e anómicos), e da constituição de atitudes de aceitação ou de rejeição fundamental do outro (ostracismo, racismo)*” (2008:29). Os preconceitos e os estereótipos poderão conduzir a movimentos colectivos, contendo peso emotivo ou afectivo com os quais se geram as atitudes, sendo estas muitas das vezes pouco ou nada racionais. Embora estes conceitos estejam demasiado próximos não devem ser confundidos com as representações sociais. Como destaca Mannoni (2008) estes conceitos devem ser tidos como de inter-relação e combinação entre eles, e não como semelhantes ou iguais. De forma a ser mais perceptível a distinção entre preconceito e estereótipo, verifica-se com o exemplo do Preto, para os EUA ou para a África do Sul. O preconceito é de ódio ao Preto, o seu afastamento e desprezo, de acordo com Castellan. Sendo que o estereótipo tem como associação do Preto a um indivíduo sujo, preguiçoso, vicioso e desonesto, como é referido por Mannoni (2008). Desta forma constata-se que o preconceito está mais aliado às atitudes e

práticas e o estereótipo mais ligado à criação ou concepção das coisas ou “imagens”. Torna-se assim mais clara a distinção de preconceito com estereótipo.

1.2 - CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL, E SUA TRANSVERSALIDADE.

O primeiro autor a abordar o tema de representações sociais foi Émile Durkheim, no ano de 1898 através do artigo *Representations individuelles et representations collectives*, publicado na Revue de Métaphysique et de Morale, Volume VI, número de Maio 1898. Émile Durkheim começou por referir-se à noção de representação colectiva, constituindo os seus limites ou fronteiras e permitindo-lhe o esclarecimento dos vários fenómenos da sociedade como referem Jodelet (1999) e Moscovici (1991). Também Max Weber trata a questão do saber comum, dizendo e reconhecendo-lhe a idoneidade de prever e de conduzir o comportamento dos indivíduos. É no entanto a Émile Durkheim que se deve a fundamentação da realidade e consequente firmeza da constituição das representações colectivas, para mais tarde as justificar como objectos de interesse científico. “*Como a observação revela a existência de uma ordem de fenómenos chamadas representações, que se distinguem por caracteres particulares dos outros fenómenos da natureza, é contrário a qualquer método tratá-las como se não existissem*” (in: Mannoni, 2008:42). Durkheim começa por efectuar uma confrontação com as representações individuais, declarando existir uma intra-consciencialização das representações colectivas, ou seja, o aspecto mental constitui-se como a combinação das várias representações, que estabelecem entre si relações dinâmicas formando de algum modo estruturas complexas, nas quais se geram uma enorme diversidade de estruturas colectivas, como exemplo aponta-se o caso da religião. Para Mannoni (2008) as representações colectivas sob intervenção dos factos sociais, são revestidas na forma de lendas, crenças, mitos, sistemas teogónicos, cosmológicos ou metafísicos.

Após o trabalho desenvolvido por Durkheim, o conceito de representação colectiva fica “parado” ou esquecido durante 50 a 60 anos, este subsiste através de historiadores mais ideológicos, que lhe conferem uma referenciação ou abordagem ligeira. Esta continuidade fica a dever-se a uma corrente de pensamento da história, que analisa as atitudes e actos tomando por base as representações colectivas. Esta linha de pensamento decorre até aos anos sessenta do passado século, pretendia entender os condicionalismos das relações que ordenam a vida do Homem, além das imagens que continham dos vários fenómenos (Mannoni).

Também Sigmund Freud se interessou pelo tema das representações, colocando em evidência e realce os factores que determinam as psiconevroses, a sua patologia e o seu tratamento, no entanto estas representações estão ligadas ao psíquico. Mas Freud apresenta também o papel relevante que têm as representações, para com os aspectos religiosos (Mannoni, 2008).

Outro importante contributo foi feito por Jean Piaget, ao tratar as representações nos seus estudos epistemológicos, este analisou as representações do mundo e do juízo moral feito pelas crianças. Para as representações do mundo, Piaget observou a formação dos processos psíquicos que participam no processamento da informação do real, vindo a elaborar o processo de classificação, categorização e explicação. No que diz respeito ao juízo moral formado pelas crianças, Piaget analisou as transformações que sofrem as ideias ao longo do crescimento etário das crianças, incidindo sobre os conceitos de disciplina, de regras, de obrigações, respeito mútuo e cooperação (Mannoni, 2008).

Também através da Antropologia se obtiveram contributos para o desenvolvimento e reconhecimento das representações, mais precisamente com o trabalho elaborado por Lévy-Bruhl em 1972, intitulado *L'ame Primitive*, no qual se abordam as crenças, as superstições e os mitos. São colocados em realce a constante presença de uma relação entre o psicológico e o lógico, que assenta na estrutura das representações comuns (Mannoni, 2008).

Na área da Psicologia Social, o destaque é para Serge Moscovici com a sua obra *La Psychanalyse et son public*, de 1961, na qual se centra com maior profundidade as representações do mundo moderno. É através desta obra que recomeça a prestar mais atenção ao conceito de representação social, e na qual se cria um método de análise de natureza psicológica. Serge Moscovici coloca a questão sobre a representação, formulando noutra sentença a sua multiplicidade nos vários domínios da vida social. O foco principal para Moscovici, é entender como se organiza o conhecimento popular ou senso comum, sempre na tentativa de perceber quais os processos que se compõem para que um indivíduo crie uma imagem na sua mente. Ou seja, de que forma se cria uma representação social, e como é que esta se vai transformar ou modificar. Através do seu trabalho da psicanálise, Moscovici vai-nos mostrar como a representação social modifica o conhecimento científico em senso comum e vice-versa, expondo dois processos através dos quais ocorre esta transformação, a objectivação e a ancoragem (Mannoni, 2008).

Passando neste ponto ao contributo feito pela Sociologia para com as representações sociais, encontramos dois autores decisivos como é o caso de Peter Berger e Thomas Luckmann, através da obra conjunta *A Construção Social da Realidade* editada em 1966. A obra destes autores sofre a influência de Alfred Schütz, na medida em que se faz a distinção na construção social, a que os indivíduos exercem no campo social e a que os cientistas geram, com apoio nestas construções no quotidiano (Flick, 1994). Para Schütz o conhecimento do senso comum é socialmente construído, destacando três motivos basilares (Flick, 1994). O primeiro deve-se ao papel que a interacção social tem no incorporar de conhecimento, o segundo diz que o conhecimento é compartilhado, tornando-se comum a vários indivíduos, não se constitui como aspecto particular. O terceiro motivo diz que o conhecimento por ser socialmente distribuído e partilhado, assume várias interpretações, este pode conter diferentes significados de indivíduo para indivíduo. Para Berger e Luckmann a realidade é socialmente construída “*A sociologia do conhecimento compreende a realidade humana como*

uma realidade socialmente construída” (Berger e Luckmann:246). Para Courty (1998) e Pires (s/data), a realidade é composta por duas partes, uma subjectiva e outra objectiva. Por realidade subjectiva entende-se aquela que é apreendida e interiorizada no decorrer dos processos de socialização. Quando se refere à realidade objectiva, é por esta ser exterior aos indivíduos e independente dos indivíduos que a produzem. Para Jorge Vala (2002), a sociologia deverá propor-se a análise dos procedimentos através dos quais se forma a realidade social, além de perceber os meios com que conhecimento se objectiva, se institucionaliza e se legitima. Para Berger e Luckmann (1997), o conhecimento do senso comum é composto por vastos significados, caso estes não existam, não seria possível a existência das sociedades.

O papel que Moscovici teve no domínio das representações sociais, foi decisivo para um alastrar deste tema a outras áreas do saber. Como no caso da Antropologia, Etnologia, História e Comunicação Social. No entanto as noções com maior contributo situam-se na Sociologia e Psicologia. Como referem Denise Jodelet (1999) e Pierre Mannoni (2008), as representações sociais encontram-se inseridas nas ciências sociais, deste modo estas têm vindo a adquirir um dinamismo, transversalidade e complexidade.

A proliferação de estudos acerca das representações sociais conduziu Moscovici a afirmar que, estamos perante a “era das representações”, dando relevo ao seu papel na área das ciências sociais e humanas. Nas representações sociais devem ser conjugadas as várias componentes de diferentes áreas, detendo especial atenção ao factor sociocognitivo, as reacções sociais irão conduzir as representações sociais, uma vez que terão também aspectos condicionantes das relações sociais, segundo Jodelet (1999). Denota-se que as representações sociais não estão delimitadas, devido em parte à sua enorme transversalidade, estas não deverão pois ser abordadas ou analisadas sob o domínio único da área da Sociologia, Psicologia ou outra. Razão pela qual foi feita esta resenha da contextualização da história das representações sociais.

1.3 CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Neste ponto pretende-se efectuar uma exposição do conceito de representação social. Este foi indicado em primeira instância por Serge Moscovici no ano de 1961, inserido no estudo “*La Psychanalyse, son image et son public*”, assente na tradição europeia mais ligada à Sociologia. É na sociologia que radica a origem deste conceito, através da noção de representação colectiva desenvolvida por Émile Durkheim em 1898, através da obra “*Representations individuelles et representations collectives*”. Este conceito foi entretanto algo abandonado ou esquecido pelos sociólogos, no entanto foi esta noção o ponto de partida para uma abordagem psicossociológica de pensamento social, como referem Jodelet (1984) e Vala (1983).

Para Serge Moscovici as representações sociais são, “*os sistemas de preconceitos, de imagens e valores que têm o seu próprio significado cultural*”² (in Pereira, 1997:43). Para Jean-Claude Abric a representação social é “*O produto e processo da actividade mental em que um individuo ou grupo recria a realidade com a qual é confrontado e atribui um significado específico*”³ (in Pereira 1997:48). Ao elaborar a noção de representação social, Moscovici tem o intuito de mostrar a forma como, através da interacção social os indivíduos ou grupos edificam o seu conhecimento, adquirindo conhecimento científico e a forma como estes saberes se repercutem nas suas vidas e práticas sociais. Também Denise Jodelet (1999) diz que Homem precisa de perceber o mundo que o envolve, sendo esta a razão pela qual reproduz e produz as representações. Este mundo que nos envolve é dividido com outros indivíduos, com os quais nos auxiliamos na procura de assimilar, administrar e enfrentar as mais diversas situações, tais factos fazem com que as representações sejam sociais, adquirindo estas extrema utilidade na vida quotidiana. Verifica-se que existem nas representações sociais uma interacção e intercâmbio de saberes que conduzem à estruturação de um conhecimento comum. Denise Jodelet (1999), reforça a ideia ao afirmar que as representações sociais auxiliam-nos a perceber e interpretar um grupo de situações diversas na nossa realidade, a compreender estas situações colocando-lhes normas e regras, além de adquirir uma atitude e postura em relação a elas. Para Denise Jodelet as representações sociais são a forma através da qual os indivíduos e grupos compreendem e interpretam as diversas situações da realidade quotidiana, “*são uma forma de conhecimento social elaborado e partilhado, com uma orientação prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social*” (in Neto, 1997:36). Refere ainda a mesma autora que esta forma de conhecimento é também chamado de senso comum, o qual se diferencia do conhecimento científico, embora ao ser objecto de estudo adquira o mesmo grau de importância que o conhecimento científico. O senso comum contém em si a vivência social, que conduz ao entendimento dos processos cognitivos além das próprias interacções sociais. Poder-se-á ainda destacar que o senso comum é utilizado por todos os indivíduos e grupos, ao contrário do que sucede com o conhecimento científico que é restrito a alguns. As representações sociais apresentam-se nas mais variadas formas, mais ou menos complexas, condensam um conjunto de significados, crenças, valores, atitudes, imagens, etc..., através dos quais os indivíduos exprimem em acções concretas ou em juízos. As representações sociais são produzidas simultaneamente por uma componente psicológica e social. De acordo com a perspectiva psicológica, a elaboração de uma representação social contém uma actividade cognitiva, na qual o indivíduo face à interacção social ou a um estímulo, intervém com ideias, valores, crenças e modelos que recolhe do seu grupo de pertença ou das ideologias que circulam na “sua” sociedade. Para a componente social, considera-se uma

² “*dês systèmes de preconceptions, d’images et de valeurs qui ont leur propre signification culturelle*” Versão original

³ “*Le produit e le processus d’une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique*” Versão original

representação social quando esta caracteriza um determinado grupo social, dito de outra forma, é a prática social do indivíduo que define o carácter social da representação, este indivíduo produz a representação decorrente das normas institucionalizadas, segundo a sua posição social ou das ideologias do lugar que ocupa na sociedade ou grupo (Jodelet, 1984).

As representações sociais podem ser vistas como sistemas de interpretação que orientam a relação com o mundo e com os outros, estas irão de algum modo regular e organizar o comportamento e a comunicação social. Estas são parte integrante dos processos de disseminação e apropriação do conhecimento, exercem algum tipo de influências na definição das identidades individuais ou de grupo, e também nos processos de transformação social. As representações sociais são em simultâneo produto e processo de acção na construção da realidade. Como refere Jodelet (1999), a representação equivale ao acto do pensamento, através do qual o sujeito se expõe a uma pessoa, um evento, uma coisa, um fenómeno natural ou social, uma ideia, uma teoria, etc..., para Denise Jodelet não há representação sem a existência de um objecto.

Como se pode constatar as representações sociais adquirem uma dinâmica assinalável, dado que, as interpretações da realidade estão em constante mutação, como atrás foi referido são o produto e o processo da construção da realidade, estas poderão adquirir significados diferenciados consoante o contexto em que ocorram.

Como é referido por Jorge Vala (2002), o conceito de representação social não é fechado devido à sua dinâmica e transversalidade, enumerando um conjunto de obras que trabalham esta questão nas mais variadas áreas das ciências humanas. Consideram ainda os tipos de metodologia utilizados, tais como estudos qualitativos através de entrevistas e consequente análise de conteúdos, os estudos antropológicos a partir da observação, estudos de base quantitativa a partir de questionários ou entrevistas e estudos experimentais ou quase-experimentais. Denota-se uma pluralidade metodológica usada para o entendimento ou compreensão dos vários tipos de representação. Por tal facto, Jorge Vala afirma que *“no domínio das representações sociais, mostram que o conceito de representação social remete para fenómenos psicossociais complexos. A riqueza destes fenómenos torna difícil a construção de um conceito que, simultaneamente, os delimite e não esbata a sua multidimensionalidade”* (2002:464). Esta ideia já tinha sido avançada por Moscovici ao escrever que *“Se é fácil dar-mo-nos conta da realidade das representações sociais, não é fácil defini-las conceptualmente. Há muitas razões para que assim seja. Há razões históricas, de que se deverão ocupar os historiadores. E há razões não históricas que finalmente se reduzem a uma só: a sua posição «mista», na confluência de conceitos sociológicos e psicológicos. É nesta confluência que teremos de nos situar”* (in Vala e Monteiro, 2002:464). Moscovici reforça esta ideia de que a representação social poderá aumentar a sua transversalidade, além de que este facto não tem sido impeditivo de investigação empírica e teórica nesta área (Vala e Monteiro, 2002). Como refere ainda Jorge Vala, na área das representações sociais têm surgido diversos conceitos consoante a sua área de actuação e os

objectivos do estudo. Elaborando estes conceitos de médio alcance, contendo dimensões psicológicas ou psicossociológicas que se articulam e conjugam com noções de âmbito sociológico ou antropológico, promovendo uma articulação das diversas dimensões segundo o objecto alvo da representação, assente no binómio indivíduo - sociedade.

Pode-se concluir que uma representação social é o conhecimento comum, que está à disposição de todos os indivíduos do mesmo grupo, que utilizam deste modo do mesmo grau de noções, contendo o mesmo sentido e entendimento para o grupo. Por representação social também se pode deduzir que é o “motor” que trabalha as percepções e as difunde, aos elementos da sociedade através das suas interacções sociais. Os indivíduos poderão “beber” do conhecimento comum, de modo a constituir-se como referência do grupo, segundo as normas, regras e ideologias definidas pelo seu grupo. Como diz Mannoni (2008), são as representações sociais que ilustram, descrevem e percebem a realidade social, tendo como objectivo a regulação e orientação de atitudes, comportamentos e visões do mundo envolvente, são as representações que regulam a vida social.

As representações sociais permitem-nos conhecer a realidade e conseqüentemente disseminá-la. O que se entende por qualidade no ensino superior, por parte dos docentes da UBI, é um produto do que assimilamos, junto da própria classe docente, assim como na interacção com outras instituições de ensino superior.

1.4 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Importa neste ponto dar resposta à questão de como se formam as representações sociais e através de que processos?

Como atrás foi exposto, um objecto não existe *per se*, este só existe devido à relação que um indivíduo ou grupo gera com o objecto, trata-se de uma relação sujeito - objecto, que irá determinar o próprio objecto. A representação torna-se então em qualquer comportamento sobre o objecto para alguém. O facto de se deixar “cair” a visão clássica da relação sujeito - objecto, e sua conseqüente separação, permite o surgimento de uma nova consulta da “realidade objectiva”. A proposta no entanto efectuada por Jean-Claude Abric (2003), vai no sentido de provar que não existe uma realidade objectiva, ao defender que qualquer realidade é representada, devido à adaptação que os grupos ou indivíduos efectuem nas suas formas de acção. Nesta acção os grupos ou indivíduos reformam e reorganizam o sistema cognitivo, assim como os seus valores, normas, regras, consoante o seu contexto social a sua ideologia e história. Trata-se então desta reestruturação da realidade correspondente da sua adequação, que os grupos e indivíduos vêem como a própria realidade. Através desta adaptação ou reestruturação que são inseridas e assumidas as características “reais” do

objecto, conjuntamente com as práticas precedentes dos grupos ou indivíduos, nos seus sistemas de valores, normas, regras,

Como já foi narrado, poder-se-á expressar que uma representação opera como um sistema de interpretação da realidade, e é sobre esta representação que se estabelecem os comportamentos e as práticas dos indivíduos, a representação torna-se um condutor da acção. Poder-se-á ver a representação como um sistema de pré-descodificação da realidade, uma vez que esta irá estabelecer um conjunto de antevisões e expectativas (Abric, 2008). No que se refere a antevisões e expectativas, estas adquirem relevo dado que se tratam de pontos fulcrais desta análise. De que modo irá a representação social influenciar as práticas e comportamentos dos indivíduos? Quais as características que permitem às representações sociais adquirirem importância na vida quotidiana?

1.4.1 - A representação social enquanto sistema cognitivo

Para Moscovici não é correcto designar as representações sociais como sendo cognitivas (*in* Abric, 2003). Para J.C. Abric (2003) as representações sociais não são só cognitivas, são também sociais. Para este autor estas são sociocognitivas, o que implica necessariamente duas abordagens na análise e compreensão, por tal facto as representações sociais estão compostas por duas componentes.

Componente Cognitiva onde se pressupõe a acção de um individuo, além de que a representação está subordinada às regras que orientam o processo cognitivo.

Componente Social aqui os processos cognitivos são determinados pelo contexto e condição social, local onde são efectuadas e emitidas as representações sociais.

Com esta dupla abordagem cognitiva e social, é uma característica específica das representações sociais, facto pelo qual se torna a sua análise mais difícil. Mas é também por este facto que se constata existirem elementos racionais e irracionais, ou até aparentes contradições, sendo que estas contradições são apenas aparentes dado que as representações sociais se constituem como um conjunto coerente e organizado (Abric, 2003).

1.4.2 - A representação social enquanto sistema contextualizado

A representação social não pode ser entendida como um reflexo da realidade, mas sim como um aglomerado organizado com coerência e significado. Estes significados são influenciados devido a dois tipos de contexto (Abric, 2003).

Contexto Discursivo refere-se à origem das circunstâncias em que é feito o discurso, sobre o qual se elabora ou se descobre a representação social. Deve ser sublinhado que em diversas

situações é através dos discursos produzidos que se possibilita a adesão às representações sociais. Por tal facto, deve-se ter em atenção as condições de produção do discurso, assim como o local onde ocorre a representação (sala de aula, reunião de trabalho, bar, espaço de lazer, ...).

Contexto Social refere-se em simultâneo à posição social que ocupa um indivíduo ou grupo em questão, e também ao contexto ideológico que possui o indivíduo ou grupo. Como reforça Abric na seguinte citação “*uma significação numa representação social é sempre imbricada ou ancorada em significações mais gerais intervindo nas relações simbólicas próprias de um dado campo social*” (Doise cit in Abric, 2003:15).

1.4.3 - Funções das representações sociais

Para Jean-Claude Abric (2003), as representações sociais contêm quatro funções fundamentais, uma vez que desempenham um papel fulcral na acção das relações sociais, além das suas práticas. As funções são o saber, identitária, orientação e justificação, que a seguir são descritas.

Função de Saber: esta função possibilita perceber e descrever a realidade. Ao nível do conhecimento do senso comum, as representações sociais dão possibilidade aos indivíduos ou grupos de ampliar o seu conhecimento, inserindo-o num quadro assimilável e perceptível para eles. Esta nova assimilação é feita em conformidade com o seu funcionamento cognitivo e compreensível para eles. As representações sociais constituem-se ainda como condição de auxílio para que ocorra a comunicação social. São estas que elaboram um quadro de referência partilhado, a partir do qual se efectua uma troca social, através da transmissão e difusão de saber do senso comum.

Função Identitária: esta função expõe o que é identidade, é através da identidade que se possibilita a preservação e especificidade dos grupos, ou seja, as representações sociais traçam a identidade pessoal e social, de acordo com os sistemas de valores, regras e normas socialmente e historicamente definidos.

Com esta função pode-se efectuar uma comparação social entre os indivíduos e grupos, havendo a tendência de realçar e fazer sobressair características do grupo de pertença, com intuito de conferir e transmitir uma imagem mais positiva possível. A existência de referências nas representações que constroem a identidade colectiva, irá deter um papel fundamental no controlo social do grupo sobre os seus elementos, esta construção de referências ocorre através de processo de socialização.

Função de orientação: esta função conduz os comportamentos e as práticas, esta torna-se num guia para a acção. Esta função de orientação dos comportamentos é fruto de três factores. O primeiro diz que a representação actua directamente na definição do objectivo da

situação. Por este motivo a representação de uma função estabelece claramente o padrão de situações cognitivas escolhidas pelo grupo, além da realidade objectiva da função. O segundo factor diz respeito à produção que uma representação efectua, como já foi abordado esta elabora um sistema de antecipações e expectativas. Na representação social forma-se uma acção acerca da realidade ao eger e depurar as informações, elaborando interpretações de modo que se faça a realidade consoante a representação. Pode-se dizer que a representação não se subordina à interpretação social, no entanto precede-a e determina-a. O terceiro e último factor refere que a representação irá estabelecer os comportamentos e práticas, decidindo o que é lícito, aceitável ou inaceitável dentro de um determinado contexto social.

Função de Justificação: esta função possibilita a justificação das decisões e comportamentos, no entanto esta justificativa ocorre posteriormente. Com esta função há a complementaridade na manutenção da posição social de um determinado grupo. As representações sociais exercem a perpetuação e justificação da diferença social, estas tornam-se geradoras de discriminação e afastamento social entre alguns indivíduos ou grupos.

1.4.4 - Importância das representações sociais

As funções das representações sociais expostas no anterior item, vêm comprovar que estas são fundamentais para se compreender a actividade social. As representações dizem-nos e aclaram a natureza dos laços sociais, entre os grupos e no seio do grupo, além das relações que os indivíduos exercem com o meio social. Estas contribuem para a percepção e entendimento das acções ou comportamentos sociais. As representações situam-se em simultâneo na génese e resultado da praxis social. Devido ao seu papel de construção do senso comum, de uma identidade social através de antecipações e expectativas que contêm, pode ser inferido que estão na génese das práticas sociais. Devido à função de justificação, adaptação e diferenciação social, as representações estão sujeitas a circunstâncias exteriores além dos comportamentos e práticas sociais (Abric, 2003; Mannoni, 2008).

1.5 - A OBJECTIVAÇÃO E A ANCORAGEM COMO PROCESSOS FULCRAIS

Para dar resposta à questão anteriormente formulada, deverá ser referido que são conhecidos dois processos que compõem ou formam uma representação social, a objectivação e a ancoragem (Mannoni, 2008; Vala, 2002). Com a exposição destes dois processos poderemos perceber como se edificam as percepções da classe docente da UBI, acerca da qualidade no ensino superior e como estas são dispostas no quotidiano.

1.5.1 - O Processo de objectivação

A objectivação é o processo que possibilita a formação de um conhecimento partilhado, no qual os indivíduos poderão efectuar uma permuta de ideias ou juízos entre eles. A objectivação é caracterizada como sendo uma etapa da formação da representação, esta surge composta por diversas fases. Como refere Jorge Vala a objectivação “*diz respeito à forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade e se tornam expressões de uma realidade pensada como natural*” (2002:465). São três, o número de fases que compõem este processo, a construção selectiva, a esquematização e a naturalização (Vala, 2002; Mannoni, 2008).

1ª Fase: **Construção Selectiva** - Nesta fase a informação é submetida a uma retenção selectiva por parte dos indivíduos ou grupos, de acordo com as suas experiências, normas e valores que estes contêm. O que se pretende é uma triagem da informação existente sobre determinado objecto da representação. Esta triagem de elementos da informação, é a zona onde ocorrem alterações, eliminações, inversões, reduções, distorções ou retenções. No entanto esta triagem irá permitir destacar alguns elementos, de acordo com a familiaridade com o objecto, com a cultura, as normas, os valores, a ideologia por parte de quem recebe o objecto a representar. Como escreve Jorge Vala, nesta fase “*as informações, crenças e ideias acerca do objecto da representação sofrem um processo de selecção e descontextualização. O que está em causa é a formação de um todo relativamente coerente, implicando que apenas uma parte da informação disponível acerca do objecto seja útil*” (2002:466).

2ª Fase: **Esquematização** - Nesta segunda fase da objectivação ocorre a organização dos elementos de informação, ou seja, dá-se a sua esquematização estruturante. Moscovici auxilia-se nos conceitos de esquema ou nó figurativo para realçar o facto das noções básicas que compõem a representação, se organizem e orientem de forma a criar um padrão de relações estruturantes. Der referir que “*as relações entre conceitos, enunciadas pela esquematização estruturante, revestem uma dimensão imagética ou figurativa. A cada elemento de sentido corresponde uma imagem, o que permite a materialização de um conceito ou de uma palavra*” (Vala, 2002:466). Para Neto esta segunda fase configura “*o esquema figurativo forja uma imagem visual de uma organização abstracta, captando a essência do conceito, da teoria ou da ideia que se quer objectivar*” (1995:456)

3ª Fase: **Naturalização** - Nesta última fase da objectivação, as imagens anteriormente modificadas pelos indivíduos que passaram a fazer sentido para estes, adquirem autonomia, objectividade e maturidade. É nesta fase que se exprime o mecanismo através do qual os conceitos se movem em verdadeiras categorias de linguagem e entendimento, “*são categorias sociais próprias para ordenar os acontecimentos concretos e serem abafados por eles*” (Moscivici, 1961 in Neto, 1999:457). São estas imagens que se tornam realidade, e serão

através destas que se efectua a comunicação e a acção. É através deste processo que a transformação de um conceito numa imagem perde o seu carácter simbólico arbitrário e converte-se numa realidade com existência autónoma. Para Neto “*A representação da realidade torna-se realidade da representação*” (1999:457). Deve ser realçado que no senso comum, além de variadas situações das ciências sociais existem categorias que “*encontram-se reificadas e, por isso, são operativas e resistentes à mudança*” (Vala, 2002:467).

1.5.2 Processo de ancoragem

Este processo de ancoragem vem completar o processo de objectivação, alargando a sua função de integrar o novo, de interpretar e orientar o comportamento nas suas relações sociais. Este processo é mais complexo, se a objectivação reflecte a intervenção do social na representação, a ancoragem traduz a intervenção da representação no social. Como refere Mannoni (2008), a ancoragem confirma a fixação social de uma representação, com os valores que estão incorporados ao grupo de pertença. Na objectivação é descrito como se forma a representação, na ancoragem é-nos descrito como a representação é moldada e praticada face aos grupos que a exercem, em função dos seus quadros de interpretação e pensamentos já existentes. Para que se elabore a representação social terá de se introduzir num determinado sistema, facto que conduz numa intromissão num grupo de relações sociais complexas. A ancoragem concede vários tipos de representação, consoante a cognição e transformação dos elementos efectuados pelas várias posições societais além do tipo de relações que estes exercem ou possuem. O processo de ancoragem como refere Jorge Vala (2002), é uma instrumentalização social efectuada pelos indivíduos do objecto representado. É deste modo que os elementos seleccionados sofrem uma orientação, além de uma estruturação num padrão imagético e posteriormente numa naturalização.

Para Mannoni (2008) a ancoragem ocorre a montante e a jusante da representação social, no mesmo sentido Jorge Vala (2002), diz que “*a ancoragem precede a objectivação, por um lado, e que por outro, se situa na sequência da objectivação*” (2002:472). Quando se refere que precede a objectivação, faz menção ao facto de que toda a elaboração ou tratamento da informação precisar de pontos de referência. Por outras palavras, um indivíduo pensa sobre um objecto, o seu universo mental não é constituído por uma tábua rasa, antes pelo contrário, é através de referência a experiências e esquemas de pensamentos já feitos, que um novo objecto poderá ser pensado. Neste sentido, a ancoragem conduz-nos para universos de saber e de sentido (Mannoni, 2008).

Quanto ao processo posterior à objectivação, a ancoragem refere-se à função das representações sociais como descreve Jorge Vala “*de facto, as representações sociais oferecem uma rede de significados que permitem a ancoragem da acção e a atribuição de sentido a acontecimentos, comportamentos, pessoas, grupos, factos sociais*” (2002:474). Desta forma se diz que “os arrumadores de carros são toxicodependentes”, são atribuídas

características que condicionam logo à partida os comportamentos e as práticas, de quem interage com eles. A ancoragem constitui-se como um processo mais complexo, esta assemelha-se como um estabilizador do meio e como redutor de novos comportamentos e novas aprendizagens. Mas esta é ainda potenciadora de transformações nas representações já existentes. Para Jorge Vala o processo de ancoragem é em simultâneo “*um processo de redução do novo ao velho e elaboração do velho tornando-o novo*” (2002:474-475).

1.6 - ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Este ponto tem como objectivo ilustrar como se organiza e estrutura uma representação social, ao responder às seguintes questões, quais os elementos que compõem uma representação social? Como se organiza uma representação social?

As respostas permitem ver como são percebidas as características específicas das representações sociais, o que as torna fortes nos seus efeitos adquirindo resistência no tempo, mesmo no âmbito de transformação social. Como nos refere J. C. Abric (2003), as representações sociais são constituídas por elementos organizados e estruturados. Por tal facto, torna-se indispensável estudar o seu interior, assim como a sua estrutura. Ou seja, os elementos que formam a representação social são ordenados e programados. Os elementos detêm entre si relações através das quais se estabelecem a sua direcção e posição no sistema representativo. A representação social organiza-se em torno de um núcleo central, este é formado por um ou mais elementos que irão fornecer significado á representação social.

As representações sociais estão constituídas por dois sistemas, um central e outro periférico, que a seguir serão sucintamente expostos.

Ao referirmo-nos ao sistema central focamos que este “*é rígido, coerente e estável, é consensual, define a homogeneidade do grupo e está ligado à sua história colectiva*” (Vala, 2002:484). Quanto ao sistema periférico está constituído por “*elementos periféricos são mais flexíveis, mudam, são sensíveis ao contexto, integram as experiências individuais e é neles que se manifesta a heterogeneidade do grupo*” (Vala, 2003:484). Verifica-se nestes dois sistemas a existência de significados diferenciados, o central resistente e homogéneo e o periférico mutável e heterogéneo. Por estes motivos as representações sociais poderão sofrer discrepâncias individuais, encontrando-se no entanto coerentemente instituídas no seu seio, sendo este distribuído pelos indivíduos ou grupos (Vala, 2002). As mudanças para atingir o núcleo central terão de passar em primeira instância pela periferia, através de diferenças entre a representação e as práticas efectuadas. Os estudos efectuados sobre representações mostram que, normalmente há uma harmonia entre as práticas sociais e as suas representações.

No seguinte item serão tecidas algumas considerações do papel que desempenham as atitudes, será apresentado o conceito de atitude e suas componentes e a forma como esta irá contribuir para o comportamento dos indivíduos.

1.7 - CONCEITO DE ATITUDE

De modo a compreender como avaliar as representações sociais dos docentes em relação ao seu entendimento sobre qualidade no ensino superior, será necessário recorrer ao conceito e formação de atitudes oriundos da Psicologia Social, para uma melhor percepção das respostas fornecidas através do questionário colocado aos próprios docentes da UBI, por este motivo será abordado este conceito de atitude além da forma como estas se analisam.

A atitude tem um significado lato, uma vez que se trata de um termo popular sobre o qual todas as pessoas têm uma ideia do seu significado. Devido à sua enorme abrangência, os Psicólogos Sociais tiveram necessidade de definir e delimitar o conceito de atitude para o utilizar como conceito científico.

De acordo com Félix Neto (1998) as definições propostas na literatura sobre atitudes são inúmeras, acabando por muitos autores que trabalham este assunto avançar com uma “nova” definição, verifica-se existir ainda muita discussão neste tema. No entanto como defendeu Gordon Allport é mais fácil a mensuração das atitudes do que a sua definição, por tal motivo confirma-se que é um conceito pertencente à realidade psicossocial com uma enorme ambiguidade e de difícil apreensão. Também através de uma revisão bibliográfica Luísa de Lima (*in*, VALA e MONTEIRO, 2002) expõe as definições clássicas de atitude e sua evolução que passo a apresentar, para:

- Thomas e Znaniecki (1915:22) *“Por atitudes entendemos um processo de consciência individual que determina actividades reais ou possíveis do indivíduo no mundo social.”*
- Gordon W. Allport (1935) *“Atitude é um estado mental ou neural, organizado através da experiência, e exercendo uma influência dinâmica sobre as respostas individuais a todos os objectos ou situações com que se relaciona.”*
- Abelson (1976:41) *“Atitude face a um objecto consiste no conjunto de **scripts** relativos a esse objecto. Esta perspectiva combinada com a teoria abrangente acerca da formação e da selecção dos **scripts** daria significado funcional ao conceito de atitude que outras definições não possuem.”*
- Rosenberg e Hovland (1960:3) *“Atitudes são predisposições para responder a determinada classe de respostas.”*

- Bem (1967:75-78) “A variável dependente nos estudos de dissonância cognitiva é, com muito poucas exceções, a afirmação de autodescrição de atitudes ou crenças. Mas como é que se adquirem estes comportamentos autodescritivos? A afirmação de determinada atitude pode ser vista como uma inferência a partir da observação do seu próprio comportamento e das variáveis situacionais em que ocorre. Desta forma, as afirmações de um indivíduo são funcionalmente equivalentes às de qualquer observador exterior poderia fazer sobre ele. Quando a resposta à pergunta «Gosta de pão de milho?» é «Acho que sim, visto que estou sempre a comê-lo, parece desnecessário invocar uma fonte de conhecimento pessoal privilegiada para dar conta da resposta».”

- Jos Jaspars (1986:22) “As atitudes são vistas geralmente como predisposições comportamentais adquiridas, introduzidas na análise do comportamento social para dar conta das variações de comportamento em situações aparentemente iguais. Como estados de preparação latente para agir de determinada forma, representam os resíduos da experiência passada que orientam, enviesam ou de qualquer modo influenciam o comportamento. Por definição, as atitudes não podem ser medidas directamente, mas têm de ser inferidas do comportamento.”

- I. Ajzen (1988:4) “Atitude é uma predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objecto, pessoa, instituição ou acontecimento.”

Poderá constatar-se que o conceito de atitude é dos mais antigos e estudados pela Psicologia Social, deste pretende-se obter a interpretação das disposições individuais para as ideias socialmente partilhadas, incluindo a sua forma de avaliação ou mensuração, é no entanto este conceito que confere e dá corpo à Psicologia Social desde há muito tempo, conseguindo perdurar com os diferentes paradigmas e categorias de interpretação que dominaram a área da própria Psicologia Social, como refere Luísa de Lima (2002). Verifica-se existirem várias definições de atitude, e ser este um conceito dinâmico, com constantes actualizações ou incrementos sobre a perspectiva ou modelo de análise adoptado, também devido à não existência de um consenso alargado sobre o conceito este adquiriu a actividade suficiente para a sua razão de resistir.

1.7.1 - Modelos e componentes da atitude

Através dos vários trabalhos efectuados sobre a atitude podemos encontrar, vários modelos de interpretação da mesma. Os modelos mais usados para o estudo da atitude são o Modelo Tripartido Clássico de Atitude, o Modelo Unidimensional Clássico de Atitude e o Modelo Tripartido Revestido de Atitude de acordo com Félix Neto (1998). Deverá ser referido que a atitude é composta por cognição, afecto e comportamento, sendo estes elementos complementares poderão surgir pela ordem mais diversificada. Como refere Cláudia Coelho “O ser humano é iminentemente simbólico, apresentando a capacidade para reconstruir

internamente os estímulos a que acede ao invés de se limitar a viver passivamente as diversas experiências.” (2008:28). Apresenta-se a seguir um esquema da estrutura das atitudes segundo os modelos mais usados.

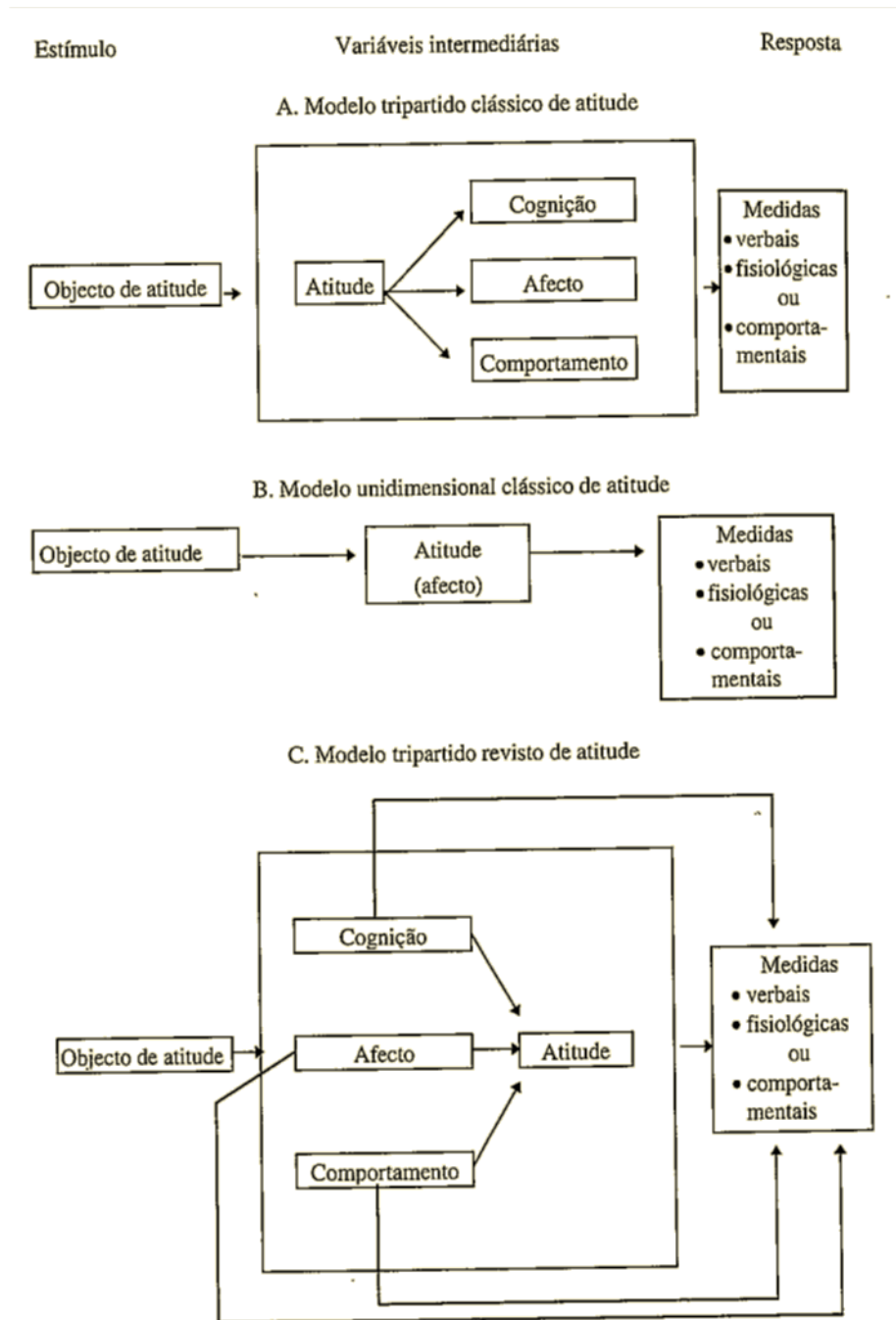


Figura nº1 - Esquemas das estruturas mais usadas para interpretar a atitude
 Fonte: Félix Neto (1998)

Não pretendendo abordar em exaustão o conceito de atitude nem as suas componentes, deverá ficar exposta uma breve alusão às variáveis intermediárias como a cognição, o afecto e o comportamento. Torna-se claro que estas variam consoante o modelo de análise

seleccionado para interpretação da atitude, assim como a sua ordem de actuação. Uma vez que a atitude se constitui como um conjunto de variáveis multidimensionais, e tendo em conta a abordagem tradicional efectuada por Rosenberg e Hovland (1960), em que se propõe a analisar separadamente os três componentes, de modo a poderem ser operacionalizadas, “O componente *afectivo* de uma atitude refere-se aos sentimentos subjectivos e às respostas fisiológicas que acompanham uma atitude. O componente *cognitivo* diz respeito a crenças e opiniões através das quais a atitude é expressa, muito embora nem sempre sejam conscientes. O componente *comportamental* diz respeito ao processo mental e físico que prepara o indivíduo a agir de determinada maneira.” (Neto, 1998:337). Também para Cláudia Coelho as diferentes componentes da atitude se configuram como factores fundamentais para uma análise mais completa do próprio conceito, apoiada pelos estudos efectuados por Brewer & Crano (1994) e Olson & Zanna (1991), de onde retira a seguinte fundamentação das três componentes “a componente *afectiva* das atitudes reporta-se à forma como um determinado estímulo despoleta reacções afectivas, independentemente da informação que se possui sobre ele, sendo disso exemplo algumas atitudes simbólicas relativas a conteúdos ideológicos. No entanto, a maior parte das atitudes é constituída por informação cognitiva dependente da conjugação de crenças existentes, ou seja, da forma como o indivíduo associa objectos a atributos ao longo de uma dimensão probabilística. Na construção das crenças são determinantes as experiências pessoais, que asseguram uma maior estabilidade e acessibilidade das atitudes, predizendo também com mais segurança o impacto que estas terão no comportamento; não são, no entanto, de descurar as crenças cuja origem reside em fontes de informação indirectas, como sejam os progenitores, os pares, as instituições e os meios de comunicação.” (2008:28-29).

Segundo o modelo de análise adoptado para a interpretação de atitudes, varia a forma com são entendidos os componentes da atitude, não se apresenta uma forma de análise fechada ou estanque mas diversificado conforme o modelo de análise seleccionado, não se verifica um determinismo em relação à atitude, como refere Félix Neto “É necessário ter presente que nem sempre as atitudes são expressas directamente em acções” (1998:337-339), com esta afirmação parece claro que nem sempre as atitudes são vertidas directamente nas acções ou comportamentos adoptados. Como também refere Cláudia Coelho “mais relevante do que conhecer o mundo objectivo, é abarcar a sua representação interna, compreendendo o modo como esta foi elaborada e o impacto que produz no comportamento, uma vez que o efeito produzido pelas atitudes no processamento da informação e na acção depende da sua activação ser mais ou menos automática, segundo um *continuum* de acessibilidade atitudinal. Acresce que, embora algumas atitudes possam ser consideradas inatas, a maioria é aprendida e, uma vez estabelecidas, tendem a perdurar de forma estável, sendo necessária a ocorrência de algum evento para despoletar mudanças.” (2008:28). Convém realçar que a presença das três componentes que compõem a atitude, são relativamente independentes entre elas podendo verificar-se uma predominância ou inconsistência entre as mesmas, esta

situação poderá implicar uma modificação na atitude indo reflectir-se posteriormente no comportamento.

1.7.2 - Características da atitude

A atitude pertence à realidade psicológica no entanto contém em si características físicas como é referido por Félix Neto, chegando mesmo a afirmar que *“A atitude enquanto realidade psicológica possui determinadas características oriundas das realidades físicas. Pode-se encarar como um **continuum psíquico**, ou seja, uma entidade que tem um começo e um termo de modo que se possa passar de um ao outro por variações de grau. Deste continuum ressaltam quatro características: a direcção, a intensidade, a dimensão e a acessibilidade.”* (1998:341). Estas características não se configuram como sendo as únicas pertencentes à atitude, no entanto adquirem importância e realce dado que influencia directamente a atitude tomada pelos indivíduos. Cabe nesta sequência expor as referidas características ainda que sucintamente, fica uma orientação como se desenvolvem e actuam estas características, tal como Félix Neto as refere:

*“A **direcção** designa o nível positivo ou negativo do objecto de atitude. Em relação a este objecto o sujeito pode sentir atracção ou repulsa.”* (1998:341).

*“A **intensidade** da atitude exprime-se pela força da atracção ou da repulsa em relação ao objecto.”* (1998:341).

*“A **dimensão** da atitude permite-nos apreender se se trata de um objecto complexo e que não está bem definido.”* (1998:342).

*“A **acessibilidade** da atitude, ou seja, a solidez da associação entre o objecto de atitude e a sua avaliação afectiva.”* (1998:343).

Para o mesmo autor a atitude reveste-se ainda de outras características básicas, dizendo que *“Em primeiro lugar, as atitudes são inferidas do modo como os indivíduos se comportam, podendo-se aqui incluir o comportamento de preencher um questionário. Em segundo lugar, as atitudes são dirigidas em relação a um objecto psicológico ou categoria. Os objectos de atitude podem ser diversos. Podem ser objectos tangíveis (cadeiras, casas, automóveis), pessoas (pais, presidente da república, professores), grupos (socialistas, esquimós), ideias abstractas (democracia, justiça, tolerância) ou comportamentos (beber, fumar, preferências sexuais). Em terceiro lugar, as atitudes são aprendidas, isto é, provêm da experiência. Dado que as atitudes são aprendidas, podem ser mudadas.”* (1998:343).

Resumidamente ficaram apresentadas as características que incorporam as atitudes.

1.7.3 - Mensuração das atitudes

Para se perceber como são ou o que são atitudes teremos de as avaliar ou medir, a mensuração das atitudes é factor primordial para o seu entendimento, Luísa Lima destaca que grande parte dos autores crê que as atitudes são aprendidas, como tal são passíveis de serem alteradas. *“As atitudes expressam-se sempre através de um julgamento avaliativo. A importância da dimensão avaliativa foi, aliás, um dos poucos pontos consensuais ao longo das definições que este conceito já teve.”* (LIMA, 2002:189). Neste ponto será apresentado sucintamente a medição das atitudes, isto é, as escalas de atitude. Com esta técnica parte-se do princípio que podemos efectuar a medição de atitudes a partir das respostas dadas pelos indivíduos, ou seja, das opiniões e avaliações que as pessoas exercem acerca de uma determinada situação. Deverá ser referido que estas técnicas denotam conter algumas lacunas, uma vez que o inquirido poderá não responder de acordo com a sua atitude, para tal situação também contribui o contexto em que recebe o inquérito, ou ainda o tipo de linguagem usada ser pouco clara ou precisa, assim como a ordem das questões colocadas de forma a não influenciar o sujeito e não enviesar os resultados. *“Os psicólogos sociais não procuram somente saber o que são as atitudes e como são formadas. Tentam também medir, avaliar a sua direcção e intensidade, o que permite efectuar comparações entre os indivíduos e os grupos.”* (Neto, 1998:369).

Passo então a apresentar as diversas escalas utilizadas para mediação de atitude, como refere Félix Neto e Luísa Lima existe diversas escalas para a medição de atitudes consoante a técnica de pesquisa utilizada, *“A longa história das atitudes na Psicologia Social permite que se tenham desenvolvido formas estruturadas de avaliar através de diversos tipos de respostas observáveis relativamente a esse constructo inferido.”* (LIMA, 2002:190). Neste ponto farei apenas uma referência às escalas mais usadas, sem abordar com profundidade a potencialidade de cada uma delas. Uma das primeiras técnicas utilizadas foi a:

- Análise de Conteúdo e Comunicações desenvolvida em 1918 por Thomas & Znaniecki, *“O método que utilizaram consistiu fundamentalmente em inferir atitudes de diferentes tipos de documentos escritos.”* (Neto, 1998:369).

- Escala de Avaliação com um Item este é um método mais usado para largas escalas pois *“Trata-se de um método económico de medir uma atitude em muitos estudos com carácter representativo, como, por exemplo, em sondagens de opinião”* (Neto, 1998:370).

- Escala de Distância Social esta escala surgiu em 1925 exposta por Emory Borgadus, tendo como principal objectivo a medição das atitudes étnicas, *“Esta técnica mede o grau de distância que uma pessoa deseja manter nas relações com pessoas de outros grupos”* (Neto, 1998:370).

- Escala (Intervalar) de Thurstone apresentada em 1928 defende que *“há um continuum psicológico de afecto ao longo do qual se podem situar os indivíduos Este continuum tinha as mesmas propriedades básicas de um continuum físico de pesos. Com base nesta posição. Thurstone procurou desenvolver uma técnica para localizar os indivíduos ao longo deste continuum.”* (NETO, 1998:372-372). Os indivíduos confrontados com os estímulos ou proposições colocam-se dentro de uma escala de 1 a 11, sendo a cotação da escala de mais favorável até à menos favorável. Neste caso os inquiridos irão situar-se face ao seu grau de concordância ou não concordância em relação à proposição recebida, a cotação das respostas é elaborada através da mediana.

- Escala de Likert surge em 1932 por Renis Likert, esta é uma das mais usadas para aferir a atitudes das pessoas, uma das vantagens que apresenta é a de que pode ser usada para se aferir a atitude individual ou colectiva para os mais variados temas. Nesta escala o processo é centrado nos respondentes, prescindindo de factores externos para completar a avaliação, a estes é dada a possibilidade de se situarem dentro de uma escala de 5 pontos (Forte concordância, Concordância, Indecisão, Discordância e Forte Discordância), utilizando-se valores de 1 a 5, no final é feita a média com os valores registados, podendo-se assim medir a intensidade da atitude do inquirido. Nesta escala a medição não se efectua por comparação.

- Escala de Guttman surgiu em 1944 apresentada por Louis Guttman e *“baseia-se no pressuposto de que as opiniões podem ser ordenadas segundo a sua «favoribilidade» de modo que a concordância com dada afirmação implica concordância com todos os itens que exprimem opiniões mais favoráveis”* (Neto, 1998:376). Nesta escala a atitude é avaliada num continuum unidimensional, segundo Guttman o resultado final das respostas de um individuo, levaria a conhecer a forma como este respondeu a cada item da escala.

- Diferenciador Semântico desenvolvido por Osgood, Suci e Tannenbaum em 1957 *“é uma técnica de medida da significação psicológica que têm os objectos ou os conceitos para o individuo. É a combinação de um método de associações forçadas, mas controladas e de um procedimento de escalas permitindo obter a direcção e intensidade do significado do conceito. Concretamente os sujeitos devem diferenciar num conjunto de escalas bipolares de adjectivos antónimos com sete graus de intensidade, uma série de conceitos saídos do campo semântico.”* (Neto, 1998:380). Neste caso a escala utilizada para medir a atitude é através de uma escala de julgamento, tomando valores de -3 a +3.

Existem ainda outras medidas de atitude designadas por, medidas indirectas. Com estas não se questionam as pessoas directamente através de questionários ou outras formas, estas medidas não estarão tão expostas a sofrerem enviesamentos, ou seja, as pessoas algumas das vezes não respondem com os seus sentimentos ou percepções, mas sim o que julgam ser mais socialmente aceite *“Este tipo de indicadores possibilita, por um lado, superar a falta de sinceridade que é possível nas medidas de autodescrição, e por outro produzir observações em meio natural, impossível através de medidas corporais.”* (Lima, 2002:201” De tal forma que alguns dos investigadores vêm apostando mais nestas medidas indirectas. *“As medidas*

indirectas mais comuns, em que não se pergunta à pessoa a sua atitude directamente, são: técnicas fisiológicas, comportamentais e projectivas.” (Neto, 1998:382). Este tipo de medidas inserem-se mais na área da Psicologia, facto pelo qual não terão maior desenvolvimento.

CAPÍTULO II

2 - QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Neste ponto serão abordadas as várias dimensões da qualidade no Ensino Superior, tentar-se-á demonstrar a sua importância, as razões que conduziram à necessidade de implementar sistemas internos de garantia da qualidade. Será ainda abordado o seu conceito assim como a sua contextualização.

2.1 - RAZÕES DO SURGIMENTO DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR

As principais causas da necessidade de implementação de um sistema interno de garantia da qualidade nas instituições de Ensino Superior, a um nível internacional têm a sua origem na Magna Charta Universitatum. Este documento foi elaborado e subscrito em Setembro de 1988 em Bolonha, pelos reitores das universidades europeias aí reunidos, devido às comemorações do 9º centenário da mais velha universidade do planeta. O motivo que conduziu à redacção da Magna Charta Universitatum, deve-se ao facto de se considerar que o futuro da sociedade deriva em larga escala do desenvolvimento cultural, científico e tecnológico o qual tem a sua elaboração dentro das universidades (Simão *et al*, 2005). As universidades ao tornarem-se nos centros de formação por excelência da sociedade, têm o papel de contribuir com a sua investigação para um desenvolvimento equilibrado. Garantindo às gerações vindouras uma educação e formação que contemple um equilíbrio ao nível do ambiente natural e da vida. Para se conseguir desempenhar tão importante papel, é necessário que as universidades conjuguem esforços no sentido de acompanhar e prever a evolução, dado que serão estas instituições a se “*chamadas a desempenhar numa sociedade em procura contínua de transformação e internacionalização*” (Simão *et al*, 2005:25).

Para se alcançarem os objectivos pretendidos, a Carta Magna enuncia os factores fulcrais que darão sustentação ao presente e ao futuro, da vocação das universidades. Estes factores contêm em si a essência do papel da universidade enquanto instituição, como refere Simão *et al* “ *a independência ética e científica face ao poder político e económico, no seu esforço de investigação, por forma a que o ensino possa acompanhar em permanência a evolução das necessidades e exigências da sociedade e do conhecimento científico; o respeito pela exigência fundamental da liberdade na investigação e formação, como princípio nuclear à*

vida universitária; a universalidade do seu âmbito de actuação, enquanto depositária da tradição do humanismo europeu, expressa na preocupação constante em alcançar o saber universal, no ignorar das fronteiras geográficas ou políticas, e na afirmação da necessidade vital do conhecimento mútuo e interacção entre as diferentes culturas” (2005:26).

Como ressalva Simão *et al* (2005), a noção das funções das universidades detida pela sociedade em geral, não se circunscreve somente ao papel de gestão e difusão de conhecimento, mas sim a uma actividade mais dinâmica, no sentido de inculcar nos indivíduos uma maior habilitação de conhecimentos, de poder de decisão, de inclusão social, de participação, além de transformar um país para uma maior competitividade de acordo com o desenvolvimento económico e de conhecimento. São desta forma aumentadas as funções da universidade, facto pelo qual estas deverão ter em conta as necessidades da sociedade, para que de algum modo se situe na linha da frente na criação, desenvolvimento e investigação, colocando estes conhecimentos ao dispor da sociedade. Para que esta forma resulte, deverão as universidades abrirem-se à sociedade, não se encerrando em si no interior das suas paredes.

O passo seguinte viria a ter lugar a 25 de Maio de 1998, na celebração do 8º centenário da Universidade de Paris. Nesta ocasião os Ministros de Educação de França, Itália, Alemanha e Reino Unido elaboram a Declaração de Sorbonne. Esta tem como principal pretensão a harmonização arquitectónica do sistema de ensino superior europeu. Este conjunto de 4 países coloca na declaração que “ *A Europa que nós construímos não é apenas a Europa do euro, dos bancos e da economia, deverá ser também uma Europa do saber*”. (1998:1).

A seguinte etapa na transformação das universidades é feita em Junho de 1998 na Cidade de Bolonha, onde 29 Ministros da Educação traçam um objectivo de construção de um Espaço Europeu de Ensino Superior, que seja coerente, harmonioso e atraente. Tendo como fim a promoção da mobilidade dos estudantes e restantes agentes educativos, o aumento de empregabilidade entre os diplomados, de modo a que os direitos de livre circulação sejam tidos em conta. Com esta Declaração de Bolonha pretende-se também fortalecer a competitividade internacional do ensino superior, dado que o avanço da globalização percorre e ocorre também na área do ensino e formação. A Declaração de Bolonha inicialmente assinada por 29 países viria a dar origem, ao Processo de Bolonha sendo este iniciado a 19 de Junho de 1999. Este processo contém a declaração conjunta dos Ministros de Educação Europeus, com a qual se alcança uma dimensão política a nível Europeu, sendo as condutas de operacionalização dirigidas por decisões de foro nacional. Deve ser ressaltado que se obteve “*um grande salto qualitativo na cooperação e interligação entre os diversos sistemas nacionais de ensino superior, originando um processo dinâmico de reflexão, debate e acção que tem vindo a actuar como catalisador quer de reformas nacionais ... quer de reformas entretanto iniciadas na grande maioria dos países signatários*” (Simão *et al*, 2005:40). Neste momento são 47 os países Europeus que aderiram ao Processo de Bolonha, sendo que o último a aderir foi o Cazaquistão em Março de 2010.

Muito sucintamente serão referidas as principais metas do Processo de Bolonha, no qual se pretende construir um sistema de graus académicos compatíveis e reconhecidos, a promoção da mobilidade de alunos, docentes e investigadores, a garantia da qualidade do corpo docente e dotar o ensino superior de dimensão Europeia. Esta declaração articula-se em seis pontos, o primeiro na criação de um sistema de graus académicos compatível e reconhecido, onde se insere o surgimento de um diploma partilhado, como o intuito de conferir maior transparência. O segundo ponto reside na concepção de um sistema de ensino, tendo por base dois ciclos de estudos. O 1º ciclo de estudos (licenciatura), com duração de três anos orientado para o mercado de trabalho, e um 2º ciclo (mestrado), com um ano e meio a dois anos de duração estando este dependente da conclusão do 1º ciclo. O terceiro ponto refere-se à criação e estabelecimento geral de um sistema de créditos académicos (ECTS), em que estes não serão apenas transferíveis mas também acumuláveis, independentemente da instituição de ensino superior que frequenta, além do país em que esta se situa. No quarto ponto, pretende-se alcançar a mobilidade dos alunos, docentes e investigadores, através da abolição das condicionantes à livre circulação. Já o quinto ponto, faz alusão ao estímulo da cooperação europeia para uma garantia da qualidade. No sexto e último ponto, é visado um incremento da dimensão do Ensino Superior, no qual se aumenta o número de módulos, de cursos onde o conteúdo ou orientação, contenha uma dimensão Europeia.

No ano de 2000 no mês de Março, ocorre o Conselho Europeu de Lisboa, onde se define como objectivo *“fazer da União Europeia a economia baseada no conhecimento mais competitiva e dinâmica, capaz de um crescimento sustentável, com mais e melhores empregos e mais coesão social, deu igualmente uma nova dimensão e visibilidade às políticas europeias de educação e formação, de ciência e tecnologia, e de inovação”* (Simão et al, 2005:40). A Estratégia de Lisboa assenta fundamentalmente os seus objectivos no triângulo formado por : economia sustentável; conhecimento - competitividade e coesão social. Deverá ainda ser considerada a intenção de formação de um Espaço Europeu de Investigação e de Inovação, com o objectivo de uma melhor articulação e integração das políticas ou acções de investigação, tanto no quadro nacional como no da União Europeia, visando aumentar a eficácia e inovação na maior proporção possível.

O passo seguinte no Processo de Bolonha foi feito a 19 de Maio de 2001, em Praga resultando desta reunião, um acrescentar de três factores chave. O primeiro factor refere a importância da aprendizagem ao longo da vida no Espaço Europeu de Ensino Superior, como condição essencial no incremento da competitividade económica. O segundo factor aborda a maior participação dos estudantes na gestão das Instituições de Ensino Superior, assim como um maior envolvimento das próprias Instituições. O terceiro factor consta de uma maior atractividade do Espaço Europeu do Ensino Superior, para os estudantes europeus e dos restantes continentes.

No ano de 2003, a 19 de Setembro ocorre em Berlim uma nova reunião de acompanhamento do Processo de Bolonha, da qual se voltam a afirmar os objectivos anteriormente traçados em

Bolonha e Praga, vindo a acrescentar novos objectivos ou compromissos ao processo. Estes novos objectivos contemplam que é necessária a criação de sinergias entre o Espaço Europeu de Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação, de modo a capacitar a investigação Europeia, dotando-a de maior atractividade e qualidade. O outro compromisso menciona o alargamento dos dois ciclos de estudo, vindo a incluir um 3º ciclo designado de doutoramento, deste modo procura-se aumentar a mobilidade ao nível dos doutoramentos e pós-doutoramentos. Neste campo cabe ainda às instituições efectuar um desenvolvimento de cooperação, permitindo uma maior integração e formulação dos jovens investigadores. Referir que este encontro contou com a presença de 33 países. No invento que teve lugar na Noruega, cidade de Bergen a 19 e 20 de Maio de 2005, estiveram presentes 45 países os quais voltam a confirmar os objectivos anteriormente delineados. Nesta ocasião foram registados os progressos dos objectivos traçados para o Processo de Bolonha, sendo ainda delineado um conjunto de acções a executar até 2007. Estas acções são, a construção das referências e linhas de orientação para um sistema de garantia da qualidade, residindo no relatório efectuado pela ENQA. A instituição de quadros nacionais de qualificações, a elaboração e aceitação de diplomas partilhados, dos três ciclos de estudos. São geradas novas possibilidades no percurso da formação, tornando-se mais flexíveis.

Nos dois anos que decorreram entre 2005 e 2007, registaram-se profundas alterações de forma a alcançar um Espaço Europeu de Ensino Superior. No entanto outros reptos se colocam, tendo merecido atenção e reacção a 18 de Maio de 2007 na reunião de Londres, que em comunicado emitiu uma resposta aos desafios de um mundo globalizado. Neste comunicado pode ler-se, a promoção de mobilidade de alunos e docentes, além de meios de aferição desta mobilidade. A avaliação da eficácia das estratégias nacionais sobre a dimensão social da educação. A criação de indicadores que permitam juntamente com novos dados efectuar uma avaliação do progresso da mobilidade, e consequências sobre a dimensão social. Observar e perceber qual o melhor método para a questão da empregabilidade, tendo em conta os três ciclos de estudos e a aprendizagem ao longo da vida. Conferir uma maior visibilidade na divulgação do Espaço Europeu de Ensino Superior, para a sua afirmação no mundo. Por fim deverá ser prosseguida a avaliação de modo a alcançar um Espaço Europeu de Ensino Superior, além de serem elaborados estudos qualitativos sobre este tema.

A reunião efectuada a 28 e 29 de Abril de 2009 tendo ocorrido na localidade de Lovain-la-Neuve, Bélgica. Teve como tema o Processo de Bolonha 2020 - O Espaço Europeu de Ensino Superior na nova década, neste novo encontro foi sublinhado o facto de desenvolvimento do Processo de Bolonha, no Espaço Europeu de Ensino Superior, desde a Declaração de Bolonha e 1999. Salientando que certos objectivos deverão ser alcançados na sua plenitude, registando-se a nível institucional, local, nacional e internacional. Posteriormente é descrito a continuação do Processo de Bolonha para além de 2010, determinando prioridades para os próximos dez anos, tais como: facultar iguais possibilidades para obter uma educação de qualidade, propor o alargamento para uma maior participação no ensino superior, os

estudantes deverão de desfrutar das mesmas condições de participação; o incremento da participação na aprendizagem ao longo da vida; a promoção de empregabilidade; o desenvolvimento de resultados de aprendizagem centrados no aluno e na missão do ensino; a articulação entre a educação, a investigação e a inovação; maior aptidão das instituições de ensino superior para a internacionalização; incrementar as oportunidades de mobilidade e sua qualidade; apurar a recolha de dados, de modo a serem monitorizados; desenvolvimento de meios que permitam uma transparência multidimensional; o garante de financiamento.

No passado ano de 2010, realizou-se um novo encontro a 12 de Março onde foi emitida a Declaração de Budapeste - Viena, na qual se menciona a passagem de 10 anos do Processo de Bolonha, e se constitui oficialmente o Espaço Europeu de Ensino Superior. Neste encontro participaram 47 países, onde se concluiu que as parcerias efectuadas entre os vários *stakeholders* obtiveram resultados satisfatórios. Também a cooperação internacional constitui-o um exemplo de coordenação e direcção para objectivos comuns. Os resultados obtidos nos vários países apontam na aplicação das linhas orientadoras, percorrendo percursos indiferenciados entre os países. Continuidade na discussão e auscultação de pretensões de docentes e estudantes, e o reiterar dos compromissos assumidos no comunicado de Louvain-la-Neuve.

Efectuada a contextualização histórica do surgimento e desenvolvimento do Processo de Bolonha, importa referir que este é um processo ainda em construção. Os objectivos e transformações ocorridas no ensino superior, conduziu este processo de harmonização e sobretudo a uma permanente monitorização.

2.2- NECESSIDADE DE MEIOS DE MEDIDA

No decurso da implementação do Processo de Bolonha, existem vários objectivos a levar a cabo como atrás ficou resumidamente exposto. Com a aplicação desta reforma no sistema de ensino superior, existem determinados objectivos que conferem ao ensino superior avultadas alterações. Como refere Sérgio M. dos Santos estas modificações têm *“entre outros efeitos, o de levantar preocupações sérias em relação à garantia da qualidade, tanto no interior das instituições como por parte da sociedade, colocando a problemática da avaliação, de uma forma incontornável, na agenda do ensino superior”* (2009:2). Entre as modificações efectuadas, adquirem maior importância as seguintes: uma massificação de acesso ao ensino superior, a qual se traduz num aumento significativo deste ensino, na diversidade de formações de 1ºciclo, 2ºciclo além da proliferação de instituições de ensino superior, destacando-se neste campo o crescimento do ensino politécnico e privado. Ainda no mesmo sentido estão colocadas as expectativas que a sociedade passou a ter sobre o ensino superior, dado que a procura deste ensino passou a ser feito não só pelas elites, além de uma procura

para uma cidadania activa inserida numa sociedade do conhecimento (Santos, 2009). Os números a seguir expostos vêm confirmar a importância da aferição da qualidade no ensino superior, segundo a UNESCO em 1960 estavam 13 milhões de alunos matriculados no ensino superior, passando a ser 133 milhões em 2004 e de 138 milhões em 2005. Verifica-se um aumento considerável num curto espaço de tempo, denota-se que a procura é de facto um factor fundamental.

Outro factor de importância destacada nas alterações verificadas é o da internacionalização, devido ao facto de ter de outorgar a validação da certificação de qualificações, para que se efectue uma livre circulação com o reconhecimento das qualificações. Esta mobilidade diz respeito tanto aos estudantes como aos docentes e investigadores, permitindo que deste modo se exerça uma cidadania Europeia.

O terceiro factor diz respeito a um aumento significativo do grau de consciência dos cidadãos para com os seus direitos e conseqüentemente é exigido um incremento de qualidade (Santos, 2009). De acordo com a evolução sentida na área do ensino superior, as instituições de ensino superior encaram outros problemas e responsabilidades, mais concretamente como irão manter a qualidade de ensino - aprendizagem. Num novo contexto de crescimento substancial de toda a estrutura do ensino superior, como refere Santos *“com o grande número de alunos e o crescimento muito rápido dos corpos docentes, a tradição de exigência e rigor dilui-se e deixa de ser suficiente para garantir, de forma implícita, a qualidade inerente ao ensino superior”* (2009:2).

Por estes motivos a qualidade passa a ser um tema com preocupações acrescidas, deverão estar nas próprias instituições as respostas e soluções para estas novas exigências. Para tal será necessário uma aposta na divulgação das acções que as instituições produzem, deverão ser institucionalizadas as acções que conduzem às boas práticas. A disseminação de informação torna-se fulcral, uma vez que, os concorrentes ao ensino superior, os empregadores e a sociedade em geral recorrem à informação disponível para efectuar escolhas. Face à inúmera oferta hoje disponível, o nível de informação e divulgação prestada poderá ser um trunfo favorável no contexto concorrencial (Santos, 2009).

Como refere López (2009) a medição da qualidade do ensino superior na sua forma mais simples afere-se em relação a dois itens. O primeiro diz respeito á formação dos estudantes que concluem o seu curso, o segundo refere-se à capacidade da instituição na promoção de melhorias dos seus cursos, efectuar o seu planeamento de acordo com a estratégia da própria instituição. O mesmo autor salienta que os indicadores utilizados para medir um curso, uma disciplina e outros, poderão não ser comparáveis entre instituições. Deverá ter-se em atenção qual o tipo de instituição em causa, podendo esta estar direccionada para a investigação ou para o ensino.

2.3- ABORDAGENS SOBRE QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR

O conceito de qualidade é multifacetado, tendo tido a sua origem na aplicação a processos, produtos e serviços. Este desenvolveu-se como ferramenta de gestão, com o intuito de conferir um incremento de produção, aliado à satisfação dos consumidores finais. Poder-se-á falar de qualidade total, produção de qualidade, melhoria da qualidade entre outros. Esta está inserida em vários contextos, pelo que contém também várias interpretações. A palavra qualidade contém em si uma complexidade, devido ao seu subjectivismo aliado ao tipo de abordagem que se efectue.

No caso do presente trabalho a abordagem efectuada à qualidade, está direccionada para o ensino - aprendizagem das instituições de ensino superior. As diferentes perspectivas que se têm sobre a qualidade, poderão ser o reflexo de abordagens diferenciadas, devido a diferentes contextos e especificidades que variam entre países, regiões ou instituições. Como referem Ginkel e Dias (2006 *in* López, 2009) a questão da qualidade não deverá basear-se num modelo único, não deverá emergir apenas da abstracção e teoria de acordo com tendências mercantilistas, que têm como objectivo dar resposta ao mercado. No seguimento desta ideia Alvarez (2000 *in* López, 2009), diz que a qualidade é o produto de um conjunto de acções que dão resposta às necessidades sociais de determinado instante. Para El-Kawas (2006) citado por López (2009), é através da qualidade que muitos encontram o motivo perfeito para exercer um domínio e controlo das instituições de ensino superior. Desde que os governos impõem legalmente critérios a ser superados pelas Instituições de Ensino Superior, estas sofrem mudanças estruturais, estas são alvo de avaliações periódicas, iniciando a regulação de procedimentos para evitar falhas e alcançar resultados. Para o mesmo autor desde a década de 80, que a qualidade se tornou um tema de discussão e preocupação das Instituições de Ensino Superior, e conseqüentemente dos governos nacionais. Esta questão deriva da expansão dos sistemas de educação superior e sua diversidade, face a esta pluralidade e à evolução da sociedade, houve uma necessidade de criar a nível nacional e institucional, um sistema que garanta um padrão mínimo de qualidade.

Para Águila (2003 *in* López, 2009) a definição de qualidade que está inserida nas instituições de ensino superior é fruto da evolução histórica, este conceito foi-se formulando segundo as necessidades da época, pelo que se poderá dizer que este conceito não é estável nem duradouro. Poucas dúvidas haverão de que a qualidade torna-se um suporte para, a mudança de paradigma do ensino superior, com as novas exigências do mundo laboral, o ensino superior necessita também de adquirir novos paradigmas que contenham os mesmos objectivos da ordem internacional. Para Haddad (2006 *in* López, 2009), a qualidade deve ter em conta a experiência anterior, incorporando também o conhecimento tradicional,

acrescenta que a qualidade está pendente de uma dimensão cultural fulcral para o conhecimento de um mundo com múltiplas e profundas alterações constantes.

2.4- ABORDAGEM SOBRE CULTURA DE QUALIDADE

Ao longo do trabalho tem sido abordado o tema de cultura de qualidade, sem que esta apareça definida nem tão pouco enquadrada como conceito, trata-se pois de um tema que poderá ser entendido por uma instituição ou pessoa conforme contexto em que se insere. Uma cultura de qualidade poderá incluir e evidenciar os mais variados aspectos, no entanto a EUA entendeu definir ou delimitar o que deve ser considerado por cultura de qualidade numa instituição de ensino superior, deverá ser referido que se os critérios ou parâmetros delimitadores forem cumpridos ou até excedidos não deixarão de ser consideradas as boas práticas para um alargamento de cultura de qualidade. André Sursock (2011) destaca sobretudo a importância de mudar as mentalidades para fazer sobressair uma discussão ou debate de ideias e ideais, refere o mesmo autor que *“por agora, é mecânico. Há uma necessidade de mudar alguns dos elementos, mas, mais importante, há uma necessidade para mudar mentes. Os académicos estão acostumados a avaliações, mas alguns deles sussurram: “Eu sei como ensinar e eu não preciso de estudantes para me dizer como melhorar”*”⁴ (2011:12). Caso se verifique este pensamento por grande parte da comunidade académica, a garantia de qualidade ficaria em risco.

Numa fase inicial a EUA identifica um grupo de parâmetros ou princípios, cujo principal objectivo é a promoção ou criação de uma cultura de qualidade, estes estão apresentados a seguir:

- “- A construção de uma comunidade universitária e a identificação dos funcionários (inclui corpo docente e discente) com a instituição;*
- Desenvolver a participação dos alunos na comunidade universitária;*
- Incorporação de uma cultura de qualidade através da comunicação interna, as discussões e responsabilidade atribuídos ao mesmo tempo compreender a resistência à mudança e desenvolvimento de estratégias para superá-la;*
- A aprovação de um quadro global para revisão de processos de qualidade e normas;*
- Definir os principais dados institucionais - histórico, comparativo, nacionais e internacionais*
- e sistematicamente colectando e analisando-os;*
- Envolver as partes interessadas adequadas internas e externas;*

⁴ *“For now, is mechanical. There is a need to change some of the elements but, more importantly, there is a need to change minds. Academics are now accustomed to evaluation but some of them whisper, “I know how to teach and I do not need students to tell me how to improve”*” Versão original

- *Sublinhando o estágio de auto-avaliação como um exercício colectivo para a unidade sob revisão para assegurar a aplicação da mudança adequada (isso inclui o pessoal docente e administrativo e alunos);*

- *Assegurar um acompanhamento das revisões internas: por exemplo, a implementação de recomendações adequadas e ciclos de feedback em gestão estratégica.”⁵ (Sursock, 2011:12).*

Para a EUA estas são no entanto apenas as primeiras fases da edificação de uma cultura de qualidade para a instituição de ensino superior, o relatório elaborado pela EUA relata que, os princípios atrás referidos não têm directamente a ver com os mecanismos de garantia de qualidade, para tal será necessário incorporar outras fases, estas serão compostas com o seguinte:

“- *Explora como modalidades internas de garantia da qualidade são introduzidos e alterados;*

- *Discute o escopo de garantia de qualidade, A distribuição de papéis e responsabilidades ea governação da garantia da qualidade;*

- *Apresenta vários instrumentos de qualidade de garantia, como estudante e ex-alunos questionários, indicadores de desempenho institucional e chave, gestão de pessoal e esquemas, etc.”⁶ (Sursock, 2011:12).*

Como se pode constatar a cultura de qualidade é um constructo em permanente evolução, dado que do debate surgem novas ideias, susceptíveis de serem aplicadas.

2.5- DEFINIÇÃO DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Como já foi referido o conceito de qualidade apresenta-se de uma forma multifacetada, como refere Souza (2009) “*Conceituar qualidade não é tarefa fácil, devido à sua complexidade e ao subjectivismo relacionado com o termo. Por apresentar uma ampla variedade de abordagens, é possível perceber a riqueza do conceito e, ao mesmo tempo, a dificuldade de se chegar a um consenso em torno do assunto*” (2009:30). Em tempos não muito distante em que a

⁵ “*Building a university community and the staff’s identification with the institution;*
- *Developing the participation of students in the university community;*
- *Embedding a quality culture through internal communication, discussions and devolved responsibility while understanding the resistance to change and developing strategies to overcome it;*
- *Agreeing upon an overarching framework for quality review processes and standards;*
- *Defining key institutional data - historical, comparative, national and international - and systematically collecting and analysing them;*
- *Involving the appropriate external and internal stakeholders;*
- *Stressing the self-evaluation stage as a collective exercise for the unit under review to ensure the implementation of appropriate change (this includes academic and administrative staff and students);*
. *Ensuring a follow-up of the internal reviews: e.g., implementation of appropriate recommendations and feedback loops into strategic management”* Versão original

⁶ “- *Explores how internal quality assurance arrangements are introduced and changed;*
- *Discusses the scope of quality assurance arrangements, the distribution of roles and responsibilities and the governance of quality assurance;*
- *Presents various quality assurance instruments, such as student and alumni questionnaires, institutional and key performance indicators, staff management and schemes, etc”* Versão original

qualidade era tida e vista de forma tradicional e estática, era pressuposto que esta fosse parte constituinte de um sistema educativo baseada na tradição institucional, na exclusividade dos docentes e alunos e seus recursos materiais. Hoje em dia as reformas no ensino educativo, conduziram a uma situação de diversidade por parte das Instituições do Ensino Superior, à sua oferta diversificada de cursos e programas, vêm colocar a questão da qualidade com níveis de dificuldades acrescidas na mensuração. Tornando-a inerentemente complexa (López, 2009). Também para Madalena Fonseca destaca que *“Não existe, porém, um padrão único, absoluto e generalizável de “qualidade” no e do ensino superior. As instituições têm, e devem ter, concepções diferentes, adequadas às respectivas visões e cenários de desenvolvimento desejáveis, respeitando, naturalmente, parâmetros fundamentais já institucionalizados em cada país ou em acordos internacionais.”* (2010:1).

De acordo com o que foi dito, passam-se a apresentar várias definições de qualidade, tanto a nível de organismo ou entidades competentes, como a nível de autores que estudam a área da qualidade no ensino superior. Deste modo a UNESCO na sua Declaração Mundial sobre Ensino Superior para o séc. XXI, no seu artigo 11º diz o seguinte na visão e acção (1998), a qualidade no ensino superior é um conceito pluridimensional, na qual caberiam todas as funções e actividades, desde programas académicos, de ensino, de investigação, bolsas, estudantes, corpo docente, instalações, equipas de trabalho, serviços para a sociedade e demais comunidade académica. Para a UNESCO a qualidade é um factor importante no seio do sistema de ensino superior, assinala que todas as instituições de ensino superior deverão, ser sujeitas a avaliações internas e externas, efectuadas por peritos que garantam a maior transparência possível, devendo ter em conta as especificidades e contexto das instituições. O modelo de ensino deverá estar centrado no aluno, admitindo para tal uma mudança no modelo de ensino superior. De modo a atingir estes objectivos, deverão ser alterados os conteúdos programáticos dos cursos, conferindo-lhes novas competências e aptidões para uma análise mais criativa e de reflexão, promovendo o trabalho em equipa com preparação para os diversos contextos multiculturais e mutantes.

Na conferência geral da UNESCO realizada no ano de 2003 em Paris, os ministros da educação aí presentes, realçaram a questão da qualidade onde dizem que *“A qualidade tornou-se num conceito dinâmico que deve adaptar-se a um mundo cujas sociedades atravessam uma profunda transformação social e económica. (...) As velhas noções de qualidade já não são suficientes ... Apesar dos diferentes contextos, existem muitos elementos comuns na procura de uma educação de qualidade que dote todas as pessoas, mulheres e homens, de capacidade de ser membros de pleno direito de participação nas suas comunidades e também cidadãos do mundo.”*⁷ (UNESCO, 2003 in López, 2009:46)

⁷ *“La calidad se há convertido en un concepto dinámico que debe adaptarse constantemente a un mundo cuyas sociedades están atravesando una profunda transformación social y económica. (...) Las antiguas nociones de calidad ya no son suficientes ... Apesar de los diferentes contextos, hay muchos elementos comunes en la búsqueda de una educación de calidad que dote a todas las personas, mujeres*

De acordo com Gola (2003) citado por López (2009) e Souza (2009), o conceito de qualidade pode conter diversos formatos, tais como, a procura da excelência, a procura de valor acrescentado, a satisfação dos clientes, o caminhar para zero defeitos, consoante as especialidades a adequação ao objectivo pretendido e outras. A definição de qualidade, de acordo com a aplicação da Organização Internacional de Normalização para a qualidade do ensino superior poderia “*ser a especificação de objectivos de aprendizagem que valham a pena dispor de estratégias e estruturas para que os estudantes os alcancem*” (Souza, 2009:35).

A especificação dos objectos de aprendizagem para adquirirem validade, será necessário que se estabeleçam critérios académicos possíveis de ser concretizados:

- a) As expectativas da sociedade;
- b) As aspirações dos estudantes;
- c) A procura dos governos, das empresas e das indústrias;
- d) As necessidades das instituições profissionais.

A possibilidade dos alunos atingirem estes objectivos, torna necessário um plano do curso capaz e adequado, um corpo docente qualificado, um sistema de ensino - aprendizagem eficaz e um ambiente propício para a formação.

Para Sanyal e Martin (2006 in Souza, 2009) a qualidade de uma disciplina, um curso ou uma instituição poderá ser aferida através do cumprimento de critérios mínimos definidos para as entradas, processos e resultados, colocando desta forma a qualidade baseada em padrões. Visto que os intervenientes do processo mudam ou variam, estes alteram-se também os objectivos, devido a esta ocorrência torna-se necessário que sejam definidos critérios mínimos de qualidade, na procura de um denominador comum.

Para a Rede Iberoamericana para a Acreditação da Qualidade da Educação Superior, a definição de qualidade é feita de acordo com o grau de um conjunto de recursos diferenciados e inerentes à educação superior cumprem com a necessidade ou a expectativa detida. Esta organização estabelece uma definição simples em relação ao funcionamento modelo de uma instituição de ensino superior, que se passa a citar “*Propriedade de uma instituição ou um programa que atenda aos standards previamente estabelecidos por uma agência ou organismo de acreditação. Para medir correctamente geralmente envolve a avaliação do ensino, da aprendizagem, da gestão e dos resultados obtidos. Cada parte pode ser medida pela sua qualidade, o seu conjunto supõe a qualidade global.*”⁸ (RIACES, 2002 in Souza, 2009:47).

y hombres, de la capacidad de ser miembros de plena participación en sus comunidades y también ciudadanos del mundo” Versão original

⁸ “*Propiedad de una institución o programa que cumple los estándares previamente establecidos por una agencia o organismo de acreditación. Para medirse adecuadamente suele implicar la evaluación de la docencia, el aprendizaje, la gestión, y los resultados obtenidos. Cada parte puede ser medida por su calidad, y el conjunto supone la calidad global*” Versão original

No estudo levado a cabo para a European Centre for Higher Education, os autores vêm concluir que a qualidade poderá ser prejudicial à criatividade e introdução e inovação. De acordo com Vlăsceanu *et al* (2004 in López, 2009) a qualidade no domínio académico e científico quanto mais aferida estiver, menor criatividade poderá ter, uma vez que se tenderá a ter maiores níveis de reprodução, esta surge associada a normas de procedimentos a levar a cabo, deve-se referir que as normas, controlo de qualidade, gestão de qualidade, garantia de qualidade e outros, poderão condicionar a inovação ou criatividade. No mesmo estudo é apresentada uma definição de qualidade, na qual já se verifica uma dinâmica face a cada caso, assim para Vlăsceanu *et al* “A qualidade no ensino superior é multidimensional, multi-nível e dinâmica com enquadramento contextual de um determinado modelo de educação, a missão da instituição e seus objectivos, assim como normas específicas dentro de um determinado sistema, programa ou grau académico. A qualidade pode adquirir diferentes significados dependendo de: i) a compreensão dos diferentes grupos de interesse no ensino superior (requisitos de qualidade estabelecidos pelo estudante/disciplina universitária/mercado laboral/sociedade/governo; ii) seus referenciais: entradas, processos, resultados, missão, objectivos, etc. iii) atributos e características do meio académico e iv) o período histórico no desenvolvimento do ensino superior.”⁹ (2004 in López, 2009:48).

Este parece ser o conceito que melhor se adequa à qualidade do ensino superior, neste estão incorporadas várias dimensões que aferem a qualidade, estas dimensões permitem verificar o dinamismo e diversidade da qualidade. Como destaca López (2009) o ensino superior não deverá ser considerado como um modelo padrão e formatado, este deverá conter aspectos contextuais e específicos de cada região ou nação. é suposto que neste ensino se contemple a criação e inovação.

Para a UNESCO a qualidade do ensino superior deverá encaixar ou estar inserida nos quatro pilares da educação, sendo estes descritos no Relatório de Jacques Delors (1996), estes são: aprender a conhecer; aprender a ser; aprender a fazer e aprender a partilhar.

Para este trabalho o conceito de qualidade defendido refere-se ao elaborado pelo Riaces, no qual são apresentados os indicadores a considerar e posteriormente a medir, este reveste-se com maior clareza e objectividade, é por sua vez o mais próximo da realidade Portuguesa, dado que estão expostos os critérios mínimos para se alcançar o objectivo. Estes critérios serão apresentados mais à frente.

⁹ “Calidad en educación superior es un concepto multidimensional, multi-nivel y dinámico que está relacionado con el marco contextual de un modelo educacional determinado, la misión de la institución y los objetivos, así como los estándares específicos dentro de un sistema dado, un programa o una titulación. La calidad puede tener diferentes significados dependiendo de: i) la comprensión de los diferente interesse o diferentes componentes o grupos de interes en la educación superior (requerimientos de calidad establecidos por los estudiantes/la disciplina universitária/el mercado laboral/la sociedad/el gobierno); ii) sus referentes: entradas, procesos, resultados, misión, objetivos, etc. iii) los atributos y las características del mundo académico y iv) el periodo histórico en el desarrollo de la educación superior” Versão original

2.6- MECANISMOS DE GARANTIA DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR

O sistema de garantia da qualidade no ensino superior é composto por dois mecanismos, a acreditação e a avaliação. A passagem de mecanismos de garantia da qualidade adquire maior relevo face à *“evolução recente dos sistemas de avaliação, predominantes na Europa Ocidental, e dos sistemas de acreditação, que proliferam na Europa Central e Oriental, a exemplo da situação dos EUA, mostra que cada um desses sistemas inclui sempre alguns a elementos do outro, e que a distinção entre os sistemas de avaliação e acreditação se tem vindo progressivamente a esbater, na medida em que existe uma convergência cada vez mais acentuada nos objectivos e procedimentos de ambos”* (Simão et al 2005:218). Por tal facto hoje aborda-se mais frequentemente o termo, sistema de garantia da qualidade, onde os conceitos de avaliação e acreditação se tocam e complementam.

Como descreve Santos (2009) perante a necessidade de garantir que estes sistemas funcionem, terão de ser incluídos estes dois processos de avaliação e acreditação. Estes contêm objectivos que se complementam, detêm em simultâneo uma resposta ao interesse social. Por avaliação é considerado o permanente acompanhamento e monitorização, a busca contínua da melhoria da qualidade, com maior ênfase no ensino, investigação e acção cultural. Por acreditação considera-se o garante no cumprimento dos requisitos mínimos, para que se reconheça oficialmente um curso ou instituição. A avaliação adquire maior visibilidade dado que os seus resultados deverão ser colocados à disposição da sociedade em geral. Estes dois processos foram no seu início vistos separadamente, embora esta situação tenda a desaparecer gradualmente. Como escreve Santos *“A dualidade que inicialmente existiu entre os processos de avaliação e de acreditação tem vindo, a esbater-se, sendo hoje razoavelmente consensual que avaliação e acreditação são processos indissociáveis - constituem-se como duas faces da mesma moeda”* (2009:3). Transcrevendo a justificação desta posição Santos afirma que, *“faria pouco sentido que o processo de avaliação, ao transmitir publicamente uma mensagem sobre a qualidade de uma instituição ou curso, não identificasse de forma objectiva os casos em que os critérios mínimos de qualidade subjacentes à acreditação não sejam cumpridos. Por sua vez, a acreditação por si só, fornece à sociedade uma informação importante, mas insuficiente, dado que um curso pode cumprir os critérios mínimos de qualidade para o seu reconhecimento, mas ser apenas sofrível ou medíocre”* (2009:3).

Com o que foi exposto anteriormente fica claro que deve existir uma articulação entre a acreditação e a avaliação, pois ambos prosseguem objectivos complementares. No entanto estes contêm diferentes dimensões, associando-se à acreditação os procedimentos de controlo e verificação da conformidade. Enquanto na avaliação estão associadas as funções de transparência e melhoria.

Deve ser abordada a questão da avaliação, pois esta pode adquirir duas vertentes que se complementam, referimo-nos à avaliação interna e externa. Este duplicar de processos é hoje consensual visto que *“a qualidade e a garantia da qualidade são responsabilidade, 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, 2009:4). Desde a Declaração de Bolonha (1999) passando pelo Comunicado de Berlim (2003) até ao Comunicado de Bergen (2005), são inscritas as responsabilidades das instituições de ensino superior, tomando como princípios básicos que *“As instituições que ministram ensino superior têm a responsabilidade primária pela qualidade da sua oferta formativa e a sua garantia”*(ENQA, 2005 in Santos, 2009:5). Como forma ou reforço da ideia é ainda salientado que *“deverá ser encorajada uma cultura de qualidade no interior das instituições de ensino superior”* (ENQA, 2005:13 in Santos, 2009:5). De acordo com estes princípios, os processos que garantem a qualidade interna, assumem maior importância e visibilidade no seio das instituições.

Através dos processos internos poder-se-á atingir patamares de garantia da qualidade, no entanto só com a participação e sua assunção por parte dos *stakeholders*, se poderá alcançar uma cultura de qualidade que venha posteriormente a reflectir-se nas acções da própria instituição. Com uma visão e cultura de qualidade conjunta, irão sobressair elementos fundamentais para a construção de factores que são inerentes à garantia interna da qualidade, contendo as seguintes características:

- i) A avaliação interna não deve ser tida apenas como um processo burocrático, de controlo e conferência de indicadores externos. Esta operação contém processos de monitorização e controlo, mas em simultâneo de reflexão e sua intervenção à posterior. Esta avaliação efectua um acompanhamento de todo o tipo de actividades da instituição, promove uma observação cuidada dos dados, a elaboração de indicadores e medição. A leitura atenta dos dados obtidos permite uma reflexão conjunta, da qual poderão extrair-se conclusões e medidas que visem a melhoria da qualidade.
- ii) A avaliação interna inclui a avaliação de todas as actividades da instituição, desde o ensino (1º, 2º e 3º ciclos), a investigação, além de todos os *stakeholders*. Este tipo de avaliação deve ser incorporado nas actividades regulares, devendo ser simples e ágeis, e em simultâneo eficazes e consequentes.
- iii) A avaliação interna deverá incluir agentes de todos os quadrantes, devendo ser um processo sério e de responsabilidade repartida, um processo em que todos estão inseridos, deverão ser objecto de participação e responsabilização da comunidade académica. Este processo não deverá ser tido como uma imposição por parte do poder político ou das lideranças académicas.
- iv) A avaliação interna deverá reportar a procedimentos já institucionalizados, a uma estratégia da instituição de modo a alcançar padrões de garantia da qualidade. A avaliação deverá ter apoio de estruturas criadas para o efeito.

Apesar de se verificarem todos os parâmetros cumpridos da avaliação interna, tal não invalida que se abdique da avaliação externa. Será através desta última que serão certificados ou validados os meios da avaliação interna, tanto pela sua obrigatoriedade como pelo facto de serem entidades externas à instituição, com juízos de isenção que colocarão informação válida para consulta da sociedade em geral.

Como foi amplamente referido ao longo do Processo de Bolonha, o ensino superior é um bem público, como tal a sociedade em geral deverá estar informada do tipo de ensino praticado além da sua qualidade. Este facto confere à avaliação externa a responsabilização de uma informação credível para a sociedade e “obriga” as instituições um olhar permanente sobre a qualidade de ensino exercido na sua instituição (Santos, 2009).

Os autores Souza (2009) e López (2009) apoiam-se no estudo desenvolvido por Sanyal e Martin (2006), dizem estes autores que a garantia da qualidade tem dois tipos a interna e a externa. A interna refere-se à necessidade da instituição ter políticas e procedimentos de modo a garantir o cumprimento dos seus objectivos e padrões. A externa é efectuada por um agente exterior à instituição, de modo a avaliar o seu funcionamento, verificando se os seus objectivos são ou não cumpridos. Para estes autores a garantia da qualidade exerce-se em três níveis diferentes: instituição; programas e cursos. Nestes três níveis avaliam-se e analisam-se os diferentes *stakeholders*. Estão ainda implícitos um conjunto de procedimentos, entre os quais se podem diferenciar três:

- 1) Auditoria da qualidade, na qual se elabora um exame à instituição ou qualquer das suas unidades que disponha de um manual de procedimentos da garantia da qualidade, no qual elabore a sua adequação. Estas auditorias são efectuadas por agentes exteriores à instituição, não tendo qualquer ligação com o objectivo em análise. Podendo constituir-se como a primeira etapa do processo de garantia da qualidade. Em países como a Noruega, Austrália, Nova Zelândia e África do Sul, é utilizado este processo.
- 2) Avaliação da Qualidade implica a análise (de estudos, de avaliações e planeamento) da qualidade, seus processos, procedimentos, programas e serviços de ensino superior, perante as técnicas e acções adequadas. O processo de avaliação da qualidade tem em conta o seu contexto (institucional, regional, nacional, internacional), os métodos usados (relatórios, auto-avaliação, revisão de pares), os níveis a avaliar (programas, instituição, sistema), a avaliação por áreas (directiva, académica, ...) e os objectivos constituídos com prioridades por parte dos envolvidos. A avaliação da qualidade permite a obtenção ou não da garantia da qualidade, além da confiança que introduz nos agentes envolvidos. A França constitui um exemplo desta prática.
- 3) Acreditação, este processo de garantia externa utiliza-se para avaliar a qualidade de uma instituição de ensino superior, um determinado curso ou programa. Com o fim de reconhecer se cumpre os critérios ou padrões mínimos. A acreditação confere um

determinado grau de qualidade, esta surge na forma de creditado ou não creditado, ou noutro tipo de escalas. Quando se verifica o reconhecimento de padrões mínimos definidos, obtém-se a acreditação por um determinado período de tempo.

São então estes os mecanismos que se utilizam para alcançar e aferir a garantia da qualidade no ensino superior, como pode constatar-se existem dois modelos diferentes, no entanto têm objectivos comuns pelo que a sua envolvência deverá ser bem articulada e com níveis de participação elevados.

2.7- DISPOSIÇÕES LEGAIS SOBRE QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

Neste ponto serão brevemente descritos os passos legais que constituíram a salvaguarda da qualidade no ensino superior Português, será abordada a avaliação e acreditação separadamente, tal como era tida e vista, e posteriormente em conjunto com o surgimento da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

O processo de avaliação do ensino superior surge em discussão a partir de 1993, devido à acção do CRUP que lança como desafio e objectivo a avaliação do sistema de ensino superior até ao ano de 2000. Esta avaliação teve o seu início a partir de 1994, com as auto-avaliações a serem levadas a cabo em todas as universidades públicas, incluindo neste processo a Universidade Católica e o ISCTE.

Com a Lei nº38/94, de 21 de Novembro, esta avaliação adquiriu de alguma forma a sua institucionalização nas universidades. No entanto o sector do ensino politécnico público e privado, só viria a entrar ou fomentar este processo na sua 2ª fase entre 2000 e 2005. Nesta 2ª fase é também contemplado o ensino superior militar, tendo por base o Decreto-Lei nº205/98, de 11 de Julho, com o qual todo o ensino superior português fica abrangido, e obrigado a desenvolver o processo de auto-avaliação nas diversas instituições de ensino superior. Foi paralelamente elaborado o Decreto-Lei nº16/94, de 22 de Junho, com o fim de levar a cabo uma avaliação institucional de todo o sector de ensino superior, verificando em que medida o cumprimento de requisitos elaborados no Decreto-Lei eram atingidos. Este processo não se revelou com êxito, em parte por incumprimento e inércia no cumprimento das disposições legais, além de uma debilidade por parte dos governos e da sua escassa aposta na qualidade do próprio ensino superior.

Apresentado de forma abreviada e cronológica, os dispositivos legais que definem e regulam os mecanismos da garantia de qualidade no ensino superior. Encontramos na Lei nº38/94, de 21 de Novembro, as primeiras referências à avaliação do ensino superior, através do qual se estabelecem as bases do sistema de avaliação e acompanhamento das instituições do ensino superior, como refere o artigo 1º. No artigo 3º nº1, diz que o sistema de avaliação e

acompanhamento incide 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. Neste artigo pode verificar-se as dimensões em que a avaliação incide, torna-se deste modo evidente que a avaliação é quase - institucional.

É com o Decreto-Lei nº205/98, de 11 de Junho, que se cria o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior, face à avaliação levada a cabo no sistema de ensino superior Português, na qual se procura a melhoria gradual, com os ajustes necessários e prospecção de novas exigências para o sistema de ensino. Tem este órgão a função de harmonizar, conferir credibilidade e coesão no processo de avaliação. Pretende-se que este desempenhe a reflexão necessária para a racionalização e perspectiva de evolução do ensino superior, face às exigências com que este é confrontado fruto da globalização. Como é referido no artigo 1º no seu nº1, o presente diploma estabelece as regras gerais necessárias à concretização do sistema global de avaliação e acompanhamento, e os princípios gerais a que deve obedecer a constituição das entidades representativas das instituições de ensino superior universitário e de ensino superior politécnico, públicas e não públicas. Determina ainda os princípios gerais que asseguram a harmonia, coesão e credibilidade do sistema de avaliação. No ponto nº2 do mesmo artigo é referido que, a meta - avaliação do sistema poderá ser realizada por uma entidade externa nacional ou estrangeira, em coordenação com o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior.

Através da Lei nº26/2000, de 23 de Agosto, na qual se aprova a organização e ordenamento do ensino superior, pode ler-se no Capítulo V denominado por, mecanismos de avaliação e regulação, no seu artigo 23º sistema de avaliação, ponto nº1 os estabelecimentos de ensino superior estão sujeitos a avaliação do seu desempenho científico e pedagógico. No nº2 do mesmo artigo é dito que, o sistema oficial de avaliação obedece aos princípios da preponderância dos respectivos órgãos em relação ao Governo e às entidades proprietárias de estabelecimentos de ensino superior privado e cooperativo e da participação dos estabelecimentos nos órgãos e nos procedimentos de avaliação. O nº3 refere que, constitui obrigação de todos os estabelecimentos submeter-se aos procedimentos de avaliação e tomar as providências necessárias para satisfazer as correspondentes recomendações ou determinações. Nesta Lei nº26/2000, continua a avaliação do ensino superior a merecer um enfoque de relevo.

Na redacção da Lei nº1/2003, de 6 de Janeiro onde se aprova o Regime Jurídico do Desenvolvimento e Qualidade do Ensino Superior, é incluído pela primeira vez o processo de acreditação, com a alteração produzida no artigo 5º, nº2 da Lei nº38/94, de 21 de Novembro. Este artigo 5º é ampliado em mais três itens, com realce para o nº4 onde se pode ler, a acreditação académica compete às mesmas entidades que procedem á avaliação e consiste na verificação do preenchimento dos requisitos exigidos para a criação e funcionamento dos estabelecimentos de ensino e do registo dos cursos. No ponto nº5 é dito que, os relatórios

finais de avaliação assim como os actos de acreditação ou recusa de acreditação são comunicados ao membro do Governo responsável pelo ensino superior. Esta Lei nº1/2003 contém no capítulo V, designado por, Garantia da Qualidade do Ensino Superior a novidade do termo garantia neste capítulo composto por sete artigos, contempla a avaliação e a acreditação com dois artigos separados, mais propriamente os artigos 35º e 36º. Convém no entanto sublinhar os princípios gerais deste capítulo V estando vertidos no artigo 33º, que diz o seguinte no ponto nº1 o estado exerce uma função essencial na garantia da qualidade do ensino superior, mas subsidiária da sociedade e das instituições. No nº2 diz que, são atribuições do estado para a garantia da qualidade no ensino superior: a) assegurar que as instituições prestam informação sobre os indicadores de qualidade dos estabelecimentos de ensino e cursos e publicá-la; b) assegurar a existência de um sistema de avaliação e acompanhamento das instituições de ensino superior; c) criar um sistema de fiscalização, assente na Inspeção-Geral da Ciência e do Ensino Superior, independentemente do sistema de avaliação. Nesta lei é também incorporada a obrigatoriedade de divulgação da informação à sociedade, como se lê atrás.

A Lei nº38/2007, de 16 de Agosto, aprova o Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior. Esta lei está composta por quatro capítulos, onde se descrevem as etapas e objectivos a percorrer para uma garantia da qualidade no ensino superior, com esta lei surgem, os parâmetros a avaliar e a inclusão dos estudantes no processo, pretendendo uma participação mais alargada dos *stakeholders*.

Com o Decreto-Lei nº369/2007, de 5 de Novembro, altera-se o panorama da avaliação e acreditação do sistema do ensino superior. Neste Decreto-Lei é criada a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, sobre a qual recairá a responsabilidade pelos procedimentos da garantia da qualidade no ensino superior. Os objectivos para a política do ensino superior, são entre outros, a garantia da qualificação dos portugueses no espaço europeu, a melhoria da qualidade e da relevância das formações oferecidas, o fomento da mobilidade e da internacionalização, o incremento da autonomia das instituições, o desenvolvimento de uma cultura de prestação de contas, a valorização de parcerias entre instituições nacionais e estrangeiras, bem como a estruturação de um sistema de garantia da qualidade reconhecido internacionalmente. Através destes objectivos pode constatar-se que está presente o “espírito” do Processo de Bolonha. Desta forma e, à semelhança de outros países é criada uma agência independente com intuito de verificar o sistema de garantia da qualidade no ensino superior, é também função da agência conduzir Portugal para o sistema Europeu de Garantia da Qualidade, esta deverá posteriormente levar a cabo a acreditação dos gabinetes da qualidade, que entretanto surgiram em diversas instituições do ensino superior.

Através do novo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, fruto da Lei nº62/2007, de 10 de Setembro, é também contemplado através do seu artigo 147º a avaliação e acreditação das instituições de ensino superior, quando se refere no nº1 que, as instituições

de ensino superior devem estabelecer, nos termos dos seus estatutos, mecanismos de auto-avaliação regular do seu desempenho. No ponto nº2, é referido que, as instituições de ensino superior e as unidades orgânicas, bem como as respectivas actividades pedagógicas e científicas, estão sujeitas ao sistema nacional de acreditação e de avaliação, nos termos da lei. Devendo cumprir as obrigações legais e colaborar com as instâncias competentes. Como instâncias competentes são conhecidas, a DGES, GPEAR, Ministério e assim como a A3ES

CAPÍTULO III

3 - CRITÉRIOS DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Neste ponto pretende-se apresentar quais os critérios e directrizes a fomentar no ensino superior, capazes de oferecer e atingir índices para uma cultura de qualidade no ensino superior. Serão expostos os indicadores elaborados pela ENQA e pela A3ES. Esta exposição visa contribuir para a divulgação dos indicadores construídos pelas duas entidades atrás mencionadas, com intuito de congregiar e harmonizar as competências a desenvolver por cada ciclo de estudos. Esta acção contém ainda o objectivo de serem estes indicadores que se utilizam no Espaço Europeu de Ensino Superior, de modo que seja possível ou mais acessível a mobilidade dos alunos, a sua devida creditação, a sua comparabilidade, e outros.

No caso dos indicadores da A3ES, constituem-se neste momento como indicadores quantitativos, tendo sido solicitada a submissão destes para a acreditação dos cursos em funcionamento no sistema de ensino superior português, nos seus três ciclos de estudo. Posteriormente irá ser realizada a avaliação destes, tal como está definido no plano de acção da agência.

3.1 - INDICADORES DE QUALIDADE INTERNACIONAIS

Os indicadores a seguir apresentados resultam do trabalho levado a cabo pela ENQA, sendo estes assumidos pelo Espaço Europeu com a finalidade de, obter um sistema uniforme e coerente no referido espaço. O relatório contém os critérios e directrizes divididas em três partes.

PARTE 1 - Critérios e directrizes europeias para a garantia interna da qualidade nas instituições de ensino superior.

1.1 Política e procedimentos para a garantia da qualidade: as instituições devem possuir uma política e procedimentos adequados para a garantia da qualidade, e critérios para os seus programas e cursos. Deste modo, devem comprometer-se de forma explícita no desenvolvimento de uma cultura que reconheça a importância da qualidade e da garantia da qualidade no seu funcionamento. Para alcançar tudo isto, as instituições devem desenvolver e

implementar uma estratégia para o melhoramento contínuo da qualidade. A estratégia, a política e os procedimentos deverão possuir um documento formal e estar disponíveis publicamente. Devem ser também contemplados, o papel do estudante e outros agentes envolvidos.

1.2 Aprovação, controlo e revisão periódica dos programas e cursos: as instituições deveriam dispor de mecanismos formais para a aprovação, revisão periódica e controlo dos seus programas e cursos.

1.3 Avaliação dos estudantes: os estudantes devem ser avaliados utilizando critérios, normas e procedimentos que estejam publicados e que sejam aplicados de forma coerente.

1.4 Garantia de qualidade do corpo docente: as instituições devem dispor de meios que garantam que o pessoal docente está capacitado e é competente para a sua função. Estes meios devem dar-se a conhecer a quem desenvolva as avaliações externas e serão relatados nos relatórios.

1.5 Recursos de aprendizagem e apoio aos estudantes: as instituições devem garantir que os recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem dos estudantes sejam adequados e apropriados para cada um dos programas oferecidos.

1.6 Sistemas de informação: As instituições devem garantir que recolhem, analisam e utilizam a informação pertinente para a gestão eficaz dos seus programas de estudo e outras actividades.

1.7 Informação pública: as instituições devem publicar com regularidade a informação actualizada, imparcial e objectiva, tanto quantitativamente como qualitativamente, sobre os programas e cursos que oferecem.

PARTE 2 - Critérios e directrizes europeias para a garantia externa da qualidade nas instituições de ensino superior.

2.1 Utilização de procedimentos da garantia interna da qualidade: os procedimentos da garantia interna da qualidade devem ter em conta a eficácia dos processos de garantia interna da qualidade descritos na parte 1 dos critérios e directrizes europeias.

2.2 Desenvolvimento de processos da garantia externa da qualidade: as finalidades e objectivos dos processos da garantia da qualidade devem ser determinados por parte de todos os responsáveis (incluídas as instituições de ensino superior), antes do desenvolvimento dos próprios processos, e devem ser publicados com a descrição dos procedimentos que vão ser utilizados.

2.3. Critérios para as decisões: as decisões formais adoptadas como resultado de uma acção de garantia externa da qualidade devem basear-se em critérios explícitos publicados anteriormente e que sejam aplicados coerentemente.

2.4 Os processos adequam-se ao seu propósito: todos os processos de garantia externa de qualidade devem desenhar-se especificamente com o fim de assegurar a sua identidade de forma a conseguir os objectivos propostos.

2.5 Relatórios: os relatórios devem ser publicados e ser redigidos num estilo que seja claro e facilmente acessível aos seus destinatários. As decisões devem ser facilmente localizadas pelo leitor.

2.6 Procedimentos de acompanhamento: os processos de garantia da qualidade que contenham recomendações para a acção ou que requeiram um plano de actuação posterior, devem incluir um procedimento de acompanhamento pré-determinado que seja aplicado de forma coerente.

2.7 Revisões periódicas: a garantia externa da qualidade de instituições e/ou programas deve levar-se a cabo de forma periódica. A duração do ciclo e os procedimentos de revisão que vão a utilizar-se devem estar claramente definidos.

2.8 Análise de todo o sistema: periodicamente, as agências de garantia da qualidade devem editar relatórios - resumo que descrevam e analisem os resultados das suas revisões, avaliações, valorações, etc.

PARTE 3 - Critérios e directrizes europeias para as agências de garantia externa da qualidade.

3.1 Utilização de procedimentos da garantia externa da qualidade para o ensino superior: as agências de garantia de qualidade externas devem ter em conta a existência e efectividade dos processos de garantia externa de qualidade descritos na parte 2 dos critérios e directrizes europeias.

3.2 Documento oficial: as agências devem ser reconhecidas formalmente pelas autoridades públicas competentes no Espaço Europeu de Ensino Superior como agências com responsabilidades na garantia externa da qualidade e devem ter uma base legal estabelecida e cumprir com os requisitos das jurisdições legislativas nas quais opera.

3.3 Actividades: as agências devem levar a cabo actividades de garantia externa da qualidade (ao nível institucional e de programas) de uma forma regular.

3.4 Recursos: as agências devem dispor de recursos adequados e proporcionais, tanto humanos como financeiros, que lhes permitam organizar-se e executar os seus processos de garantia externa da qualidade de uma forma eficaz e eficiente, e dispor do que necessita para o desenvolvimento dos seus processos e procedimentos.

3.5 Declaração de missão: as agências devem ter as metas e os objectivos claros e explícitos para a sua actividade, incluídos numa declaração de missão que esteja publicamente disponível.

3.6 Independência: as agências devem ser independentes de modo que tenham uma responsabilidade autónoma através do seu financiamento e de outras partes, para que as instituições de ensino superior, ministérios ou outros agentes envolvidos, não possam influenciar nas conclusões e recomendações de quem elabora os relatórios.

3.7 Critérios e processos de garantia externa da qualidade utilizados pelas agências: os processos, critérios e procedimentos utilizados pelas agências devem definir-se previamente e estar disponíveis publicamente espera-se que estes processos incluam normalmente:

- Uma auto-avaliação ou procedimento equivalente por parte do sujeito ao processo de garantia da qualidade;
- Uma avaliação externa realizada por um grupo de *experts* que inclua, quando seja apropriado, um ou mais estudantes e visitas *in situ*, segundo critério da agência;
- Publicação do relatório que inclua as decisões, recomendações ou outros resultados;
- Um procedimento de acompanhamento para rever as acções levadas a cabo pelo responsável do processo de garantia da qualidade face às recomendações inseridas no relatório.

3.8 Procedimentos de responsabilidade: as agências devem dispor de procedimentos para exigir/pedir responsabilidades.

Esta transcrição dos critérios e directrizes, tem como base os Standards and Guidelines for Quality Assurance, tendo sido feita uma tradução livre.

Estes são os critérios e directrizes desenvolvidas pela ENQA, sendo aceites pelos ministros de educação europeus, vindo posteriormente a ser difundidos pelo Espaço Europeu de Ensino Superior. Estes têm como objectivo principal proporcionar um apoio e orientação para as instituições de ensino superior, que deverão desenvolver o seu próprio sistema de garantia de qualidade, assim como, para as agências de garantia externa da qualidade. Este documento elaborado pela ENQA, pretende ainda constituir-se como uma marca de referência tanto para as instituições de ensino superior como para as agências. No entanto não se pretende que seja um documento fechado, mas sim aberto a possíveis modificações necessárias, fruto de discussão e debate por parte dos *stakeholders*.

3.2 - INDICADORES DE QUALIDADE NACIONAIS

Neste ponto serão apresentados os indicadores elaborados pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, de forma a verificar o desempenho das instituições. Servem estes indicadores como eixo de apoio para os processos de acreditação dos cursos por parte da A3ES, bem como de apoio para as comissões de avaliação externa (Sarrico, 2010:4). Os

indicadores a seguir expostos são de índole quantitativa, cobrindo as áreas do ensino, da investigação, do nível de recursos. Estes são ainda apresentados para que seja passível proceder a uma acreditação preliminar e prévia dos cursos, para incluir indicadores qualitativos, devem ser tidos em conta os pares e os estudantes. Estão ainda os indicadores diferenciados por curto prazo, médio prazo e longo prazo. Os de curto prazo referem-se ao tipo de dados recolhidos pelos processos de acreditação preliminar e prévia dos cursos. Os de médio prazo dizem respeito aos dados apurados nos inquéritos obrigatórios distribuídos às instituições de ensino superior, é também pretendido uma melhor e mais fiável recolha de dados, para que se possa efectuar uma comparação entre instituições (criação de *ratings*). Por fim os de longo prazo pretendem melhorar a colecta de dados, desenvolver alguns indicadores de desempenho visando um aperfeiçoamento dos sistemas de informação das instituições e conseqüentemente do próprio sistema nacional de ensino superior (Sarrico, 2010:24, 25).

São de seguida apresentados os quadros de identificação dos vários indicadores, com base no manual/documento do Gabinete de Estudos e Análise da A3ES, coordenado por Cláudia Sarrico.

Indicadores de Curto Prazo

Indicadores de Unidade Orgânica

Ind.	Nome	Relevância	
U1	Vagas preenchidas/Total de vagas	Mede a procura da unidade e o ajustamento de vagas oferecidas à procura	1º Ciclo
U2	Vagas 1ª opção/Vagas preenchidas	Mede a procura da unidade	
U3	Vagas preenchidas/Estudantes 1ºano	Dá uma ideia da retenção de alunos no 1º ano	
U4	Estudantes de 1ºano/Total de estudantes	Dá uma ideia da eficiência formativa da unidade: valor deve aproxima-se de 1/N (N= Nº de anos do curso)	
U5	Vagas preenchidas/Total de vagas	Mede a procura da unidade	2º Ciclo
U6	Vagas preenchidas/Estudantes 1ºano	Dá uma ideia da retenção de alunos no 1º ano	
U7	Estudantes de 1ºano/Total de estudantes	Dá uma ideia da eficiência formativa da unidade: valor deve aproxima-se de 1/N (N= Nº de anos do curso)	
U8	Vagas preenchidas/Total de vagas	Mede a procura da unidade e o ajustamento de vagas oferecidas à procura	Mestrado Integrado
U9	Vagas 1ª opção/Vagas preenchidas	Mede a procura da unidade	

U10	Vagas preenchidas/Estudantes 1ºano	Dá uma ideia da retenção de alunos no 1º ano	
U11	Estudantes de 1ºano/Total de estudantes	Dá uma ideia da eficiência formativa da unidade: valor deve aproxima-se de 1/N (N= Nº de anos do curso)	
U12	Total de estudantes	Mede a existência de formação ao nível de 3ºciclo	3º Ciclo
U13	Total de doutorados ETI/Total de docentes ETI	Mede a qualificação do corpo docente	Docentes
U14	Número de Professores (catedrático+associados) /Total do número de docentes doutores	Mede o nível de consolidação do quadro docente. O ECDU aponta para um intervalo de 50% a 70%	
U15	Número de professores catedráticos convidados/Número de professores (catedráticos+associados)	Mede a estabilidade do corpo docente. O ECDU aponta para um ratio inferior a 1/3	
U16	Número de professores associados convidados/Número de professores (associados+associados convidados)	Mede a estabilidade do corpo docente. O ECDU aponta para um ratio inferior a 1/3	
U17	Número de professores auxiliares convidados/Número de professores (auxiliares+auxiliares convidados)	Mede a estabilidade do corpo docente. O ECDU aponta para um ratio inferior a 1/3	
U18	Total de estudantes da unidade orgânica/Total de docentes ETI	Mede o nível de recursos disponíveis para o ensino dos estudantes	Est/Doc
U19	Total de estudantes da unidade orgânica /Total de docentes doutorados ETI	Adicionalmente á U18, leva em consideração a qualificação do corpo docente	
U20	Total de estudantes do 2ºciclo e MI/ Total de docentes doutorados ETI	Para a orientação de alunos de pós-graduação é necessário, a existência de doutorados	
U21	Número de professores associados convidados/ Total de docentes doutorados ETI	Para a orientação de alunos de pós-graduação é necessário, a existência de doutorados	
U13	Número de publicações científicas/Número total de docentes ETI	Mede a produtividade e qualidade da investigação	Inv.

Quadro nº1 - Indicadores de curto prazo

FONTE: Indicadores de desempenho para apoiar os processos de avaliação e acreditação de cursos

Indicadores de Curso

Ind.	Nome	Relevância	
C1	% de alunos no 1ºano	Mede a progressão dos alunos. Os valores devem ser idênticos para os diferentes anos de escolaridade	Estudantes
C2	% de alunos no 2ºano	Mede a progressão dos alunos. Os valores devem ser idênticos para os diferentes anos de escolaridade	
C3	% de alunos no 3ºano	Mede a progressão dos alunos. Os valores devem ser idênticos para os diferentes anos de escolaridade	
CN	% de alunos no N ano (dependendo do ciclo de estudos)	Mede a progressão dos alunos. Os valores devem ser idênticos para os diferentes anos de escolaridade	
C10	Nº de candidatos em 1ª opção/nº de vagas	Mede a procura do curso	Procura
C11	Nº de colocados/Nº de vagas	Mede a procura do curso e o ajustamento do número de vagas à procura	
C12	Nº de colocados em 1ªopção/nº de colocados	Mede a motivação dos alunos à entrada	
C13	Nota mínima de entrada	Mede a motivação dos alunos à entrada	
C14	Nota média de entrada	Mede a procura da unidade	
C15	Nº de diplomados em N anos/Nº de diplomados total	Mede a produtividade	Eficiência formativa
C16	Nº de diplomados em N+1anos/Nº de diplomados total	Mede a produtividade	
C17	Nº de diplomados em N+2anos/Nº de diplomados total	Mede a produtividade	
C18	Nº de diplomados em> N+2 anos/Nº de diplomados total	Mede a produtividade	
C19	% de diplomados que obtiveram emprego em sectores de actividade relacionados com a área do ciclo de estudos	Medida de impacto	Empregabilidade
C20	% de diplomados que obtiveram emprego em outros sectores de actividade	Medida de impacto	
C21	% de diplomados que obtiveram emprego até um ano depois de concluído o ciclo de estudos	Medida de impacto	
C22	Total de desempregados/Diplomados (quadro II.10, estatísticas do IEFP)	Medida de impacto	

C23	% de alunos estrangeiros	Mede a internacionalização	Internacionalização
C24	% de alunos do curso em programas internacionais	Mede a internacionalização	
C25	% de docentes estrangeiros	Mede a internacionalização	

Quadro nº2 - Indicadores de curso

FONTE: Indicadores de desempenho para apoiar os processos de avaliação e acreditação de cursos

Indicadores de Médio Prazo

Indicadores/estudantes

1ºciclo e mestrado integrado				
Ind.	Nome	Fonte	Relevância	Nível de agregação
I1_1	Nota mínima de ingresso	Raides	Medida da qualidade dos estudantes á entrada. Mede ainda a procura do curso	Curso
I1_2	Nota mediana de ingresso	Raides	Medida da qualidade dos estudantes á entrada. Mede ainda a procura do curso	Curso
I1_3	Percentagem de alunos que ingressou em 1ªopção	Raides	Medida da qualidade dos estudantes á entrada. Mede ainda a procura do curso	Curso
I1_4	Percentagem de alunos que acedeu pelo Concurso Nacional de Acesso	Raides	Mede o peso dos alunos tradicionais, distinguindo daqueles que acedem com qualificações não tradicionais	Curso
I1_5	Nível médio de escolaridade dos pais	Raides	Mede a origem socioeconómica dos pais	Curso
I1_6	Percentagem de alunos candidatos a bolseiros da acção social do ensino superior	Raides	Mede a origem socioeconómica dos estudantes	Curso
I1_7	Percentagem de alunos deslocados da residência permanente	Raides	Mede o poder de atracção do curso para além da localidade aonde está inserido	Curso
I1_8	Percentagem de alunos cuja residência permanente é no estrangeiro	Raides	Mede a internacionalização do curso	Curso
I1_9	Número de inscritos no 1ºano pela 1ª vez sobre o número de vagas	Raides e GPEARI	Mede o poder de atracção do curso	Curso
I1_10	Percentagem de alunos a tempo parcial	Raides	Indica o grau de compromisso dos estudantes para com os seus estudos	Curso
I1_11	Percentagem de alunos com estatuto de estudante-trabalhador	Raides	Indica o grau de compromisso dos estudantes para com os seus estudos	Curso
I1_12	Percentagem de alunos do sexo feminino	Raides	Potencialmente este indicador poderá afectar as taxas de progressão, conclusão e empregabilidade	Curso
I1_13	Ano curricular sobre a média do número de inscrições no curso	Raides	Este indicador mede a progressão dos alunos ao longo do curso. Deve ser medido para cada ano curricular do curso. Este indicador deverá aproximar-se de 1 (eficiência formativa de 100%). Quanto menor, menor a eficiência formativa.	Curso
I1_14	Classificação média dos diplomados	Raides	Este indicador mede a qualificação à saída do diplomado. Quanto maior, maior deveria ser a qualidade dos diplomados	Curso

I1_15	Número médio de inscrições até à conclusão do curso	Raides	É uma medida adicional de eficiência formativa Este indicador deverá aproximar-se do número de anos de escolaridade do curso	Curso
I1_16	Percentagem de diplomados à procura de emprego	Raides e IEPF	É uma medida de desemprego dos diplomados	Curso

Quadro nº3 - Indicadores de médio prazo 1ºciclo

FONTE: Indicadores de desempenho para apoiar os processos de avaliação e acreditação de cursos

Indicadores/estudantes

2ºciclo				
Ind.	Nome	Fonte	Relevância	Nível de Agregação
I2_1	Nota mínima de ingresso	Raides	Medida da qualidade dos estudantes á entrada. Mede ainda a procura do curso	Curso
I2_2	Nota mediana de ingresso	Raides	Medida da qualidade dos estudantes á entrada. Mede ainda a procura do curso	Curso
I2_3	Nível médio de escolaridade dos pais	Raides	Mede a origem socioeconómica dos pais	Curso
I2_4	Percentagem de alunos candidatos a bolsiros da acção social do ensino superior	Raides	Mede a origem socioeconómica dos estudantes	Curso
I2_5	Percentagem de alunos deslocados da residência permanente	Raides	Mede o poder de atracção do curso para além da localidade aonde está inserido	Curso
I2_6	Percentagem de alunos cuja residência permanente é no estrangeiro	Raides	Mede a internacionalização do curso	Curso
I2_7	Número de inscritos no 1ºano pela 1ª vez sobre o número de vagas	Raides	Mede o poder de atracção do curso	Curso
I2_8	Percentagem de alunos a tempo parcial	Raides	Indica o grau de compromisso dos estudantes para com os seus estudos	Curso
I2_9	Percentagem de alunos com estatuto de estudante-trabalhador	Raides	Indica o grau de compromisso dos estudantes para com os seus estudos	Curso
I2_10	Percentagem de alunos do sexo feminino	Raides	Potencialmente este indicador poderá afectar as taxas de progressão, conclusão e empregabilidade	Curso
I2_11	Ano curricular sobre a média do número de inscrições no curso	Raides	Este indicador mede a progressão dos alunos ao longo do curso. Deve ser medido para cada ano curricular do curso. Este indicador deverá aproximar-se de 1 (eficiência formativa de 100%). Quanto menor, menor a eficiência formativa.	Curso
I2_12	Classificação média dos diplomados	Raides	Este indicador mede a qualificação à saída do diplomado. Quanto maior, maior deveria ser a qualidade dos diplomados	Curso

I2_13	Número médio de inscrições até à conclusão do curso	Raides	É uma medida adicional de eficiência formativa Este indicador deverá aproximar-se do número de anos de escolaridade do curso	Curso
I2_14	Percentagem de diplomados à procura de emprego	Raides e IEFP	É uma medida de desemprego dos diplomados	Curso

Quadro nº4 - Indicadores de médio prazo 2ºciclo

FONTE: Indicadores de desempenho para apoiar os processos de avaliação e acreditação de cursos

Indicadores/estudantes

3ºciclo				
Ind.	Nome	Fonte	Relevância	Nível de agregação
I3_1	Nota mínima de ingresso	Raides	Medida da qualidade dos estudantes à entrada. Mede ainda a procura do curso	Curso
I3_2	Nota mediana de ingresso	Raides	Medida da qualidade dos estudantes à entrada. Mede ainda a procura do curso	Curso
I3_3	Percentagem de alunos com bolsa atribuída por concurso de mérito	IPCTN	É uma medida da qualidade dos estudantes à entrada	Área científica
I3_4	Nível médio de escolaridade dos pais	Raides	Mede a origem socioeconómica dos pais	Curso
I3_5	Percentagem de alunos deslocados da residência permanente	Raides	Mede o poder de atracção do curso para além da localidade aonde está inserido	Curso
I3_6	Percentagem de alunos cuja residência permanente é no estrangeiro	Raides	Mede a internacionalização do curso	Curso
I3_7	Número de inscritos no 1ºano pela 1ª vez sobre o número de vagas	Raides	Mede o poder de atracção do curso	Curso
I3_8	Percentagem de alunos a tempo parcial	Raides	Indica o grau de compromisso dos estudantes para com os seus estudos	Curso
I3_9	Percentagem de alunos com estatuto de estudante-trabalhador	Raides	Indica o grau de compromisso dos estudantes para com os seus estudos	Curso
I3_10	Percentagem de alunos do sexo feminino	Raides	Potencialmente este indicador poderá afectar as taxas de progressão, conclusão e empregabilidade	Curso
I3_11	Número médio de inscrições até à conclusão do curso	Raides	É uma medida adicional de eficiência formativa Este indicador deverá aproximar-se do número de anos de escolaridade do curso	Curso
I3_12	Percentagem de diplomados à procura de emprego	IEFP e Raides	É uma medida de desemprego dos diplomados	Curso

Quadro nº5 - Indicadores de médio prazo 3ºciclo

FONTE: Indicadores de desempenho para apoiar os processos de avaliação e acreditação de cursos

Indicadores de Investigação

Nível de actividade				
Ind.	Nome	Fonte	Relevância	Nível de agregação
Inv_1	Percentagem de docentes doutorados em unidades de investigação financiadas pela FCT	FCT/ REBIDES	É uma medida do nível de actividade de investigação	Área científica
Inv_2	Percentagem de docentes doutorados em unidades de investigação financiadas pela FCT e avaliadas com excelente, muito bom e bom	FCT/ REBIDES	É uma medida do nível de actividade de investigação e da sua qualidade	Área científica
Inv_3	Número de inscrições em doutoramento por docente doutorado ETI	RAIDES/ REBIDES	É uma medida do nível de actividade de investigação	Área científica
Inv_4	Despesa corrente em I&D por docente doutorado ETI	IPCTN/ REBIDES	É uma medida de nível da actividade de investigação e desenvolvimento	Área científica

Quadro nº6 - Indicadores de investigação - actividade

FONTE: Indicadores de desempenho para apoiar os processos de avaliação e acreditação de cursos

Produtividade				
Ind.	Nome	Fonte	Relevância	Nível de agregação
Inv_5	Doutoramentos concluídos por docente doutorado ETI pela FCT	RAIDES/ REBIDES	É uma medida de resultados da actividade de investigação	Área científica
Inv_6	Percentagem de docentes doutorados em unidades de investigação financiadas pela FCT e avaliadas com excelente, muito bom e bom	FCT/ REBIDES	É uma medida do nível de actividade de investigação e da sua qualidade	Área científica
Inv_7	Número de inscrições em doutoramento por docente doutorado ETI	RAIDES/ REBIDES	É uma medida do nível de actividade de investigação	Área científica
Inv_8	Doutoramentos concluídos por docente doutorado ETI	RAIDES/ REBIDES	É uma medida de resultados da actividade de investigação	Área científica
Inv_9	Doutoramentos concluídos por docente doutorado ETI	RAIDES/ REBIDES	É uma medida de resultados da actividade de investigação	Área científica

Quadro nº7 - Indicadores de investigação - recursos

FONTE: Indicadores de desempenho para apoiar os processos de avaliação e acreditação de cursos

Indicadores de Recursos

Universidade				
Ind.	Nome	Fonte	Relevância	Nível de agregação
R_1	Número de docentes doutorados ETI/número de docentes ETI	REBIDES	Mede a qualificação do corpo docente	Área de formação
R_2	Número de docentes doutorados a tempo integral/número de doutorados	REBIDES	O RJIES aponta para um mínimo de 50%	Área de formação
R_3	Número de professores (catedráticos+associados) /Número de professores	REBIDES	Mede a qualificação do corpo docente. O ECDU aponta para um intervalo óptimo entre os 50% e 70%	Área de formação a
R_4	Número de professores catedráticos/Número de professores (catedráticos+catedráticos convidados)	REBIDES	Mede a estabilidade do corpo docente. O ECDU aponta para um valor inferior a 1/3	Área de formação
R_5	Número de professores associados convidados/Número de professores (associados+associados convidados)	REBIDES	Mede a estabilidade do corpo docente. O ECDU aponta para um valor inferior a 1/3	Área de formação
R_6	Número de professores auxiliares convidados/Número de professores (auxiliares+auxiliares convidados)	REBIDES	Mede a estabilidade do corpo docente. O ECDU aponta para um valor inferior a 1/3	Área de formação
R_7	Número de estudantes de 1ºciclo, 2ºciclo e MI inscritos/Número de docentes ETI	RAIDES/ REBIDES	Mede o nível de recursos humanos <i>per capita</i>	Área de formação a
R_8	Número de estudantes de 1ºciclo, 2ºciclo e MI inscritos/Número de docentes doutorados ETI	RAIDES/ REBIDES	Mede o nível de recursos humanos <i>per capita</i> . O RJIES aponta para um mínimo de 1 doutor por cada 30 estudantes	Área de formação

Quadro nº8 - Indicadores de recursos

FONTE: Indicadores de desempenho para apoiar os processos de avaliação e acreditação de cursos

Politécnico				
Ind.	Nome	Fonte	Relevância	Nível de agregação
R_9	Número de docentes (doutorados+especialistas) ETI/número de docentes ETI	REBIDES	Mede a qualificação do corpo docente	Área de formação
R_10	Número de docentes doutorados a tempo integral/número de doutorados	REBIDES	O RJIES aponta para um mínimo de 15%	Área de formação
R_11	Número de especialistas/Número de docentes	REBIDES	O RJIES aponta para um mínimo de 35%	Área de formação a
R_12	Número de professores (coordenadores principais+coordenadores+adjuntos) /Número de docentes	REBIDES	Mede a qualificação do corpo docente. O ECPDESP aponta para um valor superior a 70%	Área de formação
R_13	Número de docentes convidados/Número de docentes	REBIDES	Mede a qualificação do corpo docente. O ECPDESP aponta para um valor de pelo menos de 20%	Área de formação
R_14	Número de professores Coordenadores/Número de professores	REBIDES	Composição do corpo docente. O ECPDESP aponta para um valor não superior a 50%	Área de formação
R_15	Número de professores Coordenadores Principais/Número de professores	REBIDES	Composição do corpo docente. O ECPDESP aponta para um valor não superior a 15%	Área de formação a
R_16	Número de estudantes inscritos no 1º e 2º ciclo, /Número de docentes ETI	RAIDES/ REBIDES	Mede o nível de recursos humanos <i>per capita</i>	Área de formação
R_17	Número de estudantes inscritos no 1º e 2º ciclo, /Número de docentes (doutorados+especialistas) ETI	RAIDES/ REBIDES	Mede o nível de recursos humanos <i>per capita</i> . O RJIES aponta para um mínimo de 1 doutorado ou especialista por cada 30 estudantes	Área de formação

Quadro nº9 - Indicadores de recursos

FONTE: Indicadores de desempenho para apoiar os processos de avaliação e acreditação de cursos

Universidade & Politécnico				
Ind.	Nome	Fonte	Relevância	Nível de agregação
R_18	Número de estudantes inscritos/Número de não docentes ETI	RAIDES e INDEZ	Mede o nível de recursos humanos <i>per capita</i>	Área de formação
R_19	Número de docentes ETI/ Número de não docentes ETI	RAIDES e INDEZ	Mede o nível de recursos humanos <i>per capita</i>	Área de formação
R_20	Despesa por estudante 1ºciclo	---	Mede o nível de recursos humanos <i>per capita</i>	Área de formação a
R_21	Despesa por estudante 2ºciclo	---	Mede o nível de recursos humanos <i>per capita</i>	Área de formação
R_22	Despesa por estudante de mestrado integrado	---	Mede o nível de recursos humanos <i>per capita</i>	Área de formação
R_23	Despesa por estudante 3ºciclo	---	Mede o nível de recursos humanos <i>per capita</i>	Área de formação

Quadro nº9 - Indicadores de recursos

FONTE: Indicadores de desempenho para apoiar os processos de avaliação e acreditação de cursos

CAPÍTULO IV

4 - METODOLOGIA APLICADADA

Convém desde já salientar em que consiste a técnica de investigação, como referem ALMEIDA e PINTO “*As técnicas de investigação são conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela actividade de pesquisa*” (1995:85).

Deverá ser referido que a criação de ciência advém da necessidade de pesquisa de algo, é nesta busca de resultados que incide a questão dos procedimentos a usar, estes deverão obedecer a critérios de elaboração e descrição dos meios usados para obtenção de respostas. Será através do apoio em noções ideológicas, conceitos e teorias que servirão de justificação e/ou confirmação para um aproximar das respostas que pretendemos ver respondidas. As respostas obtidas serão tratadas para que se possa chegar a um “produto” final, no qual nos dê conta da questão primordial da nossa pesquisa.

4.1 - HIPÓTESES

A elaboração de hipóteses permite obter uma orientação nas nossas pesquisas, estas desempenham ainda o papel de fio condutor na investigação efectuada (Quivy e Campenhoudt, 2003). Para Quivy e Campenhoudt (2003:119) “*a organização de uma investigação em torno das hipóteses de trabalho constitui a melhor forma de a conduzir com ordem e rigor, sem por isso sacrificar o espírito de descoberta e de curiosidade que caracteriza qualquer esforço intelectual digno desse nome*”. Deste modo foram elaboradas as hipóteses que pretendem conferir sustentabilidade a este trabalho, será desta forma atestado o que pensam e como entendem os docentes da UBI a questão da qualidade no ensino superior, mais propriamente na UBI.

Hipótese 1:

O corpo docente da UBI detém conhecimento consistente sobre a qualidade do ensino superior e de como alcançá-la.

Hipótese 2:

O corpo docente da UBI considera a questão da qualidade no ensino superior como mais um acto de burocracia e sem envolvimento da comunidade académica.

Hipótese 3:

O corpo docente da UBI considera a criação do GQ importante de modo a fomentar a instalação de uma cultura de qualidade.

Hipótese 4 :

O corpo docente da UBI considera ser necessário uma articulação e divulgação dos processos de qualidade, por parte do GQ para a comunidade académica e restante sociedade.

4.2 - CAMPO E UNIVERSO DE ESTUDO

O campo de estudo deste trabalho reporta-se à UBI, sendo o seu universo constituído pelo corpo docente da mesma instituição. De acordo com os objectivos do trabalho, que consiste em perceber até que ponto os docentes da UBI, têm conhecimento do que resulta ser a qualidade no ensino superior, e adequam as suas práticas para o desenvolvimento de uma cultura de qualidade. O corpo docente universitário constitui-se como, um dos *stakeholders* mais interventivos no conjunto de processos que compõem a garantia da qualidade no ensino superior. Desempenhando um papel fulcral para a sua prática e seu desenvolvimento, além de estar em condições de elaborar propostas de melhoria, é o corpo docente quem tem um maior e mais directo contacto com a restante comunidade académica, quer se trate dos estudantes ou dos demais funcionários colocados nos mais diversos serviços. Por este motivo e porque cabe ao corpo docente nos órgãos próprios, desde Conselhos de Faculdade, Conselho Científico, Comissões Científicas Departamentais, Comissões de Curso e outras, decidir qual a postura ou orientação da Instituição em relação ao método de ensino - aprendizagem, orientação científica, necessidade de recursos. De acordo com o exposto, o corpo docente constitui-se como elo de ligação entre os vários intervenientes, obtendo por sua vez uma visão mais abrangente da Instituição. Por tal facto considerou-se estar o corpo docente capacitado para se poder aferir qual a percepção acerca da qualidade no ensino superior. A

composição do corpo docente reveste-se de várias categorias e vínculos contratuais, no entanto o corpo docente considerado para o trabalho refere-se apenas a docentes com contrato a 100%, tomou-se esta opção devido à existência de um enorme número de docentes com vínculo contratual inferior a 100%.

4.3 - AMOSTRA

A amostra construída para este trabalho centra-se no corpo docente da UBI, é uma amostra intencional que tem como base uma lista, na qual constam todos docentes da UBI. Esta lista é composta por 674 pessoas, das mais diversas categorias da carreira docente do ensino superior universitário. O referido corpo docente está distribuído pelas cinco Faculdades que compõem a Instituição, estando afectos aos Departamentos que por sua vez compõem as Faculdades. São os Departamentos que têm a responsabilidade de propor o alargamento do seu corpo docente, uma vez que cabe aos Departamentos efectuar toda a organização dos cursos oferecidos, desde a elaboração dos seus objectivos gerais e específicos, até à adequação dos conteúdos programáticos das várias unidades curriculares que compõem o ciclo de estudos, a distribuição do serviço docente e respectivas cargas horárias.

Deve-se a toda esta concepção de estruturas dos cursos, gestão de recursos, orientação científica, pedagógica, tipo de metodologia aplicada ao ensino - aprendizagem e outros factores, que os docentes detêm um conhecimento da funcionalidade da instituição de ensino universitário. Por estes motivos o corpo docente reúne todas as condições de se poder adaptar às novas exigências e desafios que lhes são lançados, como é caso do tema da qualidade no ensino superior. Por todos os motivos atrás invocados e outros assinalados a amostra escolhida para este trabalho, é retirada de uma lista de 674 docentes com vínculo à UBI, sendo a amostra seleccionada para o trabalho composta de 369 docentes, esta é elaborada de acordo com o seu vínculo contratual na qual constam todos os docentes com contrato a 100%. Poder-se-á dizer que é uma amostra intencional tal como refere o seguinte quadro nº 10. Deste modo consegue-se obter uma amostra representativa, dado que reúne todas as características da população, pois como nos refere Rodolphe Ghiglione e Benjamin Matalon (1992:30) “...*, uma amostra é representativa se as unidades que a constituem foram escolhidas por um processo tal que todos os membros da população tenham a mesma probabilidade de fazer parte da amostra. Se não esse o caso, diremos que a amostra é enviesada, visto que certos indivíduos tiveram mais hipóteses do que outros de serem escolhidos e as categorias a que pertencem ocuparam mais espaço na amostra do que deveriam: as características da amostra serão então sistematicamente diferentes da população.*”

A lista seleccionada para dar resposta ao inquérito disponibilizado, reúne todas as características da totalidade do corpo docente, são os docentes escolhidos que incorporam e promovem o desenvolvimento da instituição.

O grau de probabilidade que os docentes têm em receber o questionário, e acederem ao seu preenchimento e submissão é igual para todos eles. A distribuição do referido questionário foi efectuada através da caixa de correio electrónico para todos os docentes, esta possibilidade deve-se ao facto de ser aberta uma conta de correio electrónico para todos os colaboradores da UBI, é através desta conta de *mail* que circulam todas as informações institucionais da Instituição, esta constitui-se como canal de informação privilegiado entre os vários colaboradores e órgãos da UBI. Facto pelo qual todos os docentes receberam na sua caixa de correio electrónico (institucional), um *e-mail* contendo um *link* direccionado para o programa *LIME SURVEY*, ao qual poderiam aceder e preencher o referido questionário e submetê-lo directamente. A listagem de docentes pertencentes aos quadros da UBI foi obtida após solicitação à Divisão de Expediente e Pessoal da UBI, os endereços electrónicos foram solicitados e obtidos ao Centro de Informática para posterior distribuição. Também a distribuição do inquérito mereceu autorização por parte do Sr. Reitor da UBI, após o devido pedido de autorização.

Colocada a questão da probabilidade ser igual para todos os inquiridos e sendo estes constituídos por 369 docentes, no final de distribuído o inquérito de forma *on-line* para todos eles, obteve-se resposta de 212 docentes. Esta taxa de resposta situa-se acima dos 50% do total de docentes, facto pelo qual se pode validar a amostra entretanto seleccionada. De acordo com os números apresentados verifica-se que, 57,5% do total da lista preencheram e submeteram o questionário, facto pelo qual se pode considerar positivo dado que a taxa de respostas para inquéritos distribuídos *on-line* é em média consideravelmente mais baixa, de acordo com estudos previamente elaborados e face ao elevado número de questionários *on-line* que surgem nas respectivas caixas de correio electrónico. Este foi um dos aspectos que me mereceu maior apreensão, devido ao elevado número de solicitações de preenchimento de inquéritos *on-line*, com que os docentes são confrontados, estas solicitações aparecem de várias instituições privadas ou públicas, e com os mais variados temas. Apresenta-se de seguida um quadro de caracterização e distribuição dos docentes por cada uma das Faculdades, de modo que se possa obter uma melhor visão da distribuição dos recursos humanos.

Caracterização do corpo docente da UBI
Número de Docentes na UBI

	<i>Contrato 100%</i>	<i>Total UBI</i>
Faculdade de Ciências	117	117
Faculdade de Engenharia	76	111
Faculdade de Artes e Letras	56	59
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas	80	85
Faculdade de Ciências da Saúde	36	298
Reitoria	4	4
TOTAL	369	674

Quadro nº10 - Número de Docentes
Fonte: Divisão de Expediente e Pessoal da UBI

4.4 - TÉCNICA UTILIZADA

Centrando este ponto sobre a técnica de investigação a utilizar neste trabalho, a mesma apoia-se no inquérito por questionário, convém colocá-lo segundo a sua classificação das técnicas de pesquisa em ciências sociais. Este situa-se na forma de técnica não documental, pertencendo ao lote de observação não participante. Ao referir que esta é uma técnica não documental, diz-se que a pesquisa não incide na consulta de documentos, como também o observador não deverá exercer qualquer influência sobre o inquirido, este deverá ser 100% neutro e imparcial na aplicação do inquérito, facto que adquire maior relevância uma vez que este inquérito teve a sua aplicação de forma on-line, pelo que não se verificou existir qualquer tipo de constrangimento “sofrido” pelo inquirido.

O inquérito por questionário constitui-se como uma das técnicas mais usadas nas ciências sociais sendo aplicado por sociólogos, psicólogos sociais, economistas, licenciados em marketing, demógrafos e outros.

A própria nomenclatura inquérito por questionário elucida desde logo que se trata de uma série de questões a colocar a diversos indivíduos. Através das respostas serão obtidas as informações que importa interpretar e analisar, efectuando deste modo generalizações segundo as dimensões incorporadas nas questões, com o apoio da teoria em relação com o fenómeno social em causa.

O inquérito por questionário surge estruturado por várias etapas tais como, o planeamento do inquérito, a preparação do instrumento de recolha de dados, o trabalho no terreno, a análise dos resultados e por fim a apresentação de resultados.

As questões que integram o questionário podem tomar quatro formas, fechadas, abertas, semi - fechadas e semi - abertas. A forma como se organizam as questões indicia que se poderá estar perante uma entrevista, mais particularmente no caso de o inquérito estar estruturado com questões abertas. Neste caso as questões são fechadas, prevendo-se a duração de respostas ao referido inquérito cerca de quinze minutos, uma vez que este contém doze questões com opção múltipla. Estas doze questões estão divididas por temas que se situam em volta da qualidade do ensino superior, para se poder apurar que percepções têm os docentes acerca da qualidade no ensino superior, foram desdobradas as doze questões por oitenta hipóteses de resposta. As respostas inserem-se numa escala com 5 opções (Discordo Totalmente; Discordo; Não Discordo nem Concordo; Concordo; Concordo Totalmente), de acordo com a questão formulada. O inquérito por questionário contém várias tipologias, por meio de administração directa ou indirecta e pelo tipo de factos, julgamentos subjectivos ou conhecimentos e compreensões dos inquiridos. O inquérito é distribuído *on-line*, através da caixa de correio electrónico da UBI, sendo as suas respostas totalmente confidenciais e anónimas, dado que após a submissão do inquérito não é identificada a pessoa que o submete nem o seu respectivo endereço electrónico. As respostas submetidas no *Lime Survey* não permitem efectuar a identificação do inquirido, facto pelo que não será possível tratar as respostas separadamente, por exemplo, efectuar o tratamento por Faculdade ou por Departamento. As respostas são acumuladas por cada um dos itens ou questões, adquirindo um carácter somatório, facto pelo qual as respostas serão analisadas em conjunto. Devido ao carácter confidencial com que se construiu este inquérito, não será possível efectuar uma análise mais fina, separando a leitura por Faculdades ou Departamentos, poderia esta análise permitir deduzir se há diferenças significativas de entendimento acerca da qualidade no ensino superior, entre Faculdades ou entre Departamentos. Outro caso interessante seria verificar se na mesma Faculdade os resultados são homogéneos, e no mesmo Departamento? Mas dado o carácter de confidencialidade do questionário, o programa *Lime Survey* não permite obter a informação da origem da resposta, facto pelo qual se torna impossível efectuar esta análise mais precisa. No entanto o objectivo principal passa por identificar as representações colectivas do corpo docente, em relação ao que consideram ser a qualidade no ensino superior. Todas as questões são de carácter obrigatório, aceitando apenas uma resposta por cada questão.

O questionário está estruturado com quatro grandes assuntos, conceito e expectativas, funções, prioridades e enfoque e por fim a actividade docente. Este é composto por oitenta questões que percorrem a questão da qualidade no ensino superior.

De acordo com o principal objectivo do trabalho sobre a percepção dos docentes acerca da qualidade no ensino superior, o primeiro conjunto de questões recai precisamente sobre este tema. Estas primeiras questões permitem a obtenção da noção de qualidade detida pelos inquiridos. Estas cinco questões possibilitam a identificação do que se julga ser um sistema de garantia da qualidade, através dos resultados apurados poder-se-á aferir como se posicionam os inquiridos face a este tema.

No segundo conjunto formado por quatro questões o que se pretende apurar são, as expectativas da criação do GQ poderão suscitar, em benefício do desenvolvimento dos processos que envolvem a qualidade. Espera-se que estas dêem resposta ao que se considera como incremento de processos que ofereçam uma maior visibilidade nas práticas efectuadas. Passando para o que se designou por funções, esta bateria de questões visa o apuramento de quais as funcionalidades que deverão ser colocadas em prática para a prossecução da garantia da qualidade. Neste item está também incluído o GQ dado que poderá ser este, a incrementar e difundir o que se pensa constituir a qualidade no ensino superior, deste modo os docentes irão também contribuir com o que pensam que o GQ poderá exercer. O objectivo das questões inclui também como esperam os docentes que o GQ colabore para a incorporação dos processos relacionados com a qualidade no ensino superior, e qual deverá ser o seu papel para conseguir colocar os processos em favor de toda a comunidade académica. Aqui incluem-se as funções a desenvolver, o campo onde devem incidir estas acções e os serviços que poderá prestar de modo a promover a garantia da qualidade.

Na colocação de prioridades e enfoque pretende-se obter indícios de como consideram os docentes que se deva proceder, para estabelecer as prioridades de forma a serem criados os processos que irão despoletar a garantia da qualidade no ensino superior. Deste modo o primeiro conjunto de questões, permitem-nos obter pistas para conceber os procedimentos a desenvolver para se atingir o objectivo desejado. Estes processos têm ainda o intuito de poder vir a corrigir eventuais lacunas entretanto detectadas, este tipo de avaliações e acreditações visam a promoção do debate, sinalizando pontos fortes, fracos, debilidades e oportunidades, ou seja, análises SWOT que permitam uma clara noção em que ponto de situação se está, e que acções merecem ser desencadeadas para uma posterior melhoria. Espera-se adquirir compromissos por parte da comunidade académica no seu todo, para melhor se alcançarem os objectivos definidos. Para que tal suceda, será necessário um envolvimento dos diferentes *stakeholders* da comunidade. Estão ainda colocadas questões que têm como objectivo aferir que acções merecem acompanhamento por parte do GQ, permitindo que estas sejam mais orientadas, e que seja este a efectuar a difusão dos critérios que permitam obter sinergias entre os vários *stakeholders*, efectuando ainda uma ponte entre estes.

Para a questão da actividade docente pretende-se saber, como encara o corpo docente no seio da sua actividade a questão de poder colaborar para a garantia da qualidade. Como se posiciona o corpo docente em relação aos processos a desenvolver, e como sente que estes possam efectivamente contribuir para uma melhoria no sistema de ensino superior. Espera-se obter da parte dos docentes uma “tomada” de posição em relação aos processos de garantia de qualidade.

Constitui-se ainda como objectivo analisar qual o posicionamento dos inquiridos, em relação à sua profissão, além de se poder considerar como propósito, como sentem que contribuem para o desenvolvimento dos estudantes, da sua classe docente e da própria instituição em que inserem. São esperados resultados de forma a obter o grau de participação métodos que

conduzam a um envolvimento efectivo nos processos de qualidade, assim como é também expectável alcançar como, entendem que a sua actividade possa contribuir para um aumento de competências junto da sociedade.

Com este conjunto de objectivos poderemos obter indícios de como promover e desenvolver uma cultura de qualidade no seio da comunidade académica, para tal passar-se-á a uma análise dos dados obtidos com o preenchimento dos inquéritos por parte do corpo docente.

Deverá ser mencionado que o questionário está apresentado tal como foi disponibilizado no anexo 1.

CAPÍTULO V

5 - LEITURA E ANÁLISE DE DADOS

5.1 - ANÁLISE DE DADOS

Feita a descrição de forma abreviada do que constitui a técnica de inquérito por questionário, não ficaria o processo completo caso não contemplasse a análise de dados como epílogo da investigação, em qualquer técnica perder-se-ia a sua função e eficiência no caso de esta análise não ser bem conduzida ou efectuada.

A análise de dados pode ser objectiva, sistemática ou quantitativa. A objectiva traduz-se por regras e princípios que uniformizam procedimentos, a sistemática reúne toda a informação que deverá ser integrada. Por fim a quantitativa reside no critério dominante é o da contabilização.

A análise de dados contém em si três etapas, a etapa preliminar em que se escolhem os documentos tais como, escolha de fonte, do número de mensagens e escolha da amostra na amostra. Quanto à 1ª etapa é onde são definidas as categorias de análise, onde as categorias são indicações significativas, directamente em função das hipóteses e objectivos da pesquisa, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado. As categorias poderão ser descritivas quando contêm categorias de matéria ou seja, assuntos tratados ou categorias de forma onde se inserem factos e comentários. As categorias interpretativas são as de opinião, de valores (bom, mau; correcto, incorrecto, ...), e de intensidade (infeliz, resignada, contente, ...). A 2ª etapa da análise de dados reside na escolha das unidades de quantificação, onde se verifica a definição da unidade de registo (por palavra, tema, assunto, ...), a designação da unidade de contexto (por; frase, artigo, ...) ou por definição da unidade de numeração (número, litros, hora, dia, ...).

De forma mais resumida a análise de conteúdos deverá conter um objectivo, a 1ª operação que é determinar o universo, a 2ª operação reside na escolha da amostra, a 3ª operação definição das hipóteses de partida, a 4ª operação será determinar as categorias e a 5ª operação recaí nas escolhas das unidades de quantificação.

5.2 - APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Para a apresentação dos resultados obtidos deverá ser mencionado que a amostra para o presente trabalho é composta por 369 docentes, por ser este o número de docentes contratados a 100%. As diversas componentes do questionário foram tratadas num dos pontos anteriores, facto pelo qual se prescinde aqui de uma repetição da sua apresentação, estão ainda definidos os objectivos que se pretendem obter em cada uma das componentes do questionário, fazendo a ligação com o objectivo geral deste trabalho que centra a análise de como entendem os docentes da UBI, a questão da qualidade no ensino superior.

Para se efectuar a análise de acordo a poder efectuar a confirmação ou rejeição das hipóteses anteriormente colocadas, deveremos recorrer aos resultados obtidos através do inquérito. Estes dados deverão poder identificar as relações e diferenças entre as variáveis, permite a comparação entre variáveis.

Serão apresentados quadros resumo dos valores obtidos através da submissão do questionário, os quadros estão construídos por secções conforme o desenho elaborado para o referido questionário. Os valores apresentados são referentes à média, moda e desvio padrão. Não faria sentido apresentar estes mesmos valores caso não se conhece-se o número total de respostas efectuadas para cada questão, pelo que este valor total de respostas (N) faz referência aos casos válidos e perdidos. Cada um destes valores surge representado na respectiva linha.

De modo a não se tornar exaustivo são colocadas no anexo 2, neste poderão ser consultados os valores obtidos por cada uma das questões para além de continuar a apresentar a média, moda e desvio padrão, serão também expostas as tabelas de frequência para cada uma das respostas, vindo a incluir também as frequências parciais e totais.

A seguir serão apresentados os resultados obtidos através do questionário, com as respostas agregadas por grupos conforme consta no inquérito. Serão tecidos comentários acerca de cada quadro de resultados, de acordo com o tema a que o respectivo quadro diz respeito. A escala utilizada no questionário toma os valores de 1 a 5, onde o valor:

- 1 = Discordo Totalmente
- 2 = Tendo a Discordar
- 3 = Não Discordo nem Concordo
- 4 = Tendo a Concordar
- 5 = Concordo Totalmente

Um sistema de garantia de qualidade no ensino superior deve ter como objectivo principal:						
		A melhoria da qualidade do ensino superior	A disponibilização da informação fundamentada à sociedade sobre o desempenho do ensino superior	O desenvolvimento de uma cultura de garantia da qualidade	O assegurar de padrões mínimos de qualidade do sistema	A promoção de uma dinâmica de melhoria da qualidade
N	Válidos	206	204	205	204	204
	Perdidos	6	8	7	8	8
Média		4,1359	3,9363	4,5268	4,0735	4,0637
Moda		4,00	4,00	5,00	4,00	4,00
Desvio padrão		0,52356	0,57094	0,57353	0,47549	0,52603

Quadro nº11 - Prioridade de um sistema de garantia de qualidade

FONTE: Questionário de Percepção da Qualidade no Ensino Superior, na classe docente da UBI

Neste quadro nº11 observa-se que o corpo docente tem noção dos elementos que deverão formar sistema de garantia da qualidade. Através das respostas obtidas verifica-se existir uma tendência concordante por parte dos inquiridos, em relação ao que deverá constituir-se como objectivo principal de um sistema de garantia da qualidade.

Observa-se uma tendência de concordância nas cinco questões colocadas sobressaindo neste conjunto, a questão “*O desenvolvimento de uma cultura de garantia da qualidade*” facto a que não será alheio o uso do termo cultura de qualidade, ter incorporado o discurso do Reitor aquando da sua eleição, no seu Plano de Acção 2009/2013, na sua mensagem colocada na página electrónica da UBI além das intervenções que pontualmente tem efectuado. Com os resultados verificados aponta-se no sentido, do corpo docente deter conhecimento da noção do que se constitui como garantia da qualidade no ensino superior. No entanto deverá merecer igual atenção ao facto da questão “*A disponibilização da informação fundamentada à sociedade sobre o desempenho do ensino superior*” obter uma Média que se situa ligeiramente abaixo de 4 (3,93), facto que poderá ser visto como uma menor percepção do que se constitui como disponibilização da informação, apontando este termo para uma envôlência dos docentes face ao intercâmbio de informação que se deseja com outros órgãos da instituição. Por parecer ser este intercâmbio da informação relativa ao funcionamento e organização dos cursos constitui-se como um dado novo, e tal como refere Jorge Vala (2002) novos processos face a determinado objecto adquire maior resistência para se operar a sua mudança. Para o corpo docente este facto da disponibilização da informação, aponta num sentido pouco clarificador e ambíguo, visto que poderá não ser explícito quem irá disponibilizar a informação, onde se disponibiliza e de que informação se trata, sugere-se maior compreensão para que a informação seja colocada ao serviço e conhecimento da comunidade académica e sociedade em geral. Para o corpo docente esta questão está como menciona Jorge Vala num processo de objectivação “*A cada elemento de sentido corresponde uma imagem, o que permite a materialização de um conceito ou de uma palavra*” (2002:446), uma vez que a concretização da disponibilização da informação não está ainda

completamente adquirida. Colocando em consideração as características da atitude poder-se-á deduzir que face à questão da disponibilização da informação, a sua dimensão e acessibilidade não estão bem apreendidas, como indica Félix Neto “As atitudes, isto é, provêm da experiência. Dado que as atitudes são apreendidas, podem ser mudadas” (1998:343). Como se pode constatar a mudança que se deseja alcançar poderá advir da experimentação, facto pelo qual a divulgação dos processos e incorporação dos docentes nestes, poderão promover uma maior participação: Como resultado de maior envolvência, espera-se alcançar uma maior noção por parte do corpo docente acerca do sistema de garantia da qualidade.

Caso se centre a análise do quadro em redor dos dados estatísticos obtidos, pode ser inferido que o corpo docente detém uma noção do objectivo principal de um sistema de garantia da qualidade. Ao assinalar “*O desenvolvimento de uma cultura de garantia da qualidade*” como factor preferencial dado que regista uma Média de 4,52 e uma Moda de valor 5, o que significa que a maioria das respostas foram Concordo Totalmente. Numa população de 212 indivíduos, 114 seleccionaram esta opção perfazendo 53,8% do total das respostas obtidas.

Em relação aos benefícios que o Gabinete da Qualidade (GQ) poderá trazer ao sistema de ensino da UBI, as suas expectativas incluem:					
		A melhoria da qualidade do ensino e do desempenho da instituição	O aumento da transparência do sistema	O aumento da eficácia do sistema de avaliação em matéria de garantia da qualidade	A disponibilização de informação objectiva aos candidatos ao ensino superior à comunidade académica e à sociedade
N	Válidos	205	205	204	204
	Perdidos	7	7	8	8
Média		4,0634	4,1317	4,0784	3,9706
Moda		4,00	4,00	4,00	4,00
Desvio padrão		0,57810	0,75226	0,70447	0,62707

Quadro nº12 - Expectativas em relação a benefícios que o GQ pode acrescentar
Questionário de Percepção da Qualidade no Ensino Superior, na classe docente da UBI

No quadro nº 12 onde se insere a questão “em relação aos benefícios que o G.Q. poderá trazer ao sistema de ensino da UBI, as suas expectativas incluem:” espera-se obter por parte dos inquiridos uma posição sobre os processos que envolvem um incremento da qualidade no ensino superior, além de incluir o G.Q. como possível factor propiciador desse incremento. De acordo com a posição dos docentes apurada através das suas respostas, denota-se desde logo uma continuidade para a tendência de concordância em relação às fases envolvidas. De acordo com as médias cerca dos 4 valores, constata-se a concordância generalizada para esta questão. Facto que denota existir alguma expectativa em relação aos benefícios que poderão resultar dos processos que insiram e visem a qualidade no ensino superior, podendo e devendo o G.Q. desempenhar um papel relevante para o desenvolvimento dos mesmos processos. De acordo com o verificado no anterior quadro, também aqui a questão que insere os termos disponibilização da informação, obtém um valor menor de média (3,97) em relação aos outros três itens. Como é referido por Denise Jodelet (1999), verifica-se que existem nas representações sociais uma intervenção de saberes que conduzem à estruturação de um conhecimento comum. Conforme se pode constatar através da homogeneidade obtida pelo grau de concordância face a uma nova situação. A mesma autora afirma que os grupos, tendem a compreender e interpretar e interpretar as diversas situações que lhes são colocadas no questionário como “uma forma de conhecimento social elaborado e partilhado, com uma orientação prática e correndo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet in Neto, 1997:36). Estas interpretações ocorrem de acordo com a cognição do tema em questão, além da sua sociabilidade por parte do grupo em questão. Para este caso deverá referido que o corpo docente da UBI tem adquirido um conhecimento do Processo de Bolonha, processo este que está na génese da transformação que se pretende levar a cabo, e que como anteriormente foi referido, dispõe de mecanismos legais que “obrigam” à sua implementação. Outro facto que não está alheio ao que S. M. dos Santos afirma “que a qualidade e a garantia da 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” (2010:4). Através destas considerações pode-se apontar que o corpo docente incorpora as necessidades da instalação e desenvolvimento da garantia da qualidade no ensino superior, pelo que se espera que de acordo com o conhecimento detido desta questão, exerça nas suas práticas comportamentais para que exista de facto uma melhoria nos referidos processos. Assim as expectativas também poderão ser satisfeitas, conforme são assinaladas nas questões expostas no Quadro nº 12. Conforme mencionado por J. Vala os problemas são percebidos pelos docentes de acordo *“como se organizam os elementos constituintes da representação e se tornam expressões de uma realidade pensada como natural”* (2002:465), constituindo-se pelo designado processo de objectivação, ao qual se sucede o processo de ancoragem e com este a permitir que a mudança seja de facto uma realidade, tendente a uma posterior estabilização e assunção de práticas ou comportamentos nas quais se incluem estes novos pressupostos para atingir a qualidade no ensino superior, podendo assim transformar-se a expectativa em benefício.

As principais funções do GQ dentro do sistema de garantia da qualidade devem incluir:										
		A definição e garantia dos padrões de qualidade do sistema	A monitorização do processo pedagógico da UBI e definição de padrões de alerta	A supervisão do Sistema de Garantia Interna de Qualidade	A divulgação pública dos resultados da actividade de avaliação e de acreditação	A promoção da internacionalização do ensino da UBI	O aconselhamento das Faculdades, em matéria de garantia da qualidade do ensino superior	A realização de estudos e pareceres por iniciativa própria ou por solicitação das Faculdades, Departamentos ou outros	O desempenho das funções inerentes à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior	A coordenação das actividades de avaliação e de acreditação na UBI com instituições e mecanismos de avaliação internacionais
N	Válidos	197	197	197	197	197	197	197	197	197
	Perdidos	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	Média	4,1320	4,0964	4,6193	4,1472	3,6244	3,690	3,1878	3,2284	3,7766
	Moda	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00
	Desvio padrão	,50794	,54943	,64066	,51869	,83361	,8148	,84531	,89420	,72904

Quadro nº13 - Funções de um Sistema de Garantia da Qualidade

Questionário de Percepção da Qualidade no Ensino Superior, na classe docente da UBI

Com o Quadro nº13 solicita-se ao corpo docente que defina as principais funções que deve conter um sistema de garantia de qualidade, incorporando essas funções no G.Q., dado que poderá ser este a desenvolver ou promover as funções assinaladas. Ao observar a tabela salienta-se desde logo que não se verifica uma homogeneidade nos resultados obtidos, ao considerar os valores obtidos pela média, estes têm uma amplitude que resulta da diferença entre 4,6193 e 3,1878. Também a moda assume valores do 3 ao 5, significa que as respostas estão mais dispersas para as várias funções apresentadas.

Deverá merecer destaque a função de “*a supervisão do Sistema de Garantia Interna de Qualidade*” recolher na sua maioria (63,7%) a resposta concordo totalmente, facto que se entende devido à auto-responsabilização das instituições na implementação pelos seus próprios sistemas internos de garantia da qualidade, como refere S. M. dos Santos (2010). No sentido oposto está colocada a questão sobre “*a realização de estudos e pareceres por iniciativa própria ou por solicitação das Faculdades, Departamentos ou outros*”, que obteve uma média de 3,1878 com uma moda de 3,00. Observando as frequências a esta questão há a registar que 20,3% dos inquiridos responderam Tendo a Discordar, aumentando para 42,1% os que seleccionaram a opção de Não Concordo Nem Concordo. Este facto haver uma diversidade nos resultados obtidos em relação às funções, não deve merecer objecto de preocupação, como se constata através de S. M. dos Santos “*existe uma consciencialização crescente por parte das instituições de ensino superior sobre os benefícios potenciais e os desafios associados a actividades executivas de garantia e melhoria da qualidade, com bastante trabalho investido na implementação de sistemas internos de qualidade, muito embora se registem relativamente poucos casos de instituições que estejam a adoptar uma abordagem*

holística para a melhoria da qualidade” (2010:35). Conforme foi aqui referido não se constitui de carácter obrigatório ou por imposição, a constituição de um Sistema de Garantia da Qualidade em que contenha todos os seus elementos, de uma forma holística.

Ainda de acordo com o Quadro nº13, torna-se evidente que face às percepções dos inquiridos sobre Qualidade no Ensino Superior, as questões que merecem maior grau de concordância possuem no seu interior a palavra qualidade ou suas congéneres. Constata-se com esta questão que os docentes dão maior destaque aos processos que melhor conhecem, como refere Mannoni (2008) a representação social é o conhecimento comum, que se situa à disposição de todos os indivíduos do mesmo grupo, que utilizam deste modo o mesmo grau de noções, adquirindo estas o mesmo sentido e entendimento para o grupo. Poderá esta situação significar que, o corpo docente atribui maior significado ao processo que melhor domina.

No campo da sua actuação, as principais acções do GQ devem incluir:							
		A realização de auditorias (e.g. dos processos institucionais de garantia da qualidade)	A realização de avaliações temáticas (e.g. por disciplina, ensino à distância, gestão institucional, inserção laboral dos diplomados)	A realização de avaliações voluntárias (e.g. avaliação de excelência)	As intervenções ad hoc (e.g. quando um “problema” é identificado)	A avaliação da investigação em articulação com o Instituto Coordenador de Investigação	A realização de análises ao nível do sistema (e.g. qualidade e eficiência do sistema, no seu todo ou por sectores)
N	Válidos	197	197	197	197	197	197
	Perdidos	15	15	15	15	15	15
Média		3,4822	3,2386	3,1523	2,6904	2,4670	3,4772
Moda		4,00	3,00	3,00	2,00	2,00	4,00
Desvio padrão		,79920	,86244	,83125	,87514	,97163	,77968

Quadro nº14 - Principais actividades do GQ

Questionário de Percepção da Qualidade no Ensino Superior, na classe docente da UBI

No Quadro nº14 é solicitado aos docentes que exponham quais consideram ser acções prioritárias a desenvolver pelo G.Q., para instalação de um Sistema de Garantia de Qualidade. De acordo com as respostas registadas não existe concordância por parte dos docentes com os processos aqui descritos, excepto nos que inserem o termo Garantia de Qualidade. Embora esta questão esteja mais direccionada para o G.Q., e quais as principais acções a serem desenvolvidas por este órgão. Denota-se que o corpo docente não confere “legitimidade” para que o G.Q. desenvolva acções de avaliações fora do âmbito dos processos ligados directamente com o Sistema de Qualidade. Verifica-se pois que persiste no corpo docente um relativo desconhecimento dos processos que compõem o Sistema Interno de Garantia da Qualidade. Estes devem ser holísticos, conforme revelam os indicadores elaborados por Cláudia Sarrico (2010) para a A3ES, nos quais se encontram todo o tipo de indícios a ter em conta. Estes percorrem e contêm os mais variados temas que existem numa instituição de ensino superior, desde a caracterização dos estudantes, dos cursos, dos docentes e investigação, abrangendo as várias áreas de acção de uma instituição de ensino superior.

Deve-se salientar que a questão “A Avaliação da Investigação em Articulação com o Instituto Coordenador de Investigação” obtém discordância com a opção Tendo a Discordar a ser a mais seleccionada, com 61,9% dos inquiridos. Este dado aponta a que deva ser o Instituto Coordenador de Investigação a tratar ou avaliar os assuntos que estejam relacionados com a investigação. Demonstra também ser contra sensual de acordo com o mencionado por S. M. dos Santos, ao referir que deve existir um sistema de informação articulado. “O uso de

plataformas de informação cada vez mais sofisticadas, com vista a disponibilizar dados internos comparativos em relação ao desempenho de estudantes e do pessoal com base em critérios associados à eficácia e eficiência do ensino e aprendizagem, da investigação e de outras actividades.” (Santos, 2010:36). Neste quadro verifica-se que os inquiridos optam por dar resposta favorável, aos processos que lhes são mais familiares e com os quais possuem maior conhecimento.

Além da questão “*As Intervenções ad hoc (e.g. quando um problema é identificado)* ” que poderá ter obtido discordância pelo facto de não estar especificado o tipo de intervenção a desencadear. Aqui denota-se a existência de défice de cognição e afecto pelo processo o que compromete o comportamento dos docentes, assim como faz prevalecer a atitude conservadora. Como refere Félix Neto (1998), será necessário despoletar uma ocorrência para que se provoque uma mudança de atitude.

Os serviços que o GQ poderá oferecer à instituição com vista à promoção da qualidade do sistema de ensino superior, incluem:				
		A divulgação de documentos sobre boas práticas, práticas inovadoras, práticas que respeitem os padrões europeus	O desenvolvimento e a disponibilização de indicadores para benchmarking institucional	A promoção e realização de conferências e estudos sobre qualidade
N	Válidos	197	197	197
	Perdidos	15	15	15
Média		4,1269	3,6294	3,8731
Moda		4,00	4,00	4,00
Desvio padrão		,69922	,88048	,86256

Quadro nº15 - Serviços do GQ

Questionário de Percepção da Qualidade no Ensino Superior, na classe docente da UBI

Para o Quadro nº15 é solicitado aos inquiridos que tomem uma posição face aos serviços que o G.Q. poderá dispor à comunidade académica para promover a qualidade no sistema de ensino. De acordo com as respostas obtidas verifica-se existir um grau de concordância nas três opções referenciadas. A primeira questão “*A divulgação de documentos sobre boas práticas, práticas inovadoras, práticas que respeitem os padrões europeus*” reúne uma maior concordância, facto que revela que o G.Q. como interlocutor entre o interior e o exterior deve providenciar a informação relevante à comunidade académica.

Com a divulgação verifica-se a existência de um “*privilegiar do envolvimento da comunidade interna e do trabalho em equipa*” (Santos, 2010:40).

Através da divulgação de informação que possa contribuir para a promoção e maior conhecimento de como se edifica a Qualidade no Ensino Superior, poderá despoletar maior envolvimento e participação dos vários *stakeholders*.

A questão do *benchmarking* institucional, pode ter induzido o corpo docente para a elaboração de *ratings* dos cursos ou departamentos, pelo que de alguma forma pode ter enviesado esta questão. O que se pretende é elaborar constantes comparações e avaliações, de forma a identificar oportunidades de melhoria. Para a questão da realização de conferências ou estudos, consideram os inquiridos atribuir concordância sem que se constitua este serviço como factor primordial. As percepções obtidas através desta questão, pode ter suscitado algumas dúvidas por estar directamente relacionada com o G.Q., o corpo docente tende a enfatizar as questões mais práticas, como refere Serge Moscovici esta representação situa-se mais no âmbito de uma componente cognitiva e não tanto no domínio da componente social, pelo facto de ainda não ter ocorrido o processo verificou uma antecipação entre parceiros, na qual são colocados os diversos processos cognitivos dos sujeitos que os contêm.

As intervenções/actividades que deverão merecer intervenção prioritária por parte do GQ incluem:										
	A avaliação e a acreditação dos cursos de 1º ciclo	A avaliação e a acreditação dos cursos de 2º ciclo e dos mestrados integridos	A avaliação e a acreditação dos cursos de 3º ciclo	A acreditação de novos cursos	O reconhecimento dos processos internos de garantia da qualidade	A avaliação e a acreditação da instituição	As intervenções ad hoc (e.g. quando um “problema” é identificado)	As avaliações temáticas (ensino à distância, formação contínua, processos de internacionalização...)	A avaliação do ensino-aprendizagem na UBI	A avaliação da investigação
N	Válidos	195	195	195	195	195	195	195	195	195
	Perdidos	17	17	17	17	17	17	17	17	17
	Média	4,0256	4,0308	4,0154	4,2615	4,3026	4,2974	2,8256	2,8718	3,9128
	Moda	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00
	Desvio padrão	,55087	,54591	,56053	,70951	,71490	,72776	,86176	,87871	,68683

Quadro nº16 - Actividades prioritárias de sistema de garantia de qualidade

Questionário de Percepção da Qualidade no Ensino Superior, na classe docente da UBI

O Quadro nº16 tem por objectivo apurar que processos consideram os docentes como prioritários, para a obtenção de um Sistema de Garantia de Qualidade. Neste quadro verifica-se haver concordância com os processos que são mais próximos ao corpo docente, uma vez mais “as intervenções ad hoc”, “as avaliações temáticas” e “a avaliação da investigação” surgem com os menores índices de concordância, com as suas médias de 2,8256, 2,8718 e 2,4923 respectivamente. Merecem grau de concordância os processos que contêm avaliação ou acreditação, todos com médias a girar em torno de 4.

A este facto não será ainda alheio a melhor identificação dos processos, por parte dos indivíduos. Também se deve realçar a coerência destas respostas com as anteriores, situação pela qual o assunto da investigação volta a merecer uma menor concordância, em tornar-se como processo prioritário para o Sistema de Garantia da Qualidade. Como já foi dito atrás, os processos não são objecto de carácter vinculativo, no entanto deveria ser tidos em conta uma vez que inclui a lista de indicadores de desempenho emanada pela A3ES.

Para S. M. dos Santos as actividades a integrar um Sistema de Garantia da Qualidade, deveriam colocar-se num mesmo patamar dado que “a partir da consciencialização e envolvimento das comunidades académicas, no entendimento de que as actividades de garantia da qualidade não constituem actividades paralelas à vida da instituição, a cargo de uma pessoa ou pessoas especificadas, mas sim uma responsabilidade de todos e cada um, numa preocupação com a qualidade que deverá estar presente em todas as actividades da instituição” (2010:40-41). Esta citação vem reforçar que a percepção e entendimento dos processos, devem adquirir todos eles o mesmo grau de importância. Facto que não se verifica pelas opções tomadas pelo corpo docente nesta questão.

Os aspectos que devem merecer especial atenção na monitorização da Qualidade por parte do GQ							
Em relação à missão da Instituição							
		A qualidade do ensino ministrado	A qualificação do corpo docente e a sua adequação à missão da instituição	A estratégia adoptada para garantir a qualidade do ensino e a sua forma de concretização	A actividade docente científica e artística devidamente avaliada e reconhecida, adequada à missão da instituição	A transferência de conhecimento e tecnologia para a sociedade	A colaboração interdisciplinar, interdepartamental e interinstitucional
N	Valid	195	195	195	195	195	195
	Missing	17	17	17	17	17	17
Mean		3,9795	3,3641	4,0051	3,3128	3,2000	3,3436
Mode		4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00
Std. Deviation		,58291	1,00296	,79624	,87319	,79690	,84335

Quadro nº17 - Monitorização dos processos de qualidade

Questionário de Percepção da Qualidade no Ensino Superior, na classe docente da UBI

O Quadro nº17 tem como objectivo identificar que tipo de direcção deverá exercer o G.Q. em relação a processamentos ligados à qualidade, tendo em conta a missão da instituição. Este quadro no seu todo oferece um grau de concordância relativa, dado que duas questões obtêm médias próximas de 4 (4,0051; 3,9795) enquanto que as restantes quatro questões não têm concordância (3,2000; 3,3128; 3,3436; 3,3641) por parte dos docentes. Neste caso verifica-se que os inquiridos atribuem a direcção dos procedimentos ao G.Q., como é o caso “*a qualidade de ensino ministrado*” e “*a estratégia a adoptar para garantir a qualidade no ensino e a sua forma de concretização*”, assuntos estes que revelam possuir uma ligação directa com a questão do Sistema Interno de Garantia da Qualidade e que estão contempladas com a missão da instituição. Quanto às restantes questões, denota-se uma desmarcação ou atribuição da direcção dos procedimentos a outros órgãos, por exemplo, “*a qualificação do corpo docente e a sua adequação à missão da instituição*” deverá ser administrada pelos Concelhos Científicos de cada faculdade. Sendo duas das questões “*A actividade docente científica e artística devidamente avaliada e reconhecida, adequada à missão da instituição*” e “*A transferência de conhecimento e tecnologia para a sociedade*” deverão ficar a cargo do ICI. Estes pressupostos advêm do conhecimento de que os docentes são possuidores da orgânica de funcionamento da instituição, situação que revela ser coerente e de acordo com as respostas obtidas. Denota-se também com esta série de questões que os comportamentos dos docentes são socialmente partilhados, aqui evidencia-se existir conhecimento prévio dos processos, o que conduz à obtenção de um comportamento homogéneo por parte do grupo inquirido, como destaca S: Moscovici e J. C. Abric. De facto o grupo de docentes tem conhecimento tanto da missão da instituição, como o modo de organização desta além dos procedimentos que foram enunciados.

Os aspectos que devem merecer especial atenção na monitorização da Qualidade por parte do GQ													
Em relação aos resultados da actividade da Instituição													
	A adequação do ensino ministrado às competências que cada ciclo de estudos deve conferir	A realização de ciclos de estudo em conjunto com outras instituições, nacionais ou estrangeiras	A evolução de procura e o alargamento de base social de recrutamento dos estudantes	A capacidade de promover com sucesso a integração dos estudantes antes	O sucesso escolar	A inserção dos diplomados no mercado de trabalho	A produção científica, tecnológica e artística adequada à missão da instituição	A valorização económica das actividades de investigação e desenvolvimento tecnológico adequadas à missão da investigação	A integração em projectos e parcerias nacionais e internacionais	A prestação de serviços à comunidade	O contributo para o desenvolvimento regional e nacional adequado à missão da instituição	A informação sobre a instituição e sobre o ensino nela ministrado	
N	Válidos	195	195	195	195	195	195	195	195	195	195	195	
	Perdidos	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	
	Média	3,9487	3,8359	3,8718	3,8308	4,0667	4,0051	3,0000	2,8923	2,9538	3,0103	3,1333	3,9026
	Moda	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	4,00
	Desvio padrão	,53481	,63712	,65722	,69392	,68914	,82797	,91381	,84566	,91546	,85548	,86910	,71490

Quadro nº18 - Monitorização dos processos de um sistema de garantia da qualidade

Questionário de Percepção da Qualidade no Ensino Superior, na classe docente da UBI

No Quadro nº18 pretende-se obter quais os processos devem ser orientados pelo G.Q. de acordo com a actividade da instituição. Analisando o quadro na globalidade verifica-se existir uma concordância em sete dos doze procedimentos apresentados, cuja relação directa com processos da qualidade na vertente ensino - aprendizagem. Quatro das questões merecem um grau de neutralidade face à concordância, ou seja, não se concorda mas também não se discorda, e nestes surge a questão da investigação uma vez mais a não ser considerada pelos docentes como processo dirigido pelo G.Q. Em relação ao processo “A prestação de serviços à comunidade” e “O contributo para o desenvolvimento regional e nacional adequado à missão da instituição” são considerados como merecendo orientação de outro órgão. O processo “A integração em projectos e parcerias nacionais e internacionais” resulta obter um grau de discordância, facto para o qual não se deverá ter percebido de que tipo de projectos se trata. Dado que as parcerias são valorizadas, não se encontra justificação aparente para uma discordância do corpo docente. Com este quadro demonstra-se novamente a coerência evidenciada pelos docentes, em relação aos temas, revelando-se os grupos inquiridos apontar discordância no mesmo tipo de temas ao longo do questionário. Também já foi anteriormente abordada a questão dos indicadores necessários para se obter grau eficaz de garantia da qualidade. No entanto, e como salienta S. M. dos Santos deve-se “considerar como factores de sucesso para um Sistema Interno de Garantia da Qualidade, tal como identificado pelo

Projecto Quality Culture da EUA: um adequado planeamento estratégico, a criação de estruturas organizacionais adequadas para a garantia da qualidade, o empenho das lideranças institucionais ao mais alto nível, o envolvimento pessoal das instituições e dos estudantes, o envolvimento de parceiros externos e um sistema de recolha e análise de informação bem organizado” (2010:41). Deste modo creio que o corpo docente aponta para um modelo mais espartilhado, visto que não concentra as acções num determinado órgão ou estrutura.

Relativamente à participação dos docentes nos actos do GQ, as suas maiores preocupações incluem:										
	Aumento da carga de trabalho no âmbito das actividades inerentes à avaliação da qualidade	A contribuição para o alerta das disciplinas críticas	A prestação de informações relevantes sobre ensino-aprendizagem	A contribuição com informações sobre o mercado de trabalho	A contribuição com informações sobre competências a adquirir pelos diplomados	Demasia do peso de actos burocráticos	Nível de participação em tomadas de decisão	Necessidade de mostrar informações relevantes com periodicidade	Intromissão do GQ nas decisões internas dos Departamentos e ou ciclos de estudos	
N	Válidos	195	195	195	195	195	195	195	195	195
	Perdidos	17	17	17	17	17	17	17	17	17
	Média	4,1128	3,4872	3,4923	3,3231	3,5538	4,5949	3,3436	3,3026	4,0769
	Moda	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	3,00	3,00	5,00
	Desvio padrão	,76495	,94900	,93813	,86348	,86806	,73567	,87926	,81591	1,01496

Quadro nº19 - Colaboração dos docentes em relação a actos da qualidade de ensino

Questionário de Percepção da Qualidade no Ensino Superior, na classe docente da UBI

Em relação ao Quadro nº19, o objectivo desta série de perguntas, é o de aferir qual o nível de preocupação do corpo docente em colaborar nos actos ou processos necessários para o desenvolvimento de uma cultura de qualidade.

Observando o quadro pode constatar-se existir um elevado grau de preocupação com possíveis colaborações a efectuar com o G.Q., o que significa que se mostram pouco disponíveis em participar nos processos da qualidade no ensino superior. Este facto revela-se ir contra as deliberações da EUA, da A3ES e do que se considera ser a cultura da qualidade nas instituições de ensino superior, como é referido por Andrée Surssock, um dos elementos desta cultura sublinhando “o estágio de auto-avaliação como um exercício colectivo para a unidade sob revisão para assegurar a aplicação da mudança adequada (isso inclui o pessoal docente e administrativo e alunos)” (2011:12). Os resultados indicam que os docentes se mostram reticentes em participar nomeadamente em duas questões “demasiado peso de actos burocráticos” e a “intromissão do G.Q. nas decisões internas dos departamentos e ou ciclos de estudo” que obtêm médias superiores a 4, e com a moda a ser igual a 5 nas duas questões, o que significa que a maioria dos inquiridos considera estar preocupado com uma adição de tarefas relativamente às que já desempenha. Por considerarem estes actos como mais um “fardo” burocrático, e uma intromissão no G.Q. na autonomia dos departamentos, evidenciando poder haver algum tipo de perda de autonomia, quando deveria ser considerada como uma contribuição ou colaboração para uma melhor caracterização dos ciclos de estudos, dos seus estudantes e outros. As cinco questões que obtêm médias próximas de 4,

além da moda igual a 4, denotam que a colaboração com o G.Q. também se constitui como uma preocupação em desenvolver mais actividades além das que lhes estão consignadas.

Denota-se apreensão por parte dos docentes em efectuar uma colaboração, muito provavelmente por não deterem um domínio sobre os processos a incrementar, esta poderá ser uma das explicações que conduz o corpo docente a fornecer estas respostas, denotando preocupação na execução de participação.

Como já foi referido nos comportamentos dos grupos, cria-se uma determinada resistência para os processos que se constituem como novos, ou dos quais ainda não há conhecimento suficiente para os desencadear como refere Denise Jodelet (1999), é a prática social do indivíduo que define o carácter social da representação, este irá desenvolver as suas acções de acordo com o conhecimento que detém mesmas acções. Também para Jorge Vala (2002) a componente social das representações que pressupõem acção, só é activada após a componente cognitiva estar bem fundamentada ou adquirida, isto é, o conhecimento que se detém de determinado objecto, pessoa, assunto ou ideia. As questões cujas respostas conferem neutralidade com médias aproximadas do valor 3, e as respectivas moda com valor 3, denotam por um lado existir com frequência hábitos no “*nível de participação em tomadas de decisão*” de acordo com as composições dos vários órgãos de decisão da instituição. Estes são ocupados maioritariamente pelo corpo docente, como o caso do Concelho Geral, Conelhos Gerais das Faculdades, Concelho Pedagógico das Faculdades, Conelhos Científicos das Faculdades e outros. Esta questão permite-nos verificar que os processos cujo domínio ou conhecimento os docentes possuem, obtêm resposta positiva, neste caso os inquiridos demonstram oferecer alguma participação nas tomadas de decisão. Sendo aqui de realçar que não estão explicitas o tipo de decisão que se aborda, sabendo-se apenas ou inferindo-se que estas pelo tema da qualidade. Quanto à questão “*A necessidade de mostrar informação relevante com periodicidade*”, denota existir um contra-senso com o facto de os docentes mostrarem alguma disponibilidade de participar, dado que nas respostas anteriores quando abordados pelo assunto da disponibilização da informação, mostraram deter pouca concordância. Já neste ponto, além de estarem dispostos a mostrar informação relevante, mostram não se sentirem preocupados com a sua participação. Este facto também poderá ser justificado com o que cita Félix Neto “*é necessário ter presente que nem sempre as atitudes são expressas directamente em acções*” (1998: 337-338). De acordo com os resultados obtidos, estes apontam para que os docentes não se mostrem muito favoráveis a exercer uma colaboração directa com G.Q., para o desenvolvimento do Sistema de Garantia da Qualidade.

A melhor forma de assegurar um nível de proximidade e diálogo entre o GQ e as entidades académicas passa por:						
		Promover a existência da criação de Comissões de Qualidade	Promover a participação em grupos de trabalho específico	Promover a participação em conferências e debates organizados pelo GQ ou UBI	Garantir o apoio do GQ nos actos inerentes aos processos de Qualidade	
N	Válidos	195	195	195	195	
	Perdidos	17	17	17	17	
Média		3,9436	3,6564	3,6923	3,7436	
Moda		4,00	4,00	4,00	4,00	
Desvio padrão		,88043	,86745	,88381	,78379	

Quadro nº20 - Grau de proximidade entre o GQ e demais entidades académicas

Questionário de Percepção da Qualidade no Ensino Superior, na classe docente da UBI

Com o Quadro nº20 pretende-se depreender como entendem os docentes que o G.Q. alcance um nível de proximidade com os demais órgãos da UBI, de modo a poder desenvolver um nível de participação destes órgãos para os processos que envolvam a questão da qualidade no ensino superior. Para a questão “A melhor forma de assegurar um nível de proximidade e diálogo entre o G.Q. e as entidades académicas passa por:”, foram colocadas quatro possibilidades para se operar esta proximidade. Estas quatro possibilidades obtêm taxas de respostas similares, todas elas com tendência a concordar com as possibilidades sugeridas, obtendo-se em todas um valor aproximado de 4, além do valor da moda ser igualmente igual a 4. Observa-se que todas as possibilidades são igualmente consideradas para se efectuar uma real colaboração entre o G.Q. e demais agentes. Nesta questão e contrariamente à anterior, os docentes já demonstram oferecer colaboração, dado que as comissões de qualidade, grupos de trabalho ou participação em conferências e debates, serão preenchidas com o corpo docente. Com esta aproximação à comunidade académica por parte do G.Q., o que se pretende é obter envolvimento efectivo nos processos da qualidade, por parte de toda a comunidade académica. Através deste envolvimento e participação, cumprem-se as directrizes emanadas pela EUA, ENQA e A3ES. Como refere Sursock para que os parâmetros de uma cultura de qualidade se verifiquem, será necessária uma real colaboração entre os diversos agentes da instituição. Também este aspecto merece especial atenção por parte de Loukkola e Zhang “uma educação de verdadeiramente elevada qualidade não pode resultar apenas nos processos formais de garantia de qualidade mas tem de emergir de uma cultura de qualidade partilhada por todos os membros de uma comunidade educativa de ensino superior” (2020:6).

Indique o seu grau de concordância em relação às seguintes frases								
		A UBI oferece boas condições para a realização de actividades de investigação	Estou satisfeito/a com o tempo que dedico às tarefas de gestão	Estou satisfeito/a com a atitude dos alunos nas minhas aulas	As relações com os/as colegas da UBI facilitam o trabalho docente	Os recursos didácticos disponíveis são suficientes	Considero necessário descentralizar a formação dos docentes para as Faculdades	A UBI apoia as propostas de melhoria que sejam sugeridas através dos órgãos académicos
N	Válidos	195	195	195	195	195	195	195
	Perdidos	17	17	17	17	17	17	17
Média		3,4462	2,9385	3,7744	3,3436	3,4718	3,6667	3,3333
Moda		4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Desvio padrão		,79361	1,16048	,86773	,98958	,82673	,87736	,95067

Quadro nº21 - Percepção dos docentes face às funções de docência

Questionário de Percepção da Qualidade no Ensino Superior, na classe docente da UBI

Neste quadro o centro da temática é consideravelmente diferente dado que a abordagem não visa a qualidade do ensino superior, mas sim as posições ou percepções do corpo docente face à sua profissão considerando ainda as vertentes de investigação e gestão.

O objectivo da análise deste quadro centra-se na actividade desenvolvida pelos docentes, além de ser pedido que se posicionem em relação a determinados aspectos que os envolvem, tais como a investigação, a gestão de determinados órgãos, o ensino - aprendizagem além dos recursos disponíveis para alcançar as finalidades que contêm as suas actividades. Analisando o quadro denota-se existir uma taxa de concordância generalizada para os vários itens colocados no questionário, facto que revela uma homogeneidade em relação às frase apresentadas. No entanto surgem algumas discrepâncias quanto à concordância das frases apresentadas, os valores da média variam entre o 2,94 e 3,77. Verifica-se que a maioria das respostas adquire o valor 4 (Tendo a Concordar) como refere a Moda, no entanto nenhuma das frases atinge este valor, devido à enorme dispersão das respostas conforme nos mostra o desvio padrão, este assume valores elevados desde 0,79 a 1,16.

Ao abordar o tema da investigação o corpo docente toma uma posição de concordância em relação às condições que a “A UBI oferece boas condições para a realização de actividades de investigação” o valor obtido pela média cifra-se em 3,4462. Este resultado tende a indicar que o sentimento ou percepção que detêm sobre a investigação, bem como as condições para a sua realização não sendo completamente favoráveis, também não merecem ser consideradas insuficientes. No tema “Estou satisfeito/a com o tempo que dedico às tarefas de gestão” é onde os docentes mostram menor grau de concordância, no entanto não se poderá inferir que estejam em desacordo com tal situação, dado que a Média obtida se situa nos 2,9385. O destaque com maior média obtida recaiu na frase “Estou satisfeito/a com a atitude dos alunos nas minhas aulas” que obtém o valor de 3,77 muito próximo do significado Tendo a Concordar. Para as frases “As relações com os/as colegas da UBI facilitam o trabalho docente” e “Os recursos didácticos disponíveis são suficientes” recolhem uma média de

3,3436 e 3,418 respectivamente, facto pelo qual se poderá deduzir que as relações pessoais e os recursos disponíveis, não merecem reprovação por parte do corpo docente. A frase *“Considero necessário descentralizar a formação dos docentes para as Faculdades”* obtém um grau de concordância relativo, no entanto com esta posição dos docentes considera-se que a formação deva ser mais dirigida de acordo com áreas de cada Faculdade, e com as especificidades de cada uma destas. Para a última frase *“A UBI apoia as propostas de melhoria que sejam sugeridas através dos órgãos académicos”* o grau de concordância não sendo elevado, não se regista haver discordância, pelo que se pode inferir que os órgãos de decisão têm em conta as propostas elaboradas pelos vários órgãos da academia. Com este conjunto de respostas obtidas, verifica-se existir um grau de concordância observado nas respostas obtidas, pode-se inferir que os docentes apenas consideram menos positivo o tempo dedicado a tarefas de gestão, quanto às restantes verifica-se que estão satisfeitos com a postura dos seus alunos. Como refere Jean Claude Abric (2003) neste contexto os docentes evidenciam uma representação social dentro de um determinado sistema contextualizado, visto que este grupo assume uma coerência e significado nas acções e atitudes. O seu contexto discursivo aponta ser fruto das circunstâncias em que este ocorre e do local em que ocorre podendo variar consoante a situação. O contexto social em que os docentes agem é revelador ou aponta no sentido de existir uma homogeneidade, em relação à sua posição social e em parte ao seu contexto ideológico.

No que se refere à atitude do corpo docente em relação à sua profissão, esta manifesta-se no grupo onde podem ser identificadas as três componentes que a formam, existe cognição, afecto e um comportamento que expressa a face mental e física, como são reveladoras as tarefas que o corpo docente aceita desempenhar e diz sentir.

Nas seguintes afirmações indique a sua posição						
		A UBI proporciona oportunidade de desenvolver a minha carreira académica/profissional	Sinto que o nome e prestígio da UBI são gratificantes para mim	Sinto que contribuo para a formação de cidadãos para o futuro de uma sociedade desenvolvida	Alto ao gosto pelo ensino a vocação	Considero a minha profissão estável e reconhecida
N	Válidos	195	195	195	195	195
	Perdidos	17	17	17	17	17
Média		3,5128	3,6615	4,2923	4,2923	3,5846
Moda		4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Desvio padrão		,79534	,79191	,74729	,66712	,96686

Quadro nº22 - Percepção dos docentes face à sua carreira

Questionário de Percepção da Qualidade no Ensino Superior, na classe docente da UBI

Com este quadro de afirmações os docentes deverão indicar qual os posicionamentos que tomam, em relação à sua carreira e também em relação à própria instituição. Com as respostas obtidas verifica-se desde logo existirem diferentes sentimentos ou posicionamentos, para a carreira docente e para com a instituição por parte dos docentes. A posição reflectida para a instituição através das opções escolhidas para as afirmações “*A UBI proporciona oportunidade de desenvolver a minha carreira académica/profissional*” e “*Sinto que o nome e prestígio da UBI são gratificantes para mim*”, obtêm médias acima de 3 (3,5128 e 3,6615) facto que revela concordância e gosto em pertencer à UBI, como é ainda salientado pelos valores da moda para cada uma das afirmações. Estas duas afirmações não atingem o valor de Concordo = 4, no entanto não deixa de ser positivo verificar que esta relação com a instituição não recaia em valores de discordância. Em relação à carreira docente o sentimento evidenciado obtém um aceitável grau de concordância, para as seguintes questões “*Sinto que contribuo para a formação de cidadãos para o futuro de uma sociedade desenvolvida*” e “*Alto ao gosto pelo ensino a vocação*” que obtêm o mesmo valor de 4,29, e um desvio padrão com os valores mais baixos deste conjunto, este facto é revelador da homogeneidade com que o corpo docente sente a sua carreira. Quanto à afirmação “*Considero a minha profissão estável e reconhecida*” em que recolhe o valor de 3,58 mais baixo que os anteriores, poderá ficar a dever-se às alterações sentidas pelo corpo docente, além do surgimento da necessidade de avaliação ou da instabilidade vivida na actual sociedade. Revela este quadro que os docentes se identificam mais com a proximidade dos assuntos das salas de aula, ao adquirir maior preponderância a sua actividade directamente relacionada com a docência.

De acordo com a homogeneidade evidenciada através das respostas verifica-se conforme salienta, Mannoni (2008) pode-se deduzir que a representação social é conhecimento comum que se encontra à ordem de todos os indivíduos do mesmo grupo, estes utilizam da mesma forma do mesmo grau de concepções, contendo o mesmo sentido e entendimento para o

grupo, assim os indivíduos poderão deter o mesmo conhecimento comum, de forma que este se constitua como uma referência para o mesmo grupo. Também para Denise Jodelet diz existirem nas representações sociais uma interação e intercâmbio de conhecimentos e saberes que conduzem à estruturação de um conhecimento comum, facto que auxilia a perceber e interpretar um grupo em diversas situações da realidade.

De forma a poderem ser consultas as respostas por cada um dos itens, estão colocados no anexo 2 tabelas com frequências simples e acumuladas, de acordo com as cinco opções de resposta seleccionadas, estas contêm ainda os valores da Média, Moda, Desvio Padrão, total da População, casos válidos e casos perdidos.

CAPÍTULO VI

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na elaboração destas considerações finais pode-se desde já inferir que no conjunto de todas as questões, fica evidente haver um grau de concordância em maior quantidade face à discordância das questões ou afirmações colocadas no inquérito, o que poderá indicar que o corpo docente revela deter alguma noção acerca do tema central do trabalho, ou seja qualidade no ensino superior.

Em relação à 1ª Hipótese **“O corpo docente da UBI detém conhecimento consistente sobre a qualidade do ensino superior e de como alcançá-la”**, através do tipo de respostas obtidas pode-se inferir que esta hipótese se confirma. De acordo com a coerência obtida entre as questões cujo objectivo foi o de analisar qual o grau de conhecimento acerca da qualidade do ensino superior, ao efectuar a pergunta sobre o objectivo principal de um sistema de garantia de qualidade. Os inquiridos responderam favoravelmente e de acordo com os objectivos da qualidade do ensino superior, estes são enunciados por vários autores no entanto e através do “Relatório sobre o progresso da garantia da qualidade no ensino superior” da Comissão das Comunidades Europeias, vem referir que *“Os sistemas internos de garantia de qualidade das IES procuram supervisionar e melhorar a qualidade, bem como desenvolver uma verdadeira «cultura de qualidade» ... para garantir uma informação transparente e responsável das partes interessadas. Na disponibilização dessa informação transparente reside, portanto, a finalidade da garantia da qualidade externa, que constitui o principal objecto da Recomendação e é assegurada por organismos de garantia da qualidade independentes”* (2009:3). Esta recomendação emanada da União Europeia que constituiu um grupo de acompanhamento para o progresso da garantia da qualidade vem colocar em destaque, a importância que este tema adquiriu, além da centralidade que tem merecido por parte dos diversos *stakeholders*. De acordo com estes objectivos e com as respostas providenciadas por parte do corpo docente, denota-se existir um conhecimento consistente sobre a qualidade do ensino superior e de como alcançá-la, visto que as respostas evidenciadas apontam para uma melhoria e desenvolvimento da qualidade no ensino superior. Também a Comissão das Comunidades Europeias enfatiza que *“No presente relatório, a Comissão destacou os desenvolvimentos positivos em matéria de garantia da qualidade do ensino superior, mas apresentou também algumas sugestões para aprofundar o debate e o seu desenvolvimento”* (2009:13). Com esta postura de elaboração de sugestões, depreende-se que a garantia da

qualidade é um processo dinâmico, detendo potencialidades para sofrer incrementos de melhoria sempre que se justifique e após reflexão e debate entre os pares.

Quanto à 2ª Hipótese ***“O corpo docente da UBI considera a questão da qualidade no ensino superior como mais um acto de burocracia e sem envolvimento da comunidade académica”*** esta hipótese também é objecto de afirmação. De acordo com a questão directamente formulada no questionário, acerca das preocupações dos docentes em participar nos actos do GQ ser demasiado peso de actos burocráticos, à qual o corpo docente responde que sim considera a sua participação como mais um acto burocrático, para o qual não se sente motivado a participar, obtendo esta questão uma das que maior consenso gerou. Com base nas respostas obtidas também demonstraram os docentes deter, alguma apreensão devido ao aumento da carga de trabalho que poderiam comportar. Começando por contrariar esta questão da burocracia, bastará citar Madalena Fonseca para quem *“A garantia da qualidade não se deverá converter num fardo burocrático, com a normalização dos sistemas e destruição do potencial de criatividade das universidades”* (2010:1), continua a mesma autora a sua conclusão e referenciando Sursock (2002) *“O sistema de garantia de qualidade não pode criar trabalho em vez de qualidade”* (Fonseca, 2010:2). Com estas citações infere-se que a qualidade não deverá ser encarada como um acto de burocracia, ou de ingerência nos mais diversos assuntos da vida académica. Para contrariar esta posição em relação à participação da comunidade académica devido a actos da qualidade no ensino superior, poderiam ser citados diversos autores assim como as próprias disposições legais. Mas de acordo com Madalena Fonseca a qualidade deverá deter um forte e determinado envolvimento, para um sistema de qualidade *“os processos a ele associados deverão ser uma componente no desenvolvimento de uma cultura de qualidade, potenciando as oportunidades de debate interno e reflexão, de construção de visões estratégicas de evolução das IES”* (2010:2). Deverá ainda ser referido ou lembrado que a participação, envolvimento ou colaboração constitui-se como um dos parâmetros fulcrais com vista à obtenção da qualidade no ensino superior.

Para se verificar a 3ª Hipótese ***“O corpo docente da UBI considera a criação do GQ importante de modo a fomentar a instalação de uma cultura de qualidade”*** como já vimos na definição de cultura de qualidade, esta contém vários parâmetros que merecem ser supervisionados por um órgão que seja em simultâneo, colector de informação e difusor da mesma para os receptores adequados, ou seja para a comunidade académica embora se possa verificar algum tipo de permissão consoante a importância desta, ou mesmo por imperativos legais. Por meio das respostas obtidas através do questionário, pode ser inferido que o corpo docente considera a criação do GQ como uma ferramenta para promover a cultura de qualidade. Quando questionados sobre benefícios e expectativas acerca do GQ, as respostas foram positivas e de concordância com o surgimento deste órgão, mencionando vir poder desenvolver os processos que incrementem a cultura de qualidade. Quando foram os inquiridos confrontados com a questão das funções a desenvolver pelo GQ, também foram alvo de respostas positivas em relação às funções a desenvolver, sendo estas compostas por

avaliações nos diversos domínios, acreditação no domínio do ensino - aprendizagem e algumas formas de participação ou colaboração para disseminação dos processos inerentes à garantia da qualidade. Também os serviços a oferecer à instituição sobre a garantia da qualidade, obtiveram consenso por parte do corpo docente. No envolvimento dos *stakeholders* mereceu igualmente uma referência positiva dos inquiridos. Dos parâmetros ou componentes da cultura de qualidade a única situação em que os docentes não consideraram o GQ como factor importante, foi na questão da investigação. A sua avaliação ou monitorização ou até acompanhamento não mereceu por parte dos docentes a sua aprovação, tendendo a discordar sempre que o GQ, surgiu como parte interveniente do processo. Este facto não adquire peso suficiente para infirmar a hipótese, razão pela qual também a 3ª hipótese se deverá confirmar. Na sua maioria os docentes revelaram ser importante a criação do GQ para desenvolver uma cultura de qualidade. De acordo com Andrée Sursock *“por agora, é mecânico. Há uma necessidade de mudar alguns dos elementos, mas, mais importante, há uma necessidade para mudar mentes”* (2011:12), será esta mudança de mentalidades que provocará a mudança de atitudes. Com um sentido de cognição mais desenvolvido para a questão da qualidade poderão os comportamentos evoluir face a uma postura de incremento dos próprios processos de qualidade, de acordo com a definição de atitude de Jos Jaspers (1986) citado por Luísa Lima (2002) *“As atitudes são vistas geralmente como predisposições comportamentais adquiridas, introduzidas na análise do comportamento social para dar conta das variações de comportamento em situações aparentemente iguais. Como estados de preparação latente para agir de determinada forma, representam os resíduos da experiência passada que orientam, enviesam ou de qualquer modo influenciam o comportamento. Por definição, as atitudes não podem ser medidas directamente, mas têm de ser inferidas do comportamento”* observa-se que através da promoção de mudança de mentalidades, se pode alcançar a mudança dos comportamentos, o que na prática indicia a necessidade de maior disseminação de informação acerca da qualidade poderá atingir efeitos práticos.

No que se refere à 4ª Hipótese ***“O corpo docente da UBI considera ser necessária uma articulação e divulgação dos processos de qualidade, por parte do GQ para a comunidade académica e restante sociedade”*** esta hipótese deverá ser também ela confirmada, de acordo com as respostas obtidas no inquérito. O corpo docente considera ser útil e necessária a difusão e colaboração dos processos da qualidade, na questão sobre a divulgação acerca da instituição e do “seu” ensino, o corpo docente respondeu de forma concordante face a uma disseminação pela sociedade em geral, esta poderá permitir o recrutamento de novos alunos, dado que através da disposição na página da UBI, e face à generalização da Internet os conteúdos e a informação disponível poderão ser consultados a qualquer instante e por quem necessitar a informação. Uma das recomendações efectuadas pela EUA associava-se ao tipo de disponibilização da informação pelos vários *stakeholders* internos e externos, tornando-se mais visíveis e transparentes e acessíveis. Quanto aos processos da qualidade propriamente dita, os docentes mostram concordar uma necessidade a monitorização destes. De acordo com as respostas dadas o corpo docente vê de boa forma a

orientação dos processos da parte do GQ. As opções tomadas por estes nas soluções apontadas, tendem a evidenciar que a direcção destes processos através do GQ, ficariam mais centralizados e por sua vez mis disseminados de acordo com a política de difusão do GQ. No entanto e como refere Andrée Sursock *“Independentemente dos parâmetros gerais, mais vulgarmente usados, qualquer modelo de sistema de garantia de qualidade tem de ser flexível, contemplar a diversidade dos sistemas e não ser demasiado intrusivo”* (in Fonseca, 2010:2). Este facto também é mencionado no questionário, quando se pergunta pela apreensão que os docentes têm em relação à intromissão do GQ nas decisões internas dos vários Departamentos e outros, estes respondem ter receio de ser o GQ “intrometido”. Outra das questões que os docentes responderam e bem com uma baixa concordância e até em alguns pontos Tendo a Discordar, foram as avaliações *ad hoc* ou outros quaisquer processos *ad hoc* como referido por Sérgio Machado dos Santos *“obedecer a uma política institucional para a garantia de qualidade e seguir procedimentos devidamente institucionalizados. A avaliação interna não é, por conseguinte, compatível com processos ad hoc, i.e., exige procedimentos pré-definidos e estruturas de apoio adequadas”* (2010:6).

De acordo com o resultado obtido os docentes mostram deter conhecimento sobre o que consiste ser a qualidade no ensino superior, dados confirmados pelas respostas concedidas no inquérito. No entanto se atendermos aos indicadores elaborados pela A3ES e anteriormente apresentados, os docentes da UBI não detêm meios de os alcançar sem recorrer a outros serviços. Como é referido por Sérgio Machado dos Santos (2010) é cada vez mais importante usar as modernas plataformas de recolha de informação, concentrando e sobretudo uniformizando esta mesma informação, para disseminar e promover o debate entre os vários intervenientes. Destaca-se nesta função o apoio do GQ, no fornecimento dos dados solicitados pela A3ES, tanto no que se refere às acreditações como às avaliações dos cursos. Os docentes ao referirem que consideram positiva a criação do GQ, estão a conferir legitimidade acrescida para o seu funcionamento, as suas expectativas em relação a este serviço são amplas, pelo que não se configura de fácil satisfação corresponder aos anseios criados por parte do GQ. No entanto, poderá constituir-se como elemento facilitador observar e dar resposta às prioridades funcionais seleccionadas pelos inquiridos. Como refere Sérgio Machados dos Santos ao mencionar o Projecto *Quality Culture* desenvolvido pela EUA, no qual se concluiu que *“os processos de qualidade têm potencial para reforçar a criatividade e a inovação, se forem orientados para a melhoria da qualidade e focalizados na capacidade de mudança como via para incorporar uma dimensão futura, mas podem também ter efeitos altamente prejudiciais se derem mais relevo à conformidade do que à assunção de risco, se orientarem mais para o passado do que para o futuro e se tornarem burocracias pesadas”* (Santos, 2010:29).

As acções e serviços a levar a cabo pelo GQ, também foram alvo de escolha por parte dos docentes, vindo com estas respostas delimitar o seu raio de acção ou definir as prioridades de acção e prestação de serviços. As intervenções a desenvolver pelo GQ foram apuradas pelo corpo docente, facto pelo qual se deve tomar em consideração que tipo de prioridade e rumo

deverá seguir o GQ. A monitorização sobre o sistema de qualidade que o GQ deverá exercer, também foi alvo de selecção do corpo docente, indo ao encontro do que é também proposto pela A3ES e EENQA, ao salientar que devem ser disponibilizados dados que permitam efectuar uma caracterização fidedigna dos estudantes (origem geográfica, idade, sexo, nota de entrada, opção de candidatura, número de vezes que se candidatou, progressão no curso, etc.), do curso (número de alunos por curso, por ano curricular, procura do curso, opções de entrada, vagas preenchidas, etc.) e outros indicadores conforme foram apresentados anteriormente. Denota-se pelo conjunto de respostas obtidas que os docentes não pretendem ver a questão da investigação ser monitorizada ou avaliada pelo GQ, muito provavelmente por existir um espaço próprio na Instituição que o poderá efectuar, como é o caso do Instituto Coordenador de Investigação (ICI). Também não é consensual a questão da qualificação do corpo docente ser monitorizada através do GQ, esta corporação já obedece a regras próprias legalmente formalizadas. Quando chamados a opinar sobre a sua própria actividade docente, os maiores receios deste corpo deve-se ao aumento da carga de trabalho, incremento de processos burocráticos, necessidade de prestar informação com regularidade sobre o serviço docente, a participação em grupos ou comissões de trabalho formadas pontualmente para determinado assunto. De acordo com estas considerações denota-se existir uma manifesta noção formada no corpo docente do que se constitui como qualidade do ensino superior, pelo facto de este grupo considerar serem importantes processos que fazem parte do sistema de garantia da qualidade. Denota-se no entanto um défice em alguns destes processos, sobretudo os que dizem respeito ao envolvimento, dos docentes em práticas que desemboquem na obtenção da qualidade, e por considerarem que estas práticas se assemelham a mais burocracia, para que esta participação ou colaboração se evidencie, deverá dar-se atenção ao que refere a UNESCO *“A cultura de qualidade, por seu turno, traduz-se num conjunto partilhado e aceite de padrões de Qualidade - princípios inserido num sistema de gestão das instituições. Segundo o glossário de termos básicos e definições da UNESCO, revisto em 2007, o conhecimento e compromisso com a qualidade do ensino superior, associados a uma cultura sólida de evidências e à gestão eficiente dessa qualidade, são elementos de uma cultura de qualidade; a qual vai evoluindo de acordo com os novos paradigmas de qualidade no ensino superior.”* (UNESCO/CEPES, 2007:77 in Fonseca, 2010:1) deste excerto gostaria de sublinhar a palavra **compromisso**. Parece ser este o factor que falta para que nesta instituição se atinja a garantia e cultura de qualidade, por parte dos docentes verificou-se existir já o conhecimento, ficando a faltar maiores índices de prática. Como também vimos antes nas atitudes o nível de cognição estão adquiridos, com um maior “caudal” de afecto pode influenciar a mudança no comportamento. Para as representações sociais também advém dos comportamentos ou acções socialmente partilhados, a sua real assunção de acordo como se sente e se vê o objecto, ideia, pessoa, processo.

Para um desenvolvimento posterior deste trabalho, seria necessária efectuar uma análise mais fina na qual fosse considerada a entrevista aos vários *stakeholders*, mas separadamente,

pois poderia por este meio obter-se maior informação ou mais precisa, comparando-a por classes.

Deveria ser considerada a hipótese de ser abordada a questão da qualidade no ensino superior, apenas pelos processos de avaliação, auto-avaliação e acreditação. Colocando ou confrontando-o posteriormente com o estudo acerca da cultura de qualidade. Elaborando no final uma confrontação de processos das duas abordagens.

ANEXO 1

FORMULÁRIO DO INQUÉRITO

Este questionário insere-se no âmbito do Mestrado em Empreendedorismo e Serviço Social, tendo como principal objectivo perceber, qual a percepção que existe sobre a Qualidade no Ensino Superior. Este inquérito destina-se a todo o corpo docente da UBI com vínculo contratual de 100%.

A análise da percepção dos Docentes da UBI, em relação à Qualidade do Ensino Superior, irá ser uma ferramenta de trabalho a usar pelo Gabinete da Qualidade (GQ), local onde exerço funções. Todos os dados são confidenciais, ficando desde já assegurado o anonimato dos inquiridos.

Este documento tem por base os critérios e directrizes para a Garantia da Qualidade no Espaço Europeu da Educação Superior (EEES), elaborado pela European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). A aplicação deste inquérito tem a devida autorização do Sr. Reitor Prof. Dr. João Queiroz. Conta ainda com a autorização do Sr. Prof. Alberto Amaral (Presidente da A3ES), para o uso de algumas questões do questionário distribuído pela A3ES aos dirigentes das Instituições de Ensino Superior.

O tempo estimado em responder ao referido questionário é de aproximadamente 12 minutos.

Agradeço desde já o seu preenchimento

A ESCALA UTILIZADA NESTE INQUÉRITO É A SEGUINTE:

1	Discordo Totalmente
2	Tendo a Discordar
3	Não Discordo nem Concordo
4	Tendo a Concordar
5	Concordo Totalmente

Todas as questões são de resposta obrigatória, cada questão só aceita uma resposta.

INQUÉRITO

CONCEITO E EXPECTATIVAS

A

Um sistema de Garantia da Qualidade no ensino superior deve ter como objectivo principal:	1	2	3	4	5
1 A melhoria da qualidade do ensino superior					
2 A disponibilização da informação fundamentada à sociedade sobre o desempenho do ensino superior					
3 O desenvolvimento de uma cultura de garantia da qualidade					
4 O assegurar de padrões mínimos de qualidade do sistema					
5 A promoção de uma dinâmica de melhoria da qualidade					

B

Em relação aos benefícios que o Gabinete da Qualidade (GQ) poderá trazer ao sistema de ensino da UBI, as suas expectativas incluem:	1	2	3	4	5
1 A melhoria da qualidade do ensino e do desempenho da instituição					
2 O aumento da transparência do sistema					
3 O aumento da eficácia do sistema de avaliação em matéria de garantia da qualidade					
4 A disponibilização de informação objectiva aos candidatos ao ensino superior à comunidade académica e à sociedade					

FUNÇÕES

C

As principais funções do GQ dentro do sistema de garantia da qualidade devem incluir:	1	2	3	4	5
1 A definição e garantia dos padrões de qualidade do sistema					
2 A monitorização do processo pedagógico da UBI e definição de padrões de alerta					
3 A supervisão do Sistema de Garantia Interna de Qualidade					
4 A divulgação pública dos resultados da actividade de avaliação e de acreditação					
5 A promoção da internacionalização do ensino da UBI					
6 O aconselhamento das Faculdades, em matéria de garantia da qualidade do ensino superior					
7 A realização de estudos e pareceres por iniciativa própria ou por solicitação das Faculdades, Departamentos ou outros					
8 O desempenho das funções inerentes à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior					
9 A coordenação das actividades de avaliação e de acreditação na UBI com instituições e mecanismos de avaliação internacionais					

D

No campo da sua actuação, as principais acções do GQ devem incluir:	1	2	3	4	5
1 A realização de auditorias (e.g. dos processos institucionais de garantia da qualidade)					
2 A realização de avaliações temáticas (e.g. por disciplina, ensino à distância, gestão institucional, inserção laboral dos diplomados)					
3 A realização de avaliações voluntárias (e.g. avaliação de excelência)					
4 As intervenções <i>ad hoc</i> (e.g. quando um "problema" é identificado)					
5 A avaliação da investigação em articulação com o Instituto Coordenador de Investigação					
6 A realização de análises ao nível do sistema (e.g. qualidade e eficiência do sistema, no seu todo ou por sectores)					

E

Os serviços que o GQ poderá oferecer à instituição com vista à promoção da qualidade do sistema de ensino superior, incluem:	1	2	3	4	5
1 A divulgação de documentos sobre boas práticas, práticas inovadoras, práticas que respeitem os padrões europeus					
2 O desenvolvimento e a disponibilização de indicadores para benchmarking institucional					
3 A promoção e realização de conferências e estudos sobre qualidade					

PRIORIDADES E ENFOQUE

F

As intervenções/actividades que deverão merecer intervenção prioritária por parte do GQ incluem:	1	2	3	4	5
1 A avaliação e a acreditação dos cursos de 1º ciclo					
2 A avaliação e a acreditação dos cursos de 2º ciclo e dos mestrados integrados					
3 A avaliação e a acreditação dos cursos de 3º ciclo					
4 A acreditação de novos cursos					
5 O reconhecimento dos processos internos de garantia da qualidade					
7 A avaliação e a acreditação da instituição					
8 As intervenções <i>ad hoc</i> (e.g. quando um “problema” é identificado)					
9 As avaliações temáticas (ensino à distância, formação contínua, processos de internacionalização...)					
10 A avaliação do ensino-aprendizagem na UBI					
11 A avaliação da investigação					

G

Os aspectos que devem merecer especial atenção na monitorização da Qualidade por parte do GQ					
Em relação à missão da Instituição	1	2	3	4	5
1 A qualidade do ensino ministrado					
2 A qualificação do corpo docente e a sua adequação à missão da instituição					
3 A estratégia adoptada para garantir a qualidade do ensino e a sua forma de concretização					
4 A actividade docente científica e artística devidamente avaliada e reconhecida, adequada à missão da instituição					
5 A transferência de conhecimento e tecnologia para a sociedade					
6 A colaboração interdisciplinar, interdepartamental e interinstitucional					

H

Os aspectos que devem merecer especial atenção na monitorização da Qualidade por parte do GQ					
Em relação aos resultados da actividade da Instituição	1	2	3	4	5
1 A adequação do ensino ministrado às competências que cada ciclo de estudos deve conferir					
2 A realização de ciclos de estudo em conjunto com outras instituições, nacionais ou estrangeiras					
3 A evolução de procura e o alargamento de base social de recrutamento dos estudantes					
4 A capacidade de promover com sucesso a integração dos estudantes					
5 O sucesso escolar					
6 A inserção dos diplomados no mercado de trabalho					
7 A produção científica, tecnológica e artística adequada à missão da instituição					
8 A valorização económica das actividades de investigação e de desenvolvimento tecnológico adequadas à missão da investigação					
9 A integração em projectos e parcerias nacionais e internacionais					
10 A prestação de serviços à comunidade					
11 O contributo para o desenvolvimento regional e nacional adequado à missão da instituição					
12 A informação sobre a instituição e sobre o ensino nela ministrado					

ACTIVIDADE DOCENTE

I

Relativamente à participação dos docentes nos actos do GQ, as suas maiores preocupações incluem:	1	2	3	4	5
1 Aumento da carga de trabalho no âmbito das actividades inerentes à avaliação da qualidade					
2 A contribuição para o alerta das disciplinas críticas					
3 A prestação de informações relevantes sobre ensino-aprendizagem					
4 A contribuição com informações sobre o mercado de trabalho					
5 A contribuição com informações sobre competências a adquirir pelos diplomados					
6 Demasiado peso de actos burocráticos					
7 Nível de participação em tomadas de decisão					
8 Necessidade de mostrar informação relevante com periodicidade					
9 Intromissão do GQ nas decisões internas dos Departamentos e ou ciclos de estudos					

J

A melhor forma de assegurar um nível de proximidade e diálogo entre o GQ e as entidades académicas passa por:	1	2	3	4	5
1 Promover a existência da criação de Comissões de Qualidade					
2 Promover a participação em grupos de trabalho específicos					
3 Promover a participação em conferências e debates organizados pelo GQ ou UBI					
4 Garantir o apoio do GQ nos actos inerentes aos processos de Qualidade					

L

Indique o seu grau de concordância em relação às seguintes frases	1	2	3	4	5
1 A UBI oferece boas condições para a realização de actividades de investigação					
2 Estou satisfeito/a com o tempo que dedico às tarefas de gestão					
3 Estou satisfeito/a com a atitude dos alunos nas minhas aulas					
4 As relações com os/as colegas da UBI facilitam o trabalho docente					
5 Os recursos didácticos disponíveis são suficientes					
6 Considero necessário descentralizar a formação dos docentes para as Faculdades					
7 A UBI apoia as propostas de melhoria que sejam sugeridas através dos órgãos académicos					

K

Nas seguintes afirmações indique a sua posição	1	2	3	4	5
1 A UBI proporciona oportunidade de desenvolver a minha carreira académica/profissional					
2 Sinto que o nome e prestígio da UBI são gratificantes para mim					
3 Sinto que contribuo para a formação de cidadãos para o futuro de uma sociedade desenvolvida					
4 Alio ao gosto pelo ensino a vocação					
5 Considero a minha profissão estável e reconhecida					

Agradeço o preenchimento do Inquérito

ANEXO 2

Este anexo refere-se ao apuramento de todas as questões/afirmações obtidas no inquérito, onde poderão ser consultadas as respostas por cada item, com as respectivas frequências, percentagens parciais e totais.

Conceito e Expectativas

Um sistema de Garantia da Qualidade no ensino superior deve ter como objectivo principal:

A melhoria da qualidade do ensino superior					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	1	,5	,5	,5
	2=Tendo a Discordar	2	,9	1,0	1,5
	3=Não Discordo nem Concordo	4	1,9	1,9	3,4
	4=Tendo a Concordar	160	75,5	77,7	81,1
	5=Concordo Totalmente	39	18,4	18,9	100,0
	Total	206	97,2	100,0	
	Missing	System	6	2,8	
Total		212	100,0		

Quadro nº1

A disponibilização da informação fundamentada à sociedade sobre o desempenho do ensino superior					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	1	,5	,5	,5
	2=Tendo a Discordar	6	2,8	2,9	3,4
	3=Não Discordo nem Concordo	16	7,5	7,8	11,3
	4=Tendo a Concordar	163	76,9	79,9	91,2
	5=Concordo Totalmente	18	8,5	8,8	100,0
	Total	204	96,2	100,0	
	Missing	System	8	3,8	
Total		212	100,0		

Quadro nº2

O desenvolvimento de uma cultura de garantia da qualidade					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2=Tendo a Discordar	2	,9	1,0	1,0
	3=Não Discordo nem Concordo	2	,9	1,0	2,0
	4=Tendo a Concordar	87	41,0	42,4	44,4
	5=Concordo Totalmente	114	53,8	55,6	100,0
	Total	205	96,7	100,0	
	Missing	System	7	3,3	
Total		212	100,0		

Quadro nº3

O assegurar de padrões mínimos de qualidade do sistema					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2=Tendo a Discordar	3	1,4	1,5	1,5
	3=Não Discordo nem Concordo	7	3,3	3,4	4,9
	4=Tendo a Concordar	166	78,3	81,4	86,3
	5=Concordo Totalmente	28	13,2	13,7	100,0
	Total	204	96,2	100,0	
	Missing	System	8	3,8	
Total		212	100,0		

Quadro nº4

A promoção de uma dinâmica de melhoria da qualidade					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2=Tendo a Discordar	3	1,4	1,5	1,5
	3=Não Discordo nem Concordo	13	6,1	6,4	7,8
	4=Tendo a Concordar	156	73,6	76,5	84,3
	5=Concordo Totalmente	32	15,1	15,7	100,0
	Total	204	96,2	100,0	
	Missing	System	8	3,8	
Total		212	100,0		

Quadro nº5

Em relação aos benefícios que o Gabinete da Qualidade (GQ) poderá trazer ao sistema de ensino da UBI, as suas expectativas incluem:

A melhoria da qualidade do ensino e do desempenho da instituição					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo	1	,5	,5	,5
	Totalmente				
	2=Tendo a Discordar	5	2,4	2,4	2,9
	3=Não Discordo nem Concordo	7	3,3	3,4	6,3
	4=Tendo a Concordar	159	75,0	77,6	83,9
	5=Concordo	33	15,6	16,1	100,0
	Totalmente				
Total	205	96,7	100,0		
Missing	System	7	3,3		
Total		212	100,0		

Quadro nº6

O aumento da transparência do sistema					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo	3	1,4	1,5	1,5
	Totalmente				
	2=Tendo a Discordar	4	1,9	2,0	3,4
	3=Não Discordo nem Concordo	16	7,5	7,8	11,2
	4=Tendo a Concordar	122	57,5	59,5	70,7
	5=Concordo	60	28,3	29,3	100,0
	Totalmente				
Total	205	96,7	100,0		
Missing	System	7	3,3		
Total		212	100,0		

Quadro nº7

O aumento da eficácia do sistema de avaliação em matéria de garantia da qualidade					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	1	,5	,5	,5
	2=Tendo a Discordar	7	3,3	3,4	3,9
	3=Não Discordo nem Concordo	16	7,5	7,8	11,8
	4=Tendo a Concordar	131	61,8	64,2	76,0
	5=Concordo Totalmente	49	23,1	24,0	100,0
	Total	204	96,2	100,0	
	Missing	System	8	3,8	
Total		212	100,0		

Quadro nº8

A disponibilização de informação objectiva aos candidatos ao ensino superior à comunidade académica e à sociedade					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	2	,9	1,0	1,0
	2=Tendo a Discordar	4	1,9	2,0	2,9
	3=Não Discordo nem Concordo	19	9,0	9,3	12,3
	4=Tendo a Concordar	152	71,7	74,5	86,8
	5=Concordo Totalmente	27	12,7	13,2	100,0
	Total	204	96,2	100,0	
	Missing	System	8	3,8	
Total		212	100,0		

Quadro nº9

FUNÇÕES

As principais funções do GQ dentro do sistema de garantia da qualidade devem incluir:

A definição e garantia dos padrões de qualidade do sistema					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2=Tendo a Discordar	3	1,4	1,5	1,5
	3=Não Discordo nem Concordo	5	2,4	2,5	4,1
	4=Tendo a Concordar	152	71,7	77,2	81,2
	5=Concordo Totalmente	37	17,5	18,8	100,0
	Total	197	92,9	100,0	
	Missing	System	15	7,1	
Total		212	100,0		

Quadro nº10

A monitorização do processo pedagógico da UBI e definição de padrões de alerta					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2=Tendo a Discordar	5	2,4	2,5	2,5
	3=Não Discordo nem Concordo	6	2,8	3,0	5,6
	4=Tendo a Concordar	151	71,2	76,6	82,2
	5=Concordo Totalmente	35	16,5	17,8	100,0
	Total	197	92,9	100,0	
	Missing	System	15	7,1	
Total		212	100,0		

Quadro nº11

A supervisão do Sistema de Garantia Interna de Qualidade					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2=Tendo a Discordar	4	1,9	2,0	2,0
	3=Não Discordo nem Concordo	5	2,4	2,5	4,6
	4=Tendo a Concordar	53	25,0	26,9	31,5
	5=Concordo Totalmente	135	63,7	68,5	100,0
	Total	197	92,9	100,0	
	Missing	System	15	7,1	
Total		212	100,0		

Quadro nº12

A divulgação pública dos resultados da actividade de avaliação e de acreditação					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2=Tendo a Discordar	4	1,9	2,0	2,0
	3=Não Discordo nem Concordo	2	,9	1,0	3,0
	4=Tendo a Concordar	152	71,7	77,2	80,2
	5=Concordo Totalmente	39	18,4	19,8	100,0
	Total	197	92,9	100,0	
	Missing	System	15	7,1	
Total		212	100,0		

Quadro nº13

A promoção da internacionalização do ensino da UBI					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	3	1,4	1,5	1,5
	2=Tendo a Discordar	14	6,6	7,1	8,6
	3=Não Discordo nem Concordo	59	27,8	29,9	38,6
	4=Tendo a Concordar	99	46,7	50,3	88,8
	5=Concordo Totalmente	22	10,4	11,2	100,0
	Total	197	92,9	100,0	
	Missing	System	15	7,1	
Total		212	100,0		

Quadro nº14

O aconselhamento das Faculdades, em matéria de garantia da qualidade do ensino superior					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	2	,9	1,0	1,0
	2=Tendo a Discordar	12	5,7	6,1	7,1
	3=Não Discordo nem Concordo	57	26,9	28,9	36,0
	4=Tendo a Concordar	100	47,2	50,8	86,8
	5=Concordo Totalmente	26	12,3	13,2	100,0
	Total	197	92,9	100,0	
	Missing	System	15	7,1	
Total		212	100,0		

Quadro nº15

A realização de estudos e pareceres por iniciativa própria ou por solicitação das Faculdades, Departamentos ou outros					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	2	,9	1,0	1,0
	2=Tendo a Discordar	40	18,9	20,3	21,3
	3=Não Discordo nem Concordo	83	39,2	42,1	63,5
	4=Tendo a Concordar	63	29,7	32,0	95,4
	5=Concordo Totalmente	9	4,2	4,6	100,0
	Total	197	92,9	100,0	
	Missing	System	15	7,1	
Total		212	100,0		

Quadro nº16

O desempenho das funções inerentes à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2=Tendo a Discordar	47	22,2	23,9	23,9
	3=Não Discordo nem Concordo	72	34,0	36,5	60,4
	4=Tendo a Concordar	64	30,2	32,5	92,9
	5=Concordo Totalmente	14	6,6	7,1	100,0
	Total	197	92,9	100,0	
	Missing	System	15	7,1	
Total		212	100,0		

Quadro nº17

A coordenação das actividades de avaliação e de acreditação na UBI com instituições e mecanismos de avaliação internacionais					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	1	,5	,5	,5
	2=Tendo a Discordar	14	6,6	7,1	7,6
	3=Não Discordo nem Concordo	31	14,6	15,7	23,4
	4=Tendo a Concordar	133	62,7	67,5	90,9
	5=Concordo Totalmente	18	8,5	9,1	100,0
	Total	197	92,9	100,0	
	Missing	System	15	7,1	
Total		212	100,0		

Quadro nº18

No campo da sua actuação, as principais acções do GQ devem incluir:

A realização de auditorias (e.g. dos processos institucionais de garantia da qualidade)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2=Tendo a Discordar	25	11,8	12,7	12,7
	3=Não Discordo nem Concordo	65	30,7	33,0	45,7
	4=Tendo a Concordar	94	44,3	47,7	93,4
	5=Concordo Totalmente	13	6,1	6,6	100,0
	Total	197	92,9	100,0	
	Missing	System	15	7,1	
Total		212	100,0		

Quadro nº19

A realização de avaliações temáticas (e.g. por disciplina, ensino à distância, gestão institucional, inserção laboral dos diplomados)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	1	,5	,5	,5
	2=Tendo a Discordar	42	19,8	21,3	21,8
	3=Não Discordo nem Concordo	73	34,4	37,1	58,9
	4=Tendo a Concordar	71	33,5	36,0	94,9
	5=Concordo Totalmente	10	4,7	5,1	100,0
	Total	197	92,9	100,0	
	Missing	System	15	7,1	
Total		212	100,0		

Quadro nº20

A realização de avaliações voluntárias (e.g. avaliação de excelência)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2=Tendo a Discordar	45	21,2	22,8	22,8
	3=Não Discordo nem Concordo	87	41,0	44,2	67,0
	4=Tendo a Concordar	55	25,9	27,9	94,9
	5=Concordo Totalmente	10	4,7	5,1	100,0
	Total	197	92,9	100,0	
Missing	System	15	7,1		
Total		212	100,0		

Quadro nº21

As intervenções ad hoc (e.g. quando um "problema" é identificado)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2=Tendo a Discordar	107	50,5	54,3	54,3
	3=Não Discordo nem Concordo	52	24,5	26,4	80,7
	4=Tendo a Concordar	30	14,2	15,2	95,9
	5=Concordo Totalmente	8	3,8	4,1	100,0
	Total	197	92,9	100,0	
Missing	System	15	7,1		
Total		212	100,0		

Quadro nº22

A avaliação da investigação em articulação com o Instituto Coordenador de Investigação					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	14	6,6	7,1	7,1
	2=Tendo a Discordar	122	57,5	61,9	69,0
	3=Não Discordo nem Concordo	25	11,8	12,7	81,7
	4=Tendo a Concordar	27	12,7	13,7	95,4
	5=Concordo Totalmente	9	4,2	4,6	100,0
	Total	197	92,9	100,0	
	Missing	System	15	7,1	
Total		212	100,0		

Quadro nº23

A realização de análises ao nível do sistema (e.g. qualidade e eficiência do sistema, no seu todo ou por sectores)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2=Tendo a Discordar	26	12,3	13,2	13,2
	3=Não Discordo nem Concordo	60	28,3	30,5	43,7
	4=Tendo a Concordar	102	48,1	51,8	95,4
	5=Concordo Totalmente	9	4,2	4,6	100,0
	Total	197	92,9	100,0	
	Missing	System	15	7,1	
Total		212	100,0		

Quadro nº24

Os serviços que o GQ poderá oferecer à instituição com vista à promoção da qualidade do sistema de ensino superior, incluem:

A divulgação de documentos sobre boas práticas, práticas inovadoras, práticas que respeitem os padrões europeus					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2=Tendo a Discordar	8	3,8	4,1	4,1
	3=Não Discordo nem Concordo	13	6,1	6,6	10,7
	4=Tendo a Concordar	122	57,5	61,9	72,6
	5=Concordo Totalmente	54	25,5	27,4	100,0
	Total	197	92,9	100,0	
	Missing	System	15	7,1	
Total		212	100,0		

Quadro nº25

O desenvolvimento e a disponibilização de indicadores para benchmarking institucional					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	1	,5	,5	,5
	2=Tendo a Discordar	22	10,4	11,2	11,7
	3=Não Discordo nem Concordo	54	25,5	27,4	39,1
	4=Tendo a Concordar	92	43,4	46,7	85,8
	5=Concordo Totalmente	28	13,2	14,2	100,0
	Total	197	92,9	100,0	
	Missing	System	15	7,1	
Total		212	100,0		

Quadro nº26

A promoção e realização de conferências e estudos sobre qualidade					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	5	2,4	2,5	2,5
	2=Tendo a Discordar	11	5,2	5,6	8,1
	3=Não Discordo nem Concordo	24	11,3	12,2	20,3
	4=Tendo a Concordar	121	57,1	61,4	81,7
	5=Concordo Totalmente	36	17,0	18,3	100,0
	Total	197	92,9	100,0	
	Missing	System	15	7,1	
Total		212	100,0		

Quadro nº27

PRIORIDADE E ENFOQUE

As intervenções/actividades que deverão merecer intervenção prioritária por parte do GQ incluem:

A avaliação e a acreditação dos cursos de 1º ciclo					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2=Tendo a Discordar	6	2,8	3,1	3,1
	3=Não Discordo nem Concordo	9	4,2	4,6	7,7
	4=Tendo a Concordar	154	72,6	79,0	86,7
	5=Concordo Totalmente	26	12,3	13,3	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº28

A avaliação e a acreditação dos cursos de 2º ciclo e dos mestrados integrados					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2=Tendo a Discordar	6	2,8	3,1	3,1
	3=Não Discordo nem Concordo	8	3,8	4,1	7,2
	4=Tendo a Concordar	155	73,1	79,5	86,7
	5=Concordo Totalmente	26	12,3	13,3	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº29

A avaliação e a acreditação dos cursos de 3º ciclo					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2=Tendo a Discordar	6	2,8	3,1	3,1
	3=Não Discordo nem Concordo	11	5,2	5,6	8,7
	4=Tendo a Concordar	152	71,7	77,9	86,7
	5=Concordo Totalmente	26	12,3	13,3	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº30

A acreditação de novos cursos					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2=Tendo a Discordar	7	3,3	3,6	3,6
	3=Não Discordo nem Concordo	9	4,2	4,6	8,2
	4=Tendo a Concordar	105	49,5	53,8	62,1
	5=Concordo Totalmente	74	34,9	37,9	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº31

O reconhecimento dos processos internos de garantia da qualidade					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2=Tendo a Discordar	7	3,3	3,6	3,6
	3=Não Discordo nem Concordo	8	3,8	4,1	7,7
	4=Tendo a Concordar	99	46,7	50,8	58,5
	5=Concordo Totalmente	81	38,2	41,5	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº32

A avaliação e a acreditação da instituição					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo	1	,5	,5	,5
	Totalmente				
	2=Tendo a Discordar	5	2,4	2,6	3,1
	3=Não Discordo nem	10	4,7	5,1	8,2
	Concordo				
	4=Tendo a	98	46,2	50,3	58,5
	Concordar				
5=Concordo	81	38,2	41,5	100,0	
Totalmente					
Total		195	92,0	100,0	
Missing	System	17	8,0		
Total		212	100,0		

Quadro nº33

As intervenções <i>ad hoc</i> (e.g. quando um "problema" é identificado)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo	4	1,9	2,1	2,1
	Totalmente				
	2=Tendo a Discordar	70	33,0	35,9	37,9
	3=Não Discordo nem	87	41,0	44,6	82,6
	Concordo				
	4=Tendo a	24	11,3	12,3	94,9
	Concordar				
5=Concordo	10	4,7	5,1	100,0	
Totalmente					
Total		195	92,0	100,0	
Missing	System	17	8,0		
Total		212	100,0		

Quadro nº34

As avaliações temáticas (ensino à distância, formação contínua, processos de internacionalização...)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	4	1,9	2,1	2,1
	2=Tendo a Discordar	67	31,6	34,4	36,4
	3=Não Discordo nem Concordo	84	39,6	43,1	79,5
	4=Tendo a Concordar	30	14,2	15,4	94,9
	5=Concordo Totalmente	10	4,7	5,1	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº35

A avaliação do ensino-aprendizagem na UBI					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	3	1,4	1,5	1,5
	2=Tendo a Discordar	10	4,7	5,1	6,7
	3=Não Discordo nem Concordo	7	3,3	3,6	10,3
	4=Tendo a Concordar	156	73,6	80,0	90,3
	5=Concordo Totalmente	19	9,0	9,7	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº36

A avaliação da investigação					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	17	8,0	8,7	8,7
	2=Tendo a Discordar	107	50,5	54,9	63,6
	3=Não Discordo nem Concordo	39	18,4	20,0	83,6
	4=Tendo a Concordar	22	10,4	11,3	94,9
	5=Concordo Totalmente	10	4,7	5,1	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº37

Os aspectos que devem merecer especial atenção na monitorização da Qualidade por parte do GQ

Em relação à missão da Instituição:

A qualidade do ensino ministrado					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	1	,5	,5	,5
	2=Tendo a Discordar	9	4,2	4,6	5,1
	3=Não Discordo nem Concordo	2	,9	1,0	6,2
	4=Tendo a Concordar	164	77,4	84,1	90,3
	5=Concordo Totalmente	19	9,0	9,7	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº38

A qualificação do corpo docente e a sua adequação à missão da instituição					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	5	2,4	2,6	2,6
	2=Tendo a Discordar	45	21,2	23,1	25,6
	3=Não Discordo nem Concordo	34	16,0	17,4	43,1
	4=Tendo a Concordar	96	45,3	49,2	92,3
	5=Concordo Totalmente	15	7,1	7,7	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº39

A estratégia adoptada para garantir a qualidade do ensino e a sua forma de concretização					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2=Tendo a Discordar	12	5,7	6,2	6,2
	3=Não Discordo nem Concordo	25	11,8	12,8	19,0
	4=Tendo a Concordar	108	50,9	55,4	74,4
	5=Concordo Totalmente	50	23,6	25,6	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº40

A actividade docente científica e artística devidamente avaliada e reconhecida, adequada à missão da instituição da Institui					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	2	,9	1,0	1,0
	2=Tendo a Discordar	33	15,6	16,9	17,9
	3=Não Discordo nem Concordo	76	35,8	39,0	56,9
	4=Tendo a Concordar	70	33,0	35,9	92,8
	5=Concordo Totalmente	14	6,6	7,2	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº41

A transferência de conhecimento e tecnologia para a sociedade					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	3	1,4	1,5	1,5
	2=Tendo a Discordar	29	13,7	14,9	16,4
	3=Não Discordo nem Concordo	97	45,8	49,7	66,2
	4=Tendo a Concordar	58	27,4	29,7	95,9
	5=Concordo Totalmente	8	3,8	4,1	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº42

A colaboração interdisciplinar, interdepartamental e interinstitucional					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	2	,9	1,0	1,0
	2=Tendo a Discordar	28	13,2	14,4	15,4
	3=Não Discordo nem Concordo	79	37,3	40,5	55,9
	4=Tendo a Concordar	73	34,4	37,4	93,3
	5=Concordo Totalmente	13	6,1	6,7	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº43

Os aspectos que devem merecer especial atenção na monitorização da Qualidade por parte do GQ

Em relação aos resultados da actividade da Instituição:

A adequação do ensino ministrado às competências que cada ciclo de estudos deve conferir					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2=Tendo a Discordar	7	3,3	3,6	3,6
	3=Não Discordo nem Concordo	12	5,7	6,2	9,7
	4=Tendo a Concordar	160	75,5	82,1	91,8
	5=Concordo Totalmente	16	7,5	8,2	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº44

A realização de ciclos de estudo em conjunto com outras instituições, nacionais ou estrangeiras					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	2	,9	1,0	1,0
	2=Tendo a Discordar	9	4,2	4,6	5,6
	3=Não Discordo nem Concordo	19	9,0	9,7	15,4
	4=Tendo a Concordar	154	72,6	79,0	94,4
	5=Concordo Totalmente	11	5,2	5,6	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº45

A evolução de procura e o alargamento de base social de recrutamento dos estudantes					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2=Tendo a Discordar	9	4,2	4,6	4,6
	3=Não Discordo nem Concordo	29	13,7	14,9	19,5
	4=Tendo a Concordar	135	63,7	69,2	88,7
	5=Concordo Totalmente	22	10,4	11,3	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº46

A capacidade de promover com sucesso a integração dos estudantes					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	1	,5	,5	,5
	2=Tendo a Discordar	10	4,7	5,1	5,6
	3=Não Discordo nem Concordo	30	14,2	15,4	21,0
	4=Tendo a Concordar	134	63,2	68,7	89,7
	5=Concordo Totalmente	20	9,4	10,3	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº47

O sucesso escolar					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	2	,9	1,0	1,0
	2=Tendo a Discordar	6	2,8	3,1	4,1
	3=Não Discordo nem Concordo	10	4,7	5,1	9,2
	4=Tendo a Concordar	136	64,2	69,7	79,0
	5=Concordo Totalmente	41	19,3	21,0	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº48

A inserção dos diplomados no mercado de trabalho					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	2	,9	1,0	1,0
	2=Tendo a Discordar	8	3,8	4,1	5,1
	3=Não Discordo nem Concordo	30	14,2	15,4	20,5
	4=Tendo a Concordar	102	48,1	52,3	72,8
	5=Concordo Totalmente	53	25,0	27,2	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº49

A produção científica, tecnológica e artística adequada à missão da instituição					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	2	,9	1,0	1,0
	2=Tendo a Discordar	60	28,3	30,8	31,8
	3=Não Discordo nem Concordo	84	39,6	43,1	74,9
	4=Tendo a Concordar	34	16,0	17,4	92,3
	5=Concordo Totalmente	15	7,1	7,7	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº50

A valorização económica das actividades de investigação e de desenvolvimento tecnológico adequadas à missão da investigação					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2=Tendo a Discordar	72	34,0	36,9	36,9
	3=Não Discordo nem Concordo	81	38,2	41,5	78,5
	4=Tendo a Concordar	33	15,6	16,9	95,4
	5=Concordo Totalmente	9	4,2	4,6	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº51

A integração em projectos e parcerias nacionais e internacionais					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	1	,5	,5	,5
	2=Tendo a Discordar	73	34,4	37,4	37,9
	3=Não Discordo nem Concordo	65	30,7	33,3	71,3
	4=Tendo a Concordar	46	21,7	23,6	94,9
	5=Concordo Totalmente	10	4,7	5,1	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº52

A prestação de serviços à comunidade					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	3	1,4	1,5	1,5
	2=Tendo a Discordar	53	25,0	27,2	28,7
	3=Não Discordo nem Concordo	86	40,6	44,1	72,8
	4=Tendo a Concordar	45	21,2	23,1	95,9
	5=Concordo Totalmente	8	3,8	4,1	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº53

O contributo para o desenvolvimento regional e nacional adequado à missão da instituição					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	3	1,4	1,5	1,5
	2=Tendo a Discordar	42	19,8	21,5	23,1
	3=Não Discordo nem Concordo	87	41,0	44,6	67,7
	4=Tendo a Concordar	52	24,5	26,7	94,4
	5=Concordo Totalmente	11	5,2	5,6	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº54

A informação sobre a instituição e sobre o ensino nela ministrado					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	2	,9	1,0	1,0
	2=Tendo a Discordar	9	4,2	4,6	5,6
	3=Não Discordo nem Concordo	21	9,9	10,8	16,4
	4=Tendo a Concordar	137	64,6	70,3	86,7
	5=Concordo Totalmente	26	12,3	13,3	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº55

ACTIVIDADE DOCENTE

Relativamente à participação dos docentes nos actos do GQ, as suas maiores preocupações incluem:

Aumento da carga de trabalho no âmbito das actividades inerentes à avaliação da qualidade					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2=Tendo a Discordar	12	5,7	6,2	6,2
	3=Não Discordo nem Concordo	11	5,2	5,6	11,8
	4=Tendo a Concordar	115	54,2	59,0	70,8
	5=Concordo Totalmente	57	26,9	29,2	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº56

A contribuição para o alerta das disciplinas críticas						
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	1=Discordo Totalmente	1	,5	,5	,5	
	2=Tendo a Discordar	37	17,5	19,0	19,5	
	3=Não Discordo nem Concordo	46	21,7	23,6	43,1	
	4=Tendo a Concordar	88	41,5	45,1	88,2	
	5=Concordo Totalmente	23	10,8	11,8	100,0	
	Total	195	92,0	100,0		
	Missing	System	17	8,0		
	Total		212	100,0		

Quadro nº57

A prestação de informações relevantes sobre ensino-aprendizagem					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	1	,5	,5	,5
	2=Tendo a Discordar	34	16,0	17,4	17,9
	3=Não Discordo nem Concordo	52	24,5	26,7	44,6
	4=Tendo a Concordar	84	39,6	43,1	87,7
	5=Concordo Totalmente	24	11,3	12,3	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº58

A contribuição com informações sobre o mercado de trabalho					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	1	,5	,5	,5
	2=Tendo a Discordar	35	16,5	17,9	18,5
	3=Não Discordo nem Concordo	72	34,0	36,9	55,4
	4=Tendo a Concordar	74	34,9	37,9	93,3
	5=Concordo Totalmente	13	6,1	6,7	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº59

A contribuição com informações sobre competências a adquirir pelos diplomados					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	1	,5	,5	,5
	2=Tendo a Discordar	26	12,3	13,3	13,8
	3=Não Discordo nem Concordo	52	24,5	26,7	40,5
	4=Tendo a Concordar	96	45,3	49,2	89,7
	5=Concordo Totalmente	20	9,4	10,3	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº60

Demasiado peso de actos burocráticos					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2=Tendo a Discordar	8	3,8	4,1	4,1
	3=Não Discordo nem Concordo	5	2,4	2,6	6,7
	4=Tendo a Concordar	45	21,2	23,1	29,7
	5=Concordo Totalmente	137	64,6	70,3	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº61

Nível de participação em tomadas de decisão					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo	1	,5	,5	,5
	Totalmente				
	2=Tendo a Discordar	34	16,0	17,4	17,9
	3=Não Discordo nem	73	34,4	37,4	55,4
	Concordo				
	4=Tendo a	71	33,5	36,4	91,8
	Concordar				
5=Concordo	16	7,5	8,2	100,0	
Totalmente					
Total		195	92,0	100,0	
Missing	System	17	8,0		
Total		212	100,0		

Quadro nº62

Necessidade de mostrar informação relevante com periodicidade					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo	1	,5	,5	,5
	Totalmente				
	2=Tendo a Discordar	31	14,6	15,9	16,4
	3=Não Discordo nem	81	38,2	41,5	57,9
	Concordo				
	4=Tendo a Concordar	72	34,0	36,9	94,9
	Concordar				
5=Concordo	10	4,7	5,1	100,0	
Totalmente					
Total		195	92,0	100,0	
Missing	System	17	8,0		
Total		212	100,0		

Quadro nº63

Intromissão do GQ nas decisões internas dos Departamentos e ou ciclos de estudos					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo	3	1,4	1,5	1,5
	Totalmente				
	2=Tendo a Discordar	16	7,5	8,2	9,7
	3=Não Discordo nem	27	12,7	13,8	23,6
	Concordo				
	4=Tendo a	66	31,1	33,8	57,4
	Concordar				
5=Concordo	83	39,2	42,6	100,0	
Totalmente					
Total		195	92,0	100,0	
Missing	System	17	8,0		
Total		212	100,0		

Quadro nº64

A melhor forma de assegurar um nível de proximidade e diálogo entre o GQ e as entidades académicas passa por:

Promover a existência da criação de Comissões de Qualidade					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo	7	3,3	3,6	3,6
	Totalmente				
	2=Tendo a Discordar	8	3,8	4,1	7,7
	3=Não Discordo nem Concordo	15	7,1	7,7	15,4
	4=Tendo a Concordar	124	58,5	63,6	79,0
	5=Concordo	41	19,3	21,0	100,0
	Totalmente				
	Total	195	92,0	100,0	
Missing	System	17	8,0		
Total		212	100,0		

Quadro nº65

Promover a participação em grupos de trabalho específico					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo	4	1,9	2,1	2,1
	Totalmente				
	2=Tendo a Discordar	15	7,1	7,7	9,7
	3=Não Discordo nem Concordo	49	23,1	25,1	34,9
	4=Tendo a Concordar	103	48,6	52,8	87,7
	5=Concordo	24	11,3	12,3	100,0
	Totalmente				
	Total	195	92,0	100,0	
Missing	System	17	8,0		
Total		212	100,0		

Quadro nº66

Promover a participação em conferências e debates organizados pelo GQ ou UBI					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	4	1,9	2,1	2,1
	2=Tendo a Discordar	14	6,6	7,2	9,2
	3=Não Discordo nem Concordo	49	23,1	25,1	34,4
	4=Tendo a Concordar	99	46,7	50,8	85,1
	5=Concordo Totalmente	29	13,7	14,9	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº67

Garantir o apoio do GQ nos actos inerentes aos processos de Qualidade					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	2	,9	1,0	1,0
	2=Tendo a Discordar	12	5,7	6,2	7,2
	3=Não Discordo nem Concordo	43	20,3	22,1	29,2
	4=Tendo a Concordar	115	54,2	59,0	88,2
	5=Concordo Totalmente	23	10,8	11,8	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº68

Indique o seu grau de concordância em relação às seguintes frases

A UBI oferece boas condições para a realização de actividades de investigação					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	2	,9	1,0	1,0
	2=Tendo a Discordar	21	9,9	10,8	11,8
	3=Não Discordo nem Concordo	70	33,0	35,9	47,7
	4=Tendo a Concordar	92	43,4	47,2	94,9
	5=Concordo Totalmente	10	4,7	5,1	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº69

Estou satisfeito/a com o tempo que dedico às tarefas de gestão					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	22	10,4	11,3	11,3
	2=Tendo a Discordar	62	29,2	31,8	43,1
	3=Não Discordo nem Concordo	26	12,3	13,3	56,4
	4=Tendo a Concordar	76	35,8	39,0	95,4
	5=Concordo Totalmente	9	4,2	4,6	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº70

Estou satisfeito/a com a atitude dos alunos nas minhas aulas					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	1	,5	,5	,5
	2=Tendo a Discordar	23	10,8	11,8	12,3
	3=Não Discordo nem Concordo	25	11,8	12,8	25,1
	4=Tendo a Concordar	116	54,7	59,5	84,6
	5=Concordo Totalmente	30	14,2	15,4	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº71

As relações com os/as colegas da UBI facilitam o trabalho docente					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	5	2,4	2,6	2,6
	2=Tendo a Discordar	41	19,3	21,0	23,6
	3=Não Discordo nem Concordo	48	22,6	24,6	48,2
	4=Tendo a Concordar	84	39,6	43,1	91,3
	5=Concordo Totalmente	17	8,0	8,7	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº72

Os recursos didáticos disponíveis são suficientes					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2=Tendo a Discordar	30	14,2	15,4	15,4
	3=Não Discordo nem Concordo	55	25,9	28,2	43,6
	4=Tendo a Concordar	98	46,2	50,3	93,8
	5=Concordo Totalmente	12	5,7	6,2	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº73

Considero necessário descentralizar a formação dos docentes para as Faculdades					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	3	1,4	1,5	1,5
	2=Tendo a Discordar	15	7,1	7,7	9,2
	3=Não Discordo nem Concordo	55	25,9	28,2	37,4
	4=Tendo a Concordar	93	43,9	47,7	85,1
	5=Concordo Totalmente	29	13,7	14,9	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº74

A UBI apoia as propostas de melhoria que sejam sugeridas através dos órgãos académicos					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	3	1,4	1,5	1,5
	2=Tendo a Discordar	39	18,4	20,0	21,5
	3=Não Discordo nem Concordo	61	28,8	31,3	52,8
	4=Tendo a Concordar	74	34,9	37,9	90,8
	5=Concordo Totalmente	18	8,5	9,2	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº75

Nas seguintes afirmações indique a sua posição

A UBI proporciona oportunidade de desenvolver a minha carreira académica/profissional					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	1	,5	,5	,5
	2=Tendo a Discordar	25	11,8	12,8	13,3
	3=Não Discordo nem Concordo	51	24,1	26,2	39,5
	4=Tendo a Concordar	109	51,4	55,9	95,4
	5=Concordo Totalmente	9	4,2	4,6	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº76

Sinto que o nome e prestígio da UBI são gratificantes para mim					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	4	1,9	2,1	2,1
	2=Tendo a Discordar	15	7,1	7,7	9,7
	3=Não Discordo nem Concordo	36	17,0	18,5	28,2
	4=Tendo a Concordar	128	60,4	65,6	93,8
	5=Concordo Totalmente	12	5,7	6,2	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº77

Sinto que contribuo para a formação de cidadãos para o futuro de uma sociedade desenvolvida					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2=Tendo a Discordar	8	3,8	4,1	4,1
	3=Não Discordo nem Concordo	10	4,7	5,1	9,2
	4=Tendo a Concordar	94	44,3	48,2	57,4
	5=Concordo Totalmente	83	39,2	42,6	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
Missing	System	17	8,0		
Total		212	100,0		

Quadro nº78

Alto ao gosto pelo ensino a vocação					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2=Tendo a Discordar	6	2,8	3,1	3,1
	3=Não Discordo nem Concordo	5	2,4	2,6	5,6
	4=Tendo a Concordar	110	51,9	56,4	62,1
	5=Concordo Totalmente	74	34,9	37,9	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
Missing	System	17	8,0		
Total		212	100,0		

Quadro nº79

Considero a minha profissão estável e reconhecida					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1=Discordo Totalmente	3	1,4	1,5	1,5
	2=Tendo a Discordar	28	13,2	14,4	15,9
	3=Não Discordo nem Concordo	46	21,7	23,6	39,5
	4=Tendo a Concordar	88	41,5	45,1	84,6
	5=Concordo Totalmente	30	14,2	15,4	100,0
	Total	195	92,0	100,0	
	Missing	System	17	8,0	
Total		212	100,0		

Quadro nº80

Todos os dados recolhidos têm como fonte as respostas fornecidas ao inquérito distribuído aos docentes com vínculo contratual a 100% com a UBI, este insere-se no âmbito do Mestrado em Empreendedorismo e Serviço Social, tendo como principal objectivo perceber, qual a percepção que existe sobre a Qualidade no Ensino Superior.

