

Capítulo II

Avaliação da Qualidade no Ensino Superior

Uma história recente?

Quality is never an accident; it is always the result of intelligent effort.¹

John Ruskin

Introdução

Praticamente no início do movimento da Avaliação da Qualidade do Ensino Superior na Europa, Bogue e Saunders (1992: p. 1) sublinham a dificuldade de encontrar uma definição de Qualidade no Ensino Superior, colocando a questão *“can we improve quality if we cannot define it?”²*. Sendo uma temática emergente, quer a nível teórico/conceptual, quer a nível empírico, a literatura existente acerca da Avaliação da Qualidade no Ensino Superior refere-se sobretudo a abordagens e processos quer seja da dimensão institucional ou nacional, existindo poucas referências acerca dos resultados obtidos com esses mesmos processos.

Em 1995, A. I. Vroeijenstijn, no seguimento da realização de um relatório acerca do situação da Gestão e Avaliação da Qualidade de então, apresenta uma revisão das questões relacionadas com a Avaliação Externa da Qualidade nos diferentes sistemas europeus. Apesar de fundamentado num relatório, resultado de um estudo alargado e reconhecido pelas instâncias europeias, este autor sente a necessidade de avisar o leitor que num contexto em constante mudança, como é o da avaliação externa da Qualidade no Ensino Superior, a situação apresentada pode não estar totalmente actualizada. Hoje, esta situação de permanente actualização e contínua reflexão, acerca da Avaliação da Qualidade no Ensino Superior parece manter-se.

¹ A qualidade nunca é um acidente; é sempre o resultado de um esforço inteligente.

² Será possível promover a qualidade se não a pudermos definir.

Este capítulo pretende apresentar uma mostra do curso da discussão acerca desta temática, no nível nacional e no contexto europeu.

Parecem ainda muito dispersas essas reflexões, como se os autores estivessem ainda na exploração dos conceitos, dos processos e das abordagens, apesar de já seguros da sua importância para a sobrevivência da Universidade, ou, pelo menos, da importância de mudança para um paradigma que traduza a preocupação de “*inserção do Ensino Superior numa sociedade que aprende, na qual a vida quotidiana está rodeada de cultura e de tecnologia, e a pressão concorrencial do desenvolvimento humano exige novos talentos* (Simão, 1998: p. 149) ”

1. *A Avaliação: significados e especificações no contexto educativo*

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

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

No contexto educativo, a avaliação, enquanto verificação do desempenho do aluno para a decisão sobre o seu valor e o seu futuro no sistema educativo percorreu este longo e, talvez penoso, caminho. Contudo, a avaliação tem vindo a ser progressivamente incorporada no próprio processo de ensino/aprendizagem. Estará então a repetir-se esse caminho com a avaliação das instituições escolares? Ou será possível ultrapassar os passos que se sabem menos produtivos e avançar, desde logo, para um paradigma de actuação conducente a uma avaliação integrada?

Costa (1981) defende que a avaliação da educação não deve ficar apenas pela procura de resultados, mas deve igualmente procurar explicar porque se obtiveram esses resultados. Deve partir de um modelo teórico que procure explicar porque o sistema funciona de uma determinada forma. Os dados deverão ser interpretados em função desse modelo que poderá desenvolver-se e crescer em complexidade.

1.1 *A Avaliação no contexto de Ensino Superior*

No enquadramento deste trabalho interessa-nos entender os aspectos da avaliação que são referentes, não ao indivíduo, mas ao nível do sistema educativo, e ainda mais especificamente do Ensino Superior.

Consideramos, em acordo com Costa (1981), que o papel a atribuir à avaliação, num sistema educativo e de formação, deve estar forçosamente ligado às finalidades do próprio sistema. No caso do sub-sistema do Ensino Superior, sendo a sua finalidade (de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo³) de *proporcionar uma sólida preparação cultural, científica e técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica*, deve a avaliação servir para fornecer todo um conjunto de informações críticas que permitam tomadas de decisão para a reforma contínua do sistema e para o planeamento das acções educativas.

A ideia de avaliação no Ensino Superior, aceite até à década de 80 do século passado, era a de uma avaliação focalizada, por um lado, globalmente nos resultados dos estudantes

³ Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro.

(aprendizagem e desenvolvimento) e, por outro lado, nas produções científicas dos professores (comunicações e artigos publicados), resultado do seu trabalho de investigação. Braskamp e Ory (1994) propõem uma definição mais inclusiva que inclui a recolha, análise, interpretação e uso da informação acerca dos programas e das pessoas envolvidas.

Como resultado da reunião da Confederação da União dos Conselhos de Reitores Europeus (1996), foram enunciadas dez afirmações acerca da avaliação no contexto do Ensino Superior. Sucintamente, dessas declarações ressaltam (i) o *dever* de cada uma das IES contemplar a avaliação na sua missão; (ii) a ideia de existir já uma *tradição* por parte das instituições em lidar com esta questão; (iii) a associação natural entre avaliação e *qualidade*; (iv) a necessidade de, por um lado, salvaguardar a *especificidade nacional e institucional*; (v) mas, por outro lado, não ignorar as leis de mercado definidas actualmente pela *globalização*; (vi) a *auto-avaliação* como um ponto de partida para um momento de reflexão de cada IES; (vii) servindo como base de trabalho para *peritos externos* apresentarem as suas recomendações; (viii) que possam ser usadas pelas IES numa lógica de *melhoria contínua*; (ix) este processo não se pretende isolado e apela-se à *partilha de informações, experiências e ideias*; (x) sendo reconhecido aos Conselhos de Reitores Nacionais e à Confederação Europeia um papel essencial na promoção deste *intercâmbio de experiências e de especialistas*.

Resumindo, a avaliação no Ensino Superior terá que ser mais do que enumeração, medição, registo, ou prestação de contas. Deve incorporar o contexto institucional, o papel dos colegas no julgamento e no apoio aos outros e a necessidade de observar o trabalho que, de facto, a instituição desenvolve. Implica auto-reflexão, diálogo e discussão. É aprender, desenvolver e construir. Ou seja, uma avaliação continuada deve estar assente no compromisso e não no controlo (Braskamp & Ory, 1994).

2. *A Qualidade - da análise do resultado à monitorização contínua do processo*

Historicamente, a Qualidade está associada à noção de “fazer bem”. Na época dos artesãos, grande parte, ou mesmo todo o processo produtivo estava sob a responsabilidade de um só indivíduo. Nessa altura “fazer bem” era sinónimo de “ser bom”, uma reputação que se desejava manter.

As pequenas aldeias foram crescendo e transformando-se em grandes cidades e, com o desenvolvimento do comércio, surgiu a necessidade de maior produção. Os melhores artesãos deixaram de estar directamente envolvidos em todo o processo produtivo para apenas supervisionar a *Qualidade* do trabalho dos aprendizes.

Com a Revolução industrial há uma alteração dramática na lógica de produção – o trabalho passa a ser realizado em série, especialmente com a implementação das práticas subjacentes ao Taylorismo. Produzir *muito e depressa* era o principal objectivo das empresas.

A necessidade de produzir *bem* é sentida de novo em plena I Guerra Mundial, quando os produtos de armamento fornecidos fora das especificações trazem riscos de vida para os soldados que os utilizam. Surge, neste contexto, um novo conceito - o controlo -, cujo propósito é a identificação dos bons artigos, separando e eliminando os defeituosos.

Progressivamente, o momento do controlo da Qualidade foi sendo antecipado do final para o decorrer do processo produtivo. A utilização de procedimentos estatísticos para o desenvolvimento de métodos de inspecção mais válidos e fiáveis permitiu relacionar os resultados com as suas causas. Falava-se então de *Qualidade na Concepção*.

Mas o crescimento é inexorável e não se compadece com falhas. Assim, nos anos 60, os grandes investimentos industriais impulsionam decisivamente o desenvolvimento de acções de carácter preventivo, às quais ficou associado o conceito *Garantia de Qualidade*.

Finalmente, nos últimos 20 anos do século XX, surge o conceito de *Gestão pela Qualidade Total* que implica ter como preocupação prioritária a satisfação do cliente, a prevenção dos defeitos, a formação profissional intensiva a todos os níveis, obrigando a uma participação dos vários níveis de gestão de topo e assumindo, como essencial, que a qualidade é mais importante que a quantidade. O termo Qualidade Total representa a busca da satisfação, não só do cliente, mas de todos os "stakeholders" (entidades significativas para a existência da empresa)⁴ e também da excelência organizacional da empresa.

É hoje ainda dominante a ideia que a Qualidade é uma excelente “arma” concorrencial das organizações, num mundo cada vez mais competitivo (Godinho & Neto, 2001). No entanto, a evolução deverá, ou mesmo terá, de acontecer no sentido da interiorização dos seus pressupostos na filosofia de vida da própria organização, sendo a ideia de controlo progressivamente substituída pela ideia de compromisso com a “mobilização de todos”.

3. *A Qualidade no Ensino Superior – um conceito multidimensional*

Da última reunião sobre o Ensino Superior promovida pela UNESCO⁵ em 1998, resultou uma declaração que resume os pontos essenciais a considerar para o desenvolvimento deste sistema no século XXI. Um desses pontos refere-se à caracterização do conceito de Qualidade no Ensino Superior, enfatizando a sua multidimensionalidade, no qual devem estar envolvidas

⁴ Radford (1997) reúne todos os possíveis stakeholders para o Ensino Superior em quatro grupos fundamentais: o pessoal do Ensino Superior, estudantes e as suas famílias, os empregadores e a sociedade como um todo

⁵ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

todas as suas funções e actividades: ensino e programas académicos, investigação e carreira académica, pessoal, estudantes, infra-estruturas e ambiente académico. Deve ainda ser dada uma particular atenção ao avanço no conhecimento através da investigação. As IES devem comprometer-se com processos de avaliação interna e externa transparentes, conduzidos abertamente por especialistas independentes, mas prestando a devida atenção às especificidades dos contextos institucionais, nacionais e regionais de modo a reconhecer a diversidade e a evitar a uniformidade. Percebe-se igualmente a necessidade de criação de nova visão e paradigma para o Ensino Superior que deve ser progressivamente centrado no aluno. Para a prossecução deste objectivo, os *curricula* devem ser remodelados por forma a ir mais além que a mestria cognitiva das disciplinas, sendo incluídas a aquisição de competências, capacidades e aptidões para a comunicação, análise criativa e crítica, o pensamento independente e o trabalho de equipa em contextos multiculturais.

Brennan (1997), reconhecendo esta multidimensionalidade de Qualidade no Ensino Superior, admite mesmo que qualquer tentativa de legislar uma única definição estará votada ao fracasso. De facto, o termo Qualidade parece intangível e, simultaneamente, carregado de valor estando subjectivamente associado ao que é bom e útil (Green, 1995). Vroeijenstijn (1995), reflectindo sobre a dualidade do conceito de qualidade apresentada por Pirsig (1974) no seu livro *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance*, faz lembrar a ideia camoniana de “amor é fogo que arde sem se ver”, quando sublinha a enorme dificuldade em encontrar uma definição consensual, apesar de haver consenso quanto à sua existência.

Green (1995), apresenta uma lista de conceitos divergentes que são habitualmente usados quando se trata de considerar a Qualidade no Ensino Superior: conceito tradicional, conformidade face a uma especificação ou um padrão, ajustado ao objectivo, eficácia em atingir objectivos institucionais, satisfação das necessidades dos clientes.

3.1 *O conceito tradicional de Qualidade*

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

3.2 *Conformidade face a uma especificação ou um padrão*

Pode considerar-se a qualidade como uma *conformidade face a uma especificação ou um padrão*. Esta abordagem decorre da noção de controlo da qualidade com origem na indústria. Tem como principal vantagem a possibilidade de qualquer instituição poder ambicionar um padrão de qualidade, dado que diferentes padrões podem ser estabelecidos para diferentes tipos de instituições. No entanto, este conceito é limitado, na medida em que não nos diz muito acerca da forma como foram, ou devem ser, estabelecidos os padrões, ou ainda porque obriga a Qualidade de uma instituição a ser definida em termos de padrões facilmente mensuráveis ou quantificáveis, o que pode não fazer sentido para o Ensino Superior.

3.3 *Ajustado ao objectivo*

O significado de *ajustado ao objectivo* é habitualmente usado por analistas ou políticos, sendo a Qualidade julgada pela possibilidade de verificar até que ponto um produto ou serviço responde aos objectivos previamente definidos. Ao contrário do anterior que implica um modelo mais estático, este tem subjacente uma abordagem mais desenvolvimental, dado que pressupõe que os objectivos possam ser alterados ao longo do tempo e, portanto, requer constante reavaliação da adequação da especificação.

O Professor Simões Lopes (FUP⁶, 1997) sublinha que nenhuma instituição deve ser avaliada sem ter em conta os objectivos a que se propôs, uma vez que é com base nesses objectivos que faz sentido a sua própria avaliação. Mas as dúvidas surgem quando se torna difícil esclarecer quais devem ser os objectivos do Ensino Superior. De facto, podem existir múltiplos objectivos, e alguns deles podem mesmo ser incompatíveis ou conflituosos.

3.4 *Eficácia em atingir objectivos institucionais*

Outra forma de considerar a Qualidade é enquadrar a sua avaliação ao nível institucional. Assim sendo, uma instituição de qualidade é aquela que claramente define a sua missão e é eficaz e eficiente em atingir os objectivos a que se propôs – *eficácia em atingir objectivos institucionais*. Este modelo permite alargar o espectro de temas considerados relevantes para o debate acerca da qualidade e incluir o desempenho em áreas como a eficiência no uso de recursos ou a eficácia da gestão, permitindo a variabilidade institucional (Woodhouse, 1999).

⁶ Fundação das Universidades Portuguesas

3.5 *Satisfação das necessidades do cliente*

Definir qualidade em termos de *satisfação das necessidades* (implícitas ou explícitas) *do cliente* é uma evolução recente do conceito que coloca grande ênfase na identificação dessas necessidades como o ponto crucial para a concepção de um produto ou serviço. Imediatamente se coloca uma questão – quem é o cliente no Ensino Superior? É o utilizador (o aluno) ou aqueles que pagam o serviço (o Estado ou os empregadores, ou mesmo as famílias)? E o aluno é o consumidor, o produto, ambos, ou nenhum? De facto, no Ensino Superior, quer os produtores quer os clientes (professores e estudantes), são parte do processo produtivo tornando-o individual, pessoal e dependente das características de ambos. Harvey e Knight (1996: p. 7) tomando a educação como um *processo participativo*, refutam a imagem do aluno enquanto produto ou cliente, considerando-o antes um participante no seu próprio processo de transformação. Algumas críticas surgem sobretudo quando se questiona se o aluno estará ou não em posição de identificar as suas necessidades, tornando importante a distinção entre necessidades e desejos (Braskamp & Ory, 1995). Mas utilizar este modelo, não implica, necessariamente, assumir ser o cliente quem melhor estará colocado para determinar o que é Qualidade e se ela está, ou não, presente.

3.6 *Promover a Qualidade para além da sua definição*

Finalmente, Green (1995) alerta que facilmente se assume uma postura pessimista que pode levar a desistir de procurar uma definição para Qualidade no Ensino Superior, na medida em que é um conceito relativo, dependente de diferentes “*prioridades*” e “*interesses*” dos diferentes

grupos (“stakeholders”) envolvidos, ou ainda se é considerada do ponto de vista do “*processo*” ou dos “*resultados*” (Seixas, 2002). No entanto, reconhecer a diversidade dos possíveis significados não nos permite alhear da responsabilidade de trabalhar para manter e promover a qualidade (Vroeijenstijn, 1995). Neste contexto, de acordo com as palavras de Pirsig (1974), é grande a tentação de aceitar que se ninguém sabe exactamente o que é, então na prática não existe. Mas o que todos percebemos é que na prática existe mesmo, assim como existem alguns indicadores que nos habituamos a considerar. E, finalmente, na prática há decisões que têm que ser tomadas, às quais devem estar subjacentes os critérios de qualidade previamente definidos por, e para, aquela instituição. Bedin (1995: p.71) admite mesmo que o elemento predominante de uma avaliação “*reside na identificação e no recurso a um sistema de valores para a formação do juízo de valor e não na medida em si*”, legitimando assim a inclusão de subjectividade em todo o processo de definição das medidas.

Aceitar a legitimidade e consistência dos argumentos apresentados, implica reconhecer a improbabilidade de encontrar um método único de avaliação que possa emergir para satisfazer os propósitos de todas as partes interessadas envolvidas no processo. Este facto aponta para a necessidade de desenvolvimento de um modelo que claramente possa articular a relação entre os critérios usados e as diversas técnicas de gestão e de fiabilidade da qualidade actualmente disponíveis, quer seja dentro ou fora do Ensino Superior. Isto providenciará uma base mais sólida, mais credível e segura para a Avaliação da Qualidade do que aquela que encontramos actualmente. Ou, em acordo com Vroeijenstijn (1995), teremos de deixar de falar de “qualidade” e passar a considerar as “qualidades” do Ensino Superior.

4. *A Avaliação da Qualidade no Ensino Superior*

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

Harvey e Knight (1996: p.1) afirmam ter sido precisamente a apropriação da “Qualidade”, por parte de um sector da Universidade que funcionava como autónomo e elitista, a quem não era pedida a prestação de contas, que contribuiu, durante muito tempo, para a *defensive wall behind which the academy has been able to hide*⁷. Perry (1991), por outro lado, lembra que durante muito tempo se assumia que algumas Universidades eram, elas próprias, uma referência de qualidade para outras instituições que, sem qualquer definição adicional de indicadores ou critérios, poderiam utilizar como referência para a avaliação da sua situação. Os Governos assumiam então uma postura quase onnipotente e omnipresente, na medida em que conduziam o sistema de acordo com os seus objectivos.

⁷ “...parede defensiva atrás da qual a academia tem conseguido esconder-se ...”

4.1 *O início do movimento e a introdução da lógica de mercado*

Desde o início da década de 90, a avaliação e gestão da Qualidade no Ensino Superior tem vindo a tornar-se uma prioridade para as políticas educativas internacionais. Este crescente interesse na Avaliação da Qualidade tem sido estimulado sobretudo por forças exteriores às instituições de Ensino Superior (Brennan & Shah, 2000). Entre essas forças podemos encontrar⁸:

- *a expansão e diversificação da oferta formativa* (Harvey & Knight, 1996; Vroeijenstijn, 1995), obrigando as instituições a demonstrar a sua eficácia e eficiência utilizando recursos mais reduzidos e mantendo a qualidade da formação oferecida;
- *o crescimento e complexificação do sistema* tornou o controlo central ineficiente (Vroeijenstijn, 1995; Amaral, 1998), levando os Governos a repensar a sua relação com as IES, reforçando a sua autonomia mas exigindo em troca uma garantia de qualidade⁹;
- *as rápidas transformações tecnológicas e económicas* e as suas consequências no mercado de trabalho (Simão, Santos & Costa, 2003), em estreita associação com as exigências do fenómeno da globalização e das novas relações sociais (Crespo, 2003), conduzindo à necessidade de repensar o perfil de profissional que as instituições estão a formar;
- *as alterações na relação entre a sociedade e o Ensino Superior* (Vroeijenstijn, 1995), estando a primeira progressivamente mais atenta quer aos *inputs*, ou seja, às verbas despendidas pelo Estado com base nas contribuições dos cidadãos; quer aos *outputs*, avaliando o tipo de profissionais que estão a ser formados, e se respondem às reais necessidades do país.

⁸ Designamos apenas algumas, das muitas forças referidas pelos diversos autores, actualmente envolvidos nesta temática.

⁹ A emergência do Estado avaliador (cf. Seixas, 2003)

- *a maior consciencialização por parte dos estudantes e suas famílias dos direitos educativos* (Santiago, Tavares, Taveira, Lencastre & Gonçalves, 2001), levando as IES a considerar os estudantes como exigentes clientes dos seus serviços;
- *a crescente mobilidade e transnacionalidade de estudantes e professores*, bem como de diplomados na procura de emprego, expressa formalmente em 1999 como um dos objectivos da União Europeia na Declaração de Bolonha¹⁰, e consequente necessidade de equiparação das qualificações obtidas em qualquer sistema do espaço europeu;
- e ainda, e talvez mais importante, *a progressiva racionalização do financiamento concedido pelo Estado*, introduzindo uma lógica do valor do dinheiro intimamente ligada à prestação de contas (Harvey & Knight, 1996).

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

Assim, apesar de a educação nunca poder vir a ser considerada, rigorosamente falando, um mercado “livre”, a introdução de forças e ideias de mercado deverão produzir o tipo de comportamentos, nomeadamente a disputa de estudantes e recursos, que será conducente a

¹⁰ A mobilidade de estudantes no Ensino Superior é uma realidade desde as primeiras Universidades, tornando-se um projecto europeu promotor da União Europeia desde a introdução de programas como ERASMUS ou SÓCRATES.

maior eficiência (Green, 1995), ou seja, fazer mais com menos. Assumir este pressuposto pode tornar-se perigoso se não houver vigilância pois, em acordo com Sobrinho (2000: p. 5-6), consideramos que a “*educação não é um bem de consumo cujos destino e definição possam ser deixados ao consumidor individual ou ao poder de regulação do mercado*”. Amaral (2000: p. 23), reforça esta ideia concluindo que “*no caso dos bens posicionais como a educação a mão invisível do mercado não produz os efeitos desejados*”, resultando mais na estratificação que na diversificação do sistema.

4.2 Dimensão Europeia – cooperação e convergência

O Ensino Superior sempre teve no continente europeu, de alguma forma, uma orientação internacional que, neste momento de expansão, enquanto mercado (económico, cultural, social) torna crescente a necessidade de uma dimensão europeia na garantia da Qualidade (Vroeijenstijn,1995). Num *Memorandum* publicado em 1991, pela Comissão da União Europeia, são enunciados os princípios fundamentais que viriam depois a ser incluídos no Tratado de Maastricht (1992). Nesse *Memorandum* pode ler-se:

Quality judgments would tend to influence institutional choices in the establishment of partnerships and participation in networks within European structures and would also be a factor in the granting of academic recognition and hence facilitating mobility (CEC, 1991)¹¹.

¹¹ As apreciações acerca da qualidade poderão influenciar as escolhas na realização de parcerias ou na participação em redes inseridas em estruturas europeias, e poderão também ser um factor no reconhecimento de graus académicos e, consequentemente, um factor facilitador da mobilidade.

Foi também em 1991, numa altura em que as temáticas acerca da Qualidade no Ensino Superior se encontravam nas primeiras linhas do debate europeu, que a Comissão Europeia lançou um projecto-piloto para a Avaliação da Qualidade no Ensino Superior na Europa. Thune e Staropoli (1997) resumem os objectivos desse projecto na promoção da tomada de consciência da necessidade de avaliação no Ensino Superior, no enriquecimento dos já existentes procedimentos de avaliação, no alargamento das experiências adquiridas e na necessidade de atribuir uma dimensão Europeia à avaliação.

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

De acordo com esta recomendação, os sistemas de avaliação da qualidade devem basear-se em cinco elementos: autonomia e/ou independência dos organismos encarregados da avaliação; adaptação dos processos e métodos ao perfil e à missão dos estabelecimentos; a utilização equilibrada dos elementos da avaliação interna e externa; a participação das diferentes partes interessadas; a publicação dos resultados como finalização do processo (JOCE, 98).

Estão aqui bem patentes as ideias de cooperação, abertura ao exterior, melhoria e adaptabilidade contínua dos sistemas de Ensino Superior como forma de satisfazer as novas necessidades educativas, sociais e profissionais de uma sociedade do conhecimento.

Este movimento é capitalizado com o início do Processo de Bolonha, sobretudo no sentido da convergência quanto aos sistemas de avaliação da qualidade das IES, uma vez que a Declaração de Bolonha reúne um consenso global. A avaliação da qualidade passa então a ser um instrumento essencial para desenvolver a confiança nos créditos e qualificações atribuídos por outras instituições¹², tanto a nível nacional como Europeu (Lourtie, 2000). E, mais uma vez, o desenvolvimento desta confiança requer que os processos de avaliação de cada país sejam conhecidos e a sua validade reconhecida pelas instituições dos demais países.

Em Março de 2001, durante a reunião de Salamanca, a garantia de Qualidade no Ensino Superior continua a ser um dos pontos da agenda. Recomenda-se, no entanto, que essa discussão seja feita num contexto de transnacionalidade. Ainda nesta altura, depois de mais de uma década de trabalho realizado nesta área, os sistemas de garantia de Qualidade na Europa mantêm uma perspectiva nacional, num momento em que a globalização da economia e a emergência da aprendizagem virtual criou um ambiente internacional para o Ensino Superior. Alargar o alcance da Avaliação da Qualidade de uma visão de prestação de contas ou de melhoria (importante apenas a nível nacional), para uma perspectiva de contribuição para a visibilidade e compatibilidade das qualificações Europeias a um nível internacional, é um desafio ao qual todos os países, individualmente e em conjunto, devem dar resposta em breve.

¹² Este objectivo é viabilizado com a introdução de um novo sistema de créditos – o European Credit Transfer System (ECTS).

5. *A Avaliação da Qualidade do Ensino Superior em Portugal*

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

Três grandes tópicos marcaram a discussão acerca do Ensino Superior em Portugal a partir da década de 80: autonomia institucional; orçamentos e custos; e qualidade. Reconhecer a sua inextricável relação apenas torna mais custoso, e até audacioso, o nosso propósito de apresentar uma reflexão integrada, mas sucinta, da evolução das questões relacionadas apenas com a Qualidade no Ensino Superior, especificamente no contexto português.

Simão, Santos, e Costa (2003) estabelecem estreita relação entre Qualidade e “responsabilidade” das instituições, dos seus dirigentes, dos seus docentes e dos seus estudantes, pelas decisões que tomam. Negam categoricamente a necessidade de colocar as dificuldades financeiras no topo das preocupações do Ensino Superior em Portugal. Pelo contrário, *tomar esta questão como essencial para o desenvolvimento do sistema, tem desviado a nossa atenção de desafios como os da sociedade do conhecimento, da globalização, da crescente integração dos sistemas europeus do Ensino Superior e da soberania portuguesa neste processo (ibid. p. 15).*

Estes desafios devem ser considerados com algum cuidado, pois da sua resolução poderá depender a solidez do nosso Ensino Superior. Daí, poderá advir uma identidade, cultura, expansão e desenvolvimento democrático, na medida em que, sobretudo no espaço europeu, a soberania nacional se tem vindo a deslocar progressivamente do plano militar e político para o plano científico e cultural (Simão, Santos & Costa, 2003). Isto significa que o sistema do Ensino Superior, adquire mais valor se tiver em conta os efeitos sociais e empresariais que determinam e impulsionam a competitividade nacional.

Mas, especificamente no contexto nacional, encontramos diversos motivos para este crescente ênfase na qualidade no Ensino Superior. Desde logo, o crescente aumento dos valores relacionados com o Ensino Superior – de 1985/1986 a 2000/01 o número total de estudantes matriculados mais que triplicou, passando de 117 128 para 387 703, o número de estabelecimentos situa-se agora acima das três centenas e o financiamento público para 2003 foi de 1.431 milhões de euros.

Em relação directa cresceram a oferta (em número e diversidade de instituições e cursos) e a procura (em número de candidatos e diversidade de qualificações de base) de uma formação de nível superior. Em Portugal, este crescimento assumiu um registo “balístico”, sobretudo entre 1986 e 2000, com a criação de Escolas e Institutos Politécnicos e a abertura de novas Instituições Privadas de Ensino Superior. A variedade de estudantes que entra no Ensino Superior pela primeira vez, leva-nos a considerar que, apesar dos níveis de realização acima da média ainda predominarem, a heterogeneidade é crescente do ponto de vista da sua origem social, da dispersão das suas aquisições educativas e da disparidade dos seus projectos de formação (Bedin, 1995).

Com este crescimento “desenfreado”, parece não ter havido tempo ou espaço para a sua monitorização, e é agora reconhecido, por exemplo, que a qualidade da investigação desenvolvida nas instituições é variável, assim como parece não surpreender a diferença existente entre o número e nível de qualificação dos professores entre todas as IES nacionais.

Os números que traduzem a actual situação do Ensino Superior em Portugal reflectem uma *multiplicidade anárquica* (Simão, 1998: p. 151), sendo neste momento, o país da Europa com maior número de graus e de diplomas.

5.1 *Do estudo piloto em 1992/93 à constituição do CNAVES em 1998*

Em Portugal, o movimento da Avaliação da Qualidade foi iniciado com a criação da Fundação das Universidades Portuguesas (FUP) em 1993, com o apoio do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP). Do debate público promovido por estes organismos, foi iniciada uma experiência-piloto que foi posteriormente acolhida na Lei n.º 38/94, de 21 de Novembro, onde está definida a política nacional de avaliação e acompanhamento das instituições do Ensino Superior. No protocolo entre o Ministério da Educação ficaram a FUP e o CRUP como *entidades representativas responsáveis pela coordenação da avaliação externa*, sendo da responsabilidade da FUP, entre outras, apresentar propostas de constituição das comissões de peritos para a avaliação externa, sendo depois submetidas à homologação do Ministério da Educação.

Em 1998, no seguimento de um protocolo assinado entre a FUP, o CRUP e o Ministério da Educação, é criado o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES) com o propósito de “assegurar a harmonia, coesão e credibilidade do processo de avaliação” do ensino superior, tal como estabelecido no Decreto-Lei n.º 205/98 de 11 de Julho. Apenas os cursos graduados são sujeitos a avaliação que, assente numa lógica desenvolvimental, deve incidir simultaneamente nos processos, nos resultados e no aconselhamento (Santiago *et al.*, 2002).

Em acordo com propostas da União Europeia, Portugal viria adoptar a nível nacional o “modelo geral” de avaliação (baseado nas revisões elaboradas por Van Vught e Westerheijden, 1993). Muitas vezes designado por “modelo holandês”, estabelece um equilíbrio dinâmico entre avaliação interna e avaliação externa (Simão, 1993). Este modelo assenta em quatro elementos principais: (i) a existência de uma *Agência Nacional* com responsabilidades na coordenação e estabelecimento dos procedimentos e métodos a serem usados pelas

instituições de Ensino Superior, no sentido de assegurarem a qualidade; (ii) um processo de *auto-avaliação* desenvolvido por cada instituição de uma forma regular e de acordo com os procedimentos e métodos estabelecidos pela Agência Nacional, a ser conduzido pelo próprio grupo académico da instituição; (iii) um momento de *avaliação externa* que deve ter como base a auto-avaliação e incluir os contributos do pessoal docente, não docente e estudantes (o avaliador externo deverá ser escolhido tendo em conta a sua especialização numa determinada área - académica, gestão, etc.); (iv) a elaboração e publicação de um *relatório* acerca dos resultados da avaliação externa, cujo principal objectivo deve ser o de organizar as recomendações para as instituições, no sentido de as ajudar a melhorar a qualidade do seu ensino e investigação.

Neste momento, em Portugal terminou o primeiro ciclo de avaliação, tendo sido já apresentados os primeiros relatórios. O segundo ciclo iniciado em 2000, prolonga-se até 2005.

Em Portugal parece estar a Lei da Avaliação intimamente relacionada com a Lei da Autonomia. Alarcão (1998: p. 7) refere mesmo que a *autonomia só verdadeiramente se compreende, justifica e ganha sentido enlaçada com a ideia de responsabilidade*, e essa responsabilidade não é mais do que *prestar contas* do seu funcionamento aos órgãos políticos e à sociedade em geral, através de um processo de avaliação, numa combinação equilibrada de avaliação interna e externa. Aliás, a autonomia estatutária, pedagógica, administrativa, financeira e científica das Universidades apesar de consagrada na Constituição da República (Lei 1/97 de 20 de Setembro), está condicionada por uma adequada Avaliação da Qualidade do ensino (Simão, 1998). Desta forma, parece haver uma conjugação inseparável entre autonomia e auto-regulação (Amaral, 1998), ou seja, deixa de haver uma política de interferência por parte dos Governos na Universidade e passam a existir leis de avaliação para aferir da qualidade das instituições.

De acordo com Simão (1998), esta visão contractualizante da avaliação apresenta, no nosso país, a versão mais partilhada de toda a União Europeia

5.2 *Enquadramento legal actual*

Em Portugal, a necessidade de avaliação do sistema de Ensino Superior começou a ser reconhecida formalmente em 1986, datando desse ano as primeiras referências em legislação emanada da Assembleia da República, até vir a ser consagrada na própria Constituição (revisão de 1997).

Na Lei de Bases do Sistema Educativo¹³, de 14 de Outubro 1986 – documento legal que estabelece o quadro geral do sistema educativo – surge a primeira menção à sua avaliação. No Artigo 49.º é enunciado, de forma que nos parece bastante vaga, que *o sistema educativo deve ser objecto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural*. Adiante especifica que essa avaliação *incide [...], sobre o desenvolvimento, regulamentação e aplicação da lei em causa*. Em nenhum outro ponto aparece qualquer ideia, projecto ou plano de concretização dessa avaliação, especificamente para o subsistema do Ensino Superior.

Acerca da avaliação nada mais é adiantado até à promulgação da Lei de Autonomia das Universidades¹⁴, onde foi determinado que o Governo deveria apresentar em Assembleia da República uma proposta de lei sobre o regime de avaliação e acompanhamento das actividades das Universidades.

¹³ Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro.

¹⁴ Lei n.º 108/88 de 24 de Setembro.

Somente seis anos depois, a 21 de Novembro de 1994, viria a ser publicada a Lei n.º 38/94 que veio estabelecer as bases do *sistema de avaliação e de acompanhamento das instituições do Ensino Superior [...]*, visando *a qualidade do desempenho científico e pedagógico das instituições do Ensino Superior [...]*. Apesar de forma pouco específica, este documento apresenta directrizes bem claras do que se pretende que seja a avaliação das instituições de ensino superior universitário, politécnico, públicas e não públicas. Considera, entre outros, como pontos de incidência *o ensino, designadamente as estruturas curriculares, o nível científico, os processos pedagógicos e as suas características inovadoras; a qualificação dos agentes de ensino e a eficiência de organização e de gestão*, apenas para destacar aqueles que nos parecem mais relacionados com o presente trabalho. Ainda no mesmo documento legal e na definição das suas finalidades, está bem patente a necessidade de abertura das instituições do Ensino Superior ao exterior, quer seja a outras instituições ou à comunidade em geral. Reconhece como princípio a participação das próprias instituições a serem avaliadas, deixando à sua responsabilidade todos os encargos relativos à primeira fase – a auto-avaliação.

Julgamos especialmente importante notar estarem previstos benefícios ou sanções de acordo com os resultados respectivamente positivos ou negativos, da avaliação conduzida. Os benefícios incluem o *“reforço do financiamento público, a criação de novos cursos e o apoio a actividades de investigação científica”*, enquanto as “sanções” contemplam desde a *“redução ou suspensão do financiamento à revogação da autorização de funcionamento de cursos”*.

Este documento (Lei n.º 38/94) constitui, claramente, um avanço nesta matéria mas deixa algumas ambiguidades relativamente a questões que julgamos fundamentais, sobretudo as que dizem respeito aos procedimentos: quem, como e com que frequência deve ser efectuada essa avaliação.

Outro documento legal que nos parece contribuir para o estímulo da avaliação do Ensino Superior é a Lei n.º 113/97, de 16 de Setembro, onde estão definidas as bases do financiamento do Ensino Superior público a processar-se numa relação tripartida entre Estado, instituições de Ensino Superior e estudantes. Neste documento, surgem directa e indirectamente algumas referências à qualidade das instituições e também aos mecanismos da sua avaliação. Assim, logo nos objectivos, aparece uma referência à necessidade de *“adequação entre o nível de financiamento concedido [...], e os planos de desenvolvimento das instituições”*. Mais uma vez é formulada esta interdependência, especificada no artigo 6.º acerca do orçamento. De acordo com esse texto, *as correspondentes dotações* serão calculadas tendo em conta, entre outros, *indicadores e padrões de qualidade*. De entre os 7 critérios apontados destacamos os *“indicadores de qualidade do pessoal docente de cada instituição”* (alínea c), e *“os incentivos à qualificação do pessoal docente e não docente”* (alínea e).

Mas o documento vai ainda mais longe quando enuncia no seu 11.º artigo *“o estímulo a medidas de qualidade, dizendo que para estimular a melhoria qualitativa do ensino praticado pelas instituições de ensino superior, o Estado pode disponibilizar financiamentos adicionais¹⁵ cuja atribuição às instituições tem uma base concorrencial”*. E acrescenta ainda, de forma clara e concretizada, quais os factores considerados determinantes dessa *base concorrencial*. São eles: *“a qualificação do corpo docente; o aproveitamento escolar dos estudantes; a apresentação de projectos pedagógicos inovadores; a capacidade das instituições em conseguir financiamento junto da sociedade civil; o sucesso dos diplomados no mercado de trabalho, numa base comparativa das respectivas áreas de formação; a produção científica e/ou artística”*. Devemos notar que à cabeça da lista destes factores aparece a qualificação do corpo docente.

¹⁵ O sublinhado é nosso.

Ainda dentro da relação tripartida, e neste caso entre o estudante e a instituição de ensino superior, é reconhecido que *“aos estudantes, as instituições de ensino superior prestam um serviço de ensino que deve ser qualitativamente exigente e ajustado aos objetivos que determinam a sua procura”*.

Em 6 de Janeiro deste ano foi publicado um novo documento – Lei 1/2003 de 6 de Janeiro – que apresenta, como única alteração à Lei de Bases do Sistema de Avaliação e Acompanhamento das IES, determinações precisas e aplicáveis a qualquer instituição (pública ou não pública, universitária ou politécnica) sempre que os resultados da sua avaliação sejam negativos, sendo retirada a ideia de recorrência desses resultados. É agora possível aplicar as seguintes medidas: redução ou suspensão do financiamento, suspensão e revogação do registo de cursos, revogação do reconhecimento de graus e, até mesmo o encerramento de instituições.

6. *O Futuro da Avaliação da Qualidade no Ensino Superior – um desafio*

De acordo com Perry (1995), a Qualidade é o maior e mais interessante desafio do Ensino Superior na próxima década. Já em 1993, antes mesmo de ter sido publicada a primeira legislação sobre avaliação no Ensino Superior, Veiga Simão afirmava que um resultado inevitável da avaliação seria exigir que a Universidade se abrisse mais ao exterior, à sociedade civil, facultando por sua iniciativa dados quantitativos e qualitativos respeitantes ao cumprimento da sua missão.

As questões que dominam actualmente a discussão acerca da Avaliação da Qualidade referem-se sobretudo à *prestação de contas e melhoria das instituições*. Sursock (2002), afirma ser a Avaliação da Qualidade, no fundo, apenas uma questão de poder, o que pode induzir a distorções e não ver representados os interesses dos estudantes, diplomados, empregadores ou a sociedade em geral. Deste modo, assume-se o risco, de acordo com Brennan (1997), que a discussão acerca da qualidade não vá além da disputa sobre os valores e o poder que um grupo de interesses tenta impor aos outros. Sursock (2002) sugere então que é necessário descolar de uma abordagem de avaliação parcelar das instituições, que apenas nos permitem ver o passado, e rumar a uma perspectiva holística que propicie aos seus estudantes e pessoal docente *uma comunidade intelectual que promova o pensamento crítico*.

Estaremos então a regressar às origens? Estaremos então a procurar recuperar a imagem presente nas Academias, onde o espírito livre, a criatividade e o desenvolvimento individual eram o âmago de todo o processo de ensinar e aprender?

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

As novas instituições terão que conseguir atingir padrões de qualidade semelhantes aos que as suas congéneres atingiram no passado. No entanto, o cenário de fundo é radicalmente diferente: a diversidade da população de estudantes que acolhem, os níveis de financiamento que recebem, a rapidez nas transformações ao nível do conhecimento e dos meios

tecnológicos de suporte à investigação, a crescente quantidade e diversidade da oferta formativa para um número decrescente de jovens na população em geral.

Caraça (1998: p. 203) afirma que o Estado deve exercer as suas “*prerrogativas societais*” e, progressivamente, certificar apenas as instituições que cumpram, no seu desempenho, os parâmetros determinados pela Qualidade. O mesmo autor prevê ainda uma transformação mais profunda que chegue ao próprio sistema de governação académico, que passaria a ser constituído por um Conselho, onde estariam representados os interesses da comunidade de acolhimento da Universidade, mas também os próprios interesses políticos do Estado. De acordo com o mesmo autor, este conselho seria presidido por alguém não docente.

Reconhecendo a dificuldade de institucionalizar um projecto nacional de Qualidade, Simão (1998: p. 149) defende que este deve ir além do estabelecimento de níveis mínimos de qualidade para todas as instituições, oferecendo possibilidades de culto da excelência, considerada pelo mesmo autor como a “*única resposta aos desafios da Sociedade da Informação*”. Em acordo com Brennan e Shah (2000), afirmamos então que a Avaliação da Qualidade, sendo entendida como um processo que proporciona oportunidades de mudança e melhoria às instituições, poderá ser uma boa forma de fazer a ligação entre o mundo micro e privado da instituição com o mundo macro e público da sociedade e da política.

Num documento publicado em Abril deste ano, o Ministério da Ciência e Ensino Superior (2003) assume como compromisso principal assegurar “não apenas o direito à educação, mas o *direito a uma educação de qualidade*¹⁶, que corresponda às expectativas e direitos” dos estudantes.

Simão (1998: p. 154) vai avisando que “*o poder das Universidades será mais forte se ela se afirmar pela clareza e transparência dos actos praticados*” pelos elementos que a compõem. E essa clareza e transparência apenas poderão ser conseguidas quer através do desenvolvimento de

¹⁶ O itálico é nosso.

mecanismos próprios de avaliação da sua missão e funções, quer através do legítimo controlo dos governos democráticos. Do equilíbrio das possíveis combinações das duas faces de uma mesma moeda – a avaliação interna e externa -, parece resultar no exercício válido e autónomo das suas funções actuais: ensino, investigação e serviço à comunidade. Ou como simplesmente o mesmo autor sublinha, “*a função cultural da Universidade como instituição de transformação da Sociedade e de Vanguarda do Pensamento*” (p. 155).

Síntese

De entre toda a diversidade de possíveis definições para o conceito de qualidade no Ensino Superior, parece ser universalmente aceite que a investigação (da instituição como um todo, ou de um dos seus departamentos) e o ensino (tal como é experienciado pelos estudantes) são os dois ingredientes essenciais a considerar nos julgamentos a efectuar durante o processo (Perry, 1991). Estas duas tarefas a executar pelas IES são da responsabilidade quase integral do seu conjunto de professores. Existem, no entanto, poucas evidências que mostrem a relação entre estas duas tarefas a desempenhar - ensino e investigação – num plano de equilíbrio.

As mudanças que ocorrem neste momento nos sistemas de Ensino Superior são, tal como foi referido anteriormente, motivadas por factores extrínsecos ao próprio sistema. A expansão trouxe mais e diferentes estudantes, para os quais foi desenvolvida uma diversidade de cursos, o que exigiu o desenvolvimento de novos métodos de ensino, quer pelas suas diversificadas qualificações de base quer pelas suas diferentes aspirações. Associada a essa expansão houve uma diminuição dos recursos e a crescente exigência de prestação de contas, manifestada por entidades exteriores à academia (Brennan, 1997). Foi este movimento exógeno que fez emergir a preocupação pela Qualidade.

Consideramos que caberá aos professores assumir o protagonismo neste processo, para que não sejam os valores, os propósitos, as necessidades, as políticas, os interesses, a linguagem e o poder de outros alheios à vida da Universidade a prevalecer. Em acordo com Simão (2002), admitimos que os professores devem aceitar a avaliação institucional e curricular como instrumento de mudança, devem gerir a oportunidade do processo e dinamizar, com base nela, espaços de construção da Escola do futuro sem perder tempo.

O mundo universitário tornou-se num mundo mais competitivo, com estudantes mais conscientes dos seus direitos e necessidades e com maior poder reivindicativo. Neste mundo,

em que a qualidade dos serviços oferecidos passa a ser um critério de escolha para os estudantes, as instituições são obrigadas a estabelecer planos de avaliação de qualidade se quiserem sobreviver¹⁷. Por outro lado, cada vez mais frequentemente, é pedido aos elementos de cada escola de Ensino Superior que demonstrem a forma como estão comprometidos com as suas instituições e com a sua profissão e, conseqüentemente, a forma como estão a responder ao investimento que a sociedade realizou para com eles (Braskamp & Ory, 1994).

Ao nível europeu já se discute “Beyond 2010¹⁸” defendendo o papel central das Universidades na reforma iniciada com o Processo de Bolonha (Graz Declaration, 2003). Com esta declaração é assumido um ponto de viragem no Processo de Bolonha, de uma direcção essencialmente política ao início, está progressivamente a receber a participação de todos os outros parceiros interessados. Neste processo a qualidade sempre foi um assunto nuclear e, neste momento a sua importância está a aumentar. De acordo com a European University Association (EUA), uma política de garantia de qualidade coerente deve basear-se na crença que a autonomia institucional cria e exige responsabilidade e que são as Universidades as responsáveis por desenvolver culturas internas de qualidade.

A necessidade destas “culturas internas de qualidade” parecem surgir associadas ao sentimento que reformas “top down”¹⁹ não são suficientes para alcançar os ambiciosos objectivos estabelecidos para 2010. E quem será responsável por desenvolver, implementar e manter estas “culturas internas de qualidade”?

A nossa proposta será que deve ser o professor, se não a liderar, pelo menos a assumir um papel protagonista nesse processo. Se a mudança deve vir de dentro, deve ser iniciada e

¹⁷ De notar que os montantes do financiamento público são calculados considerando o número de estudantes inscritos.

¹⁸ Para lá de 2010.

¹⁹ De cima para baixo.

mantida por quem está dentro, e os professores são os agentes privilegiados para o fazer, respondendo ao desafio lançado na Cimeira Mundial de Educação Médica (1993: p. 429) de desenvolver estratégias “*bold, clear, attractive, feasible*”²⁰.

De seguida apresentamos as linhas gerais da evolução do papel do professor e do seu actual estatuto na docência no Ensino Superior. Usando especificamente o caso do ensino médico, mostramos uma forma de conceptualizar o papel do professor numa das vertentes da sua actividade: o ensino. A plena realização desses papéis pelos docentes poderá contribuir para o objectivo de criar “culturas internas de qualidade”.

²⁰ Audazes, claras, atractivas e concretizáveis.