



**TESIS DOCTORAL**

---

**Efectos de la evaluación en las licenciaturas de  
Enfermería en Portugal**

---

**AUTOR: JOÃO PAULO DOS SANTOS MARQUES  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Conformidad del/los Director/res:**

**Fdo: Doctor D. Florentino Blázquez Entonado**

**Fdo: Doctor D. Luciano Santos Rodrigues de Almeida**

**2013**





# **Efectos de la evaluación en las licenciaturas de Enfermería en Portugal**

---

## **Efeitos do processo de avaliação nos cursos de licenciatura em Enfermagem em Portugal**

**Autor:** João Paulo dos Santos Marques

**Diretores:**

**Doutor D. Florentino Blázquez Entonado  
Doutor D. Luciano Santos Rodrigues de Almeida**





**“Não se subordinar a nada – nem a um homem, nem a um amor, nem a uma ideia, ter aquela independência longínqua que consiste em não crer na verdade, nem, se a houvesse, na utilidade do conhecimento dela – tal é o estado em que, parece-me, deve decorrer, para consigo mesma, a vida íntima intelectual dos que não vivem sem pensar.”**

*Fernando Pessoa, Livro do Desassossego, parágrafo 236*









## Agradecimentos

---

Conforme nos foi dito logo na abertura do primeiro seminário deste programa de doutoramento, a elaboração de uma dissertação de doutoramento é um trabalho exigente, relativamente longo, onde o desenvolvimento dos conhecimentos surge mesclado com um conjunto de sentimentos e emoções diversos, uns de alegria e satisfação, outros de tristeza e profundo desânimo.

Como tal, é um trabalho solitário que só se pode fazer muito bem acompanhado, por todas as pessoas que nos vão dando os diferentes tipos de suporte que necessitamos. É para essas pessoas que escrevo este agradecimento.

Ao meu orientador, o Professor Doutor Florentino Blázquez Entonado. E não começo por ele por ser “tradição”. Foi um amigo novo que tive o prazer de ganhar com este processo de doutoramento. Além da sua valiosa contribuição científica, tive o prazer de receber dele a força anímica necessária à conclusão deste trabalho. Pela sua amizade, o meu mais profundo agradecimento.

Ao Professor Doutor Luciano Rodrigues Almeida, co-orientador, amigo e colega de trabalho de há muitos anos, pela sua sempre presença e disponibilidade, mesmo estando longe.

À minha mulher, Cristina Marques, aos meus filhos João Marques e Francisco Marques, e aos meus pais António Marques e Maria Julieta Marques. A todos dedico este trabalho, pelas horas de ausência... e por tudo o resto.

Pela amizade, apoio e estímulo, aos professores e amigos Nuno Mangas, Presidente do IPL, José Manuel Silva, e Luís Lima Santos, vice-presidentes, e à Dra. Eugénia Ribeiro.

Ao meu amigo Doutor Miguel Jerónimo que, para além da amizade, soube sempre ser um guia nas horas mais complicadas.

Aos docentes da Universidad de Extermadura que integraram este programa de doutoramento, pelos saberes de natureza científica e pedagógica que partilharam, e pela sua amizade e simpatia: Professores Doutores Emilia Domínguez Rodríguez, Florentino Blázquez Entonado, Ricardo Luengo González, Isabel Cuadrado Gordillo, Sixto Cubo Delgado, José Luis Ramos Sánchez e Enrique Iglesias.

À Professora Doutora Maria dos Anjos Dixe, pela sua colaboração em diferentes momentos deste trabalho, desde o contacto com outras Escolas de Saúde ou de Enfermagem até às discussões de matéria metodológica e científica, particularmente enriquecedoras.

À Dra. Lina Rosálio e à D. Susana Dias pela sua amizade, o seu apoio e a sua sempre previdente simpatia e boa disposição.

À Dra. Rita Gaivoto, pela sua colaboração no acesso a dados oficiais de natureza estatística, e à Mestre Rosa Pedro e Dra. Joana Cunha pela sua preciosa ajuda na paginação e elaboração dos índices deste trabalho.

Ao painel de peritos que colaborou na validação do questionário, os Doutores Almeida Costa, Virgílio Pinto de Andrade, Luciano Almeida, Jorge Carvalho Arroiteia, Wilson Abreu, Joaquim Belo Filipe, Cidália Macedo, Ana Maria Vaz e José Luis Ramalho, por todos os seus comentários e sugestões.

A todos os que tiveram a gentileza de participar neste trabalho, respondendo ao questionário ou tendo acedido a ser entrevistados.

A todos os senhores Presidentes e Vice-presidentes de Institutos Politécnicos e Diretores de Escolas de Enfermagem ou de Saúde que fizeram o favor de colaborar na aplicação dos questionários e na indicação das pessoas mais adequadas para entrevistar.

Ao Instituto Politécnico de Beja pela disponibilização em CD de todo o conteúdo do sítio da internet da ADISPOR, depois do mesmo ter sido desativado.

Finalmente, ao Instituto Politécnico de Leiria, instituição a que me orgulho de pertencer desde 1987, por todas as oportunidades de realização profissional que me tem proporcionado.









## Resumen de la tesis

---

### 1. Introducción

A finales del 2005, se concluyó en Portugal un ciclo de evaluación (2000/2001-2004/2005) de las carreras de la enseñanza superior politécnica pública. Este ciclo de evaluación, considerado como el primer ciclo de evaluación de carreras a que fue sometida la enseñanza superior politécnica pública en Portugal, tuvo como finalidad la evaluación de todas las carreras que, durante este período, habían concluido ya un ciclo completo de formación.

Las carreras de licenciatura en Enfermería, integrados en este subsistema de la enseñanza superior portuguesa a partir de 1999, por fuerza del Decreto Ley n.º 353/99, de 3 de septiembre, proferido en la secuencia de la Resolución del Consejo de Ministros n.º 140/98, comprendidos por este proceso y, reuniendo las condiciones previstas para la evaluación, se ve este objetivo ser concretizado en el curso 2004/2005. Fueron, entonces, evaluadas 22 carreras.

Sobre este ciclo de evaluación, y en particular sobre la evaluación de las carreras de licenciatura en Enfermería, no es conocido por el autor ningún trabajo de evaluación orientado hacia los efectos que éste pueda haber provocado en la organización y funcionamiento de aquellas carreras. Algunos trabajos de reflexión producidos, nunca fueron publicados y aquéllos que fueron públicamente presentados, sobre todo en el “1er Encuentro Nacional sobre la Evaluación de la Enseñanza Superior Politécnica”, cuando el proceso aún no estaba totalmente concluido – las carreras de licenciatura en Enfermería, por ejemplo, aún se encontraban en proceso de evaluación – tenían manifiestamente una naturaleza exploratoria.

Mayor interés factual poseen algunos trabajos publicados por personas ligadas al Consejo de Evaluación de ADISPOR, entidad coordinadora del proceso de evaluación, durante y después del proceso, en algunos casos en forma de documentos de trabajo, que constituyen documentos particularmente importantes de reflexión sobre este proceso y que, de alguna manera tienen, su corolario en el informe de autoevaluación para efectos del proceso internacional de evaluación del CNAVES – Consejo Nacional de Evaluación de Enseñanza Superior, pedido por el gobierno a ENQA – European Association for Quality Assurance.

Así, nuestro trabajo busca de cierta forma contribuir para colmar alguna falta de estudios sobre aquel proceso de evaluación.

Optamos, sin embargo, por enfocarlo hacia dos aspectos que para nosotros eran especialmente importantes: por razones de interés personal en las carreras de licenciatura en Enfermería, y por razones de interés científico en la problemática de los efectos de los procesos de evaluación para las carreras. Razones personales porque el autor se encuentra ligado a una Escuela Superior de Salud y, durante algunos años, a la carrera de licenciatura en Enfermería, y razones de interés científico por considerar que un proceso de evaluación logra sus objetivos si, de sus conclusiones, resulta el desarrollo de procesos en la institución, en conjunto con las carreras, visando su perfeccionamiento/mejora.

## **2. Nuestro problema de investigación y los objetivos de nuestro trabajo**

Las fuentes de los problemas de investigación pueden ser múltiples y variadas. En nuestro caso concreto, además de la sugerencia de algunos investigadores más experimentados y de la propia revisión de la literatura, fue manifiestamente nuestra experiencia como agentes involucrados en el proceso de evaluación de carreras en apreciación que determinó las principales preguntas de investigación que presentaremos.

El sistemático cuestionar de la validez del proceso de evaluación, sin que fueran conocidas cualesquiera evaluaciones sobre el mismo, nos llevó a una serie de cuestiones que importaba aclarar:

- ¿Para qué sirvió el proceso de evaluación de carreras llevado a cabo en Portugal?
- ¿Cómo fue visto por las instituciones el trabajo de las Comisiones Externas de Evaluación (CEA)?
- ¿Qué hicieron los responsables de las carreras con las recomendaciones de las CEA?
- ¿Sirvieron, de hecho, para perfeccionar/mejorar las carreras?
- ¿Habría el proceso de evaluación contribuido para el desarrollo de una cultura de evaluación y calidad en las instituciones?

Con estas interrogaciones en mente, definimos como objetivo general de nuestra labor lo siguiente:

Saber en qué medida el proceso de evaluación de las carreras a que fueron sometidas las carreras de Licenciatura en Enfermería fue entendido cómo habiendo contribuido efectivamente para el perfeccionamiento y mejora de aquellas carreras, y para la constitución de una cultura de evaluación y calidad en las Escuelas.

Para dar respuesta a este objetivo general, desarrollamos un conjunto de objetivos más específicos que, además de permitirle responder, orientaban ya, de cierta forma, el tipo de trabajo que vendríamos a realizar. Éstos eran los siguientes:

- a) Conocer la percepción global que dirigentes de las instituciones, coordinadores institucionales y coordinadores de Escuela Superior, docentes involucrados en el proceso de evaluación y docentes no involucrados en el proceso de evaluación tuvieron sobre la utilidad de éste para el perfeccionamiento/mejora de las carreras de licenciatura en Enfermería;
- b) Identificar dominios, de entre aquellos en los que incidía el proceso de evaluación, para los que el proceso de evaluación había sido considerado más relevante para el perfeccionamiento/mejora de las carreras de licenciatura en Enfermería;
- c) Identificar posibles diferencias, entre los tres grupos de sujetos en aprecio y para los diferentes dominios sobre los que incidía el proceso de evaluación, diferencias en la evaluación hecha sobre la utilidad del proceso de evaluación para el perfeccionamiento/mejora de las carreras de licenciatura en Enfermería;

- d) Verificar si hubo una contribución del proceso de evaluación para la constitución de una cultura de calidad en las Escuelas a que pertenecían las carreras de licenciatura en Enfermería evaluadas;
- e) Conocer la forma cómo fue percibida, en general y por los diferentes grupos de sujetos, la contribución de las CEA para el proceso de perfeccionamiento/mejora de las carreras de licenciatura en Enfermería evaluadas;
- f) Saber si hubo por parte de las instituciones/escuelas donde las carreras de licenciatura en Enfermería fueron evaluadas un esfuerzo de implementación de las recomendaciones resultantes del trabajo de las CEA, y por qué;
- g) Verificar si hubo diferencias de tendencia, en la apreciación de los diferentes aspectos del proceso de evaluación, entre participantes que hayan integrado CEA y participantes que no hayan participado en ellas.

El segundo objetivo implicaba la definición de los dichos dominios para los que el proceso de evaluación habría, o no contribuido. Para no correr el riesgo de estar cuestionando sobre algo que no hubiera existido, era para nosotros evidente que estos dominios tendrían que ser identificados en el seno del propio proceso de evaluación. Fue así que decidimos recurrir a un documento fundamental en la modelación de toda nuestra labor: el Guión de Procedimientos para la Evaluación de Carreras (2002) de las CEA de la Enseñanza Superior Politécnica, en la que los dominios definidos eran los siguientes:

- a. Organización de la carrera
- b. Funcionamiento de la carrera
- c. Trabajo científico asociado a la carrera
- d. Recursos humanos disponibles
- e. Instalaciones
- f. Equipamientos
- g. Resultados obtenidos
- h. Ambiente laboral
- i. Cultura de calidad
- j. Difusión de la carrera
- k. Imagen social de la carrera

Estos dominios fueron después utilizados por nosotros como base para la organización de nuestro cuestionario, para planificar las entrevistas que realizamos y todavía para la categorización del proceso de análisis de contenido que efectuamos sobre las entrevistas y los informes de evaluación de las CEA.

### **3. Fundamento Teórico**

El estudio teórico que efectuamos para fundamentación de nuestro trabajo, se basó sobre tres pilares. El primero fue subordinado al concepto de evaluación. Ahí buscamos estudiar el concepto desde un punto de vista diacrónico (término que preferimos al término historia que implica un tipo de análisis más profundizado y que, no sólo no se encuadra en los objetivos de nuestro trabajo, así como no se encuadra en nuestras competencias), socorriéndonos del trabajo de Madaus & Stufflebeam (2000), los que apuntan hacia un apareamiento de los procesos de evaluación a lo largo de los tiempos más recientes, a través de siete períodos, concerniente a los que se pueden identificar elementos diferenciadores del enfoque de los procesos de evaluación, los cuales tienen subyacentes concepciones diferentes de éste, sea cuanto a sus finalidades sea, de cierta forma consecuentemente, cuanto a las prácticas y herramientas utilizadas.

De este análisis verificamos que, en materia de evaluación, nos encontramos delante de un desarrollo que designamos de integrador (si es que existe algún tipo de desarrollo que no lo sea), dónde la asunción de nuevos modelos o prácticas que por su carácter diferenciador llevan a la identificación de una nueva etapa que, sin embargo, no representa el abandono de prácticas y modelos anteriores, sino su refinamiento o su utilización como forma complementaria que permite conocer mejor, u otros aspectos, de los objetos de evaluación.

De este análisis diacrónico no podemos dejar de partir hacia un análisis de los procesos de evaluación en una perspectiva a la que llamamos de política, en el sentido de verdadero gobierno de la *polis*, ya que, la conclusión inmediata que retiramos es la de que los procesos de evaluación son utilizados con diversos fines, entre los que incluso podrá estar el perfeccionamiento/mejora del objeto evaluado, pero donde, frecuentemente, se pueden observar otros objetivos, sobre todo objetivos más orientados hacia optimizar una gobernabilidad economicista. Es un fenómeno ya suficientemente estudiado y que lleva a que muchas veces se saliente la oposición entre una visión académica del proceso de evaluación tendiente a la recogida de informaciones útiles para el perfeccionar/mejorar el objeto de evaluación y una posición más *managerialista*, privilegiando prácticas de prestación de cuentas (*accountability*) tendientes a procesos de regulación del sistema promovidos, en la mayor parte de los

casos, a través de herramientas de naturaleza financiera, sirviéndose el poder de esta herramienta para, de forma indirecta, controlar las instituciones.

De estas reflexiones partimos para la definición del propio concepto de evaluación. El análisis que allí puede ser leído del trabajo de diversos autores nos permitió avanzar con nuestra propia definición que hicimos de la siguiente forma:

la evaluación es un proceso de recogida y tratamiento de información la cual se analiza, con base en un conjunto de criterios, de forma a emitir un juicio valorativo, que permita **desencadenar un proceso de cambio** en el objeto, sujeto o acción evaluados, tendiente a su perfeccionamiento/mejora.

En ella, más que su carácter nuevo (que para afirmarlo tendríamos que haber visto todas las definiciones que existen, cosa que no hicimos, como es obvio), pretendemos resaltar la cuestión relacionada con los procesos de cambio. Este aspecto, para nosotros y en contexto de este trabajo, significa que hubo efectos resultantes del proceso de evaluación y que éste no se limita a una recogida de información más o menos inocua sino a una recogida de información conducente a servir de soporte a la introducción de mejoras.

Aún en el ámbito de esta indagación profundizada del concepto de evaluación tuvimos la oportunidad de analizar diversos modelos de evaluación, con base en el trabajo de Stufflebeam (2000) y todavía una pesquisa referente a definiciones de evaluación en el contexto de las agencias de evaluación acreditadas por ENQA.

De este último análisis podemos constatar que el papel y el método más utilizado por las agencias que analizamos, es la acreditación, referidos en 19,4% y 27,8% de los casos, respectivamente. Verificamos también que, en la designación de las agencias, las palabras que más surgen son 'acreditación' y 'calidad', en un 27,8% de los casos.

Esto nos llevó al siguiente paso, es decir, al desarrollo de la parte teórica de nuestra laboral, que fue relacionar el concepto evaluación con otros conceptos que le están próximos: el concepto acreditación y el concepto calidad.

Del análisis realizado concluimos que, aunque diferentes en términos conceptuales, estos tres conceptos se encuentran interligados encontrándose la evaluación en la base, sea de los procesos de acreditación, que no son más que un proceso de garantía de calidad suficiente, sea de los procesos de calidad tendientes a la implementación de

estrategias de mejora continua en el objeto evaluado y, concretamente en el caso que interesa, en las carreras. Fue aún posible concluir, que la postura más perjudicial, es la de la exclusión mutua. Es decir, pensar que un sistema de acreditación sustituye un sistema de mejora continua. Quedó igualmente claro que la llamada cultura de calidad es tal vez la valencia más significativa a implementar junto a instituciones y estructuras gestoras de los procesos de formación, ya que con ella se logran profundizar los procesos de mejora continua y promover el desarrollo de estrategias de evaluación cada vez más completas y adecuadas a la mejora (en el sentido de colocar a disposición más y mejor información orientada hacia aquel fin).

Terminamos el encuadramiento teórico de nuestro trabajo con un análisis reflexivo por un lado de la legislación reguladora de proceso de evaluación objeto de nuestro trabajo y del proceso de evaluación propiamente dicho. Cuanto a la primera concluimos que la legislación producida era suficiente y contenía todos los elementos necesarios no solo a la implementación del proceso de evaluación, sino para la implementación de las conclusiones del proceso por las instituciones. El hecho de no haber sido posible constatar una implementación generalizada de las conclusiones del proceso se debió, a nuestro entender, más a factores extrínsecos que a factores intrínsecos. Si es cierto que la no existencia de una cultura de evaluación y calidad en las instituciones podrá haber sido una limitación importante, el hecho de que el proceso hubiera transcurrido en un período de profunda reorganización de la enseñanza superior a nivel europeo (Proceso de Bolonia) y que en las escuelas dónde se impartían carreras de licenciatura en Enfermería están procesando también algunos cambios importantes (transformación de Escuelas Superiores de Enfermería en Escuelas Superiores de Salud y la fusión de algunas Escuelas Superiores de Enfermería), podrá explicar, en parte, algunos constreñimientos a la implementación de aquellas conclusiones. Pero, a nuestro entender, lo más grave, reflejado en algunos de los datos que recogimos, parece haber sido la falta de consecuencias para las instituciones por no haber implementado los resultados del proceso. La percepción tenida era la de que el proceso se destinaba a ser abandonado, más tarde o más temprano, lo que vino a suceder, creándose el sentimiento de que no serviría para nada.

Cuanto al proceso de evaluación propiamente dicho, éste respetaba las prácticas más comunes en los países europeos. Siendo una práctica basada en un modelo de evaluación por pares, no dejaba de parte un conjunto de informaciones recogidas de compañeros/aparceros externos que complementaban la información recogida en el

seno de las instituciones donde las carreras eran impartidas. Dificultades económicas fueron las grandes responsables por la falta de visión internacional de las carreras, traducida en la no inclusión en las CEA de elementos extranjeros. Todos estos problemas fueron oportunamente identificados por las estructuras implicadas en el proceso de evaluación, a saber, CNAVES y ADISPOR.

#### **4. Metodología e instrumentos de recogida de datos**

Definidos el problema de investigación y los objetivos a que nos proponíamos responder, se tornaba necesario definir una metodología que les permitiera darles la mejor respuesta posible.

En un primer momento, eventualmente demasiado largo, nos dedicamos a reflexionar un poco sobre problemáticas de naturaleza epistémica, inherentes a algunos conceptos metodológicos con los que tendríamos que trabajar. Aspectos como el paradigma, la metodología, el método, la técnica y los instrumentos fueron blanco de una reflexión teórica, visando un más completo esclarecimiento conceptual, con el objetivo de poder fundamentar mejor el conjunto de opciones tomadas. El propio proceso de investigación fue analizado en detalle.

La multiplicidad de interpretaciones conceptuales (modelo o paradigma, método o abordaje...) bien como alguna variedad en relación al proceso de investigación (qué fases o etapas y cuáles) acabó por desvendar una riqueza epistémica que, aunque pasible de confundir o iniciado – que asumidamente somos – ofrece un grado de libertad intelectual que fuerza la reflexión posible – a cada uno – de forma a justificar las diferentes opciones posibles.

Buscando huir siempre de un eclecticismo poco convincente y de un fundamentalismo poco flexible, acabamos optando por una postura que no colocase las diferentes opciones en campos antagónicos, sino en campos complementares, sin escamotear algunos principios de base que importa aclarar. Así, para responder a las preguntas a que nos propusimos, asumimos como base una metodología cualitativa, sin que en momento alguno nos sintiéramos impedidos de recurrir a técnicas de naturaleza cuantitativa siempre que considerásemos que esa sería la mejor opción. Fue así que conjugamos cuestionarios con análisis de contenido y procesos de inferencia, soportados en datos de naturaleza numérica o verbal (en el sentido de usar la palabra) y conjugamos extracción aleatoria con elección de participantes.



## **5. Fuentes de datos, instrumentos de recogida y participantes en el estudio**

Para responder a las interrogaciones que nuestro problema de investigación levantaba utilizamos tres fuentes de datos: datos recogidos de las personas que, en las escuelas y en las carreras, pasaron por el proceso de evaluación, independientemente de su tipo de involucramiento en el mismo o, incluso, de su ausencia de involucramiento. Estos datos fueron recogidos a través de dos técnicas: cuestionario y entrevista. Por último importaba confrontar las informaciones recogidas a través de aquellos dos instrumentos con los propios resultados del proceso de evaluación, materializados en los informes de las CEA, a través de las recomendaciones hechas en ellos. De este modo, a parte de términos, teníamos aún una paleta de informaciones diversificada, dándonos la posibilidad de utilizar la técnica de la triangulación para confrontar los datos obtenidos y, así, obtener mayor confianza en las conclusiones que vendrían a ser retiradas.

El cuestionario fue elaborado por nosotros y los designamos por “Cuestionario de Evaluación de los Efectos Percibidos del Proceso de Evaluación”. Tenía una primera parte destinada a instrucciones y a la caracterización de los participantes. Se seguían después cuatro escalas: la primera “Percepción de los resultados del proceso de evaluación”, tuvo como base el guión creado por ADISPOR para la evaluación externa de carreras y las interrogaciones constantes en él y sobre las que era supuesto que aquellas comisiones se ocuparan. Era una escala multidimensional, constituida por 11 dimensiones, a través de las cuales buscamos recoger información sobre la forma cómo fueron percibidos los resultados del proceso de evaluación en diferentes dimensiones como la organización de la carrera, el funcionamiento de la carrera, equipamientos, etc.; la segunda escala, “Composición y adecuación del trabajo de las CEA”, se destinaba a evaluar la percepción sobre la composición y adecuación del trabajo de las comisiones externas y, así como las siguientes, era una escala unidimensional; la tercera escala, “Implementación de las recomendaciones de las CEA”, se destinaba a cuestionar sobre la implementación de las recomendaciones de las CEA y; la cuarta y última escala, “Apreciación global del proceso”, se destinaba a recoger opinión sobre la apreciación global del proceso.

El cuestionario, en su proceso de construcción, fue objeto de validación por peritos, en una primera fase y, posteriormente, de validación psicométrica, habiendo sido estudiada su fidelidad a través de la determinación del coeficiente Alpha de Cronbach.

El cuestionario fue aplicado a una muestra tendencialmente la población. Buscamos que todas las personas de las escuelas ligadas a las carreras de licenciatura en Enfermería que habían estado involucradas en el proceso de evaluación, respondieran a nuestro cuestionario. Fue igualmente pedido que respondieran al cuestionario personas que, no habiendo estado involucradas directamente en el proceso de evaluación, lo hubieran acompañado. Esta estrategia permitió la participación de un conjunto de personas (n=97) que agrupamos en tres grandes clases: dirigentes o coordinadores institucionales del proceso de evaluación (32% de los participantes); docentes directamente implicados en el proceso de evaluación (32% de los participantes); y docentes sin involucrarse en el proceso de evaluación (36% de los participantes).

La entrevista fue preparada bajo los mismos principios que el cuestionario, es decir, buscando enfocarse hacia los mismos aspectos. Con ella pretendíamos sobre todo una visión más profundizada de las informaciones disponibilizadas a través del cuestionario y de las recomendaciones sobre cada carrera constantes en los informes de las CEA. La entrevista era asumidamente una entrevista de modelo semiestructurado dónde, aunque se le diera total libertad a los sujetos de abordar lo que considerasen más significativo, importaba no dejar de garantizar la recogida de alguna información que, por lo menos globalmente, nos permitiese responder a los objetivos de comparabilidad que pretendíamos garantizar con los demás instrumentos de recogida de datos.

Fueron seleccionados para participar en las entrevistas dos participantes de cada una de las categorías de participantes que anteriormente identificamos (n=6). El proceso de selección de los participantes ocurrió en dos momentos: en el primero, fue realizada una extracción aleatoria de las instituciones/carreras a la que pertenecería cada participante; en el segundo fue solicitado a alguien de la institución (habitualmente el dirigente, ya que éste no fue indicado una vez que era de nuestro conocimiento) que indicase quién consideraba que podría estar en mejores condiciones de participar en la entrevista en relación con las demás categorías de participantes.

Las entrevistas, todas realizadas por el autor, fueron grabadas y posteriormente transcritas.

Nuestra última fuente de datos eran las recomendaciones de las CEA, constantes en los informes de evaluación elaborados sobre las carreras evaluadas. Consideramos,

desde el inicio, que las recomendaciones serían tal vez el elemento más importante de todo el proceso de evaluación, ya que representaban sugerencias concernientes al perfeccionamiento/ mejor de las carreras.

Fueron analizados 18 informes, referentes a carreras de licenciatura en Enfermería impartidas en instituciones de la enseñanza superior politécnica o en escuelas no integradas – habiendo quedado excluida la institución donde ya se había llevado a cabo, por nosotros, en un estudio previo sobre este mismo tema.

## **6. Análisis de los datos**

Los datos recogidos, dada su naturaleza, fueron objeto de dos tipos de análisis.

Los datos recogidos a través del cuestionario fueron sometidos a un análisis estadístico descriptivo. El objetivo de este trabajo, recuérdese, era el de analizar percepciones sobre el proceso de evaluación. Se trataba, pues, de identificar tendencias. No era especialmente relevante para nuestro objetivo, por lo tanto, un análisis estadístico profundizado, por lo que optamos por no realizarlo.

Los datos recogidos a través de la entrevista (más exactamente, su transcripción) y a través del análisis de las recomendaciones sugeridas por las comisiones de evaluación externa en los informes de evaluación de cada carrera, eran datos en formato de texto, los cuales se prestaban a un tratamiento diferente de los datos numéricos del cuestionario, habiendo sido sometidos a un proceso de análisis de contenido. La base de las categorías utilizadas en el análisis de contenido de las entrevistas y de las recomendaciones de los informes de evaluación externa fue la misma y correspondió a las dimensiones definidas para la organización del cuestionario, permitiendo de esta forma un análisis comparativo casi total (hubo algunas categorías resultantes del transcurso del trabajo de análisis de contenido, y criadas *a posteriori*) entre los datos recogidos.

## 6.1. La percepción de los resultados del proceso de evaluación para las carreras

El análisis global de los datos recogidos a partir de las tres fuentes de datos que utilizamos, permitió identificar determinadas dimensiones que fueron percibidas como habiendo sido más beneficiadas, u objeto de mayor atención por parte de las CEA.

En el siguiente cuadro, y que resume los datos presentados en el Cuadro 129, se identifican solo las tres dimensiones que en relación a cada una de las fuentes de datos, fueron identificadas como aquéllas para que el proceso de evaluación fue percibido como habiendo sido más relevante:

**Posición relativa de cada dimensión/categoría cuanto a la relevancia del proceso de evaluación y al número de elementos categorizados (adaptado a partir del Cuadro 129)**

Dimensión/Categoría	Instrumento de recogida de los datos		
	Cuestionarios	Informes de las CEA	Entrevistas
Organización de la Carrera		2	2
Funcionamiento de la Carrera		3	
Trabajo Científico Asociado a la Carrera			3
Recursos Humanos	3	1	
Instalaciones			
Equipamientos	1		
Resultados Obtenidos			
Ambiente Laboral			
Cultura de Calidad	2		1
Difusión de la Carrera			
Imagen Social de la Carrera			

En primer lugar se verifica que, para un conjunto de cinco dimensiones, los participantes en el cuestionario y en las entrevistas, por un lado, y las CEA a través de las recomendaciones constantes en sus informes, el proceso de evaluación, en el ámbito de las carreras de licenciatura en Enfermería, no fue visto como especialmente relevante. Las dimensiones son las siguientes: instalaciones, resultados obtenidos, ambiente laboral, difusión de la carrera e imagen social de la carrera.

En segundo lugar se verifica que, para el conjunto de nuestras fuentes de datos, ninguna de las otras seis dimensiones obtuvo unanimidad cuanto a la relevancia del proceso de

evaluación, aunque concerniente a tres de las dimensiones exista concordancia en por lo menos dos fuentes de datos. Así:

- a) Cuanto a la organización de la carrera, los datos apuntan para que los participantes en las entrevistas hayan considerado el proceso de evaluación relevante habiendo sido también ésta una de las dimensiones que identificamos con más frecuencia en los informes de las CEA;
- b) Cuanto a los recursos humanos, los datos indican que para esta dimensión el proceso de evaluación fue considerado relevante por los participantes en el cuestionario, habiendo sido, todavía, la dimensión que identificamos con más frecuencia en los informes de las CEA;
- c) Para la dimensión cultura de calidad, los datos indican que para esta dimensión el proceso de evaluación fue considerado relevante por los participantes en los cuestionarios y por los participantes en las entrevistas, habiendo sido el aspecto considerado más relevante por estos últimos.

En tercer lugar se verifica la existencia de tres dimensiones para las que el proceso de evaluación fue considerado especialmente relevante sólo por una de nuestras fuentes de datos. Están en este caso la dimensión equipamientos, relevante para los participantes en el cuestionario, la dimensión trabajo científico asociado a la carrera, relevante para los participantes en las entrevistas y la dimensión funcionamiento de la carrera, la tercera dimensión más referenciada en los informes de las CEA.

## 6.2. La composición y adecuación del trabajo de las CEA

Cualquiera una de nuestras fuentes de datos (aquí sólo existían como fuentes de datos los participantes en los cuestionarios y los participantes en las entrevistas), reveló una apreciación muy positiva del trabajo de las CEA, de su composición y de su relación con las instituciones (un 70,5% de respuestas favorables en los datos recogidos a través de cuestionario). Las apreciaciones negativas concerniente al proceso, aspecto éste que está relacionado esencialmente con alguna falta de percepción e incluso explicación con respecto al proceso de composición de aquellas comisiones.

Ambas fuentes de datos consideran fundamental esta componente externa en los procesos de evaluación.

### 6.3. La implementación de las recomendaciones de las CEA

Con nuestro trabajo buscamos verificar si habían existido impedimentos a la implementación de las recomendaciones resultantes del proceso de evaluación. Fueron recogidos datos sea a través de los cuestionarios, sea a través del proceso de entrevistas.

Fueron adelantadas un conjunto de causas posibles de haber dificultado la implementación de aquellas recomendaciones y que estaban relacionadas con aspectos de naturaleza legislativa, relacional y financiera.

Los datos permitieron concluir que ninguno de los aspectos por nosotros indicados se constituyó como impeditivo de implementación de las recomendaciones del proceso de evaluación. A través de las entrevistas fue posible apurar alguna resistencia al cambio como el principal responsable por la no implementación de aquellas recomendaciones, traducida fundamentalmente en la afirmación que, la no obligatoriedad de implementación, por un lado y la ausencia de control frente a la implementación o no, y la no aplicación, por parte de la tutela, de las consecuencias previstas en la ley para esas situaciones, por otro, serían los principales responsables por la falta de interés y empeño de las instituciones en la implementación de aquellas recomendaciones.

Aún así, en algunas dimensiones, fue afirmado que cuando hubo la necesidad de reorganizar las carreras, fuese por la implementación del Proceso de Bolonia, fuese por el trabajo de armonización de las carreras en algunas escuelas, resultante del proceso de fusión de escuelas y carreras, se verificó el cuidado de recurrir a las recomendaciones resultantes del proceso de evaluación para elaborar y fundamentar las propuestas.

Nuestros datos apuntan hacia serias dificultades en la implementación de muchas recomendaciones en las áreas de los recursos humanos e instalaciones, fundamentalmente debidas a la escasez de recursos por parte de las instituciones.

### 6.4. La apreciación global del proceso

Los datos recogidos por nosotros indican que el proceso fue positivamente apreciado por los siguientes motivos:

- a) Para promover la introducción de mejoras en las carreras;

- b) Para promover una cultura de evaluación y calidad en las instituciones;
- c) Para, fundamentalmente a través de la componente externa del proceso, identificar problemas y construir soluciones.

Fue referido igualmente una contribución importante del proceso de evaluación para promover la reflexión interna con relación a la escuela y a las carreras.

Sin pretender disminuir estos datos, se verifica que, a pesar de que los participantes consideren el proceso muy importante para estos aspectos, no existe una evidencia inequívoca de que este sentimiento haya sido acompañado de prácticas de implementación de recomendaciones y de creación y funcionamiento de estructuras de calidad, como resultado directo del proceso de evaluación.

## **7. Conclusiones**

Nuestro trabajo fue orientado teniendo en vista un conjunto de objetivos, resultantes de interrogaciones con origen en el propio proceso. Así, resumiremos nuestras conclusiones también en referencia a cada uno de aquellos objetivos.

Objetivo 1 - La percepción global que dirigentes de las instituciones, coordinadores institucionales y coordinadores de Escuela Superior, docentes implicados en el proceso de evaluación y docentes no implicados en el proceso de evaluación tuvieron sobre la utilidad del proceso para el perfeccionamiento/mejora de las carreras de licenciatura en Enfermería.

Entre los diferentes actores involucrados, nuestros datos permiten concluir:

- a) La existencia de una percepción de que el proceso de evaluación fue útil para la mejora de las carreras, sea por el ejercicio de autoconocimiento (institucionalmente hablando) a que obligó, sea por la reflexión interna que proporcionó, en el caso de la autoevaluación;
- b) El reconocimiento de la relevancia de una visión “diferente”, “objetiva” o “distanciada” (adjetivos utilizados por nuestros entrevistados) aportada por la evaluación externa y traducida en recomendaciones de mejora;

- c) A pesar de verificar la misma tendencia de respuesta entre los diferentes grupos de participantes, la existencia de diferentes niveles de sensibilidad entre aquellos grupos, queriendo decir con esto que, por ejemplo, todos consideraron el proceso importante, pero algunos lo consideraron más importante que otros (siendo el grupo de participantes dirigentes y coordinadores institucionales del proceso aquéllos que lo vieron como globalmente más relevante).

Objetivo 2 – Identificar dominios, de entre aquellos en que incidía el proceso de evaluación, para los que el proceso de evaluación había sido considerado más relevante para la mejora de las carreras de licenciatura en Enfermería.

Fue posible identificar dominios para los que el proceso fue relevante y otros para los que éste fue percibido como no habiendo sido mínimamente relevante. En el primer caso están los siguientes dominios:

- Organización de la carrera
- Funcionamiento de la carrera
- Trabajo científico asociado a la carrera
- Recursos humanos disponibles
- Instalaciones
- Equipamientos
- Ambiente laboral
- Cultura de calidad

En el segundo caso están los siguientes dominios:

- Imagen social de la carrera
- Difusión de la carrera
- Resultados de la carrera

Objetivo 3 – Identificar posibles diferencias, entre los tres grupos de sujetos en apreciación y para los diferentes dominios sobre los que incidía el proceso de evaluación, diferencias en la evaluación hecha sobre la utilidad del proceso de evaluación para la mejora de las carreras de licenciatura en Enfermería.

Aunque los datos demuestren una gran confluencia entre los diferentes grupos de participantes, fue posible identificar dominios, o dimensiones, diferentemente valoradas por los diferentes grupos. Así:



- El grupo de dirigentes y coordinadores institucionales del proceso de evaluación, consideró el proceso una plusvalía para: funcionamiento de la carrera, instalaciones, equipamientos, ambiente laboral, cultura de calidad y difusión de la carrera.
- El grupo redactor, consideró el proceso una plusvalía para: trabajo científico asociado a la carrera.
- El grupo de docentes no implicados, consideró el proceso una plusvalía para: organización de la carrera, recursos humanos e imagen social de la carrera.

Objetivo 4 – Verificar si hubo una contribución del proceso de evaluación para la constitución de una cultura de calidad y las Escuelas a que pertenecían las carreras de licenciatura en Enfermería evaluadas.

Los datos que recogimos no son claros a este respecto. Si por un lado todos parecen afirmar la relevancia de este proceso para la constitución de una cultura de evaluación y calidad junto a las carreras, no nos fue posible identificar prácticas que evidenciaran esas afirmaciones. Al contrario, algunos de los participantes en nuestras entrevistas apuntaron hacia una buena contribución de este proceso en términos de sensibilización, pero que no se tradujo en prácticas y comportamientos sistemáticos de evaluación y calidad junto a las carreras (creación de estructuras, prácticas de recogida y análisis de información, constitución de indicadores, entre otras).

Objetivo 5 – Conocer la forma cómo fue percibida en general y por los diferentes grupos de sujetos, la contribución de las CEA para el proceso de perfeccionamiento/mejora de las carreras de licenciatura en Enfermería evaluadas.

Nuestros datos permiten concluir que para todos los grupos de participantes (dirigentes y coordinadores institucionales, redactores, docentes no implicados, y participantes que hayan, o no, tenido contacto con las CEA) la dimensión externa del proceso de evaluación fue siempre considerada muy importante.

Entre los argumentos más referidos a favor de este momento de evaluación externa, se encuentran (las expresiones entre comillas son retiradas de las entrevistas que realizamos):

- Proporcionar una “mirada externa”, más “objetiva” y lo “más distanciada posible” sobre los problemas;

- Permitir identificar algunos aspectos problemáticos con relación a los que, quién trata con ellos diariamente, a veces no lo consigue hacer o acaba por no “valorarlos”, teniendo de cierta forma un papel “clarificador” sobre ellos;
- Posibilitar el confronto de ideas y “reflexionar” sobre otra forma de ver las cosas.

Objetivo 6 – Saber si hubo, por parte de las instituciones/escuelas donde las carreras de licenciatura en Enfermería fueron evaluadas, un esfuerzo de implementación de las recomendaciones resultantes del trabajo de las CEA, y por qué.

Los datos disponibles no nos permiten retirar conclusiones claras. Si, por un lado, los motivos por nosotros avanzados parece que no han sido considerados como impeditivos de la implementación de las recomendaciones generales, se verificó que, en relación a algunas de ellas, por lo menos, constreñimientos financieros podrán haber dificultado ese proceso. Sin embargo, la idea generalizada que se venía construyendo (recuérdese que las carreras de licenciatura en Enfermería fueron las últimas a ser evaluadas en un ciclo que duró cinco años) de que no había cualquier consecuencias a retirar de los resultados y de la aplicación o no de las recomendaciones del proceso de evaluación, habrá sido el elemento desmovilizador (de personas e instituciones), por excelencia, de su implementación.

Objetivo 7 – Verificar si hubo diferencias de tendencia en la apreciación de los diferentes aspectos del proceso de evaluación entre participantes que hayan integrado CEA y participantes que no hayan participado en ellas.

Los datos indican algunos resultados interesantes.

En primer lugar, los datos recogidos a través de los cuestionarios demuestran que los participantes envueltos en el proceso de evaluación habiendo integrado las CEA, manifiestan siempre más que los demás participantes, siendo los que presentan una menor tasa de respuestas en la categoría “sin opinión”.

En segundo lugar, se verifica una tendencia sistemática a la valoración del proceso por parte de aquellos participantes, en todas las escalas del cuestionario.

Esto permite concluir que ya que estos participantes han asumido un doble papel, de evaluadores y de evaluados, los llevó a, tendencialmente, valorar de forma sistemática el proceso de evaluación y sus resultados.



## Siglas e acrónimos

---

ADISPOR – Associação dos Institutos Superiores Politécnicos Portugueses  
ADISPOR/CA – Associação dos Institutos Superiores Politécnicos Portugueses – Conselho de Avaliação.  
APESP – Associação do Ensino Superior Privado  
CEA – Comissão Externa de Avaliação  
CCISP – Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos  
CLE – Curso de licenciatura em Enfermagem  
CNAES – Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior  
CNAVES – Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior  
CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas  
DGAES – Direção Geral da Administração e do Emprego Público  
DGES – Direção Geral do Ensino Superior  
DSSRES – Direção de Serviços de Suporte à Rede do Ensino Superior  
EEES – Espaço Europeu do Ensino Superior  
ENQA – European Association for Quality Assurance  
ESE – Escola Superior de Enfermagem  
ESS – Escola Superior de Saúde  
FUP – Fundação das Universidades Portuguesas  
IP[localidade] – Instituto Politécnico de [localidade]  
MCTES – Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior  
MEC – Ministério da Educação e Ciência  
UC – Unidades Curriculares (UCs no plural)









## **Nota relativa à ortografia**

---

O presente trabalho foi elaborado de acordo com as regras ortográficas resultantes do Acordo Ortográfico, em vigor em Portugal a partir de janeiro de 2012.

As citações são feitas de acordo com as regras de ortografia utilizadas pelos respetivos autores.

Algumas peças deste trabalho (o questionário, por exemplo) foram redigidas ainda de acordo com as antigas regras ortográficas.



# Índice

---

Agradecimentos.....	vii
Resumen de la tesis.....	xi
Siglas e acrónimos.....	xxxi
Nota relativa à ortografia.....	xxxiii
Índice.....	xxxv
Conteúdo do CD.....	xlili
Introdução.....	3
PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO.....	9
Capítulo 1 – Alguns elementos histórico-concetuais em torno da avaliação.....	11
1. Breve apontamento sobre a história da avaliação.....	13
2. A avaliação na agenda política.....	18
3. Para um conceito de avaliação.....	21
4. A questão dos modelos de avaliação.....	30
5. A avaliação nas agências de avaliação.....	37
6. Avaliação, acreditação e qualidade.....	41
6.1. Para uma definição de acreditação.....	43
6.2. A qualidade.....	46
6.3. Em síntese.....	50
Capítulo 2 – Uma análise reflexiva da legislação portuguesa em torno da avaliação do ensino superior.....	53
1. Considerações gerais.....	55
2. Diplomas legais referentes à avaliação do ensino superior.....	56
3. Legislação de carácter geral.....	60
4. Legislação de carácter específico.....	62
5. Outros documentos legais relevantes.....	70
6. O caso específico da avaliação dos cursos de licenciatura em Enfermagem.....	71
7. Em síntese: um enquadramento legislativo suficiente?.....	74

Capítulo 3 – O processo de avaliação de cursos em Portugal .....	77
1. Nota de contextualização .....	79
2. O aparecimento da avaliação de cursos .....	80
3. A opção pela avaliação de cursos .....	84
4. O processo de avaliação .....	86
5. A organização institucional do processo de avaliação .....	92
6. A tramitação do processo de avaliação de cursos.....	95
7. Notas sobre a avaliação externa.....	97
 PARTE 2 – METODOLOGIA.....	 101
 Notas sobre a metodologia .....	 103
 Capítulo 1 – Reflexão em torno de alguns conceitos metodológicos .....	 105
1. Dos Paradigmas aos Instrumentos .....	107
2. O Paradigma .....	109
3. Metodologia .....	111
4. O Método.....	113
5. Técnicas de investigação .....	114
6. Instrumentos de recolha de dados .....	115
 Capítulo 2 – Investigação e opções metodológicas.....	 117
1. O processo de investigação .....	119
2. As abordagens quantitativa e qualitativa .....	122
2.1. Abordagens Quantitativas .....	123
2.2. Abordagens Qualitativas .....	125
3. Uma perspetiva eclética .....	127
 Capítulo 3 – Validade .....	 131
1. Notas sobre a problemática da validade .....	133
2. A validade no seio do paradigma positivista .....	134
3. A validade no seio do paradigma interpretativo .....	135
4. Triangulação, uma estratégia da qualidade .....	138
 Capítulo 4 – O Problema de investigação.....	 141
1. Problemas de investigação .....	143
2. O nosso problema de investigação .....	145
2.1. O ponto de partida e as interrogações iniciais .....	145
2.2. Delimitação do âmbito do problema.....	148

Capítulo 5 – Os objetivos do nosso trabalho .....	151
Capítulo 6 – Participantes .....	157
1. Escolas e cursos .....	159
1.1. Os cursos a incluir no estudo .....	160
2. As pessoas .....	162
2.1. A escolha dos sujeitos para aplicação do questionário .....	165
2.2. A escolha dos sujeitos para recolha de dados através de entrevista .....	167
Capítulo 7 – Instrumentos de recolha de dados .....	171
1. O inquérito por questionário .....	173
2. A construção do questionário.....	176
3. A validação do questionário .....	181
3.1. A validação por peritos externos .....	181
3.2. A validação psicométrica.....	186
3.2.1.Características psicométricas da escala “Perceção dos resultados do processo de avaliação para os cursos” .....	186
3.2.1.1. Fidelidade das dimensões da escala .....	187
3.2.1.2. Validade dos itens .....	197
3.2.2.Características psicométricas da escala “Composição e Adequação do Trabalho das Comissões Externas de Avaliação (CEA)” (questões 15.1 a 15.8).....	199
3.2.3.Características psicométricas da escala “Implementação das Recomendações das Comissões Externas de Avaliação (CEA)” (questões 16.1 a 16.4).....	200
3.2.4.Características psicométricas da escala “Apreciação Global do Processo” (questões 17.1 a 17.2).....	201
4. O inquérito por entrevista .....	202
5. O guião da entrevista .....	205
6. Análise documental .....	207
6.1. A análise dos dados das entrevistas e da análise documental.....	209
6.2. A análise de conteúdo .....	210
6.2.1.Os procedimentos na análise de conteúdo .....	211
6.2.2.As unidades de análise e a categorização .....	213
6.3. O recurso a ferramentas informáticas para a análise de dados qualitativos .....	214
PARTE 3 – ANÁLISE DOS DADOS.....	217
Nota procedimental .....	219

Capítulo 1 – Análise dos dados recolhidos através de inquérito por questionário .....	221
1. Perfil dos participantes .....	224
1.1. Distribuição por género .....	224
1.2. Distribuição por grupo etário .....	225
1.3. Distribuição por grau académico .....	226
1.4. Distribuição pelas categorias profissionais do ensino superior politécnico .....	228
1.5. Distribuição por participação em CEA – Comissão Externa de Avaliação .....	229
1.6. Distribuição por grau de envolvimento com o processo de avaliação .....	230
1.7. Distribuição por contacto com as CEA - Comissão Externa de Avaliação .....	232
2. Apresentação dos dados referentes à escala multidimensional “Perceção dos Resultados do Processo de Avaliação para os Cursos” .....	233
2.1. Dimensão 1 – Organização do curso (questões 4.1 a 4.12) .....	234
2.2. Síntese da análise dos dados relativos à Dimensão 1 – Organização do curso .....	244
2.3. Dimensão 2 – Funcionamento do curso (questões 5.1 a 5.8) .....	247
2.4. Síntese da análise dos dados relativos à Dimensão 2 – Funcionamento do curso .....	255
2.5. Dimensão 3 – Trabalho científico associado ao curso (questões 6.1 a 6.3) .....	257
2.6. Síntese da análise dos dados relativos à Dimensão 3 – Funcionamento do curso .....	260
2.7. Dimensão 4 – Recursos humanos (questões 7.1 a 7.4) .....	263
2.8. Síntese da análise dos dados relativos à Dimensão 4 – Recursos humanos disponíveis .....	266
2.9. Dimensão 5 – Instalações (questões 8.1 a 8.6) .....	269
2.10. Síntese da análise dos dados relativos à Dimensão 5 – Instalações .....	275
2.11. Dimensão 6 – Equipamentos (questões 9.1 a 9.5) .....	277
2.12. Síntese da análise dos dados relativos à Dimensão 6 – Equipamentos .....	282
2.13. Dimensão 7 – Resultados obtidos (questões 10.1 a 10.3) .....	284
2.14. Síntese da análise dos dados relativos à Dimensão 7 – Resultados obtidos ...	287
2.15. Dimensão 8 – Ambiente de trabalho (questões 11.1 a 11.7) .....	290
2.16. Síntese da análise dos dados relativos à Dimensão 8 – Ambiente de trabalho .....	297
2.17. Dimensão 9 – Cultura de qualidade (questões 12.1 a 12.4) .....	299
2.18. Síntese da análise dos dados relativos à Dimensão 9 – Cultura de qualidade .....	303
2.19. Dimensão 10 – Difusão do curso (questões 13.1 a 13.3) .....	306
2.20. Síntese da análise dos dados relativos à Dimensão 10 – Difusão do curso .....	309
2.21. Dimensão 11 – Imagem social do curso (questões 14.1 a 14.4) .....	312
2.22. Síntese da análise dos dados relativos à Dimensão 11 – Imagem social do curso .....	316
3. Síntese dos dados recolhidos na Escala 1 - Perceção dos resultados do processo de avaliação para os cursos .....	319

4.	Apresentação dos dados referentes à Escala 2 – Dimensão 12 – Composição e adequação do trabalho das Comissões Externas de Avaliação (CEA) .....	321
4.1.	Escala 2 – Dimensão 12 – Composição e adequação do trabalho das CEA (questões 15.1 a 15.8).....	321
4.2.	Síntese da análise dos dados relativos à Escala 2 – Dimensão 12 – Composição e adequação do trabalho das CEA .....	329
5.	Apresentação dos dados referentes à Escala 3 – Dimensão 13 – Implementação das recomendações das CEA.....	332
5.1.	Escala 3 – Dimensão 13 – Implementação das recomendações das Comissões Externas de Avaliação (questões 16.1 a 16.4).....	332
5.2.	Síntese da análise dos dados relativos à Escala 3 – Dimensão 13 – Implementação das recomendações das CEA .....	336
6.	Apresentação dos dados referentes à Escala 4 – Dimensão 14 – Apreciação global do processo .....	339
6.1.	Escala 4 – Dimensão 14 – Apreciação global do processo .....	340
6.2.	Síntese da análise dos dados relativos à Escala 4 – Dimensão 14 – Apreciação global do processo .....	342
7.	Análise dos dados do inquérito por questionário de acordo com o tipo de envolvimento dos participantes .....	344
7.1.	Escala 1 – Perceção dos resultados do processo de avaliação para os cursos .	345
7.2.	Escala 2 – Composição e adequação do trabalho das CEA .....	361
7.3.	Escala 3 – Implementação das recomendações das CEA .....	362
7.4.	Escala 4 – Apreciação global do processo .....	364
7.5.	Síntese da análise de dados recolhidos por inquérito por questionário, de acordo com o tipo de envolvimento dos participantes no processo.....	365
8.	Análise dos dados do inquérito por questionário de acordo com o envolvimento dos participantes em Comissões Externas de Avaliação (CEA) .....	369
8.1.	Escala 1 – Perceção dos resultados do processo de avaliação para os cursos .	370
8.2.	Escala 2 – Composição e adequação do trabalho das Comissões Externas de Avaliação (CEA) .....	383
8.3.	Escala 3 – Implementação das recomendações das Comissões Externas de Avaliação (CEA) .....	385
8.4.	Escala 4 – Apreciação global do processo .....	386
8.5.	Síntese da análise de dados recolhidos por inquérito por questionário, de acordo com o envolvimento dos participantes em Comissões Externas de Avaliação ...	388
9.	Análise dos dados do inquérito por questionário de acordo com a existência de contactos dos participantes com as Comissões Externas de Avaliação .....	391
9.1.	Escala 1 – Perceção dos resultados do processo de avaliação para os cursos .	392
9.2.	Escala 2 – Composição e adequação do trabalho das Comissões Externas de Avaliação (CEA) .....	406

9.3. Escala 3 – Implementação das recomendações das Comissões Externas de Avaliação (CEA) .....	407
9.4. Escala 4 – Apreciação global do processo .....	409
9.5. Síntese da análise de dados recolhidos através do inquérito por questionário, de acordo com a verificação, ou não, de contactos dos participantes com as Comissões Externas de Avaliação (CEA) .....	410
Capítulo 2 - Análise dos dados recolhidos a partir dos relatórios das CEA .....	415
1. Procedimentos .....	417
2. Porquê as recomendações? .....	418
3. Estrutura dos relatórios .....	420
4. As Categorias .....	423
5. Análise formal.....	428
5.1. Número de recomendações – Análise global.....	428
5.2. Número de recomendações – Análise por categorias .....	432
5.2.1. Número absoluto de referências por categoria .....	433
5.2.2. Abrangência das recomendações – Análise por categorias .....	435
5.3. Análise do tipo de recomendações por categoria e subcategoria .....	437
5.3.1. Recursos humanos.....	438
5.3.2. Organização do curso.....	440
5.3.3. Funcionamento do curso .....	442
5.3.4. Ambiente de trabalho.....	443
5.3.5. Cultura de qualidade.....	445
5.3.6. Trabalho científico associado ao curso .....	447
5.3.7. Instalações.....	448
5.3.8. Equipamentos.....	450
5.3.9. Imagem social do curso.....	451
5.3.10. Outras recomendações .....	452
5.3.11. Relatório de autoavaliação .....	452
6. Síntese final.....	454
6.1. O tipo de recomendações .....	454
6.2. A categorização das recomendações .....	455
6.3. A quantificação das recomendações .....	455
Capítulo 3 – Análise dos dados recolhidos a partir das entrevistas .....	457
1. Alguns dados de procedimento.....	459
2. Estrutura das entrevistas.....	460
3. Condições de realização das entrevistas.....	461
4. O procedimento de transcrição .....	463
5. As categorias.....	463



6. A análise de conteúdo às entrevistas .....	466
7. Análise dos elementos categorizados em cada categoria .....	468
7.1. Análise da categoria “Organização do curso” .....	468
7.2. Análise da categoria “Funcionamento do curso” .....	477
7.3. Análise da categoria “Trabalho científico associado ao curso” .....	481
7.4. Análise da categoria “Recursos humanos” .....	485
7.5. Análise da categoria “Instalações” .....	491
7.6. Análise da categoria “Equipamentos” .....	494
7.7. Análise da categoria “Resultados obtidos” .....	496
7.8. Análise da categoria “Ambiente de trabalho” .....	500
7.9. Análise da categoria “Cultura de qualidade” .....	502
7.10. Análise da categoria “Difusão do curso” .....	509
7.11. Análise da categoria “Imagem social do curso” .....	511
7.12. Análise da categoria “Outras recomendações” .....	514
7.13. Análise da categoria “Apreciação do trabalho das Comissões Externas de Avaliação” .....	516
7.14. Análise da categoria “Apreciação global do processo de avaliação” .....	521
7.15. Análise da categoria “Implementação das recomendações das CEA” .....	523
8. Algumas conclusões referentes à análise das entrevistas .....	525
PARTE 4 – SÍNTESE FINAL E CONCLUSÕES .....	529
Capítulo 1 – Síntese comparativa dos dados recolhidos .....	531
1. Comparar dados de diferentes naturezas .....	533
2. Identificação dos aspetos comuns... e dos outros .....	534
3. Análise comparativa dimensão a dimensão .....	536
3.1. Quanto à “Organização do curso” .....	536
3.2. Quanto ao “Funcionamento do curso” .....	537
3.3. Quanto ao “Trabalho científico associado ao curso” .....	538
3.4. Quanto aos “Recursos humanos” .....	540
3.5. Quanto às “Instalações” .....	541
3.6. Quanto aos “Equipamentos” .....	542
3.7. Quanto aos “Resultados obtidos” .....	542
3.8. Quanto ao “Ambiente de trabalho” .....	542
3.9. Quanto à “Cultura de qualidade” .....	543
3.10. Quanto à “Difusão do curso” .....	544
3.11. Quanto à “Imagem social do curso” .....	544
4. A composição e adequação do trabalho das Comissões Externas de Avaliação (CEA) .....	545
5. A implementação das recomendações das CEA .....	546

6. Apreciação global do processo .....	547
Capítulo 2 – Conclusões .....	549
1. Respostas ao nosso problema de investigação.....	551
2. Algumas implicações para o futuro .....	561

### **Fontes**

Referências bibliográficas .....	567
Legislação e outros normativos.....	583

### **Índice de figuras, gráficos e quadros**

Índice de figuras .....	589
Índice de gráficos .....	589
Índice de quadros.....	601

### **Anexos**

Os anexos ao presente trabalho estão disponíveis em formato digital no CD que o acompanha.

## Conteúdo do CD

---

No CD poderá encontrar os seguintes ficheiros:

- Ficheiro 1\_DADOS – ficheiro contendo: *datos personales; datos académicos e; información sobre la tesis* (incluindo o respetivo resumo em espanhol e inglês)
- Ficheiro 2\_TESE – ficheiro contendo a versão digital do trabalho que se encontra impresso

Os dois ficheiros acima indicados foram elaborados de acordo com as NORMAS OPERATIVAS O DE PROCEDIMIENTO Y MODELOS PARA TRÁMITE DE TESIS DOCTORALES DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA (Adaptadas al Real Decreto 99/2011, de 28 de enero (BOE de 10 de febrero)).

### ANEXOS À TESE

- ANEXO\_1 – Lista alfabética das instituições que ministram os cursos de enfermagem avaliados
- ANEXO\_2 – Definição aleatória das instituições para entrevista
- ANEXO\_3 – Transformação das interrogações do guião das Comissões Externas de Avaliação
- ANEXO\_4 – Plano geral da entrevista
- ANEXO\_5 – Validação do questionário por peritos
- ANEXO\_5.1 – Questionário versão remetida a peritos
- ANEXO\_5.2 – Questionário versão após revisão por peritos

- ANEXO\_6 – Questionário versão final (após revisão pelos peritos e validação psicométrica)
- ANEXO\_7 – Tabelas de frequências, por questão, das respostas às perguntas do questionário tendo em conta o tipo de envolvimento dos participantes no processo de avaliação
- ANEXO\_8 – Tabelas de frequências, por questão, das respostas às perguntas do questionário tendo em conta se os participantes contactaram ou não as CEA no decorrer do processo de avaliação
- ANEXO\_9 – Tabelas de frequências, por questão, das respostas às perguntas do questionário tendo em conta se os participantes integraram ou não uma CEA neste processo de avaliação
- ANEXO\_10 – ADISPOR Guião de Procedimentos para Avaliação de Cursos 2002
- ANEXO\_11 – ADISPOR Guião\_autoavaliação\_2002
- ANEXO\_12 – ADISPOR Sinopse de Quadros\_autoavaliação\_2003
- ANEXO\_13 – ADISPOR Ficha\_Síntese do Processo de Avaliação Externa

#### OUTROS DOCUMENTOS

- PASTA\_1 Relatórios Comissões Externas de Avaliação\_CEA (Comissões Externas de Avaliação)
- PASTA\_2 Transcrições das entrevistas

**Efectos de la evaluación en las licenciaturas de  
Enfermería en Portugal**

---

**Efeitos do processo de avaliação nos cursos de  
licenciatura em Enfermagem em Portugal**



## INTRODUÇÃO

---

O trabalho que desenvolvemos foca-se sobre os efeitos percebidos pelos docentes dos cursos de licenciatura em Enfermagem, do processo de avaliação de cursos levado a cabo pelo Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES), através do Conselho de Avaliação da Associação dos Institutos Politécnicos Portugueses (ADISPOR) entre 2000 e 2005/2006.

No final de 2005, ficou concluído em Portugal um ciclo de avaliação (2000/2001-2004/2005) dos cursos do ensino superior politécnico público. Este ciclo tinha como finalidade a avaliação de todos os cursos que, durante este período, haviam já concluído um ciclo completo de formação.

Este ciclo de avaliação foi coordenado e desenvolvido pelo Conselho de Avaliação da ADISPOR entidade que, através de protocolo estabelecido em 16 de Dezembro de 1998 com o, na altura, Ministério da Educação, foi reconhecida como entidade representativa para o efeito nos termos do art.º 11.º da Lei n.º 38/94, de 21 de novembro, regulamentada nesta matéria pelo Decreto-Lei n.º 205/98, de 11 de julho, nos seus capítulos II e III.

Ao abrigo deste processo, e ao longo daqueles anos, foram avaliados 421 cursos de ensino superior politécnico público, 22 dos quais cursos de licenciatura em Enfermagem (Costa, Andrade & Sousa, 2006, p. 187).

Neste ciclo de avaliação, que acabou por se prolongar até 2006, os cursos de licenciatura em Enfermagem foram os últimos a ser avaliados, já durante o ano 2005, tendo os relatórios de avaliação externa sido concluídos só em Dezembro daquele ano.

Sobre este ciclo de avaliação, infelizmente, nunca foi efetuado um verdadeiro processo de avaliação. Que tenhamos conhecimento, foi desenvolvida uma iniciativa alargada de reflexão, o “1º Encontro Nacional sobre a Avaliação do Ensino Superior Politécnico”, organizado pelo Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP), realizado em Maio de 2005, no Instituto Politécnico de Coimbra, onde foram apresentados um conjunto de trabalhos de reflexão de base mais teórica e visando o modelo de avaliação (Carrasqueira, H. 2005; Travassos, 2005), assim como um estudo de natureza empírica, com base num questionário que visava recolher a opinião das instituições envolvidas, enquanto entidades avaliadas, sobre o processo (Rato, Pires, Gonçalves & Nunes, 2005). Os trabalhos deste Encontro, que seja do nosso conhecimento, nunca foram publicados e sobre muitos deles não existe sequer suporte escrito, restando unicamente os suportes da sua apresentação pública, distribuídos pela internet.

Também o Conselho de Avaliação da ADISPOR elaborou, em 2006, um relatório (Costa, Andrade, & Sousa, 2006) que se constituiu como relatório de autoavaliação, para efeitos do processo internacional de avaliação do CNAVES, pedido pelo governo à European Association for Quality Assurance (ENQA).

Membros do Conselho de Avaliação da ADISPOR publicaram ainda, ao longo de todo o ciclo de avaliação e depois dele, alguns trabalhos, nalguns casos sob a forma de documentos de trabalho, que constituem documentos particularmente importantes de reflexão sobre este processo (e. g. Costa, 2003; Costa & Andrade, 2003).

Em 2009, é publicado o único trabalho que conhecemos, de natureza setorial – ensino superior de música – em que se procura, entre outros objetivos verificar “os efeitos do processo da avaliação nos estabelecimentos” (Gonçalves, 2009, p. 19).

Para as instituições de ensino superior politécnico, este ciclo de avaliação foi um momento particularmente importante do seu desenvolvimento uma vez que, como refere Costa (2003) foi o “verdadeiro primeiro trabalho de avaliação consistente” (p. 132) a que foram sujeitos os seus cursos. No caso concreto dos cursos de licenciatura em Enfermagem, e que seja do nosso conhecimento, soubemos da existência de um processo de avaliação efetuado pelo Ministério da Saúde quando as Escolas de Enfermagem ainda se encontravam sob a tutela daquele ministério (não nos foi possível aceder a informação sobre esse processo) e nalguns casos, algumas instituições, tinham visto a sua área da saúde avaliada num processo que antecedeu aquele sobre o qual agora nos debruçamos, mas que nunca foi concluído.



Este ciclo de avaliação acontece num momento da vida das instituições caracterizado por profundas transformações de carácter geral para o ensino politécnico, das quais destacamos:

- a) o início da diminuição, previsível, do número de candidatos ao ensino superior em Portugal, com reflexos profundos ao nível do financiamento das instituições – o número de estudantes tinha um peso bastante elevado na fórmula utilizada para o cálculo de financiamento das instituições;
- b) efeitos da entrada em funcionamento de um conjunto de alterações curriculares aos cursos de ensino superior politécnico resultantes de um novo modelo de organização de cursos, as licenciaturas bietápicas, regulamentadas pela Portaria n.º 413-A/98 de 17 de julho;

Estas duas situações, importantes no contexto do sistema de ensino superior, não afetaram porém os cursos de licenciatura em Enfermagem e as respetivas Escolas. Não só o número de candidatos era sempre largamente excedentário para as vagas disponíveis, com também a organização do curso obedecia a um modelo próprio, conferente do grau de bacharel (só mais tarde esta situação viria a ser alterada e quando se dá o processo de avaliação dos cursos estes já se encontravam estruturados como licenciaturas, com quatro anos de duração – sendo dada aos diplomados que tinham o grau de bacharel a possibilidade de fazerem o *up-grade* da sua formação do grau académico de bacharel para o de licenciado através de frequência de um ano complementar de formação).

Para lá destas transformações de nível geral, é durante este período que muitas das Escolas Superiores de Enfermagem abandonam o estatuto de escolas não integradas, e são integradas em instituições de ensino superior (politécnicas, na maior parte dos casos, universitárias noutros e nuns institutos politécnicos da saúde que nunca chegaram a funcionar, noutros).

Perante todos este panorama de mudança, não é de estranhar que, a já sentida necessidade de desenvolver estratégias de avaliação que permitissem aferir a qualidade da formação ministrada pelas instituições, viesse a ocupar um lugar central no discurso sobre a política educativa.

Apesar do impacto, enquanto processo, que a avaliação teve nas instituições portuguesas do ensino superior politécnico, em particular a fase de avaliação externa, e de algumas iniciativas de reflexão sobre o mesmo que existiram, como já referimos,

não são do nosso conhecimento estudos referentes quer ao processo no seu todo, quer à sua componente externa que, naturalmente, apresenta aspetos específicos.

Os trabalhos apresentados no já referido “1º Encontro Nacional sobre a Avaliação do Ensino Superior Politécnico”, em especial o trabalho de Rato, et al. (2005) deixavam em aberto um conjunto de questões relativas ao processo de avaliação, que nos parecia ser importante aprofundar.

Em especial, pareceu-nos importante tentar perceber, qual a perceção que as pessoas envolvidas com os cursos tiveram, sobre os efeitos do processo de avaliação nos cursos avaliados.

Este interesse tinha duas origens. A primeira, o próprio interesse intrínseco da pergunta. A segunda, talvez mais profunda, que tem a ver com o facto de o autor ter sido parte ativa em todo este processo de avaliação de cursos, no papel de coordenador institucional e que, face à decisão política de extinguir simplesmente este processo, sem o submeter a um processo sério de avaliação dos seus efeitos, e sem lhe dar uma continuidade imediata, se questiona sobre o valor do trabalho que um conjunto de pessoas desenvolveu ao longo de cerca de sete anos, entre as quais algumas das mais reputadas figuras do pensamento político-educativo português da contemporaneidade. De facto, a avaliação efetuada pela ENQA, a pedido do governo, incidiu sobre a agência de avaliação, o CNAVES, e não tanto sobre o papel desempenhado pela avaliação junto dos cursos – não pretendendo nós, aqui, entrar nesta discussão, não podemos deixar de chamar a atenção para o facto de esta avaliação ter sido fortemente contestada, quer quanto aos seus aspetos formais, com alguns episódios estranhos, para dizer o mínimo (no contraditório elaborado pelo CNAVES (2006, p. 2) pode ler-se “we regret that ENQA was caught, in one of its first international exercises of this type, in a set of bad practices that do not constitute a good point of departure for future exercises”), e com conclusões que não acrescentaram rigorosamente nada de novo a diversos exercícios de reflexão anteriormente efetuados pela agência e devidamente comunicados à tutela (no contraditório pode ainda ler-se “The Report **ignores the several formal recommendations of CNAVES to the Governments aiming at improving the quality assurance system** (never followed by the different governments). And some of them were clearly directed towards a global improvement of the system”, CNAVES, 2006, p. 11, sublinhado e negrito no original).

Neste sentido tínhamos duas hipóteses de desenvolver o nosso trabalho: estudar estes efeitos numa perspetiva global e do ponto de vista do processo de avaliação, ou então, centrá-lo numa determinada área de formação. Optámos por esta última e,

considerando o enquadramento profissional do autor, numa Escola Superior de Saúde onde desempenhou essencialmente funções docentes no curso de licenciatura em Enfermagem, escolhemos naturalmente focar-nos sobre o processo de avaliação em que estiveram envolvidos os cursos de licenciatura em Enfermagem.

### **Estrutura do Trabalho**

O nosso trabalho foi estruturado em quatro partes as quais, por seu turno, se encontram organizadas em capítulos. As partes são as seguintes: Parte 1 – Enquadramento teórico e contextualização; Parte 2 – Metodologia; Parte 3 – Análise dos dados; Parte 4 – Síntese final e conclusões.

- Na Parte 1 – Enquadramento teórico e contextualização, dedicar-nos-emos a alguns aspetos de natureza teórico conceptual e de enquadramento do próprio trabalho. Vamos debruçar-nos um pouco sobre a problemática da avaliação, (Capítulo 1) centrando-nos mais sobre os seus aspetos conceptuais do que sobre os seus aspetos metodológicos e práticos. Refletiremos um pouco sobre o próprio conceito de avaliação, num primeiro momento, e depois sobre as relações entre este e os conceitos de acreditação e qualidade. Ainda neste capítulo faremos o enquadramento do processo de avaliação de cursos no ensino superior politécnico, sob o ponto de vista dos instrumentos legais que o regulamentam (Capítulo 2) e dos aspetos globais que orientaram o processo de avaliação de cursos e a sua concretização quer a nível geral quer ao nível dos cursos de licenciatura em Enfermagem (Capítulo 3);
- A Parte 2 – Metodologia, será dedicada, naturalmente, às questões metodológicas de carácter geral, às opções que tomámos e os procedimentos que adotámos no nosso trabalho. Nele abordaremos alguns aspetos gerais e teóricos sobre vários aspetos de metodologia (Capítulos 1 a 3), o nosso design de investigação e as opções que fizemos considerando o nosso problema de investigação (Capítulo 4), os nossos objetivos (Capítulo 5), os participantes (Capítulo 6), os instrumentos de recolha de dados e as opções em termos do tratamento destes (Capítulo 7).

- A Parte 3 – Análise dos dados, é toda ela dedicada à apresentação dos dados recolhidos através dos diferentes instrumentos que utilizámos: o inquérito por questionário (Capítulo 1), as recomendações dos relatórios das Comissões Externas de Avaliação (Capítulo 2) e, por último, as entrevistas.
- No capítulo quarto faremos a discussão dos resultados. Uma vez que recolhemos informação de distintas fontes, a sua confrontação será essencial para percebermos em que medida os diferentes atores viram o processo de avaliação externa e em que medida esta visão se poderá relacionar com os resultados das recomendações finais da avaliação externa efetuada aos cursos.
- Finalmente, a Parte 4 – Síntese final e conclusões, será dedicado por um lado a um trabalho de síntese comparativa dos dados recolhidos (Capítulo 1) e às conclusões propriamente ditas (Capítulo 2), extraídas de acordo com os objetivos definidos para o nosso trabalho., Por fim, tentaremos levantar um conjunto de questões finais que sirvam de pistas para eventuais desenvolvimentos de novos trabalhos de investigação nesta área.

---

## **PARTE 1**

# **ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO**

---



---

## **Capítulo 1**

### **Alguns elementos histórico-conceituais em torno da avaliação**

---





## 1. Breve apontamento sobre a história da avaliação

---

Ao intitularmos esta parte do nosso trabalho como “Breve apontamento sobre a história da avaliação” pretendemos, de imediato, chamar a atenção para o facto de que ela será mesmo só isso: um apontamento, feito a título de referência e contextualização. Não é nosso objetivo, portanto, aprofundar esta perspectiva do estudo da avaliação mas, tão só, retirar do trabalho de outros, os elementos essenciais que nos permitam melhor compreender e enquadrar o nosso tema de estudo e o objeto do nosso trabalho de investigação. Esse é, afinal, um dos grandes papéis da história, como nos recordam, a este propósito Stufflebeam & Shinkfield (1987):

a menos que los miembros de una profesión elaboren y sostengan una perspectiva histórica sobre su trabajo, probablemente seguirán teniendo siempre una concepción limitada de su función social, sin poder estimular la innovación ni contribuir a ella. Se dice a menudo que los que no conocen su propia historia están condenados a repetirla (p. 32).

Interessa-nos, portanto, ter uma ideia de como se foram desenvolvendo os processos de avaliação da educação em geral e de avaliação de instituições e cursos no ensino superior em particular. O estudo desta dimensão seria também interessante em relação ao que foi sendo feito em Portugal, no ensino superior. Contudo, sobre esta matéria, e no que a Portugal diz respeito, predomina a escassez de elementos disponíveis, para não falarmos na sua total ausência. Em boa verdade, não conhecemos nenhum estudo especificamente dedicado ao tema da história da avaliação no ensino superior em Portugal, apesar dos 700 anos da instituição universitária no nosso país, a não ser no que se refere aos últimos 20 ou 30 anos (e.g. Gomes, 2004; Gonçalves, 2009), à qual nos iremos referir, no que ao ensino superior politécnico público diz respeito, mais adiante, noutra parte deste trabalho.

Lendo os textos de alguns autores, uns destinados especificamente ao estudo do tema (Madaus & Stufflebeam, 2000), outros que, sentindo a necessidade de o integrar no seu trabalho o estudaram complementarmente (e.g. Gonçalves, 2009), verifica-se que se podem identificar várias etapas na evolução do pensamento e da prática dos processos de avaliação. Madaus e Stufflebeam chamam-lhes “eras” ou “idades” (“ages”), enquanto Gonçalves (op. cit.), na sequência de Guba & Lincoln (1983), se lhes refere como “gerações”, expressão que, a nós, nos é mais simpática, dado que reforça o carácter integrador que a evolução dos processos de avaliação aparenta possuir.

Não é simples marcar o início dos processos de avaliação. Se por um lado podemos afirmar que a avaliação é uma atividade natural do homem (eventualmente de todos os seres vivos), integrando ela mesma o processo preceptivo – perceber é atribuir um valor a um objeto, comportamento ou situação, com base numa avaliação feita a partir dos dados sensitivos trabalhados pelos processos cognitivos, afetivos e sociais que estruturam a personalidade de cada um – por outro lado, só podemos falar em avaliação no sentido de um campo específico de atividade ou mesmo do conhecimento a partir do momento em que encontramos um padrão de comportamentos, atividades e conhecimentos que estruturam e definam por si mesmos essa atividade. Como nos refere de la Orden (2009) “en el devenir de la rutina diaria, el hombre evalúa o valora, constantemente, personas, objetos, situaciones y acontecimientos, juzgándolos, previa contrastación con instancias o modelos más o menos explícitamente representados” (p. 19). Isto é, o homem sempre avaliou, mas a avaliação enquanto técnica e corpo de conhecimentos, não existe desde sempre.

Estreitando mais o foco no sentido do nosso trabalho, que quase se pode enquadrar numa perspetiva de meta-avaliação – no sentido em que nos propomos avaliar um processo de avaliação de cursos (ou pelo menos parte dele, a dos seus efeitos), então estaremos certamente perante um processo novo (em termos de tempo histórico).

Sob um outro ponto de vista, e mantendo-nos ainda numa perspetiva de reflexão histórica, há também de distinguir uma atividade que é feita pontualmente de uma atividade que é feita sistematicamente.

Esta discussão, que não cabe aqui tê-la, problematiza a questão do início das coisas. Se para uns se poderá falar em avaliação desde que se fez a primeira avaliação, para outros pode falar-se de avaliação desde que se começou a fazer sistematicamente avaliação e se começou a estruturar um corpo concetual e uma *praxis* em torno do mesmo. E é curioso notar que, num texto de 1987, Stufflebeam & Shinkfield (1987) referem-se a um período “pré-tyleriano” dizendo que “la evaluación sistemática no era

desconocida antes de 1930, pero tampoco era un movimiento reconocible” (p. 33, sublinhado nosso). Isto é, se por um lado a atividade já é conhecida há muito tempo – Guba & Lincoln (1983), referem um imperador chinês que por volta do ano 2000 a.c. “instituted proficiency requirements for his public officials, to be demonstrated in formal tests” (p. 1) – por outro lado, seja por não se considerar relevante, por não haver meios para a fazer, ou por qualquer outra razão que desconhecemos, ela não se desenvolve de forma regular.

Tecidas estas considerações, vejamos então como pode ser organizado historicamente o conhecimento disponível acerca dos processos de avaliação. Madaus & Stufflebeam (2000), (indicamos 2000 uma vez que a obra a que tivemos acesso é a segunda edição, de 2000, que é uma atualização da primeira edição, de 1983, e é em função desta última data, 1983, que a colocamos em primeiro lugar nesta referência), distinguem sete períodos, ou “eras” na história da avaliação. Dois anos mais tarde, Stufflebeam & Shinkfield (1987), ainda que baseando-se no trabalho anterior, vêm a delimitar somente cinco períodos. Outros dois anos passados, em 1989, Gubba & Lincoln (1989) referem-se a quatro “gerações”...

Percebe-se, pelo que acabamos de escrever, que não é simples nem unânime uma divisão diacrónica do desenvolvimento dos processos de avaliação. O que não nos deve admirar já que, como nos diz Abrantes (2010, p. 29) “...a dimensão técnica da avaliação promovida por uma organização política não poderá mais do que reflectir as suas orientações ideológicas.” Se preferirmos de outra forma, mesmo sendo os processos “suportados em competências e procedimentos técnicos” (p. 40) a avaliação reflete sempre o contexto sociopolítico em que se produz e, enquanto atividade humana, necessariamente subjetiva portanto, nunca pode ser vista como isenta nesse mesmo contexto.

Seguindo a divisão diacrónica de Madaus & Stufflebeam (2000), em sete períodos, aqueles autores marcam o primeiro período no início no período da reforma, chamando-lhe mesmo “*the age of reform*”, situando-o entre 1792 e 1900. Caracteriza-se essencialmente pelo tom inovador, revolucionário se quisermos, que caracterizou todo este período histórico. Desde a introdução da primeira avaliação objetiva do desempenho dos estudantes por William Farish, até à primeira tentativa, em Inglaterra, de reformar o ensino através da avaliação. Mais do que um conjunto de práticas sistematizadas, este período caracteriza-se pela introdução das primeiras práticas de avaliação essencialmente em Inglaterra e nos Estados Unidos da América.

O segundo período designam-no pela idade da eficiência e da testagem (“*age of efficiency and testing*”) e localizam-no entre 1900 e 1930. É um período marcado pela medição. Sob forte influência do trabalho desenvolvido por Frederick Taylor no mundo do trabalho e da sua gestão científica do trabalho, assente no estudo de tempos e movimentos, a tónica deste período é exatamente a medição através de ferramentas cientificamente desenvolvidas.

Segue-se o terceiro período, designado pelo período tyleriano (“*tylerian age*”), que os autores localizam entre 1930 e 1945. Sob a influência de Ralph Tyler, a preocupação da avaliação centra-se na “*comparison of intended outcomes with actual outcomes*” (Madaus & Stufflebeam, 2000, p. 9).

O quarto período, que os autores designam de idade da inocência (“*the age of innocence*”), situa-se entre 1946 e 1957. Conforme facilmente se percebe, o pós-guerra é o fenómeno social mais marcante, com todas as suas idiossincrasias, mas marcado, acima de tudo, por um desenvolvimento e crescimento muito acentuados, não só a nível industrial, mas também a nível educacional, associado a atitudes inovadoras bastante marcantes. Como refere Hogan (2007, p. 5) “*because of this national optimism, little interest was given to accountability of national funds spent on education; hence the label of this evaluation time period, The Age of Innocence.*” Em termos de avaliação, o tylerianismo do período anterior acaba por se adaptado na maioria das situações, fruto do “*considerable technical development related to the Tylerian view of evaluation*” (Madaus & Stufflebeam, 2000, p. 11). Ainda segundo estes autores, nesta fase as avaliação teriam um carácter essencialmente local já que “*federal and state agencies had not yet become deeply involved in the evaluation of programs*” (p. 11).

O quinto período foi designado pela idade do desenvolvimento (“*age of development*”), situando entre 1958 e 1972. A Guerra Fria e a rivalidade com a URSS marcam muito do ambiente americano deste período. Importava ser o melhor, significando isso, acima de tudo, ser tecnológica e militarmente mais poderoso. Esta visão acarretou um forte investimento em educação a que se associou, naturalmente, um forte desenvolvimento dos processos de avaliação. Todas as abordagens (avaliação dos estudantes, dos objetivos e dos resultados) foram utilizadas e bastante desenvolvidas nesta fase. Foram desenvolvidos referenciais e padrões a atingir pelo sistema.

O sexto período foi marcado pela profissionalização dos sistemas de avaliação, o aparecimento da profissão de avaliador (pelo menos nos Estados Unidos da América) e o desenvolvimento de um corpo de conhecimentos cientificamente construídos, em torno dos processos de avaliação. Fico conhecido como o período da profissionalização (“the age of professionalization”), temporalmente delimitado pelos autores entre 1973 e 1983.

Finalmente, o sétimo período, o período da expansão e integração (“the age of expansion and integration”) de 1983 até aos nossos dias. É um período em que, fundamentalmente se promove o desenvolvimento de diferentes abordagens e que, fruto de diversos fenómenos sociais e políticos, dos quais destacamos por exemplo o movimento NPM – New Public Managerialism, e uma conjuntura socioeconómica adversa em que a escassez de recursos começa a ser uma tônica dominante, se esperam contributos dos processos de avaliação para uma maior rentabilização de todo o tipo de investimentos que se fazem, públicos ou privados, nesta caso concreto nos processos de formação.

Para a compreensão deste último período não devemos esquecer, ainda, a chamada de atenção de Abrantes (2010), para os processos mediáticos ligados aos resultados da avaliação, ressaltando ainda assim a importância que a informação recolhida e os resultados possam ter: “os processos consistentes e socialmente apropriados de avaliação, suportados em competências e procedimentos técnicos, mesmo que duplamente filtrados por interesses políticos e mediáticos, não deixam de produzir dados, conhecimentos e perspectivas com capacidade de interpelação dos actores, sejam organizações internacionais, governos nacionais ou agentes escolares.” (p. 40). Isto é, as diferentes abordagens, fruto do seu refinamento técnico, devem ter capacidade para suportar os interesses políticos e os interesses mediáticos (quantas vezes, mais comerciais do que informativos, se não no conteúdo pelo menos na forma) em torno dos processos de avaliação.

A dimensão histórica das coisas nem sempre é fácil de determinar. Consequentemente, a sua organização nunca é unânime, e muitas vezes depende do foco dos investigadores em determinadas perspetivas do objeto de estudo. Optámos por expor a perspetiva de Madaus e Stufflebeam, simplesmente por a termos considerado mais organizada na divisão diacrónica que faz dos diferentes momentos dos processos de avaliação.

Acima de tudo ficamos com a ideia de que a história recente da avaliação (do último século, aproximadamente), é uma história integradora, onde a assunção de novos modelos ou práticas que justifiquem a criação de uma nova etapa, não representa o abandono de práticas e modelos anteriores, mas sim o seu refinamento ou a sua utilização como forma complementar de conhecer os objetos de avaliação.

## **2. A avaliação na agenda política**

---

Os processos de avaliação (assim como processos próximos como avaliação da qualidade e acreditação), seja com objetivos de prestação de contas (*accountability*), seja com objetivos de promover processos de melhoria de qualidade, estão na ordem do dia. Em termos da agenda política, merecem especial atenção os primeiros.

Existe um conjunto de fenómenos socioeconómicos recentes que podem contribuir para elucidar este verdadeiro entusiasmo (para ser simpático) em relação à prestação de contas, e sobre os quais, diferentes autores apresentam alguma coincidência de pensamento (Costa, 2003; Rosa, 2003; Arroiteia, 2004; Tremblay, 2008; Gonçalves, 2009, entre outros). Entre eles salientamos:

- a) A escassez de recursos e que despoleta a necessidade junto de governantes e público(s) de perceber se está a efetuar-se uma boa utilização do investimento e dos dinheiros públicos disponibilizados para a educação;
- b) A democratização do acesso ao ensino superior e o conseqüente alargamento da rede de ensino superior pública e privada, em termos de estabelecimentos de ensino e de oferta formativa, e a necessidade das entidades tutelares exercerem algum controlo sobre as mesmas;
- c) A necessidade de informação sentida por diversos interessados no ensino superior, e por diferentes razões, nomeadamente os estudantes, os pais e os empregadores;

- d) O fenómeno da internacionalização e da mobilidade internacional que acarretou a necessidade (por parte das pessoas e das instituições) de garantir a certificação das formações ministradas para possibilitar a circulação (entrada e saída) de estudantes, docentes, investigadores e diplomados;
- e) A necessidade sentida pelas próprias instituições de garantir a qualidade nos seus processos de formação e investigação, enquanto valor intrínseco, mas também enquanto mais-valia para a capacidade de captação de estudantes e de fundos;
- f) A progressiva escassez de candidatos aos ensino superior, resultado de um decréscimo acentuado das taxas de natalidade, obrigando as instituições a competir por estudantes.

Amaral (1970) vai mais longe e fala mesmo na “utilização da avaliação como instrumento de submissão (compliance)” referindo adiante que “o Estado, em vez de proteger a liberdade académica das intervenções e influências externas, toma medidas, se necessário pela via legal, para garantir a interferência do exterior, para funcionalizar a Universidade”. O trabalho de onde retirámos estas afirmações data de 1970. Alberto Amaral apresentou-o numa conferência, proferida no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, em 16 de outubro de 2009, no âmbito do 1º Fórum de Investigação em Ciências da Educação. Estamos absolutamente convictos de que o poderia fazer ainda hoje, com toda a atualidade. Guba & Lincoln (1983) também têm poucas dúvidas: “it had become more and more evidente that evaluation was a political phenomenon” (p. 22).

Lemos (2002) refere que:

a avaliação é uma actividade que, tendo uma importância política significativa, ainda se situa na margem entre a ciência, a técnica e a política. Avalia-se normalmente para determinadas audiências. E, portanto, nesse sentido é uma actividade política. Mas faz-se segundo determinadas técnicas sistemáticas e, nesse sentido, é uma actividade técnica e científica (p. 89).

Fueyo Gutiérrez (2004) acentua igualmente a utilização política dos processos de avaliação, associada a alguma indefinição concetual dos mesmos, referindo-se ao processo como “poco definido, sin referentes teóricos claros” para logo de seguida reforçar que “la comunidade universitária no há desarrollado un verdadero debate sobre el mismo” (p. 208).

As intenções parecem claras. Como refere El-Kawas (2006) “higher education in most countries has been subject to increased public attention and scrutiny” fazendo com que os governos “called on higher education institutions to demonstrate more explicitly their quality and effectiveness” (p. 23). No mesmo sentido, entendem Stufflebeam & Shinkfiel (1987) que existe em parte do trabalho de avaliação “que consiste en la regulación y protección del interés público” (p. 17), o que nos permite compreender o interesse dos políticos em geral e dos governantes em particular, nestes processos.

Mas existem também outras razões, nomeadamente o reconhecimento da “importance attached to higher education in the development and enhancement of national economic and social wellbeing” (Quality Assurance Agency for Higher Education (UK), 2005). De facto as instituições de ensino superior são comumente vistas como um motor do desenvolvimento, quer a nível nacional quer a nível regional e local, o que se compreende. Como nos refere Couto (1999):

a natureza da sociedade e da economia contemporâneas é basicamente determinada pela importância crescente que os recursos intangíveis ocupam no processo de criação de riqueza. A capacidade de manipulação destes recursos encontra-se associada ao *stock* de conhecimento acumulado e à capacidade de renovar esse conhecimento através da sua produção ou de mecanismos de transferência e de endogeneização (p. 3).

Ou seja, com uma economia cada vez mais assente no conhecimento, as instituições de ensino superior assumem um valor particular, enquanto entidades também vocacionadas para a criação e transferência do conhecimento, nomeadamente para o tecido empresarial.

Por tudo isto, a avaliação surge como um elemento fundamental na agenda política, por um lado, mas também uma necessidade cada vez mais premente das instituições, de demonstrarem perante os governantes as suas mais-valias, muito embora, como reconhecem Amaral, Rosa & Tavares (2007), a tendência na Europa é “for a shift in the balance between the two distinctive objectives of quality assessment, quality improvement (of higher education) and accountability (of HEIs), towards the second objective” (p. 44).



A própria ENQA num “ocasional paper”, da autoria de Crozier, Curvale, Dearlove, Helle, & Hénard, (2006) reconhece que as “agencies cannot claim to work outside the political arena. Their results are used by decision-makers and higher education providers to steer higher education systems and to appraise their quality” (p. 27).

Os processos de avaliação são, portanto, uma “relevante fonte de poder, pois o controlo assegurado pela avaliação garante um controlo efetivo das políticas, o que assegura ao Estado um reservatório de poder considerável, até mesmo reforçado” (Gonçalves, 2009, p. 37).

### **3. Para um conceito de avaliação**

---

Podemos encontrar diferentes termos que gravitam em torno do conceito de avaliação: qualidade, excelência, acreditação, prestação de contas (*accountability*), auditoria e até inspeção. Intrinsecamente, cada um destes termos terá um significado próprio, em última análise ligado à sua etimologia específica. E esta poderia ser uma via para o aprofundamento do seu significado.

Avaliação é um conceito que se aplica cada vez mais à totalidade da vivência humana, individual ou socialmente considerada. Sobrinho (2002), refere que existem:

vários verbos que aderem à avaliação: discernir, apreciar, determinar o valor, julgar, medir, pesar, averiguar, analisar, reconhecer, distinguir (...). Mas, além disso, avaliar também há de ser interpretar, compreender, articular, reflectir, produzir sentidos, ajudar, a construir novos espaços sociais e novas formas de cooperação, comunicação e aprendizagem, tomar decisões e projectar acções de transformação (p. 155).

Devemos ter em consideração, que todos estes termos são utilizados em diferentes momentos, em diferentes contextos e por diferentes atores. Estes últimos, porque guiados por diferentes objetivos, terão naturalmente diferentes entendimentos do que

possa ser avaliação. Teichler & Winkler (1994) chamam a atenção para este problema, dizendo que “in many respects the terminology employed is confusing”, concretizando logo adiante afirmando que “words such as “auditing” or “inspection”, “peer review” and “monitoring” have sometimes been used in the past to describe comparable activities” (p. 131).

Também Worthen, Sanders & Fitzpatrick (1997), nos chamam a atenção para “the term evaluation has been used rather broadly without definition except what was implicit in context” (p. 5).

Não é fácil avaliar a avaliação se não soubermos que avaliação é que estamos a avaliar. Nem sequer falar dela. O trocadilho de palavras traduz o desconforto que sentimos ao percorrer diversas referências bibliográficas, encontrando nelas três elementos comuns: a necessidade de definirem o conceito de avaliação, a referência à dificuldade de o fazerem e por fim a referência a múltiplas acessões da palavra.

Embora possa assemelhar-se a uma frase feita, em boa verdade não é fácil encontrar uma definição de avaliação suficientemente abrangente que sirva todos os propósitos que o conceito pode ter subjacentes. Voltando a Sobrinho (2003) diz, este autor que “as tradicionais maneiras de compreender a avaliação, são incapazes de oferecer um quadro satisfatório de compreensão das funções que ela crescentemente vem adquirindo” (p. 9) reconhecendo, portanto, que da utilização dos processos de avaliação para fins diversos resultam, necessariamente, diferentes formas de definir aqueles processos e até, acrescentamos nós, diferentes formas de os desenvolver, como recurso a métodos, técnicas e indicadores muito variados, porque adequados a cada finalidade específica.

No mesmo sentido, de sublinhar a complexidade do conceito, Costa (2003) diz-nos que “o conceito de «avaliar» tende ou deve tender a ser sinónimo de «medir», o que não é facilmente aplicável às múltiplas condicionantes do conceito de «qualidade», em matéria de ensino” (p. 88), chamando inequivocamente a atenção para os riscos de uma visão simplista tendente a estabelecer uma ligação causa-efeito entre processos de avaliação e a melhoria da qualidade. Se aqueles podem ser uma condição necessária desta, isso não significa que sejam condição suficientemente e, conseqüentemente, que haja uma dependência direta e exclusiva deles.

Dizem Garcia Carrasco, Pérez Juárez, Rodríguez Pajares, & Sánchez Gómez (2002), chamando a atenção para a interligação dos processos de avaliação para todo o

processo de ensino-aprendizagem, mas numa aceção que é de todo adequada aos processos de avaliação de cursos, dada a sua implicação direta com aquele processo:

la evaluación es un juicio de valor sobre una realidad; en este caso la realidad a la que nos referimos es una "acción educativa" de la cual debemos obtener una serie de datos a través de determinados instrumentos y en unos tiempos establecidos. La evaluación es la que permite valorar el proceso enseñanza-aprendizaje, y, por tanto, enseñar, aprender y evaluar son partes interrelacionadas (p. 1).

De tal forma o âmbito do conceito parece ser complexo que Stufflebeam, um dos mais reputados autores nesta matéria, sente a necessidade de, ao definir avaliação especificar que esta definição é válida "in this chapter" (Stufflebeam, 2000, p. 35).

Significa isto que estamos perante um conceito multivalente, num duplo sentido de ser capaz de abarcar cada vez mais "objectos" e mais vertentes do mesmo objeto e que pode ser encarado de uma forma isolada ou associada – nomeadamente ao conceito de qualidade.

Um conceito que tem evoluído ao longo da história próxima, como o comprovam Madaus & Stufflebeam (2000) no seu trabalho "Program Evaluation: a historical overview", identificando sete períodos na história da avaliação de cursos ("*programs*"), seis dos quais no séc. XX.

Para além destes, Stufflebeam (2000) em "Foundational models for 21st century program evaluation" refere-se a nada menos do que 22 abordagens possíveis à avaliação de cursos (p. 33-83).

Antes mesmo de trabalhar no conceito de avaliação, valeria a pena ter em consideração o excelente trabalho produzido pela ENQA, a que acima aludimos.

Trata-se em primeiro lugar de um trabalho de organização terminológica, onde se reconhece que "much of this research has demonstrated the need for further work, especially in the field of communication" (Crozier et al., 2006, p. 6).

Aqueles autores organizam a terminologia utilizada na Europa em quatro *clusters*:

- *Cluster A*: Qualidade ("quality"), padrões ou critérios ("standards") – em português utiliza-se frequentemente a mesma palavra que em inglês, avaliação da qualidade ("quality assurance"), controlo da qualidade ("quality control"),

prestação de contas (“accountability”), aumento (“enhancement”) e melhoria (“improvement”);

- *Cluster B*: princípios (“principles”), valores (“values”), independência (“Independence”), autonomia (“autonomy”), liberdade académica (“academic freedom”), concordância (“compliance”), conformidade (“conformity”), adesão (“adherence”), convergência (“convergence”), harmonização (“harmonisation”) e standardização ou padronização (“standardisation”) – em português usa-se frequentemente a primeira, como forma aportuguesada da palavra em inglês;
- *Cluster C*: avaliação das aprendizagens (“assessment”), avaliação (“evaluation”) – em português assume o sentido de avaliação institucional, de cursos, programas ou áreas de formação, inspeção (“inspection”), acreditação (“accreditation”), auditoria (“audit”), revisão ou parecer (“review”) – em português assume o sentido de uma avaliação para a emissão de um parecer contendo a identificação de pontos fortes e pontos fracos;
- *Cluster D*: especialistas (“experts”), pares (“peers”), autoavaliação (“self-assessment/evaluation”), visita (“visit”), relatório (“report”), juízo (“judgements”) – em português no sentido de uma valorização ou atribuição de um valor, recomendação (“recommendation”), acompanhamento para efetuar uma verificação de conformidade *a posteriori* (“follow-up”) – em português, a expressão inglesa é frequentemente utilizada.

É curiosa a análise feita pelos autores ao nível do *Cluster C*, o que nos interessa de momento, os quais “discussed the relationship between the words as some felt that they fitted into a time sequence – with accreditation following on from an evaluation process” (p. 10).

É também de notar a organização que fazem dos termos aqui incluídos, organizando-os em três categorias: “soft (evaluation and review), middle (audit and assessment) and hard (inspection and accreditation)” (p. 10). Esta última classificação aponta claramente para a existência de diferentes níveis de intrusão destes processos nas instituições sendo, claramente, a categoria “hard” a mais intrusiva e aquela onde se perspetivam consequências mais gravosas e penalizadoras para as instituições, cursos ou o que estiver a ser objeto daqueles processos.

Apesar de tudo o que dissemos, e das discussões a que podemos assistir em torno do que é a avaliação e da terminologia envolvida, espante-se, existe uma aparente unanimidade em torno da definição do conceito. Vejam-se algumas definições.

Stufflebeam & Shinkfield (1987) adotam a definição do Joint Committee on Standards for Educational Evaluation que, por sua vez, adota “lo que dice comúnmente el diccionario [...]: la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valia o el mérito de un objeto” (p. 19).

Em 1997, Santo e Verrier, notam que “l'évaluation, terme difficile à définir mais compris d'instinct, consiste à donner une valeur, le plus souvent monétaire mais aussi sociale, psychologique, etc., à un bien, une organisation ou une action.” (p. 107).

Scriven (2003), na mesma linha, define avaliação “synthesizing what dictionaries and common usage tell us, it is the process of determining the merit, worth, or significance of things (near-synonyms are quality/value/importance)” (p. 15).

Para Afonso (2009), acaba por escrever uma definição muito semelhante: “avaliação diz respeito ao processo de recolha e tratamento de informações e dados diversos, teórica e metodologicamente orientado, no sentido de produzir juízos de valor sobre uma determinada realidade ou situação” (p. 59).

Cronbach (2000) acrescenta, melhor diríamos explícita, um dado novo na sua definição: “the collection and use of information to make decisions about na educational program” (p. 235). Coloca uma tónica importante no que poderíamos designar como a utilidade da avaliação. Para que serve? Em quê e de que forma, toda a informação recolhida, podem ser úteis?

Em 2010, a OCDE republica um glossário de 2002 (OCDE, 2010), fazendo nota logo na capa de que “the original content remains unchanged”. Representa isto que, oito anos depois, a definição de avaliação aí dada, é considerada atual por aquele organismo. A definição diz que (optámos pela versão espanhola uma vez que o glossário é trilingue):

Apreciación sistemática y objetiva de un proyecto, programa o política en curso o con-cluido, de su diseño, su puesta en práctica y sus resultados. El objetivo es determinar la pertinencia y el logro de los objetivos, así como la eficiencia, la eficacia, el impacto y

la sostenibilidad para el desarrollo. Una evaluación deberá proporcionar información creíble y útil, que permita incorporar las enseñanzas aprendidas en el proceso de toma de decisiones de beneficiarios y donantes. La evaluación también se refiere al proceso de determinar el valor o la significación de una actividad, política o programa. Se trata de una apreciación, tan sistemática y objetiva como sea posible, de una intervención para el desarrollo planeada, en curso o concluida.

Nota: En algunos casos, la evaluación entraña la definición de normas adecuadas, el examen de los resultados en función de esas normas, una apreciación de los resultados efectivos y previstos y la identificación de lecciones pertinentes.

Término conexo: revisión (p.21).

É uma definição extensa mas que contém, essencialmente, os mesmos elementos das definições anteriores, nomeadamente a noção de processo (“apreciação sistemática”, sendo que a palavra sistemática remete necessariamente para um processo) para determinar ou atribuir um valor ou um significado a alguma coisa ou alguma ação.

Nalguns casos, encontramos definições mais focadas, como é o caso de um glossário que define avaliação como “comparison with standards; alternatively attribution of a number, literal grade, or verbal description to permit comparison with other instances of similar phenomena.” (Ellis, 1995, p. 303), embora aqui nos pareça que existe a introdução de um conceito novo, que é o de classificar (eventualmente para seriar).

Num documento da Organização Mundial do Trabalho (ILO) de 2005, “evaluation can be defined as an evidence-based assessment of strategy, policy or programme and project outcomes, by determining their relevance, impact, effectiveness, efficiency and sustainability. Evaluation focuses on results, design, implementation and management processes.” (ILO, 2005 p. 2)

Embora diferentes, não nos parece que as diferenças entre todas estas definições sejam muito substanciais. Diríamos mesmo que se torna mais fácil encontrar alguns elementos em comum: a recolha e o tratamento de informação; a emissão de um juízo de valor, por regra em relação a alguma norma ou padrão; a sua utilização na gestão e nos processos de tomada de decisão.

Existem, contudo dois grandes constrangimentos numa definição de avaliação. Um é intrínseco à própria definição e prende-se com os conceitos e práticas que a definem: a recolha e tratamento da informação, questão da emissão de um juízo e da atribuição de um valor e por fim, o processo de tomada de decisão. Qualquer um destes aspetos é complexo. Envolve múltiplas variáveis de natureza contextual, técnica, tecnológica e pessoal. Outro é extrínseco e prende-se o objeto e o objetivo da avaliação. Um e outro são fortemente contextualizados e na maior parte das vezes, em particular se falarmos em avaliação de processos educativos, de difícil definição. Ainda hoje, se perguntarmos qual o objetivo da educação escolar (poderíamos chamar-lhe formação em contexto escolar), o número de respostas diferentes que poderíamos receber é absolutamente imprevisível. O mesmo se poderia dizer em relação à qualidade, quando se fala em avalia a qualidade de qualquer coisa.

Esta dificuldade de definição dos processos que estão a montante e a jusante de um processo de avaliação são, em nosso entender, a maior dificuldade na definição de algo que aparentemente até é simples de ser definido. Avaliar é recolher informação. Mas como? Com que ferramentas? Para se tratar de que forma? Avaliar é emitir um juízo de valor. Mas como é que se emite um juízo de valor? Com base em que indicadores? Relativamente a que padrões? Como é que podemos emitir um juízo de valor rigoroso? Avaliar é contribuir para a tomada de decisões. Num cenário de permanente mudança, qual a validade dos dados avaliados? A avaliação foi feita num determinado contexto, mas será que esse contexto se mantém?

Em síntese, apesar desta complexidade, quando se procuram algumas definições de avaliação existem, em todas elas, pontos em comum. A saber: processo, informação e comparação e valorização. Só para clarificarmos o nosso ponto de vista, a avaliação poderá definir-se como “a study designed and conducted to assist some audience to assess an object's merit and worth” (Stufflebeam, 2000, p. 35) ou, se preferirmos, “un proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de valor respecto a algún objecto, sujeto o intervención com relevância educativa” (Latas Pérez, 2004, p. 167) ou ainda, “can be viewed as a structured process that creates and synthesizes information intended to reduce the level of uncertainty for stakeholders about a given program or policy” (McDavid & Hawthorn, 2006, p. 3).

Em todas estas definições temos um processo, o que nos leva a pensar que a avaliação implica um conjunto mais ou menos vasto de operações, temos recolha de informação, aparecendo esta como a matéria-prima fundamental do processo de avaliação, para

efectuar comparações, naturalmente com algum tipo de padrão, que nos permita emitir juízos, aferir o mérito ou valor, ou mesmo reduzir os níveis de incerteza, permitindo que alguém perceba, comparando com qualquer coisa, que tudo está bem. Ou não.

E, em bom rigor, não faria qualquer sentido investir num processo que é complexo, recolher informação que precisa de ser tratada, efectuar comparações com padrões, tenham eles a natureza que tiverem, para depois nada se fazer.

Numa tentativa de definição (mais uma?), pensamos que a tónica deve ser colocada na promoção de mudanças. Arriscamos pois a nossa própria formulação:

a avaliação é um processo de recolha e tratamento de informação a qual se analisa, com base num conjunto de critérios, de forma a emitir um juízo valorativo, que permita **desencadear um processo de mudança** no objecto, sujeito ou ação avaliados, tendente à sua melhoria.

Esta faceta que pretendemos salientar encontra-se, obviamente, expressa também nas formulações de outros autores. Contudo, é apresentada como um conceito diferenciado, integrado no processo de tomada de decisões. Como diz Latas Pérez, (2004) “la evaluación en sí no resuelve nada, depende de sus ejecutores y del uso que de ella realicen” (p. 167) e, logo adiante, “este proceso deberá ir necesariamente asociado a otro de toma de decisiones encaminado a la mejora del objecto, sujeto o intervención evaluada” (ibidem p. 168).

Este sentido do conceito de avaliação é para nós fundamental que fique sublinhado e se possível logo ao nível da sua definição, compreendendo embora as limitações que qualquer definição tem, tal como o faz Blázquez (2002), ao apresentar as “ideas básicas sobre el concepto actual de evaluación” que para além dos aspectos referidos inclui a “toma de decisiones orientada a la mejora de la práctica” (p. 307).

Parece então estarmos perante um conceito muito particular uma vez que é composto por um conjunto de partes, todas elas autónomas: a recolha de informação, que pode ser feita para fins que não tenham nada que ver com a avaliação enquanto processo (por exemplo, para fins publicitários), a análise dessa informação, que também pode ser feita sob muitas perspectivas levando a valorações distintas, e por último a promoção de mudanças, que acaba por se constituir numa forma particular do processo mais vasto de tomada de decisões. Como nos referem, e muito bem, Darchini, Giannini & Gola (2006) “the evaluation of a programme [...] is a cognitive activity that [...] is intended to have an impact on the degree course programme” (p. 8).



E é exatamente esta última parte do processo de avaliação, o da tomada de decisões com vista à mudança, que levanta mais problemas.

De facto, se as duas primeiras vertentes do processo de avaliação possuem um carácter vincadamente técnico, os processos de mudança, em especial aqueles que implicam mudança de comportamentos, em sentido lato, são bem mais difíceis de promover.

Os processos de mudança, sejam eles considerados ao nível das organizações ou ao nível dos indivíduos, são sempre complexos, já que implicam uma reestruturação de culturas, atitudes e comportamentos, mais ou menos profundas.

Ora as mudanças, mesmo aquelas que são percebidas inequivocamente como melhorias, o que nem sempre é o caso nas mudanças que se operam em consequência dos processos de avaliação, provocam desequilíbrios sentidos com níveis mais ou menos elevados de ansiedade, fontes de desconforto institucional e pessoal. É de esperar, portanto, que as pessoas se esforcem para evitar estas situações. Este fenómeno, conhecido genericamente como resistência à mudança, acaba por ter implicações, mesmo na parte que referimos como mais técnica do processo de avaliação. E isso acontece porque as pessoas acabam por perceber o processo de avaliação como um processo ameaçador, passível de por em causa as suas crenças e os seus comportamentos. Auto-conceito e auto-imagem são, neste sentido, aspetos que importaria abordar. E aqui, voltamos à referência feita acima de Costa (2003, p. 88), relativamente à relação entre “avaliar” enquanto “medir”, a função estritamente técnica da avaliação, e o passo que há que dar em direção à qualidade, que, sendo consequência daquele, tem implicações comportamentais, nas pessoas e nas organizações, muito mais vastas, não se verificando uma causalidade, antes uma 'implicabilidade', entre os dois.

#### **4. A questão dos modelos de avaliação**

---

Falar em “modelos” de avaliação também não é uma tarefa simples. De facto, o termo “modelo” encontra-se, hoje, carregado de ambiguidade, e é utilizado para referir realidades completamente diferentes, que vão desde um modelo teórico (caso em que o termo me parece adequado), ao método de avaliação adotado por uma entidade avaliadora para um país, ou para um tipo de cursos a avaliar, por exemplo.

Fala-se em modelos de avaliação quando se fala em princípios gerais orientadores de uma prática (as características, os objetivos e o procedimento), mas fala-se também em modelo para se referirem estratégias (relatório de autoavaliação, relatório de avaliação externa e contraditório) ou momentos (autoavaliação e avaliação externa) e até mesmo instrumentos (questionário aos estudantes, questionário aos empregadores). Fala-se no modelo CIPP de Stufflebeam, das mesma forma que ouvimos falar do modelo de avaliação da A3ES (atual Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior em Portugal), ou do modelo de avaliação de Dinamarquês.

De tal forma que no texto acima citado de Stufflebeam (2000), ainda que o autor no título se refira a “foundational models”, no texto acaba por preferir a expressão “approaches” (abordagens) por várias razões entre as quais “some authors of evaluation approaches say that the term *model* is too demanding to cover they published ideas about how to conduct program evaluations” (p. 34).

Daqui pode concluir-se que, são os próprios autores que pretendem distinguir o que é um modelo teórico do que são as práticas decorrentes da interpretação que se faz desse modelo. Quanto à opção pela substituição terminológica de “modelo” por “abordagem”, e com o devido respeito que o autor nos merece, não questionamos o seu pragmatismo mas, temos dúvidas quanto ao seu rigor epistemológico. Se um modelo nos remete para uma organização teórica de algo, já uma abordagem é uma forma de... abordar qualquer coisa, ou seja, uma estratégica de aproximação.

López Monjarro (2002, p. 15) aponta três fases que qualquer modelo deve estabelecer, relativamente aos processos de avaliação: o seu desenvolvimento concetual; os fins da avaliação; o desenvolvimento metodológico do modelo.

Nesta perspetiva, o modelo enquadra, também as questões metodológicas. Mas não se esgota nelas, nem tem necessariamente de fazer delas práticas exclusivas. A utilização de questionários ou entrevistas é comum a muitos modelos, e um mesmo instrumento (um questionário em concreto) pode ser utilizado por diferentes atores em contextos diferentes e ao serviço de modelos de trabalho diferentes.

Cremos que é uma matéria que necessita ainda de um maior aprofundamento por parte dos investigadores, uma vez que permite um maior rigor no desenvolvimento de conceitos e práticas ligadas à avaliação.

Ao longo daquilo a que poderíamos chamar a história dos processos de avaliação, vamos encontrando diversos modelos. Diferentes autores, organizam os diferentes modelos que foram surgindo, classificando-as de forma diferente (e. g. Worthen, Sanders & Fitzpatrick, 1997; Stufflebeam, 2000).

Para fazer uma síntese dos mesmos, vamos seguir o trabalho de Stufflebeam que acima referimos. Mais do que a perspetiva histórica, que aqui não se constitui como a nossa preocupação fundamental, interessa-nos a organização que aquele autor faz dos diferentes modelos (que, como já vimos, designa de abordagens, termo que passaremos a utilizar também).

Aquele autor organiza as 22 abordagens que identifica em quatro grandes categorias: 1) As pseudo-avaliações; 2) As abordagens orientadas para questões/métodos (Estudos quase avaliativos); 3) As abordagens orientadas para melhoria e prestação de contas; 4) As abordagens direcionadas para a agenda social/processos negociados.

Sendo a primeira categoria designada de pseudoavaliações, uma categoria que “promote invalid or incomplete findings” em que “evaluators and their clientes are sometimes tempted to shade, selectively release, or even falsify findings” (p. 36), práticas que “often are motivated by political objectives” (p. 37), devem, em nosso entender, notar-se duas questões: a primeira é o facto de o autor fazer referência a elas; e a segunda, que talvez seja também uma razão do autor muito embora não se encontre claramente explícita, é de esperar que as instituições de ensino superior deem mãos também a este tipo de práticas. Não por uma questão de desonestidade mas por uma questão de mercado. De facto, as instituições de ensino superior têm vindo a ser

empurradas para lógicas de mercado, nomeadamente em relação à conquista de públicos – fundamentalmente estudantes, mas não só. Sair vitorioso neste terreno, implica lutar com armas que estão para além da simples disponibilização de informação acerca da atividade da instituição. A instituição tem de se mostrar apeteçível. E esse é o papel das relações públicas: informar positivamente. Esta necessidade das instituições se posicionarem como agentes do mercado, fruto da “emergence of neo-liberal ideologies” (Amaral, Magalhães & Santiago, 2003, p. 131), em que se reduz a instituição de ensino superior a uma entidade prestadora de serviços orientados para um conjunto de clientes (os estudantes, as empresas), visão que, em nosso entender é profundamente redutora e questionável, acabou por empurrar as instituições para estas estratégias. E, como dizem os mesmos autores mais adiante “decreasing birth rates have resulted in lower number of candidates to higher education, thus initiating a competition of institutions for students” (p. 137).

No quadro seguinte apresentamos uma síntese das abordagens incluídas nesta categoria.

<b>Quadro 1 – Abordagens aos processos de avaliação na categoria pseudoavaliações ("Pseudoevaluations")</b>	
1	Inspiradas nos estudos de Convencer potenciais interessados das qualidades de um curso relações públicas (" <i>Public relations-inspired studies</i> ")
2	Estudos controlados politicamente Recolha e análise de informação com objetivos de natureza política. Neste tipo de estudos há que ter um cuidado extremo para que a fronteira da sua legitimidade nunca seja ultrapassada. (" <i>Politically controled studies</i> ")

(\*) Quadro elaborado com base em Stufflebeam, 2000. Tradução livre efetuado pelo autor deste trabalho, pelo que se mantêm as designações na língua de origem

Já a segunda categoria remete para um tipo completamente diferente de abordagens, onde a preocupação fundamental parece centrar-se em torno da performance. Seja a performance institucional financeira, ao nível da análise custo-benefício, ou a performance dos diplomados, medida através de testes de conhecimentos ou de competências. Os modelos de performance institucional visam, essencialmente, fazer prova de que a instituição está a fazer bem, em relação a um padrão ou indicador estabelecido.

Esta componente da avaliação assume particular relevância em períodos em que se procura saber os investimentos feitos, neste caso em educação, estão a produzir os resultados esperados. Embora não sendo uma perspetiva nova, ela foi bastante

enfatuada com a corrente do “new public managerialism”, de acordo com a qual “os serviços públicos “should place greater emphasis on achieving the desired results or outcomes of services rather than on the processes and rules of service delivery” (Meek, 2003, p. 8).

No quadro seguinte apresentamos uma síntese das abordagens incluídas nesta categoria.

<b>Quadro 2 – Abordagens aos processos de avaliação na categoria das avaliações orientadas para questões/métodos (“Questions/methods-oriented evaluation approaches (quasi-evaluation studies)”)</b>		
3	Estudos baseados em objetivos (“ <i>Objectives-based studies</i> ”)	Determinar se um determinado curso está a alcançar os seus objetivos, total ou parcialmente
4	Estudos tendentes à prestação de contas, nomeadamente a justificação de financiamento por resultados (“ <i>Accountability, particularly payment by results studies</i> ”)	Justificar os investimentos financeiros e verificar em que medida estão a produzir os resultados desejados, libertando financiamento de acordo com estes
5	Testes objetivos (“ <i>Objective testing programs</i> ”)	Verificar, através de testes estandardizados, se os destinatários das ações (individualmente ou por grupos) estão a atingir os níveis esperados de acordo com um padrão previamente definido e dar conta disso aos diferentes interessados
6	Avaliação de competências enquanto valor acrescentado (“ <i>Outcomes evaluation as value-added assessment</i> ”)	Verificar, através de testes estandardizados, se os destinatários das ações, ou das políticas, em avaliação estão a atingir os níveis esperados em termos de competências. Esta abordagem é um caso particular da abordagem anterior
7	Teste de performance (“ <i>Performance testing</i> ”)	Verificar a qualidade das ações testando a capacidade de resposta dos seus destinatários em tarefas de avaliação reais ou que reproduzam situações reais. Os avaliados devem produzir “authentic responses”.
8	Estudos experimentais (“ <i>Experimental studies</i> ”)	Avalia-se a eficácia de medidas introduzidas nos cursos com recurso ao método experimental, nomeadamente a utilização de grupos de controlo
9	Sistemas de gestão da informação (“ <i>Management information systems</i> ”)	Recolha e análise de informação com vista a conduzir, orientar ou prestar informações sobre um determinado programa, curso ou ação.
10	Análise custo-benefício (“ <i>Benefit-cost analysis approach</i> ”)	Faz a análise quantitativa de dados que permitam relacionar e avaliar se um determinado investimento (financeiro ou não, mas sempre quantificável de alguma forma) teve o retorno desejado.
11	Abordagem argumentativa (“ <i>Clarification hearing</i> ”)	É uma abordagem de inspiração judicial, em que um grupo de avaliadores argui favoravelmente um programa (ou aspetos especificamente selecionados do mesmo), outro grupo argui

desfavoravelmente, e um terceiro grupo de avaliadores emite um juízo de valor com base nos argumentos produzidos

12	Estudo de caso (" <i>Case study evaluations</i> ")	Avaliação assente na metodologia de estudo de caso, em que se analisa de forma aprofundada um determinado curso ou ação, visando a sua caracterização exaustiva.
13	Avaliação crítica por peritos (" <i>Criticism and connoisseurship</i> ")	Inspirada na crítica de arte. A avaliação é efetuada por um ou vários especialistas cujo conhecimento do assunto a avaliar se crê ser a única via possível para efetuar determinadas análises em profundidade, impossíveis de efetuar por outros métodos.
14	Avaliação por pressupostos teóricos (" <i>Program theory-based evaluation</i> ")	A avaliação é efetuada tendo por base um modelo teórico com o qual se compara o que se pretende avaliar. Pressupõe um conjunto de estudos que validem previamente o modelo teórico utilizado.
15	Abordagem mista, qualitativa e quantitativa (" <i>Mixed-methods studies</i> ")	Mais do que uma abordagem diferente, recomenda a utilização de diferentes abordagens nos processos de avaliação, com vista a colmatar as limitações de cada uma delas.

---

(\*) Quadro elaborado com base em Stufflebeam, 2000. Tradução livre efetuado pelo autor deste trabalho, pelo que se mantém as designações na língua de origem

Na terceira categoria, abordagens orientadas para melhoria e prestação de contas ("*Improvement/accountability-oriented evaluation approaches*"), estão classificadas abordagens que, partindo do conhecimento aprofundado do contexto, funcionamento e resultados alcançados pela instituição ou curso, o que possibilita a utilização da informação para fins de prestação de contas (*accountability*) têm, contudo, como objetivo principal, a utilização dessa informação para promover melhorias no objeto de avaliação (instituição, departamento, curso ou unidade curricular). As abordagens que encontramos nesta categoria (ou adaptações com base nelas) são as mais comumente utilizadas na avaliação das instituições e cursos do ensino superior: pela abrangência e qualidade de informação que permitem recolher, pelo envolvimento de elementos externos à instituição, interessados (*stakeholders*) na generalidade e em especial os chamados "clientes" – numa das abordagens – pela natureza ética subjacente à recolha de informação que pressupõem (cf. e. g. Stufflebeam, 2000, p. 280) e talvez o mais importante, por ser uma categoria de modelos que se centra, acima de tudo, nas contribuições para a melhoria que, no nosso entender, é a missão primeira e última dos processos de avaliação.

No quadro seguinte apresentamos uma síntese das abordagens incluídas nesta categoria.

**Quadro 3 – Abordagens aos processos de avaliação na categoria das avaliações orientadas para a melhoria e para a prestação de contas ("Improvement/accountability-oriented evaluation approaches")**

<b>16</b>	Abordagem orientada para a prestação de contas e tomada de decisões ( <i>"Decision/accountability-oriented studies"</i> ) Stufflebeam	Esta abordagem permite uma avaliação retrospectiva e prospetiva, na medida em que a informação recolhida deve fornecer elementos para avaliar o que foi feito, e com base nisso e nos objetivos, orientar ações futuras
<b>17</b>	Estudos orientados para o consumidor ( <i>"Consumer-oriented studies"</i> ) Scriven	A avaliação é conduzida em função da satisfação do consumidor, o que é considerado a sua primeira razão de ser. É utilizada uma variedade grande de critérios e instrumentos de recolha de informação.
<b>18</b>	Acreditação e certificação ( <i>"Accreditation/certification approach"</i> )	A avaliação é efetuada com o objetivo de verificar que determinados requisitos de funcionamento se encontram preenchidos.

(\*) Quadro elaborado com base em Stufflebeam, 2000. Tradução livre efetuado pelo autor deste trabalho, pelo que se mantém as designações na língua de origem

Por último, aquele autor apresenta um quarto grupo de abordagens, abordagens direcionadas para a agenda social / negociação (*"social agenda-directed/advocacy approaches"*). Estas abordagens estão orientadas para "employing the perspectives of stakeholders as well as of experts in characterizing, investigating, and judging programs" (Stufflebeam, 2000, p. 68). Como finalidade última, estas abordagens visam intervir na sociedade de forma a garantir igualdade de oportunidades no acesso à educação, devendo através da avaliação fomentar-se "equity and fairness." (p. 69). Poderíamos dizer que são abordagens que visam uma intervenção direta na sociedade, mais do que limitarem-se a uma simples constatação de um determinado estado, mesmo que dessa constatação resultem propostas concretas de melhoria.

No quadro seguinte apresentamos uma síntese das abordagens incluídas nesta categoria.

**Quadro 4 – Abordagens aos processos de avaliação na categoria das avaliações orientadas para a agenda social / negociação (“Social agenda-directed/advocacy approaches”)**

19	Estudos centrados nos clientes ("Cliente-centered studies (or Responsive evaluation)") Stake	Assentando no pressuposto de que uma instituição possui diferentes tipos de clientes, cada um com características específicas (professores estudantes, pessoal administrativo, etc.). Promove essencialmente a autoavaliação como forma de melhoria. Assume que uma avaliação não pode ser objetiva.
20	Avaliação construtivista ("Constructivist evaluation") Guba, Lincoln	Considera que o conhecimento está em constante mudança, não aceitando o pressuposto de um limiar último. A avaliação centra-se nos interessados ( <i>stakeholders</i> ), sendo estes o seu principal instrumento. Cooperação e um nível elevado de concordância quanto aos métodos entre avaliador, avaliado e interessados, são indispensáveis.
21	Avaliação democrática deliberativa ("Deliberative democratic evaluation")	Assenta nos princípios democráticos da participação, diálogo e deliberação. As questões a avaliar, os processos a utilizar e as conclusões sobre o mérito, são submetidos a estes princípios.
22	Avaliação com enfoque na utilização ("Utilization-focused evaluation")	Tem como objetivo garantir o impacto da avaliação de um determinado programa. O avaliador, através dos interessados escolhe o que deve figurar na avaliação e quais os padrões a atingir. Promover a implementação dos resultados é fundamental neste modelo.

(\*) Quadro elaborado com base em Stufflebeam, 2000. Tradução livre efetuado pelo autor deste trabalho, pelo que se mantém as designações na língua de origem

A variedade de modelos, ou abordagens, permite constatar duas coisas que nos parecem relevantes. A primeira, a da vitalidade da própria área de conhecimento. A segunda, as possibilidades que se abrem, em termos do desenvolvimento de processos de avaliação, os quais têm hoje uma variedade de procedimentos que permite aprofundar o conhecimento sobre o objeto de avaliação sobre várias perspetivas. E são as ferramentas que cada uma destas abordagens ou modelos desenvolveu ou utiliza que constitui a sua maior riqueza e que fazem a diferença fundamental entre eles.



## 5. A avaliação nas agências de avaliação

---

É através das agências de avaliação que os processos de avaliação são quase sempre coordenados, para não dizer mesmo, desencadeados. Por serem entidades demasiado relevantes em toda esta temática, considerámos importante verificar como é que entre estas agências é vista a questão da avaliação.

Não nos sendo possível efetuar um levantamento exaustivo – existem demasiadas agências, umas de âmbito regional outras de âmbito nacional, umas de âmbito específico em relação a algumas áreas de formação e outras transversais, umas são agências de avaliação, outras de acreditação, outras de qualidade..., à falta de melhor critério, limitámos a nossa pesquisa às agências que são membros da ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education, e á definição que estas fazem do seu papel e dos seus métodos no sítio da internet daquela entidade em <http://www.enqa.eu/>.

Encontram-se registadas 36 agências (analisámos exclusivamente as “full member agencies”) de 20 países. No espaço destinado a cada agência, a ENQA disponibiliza uma área de informação onde podemos encontrar vários elementos daquelas agências e disponibilizados por elas entre os quais podemos encontrar o “agency’s role” e “methodes used”.

A análise que efetuámos foi realizada com o apoio do *software* Nvivo 8.0 e do Microsoft Excel 2013 (elaboração das tabelas).

O primeiro dado que podemos retirar, e que poderá ser indicador de alguma tendência, tem a ver com a própria designação da entidade (preferimos o termo entidade uma vez que nem todas se designam agências – encontrámos designações como centro, comité ou conselho).

Verificámos que das 36 entidades:

- a) a maioria designam-se como entidades de “garantia de qualidade”, 10 entidades, representando 27,8% do total, ou de “acreditação”, 10 entidades, representando 27,8% do total;
- b) a palavra “acreditação” é a que mais surge na designação daquelas entidades, em 17 entidades, 47,2%, seja de forma isolada seja de forma associada;
- c) a palavra “avaliação” surge em 6 entidades, 16,7%, sendo em 4 delas, 11,1% de forma isolada e em 2, 5,6% de forma associada (no caso concreto à palavra “acreditação”);
- d) a palavra “qualidade” surge em segundo lugar na designação das entidades, em 16 delas, 44,4%, seja de forma isolada, só 1, seja de forma associada a “garantia e acreditação”, 5 vezes, 13,9%, seja a “garantia”, 10 vezes, 27,8%;
- e) 4 entidades não utilizam nenhuma destas palavras nas suas designações.

No quadro seguinte sintetizamos estes elementos.

<b>Quadro 5 – Palavras utilizadas na designação das agências</b>		
Acreditação	10	27,8%
Avaliação	4	11,1%
Avaliação e Acreditação	2	5,6%
Garantia da Qualidade	10	27,8%
Garantia da Qualidade e Acreditação	5	13,9%
Qualidade	1	2,8%
Outras	4	11,1%
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>100,0%</b>

Pelo menos ao nível da designação, e admitindo que o que a designação por vezes diz de uma entidade é muito pouco ou pelo menos muito limitado, a acreditação parece ser a forma mais assumida por estas entidades. Mais do que a avaliação e mais até do que a garantia da qualidade.

Em relação ao papel das agências (“*agency’s role*”), a análise dos dados que recolhemos indica:

- a) que o papel mais referido é o de acreditação de cursos, 19,4%, seguido do de melhoria de qualidade, 12,9%;
- b) se associarmos os papéis de acreditação de cursos com o de acreditação de instituições, representando 29% do papel que as entidades dizem ser o seu,

verifica-se que estes são muito mais relevantes para elas do que os papéis de avaliação de cursos e de avaliação de instituições, que representam apenas 17,2%.

<b>Quadro 6 – Papéis desempenhados pelas agências descritos pelas próprias no site da ENQA (“agency’s role”)</b>		
Acreditação de cursos	18	19,4%
Acreditação de instituições	9	9,7%
Auditorias e avaliações não especificadas	6	6,5%
Avaliação de cursos	8	8,6%
Avaliação de instituições	8	8,6%
Cooperação interinstitucional	5	5,4%
Desenvolvimento do processo de avaliação e acreditação	8	8,6%
Disseminação de boas práticas	4	4,3%
Melhoria da qualidade	12	12,9%
Promoção da transparência e confiança	4	4,3%
Outros papéis	11	11,8%
<b>Total</b>	<b>93</b>	<b>100,0%</b>

Aparentemente estes dados indicam que há uma preocupação fundamental: a acreditação. Eventualmente considerada como o pilar sobre o qual se poderá vir a erguer, depois, a melhoria da qualidade, assente em procedimentos de avaliação que permitam a recolha de informa tendente ao seu desenvolvimento.

Por último, olhámos para os métodos (“*methods used*”) a que aquelas entidades dizem fazer apelo com mais frequência. Foi o elemento que tivemos mais dificuldade em apurar, dadas as dúvidas de terminologia com que ficámos, tendo mesmo considerado a possibilidade de não apresentar este elemento. Contudo, optámos por fazê-lo uma vez que ele nos pode ajudar a isso mesmo: mostrar a necessidade de aprofundar sob o ponto de vista epistemológico e concetual esta matéria, com as naturais conseqüências que isso terá ao nível da terminologia utilizada.

Portanto, com a reserva de que não é para nós claro que as entidades, ao indicarem os métodos usados, estejam todas a falar da mesma coisa, aquilo que nos foi possível recolher indica que:

- a) a acreditação é o método mais utilizado pelas agências, o que aliás está em concordância com o papel que assumem desempenhar, representando 27,8% dos métodos indicados;

- b) a autoavaliação, a avaliação e a avaliação por pares são os métodos mais utilizados depois da acreditação (é mais ou menos entendimento generalizado que o procedimento comum a todos estes processos passa sempre em primeiro lugar por uma autoavaliação e depois por uma avaliação externa, seja por pares ou por peritos, quase sempre com uma visita associada).

O quadro seguinte mostra o que nos foi possível apurar.

<b>Quadro 7 – Métodos (“<i>methods used</i>”) utilizados pelas agências para desempenharem o seu papel, indicados pelas próprias no site da ENQA</b>		
Acreditação	20	27,8%
Auditoria	7	9,7%
Autoavaliação	9	12,5%
Avaliação	9	12,5%
Avaliação por pares	9	12,5%
Avaliação por peritos	8	11,1%
Processos cooperativos	2	2,8%
Visitas	8	11,1%
<b>Total</b>	<b>72</b>	<b>100,0%</b>

Sobrinho (2002) chama a atenção para dois extremos de uma possível definição do conceito de avaliação: o do exercício do controlo sobre as instituições e o do exercício da melhoria das instituições, que acaba por ter subjacente duas concepções diferentes da própria educação superior:

De um lado, a concepção de universidade como função pública, formadora de cidadania, produtora e difusora do conhecimento e promotora da crítica em benefício dos interesses mais amplos da sociedade e da nação. De outro lado, a defesa da universidade segundo a lógica da economia e orientada à satisfação das necessidades do mercado, com função profissionalizante e operacional. (p. 21).

O panorama que nos foi possível apurar ao nível das agências de avaliação e acreditação, traduz bem esta dicotomia, que em última análise nos conduz à necessidade de refletir sobre o próprio papel das instituições de ensino superior nos nossos dias.

Podemos portanto concluir que, definir o processo de avaliação é definir um processo em que confluem necessariamente aspectos de natureza técnica e de natureza humana

(psicológica, sociológica e antropológica), que devem ser encarados como duas facetas indissociáveis de uma mesma realidade, já que interagem e se influenciam mutuamente, confluindo para um processo de mudança.

E a inclusão desta componente nas definições que se fazem de avaliação é, em nosso entender, indispensável, salvo risco de estarmos a definir um processo que não é um processo de avaliação (ou que é só parte dele). E por mais avisos que se façam referindo que “o processo de avaliação não tem como finalidade nem o ranking nem a punição das instituições avaliadas” (Santos, 1999, p.77), o receio aparentemente mantém-se e constitui-se, em nosso entender, como um dos mais sérios obstáculos ao desenvolvimento, nas instituições, de uma verdadeira cultura de avaliação. Pelo contrário temos de assumir que “evaluation gives direction to everything that we do when changing and improving school programmes.” (Sanders & Sullins, 2006, p. 2)

## **6. Avaliação, acreditação e qualidade**

---

Antes de mais torna-se importante esclarecer porque é que optámos por nos debruçar sobre os conceitos de acreditação e qualidade (para além do de avaliação que, no contexto do presente trabalho, nos parece óbvio). Portugal tinha, como veremos mais adiante, desenvolvido um processo de avaliação de cursos. Esse processo visava, fundamentalmente, a melhoria da qualidade dos cursos. Logo, refletir um pouco sobre este conceito de qualidade, parece-nos fundamental. Contudo, no decorrer deste trabalho, produziu-se uma alteração profunda em Portugal relativamente a estas matérias, tendo o sistema de avaliação (da qualidade) sido substituído por um sistema de acreditação. E como num e noutra caso um processo de avaliação está subjacente, refletir um pouco sobre o conceito de acreditação também nos pareceu importante.

Assim, nesta fase de desenvolvimento da nossa reflexão, vamos deter-nos um pouco sobre uma triologia de conceitos que comumente aparecem ligados e que, muitas vezes, até são referidos como se de uma e a mesma coisa se tratassem. Referimo-nos aos conceitos de avaliação, acreditação e qualidade.

Feita já, anteriormente, uma análise em torno do conceito de avaliação, vamos muito rapidamente proceder a uma análise dos outros dois conceitos.

Em primeiro lugar importa referir que estes dois conceitos, o de acreditação e o de qualidade, estão fortemente relacionados com o conceito de avaliação. Isto porque, poderá dizer-se, a avaliação está na base daqueles dois processos, já que dificilmente se pode imaginar um processo de acreditação ou um percurso para a qualidade sem um processo de avaliação que lhe esteja subjacente. De facto, quer para um, quer para outro, é necessário possuir um conjunto de informações, devidamente tratadas e analisadas, sobre as quais se vai fundamentar um determinado juízo de valor. Como diz de la Orden (2009) “la calidad (lo mejor) exige la evaluación y la evaluación se justifica como garantía de calidad” (p. 18) e de acreditação, acrescentaríamos nós.

No caso da acreditação, esse juízo de valor tem como propósito certificar (acreditar) a satisfação de um conjunto de requisitos, prévia e exteriormente definidos, regra geral pelas entidades que tutelam e conferem a acreditação (a tutela, diretamente ou através de agências, associações profissionais, entidades internacionais que desenvolvem acreditação de processos de formação em áreas específicas, entre outros).

No caso dos processos de avaliação da qualidade, o propósito centra-se na mesma emissão de juízo, neste caso com vista à tomada de decisões para proceder a mudanças tendentes a alcançar um determinado padrão, seja ele definido a partir dos interesses estratégicos de desenvolvimento definidos pela própria instituição, tratando-se daquilo a que poderíamos chamar um processo proactivo de melhoria, seja ele definido externamente através de exercícios de *benchmarking*, ou mesmo com carácter imperativo.

Recordando o trabalho da ENQA a propósito das questões da terminologia (Crozier et al., 2006), verifica-se que qualidade e acreditação foram enquadrados em *clusters* diferentes, querendo isso dizer que são palavras que se referem a realidades que, podendo ser complementares, não estão à partida diretamente relacionadas uma com a outra.

Poderíamos igualmente dizer que os processos de acreditação possuem uma natureza reativa, e estão fortemente relacionados com questões ligadas ao prestígio público da instituição, à captação de financiamento e, em última análise, à própria possibilidade de funcionamento das instituições e dos seus cursos. Frequentemente, cursos e

instituições não acreditados são, impossibilitados de manter-se em funcionamento. Prende-se, portanto, com a sobrevivência das instituições.

O segundo processo, o da qualidade é, ou deveria ser, pró-ativo, e está fortemente relacionado com a vontade de melhoria da própria instituição.

Em última instância deverá dizer-se, em abono dos processos de acreditação, que também estes representam um determinado padrão de qualidade. De acordo com López Segrera (2006), referindo-se ao *Informe sobre las tendencias y los avances de la educación superior en Europa (1998-2003)* (UNESCO, CEPES, 2003), acreditação “se definió como la confirmación por parte de un organismo externo de que los estándares claves de la calidad estaban garantizados en instituciones y programas de educación superior determinados” (p. 631).

### **6.1 Para uma definição de acreditação**

Recorrendo novamente aos glossários especializados, podemos encontrar diferentes definições de acreditação.

Ellis (1995, p. 301) define-a como “the award of credit to individuals, groups or organizations that meet specific standards. Recognition that a course meets standards usually with regard to its capability to assess performance students. Process of subjecting individuals, groups or organizations to quality appraisal and awarding those who meet standards a certification of achievement”.

No “Glosario Internacional RIACES de Evaluación de la Calidad y Acreditación” da RIACES – Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior, aprovado em Madrid, 2004, acreditação (a que faz corresponder os termos ingleses de *quality assurance* y *validation*) é definida como o “proceso para garantizar la calidad de una institución o de un programa educativo. [...] La acreditación – o certificación – reconoce la calidad de los programas o de la institución acreditada” atribuído-lhe como funções “asegura que una institución o programa mantiene unos niveles determinados de calidad” e como benefícios “asegurar un nivel de calidad que está por encima de un mínimo establecido de forma colectiva, y la mejora institucional y de programas.” (RIACES, 2004, p. 15).

Harvey (2004-2012), no seu *Analytic Quality Glossary*, define acreditação como “the establishment of the status, legitimacy or appropriateness of an institution, programme or module of study” ou seja, “a process resulting in a decision that warrants an institution or programme” (Harvey & Newton, 2004, p. 150)

No site da conferência de Berlim (Berlin Summit, 2003 - Conference of European Ministers responsible for Higher Education) a acreditação é definida como a “certification of a degree programme, will take place after review of the minimum standards for content and specialisation, the vocational relevance of the degree to be awarded and the coherence and consistency of the general conception of the degree programme”.

Olhando para a etimologia da palavra, com Engebretsen, Heggen & Eilertsen (2012), que nos diz que “the concept of accreditation is derived from the Latin word “accredere”, which can mean either to create confidence, or to give credit or authority” (p. 401), verifica-se que as definições consultadas apontam para este sentido do termo.

Curiosamente, no também já consultado “Glossary of Key Terms in Evaluation and Results Based Management” (OCDE, 2010), o termo acreditação (*accreditation*) não o integra. De certo modo, a explicação é dada no documento da ENQA, “Terminology of quality assurance: towards shared European values?” (Crozier et al., 2010), onde se explica que “‘audit’ and ‘review’ were fairly peculiar to the UK context where as ‘evaluation’ and ‘accreditation’ were more commonly in use across continental Europe.” (p. 10). Contudo, consultado o termo “review” e a forma como este se encontra definido naquele glossário, ficamos com a ideia de que se refere a uma realidade substancialmente diferente daquela para que apontam as definições dadas pelos outros glossários que consultámos. O que leva, mais uma vez, a chamar a atenção para a necessidade de investigadores e instituições, aprofundarem todo este trabalho em torno dos conceitos e da terminologia utilizados neste domínio.

Nas definições que apresentámos, existem algumas ideias que são comuns: a primeira é a de que, também a acreditação é uma avaliação de qualidade; a segunda, de que a acreditação certifica um padrão de qualidade definido de acordo com o que são considerados critérios mínimos, ou basilar; em terceiro e último lugar, a acreditação é apresentada como funcionando como uma espécie de selo de garantia, relativamente aos padrões, ou critérios, mínimos estabelecidos.

Assim considerada, a acreditação não pode deixar de ser vista como um instrumento importante, quer para as instituições e para os seus cursos, quer para os diferentes



*stakeholders* a quem possa interessar a garantia de que estão reunidos um conjunto de requisitos mínimos que oferecem confiança a quem a eles recorre. E falamos do poder político, da tutela, dos cidadãos em geral, dos estudantes e candidatos, das suas famílias e dos empregadores.

As consequências mais comuns de uma não acreditação (ou uma acreditação condicionada) podem, e devem, ser vistas sob duas perspetivas. Do ponto de vista positivo, aquelas duas menções podem constituir-se como elementos fundamentais para desencadear, no seio da instituição ou do curso, os mecanismos necessários à sua melhoria, tendente a alcançar o patamar necessário para que lhe seja concedida a acreditação. Os critérios, ou padrão, que são necessários alcançar, são habitualmente de natureza pública ou, pelo menos, do conhecimento das instituições pelo que, trata-se tão só de avaliar as condições existentes e necessárias para fazer esse trajeto da não acreditação, ou acreditação condicionada, para a acreditação.

Do ponto de vista negativo, as consequências daquelas menções são muitas vezes difíceis de gerir pelas próprias instituições. Um curso não acreditado, ou acreditado condicionalmente, pode ver o seu financiamento reduzido, ou até mesmo anulado, seja diretamente seja, por exemplo, por aquelas menções impedirem ou criarem constrangimentos à admissão de novos estudantes e o financiamento estar, muitas vezes, indexado (em diferentes graus) também ao número de estudantes. À pressão do cumprimento dos critérios necessários para a acreditação, acresce a pressão das contingências financeiras criadas, levando muitas vezes a uma espiral que pode tornar irrecuperáveis determinadas situações. Daí a acreditação poder ser vista como um processo de natureza essencialmente punitiva, mais do que um processo interessante para a promoção da melhoria das instituições e dos cursos.

A acreditação é, também, um processo limitado. Limitado, em primeiro lugar quanto ao tempo. Nenhuma acreditação é concedida *ad aeternum*. É sempre concedida por um período limitado de tempo. Em segundo lugar, é um processo limitado quanto ao nível específico da qualidade que garante (Sanyal & Martin, 2006). Para o processo de acreditação é necessário o estabelecimento de um conjunto de padrões, padrões esses que são relativos e que podem ser “diferentes para distintos tipos de instituciones” (de la Orden et. al., 1997, p. 4) e para diferentes tipos de cursos. Hoje em dia, pelo menos ao nível da Europa, diversas entidades (ENQA, EUA, INQAAHE, EURASHE, entre outras) procuram já fazer um trabalho de harmonização desses critérios, etapa fundamental para se gerar um clima de confiança que possibilite o desenvolvimento do EEES.

De um processo de acreditação não se retira necessariamente qualquer benefício direto para a instituição ou para o curso, a não ser aquele que possa resultar do prestígio de estar acreditado perante uma determinada entidade e para um determinado fim. A acreditação, limita-se a fazer a constatação do preenchimento, ou não, de determinados requisitos. Como apontam Houston & Maniku (2005) “the output of an accreditation is a yes/no or pass/fail decision” (p. 214). Ou, se preferirmos, o brilhante título do artigo de Scheele (2004) “Licence to Kill: about accreditation issues and James Bond”.

Também em relação à qualidade, a acreditação é só um dos mecanismos possíveis para a poder garantir, a par de outros como a auditoria de qualidade e a avaliação de qualidade (Sanyal & Martin, 2006), referindo-se a primeira à verificação “si una institucion o una de sus subunidades disponen de um sistema de procedimientos de garantía de la calidad y determina su suficiencia” (p. 5), e a segunda à “análisis (estudio, evaluación y valoración) de la calidad de los procesos, prácticas, programas y servicios de la educación superior mediante técnicas, mecanismos y actividades apropiados” (ibidem p. 5).

## **6.2 A qualidade**

Por último, vamos debruçar-nos sobre o conceito de qualidade.

Como referem Bauer & Henkel (1999) “the word quality has traditionally had little place in the language used by academics” (p. 238). De facto, é uma palavra que aparece no meio académico por via da terminologia da gestão empresarial e aí, foi uma palavra que foi primeiramente aplicada em contexto de produção industrial – um objeto produzido tinha ou não o padrão de qualidade desejado – e só posteriormente veio a ser aplicada também aos processos e procedimentos (industriais, administrativos e outros) assim como aos produtos não objetos, como por exemplo o produto do processo educativo.

O glossário da OCDE (2010), tem a entrada “quality assurance” (p. 31) mas, curiosamente, não define qualidade. Tremblay (2008) também dedica várias páginas do seu trabalho “quality assurance”, sem nunca definir o que é a qualidade.

Ellis (1995), no glossário que apresenta no final do trabalho de que é editor, indica nada menos do que 21 entradas sob o título “*quality ...*”, sempre associado a alguma coisa (“quality action”; “quality audit”; “quality plan”; ...) mas também não apresenta, aqui, nenhuma definição de qualidade (embora o faça no corpo da parte do trabalho de sua autoria como veremos mais adiante). El-Kawas (2006, p. 24), num trabalho onde analisa

a relação entre a prestação de contas e a avaliação da qualidade, define um conjunto de termos, entre os quais aqueles dois, mas não define qualidade de *per se*.

Ratcliff (2003) define “uma qualidade” (e não “a qualidade”) com “an attribute or set of attributes of phenomena” (p. 119).

Ellis (1995), apresenta uma “*working definition*”, de acordo com a qual “quality refers to the standards that must be met to achieve specified purposes to the satisfaction of costumers” (p. 4). É a visão da qualidade conhecida como “*fitness for purpose*” (que se complementa com a visão do “*fitness of purpose*”).

Vlăsceanu, Grünberg & Prâlea (2004), num glossário preparado no âmbito do CEPES – UNESCO European Center for Higher Education referem-se ao conceito de qualidade académica como “a multi-dimensional, multi-level, and dynamic concept that relates to the contextual settings on an educational model, to the institutional mission and objectives, as well as to specific standards within a given system, institution, programme, or discipline” (p. 46).

Estes autores referem-se ainda, por um lado, a diferentes significados que qualidade pode ter de acordo com os *stakeholders*, os referenciais, as características do universo académico considerado e o período histórico e, por outro lado, a diversos âmbitos em que a expressão qualidade académica tem sido utilizada como a qualidade como excelência, qualidade como forma de atingir os objetivos (*fitness for purpose*) e as suas variantes (valor do investimento e valor acrescentado), adequação dos objetivos (*fitness of purpose*) e as suas variantes (qualidade como um limiar básico a atingir por todos, o que nos deixa muito próximo do conceito de acreditação, e qualidade como satisfação dos utilizadores ou consumidores) e, por último, a qualidade como forma de implementar melhorias. Tal como tínhamos encontra em Ellis (1985), também aqui são apresentadas diversas entradas, sete para ser mais exato, sob o título “*quality ...*”, sempre associado a alguma coisa.

Brennan (1999, p. 229) questiona a existência de um “conflito de interesses” quando se refere ao facto do conceito de qualidade ser “controversial”, na medida em que “not all interests may be reconcilable”. Entre os diferentes grupos, com diferentes interesses, o autor aponta: a) governos e classe política; b) grupos intermédios, entre os quais coloca as agências de avaliação; c) as instituições de ensino superior; d) os diferentes grupos de interesse no interior das instituições.

A definição da RIACES (2004), é especialmente interessante uma vez que também é dada com o foco específico no ensino superior:

CALIDAD. Grado en el que un conjunto de rasgos diferenciadores inherentes a la educación superior cumplen con una necesidad o expectativa establecida. En una definición laxa se refiere al funcionamiento ejemplar de una institución de educación superior. Propiedad de una institución o programa que cumple los estándares previamente establecidos por una agencia u organismo de acreditación (p. 20).

É também uma definição que aponta no mesmo sentido que já tínhamos seguido em relação à acreditação: que esta define, também, um certo padrão de qualidade. Quanto mais não seja “accreditation assumes a preponderant role as a way of assuring that study cycles and institutions accomplish minimum requirements leading to their official recognition” (Cardoso, Rosa & Santos, 2013, p. 97).

Não nos tendo sido possível aceder diretamente ao trabalho de Harvey e Green de 1993, “Definig Quality”, publicado pelo *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18, nº. 1, citado por inúmeros autores preocupados com a questão da definição do conceito de qualidade (a começar pelo próprio Harvey – Harvey & Newton, 2004, Harvey, 1999, mas também de la Orden, 1997, McMillan & Parker, 2005, El-Kawas, 2006, entre outros) recorreremos a um outro trabalho de 1999, de Harvey, apresentado na *Swedish Quality Conference*, em Göteborg, em novembro de 1999, onde aquele autor apresenta também as formas sob as quais se pode encarar a qualidade no ensino superior: como excelência, no sentido de algo excecional e com carácter diferenciador “something distinctive and élitist, and, in educational terms is linked to notions of excellence, of ‘high quality’”; como perfeição, no sentido de não serem cometidos erros, isto é “flawless outcome”; como cumprimento, percebido pelos interessados, dos objetivos a que se propõe (*fit for purpose*), ou seja, “ability of an institution to fulfil its mission or a programme of study to fulfil its aims”; como criação de valor face ao investimento (*value for money*), ou seja, a qualidade enquanto “return on investment”, por parte de governos e por parte dos estudantes; como transformação vista, naturalmente, num contexto de melhoria sendo esta a “classic notion of quality that sees it in terms of change from one state to another” podendo ter, em termos de educação, tradução através do “enhancement and empowerment of students or the development of new knowledge”.

De toda a exposição que fizemos, parece ficar claro que não é simples definir um conceito de qualidade único e intemporal. Lemos, (2002, p. 90), tem uma expressão curiosa a propósito de qualidade, dizendo que é “uma ideia que satisfaz todos, um conceito cujo termo designativo é usado por todos, pensando em coisas diferentes, normalmente dá maus resultados.” Esquecendo esta última parte relativa aos resultados, diríamos que a qualidade parece ser qualquer coisa acerca da qual todos nós temos uma ideia mas que não conseguimos definir.

Em boa verdade, como vimos, o conceito pode assumir diversas formas, em diferentes momentos, para diferentes pessoas. De comum parecem existir alguns elementos:

- a) a qualidade tem que ver com características definidas e mensuráveis;
- b) a qualidade é mensurável face a um qualquer padrão;
- c) a qualidade tem sempre uma ideia subjacente de melhoria, que define caminhos a percorrer por quem quer melhorar;

Talvez mais importante do que a procura de uma definição que abarque toda esta polissemia (da qual, temos consciência, só abordámos uma pequena parte), seja ter consciência desta variabilidade do próprio conceito que, para além de elementos constitutivos, eventualmente definíveis concetualmente, possui uma miríade de elementos sociais e pessoais (mais corretamente até, deveria dizer-se ‘personais’ na medida em que são subsidiários da ‘personalidade’ que com eles interage) que são, por definição, dinâmicos e instáveis no tempo, no espaço e nas relações.

Para Santos, (1999) “o objectivo fundamental da avaliação é a promoção da qualidade” (p. 77). Neste sentido, como nos refere Simão (2003) “a qualidade deve dominar o programa estratégico” (p. 83) das instituições de ensino superior devendo aquela estar integrada na visão da instituição como uma meta, eventualmente inatingível, estimulando-a a ir mais longe no cumprimento da sua missão e dos seus objetivos e na melhoria dos serviços que deve prestar à sociedade.

Qualidade é, assim, o conceito que deve estar mais profundamente enraizado na cultura organizacional das instituições, em especial das instituições de ensino superior. Até porque, em nosso entender, é através desta meta da qualidade que os processos de avaliação e de acreditação deixam de ser um fim em si mesmos, passando todas as tarefas que lhe estão inerentes, nomeadamente a recolha de informação, a sua análise

e a definição de processos de mudança tendentes à melhoria, a ser integrados naquele processo de transformação permanente.

Hoje, mais do que nunca, este objetivo precisa de passar para primeiro plano na gestão das instituições, em particular as instituições ensino superior, não para satisfazer alguma paranoia da avaliação pela avaliação, mas para promover a melhoria das instituições de ensino superior não só nos serviços que prestam aos diferentes interessados, pelas mais diversas razões, como já vimos mas, acima de tudo, pelo seu papel enquanto entidades promotoras do desenvolvimento civilizacional através da geração e transmissão do conhecimento.

### **6.3 Em síntese**

Avaliação, acreditação e qualidade são três conceitos interligados. São algumas das faces de um polígono multifacetado, do qual não só provavelmente ainda não conhecemos todas as faces como aquelas que conhecemos obrigam a uma constante revisão tais as suas características dinâmicas, que espelham as interações entre si individualmente consideradas, e entre si e o contexto socio-espácio-temporal em que ocorrem.

Se pretendêssemos fazer um polígono só com os três conceitos sobre que nos debruçámos, esse polígono seria, naturalmente um triângulo. Contudo, em vez de termos os seus vértices definidos, teríamos os seus lados sendo que, na sua base estariam sempre os processos de avaliação, como ponto de partida para outros processos, como a acreditação e a melhoria da qualidade.

Como lados de um polígono, estes processos não se excluem mutuamente e todos eles podem desempenhar um papel num processo mais vasto que aqui designaremos de melhoria contínua – também comumente designados como processos de excelência.

Devem ser encarados como processos holísticos, de forma a não deixar de fora nenhum aspeto relevante do objeto sujeito ao processo (em especial os processos de acreditação que podem ter como efeito perverso cuidar só do que é necessário para a sua garantia).

A análise de instituições e de cursos deve ser feita tendo em conta estes aspetos: deve haver um processo permanente e sistemático de recolha de informação (avaliação), um

processo de confrontação com os padrões básicos que garanta aos interessados uma qualidade mínima (acreditação) e um processo de melhoria assente na comparação interna ou externa dos padrões alcançados e a definição de padrões desejados (qualidade).

Por fim, se a base de todos estes processos é o processo de avaliação, não podemos esquecer, como refere Ruivo, que esta “é uma actividade projectada no futuro [e que] conhecidos que forem os resultados da avaliação, tudo, ou quase tudo está por fazer.” (p. 65). Isto é, se a avaliação pode ser estudada como um fim em si mesma, este estudo não passa de um mero exercício académico, assaz necessário, mas insuficiente, a partir do qual é imperativo estabelecer outras metas.





---

## **Capítulo 2**

### **Uma análise reflexiva da legislação portuguesa em torno da avaliação do ensino superior**

---



## 1. Considerações gerais

---

Em Portugal, todo o vasto e complexo edifício daquilo que se designa por administração pública, independentemente de se integrar na chamada administração direta, administração indireta ou administração autónoma do estado (Direção-geral da Administração Pública e do Emprego – DGAEP, 2013), apresenta um índice elevado de dependência do poder central, nomeadamente de um conjunto de instrumentos legislativos que orientem o seu funcionamento, em termos de direcionamento da sua ação e, muitas vezes, até mesmo em termos de definição dos procedimentos a adotar. Em consequência, conhecer e perceber aqueles instrumentos torna-se, em nosso entender, indispensável para perceber o funcionamento das instituições

Relativamente ao ensino superior público, as suas instituições integram a administração indireta do estado. Isto significa que são “*entidades públicas, com personalidade jurídica própria e autonomia administrativa e financeira, que desenvolvem uma actividade administrativa destinada à realização de fins do Estado*” (Dias & Oliveira, 2010, p. 67, em itálico no original), sendo caracterizadas por não prosseguirem, interesses próprios mas os interesses do Estado que as criou e por não definirem, na sua atuação, a sua própria orientação (op. cit., p. 67 e ss.). Têm a natureza de institutos públicos integrando nestes a categoria de estabelecimentos públicos, possuindo hoje um regime especial, que lhes foi conferido pelo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, aprovado pela Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, que lhes reconhece autonomia estatutária, científica, pedagógica, disciplinar, administrativa, financeira e patrimonial (op. cit., p. 69).

Apesar desta definição bastante autónoma, as instituições de ensino superior públicas em Portugal, estão sob forte orientação das diretivas governamentais e da legislação que regula e caracteriza toda a administração estatal indireta pública sendo, nos seus aspetos globais, a sua missão, a sua organização interna, regras de financiamento e gestão financeira e patrimonial, entre outras, determinadas pelo poder central e com

uma margem de liberdade de aplicação mínima por parte das instituições, excetuando-se as matérias estritas de natureza científica e pedagógica – que não as matérias de organização científica e pedagógica as quais, nos seus aspetos gerais, também se encontram definida superiormente por lei.

Também no que diz respeito à avaliação esta aceção pode ser considerada verdadeira. Ainda que, como refere Costa (2003), tenham existido nesta matéria iniciativas de “carácter voluntarista” (p. 129), nomeadamente por parte do CCISP, e que estas tenham tido o “mérito indiscutível de dar início a um processo que tendia a expandir-se muito rapidamente” (ibidem, p. 129), assim como iniciativas de carácter impositivo, através de “decisão ministerial” (ibidem, p. 130), o certo é que só com a publicação de legislação que estabeleceu “as regras gerais necessárias à concretização do sistema global de avaliação” (n.º1, art.º 1, do Decreto-Lei n.º 205/98, de 11 de julho,), ficaram criadas as condições para que se desse início ao “primeiro trabalho de avaliação consistente” (ibidem, p. 132).

Importa aqui referir que nos vamos debruçar sobre os diplomas legais em vigor à data do processo de avaliação dos cursos que estamos a estudar. De facto, no decurso deste trabalho, fomos confrontados com alterações profundas no aparelho legislativo regulador do ensino superior em Portugal, bem como dos processos de avaliação e garantia de qualidade. Em boa verdade, praticamente toda a legislação foi alterada. Desta forma, sempre que considerarmos relevante daremos conta dessas alterações e faremos referência aos diplomas que hoje se encontram em vigor.

## **2. Diplomas legais referentes à avaliação do ensino superior**

---

Torna-se necessário, portanto, fazer uma reflexão relativamente ao enquadramento legal da avaliação do ensino superior, em geral, e do processo sobre o qual nos debruçamos, em particular.

Relativamente à produção legislativa, podemos distinguir dois tipos de diplomas: diplomas de regulamentação geral do sistema educativo e do sistema de ensino superior, dos seus subsistemas (politécnico e universitário) e das suas instituições, e que referem a problemática da avaliação e garantia de qualidade do sistema como intenção ou meta, por um lado, e, por outro lado, diplomas de carácter específico referentes aos processos de avaliação e garantia da qualidade do ensino superior, que definem, em diferentes níveis, a operacionalização daquelas intenções e metas e se debruçam sobre a sua implementação.

No primeiro caso temos:

- a) Constituição da República Portuguesa (VII revisão constitucional, 2005);
- b) Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto (que republica o diploma);
- c) Lei n.º 54/90, de 5 de setembro – Estatuto e autonomia dos estabelecimentos de ensino superior politécnico, alterado pela Lei n.º 20/92, de 14 de agosto, e pela Lei n.º 71/93, de 26 de novembro (revogada, no quadro da alteração legislativa que referi, pela Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, que aprova o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES) e que não existia, portanto, à data a que se refere o presente trabalho).

No segundo caso temos:

- a) Lei n.º 38/94, de 21 de novembro – que “estabelece as bases do sistema de avaliação e acompanhamento das instituições do ensino superior”;
- b) Decreto-Lei n.º 205/98, de 11 de julho – que 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, bem como os princípios gerais que asseguram a harmonia, coesão e credibilidade do sistema de avaliação”, e que cria o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES), com o fim de “assegurar a harmonia, coesão e credibilidade do processo de avaliação e acompanhamento do ensino superior, tendo em vista a observância dos padrões de excelência a que deve corresponder o funcionamento global do sistema”.

- c) Lei n.º 1/2003, de 6 de janeiro – que altera a Lei n.º 38/94, de 21 de novembro, e aprova o “regime jurídico do desenvolvimento e qualidade do ensino superior” (estas duas leis são revogadas, no quadro da alteração legislativa que referi, pela Lei n.º 38/2007 de 16 de agosto, que aprova o “Regime Jurídico da Avaliação da Qualidade do Ensino Superior” e que não existia, portanto, à data do processo de avaliação a que se refere o presente trabalho). Este diploma revogou ainda a Lei n.º 26/2000, de 23 de agosto, que aprovava “o regime da organização e do ordenamento do ensino superior” que, no seu Capítulo V, definia os mecanismos de avaliação e regulação do ensino superior, e criava um Conselho Nacional de Regulação do Ensino Superior o qual, que seja do nosso conhecimento, nunca funcionou;
- d) Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto – estabelece as bases do financiamento do ensino superior, e que faz depender o financiamento dos cursos dos resultados dos processos de avaliação.

No decorrer do processo de avaliação que estamos a estudar, assim como no decorrer da elaboração deste trabalho, e como resposta a um conjunto de transformações decorrentes, essencialmente, da implementação dos princípios decorrentes do Processo de Bolonha, a legislação relativa ao processo de avaliação e garantia de qualidade do ensino superior foi, como anteriormente já se referir, toda revista.

As alterações que ocorreram durante o processo, nomeadamente as decorrentes da aprovação da Lei n.º 1/2003, de 6 de janeiro, e da Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto, acabaram por gerar, no processo em curso, alguma entropia, que foi rapidamente ultrapassada pelas estruturas responsáveis pelo processo e pelas instituições.

Já as alterações que ocorreram no final do processo, foram alterações de natureza política, cujas consequências mais evidentes se consubstanciaram nas seguintes medidas: aprovação do Regime Jurídico da Avaliação da Qualidade do Ensino Superior (Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto) e consequente revogação das Leis n.º 38/94, de 21 de novembro, e n.º 1/2003, de 6 de janeiro; na extinção do CNAVES, através do n.º 3 do artigo 26.º do Decreto-Lei n.º 214/2006, de 27 de outubro; na criação da Agencia de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), pelo Decreto-Lei nº 369/2007, de 5 de novembro, que a institui e aprova os seus Estatutos; e, globalmente, na substituição do processo de avaliação de cursos existente, por um processo de acreditação de cursos, levado a cabo por aquela agência. A acreditação de cursos já

era referida na Lei n.º 1/2003, de 6 de janeiro, (art.º 36 e art.º 37) mas, como refere o CNAVES (2006) no seu relatório de autoavaliação, “in practice, this may be considered as a still-born law, since it was quickly forgotten and never regulated by the Government and consequently produced no effects at all.” (p.11)

Pensamos, ainda, que muito embora não seja um texto legislativo, deva ser analisado, nesta parte do nosso trabalho o protocolo celebrado em 16 de Dezembro de 1998, entre o Ministério da Educação e a ADISPOR, para efeitos do processo de avaliação, com epígrafe “Protocolo entre o Ministério da Educação e a ADISPOR relativo à Avaliação do Ensino Superior” (em Costa & Andrade, 2003, p. 91).

Excluimos aqui, por não se enquadrar no âmbito do presente trabalho, a Lei n.º 108/88, de 24 de setembro, Lei da Autonomia das Universidades, não deixando contudo de referir que, o seu art.º 32, sobre a avaliação das universidades foi, doze anos depois, integralmente transposto para o n.º 1 do art.º 48 da Lei n.º 54/90, de 5 de setembro, simplesmente lendo-se “institutos” onde, naquele, se lia “universidades”.

Na análise dos aspetos que consideramos mais relevantes da legislação, a que vamos proceder de seguida, e tendo em conta o contexto em que estamos a realizar o presente trabalho, vamos deter-nos exclusivamente sobre os aspetos que tenham influência direta no processo de avaliação de cursos já que, naqueles documentos legais, muitas vezes é referida a avaliação em contextos muito específicos mas que extravasam o âmbito desta reflexão (como é o caso, e só para citar um exemplo, da avaliação dos candidatos que pretendem aceder ao ensino superior, ou da avaliação institucional a que estarão sujeitas as instituições que pretendam conferir o grau de doutor, respetivamente art.º 12 e art.º 13A, da Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, a Lei de Bases do Sistema Educativo).

### 3. Legislação de carácter geral

---

A avaliação do ensino superior está prevista ao mais alto nível no quadro legislativo nacional. É na Constituição da República Portuguesa, na PARTE I – Direitos e deveres fundamentais, TÍTULO III – Direitos e deveres económicos, sociais e culturais, CAPÍTULO III – Direitos e deveres culturais, art.º 76, n.º 2, (Universidade e acesso ao ensino superior) que, a propósito da autonomia universitária, se refere que esta é concedida “sem prejuízo de adequada avaliação da qualidade do ensino”.

Parece-nos interessante notar que, no texto legislativo fundamental da nação, esta questão seja abordada na parte relativa aos direitos e deveres fundamentais, naquilo que não pode deixar de ser entendido como, quer às instituições quer aos cidadãos, ser-lhes conferido o direito, mas também o dever, de serem avaliadas e de, naturalmente, retirarem, em primeiro lugar elas próprias, as consequências dessa mesma avaliação – indicadores que desencadeiem processos de melhoria – mas, também, para prosseguimento do bem comum, no exercício daquilo que “constitui hoje um elemento fundamental para garantia da *accountability*” (Canotilho & Moreira, 2007, p. 918) dos estabelecimentos e dos cursos de ensino superior, prestando contas aos cidadãos, *lato sensu*, da sua atividade.

Também a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, no seu art.º 49, prevê o processo de avaliação da atividade das instituições de ensino superior. Aqui, refere-se 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.” (art.º 49, n.º 1).



Quanto a nós, esta formulação espelha, acima de tudo, a necessidade sentida de se estabelecer uma prática de avaliação no sistema de ensino, a qual deve ter um carácter continuado, e abranger um leque bastante alargado de aspetos.

Enquadra-se neste âmbito, não o esgotando, naturalmente, a avaliação de cursos.

No que ao ensino superior politécnico público respeita, talvez seja importante notar que esta lei surge quando as Escolas Superiores de Educação iniciam a formação inicial de professores, através dos cursos de Educadores de Infância, Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico em variantes específicas, no ano letivo de 1986/1987. Contudo, só catorze anos mais tarde, em 2000, é dado início à primeira avaliação destes cursos – não consideramos aqui um processo de avaliação institucional levada a cabo entre 1996 e 1999, processo que, de acordo com Costa, Andrade & Sousa (2006), nunca foi concluído e que não visava propriamente cursos “mas sim a avaliação por área do conhecimento/área de formação” (p. 15). Aliás, estes autores referem-se ao processo de avaliação que é objeto deste trabalho como “o 1.º ciclo do processo de avaliação de cursos do ensino superior politécnico público” (op. cit. p. 19).

Finalmente, e no que mais especificamente aos Institutos Politécnicos diz respeito, no art.º 48 do Estatuto e Autonomia dos Estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico, vertido na Lei n.º 54/90, de 5 de setembro, é dito que, para efeitos da avaliação prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo, “o Governo deve apresentar à Assembleia da República uma proposta de lei sobre o regime de avaliação e acompanhamento da actividade dos institutos.” (art.º 48, n.º 1)

Este diploma, de aplicação exclusiva ao ensino superior politécnico, define como sendo responsabilidade do governo o estabelecimento, através de “proposta de lei”, do regime de “avaliação e acompanhamento da actividade” do ensino superior politécnico público. Esta definição do regime de avaliação, estava já, também, prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu art.º 44, n.º 1, alínea b) que, ao definir os níveis de administração do sistema, refere claramente, que “serão da responsabilidade da administração central, designadamente, as funções de: (...) b) Coordenação global e avaliação da execução das medidas da política educativa a desenvolver de forma descentralizada ou desconcertada;”.

É no art.º 32 da Lei n.º 108/88, de 24 de setembro, Lei da Autonomia das Universidades, que como já referimos foi integralmente transposto para o n.º 1 do art.º 48 da Lei n.º

54/90, de 5 de setembro, que surge, pela primeira vez, neste contexto, a expressão “avaliação e acompanhamento”. Esta expressão passará a ser, sistematicamente, utilizada nos demais diplomas legais referentes a esta matéria, embora seja curioso que nunca seja utilizada nas epígrafes dos artigos, e nunca seja explicitado nem em que consiste, nem de que forma se deve processar esse acompanhamento. Refira-se ainda que, o intervalo de tempo que mediou entre a publicação desta Lei (Lei n.º 54/90, de 5 de setembro) e o início deste ciclo de avaliação, foi de dez anos.

Daqui se retira, portanto, que ao nível da legislação de caráter mais genérico, a temática da avaliação esteve sempre presente no espírito dos legisladores, e na letra da lei. Era pois, pelo menos aparentemente, uma matéria considerada relevante, tornando estranho o facto de ter levado tanto tempo a ser implementada quer pela tutela, primeira responsável pelo assunto (só o reconhecimento da entidade representativa responsável pela coordenação da avaliação externa, a que se refere o n.º 1 do art.º 11 da Lei 38/94, de 21 de novembro, demorou 4 anos), condicionando necessariamente o envolvimento das instituições no processo, com todos os prejuízos que daí resultaram nomeadamente para a construção de uma cultura de qualidade nas instituições e a implementação mais célere de sistemas de avaliação e garantia de qualidade que permitissem a implementação de melhorias nos cursos.

#### **4. Legislação de caráter específico**

---

É através da Lei n.º 38/94, de 21 de novembro, que o governo “estabelece as bases do sistema de avaliação e acompanhamento das instituições de ensino superior” (art.º 1) universitário e politécnico público e privado (cf. art.º 2).

De acordo com este texto legal, o já referido processo de avaliação e acompanhamento das instituições do ensino superior, visava “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” (n.º 1 do art.º 3).

Nesta definição do campo de incidência da avaliação, centrando-a na “qualidade do desempenho científico e pedagógico” diz-se, ainda, que devem ser tomados “especialmente em consideração” um conjunto de aspetos, tais como:

- Ensino
  - estruturas curriculares
  - nível científico
  - processos pedagógicos e as suas características inovadoras
- Qualificação dos agentes de ensino
- Investigação realizada
- Ligação à comunidade
  - prestação de serviços
  - ação cultural
- Instalações e equipamento pedagógico e científico
- Projetos de cooperação internacional

Como se pode verificar, o modelo de avaliação que se pretende implementar é de âmbito bastante abrangente, englobando a organização e o funcionamento dos cursos, os recursos humanos e materiais disponíveis, a investigação realizada, as instalações e equipamentos e a sua ligação ao exterior, quer inserção na comunidade, nomeadamente aquilo que comumente se designam de atividades de extensão, quer em termos de cooperação internacional.

Se considerarmos as Escolas Superiores como as principais unidades através das quais se desenrola a atividade formativa dos Institutos Politécnicos, podemos verificar que, no campo de incidência da avaliação, se encontram todas as atribuições e os objetivos específicos daquelas unidades, tal como estão definidos, respetivamente, no art.º 2, n.º 2 e n.º 6, da Lei n.º 54/90, de 5 de setembro.

Mas, aquele documento, ainda vai mais longe (cf. n.º 3 do art.º 3º da Lei n.º 38/94, de 21 de novembro), e considera aspetos como:

- a) Procura de alunos
- b) Sucesso escolar
- c) Apoio social
- d) Colaboração
  1. interdisciplinar

- 2. interdepartamental
- 3. interinstitucional
- e) Inserção de diplomados
- f) Eficiência da organização e de gestão

Estes aspetos, como claramente se pode depreender, têm que ver com a organização e funcionamento das instituições numa perspetiva que vai além das questões estritamente ligadas à sua atividade de natureza formativa, nomeadamente quando nos referimos à procura de alunos e à inserção dos diplomados no mercado de trabalho, numa antevisão da já comum analogia mercantilista do processo educativo (sobre a qual não nos pronunciaremos neste trabalho) que começa na procura dos clientes para acabar no que poderíamos designar de serviço pós-venda.

No seu art.º 4, este diploma estabelece também as finalidades da avaliação, fazendo-as assentar em quatro vetores fundamentais:

- a) “Melhoria da qualidade”;
- b) “Esclarecimento da comunidade”;
- c) “Assegurar um conhecimento mais rigoroso e um diálogo mais transparente entre as instituições de ensino superior”;
- d) “Ordenamento da rede de instituições”.

Importará determo-nos um pouco sobre o sentido e as implicações destas quatro finalidades.

A “melhoria da qualidade”, seja ela globalmente considerada ou nalgum aspeto específico, deverá ser, em nosso entender, a finalidade de qualquer processo de avaliação (no contexto em que nos estamos a referir) seguindo a visão de Leite & Morosini (1997), quando referem que a avaliação “é vista prioritariamente como um ponto de partida para as mudanças necessárias na instituição e no próprio sistema educacional” (p. 143).

Os processos de avaliação não fazem qualquer sentido se forem um fim em si mesmos, acabando por se confundir com um necessário, mas eventualmente inútil, processo de recolha e organização de informação. Isso mesmo nos diz Martínez Mediano (1996) ao referir que, se se limitar o seu conceito a “una actividad práctica centrada en la recogida de información específica relevante” (p. 37), o processo é inconsequente. Dele não se retiram benefícios se não se for mais além. Limitamo-nos a assumir o “estado avaliador”,

na interessante expressão de Bolívar Botia (1999) “hasta el punto de que casi importa más evaluar que cambiar y transformar lo que se evalúa” (p. 365).

Se entendermos a qualidade como um processo de melhoria contínua, e o estabelecimento de pontos de chegada, ou metas, como uma parte da estratégia das instituições, uma identificação clara e um conhecimento rigoroso dos pontos de partida, é o que permitirá definir o melhor percurso a fazer. Este é um dos papéis fundamentais dos processos de avaliação: o diagnóstico. Claro que, só o conhecimento do estado do objeto de avaliação, num dado momento e num determinado contexto, tem um determinado valor intrínseco. Mas, em nosso entender, mais importante é saber onde se quer chegar, e definir aquilo a que poderíamos chamar um percurso de qualidade, isto é, um percurso que o objeto de avaliação terá de percorrer para ir de um determinado ponto de partida a um determinado ponto de chegada, representando o percorrer desse trajeto, supostamente, uma transformação positiva.

O “esclarecimento da comunidade” faz, em nosso entender, parte do “dever” constitucionalmente definido, como vimos, das instituições públicas prestarem contas. E tem, como outra face, o “direito” dos cidadãos a conhecerem o estado das suas instituições.

A informação sobre a forma como é feita a gestão e a utilização dos recursos públicos, e os resultados que daí se retiram, sinónimo de transparência, é um dos pilares do funcionamento das sociedades democráticas, cujos primeiros praticantes deveriam ser as instituições públicas.

Para Costa (2003), este esclarecimento constitui um dos “desafios importantes” das instituições de ensino superior, que tem subjacente “a inevitabilidade de uma completa abertura à opinião pública dos programas constitutivos das actividades desenvolvidas, dos processos utilizados na sua realização e, ainda, dos resultados obtidos” (p. 83).

Desta prestação de contas, não-de tirar as devidas consequências os públicos a quem ela se destina (pelo menos, a montante, as entidades tutelares das instituições, e a jusante, os públicos a quem elas supostamente servem), entre as quais chamamos com Costa (2003), particular atenção para:

as preocupações dos «clientes» do sistema educativo, naturalmente interessados em escolhas inteligentes dos projectos educativos que melhor satisfazem os seus anseios, nem as dos cidadãos-contribuintes que, conscientes dos fortes investimentos que afectam à educação, se sentem no direito legítimo

de os verem aplicados em soluções qualitativamente válidas e sem desperdícios de gestão que não compreendem (p. 84).

Relativamente ao “assegurar um conhecimento mais rigoroso e um diálogo mais transparente entre as instituições de ensino superior”, em nosso entender uma das vantagens do desenvolvimento de um processo de avaliação tem a ver com o grau de conhecimento que ele proporciona do objeto avaliado. Interna e externamente.

As instituições que ministram ensino superior são instituições complexas. Logo, este conhecimento tem um valor intrínseco, de natureza interna, enquanto ferramenta de gestão, em especial ao nível da gestão estratégica. Qualquer exercício de prospetiva começará necessariamente por aqui. Mas este, como vimos, não é o principal sentido desta finalidade.

A divulgação desta informação, vai ser utilizada pelos diferentes parceiros institucionais. As instituições procuram parcerias com as instituições semelhantes, com características e problemas similares, com quem possam construir percursos de qualidade comuns, e mais adequados às suas necessidades. Mas também podem procurar outras instituições com as quais se possam comparar, num saudável exercício de *benchmarking*, para redescobrir caminhos que outros já percorreram, para procurar orientação para o seu próprio desenvolvimento.

Se esta procura de parceiros for feita com base em informações, recolhidas de forma sistemática e recorrendo a estratégias rigorosas, o diálogo será reforçado pela confiança interinstitucional, base de todos os processos de cooperação. Torna-se portanto indispensável, através dos mecanismos que os processos de avaliação permitem desenvolver, a diminuição do ruído provocado por inexistência de informação, ou por informação recolhida sem qualquer tipo de critério.

Por último, a questão relativa ao “ordenamento da rede de instituições”. Em primeiro lugar é necessário esclarecer o que entendemos por “ordenamento”. O termo é ambíguo, e o seu sentido não é claro. Mesmo autores que se debruçaram especificamente sobre o assunto, como Costa (2003), onde dedica um dos capítulos do seu livro ao tema, “A avaliação como elemento de regulação do sistema de ensino superior”, ou Almeida (2011), cujo trabalho assenta na análise da “desregulação” do sistema, parecem preferir a expressão “regulação” (autorregulação, regulação e desregulação). Por nós, também preferimos esta expressão. Como referem Moreira & Maçãs (2003), “etimologicamente, o conceito de regulação gira em torno de duas ideias fundamentais: o estabelecimento e implementação de regras, de normas, e a manutenção ou garantia de funcionamento de um sistema” (p. 13). Estão, assim,

subjacentes ao conceito de regulação da avaliação a existência de um sistema normativo de avaliação e a garantia do seu funcionamento equilibrado.

Regular aponta, pois, para uma ideia de nivelamento, de aperfeiçoamento, no sentido de fazer com que algo funcione melhor. Neste caso, o sistema de ensino superior, com todas as instituições e cursos que o integram. E, parece, ser esse o espírito da legislação. Mais do que ordenar, que pressupõe uma qualquer noção de ordem e o estabelecimento de prioridades, matéria que nos parece ser mais adequada quando se pretende criar algo de novo. O que não é o caso, manifestamente, à data daquela legislação. Como nos dizem Costa (2003) “o ritmo vertiginoso de expansão quantitativa do sistema de ensino superior acabou por afectar a qualidade que é própria da condição” (p. 99), ou Almeida (2011) “a expansão que o sistema de ensino superior sofreu na década de 90, quer no sector público, quer no privado, em contraciclo com a redução do número de candidatos ao ensino superior (...), contribuiu para um crescimento desregulado do sistema, no que respeita à rede de estabelecimentos e cursos” (p. 275). Tudo leva a crer, portanto, que com este “ordenamento”, o que verdadeiramente se pretende é uma “regulação”, que separe o que tem qualidade e é necessário do que a não tem ou que está em excesso, se possível eliminando estas últimas, como se pode depreender da análise que Almeida (2011, p. 195 e ss.) faz sobre as reflexões de diversos autores/atores da cena política e académica, ligadas ao sistema de ensino em Portugal.

A regulação de um qualquer sistema pode fazer-se internamente, através de mecanismos de autorregulação, ou externamente, através de entidades próprias para o efeito ou, em última análise, através dessa entidade de difícil definição que se designa por mercado.

Podemos ainda falar de dois tipos de regulação: uma de ordem qualitativa, em que se pretende que seja garantido um determinado padrão de qualidade, e outra, de ordem quantitativa, em que se procura adequar a quantidade de oferta às necessidades da procura. Em qualquer um dos casos, os mecanismos de autorregulação ou de regulação externa que referimos, podem desempenhar este papel. Pelo menos em teoria.

Relativamente à capacidade para a autorregulação, como conclui Almeida (2011), o sistema “não mostra conter em si energias suficientes para promover, através de um processo de auto-regulação, a sua adaptação aos novos desafios do Espaço Europeu de Ensino Superior e da sociedade do conhecimento” (p. 275)

Esta incapacidade de autorregulação do sistema não pode ser limitada às instituições, devendo ser estendida à tutela a qual tinha responsabilidade na criação e autorização de funcionamento de novas instituições, e na aprovação de cursos e respetivas vagas. Em relação às vagas, vejam-se os n.º 4 e n.º 5 do Decreto-Lei n.º 296-A/98, de 25 de setembro, com as alterações introduzidas pelos Decreto-Lei n.º 99/99, de 30 de março, 26/2003, de 7 de fevereiro, 76/2004, de 27 de março, 158/2004, de 30 de junho, 147-A/2006, de 31 de julho, 40/2007, de 20 de fevereiro e 45/2007, de 23 de fevereiro.

Parecia clara, portanto, a necessidade de introduzir mecanismos externos que levassem à regulação do sistema de ensino superior, pretendendo-se que esse papel viesse a ser desempenhado pelos sistemas de avaliação e de garantia de qualidade.

O Decreto-Lei n.º 205/98, de 11 de Julho, é talvez o diploma mais relevante do ponto de vista da implementação do processo de avaliação já que “estabelece as regras gerais necessárias à concretização do sistema global de avaliação e acompanhamento (...)” (art.º 1, n.º 1) e cria o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (art.º 10) entidade que “tem por fim assegurar a harmonia, coesão e credibilidade do processo de avaliação e acompanhamento do ensino superior” (art.º 11, n.º 1).

É ainda este diploma, no seu art.º 2, que decreta o carácter quase obrigatório da participação das instituições do ensino superior ao dizer que estas “têm o direito de participar no sistema de avaliação e acompanhamento” (art.º 2, n.º 1) mas que, se não exercerem “o direito referido no número anterior ficarão sujeitas a uma avaliação a realizar nos termos que forem definidos por despacho do Ministro da Educação.” (art.º 2, n.º 2), assim como um conjunto de consequências (positivas se o resultado da avaliação fosse positivo, e negativas se o resultado da avaliação fosse negativo) decorrentes do processo (art.º 8).

O não exercício do “direito de participar no sistema de avaliação” significava, de *per se*, para as instituições, um duplo prejuízo: por um lado, a sua não participação no processo traria inevitavelmente sérios prejuízos à sua imagem já que, em boa verdade, estas instituições ficariam automaticamente julgadas em praça pública de forma negativa, por não se submeterem ao processo (uma vez que, a Lei 38/94 de 21 de Novembro, no seu art.º 6º, alínea d), previa a “publicidade dos relatórios da avaliação”, o que sempre foi feito); por outro lado, ficariam sujeitas a um processo de avaliação de contornos desconhecidos, ou pelo menos não definidos *a priori*, e que poderiam, eventualmente, ter mais um carácter inspetivo do que avaliativo (já que, em nosso entender, como



referimos acima, o processo de “acompanhamento” não passou da letra do documento legal que o instituiu).

Mas esta característica de quase obrigatoriedade, é ainda mais fortemente reforçada no mesmo diploma legal, no seu art.º 9º, ao referir que as instituições que não se integrassem no sistema de avaliação “referidas no n.º 2 do artigo 2.º ficam ainda sujeitas às seguintes consequências:

- a) Não concessão de quaisquer financiamentos por parte do Estado, excluindo os referentes à acção social escolar;
- b) Recusa de autorização de admissão de novos alunos nos cursos em funcionamento;
- c) Suspensão do registo de cursos ou revogação de autorização do seu funcionamento ou do seu reconhecimento oficial, consoante os casos.”

Ou seja, em termos práticos, o não envolvimento no processo de “avaliação e acompanhamento” levava ao encerramento progressivo das instituições. Não sabemos se por este motivo, ou se por qualquer outro, o que é facto é que a “adesão” das instituições ao sistema de avaliação e acompanhamento foi total.

Por outro lado, também não são conhecidas, por nós, quaisquer consequências do processo de avaliação para as instituições ou cursos, nomeadamente as que estavam previstas no art.º 8 deste Decreto-lei, fossem elas de natureza positiva ou negativa (previstas, respetivamente, nos n.º 1 e n.º 2 do referido artigo), no que pode ser lido, em nosso entender, como uma atitude de alheamento por parte da tutela (de sucessivas tutelas) em relação aos resultados do processo de avaliação que iam sendo tornados públicos. Isto mesmo é também sentido no relatório de autoavaliação do CNAVES (2006) quando refere, “particularly if the Ministry finally decides to extract consequences from the results of the assessments and starts acting accordingly (although there is no legal need for a specific regulation of the consequences from negative results of the assessments, it would help)” (p. 57).

## **5. Outros documentos legais relevantes**

---

Ainda que não a tenhamos elencado no início desta parte do nosso trabalho, até porque não é uma lei que diga respeito diretamente ao processo de avaliação, é importante referirmo-nos à Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto.

Esta Lei, que estabelece as bases do financiamento do ensino superior, vem fazê-lo de forma diretamente relacionada com os resultados dos processos de avaliação a que a instituição/curso se tenha submetido. Logo na enunciação dos princípios gerais do financiamento (art.º 3), surge o “princípio da responsabilização, racionalidade e eficiência das instituições, entendido no sentido de que estas devem assegurar um serviço de qualidade, sujeito a avaliações regulares (...)”. No n.º 2 do art.º 4, diz-se que o financiamento terá “em conta os relatórios de avaliação conhecidos para cada curso e instituição”.

Condiciona, ainda, o financiamento a um conjunto de indicadores de desempenho institucional, entre os quais se encontram indicadores diretamente relacionados com os cursos, tais como os “indicadores de eficiência pedagógica dos cursos” (alínea e) do n.º 3 do art.º 4) ou uma “classificação de mérito resultante da avaliação do curso/instituição” (alínea h) do n.º 3 do art.º 4), assim como um conjunto de outros indicadores que, se bem que podendo ser relativos à globalidade da instituição, implicam diretamente com a organização e o funcionamento dos cursos, como sejam a qualificação e a qualidade do pessoal docente ou a relação padrão pessoal docente/estudante. O “aproveitamento escolar dos seus estudantes” (n.º1 do art.º 5) também será tido em consideração.

Deve referir-se que, esta Lei, só surge quando o ciclo de avaliação sobre que nos debruçamos neste trabalho vai, temporalmente, a mais de meio.

Por último vamos debruçar-nos sobre o Protocolo entre o Ministério da Educação e a ADISPOR, relativo à Avaliação do Ensino Superior, celebrado em 16 de dezembro de 1998 (em Costa & Andrade, 2003, p. 91).

Através deste protocolo o, na altura, Ministério da Educação, reconhece a ADISPOR como “entidade representativa” responsável “pela coordenação da avaliação externa”, nos termos do n.º 1 do art.º 11 da Lei n.º 38/94, de 21 de novembro, ficando ainda expressas, no mesmo, nos termos do n.º 3 do art.º 4 do Decreto-Lei n.º 205/98 de 11 de julho, “as regras necessárias ao desenvolvimento do processo de avaliação das instituições do ensino superior”.

Não sendo, portanto, uma peça legislativa, é através deste protocolo que o Conselho de Avaliação da ADISPOR adquire a competência para implementar o sistema de avaliação no ensino superior politécnico, competindo-lhe, nomeadamente, “o estudo das modalidades de avaliação a praticar [e a] identificação dos indicadores de desempenho aplicáveis” (n.º 2 da Cláusula Terceira).

São também, neste protocolo, definidas algumas questões fundamentais do processo, nomeadamente, os termos gerais dos relatórios de avaliação externa (Cláusula Quinta), a forma do seu financiamento (Cláusula Sétima) e alguns aspetos da relação entre a ADISPOR e o Ministério da Educação (ME), tais como a apresentação de relatórios da atividade da ADISPOR ao ME e a obrigatoriedade de acordo entre o ME e a ADISPOR relativamente à “metodologia a adoptar relativamente à recolha e apresentação de dados” (n.º 1 da Cláusula Sexta), aspeto que, aliás, torna incompreensível a posterior postura de sucessivos governos em praticamente ignorar os resultados públicos do processo de avaliação.

## **6. O caso específico da avaliação dos cursos de licenciatura em Enfermagem**

---

A história da formação de Enfermeiros(as) é, pelo menos em Portugal, e no que nos foi possível apurar, uma história complexa. Não cabe, no âmbito deste trabalho, tecer quaisquer considerações sobre a mesma. É, contudo, em nosso entender, importante perceber como é que os cursos de licenciatura em Enfermagem (CLE) surgem neste processo de avaliação.

De acordo com Graça & Henriques (2000), é por volta dos finais do séc. XIX que surgem os primeiros cursos de enfermagem no nosso país. Contudo, é só a partir de 1979, com a publicação do Decreto-Lei n.º 98/79, de 6 de setembro, que a formação em Enfermagem se começa a aproximar de um conjunto de exigências que vieram a permitir que, num período de pouco mais de 20 anos, se tenha passado, e bem, em nosso entender, de um curso de formação profissional na dependência das estruturas de formação do Ministério da Saúde, para um curso de licenciatura, com todas as exigências inerentes a um curso de ensino superior e na dependência do Ministério da Educação.

Aquele Decreto-Lei começa por fazer um conjunto de exigências ao nível do acesso ao curso que, de acordo com o art.º 1, estabelecendo como regra que passe a ser exigido o “curso complementar dos liceus ou equivalente”, embora estabeleça exceções e regras de transição que permitem ainda o ingresso com habilitação inferior. Recordar-se que, em 1979, o curso complementar dos liceus correspondia a uma escolaridade de 11 anos, e era a mesma exigência que era feita para a candidatura a todos os outros cursos de ensino superior.

O segundo passo significativo neste processo é determinado pelo Decreto-Lei n.º 490/88, de 23 de dezembro, o qual considera, no seu preâmbulo, que “o ensino da enfermagem tem permanecido à margem do sistema educativo nacional, daí resultando prejuízos manifestos.” Assim, este diploma legal determina que o “ensino da enfermagem é integrado no sistema educativo nacional, a nível do ensino superior politécnico, e será ministrado em escolas superiores de enfermagem”, como se lê no n.º 1 do art.º 1º.

Apesar disto, mantém ainda uma dupla tutela destas escolas e da formação de enfermeiros, como se lê logo no n.º 3 do mesmo artigo: “o ensino da enfermagem fica sob tutela dos Ministérios da Educação e da Saúde.” É a estes dois ministérios que compete, por exemplo, aprovar os planos de estudo quer do curso superior de enfermagem, quer dos cursos de estudos superiores especializados em enfermagem. Este curso superior de enfermagem conferia o grau de bacharel (na altura o sistema de graus académicos em Portugal estava organizado em quatro graus: o bacharelato, a licenciatura, o mestrado e o doutoramento) e tinha uma duração de três anos (cf. n.º 3 do art.º 3º).

Também o acesso a estes cursos passa a ser regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 354/88, de 12 de outubro, que regulamenta o acesso ao ensino superior, passando a ser regra

a exigência do 12º ano de escolaridade (ensino secundário) para a candidatura ao curso, além de outros requisitos que aquele diploma estabelece.

O terceiro momento deste processo de evolução da formação em enfermagem dá-se com a integração das Escolas Superiores de Enfermagem nas instituições de ensino superior existentes, nomeadamente nos Institutos Politécnicos e com a atribuição do grau de licenciatura pelo curso superior de Enfermagem.

Estas medidas são decretadas através do Decreto-Lei n.º 353/99, de 3 de setembro, na sequência da Resolução do Conselho de Ministros n.º 140/98 que previa, esta, no seu ponto 4, 4.1 alínea a) a “transição das escolas públicas de enfermagem e de tecnologias da saúde para a tutela do Ministério da Educação até ao final do ano de 1999.” Determina também no seu ponto 4, 4.2, 4.2.1 alínea a) a “reorganização do modelo de formação de enfermeiros” no sentido de “realizar formação geral ao nível de licenciatura”.

A alteração definitiva de tutela, assim como a integração das Escolas Superiores de Enfermagem noutras instituições, acaba por ser feita através do Decreto-Lei n.º 99/2001, de 28 de março, o qual determina a integração daquelas Escolas em Institutos Politécnicos, Universidades e ainda nuns Institutos Politécnicos de Saúde, criados em Lisboa, Porto e Coimbra, onde se previa a integração das várias Escolas Superiores de Enfermagem daquelas cidades, mas que nunca vieram a funcionar, tendo, posteriormente, sido fundidas aquelas Escolas e criadas as Escolas Superiores de Enfermagem de Lisboa, do Porto e de Coimbra – Decreto-Lei n.º 175/2004, de 21 de julho – à data não integradas, ainda, em nenhuma instituição).

Naturalmente que todo este processo mereceria um comentário, crítico, dada a multiplicidade de opções de integração por que se optou, mas que não cabe no âmbito do presente trabalho.

Considerando este enquadramento dos CLE, verifica-se então que, na data em que aqueles cursos são transformados em licenciaturas, e que passam para a tutela do Ministério da Educação, ficam sujeitos a um conjunto de regras comuns a todos os demais cursos de licenciatura, entre as quais figura a sujeição aos processos de avaliação previstos na lei.

Deve referir-se que, o processo de avaliação (que se inicia no ano letivo de 2000/2001) tem início na mesma altura em que se operam todas estas transformações nos CLE. Contudo, e considerando que “o objectivo era avaliar todos os cursos, que tivessem

concluído o seu período normal de duração” (Costa, Andrade & Sousa, 2006, p. 17) os CLE iam ficar sujeitos àquele processo.

## **7. Em síntese: um enquadramento legislativo suficiente?**

---

Pelo que anteriormente expusemos, pensamos ser possível concluir que, os instrumentos legais necessários à adequada implementação de um processo de avaliação da qualidade dos cursos ministrados pelas instituições de ensino superior, foram criados.

As finalidades, as entidades responsáveis pela sua organização e implementação, assim como o seu papel, os procedimentos e até as consequências dos resultados do processo, foram definidos.

As finalidades, definidas no art.º 4.º do Decreto-Lei n.º 38/94, de 21 de novembro:

- a) Estimular a melhoria da qualidade das atividades desenvolvidas;
- b) Informar e esclarecer a comunidade educativa e a comunidade portuguesa em geral;
- c) Assegurar um conhecimento mais rigoroso e um diálogo mais transparente entre as instituições de ensino superior;
- d) Contribuir para o ordenamento da rede de instituições de ensino superior.

As entidades responsáveis:

- a) Tutela – Ministério da Educação ou Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior
- b) CNAVES, criado pelo Decreto-Lei n.º 205/98, de 11 de julho;
- c) ADISPOR, como entidade representativa e coordenadora de todo o processo, através do seu Conselho de Avaliação, no caso do ensino superior politécnico público (FUP, no caso do ensino superior universitário, e APESP, no caso do ensino superior particular e cooperativo);
- d) As instituições.

Os procedimentos foram definidos, pelas entidades representativas, em articulação com a lei e as diretivas emanadas pelo CNAVES, no caso da avaliação externa, e em articulação também com as instituições, no caso da autoavaliação (o contributo daquelas entidades, a ADISPOR, no que ao ensino superior politécnico público diz respeito foi, consideramos, bastante importante para a harmonização de todos os procedimentos).

As consequências, definidas no art.º 5 do Decreto-Lei n.º 38/94, de 21 de novembro, e reafirmadas no art.º 8 do Decreto-Lei n.º 205/98 de 11 de julho, e depois alteradas pela Lei n.º 1/2003, de 6 de janeiro (que adequa as consequências, se negativas, também ao ensino politécnico), conforme se mostram no quadro seguinte.

<b>Quadro 8 – Consequências do processo de avaliação previstas no Decreto-Lei 38/94, de 21 de novembro</b>	
Se os resultados fossem positivos	Reforço do financiamento público
	Estímulo à criação de novos cursos ou desenvolvimento de cursos existentes
	Reforço do apoio a atividades de investigação científica
	Celebração de planos de desenvolvimento, com vista à correção das disfunções e das disparidades encontradas no processo de avaliação
Se os resultados fossem negativos	Redução ou suspensão do financiamento público quando as instituições não aplicarem as recomendações
	Suspensão do registo de cursos
	Revogação do registo de cursos
	Revogação do reconhecimento de graus
	Encerramento das instituições

No que aos cursos do Ensino Superior Politécnico e, naturalmente, aos cursos de licenciatura em Enfermagem, o Conselho de Avaliação da ADISPOR, em articulação com o CNAVES e de acordo com a lei, seria a entidade responsável pela coordenação da avaliação externa, muito embora, em conjugação com as instituições, através da figura do coordenador institucional da avaliação, tenha tido um papel coordenador de todo o processo (autoavaliação e avaliação externa).

Portanto, não só do ponto de vista da justificação dos seus princípios, mas também da sua organização, assim como dos diferentes atores envolvidos, a sua missão e os seus deveres foram, com a posterior colaboração das entidades responsáveis pela implementação do processo – os Conselhos de Avaliação das entidades representativas – produzidas ferramentas com qualidade suficiente (e aqui referimo-nos não só à legislação mas também aos guiões e demais documentos auxiliares do processo) para que o processo decorresse com um mínimo de dificuldades e respondesse ao que era legalmente exigido.



---

## **Capítulo 3**

### **O processo de avaliação de cursos em Portugal**

---



## 1. Nota de contextualização

---

A partir do final da década de 80 assistiu-se, em Portugal, a uma “expansão alucinante” (Costa, 2003, p. 60) do ensino superior, universitário e politécnico, público e privado, com o aparecimento de instituições e cursos que procuravam responder, por um lado, a uma crescente procura por parte do estudantes daquele nível de ensino e, por outro lado, a uma manifesta falta de qualificação da população portuguesa ao nível do ensino superior, hoje mais atenuada mas, ainda assim, de acordo com dados do Eurostat de 2012 (EACEA, 2012, p. 173), abaixo da média europeia em todos os escalões etários considerados (os dados referem-se a julho de 2011 e os escalões etários cobrem dos 24 aos 64 anos de idade).

Dados da Direção-geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) mostram que o número de estudantes inscritos no 1º ano, 1ª vez, em todos os cursos de formação disponibilizados pelo ensino superior politécnico público, mais que duplicaram de 1995/1996 (18073 estudantes) a 2010/2011 (37883 estudantes). No mesmo período de tempo, e de acordo com a mesma fonte, o número total de inscritos neste subsistema também mais do que duplicou: 59673 em 1995/1996 para 114872 em 2010/2011.

Estes dois fenómenos resultavam essencialmente de um movimento “reformas estruturais relacionadas com o alargamento da escolaridade obrigatória e o processo de democratização do ensino [levando] ao aumento da procura e expansão dos sistemas escolares, principalmente no ensino superior” (Arroteia, 2002, p. 24).

Esta expansão é referenciada por vários autores, em diversos momentos, como Costa (2003), CNAVES (2006) ou Almeida (2011), para referir apenas alguns.

Relativamente ao curso de licenciatura em Enfermagem (CLE) verificou-se, pelos mesmos motivos, um fenómeno idêntico ao que se verificou em todo o ensino superior em Portugal, ao qual se pode ainda acrescentar o elevado prestígio que as profissões

ligadas à saúde, no geral, têm em Portugal, e ainda a um progressivo prestígio e reconhecimento social da profissão de Enfermeiro, associado às exigências científicas e técnicas da profissão, a garantia de emprego no final do curso e uma remuneração elevada – essencialmente pelo recurso ao múltiplo emprego. Estas duas últimas situações, hoje, e eventualmente fruto, também, da expansão da oferta formativa nesta área, já não se verificam. A Ordem dos Enfermeiros (2008), refere que “no período de 1999 a 2007, o número de estudantes passou de 2 195 a 15 851 (um aumento de 722%)” (p. 17)

Este crescimento acentuado acarretou alguns problemas, quer em relação à organização e regulação da rede de instituições e da oferta formativa, objeto de estudo aprofundado por Almeida (2011), quer em relação à garantia de qualidade da formação disponibilizada, problema referido, por exemplo, por Arroteia (2002), ou por Simão, Santos & Costa (2002).

Moreira (2006), contudo, ao refletir sobre o sistema de avaliação, vai mais longe e num sentido que nos parece mais interessante, na medida em que coloca a necessidade do sistema de avaliação no patamar da construção do espaço europeu do ensino superior, ao dizer que “é irrecusável ter uma visão comparativa do pluralismo europeu, visto que é de um espaço europeu e de uma estratégia europeia que se trata” (p. 80)

## **2. O aparecimento da avaliação de cursos**

---

O primeiro processo de avaliação do ensino superior em Portugal aconteceu em 1993, por uma “louvável iniciativa” (Simão, 2003, p. 95) das instituições de ensino superior, em especial das universidades, pela mão do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CNAVES, 2006) como resposta, por um lado, à publicação da Lei n.º 108/88, de 24 de setembro, e “invocando a autonomia universitária” (Simão, 2003, p. 95) e, por outro lado, à constatação de alguma inatividade por parte da tutela – eventualmente porque aquela lei “in its origin was a proposal from the opposition political parties” (CNAVES, 2006, p. 14) – para dar início a um processo que era percebido pelas

instituições como importante para a melhoria da sua qualidade e para a sua afirmação nacional e internacional. Não podemos deixar de realçar a iniciativa das instituições.

Este primeiro processo, assumidamente realizado a título de experimental, ou como projeto-piloto, acabou por dar os seus frutos para o sistema, traduzidos na aprovação da Lei n.º 38/94 de 21 de novembro, que lança as bases para a criação do sistema nacional de avaliação, independente dos aspetos relacionados com a autonomia dos estabelecimentos de ensino superior (é publicada, entretanto, a Lei n.º 54/90, de 5 de setembro, relativa à autonomia dos estabelecimentos de ensino superior politécnico).

Três anos depois desta iniciativa do CRUP, em 1996, os Institutos Politécnicos desenvolvem uma iniciativa semelhante, dando origem ao que Costa chamou “a fase de avaliação por iniciativa própria” (Costa, 2003, p. 129). Nesta fase, que decorreu entre 1996 e 1999, procederam à sua autoavaliação 83 cursos (Costa, Andrade & Sousa, 2006, p. 15).

Segundo aqueles autores, este processo, fruto de alguns problemas por parte das instituições, nomeadamente a baixa adesão ao mesmo, fruto de uma cultura de avaliação inexistente ou insipiente, assim como, por uma manifesta e lamentável falta de suporte por parte da tutela, acabou por terminar sem nunca ter sido concluído. Assim, a uma fase de autoavaliação, com um envolvimento reduzido por parte das instituições, a tutela acabou por colocar entraves de diversa ordem à implementação de uma fase de avaliação externa, não reconhecendo o processo que as instituições tinham iniciado, não homologando os instrumentos necessários (nomeadamente o guião de avaliação, tendo as instituições utilizado um guião desenvolvido e aprovado pelo CCISP), não viabilizando o seu financiamento, não reconhecendo a ADISPOR como “entidade representativa” prevista na Lei e, na altura, e manifestando “a vontade de que se efectuasse não a avaliação de cursos mas sim a avaliação por área de conhecimento/área de formação” (Costa, Andrade & Sousa, 2006, p.15).

Importa referir que, neste primeiro processo, alguns cursos/escolas de Enfermagem estiveram envolvidos, embora sem estarem ainda integrados em instituições do ensino superior politécnico. Recorda-se que, só em 2001 as escolas/cursos de Enfermagem passam para a tutela exclusiva da pasta da Educação, sendo integradas em instituições de ensino superior politécnico (em 1999 passam para a tutela da pasta da Educação devendo haver uma articulação com a pasta da Saúde).

Apesar de tudo, e aqui leia-se, apesar de todas as atitudes tomadas pela tutela e que impediram o desenvolvimento deste processo, certamente com as suas razões, que desconhecemos, como reconhecem Costa, Andrade & Sousa (2006, op. cit) desenvolveram-se processos de avaliação em quase todas as instituições do ensino superior politécnico público, o que não pode deixar de ter algum significado relativamente ao reconhecimento da importância de fomentar uma cultura de avaliação nas instituições e desenvolver processos de garantia de qualidade, tendo em conta, para mais, que o processo resultou de uma iniciativa que simplesmente “convidou as Escolas Superiores dos diferentes Institutos a iniciarem a avaliação de alguns dos cursos que ministravam” (Costa, 2002, *Politécnica* n.º 11, p. 21).

A esta fase seguiu-se, continuando a utilizar a terminologia de Costa (2003) uma fase de avaliação por “iniciativa alheia”. Esta resulta:

de uma decisão ministerial que determinou que todos os estabelecimentos de ensino superior privado e, bem assim, todos os estabelecimentos de ensino politécnico público, procedessem a uma avaliação por área de conhecimento/formação, com base num «guião» homologado pelo próprio Ministro da Educação (31/07/97) (p. 130).

Diríamos que, à ação impositiva de iniciativa ministerial, e tendo em conta a má experiência anterior, se seguiu uma ação reativa das instituições, traduzida numa taxa relativamente baixa de cumprimento daquela diretiva ministerial. Costa (2003) diz que “apenas 34,7%” cumpriram com a decisão do ministro.

Segundo este autor, aquele despacho traduzia uma necessidade de responder politicamente a “uma imagem pouco favorável do ensino superior privado (...) associando-se-lhe o ensino politécnico público para afastar as sombras de uma qualquer discriminação de sentido negativo” (Costa, 2003, p. 131) ao que Simão (2003) acrescenta que, este despacho, “reforça a necessidade de uma clareza e transparência cada vez maiores” (p. 100) das instituições.

Fosse por exigência dos cidadãos, preocupados com o destino dos seus impostos ou com “expectativas goradas relativas ao funcionamento e à organização da educação terciária” (Arroteia, 2004, p. 43), por necessidades das próprias instituições, preocupadas com a sua imagem e sujeitas a crescentes pressões de afirmação a nível internacional, ou ainda por exigência da tutela, preocupada em justificar politicamente um conjunto de posições e opções relativas ao ensino superior, era claro que a

avaliação da qualidade era um imperativo não só de natureza legal mas, acima de tudo, um desígnio institucional que importava cumprir até porque, “o exercício da autonomia (...) contempla a avaliação da qualidade do ensino, ou melhor, do desempenho institucional” (Simão, Santos & Costa, 2003, p.48)

Apesar de tudo isto, também esta fase de avaliação acabou completamente gorada. Mais uma vez, a um trabalho de autoavaliação por parte das instituições não se seguiu, de imediato, nenhum momento de avaliação externa, interrompendo-se o processo, criando nas instituições novamente um sentimento de terem desenvolvido um trabalho sem qualquer finalidade, do qual ninguém iria retirar nenhum benefício.

Por último, a terceira fase, designada por Costa (2003) como a fase da avaliação “de iniciativa partilhada”.

O reconhecimento de uma “entidade representativa” das instituições de ensino superior politécnico público, na sequência do que estava determinado na Lei (nomeadamente no Decreto-lei n.º 205/98, de 11 de julho). Essa entidade representativa, a Associação dos Institutos Superiores Politécnicos Portugueses – ADISPOR, celebrou o protocolo com o Ministério da Educação a 16 de dezembro de 1998, o qual definia um prazo de 90 dias para a constituição do seu Conselho de Avaliação (n.º 1 da Cláusula 2 do Protocolo). Através deste protocolo, a tutela passava para a responsabilidade da ADISPOR, em especial do seu Conselho de Avaliação, em articulação com “os princípios que forem definidos pelo Conselho Nacional de Avaliação”, a coordenação do processo de avaliação de cursos do ensino superior politécnico público, nomeadamente “organizar e coordenar os processos de avaliação externa” (alínea a) do art.º 7 do Decreto-Lei n.º 205/98, de 11 de julho).

Com esta fase dá-se, finalmente, início ao que passou a ser designado como o primeiro ciclo de avaliação dos cursos do ensino superior politécnico público, com início no ano letivo de 2000/2001, com uma duração prevista de cinco anos, durante o qual seriam avaliados todos os cursos que, neste período, tivessem completado um ciclo de formação.

Tendo sido integradas no subsistema de ensino superior politécnico em 1999, as Escolas Superiores de Enfermagem e os cursos de Enfermagem ficaram igualmente sob a alçada deste processo, na medida em que tinham sido caracterizados como cursos de natureza politécnica e tinham pelo menos um ciclo de formação completo.

Neste ciclo de avaliação, as instituições desenvolveriam um processo de autoavaliação e seriam sujeitas a um processo de avaliação externa levado a cabo por uma Comissão Externa de Avaliação (CEA). Destes dois processos resultariam dois relatórios sendo o primeiro submetido ao Conselho de Avaliação da ADISPOR, o segundo, elaborado pela CEA e submetido a aprovação do mesmo Conselho e a procedimento contraditório da instituição se esta assim o entendesse, sendo objeto de divulgação pública o relatório da CEA e o contraditório da instituição se existisse.

Este processo, tal como a legislação o previa, foi contratualizado com as instituições. Esta contratualização significava que “as instituições, através das “entidades representativas” e diretamente, são chamadas a pronunciarem-se sobre os resultados da avaliação institucional” (Arroteia, 2004, p. 71), mas também que “obriga as universidades a tomarem medidas implícitas nas recomendações das comissões externas” (Simão, Santos & Costa, 2003, p. 102). Diríamos, com Moreira (2006, p. 80) que este elemento, a contratualização, “depende de uma atitude institucional inscrita na sociedade da confiança, que é o modelo mais valioso das indagações sobre os saberes”.

### **3. A opção pela avaliação de cursos**

---

O Conselho de Avaliação da ADISPOR optou, para a avaliação do ensino superior politécnico público, por um modelo centrado “on teaching and learning, and examined specific academic programs” (El-Kawas, 2006, p. 26), isto é, orientado para a organização, funcionamento e resultados dos cursos ministrados pelas instituições.

Esta opção do Conselho de Avaliação pela avaliação de cursos, em vez de, por exemplo, a avaliação das instituições ou de unidades específicas das instituições (departamentos, áreas científicas ou de formação, ou outras) foi, quanto a nós, uma opção particularmente adequada.



Lecionar cursos, cursos de graduação era, e é ainda, a base de trabalho de todas as instituições de ensino superior em Portugal. O conceito que já existe nalguns países de instituições de ensino superior exclusivamente dedicadas à investigação não é, e cremos que nem será nos próximos tempos, uma realidade no nosso país. E ainda que a Lei n.º 38/94, de 21 de novembro, não fale especificamente na avaliação de cursos (fala quase sempre em instituições), o certo é que, os elementos que aponta como devendo ser tido “especialmente em consideração” (art.º 3), assim como quando se refere aos resultados da avaliação (art.º 5), coloca a tónica exatamente nessa unidade fundamental que é o curso (“estímulo à criação de novos cursos ou desenvolvimento de cursos existentes”, “revogação da autorização de cursos”). No n.º 2 do art.º 2 da Lei 54/90, de 5 de setembro, a primeira atribuição das escolas superiores é “a realização de cursos conducentes à obtenção do grau de bacharel e do diploma de estudos superiores especializados” e na recente Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, no n.º 1, alínea a) do art.º 8 diz que são atribuições das instituições de ensino superior “a realização de ciclos de estudos visando a atribuição de graus académicos, bem como de outros cursos pós-secundários, de cursos de formação pós -graduada e outros, nos termos da lei”.

É, portanto, em torno desta missão basilar que se desenvolve a quase totalidade do trabalho das instituições de ensino superior, sendo as demais missões que estas vão cumprindo, nomeadamente a formação pós-graduada, as atividades de investigação e desenvolvimento (I&D), as atividades de ligação à comunidade, e outras, desenvolvidas muito em torno deste núcleo fundamental de atividade que são os cursos (de licenciatura e mestrado, ou 1º e 2º ciclo, de acordo com a terminologia de Bolonha – às instituições de ensino superior politécnico portuguesas está vedada, por lei, a outorga do grau de doutor).

Também parecia evidente que, perante a total desregulação do sistema de ensino superior no nosso país, e as dúvidas avolumadas acerca da credibilidade do sistema, a que já fizemos referência, o problema da avaliação e qualidade no ensino superior se viesse a colocar com mais acuidade nesta unidade fundamental que era o curso. Costa (2003), refere “que o ritmo vertiginoso de expansão quantitativa do sistema de ensino superior acabou por afectar a qualidade que é própria da sua condição” (p. 99) para mais à frente reforçar esta ideia referindo que:

os processos de avaliação já realizados [vieram denunciar] a) a ausência de consistência científica de muitos desses cursos; b) a inexistência de

fundamentação racional justificativa do funcionamento de grande parte deles; c) a falta de perspectivas de longo prazo na conceptualização que lhes é oferecida; d) o afastamento entre as actividades de ensino e de investigação, indiciado pelo carácter diminuto das actividades de pós-graduação e a reduzida produção científica associada (p. 100).

Simão (2003), falando de diversas modalidades de avaliação, nomeadamente a “avaliação institucional”, a “avaliação da unidades orgânicas” e a “avaliação de cursos”, refere mesmo que, é “por pressão da opinião pública, que tem vindo a questionar a credibilidade de graus e diplomas (...) a maior incidência da avaliação incidiu inicialmente na avaliação de cursos” (p. 102).

Parece pois que, diversos argumentos se podem utilizar para defender esta opção de se iniciar o processo de avaliação pela avaliação dos cursos, dos quais em nosso entender sobressaem a própria orgânica da formações superior em Portugal e as pressões que se faziam sentir por um acumular de dúvidas quanto à credibilidade de algumas formações (cursos) do ensino superior.

#### **4. O processo de avaliação**

---

O processo escolhido, globalmente definido no n.º 1 do art.º 9 da Lei n.º 38/94, de 21 de novembro, “à semelhança de grande número de países da UE” (Costa, Andrade & Sousa, 2006, p. 19) assentava nos passos seguintes: a elaboração de um relatório de autoavaliação a que se seguia um processo de avaliação externa conduzido por uma CEA. Deste último era elaborado um relatório de avaliação, com a possibilidade de, em relação ao mesmo, ser efetuado pelas instituições, um “procedimento contraditório” (Protocolo com ADISPOR, Cláusula 5ª nº2). Finalmente deviam as instituições apresentar um relatório de *follow-up*, o chamado relatório de progresso, no qual deveria ser indicados os esforços e os resultados da implementação das recomendações resultantes do processo de avaliação externa. Esta prática, contudo, ao contrário das

restantes, nunca foi corrente nas instituições, como referem Costa, Andrade & Sousa (2006, p. 33), apesar de, segundo estes autores “ser um dos elementos essenciais do processo de avaliação” e que tinha como objetivo constituir um “mecanismo de acompanhamento de retorno das recomendações das CEA” (ibidem, p. 33).

**Figura 1 – Principais etapas do processo de avaliação**



O processo de autoavaliação destinava-se “não só para que as instituições procedam a uma reflexão cuidada sobre a sua própria actividade, mas também para tornarem pública a expressão em acto do seu projecto educativo, dando visibilidade aos diversos componentes que o configuram.” (Costa, 2003, p. 133). O relatório de autoavaliação elaborado pelas instituições em relação aos cursos, pode pois considerar-se o elemento fundamental do modelo adotado. É para este documento que conflui toda a informação recolhida e tratada, e é a partir dele que se desencadeia o processo de reflexão interna e o processo de avaliação externa. Costa, Andrade & Sousa (2006, p. 22) referem que, “para muitas instituições foi uma oportunidade que tiveram para fazer uma apreciação compreensiva, sistemática e regular das suas actividades e dos resultados obtidos, comparando-os com as metas traçadas para cada um dos objectivos que pretendem alcançar.”

A publicitação dos resultados da autoavaliação, teria a vantagem de permitir o escrutínio público dos resultados apurados, numa clara demonstração de “transparência para com o exterior” (Simão, 2003, p. 18) por parte das instituições. E se temos a preceção de ter havido uma razoável divulgação interna dos mesmos, não nos foi possível confirmar que tenha existido a prática generalizada de uma divulgação pública, na verdadeira acessão da expressão, daqueles relatórios.

O processo de autoavaliação obedecia a um guião (Anexo 11 – no CD), relativamente extenso (referimo-nos à versão de 2002, aquela que foi utilizada na autoavaliação dos cursos de licenciatura em Enfermagem que são o objeto do presente estudo). Era um documento de 48 páginas, razoavelmente pormenorizado, chegando ao ponto, por exemplo, de sugerir o modelo de questionários a aplicar a estudantes e a docentes, assim como um “roteiro de inserção na vida activa”.

Este guião era composto por duas partes: uma destinada ao “registo descritivo” da instituição, da escola e do curso avaliado; outra, destinada a uma “apreciação crítica” (cf. Conselho Nacional de Avaliação, 2002 – referência ao guião original, que foi distribuído às instituições e que se encontrava disponível nas páginas da internet do CNAVES e da ADISPOR, e que foi, entretanto, objeto de publicação em Costa & Andrade, 2003, p. 99 e ss.).

A parte da “apreciação crítica” é, eventualmente, a mais relevante para o processo de avaliação já que era aí que as instituições eram convidadas a debruçar-se sobre um conjunto de aspetos concretos, tendentes à “identificação de pontos fortes e pontos fracos” relativos ao curso, tais como a sua organização, o funcionamento, os recursos disponíveis – humanos, instalações, equipamentos e recursos financeiros, os resultados, o ambiente de trabalho, a cultura de qualidade, a difusão e a imagem social do curso. A densificação de cada um destes aspetos pode ser analisada na publicação que foi feita do guião, em Costa & Andrade, 2003.

Apesar de não ser obrigatório as instituições seguirem este guião para procederem à autoavaliação dos seus cursos, como é referido numa “Observação Prévia” ao esclarecer-se que o mesmo “deve ser entendido como referencial metodológico do processo de auto-avaliação sem prejuízo da liberdade criativa de cada uma das equipas avaliadoras na elaboração do seu relatório” (p. 4), não temos conhecimento de alguma instituição/curso que o não tenha seguido, de forma muito próxima – até, em última análise, por uma questão de facilidade de procedimento – muito embora admitamos que isso possa ter acontecido.

Mais tarde, em 2003, Andrade (2003) apresenta o documento “Sinopse de quadros para a auto-avaliação de um curso (2003)”, onde são delineados um conjunto de quadros normalizados (o documento foi disponibilizado para as instituições – Anexo 12, no CD – em formato processador de texto e em formato folha de cálculo de forma a facilitar o seu

preenchimento e a efetuar os cálculos que estavam subjacentes a alguns dos quadros) com o objetivo, que se pode ler na sua introdução, de auxiliar as instituições no processo de autoavaliação, nomeadamente na “sistematização da recolha de dados e com a sua apresentação normalizada”, de modo a “facilitar a sua análise e comparação, assim como determinar indicadores de qualidade” (Andrade, 2003 – o documento na sua parte “Introdução”, ocupa 3 páginas que não se encontram numeradas no original. O mesmo foi, contudo, objeto de publicação em Costa e Andrade, 2003, p. 143 e ss.).

O relatório de autoavaliação era, por norma, apreciado e aprovado pelos órgãos científicos e pedagógicos das instituições.

De acordo com a metodologia adotada, à autoavaliação seguia-se um processo de avaliação externa. Este binómio, autoavaliação seguida de avaliação externa, é talvez o elemento que mais comumente se pode encontrar em todos os modelos de avaliação. Sem por em causa o trabalho feito pelas entidades que desenvolvem o processo de autoavaliação, a sua passagem pelo crivo de uma apreciação externa e independente, é a forma de aportar ao processo uma visão desapaixionada e eventualmente mais objetiva, capaz de efetuar uma leitura dos dados disponibilizados, diferente daquela que é feita pelos membros que estão envolvidos com o objeto avaliado. Este processo possibilita, por um lado, uma melhor identificação dos pontos fortes e dos pontos fracos, por outro lado o aparecimento de contributos para a melhoria da qualidade, traduzidos em recomendações e, ainda, construir perante a opinião pública uma imagem de credibilidade do processo de avaliação, o que “supõe a necessidade de independência na apreciação e conseqüente juízo formulado” (Costa, 2003, p. 133).

O processo de avaliação externa obedecia igualmente a um conjunto de procedimentos, vertidos no “Guião de procedimentos para a avaliação externa de cursos (2002)” (Anexo 10 – no CD) para as Comissões Externas de Avaliação do Ensino Superior Politécnico, elaborado pelo Conselho de Avaliação da ADISPOR (este guião encontrava-se disponível na página da internet da ADISPOR – Conselho de Avaliação e foi objeto de publicação em Costa & Andrade, 2003)

Em termos práticos, o processo de avaliação externa iniciava-se com uma análise aprofundada, por parte de uma CEA, ao relatório de autoavaliação produzido pela instituição. Esta CEA era constituída por três elementos.

A esta análise seguia-se uma visita da CEA à instituição, durante a qual estabelecia um conjunto de contactos (reuniões) com representantes dos diversos atores envolvidos ou

interessados no curso (dirigentes da instituição, presidentes dos órgãos da instituição, responsáveis pelo processo de avaliação, redatores do relatório de autoavaliação, docentes, estudantes, funcionários não docentes e membros externos), com o objetivo de “comprovar e validar, ou não, os resultados daquele estudo” (ADISPOR/APESP, 2002, p. 4), referindo-se aqui ao relatório de autoavaliação, servindo ainda as mesmas “para solicitar novos elementos considerados desejáveis e, ainda, para aprofundar impressões recolhidas e esclarecer dúvidas levantadas” (p. 5).

De entre um conjunto de papéis a desempenhar pela avaliação externa, e definidos no respetivo Guião (p. 6), não podemos deixar de referir aqui, pela sua relevância, a formulação de “juízos em relação aos diferentes aspectos em apreciação e, em função deles, decidir sobre a validade das conclusões e propostas do relatório de auto – avaliação” e a apresentação “quando for caso disso, as suas próprias recomendações ou propostas de actuação” (p. 7).

A formulação do Guião acaba, de certa forma, por desenvolver o que foi acordado através do Protocolo Celebrado entre o Ministério da Educação e a ADISPOR relativo à Avaliação do Ensino Superior (1998), no qual, de acordo com o n.º 1 da Cláusula Quinta se diz que da avaliação externa “constará, designadamente: a) A apreciação global; b) A apreciação individualizada sobre os diversos itens do guião relativo ao processo de auto-avaliação; c) As recomendações.” (p. 3).

Todos estes elementos eram vertidos num relatório, titulado habitualmente como “Relatório de Avaliação Externa de Curso”.

Este relatório foi, posteriormente – final de 2002, uma primeira versão e início de 2003 uma segunda versão –, complementado por uma “Ficha síntese do processo de avaliação” (cf. Costa & Andrade, 2003, p. 225) contendo 16 campos de avaliação sendo cada um deles classificado numa escala de 5 níveis, A (Excelente) a D (Insatisfatório) (Anexo 13 – no CD). Esta “ficha síntese” foi introduzida, inicialmente, a título experimental e com informação expressa aos coordenadores institucionais do processo de avaliação, que não se destinava a estabelecer nenhuma classificação e seriação de cursos (tipo *ranking*). O seu objetivo era tão só “ajudar a «normalizar» o conteúdo dos relatórios de avaliação externa, mas também, e principalmente, garantir que os aspectos contidos no relatório de auto-avaliação, eram tidos em conta pelas CEA e, inclusive, lhes deveria ser atribuída uma graduação, de *Excelente a Insatisfatório*” (Costa, Andrade & Sousa, 2006, p. 31). Apesar da intenção, do preenchimento daquela “ficha síntese” acabava por resultar uma classificação de mérito dos cursos que, da nossa experiência, era muitas vezes a primeira coisa a ser analisada quando, na instituição, era recebido o relatório de avaliação externa do curso. Respeitando opinião contrária,

mesmo não se tratando de um *ranking* oficial, esta “ficha” desempenhava demasiado bem este papel para ser bem aceite pelas instituições. Ali estava espelhada uma classificação dos seus cursos, passível de se transformar numa seriação.

Este relatório de avaliação externa do curso era, então, remetido às instituições, às quais era concedido um determinado período de tempo para, sobre o mesmo, se poderem pronunciar por escrito, e manifestar as suas eventuais discordâncias. Entrava-se na terceira fase do processo de avaliação, a fase da contradita. O exercício deste direito não alterava (a não ser se fossem detetados erros materiais) o conteúdo do relatório de avaliação externa. Era, contudo, o momento em que as instituições tinham a possibilidade de manifestar a sua discordância relativamente a algumas apreciações feitas pelas CEA.

O relatório de avaliação externa e a sua contradita, caso existisse, possuíam natureza pública e eram de divulgação obrigatória. Esta, por regra era efetuada através da página da internet da ADISPOR (hoje desativada – o seu conteúdo foi integralmente guardado pelo Instituto Politécnico de Beja que teve a gentileza de no-lo ceder em suporte CD – mas, à data, em <http://www.adispor.pt/pag02.htm>).

Uma nota final sobre as Comissões Externas de Avaliação. Para a realização de todo o trabalho de avaliação externa, a entidade coordenadora do processo de avaliação, o Conselho de Avaliação da ADISPOR, nomeou um conjunto de comissões externas de avaliação, por área de formação. Entre os critérios definidos por esta entidade e pelo CNAVES, define-se que os membros que as integram a título de “especialistas de reconhecido mérito”, tal como era previsto no n.º1 do art.º 12 da Lei n.º 38/94, de 21 de novembro, devem ser “professores doutorados, preferencialmente, aposentados ou docentes do ensino universitário”, para presidirem às comissões, sendo que para ocuparem as funções de vice-presidente ou vogais deveriam ser “professores com o grau de doutor ou mestre, ou personalidades de reconhecido prestígio social ou profissional, preferencialmente com experiência docente” e com a nota de que “os professores indicados para a condição de Vice-Presidente ou Vogal podem, a título excepcional, ser professores no activo, caso em que não poderão integrar qualquer subcomissão que avalia cursos na escola em que prestam serviço” (Costa & Andrade, 2033, p. 229).

Estão aqui patentes duas condições sobre as quais nos permitimos refletir um pouco. A primeira tem a ver com esta opção por personalidades já aposentadas. Naturalmente que, à vantagem da experiência adquirida, assim como ao distanciamento que o não

exercício de funções permite, se pode sempre contrapor a desvantagem de uma experiência eventualmente diferente daquela que são convidados a avaliar, no contexto de uma prática que já não exercem. Um misto de personalidades no ativo e em situação de aposentação seria, em nosso entender, mais desejável – até porque em diversas situações teve de acabar por acontecer isso mesmo.

A segunda questão prende-se com a reserva que nos levanta a opção de escolher docentes do ensino superior universitário para presidirem às comissões. Com o devido respeito por essas personalidades, por mais próxima que esteja a docência universitária da docência politécnica, existem especificidades, de uma e de outra, que nos levam a questionar se esta terá sido a melhor opção.

Por fim uma questão de linguagem que importa clarificar. Como já referimos, foram criadas Comissões Externas de Avaliação por área de formação, com um número variável de membros, de acordo com as expectativas de cursos a avaliar, as quais se organizavam em subcomissões, presididas por um vice-presidente da respetiva comissão. A avaliação externa de cada curso, propriamente dita, foi em bom rigor efetuada não pela CEA mas sim pela Subcomissão Externa de Avaliação. Por uma questão de simplicidade de linguagem e conformidade com a linguagem correntemente utilizada entre as pessoas que nas instituições estiveram envolvidas no processo de avaliação, e uma vez que o papel das Comissões Externas de Avaliação se situava num patamar em que não havia contacto direto com as instituições e os cursos, optámos por, no presente trabalho, chamar Comissão Externa de Avaliação (utilizando o acrónimo CEA para a ela nos referirmos) aquilo que, na verdade, é uma Subcomissão Externa de Avaliação. Fica feito o esclarecimento.

## **5. A organização institucional do processo de avaliação**

---

A forma como o processo de avaliação foi organizado nas instituições, seguiu o que estava previsto na legislação em vigor e, de uma forma geral, as instruções que foram sendo transmitidas pela entidade coordenadora do processo, o Conselho de Avaliação



da ADISPOR. Cada instituição adaptava depois aquelas orientações à sua realidade, e no caso concreto da avaliação dos cursos de licenciatura em Enfermagem, as diferenças institucionais resultavam essencialmente de se tratar de Escolas integradas, ou não, em Institutos Politécnicos.

A entidade coordenadora do processo de avaliação, o Conselho de Avaliação da ADISPOR, recomendou “que fosse criada, nas instituições, uma pequena estrutura de natureza técnica e administrativa, para recolha permanente e sistemática de dados e que juntamente com todos os sectores envolvidos, pudesse elaborar o relatório de auto-avaliação e tirar as devidas conclusões.” Recomendou ainda que em cada instituição existisse um “coordenador institucional para a avaliação”, o qual “dinamizaria e coordenaria ainda, o processo de avaliação nas diversas Escolas Superiores do Instituto Politécnico” (Costa, Andrade & Sousa, 2006, p. 18). Toda a ligação entre a entidade coordenadora do processo de avaliação e as instituições era feita através da figura deste “coordenador institucional”. As reuniões entre os coordenadores institucionais de avaliação e a estrutura coordenadora do processo de avaliação, foram frequentes ao longo de todo o ciclo de avaliação, sendo prática comum, no contexto da filosofia da contratualização, aqueles serem ouvidos antes da tomada de decisões por parte da estrutura coordenadora o que, em nosso entender, poderá ter contribuído para a boa forma como decorreu todo o processo – sem que isto signifique a inexistência de posições críticas face a algumas medidas adotadas.

A este propósito deve recordar-se que os coordenadores institucionais da avaliação “foram sempre encarados como parte integrante da estrutura de avaliação, actuando como elementos privilegiados de ligação entre o Conselho de Avaliação e os institutos que representavam” (Costa, 2003, p. 134) estabelecendo com este Conselho “uma ligação e articular procedimentos” (Costa, Andrade & Sousa, 2006, p. 18).

A função de “coordenador institucional da avaliação”, ao nível dos Institutos Superiores Politécnicos, foi habitualmente exercida pelo presidente ou um vice-presidente do instituto com competências delegadas para as funções da avaliação de cursos.

As funções do coordenador institucional eram cumpridas da seguinte forma:

- a) Através da colaboração com o Conselho de Avaliação, participando nos trabalhos de preparação necessários à implementação do processo;

b) Pela organização do processo na sua própria instituição

Nalgumas instituições foi ainda criado, por iniciativa destas, a figura do coordenador de avaliação ao nível da Escola Superior.

Ao nível das Escolas Superiores, por cada curso avaliado existia um membro responsável pela elaboração do relatório de autoavaliação e uma equipa de redatores do relatório de autoavaliação, a qual era também responsável pela recolha e organização da informação a constar do relatório.

Estas equipas de trabalho, em especial nos primeiros anos do ciclo de avaliação, exerceram funções locais (a nível de Instituto ou Escola Superior) de organização e acompanhamento do processo, acabando por desenvolver um trabalho importante de autoformação, com base na reflexão sobre trabalho desenvolvido no ano anterior, o que se veio a revelar fundamental, nomeadamente para o incremento da qualidade dos relatórios de autoavaliação, assim como para uma melhor rentabilização dos recursos, nomeadamente ao nível do trabalho de recolha e organização da informação necessária.

Estas estruturas passaram, por exemplo, a disponibilizar para os relatórios de autoavaliação de cada curso, em formato quase final, toda a informação de carácter geral referente ao Instituto Politécnico ou à Escola Superior onde estava integrado o curso em avaliação, ficando as estruturas ao nível de Escola Superior com a função de recolher e organizar só a informação específica referente a cada curso.

Ao nível das Escolas Superiores de Enfermagem, as que estavam integradas em Institutos Superiores Politécnicos, trabalhavam com base numa estrutura semelhante à que acabámos de descrever. Em relação às Escolas Superiores não integradas a estrutura também não era muito diferente, não existindo, naturalmente, as componentes referentes ao Instituto Politécnico.

À data deste processo de avaliação, a generalidade das Escolas Superiores de Enfermagem lecionavam exclusivamente o curso de licenciatura em Enfermagem, ou tinham só o curso de licenciatura em Enfermagem para submeter ao processo de avaliação. As estratégias adotadas nestas Escolas para a constituição foram várias: nalguns casos a pessoa responsável pela elaboração do relatório de autoavaliação desempenhava funções de Presidente do Conselho Científico (órgão de gestão científica das Escolas Superiores à data, hoje designado Conselho Técnico-científico); noutras, a direção da Escola ou o seu Conselho Científico designavam aquele

responsável e a sua equipa, ou então designavam o responsável deixando-lhe a liberdade de escolher a sua equipa. Estas equipas, tanto quanto nos foi possível apurar, eram exclusivamente constituídas por docentes, contando eventualmente com o apoio de algum funcionário administrativo. Também tanto quanto nos foi possível apurar, a dimensão destas equipas situava-se, habitualmente, entre a 3 e as 5 pessoas.

## **6. A tramitação do processo de avaliação de cursos**

---

No início de cada ano civil, a entidade responsável pelo processo de avaliação, o Conselho de Avaliação da ADISPOR, comunicava aos Institutos Superiores Politécnicos, através da pessoa do coordenador institucional da avaliação, quais os cursos que iam ser submetidos ao processo de avaliação, de acordo com os critérios definidos (possuírem pelo menos um ciclo de formação concluído) verificando com cada uma destas a exatidão dessa informação.

Eram também efetuados os ajustes necessários ao calendário geral que estava definido para o processo, e esclarecidos alguns aspetos que dissessem respeito ao Guião de autoavaliação, ou a algum ponto específico do procedimento acerca do qual fossem levantadas, ou subsistissem, dúvidas.

Estes procedimentos eram feitos em duplo circuito: formalmente através de comunicação escrita para as instituições, e de maneira menos formal através das reuniões entre o Conselho de Avaliação da ADISPOR e os coordenadores institucionais de avaliação.

Confirmados os cursos a avaliar, e ajustado o respetivo calendário, o processo seguia uma tramitação relativamente simples:

- a) Definição do responsável pela elaboração do relatório de autoavaliação e da equipa de redatores encarregue de proceder à elaboração do mesmo;
- b) Recolha e organização da informação necessária à elaboração do relatório de autoavaliação (recolha de informação administrativa, académica e científica

- existente nos serviços, aplicação de questionários a docentes e estudantes, entre outra);
- c) Análise crítica dos dados recolhidos e redação do relatório de autoavaliação;
  - d) Discussão e aprovação interna dos relatórios de autoavaliação do curso (habitualmente nos órgãos de gestão científica e pedagógica da Escola e ainda no órgão diretivo da mesma);
  - e) Envio do relatório ao Conselho de Avaliação da ADISPOR;
  - f) Envio, pelo Conselho de Avaliação da ADISPOR, do relatório de autoavaliação à CEA;
  - g) Avaliação externa do curso, consubstanciada no estudo do relatório de autoavaliação e numa visita à instituição que ministrava o curso;
  - h) Elaboração do relatório de avaliação externa e envio do mesmo à instituição que ministrava o curso avaliado;
  - i) Elaboração do procedimento contraditório, por parte da instituição se assim o entendesse;
  - j) Remessa à tutela (n.º 3 da Cláusula Quinta do Protocolo entre o Ministério da Educação e a ADISPOR relativo à Avaliação do Ensino Superior) e divulgação, pelo Conselho de Avaliação da ADISPOR, do relatório de avaliação externa e procedimento contraditório;
  - k) Elaboração do relatório de progresso (*follow-up*).

Este processo iniciava-se nos primeiros meses de cada ano (janeiro ou fevereiro) e tinha aproximadamente a duração de 18 meses. Isto significou que, ao longo deste ciclo, em particular em Escolas com cursos de diferentes áreas de formação, no mesmo ano civil decorressem em simultâneo procedimentos de autoavaliação referentes a cursos do ano “x” e procedimentos de avaliação externa e relatório de progresso referentes a cursos cujo processo de autoavaliação tinha decorrido no ano “x-1”. Não era este o caso das Escolas Superiores de Enfermagem uma vez que, como já referimos, só tinham para avaliar o curso de licenciatura em Enfermagem.

Este calendário representou nalgumas Escolas um volume de trabalho bastante elevado devido, fundamentalmente, à inexistência de uma cultura de avaliação instituída, o que acarretava, entre outras dificuldades, a ausência de estruturas que dessem apoio ao processo, nomeadamente na recolha e tratamento da informação.

## 7. Notas sobre a avaliação externa

---

As finalidades do processo de avaliação, estavam consagradas na Lei n.º 38/94, de 21 de novembro. A elas já tivemos oportunidade de nos referir, quando fizemos a abordagem daquele diploma legal.

Durante o período em que decorreu o processo de avaliação dos cursos do ensino superior politécnico, seriam avaliados em Portugal “todos os cursos, que tivessem concluído o seu período normal de duração” (Costa, Andrade & Sousa, 2006, p. 17) e que “formaram diplomados para o mercado de trabalho” (ibidem, p. 19), independentemente do grau académico que conferiam (bacharelato ou licenciatura).

De acordo com o “Guião de procedimentos para a avaliação externa de cursos (2002)”, disponibilizado pelo Conselho de Avaliação da ADISPOR, para orientação dos trabalhos das comissões externas de avaliação, no seu Ponto 6, “o processo de avaliação externa é sequencial do estudo de auto-avaliação institucional, com o qual constitui o ciclo processual completo, tendo em vista comprovar e validar, ou não, os resultados daquele estudo” (ADISPOR/APESP, 2002, p. 4)

Pela forma como surgiu redigida esta visão da avaliação externa, poderíamos ser tentados a encará-la como desempenhando um papel de carácter fundamentalmente inspetivo, colocando a sua tónica numa comprovação, ou validação, do processo de autoavaliação do curso e das informações contidas no respetivo relatório.

Felizmente que o papel daquela “avaliação externa” e das “comissões externas de avaliação”, não só não se limitou a isso nem, tão pouco, encarou esse como sendo o seu papel fundamental.

Aliás, um pouco mais à frente, no mesmo Ponto 6 do documento é referido que, para uma eventual melhoria dos cursos avaliados, a apresentação de propostas

relativamente aos aspetos que aquelas comissões considerassem importantes, nomeadamente sob a forma de recomendações seria, talvez, o papel mais relevante da avaliação externa e das comissões externas de avaliação.

Finalmente, no Ponto 8 do mesmo documento, acabam por se ver dissipadas todas e quaisquer dúvidas sobre algum eventual carácter inspetivo da avaliação externa. Aspetos como os que a seguir se apresentam, são aspetos que fazem com que o papel da avaliação externa, e das comissões externas de avaliação, fosse muito mais relevante para a melhoria dos cursos avaliados do que a simples constatação de conformidades (cf. Ponto 8.1.1 do documento citado):

- a) A apreciação crítica dos objetivos prosseguidos com a realização do curso avaliado;
- b) Uma reflexão crítica sobre a globalidade do processo de autoavaliação (quer ao nível do próprio guião de autoavaliação quer ao nível das respostas que a ele deram as equipas de autoavaliação);
- c) A identificação de novos dados e a sua recolha;
- d) A formulação de juízos e também, naturalmente, a validação das propostas do relatório de autoavaliação; e
- e) A apresentação de novas propostas e recomendações se for esse o entendimento.

No ponto anterior, ao referirmo-nos à tramitação geral do processo de avaliação, já indicámos as componentes do mesmo que integravam a avaliação externa. Não queremos, contudo, deixar de referir aqui dois aspetos que nos parecem particularmente significativos, e que resultam diretamente da nossa experiência.

O primeiro tem a ver com o programa de reuniões das comissões externas de avaliação durante as visitas institucionais. Era um programa vasto onde, de facto, eram ouvidos todos os que se quisessem pronunciar sobre o curso avaliado: professores, estudantes, funcionários não docentes, membros dos órgãos de gestão da escola, parceiros exteriores. Isto permitia, com algum grau de rigor, a validação das informações contidas nos relatórios de autoavaliação.

O segundo tem que ver com algumas dificuldades por parte de algumas comissões externas de avaliação em procederem a uma análise com base em critérios adequados ao subsistema de ensino que estavam a avaliar. Isto resulta do facto de muitos dos membros que integraram aquelas comissões serem docentes do subsistema universitário, cujas regras de funcionamento são substancialmente diferentes do

subsistema politécnico. Esta característica obrigava a uma preparação específica por parte das comissões que, em nosso entender, nem sempre foi bem conseguida, e que veio a traduzir-se nalgumas recomendações impossíveis de implementar no âmbito do quadro legislativo que regia este subsistema. Recordá-se, por exemplo, as sucessivas críticas feitas à distribuição dos conteúdos curriculares de alguns planos de estudos de cursos, que mais não faziam do que cumprir o diplomas legais (ou diretivas europeias, como se verifica no caso da formação em Enfermagem) que assim os definiam e cuja alteração não dependia de qualquer ação por parte da instituição (Instituto Politécnico ou Escola Superior).

Em síntese, apesar de haver certamente muitos aspetos a melhorar neste processo de avaliação de cursos, em todas as suas fases, o processo desenvolveu-se de um modo quase exemplar, com um elevado nível de cumprimento por parte das instituições e por parte da entidade coordenadora do processo, tendo sido criados e postos a funcionar os mecanismos operacionais suficientes para o implementar. A integração dos cursos de licenciatura em Enfermagem deu-se de uma forma absolutamente natural, ao serem tipificados como cursos do ensino superior politécnico. Tendo sido uma das últimas áreas de formação a serem submetidas ao processo, houve tempo para que as estruturas ligadas à avaliação daqueles cursos se preparasse bem ao nível dos procedimentos, beneficiando dalguma experiência já adquirida a nível institucional, em particular as escolas que estavam integradas em Institutos Superiores Politécnicos.





---

PARTE 2

METODOLOGIA

---



## **Notas sobre a metodologia**

---

Nesta parte do nosso trabalho iremos dar conta das estratégias a que recorreremos para responder às questões que suscitámos. Trata-se do desenho da investigação, entendido aqui pelo planeamento das ações que tornem possível responder de forma adequada ao nosso problema de investigação.

Faremos numa primeira parte uma reflexão sobre o processo de investigação, nomeadamente em relação a um conjunto de conceitos epistemológicos que lhe estão subjacentes, em particular sobre a problemática dos paradigmas, metodologias, métodos, técnicas e instrumentos de recolha de dados em investigação e finalmente os problemas da validade e da qualidade.

Depois passaremos à descrição e justificação das opções que tomámos, enquadradas pelo contexto do nosso trabalho: o nosso problema de investigação e os objetivos que definimos para o seu estudo.

A investigação científica pode ser abordada sob diferentes perspetivas. Isto acontece em todas as áreas científicas, mas em particular nas ciências sociais e consequentemente nas ciências da educação. As opções que se tomam têm que ver com diversos aspetos que podem ir das convicções dos investigadores à natureza dos problemas a estudar. Questões de natureza ideológica, epistemológica, ética e prática condicionam as diferentes opções que podem ser tomadas. Daí termos sentido a necessidade de refletir um pouco sobre algumas das diferentes opções que se nos colocavam.

Na segunda parte faremos a abordagem do processo de investigação por que optámos, numa perspetiva teórica e descritiva, por um lado, e numa perspetiva de aplicação à nossa situação em concreto. Descreveremos aqui o nosso problema de investigação, os nossos objetivos, os participantes, e os instrumentos de recolha e análise de dados

a que recorreremos e a forma como foram elaborados e utilizados posteriormente quer para a recolha quer para a análise dos dados.

Será uma abordagem mais formal ao processo de investigação, neste caso já limitada às opções que tomámos e que considerámos as mais adequadas ao nosso problema de investigação e aos nossos objetivos.

---

## **Capítulo 1**

### **Reflexão em torno de alguns conceitos metodológicos**

---



## 1. Dos paradigmas aos instrumentos

---

O nosso objetivo nesta parte do nosso trabalho pretende ser tão só uma breve apresentação e reflexão acerca de alguns conceitos subjacentes à problemática da metodologia científica em sentido lato, suficientes para nos possibilitarem a justificação de algumas opções tomadas.

Conhecer é um desígnio do Homem e “desde os primórdios da humanidade que o homem com recurso das suas peculiaridades únicas, foi construindo o seu conhecimento através da interação que desenvolveu com o seu meio circundante.” (Freixo, 2011, p. 51).

Neste longo processo, poderíamos distinguir várias formas de conhecimento resultantes de várias formas de construir esse mesmo conhecimento. A intuição, o conhecimento empírico (ou popular) e as tradições, a experiência pessoal, o conhecimento teológico ou religioso, o conhecimento filosófico, o raciocínio lógico e a investigação científica (Fortin, 2003; Freixo, 2011) são as formas de construção do conhecimento que o homem foi desenvolvendo para melhor compreender o mundo que o rodeava.

O nosso interesse centra-se, naturalmente, no conhecimento científico. Sem pretendermos entrar aqui em qualquer tipo de análise valorativa daquelas diferentes formas de aquisição do conhecimento, até porque, como nos dizem Almeida & Freire (2007) mesmo sendo os conhecimentos comuns “pouco sistemáticos e pouco críticos (...) fazem parte do nosso quotidiano e podem assumir-se como fundamentais num grande número das nossas decisões” (p. 17), ou sequer pretender definir o conhecimento, até porque já muitos outros o fizeram antes, bem e melhor do que nós o poderíamos fazer (Fortin, 2003, Sousa, 2005, Albert, 2007, ou Freixo, 2011), diríamos que aquilo que distingue o conhecimento científico de todos os outros é a natureza e as características do método que utiliza.

O conhecimento científico procura “aproximar-se cada vez mais da verdade através de métodos que proporcionam um controlo, uma sistematização uma revisão e uma segurança maior do que possuem outras formas de saber não científicas.” (Freixo, 2011, p. 59). Moreira (2007) vai mesmo um pouco mais longe ao afirmar que “o termo *ciência* refere-se, portanto, não tanto a um corpo geral ou particular de conhecimentos (aliás, sempre em transformação) mas, antes, a uma metodologia específica.” (p. 13). Deixando de lado a complexa questão da “verdade” tratada, por exemplo, por Freixo (2011, p. 61 a 74), embora reconhecendo que num sentido relativo seja o conceito que melhor define a natureza do conhecimento científico, aceitando portanto a posição de Karl Popper (1972) de acordo com a qual cada teoria só é verdadeira porque “não se descobriu um motivo para rejeitá-la” (p. 34) desenvolvendo assim “una concepción de la ciencia que se apoya en el concepto de falsación como método para determinar la validez de las afirmaciones científicas” (Cubo, 2011, p. 25).

Sabariego e Bisquerra (2004), Albert (2007) e Almeida & Freire (2007) sintetizam as características do conhecimento científico salientando em comum:

- a sua natureza empírica;
- o seu carácter metódico;
- a sua objetividade;
- possuir um carácter analítico;
- ser especializado;
- ser racional;
- ser replicável;
- ser comunicável.

Todas estas características devem ser encontradas em todo o conhecimento dito científico, isto é, construído com base no método científico.

Da revisão da literatura que efetuámos em torno da problemática epistemológica e conceptual verificámos que não existe um consenso terminológico em relação aos conceitos sobre os quais aqui nos propomos refletir. Pudemos constatar que o que alguns consideram método, outros consideram metodologia ou técnica; o que para outros é metodologia para alguns é paradigma ou abordagem.

É nossa intenção não só refletir um pouco sobre estes conceitos mas também optarmos de forma mais informada sobre um mapa conceptual. Que, naturalmente, não irá ser consensual mas que acreditamos poder ser útil no contexto do presente trabalho não só pelo valor intrínseco que a reflexão sobre eles possa ter mas principalmente para proporcionarmos a quem lê um quadro conceptual organizado em torno do vocabulário



que, adotámos, e também para com ele melhor justificarmos as nossas opções. Não sendo este o espaço para o efeito sentimos a necessidade de no futuro vir a aprofundar a reflexão em torno destes assuntos.

## 2. O paradigma

---

O conhecimento científico constrói-se validando (ou falseando) afirmações científicas, ou encontrando explicações que permitam a compreensão de determinados factos ou acontecimentos, que se aceitam como verdadeiras até prova em contrário. Mas a própria forma de construir esse conhecimento é assente em modelos de interpretação dos factos.

Esses modelos constituem formas de interpretar a realidade que se alteram ao longo da história do conhecimento, constituindo ruturas com os modelos anteriores. Kuhn (1998) diz-nos que “a ciência normal [...] é baseada no pressuposto de que a comunidade científica sabe como é o mundo.” (p. 24). Este autor refere-se a estes modelos de interpretação do mundo como paradigmas dizendo que “com a escolha do termo pretendo sugerir que alguns exemplos aceites na prática científica real – exemplos que incluem, ao mesmo tempo, lei, teoria, aplicação e instrumentação – proporcionam modelos dos quais brotam as tradições coerentes e específicas da pesquisa científica.” (p. 30). Blázquez (1988) diz tratar-se “del cuerpo de proporciones y creencias que definen la problemática de investigación de una ciencia y condicionan su propia tecnología.” (p. 30) e Guba & Lincoln (1994) definem paradigma como “the basic belief system or worldview that guides the investigator, not only in choices of method but in ontologically and epistemologically fundamental ways” (p. 105). Diríamos antes, em vez de um conjunto de crenças ou formas de ver o mundo, um conjunto de crenças que determinam a forma de perceber o mundo.

Esta definição é, quanto a nós, fundamental para dois outros problemas: o da objetividade do mundo e dos factos (sociais) e o da neutralidade do investigador, um e outro relevantes para a controvérsia entre qualitativo *versus* quantitativo. De facto, uma coisa é aceitarmos a objetividade do objeto ou fenómeno em estudo; outra,

completamente diferente, é aceitar a nossa capacidade de ser capaz de olhar de forma neutra para essa objetividade. Aceitamos aqui, portanto, uma objetividade impossível de alcançar dado o conjunto de características de personalidade do investigador (de cada investigador e de todos os investigadores) e dado o conjunto de pressupostos científicos – postulados, teorias e métodos – que influenciam, e não podem deixar de o fazer, a forma como interpreta essa suposta objetividade.

Distinguem-se hoje dois paradigmas “opostos” (Moreira, 2007) que concorrem enquanto modelos de interpretação da realidade e orientadores das abordagens de investigação: o positivista, designado por vezes por clássico, racionalista, ou quantitativo, e o interpretativo, designado por vezes por qualitativo, naturalista, emergente ou construtivista (Moreira, 2007; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2010; Cubo, 2011; Coutinho, 2011, que refere ainda a um paradigma sócio-crítico). Esta oposição, segundo Blázquez (1988):

plantea una dicotomía metodológico-sustantiva en las ciencias humanas. [A primeira] com su énfasis en el lenguaje, en la interpretación de los hechos humanos y en la observación del actor, [e a segunda] que hace hincapié en la formalización de teorías, en la explicación, en la contrastación empírica y en la medición objetiva de los fenómenos (p. 35).

Mesmo aceitando hoje um posicionamento eclético entre estes paradigmas, e posicionando-os nos pólos mais distantes (não necessariamente opostos) de um contínuo em relação ao qual se fazem opções baseadas, acima de tudo, na natureza dos problemas a estudar, importa realçar que ao longo do tempo (histórico) e mesmo num determinado período, qualitativo e quantitativo são “términos puede encerrar una considerable polisemia” (Valles, 1997, p. 35).

### 3. Metodologia

---

Um primeiro problema que se nos coloca é o da definição e distinção entre metodologia e método.

Albert (2007, p. 16) diz que a ciência tem necessidade de um objecto e de “un método ou conjunto de operaciones ordenadas com las que se pretende abarcar o connocer dicho objecto”, e esclarece logo de seguida que “el objecto es la realidad y el método, el camino o procedimiento para conocer esa realidad.” Moreira (2007, p. 14), por seu turno, chama metodologia ao “sistema de regras explícitas e procedimentos em que a pesquisa se baseia”. Fortin (2003) coloca o termo método num patamar mais global ao referir que “os dois métodos de investigação que concorrem para o desenvolvimento do conhecimento são o método quantitativo e o método qualitativo” (p. 22).

Aparentemente, não só não é unânime a utilização de um e outro termo, como até, parece serem utilizados com o único sentido de se referirem a procedimentos definidos *a priori*. Coutinho (2011) diz-nos que estes dois termos (assim como o termo técnicas) “são termos que surgem na literatura para designar os diversos meios que ajudam e/ou orientam o investigador na sua busca do conhecimento” (p. 22), sendo utilizados quer como sinónimos quer como conceitos diferenciados.

O termo «metodologia» continua, contudo, a ser aquele que mais problemas nos levanta.

Para Ferrater (1981), metodologia é o ramo do conhecimento que estuda os métodos. Diz este autor que “dentro de la época moderna, quando cuestiones relativas al método, o a los métodos, se han considerado como centrales y como objecto a su vez de conocimiento como tema de la lhamada «metodología».” (Ferrater, 1981, p. 2217). A própria etimologia da palavra nos leva a pensar desta forma. O sufixo grego «*logia*» significa, como é do conhecimento comum, «a ciência de» ou «o estudo de». Aceitar que «metodologia» é a “investigação científica do método” (Brugger, 1987, p. 272) leva-

nos a colocar o conceito numa linha de raciocínio paralela, ou seja, a metodologia não é algo que em termos conceptuais se encontre entre o paradigma e o método. Antes, qualquer paradigma desenvolve os seus métodos, os quais são estudados pela metodologia. Assim, parece-nos, não será sequer adequado falar-se numa metodologia quantitativa e numa metodologia qualitativa, quase como se se falasse de duas ciências debruçadas sobre o mesmo objeto. A metodologia terá de ser una. Como a psicologia, a biologia ou a sociologia. Contudo, se aquelas expressões parece terem-se generalizado junto de alguns autores (Sabariego & Bisquerra, 2004; Albert, 2007; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2010; Coutinho, 2011), outros há que, associado à questão do quantitativo/qualitativo em investigação, preferem as expressões «método», «abordagem», «investigação» ou «pesquisa» (Flick, 2005; Almeida & Freire, 2007; McMillan & Schumacher, 2007; Moreira, 2007; Cubo, 2011; Freixo, 2011). Dos argumentos que aduzimos, parece-nos mais adequada alguma destas expressões e aquela que nos parece descrever com maior rigor o que pensamos parece ser a expressão abordagem. É curioso notar que Moreira (2007) começa por discutir a questão utilizando o termo «abordagem» (p. 49), embora logo de seguida venha a utilizar o termo «métodos» (p. 50). Mais uma nota a mostrar a necessidade de se densificarem estes conceitos para uma utilização mais clara no seio da comunidade científica.

A palavra «abordar» é um verbo transitivo que se utiliza com dois sentidos. Um ligado ao mar e às artes de marear, que não nos interessa, e um segundo que significa fazer uma primeira aproximação a um tema ou um problema com o intuito de o estudar ou solucionar (Nova Enciclopédia Larousse, Vol. 1, p. 22).

A opção por uma abordagem quantitativa ou qualitativa decorre essencialmente de dois aspetos: o posicionamento teórico do investigador ao nível do paradigma e a perceção da natureza do problema a estudar (também ela influenciada pelo paradigma). A título de exemplo, para a Psicologia, as questões relacionadas com o inconsciente foram, no seio de um determinado paradigma, consideradas como problemas não científicos. Pelo simples facto de que, no seio dos princípios do positivismo, não era possível quantificar ou medir o inconsciente e conseqüentemente não era um problema passível de ser abordado cientificamente. Este posicionamento é fundamental para a decisão acerca do modelo de abordagem do problema. E mais uma vez estamos a falar na forma de aproximação ao problema com vista a estudá-lo e dar-lhe uma solução.

#### **4. O método**

---

O método é aquilo que “se contrapone a la suerte y al azar, pues el método es ante todo un orden manifestado en un conjunto de reglas.” (Ferrater, 1981, p. 2217).

O método é um elemento central no processo de investigação científica. É através dele que se garante o rigor do processo. De acordo com Coutinho (2011, p. 23) quando falamos em método referimo-nos “a um conjunto de técnicas suficientemente gerais para serem comuns a um número significativo de ciências (...).”

Etimologicamente, segundo Freixo (2011, p.77) “método tem origem na palavra grega, *methodos*, que significa literalmente «caminho para chegar a um fim».” Referindo mais adiante que “é o conjunto das actividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objectivo – conhecimentos válidos e verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido, detetando erros e auxiliando as decisões do investigador.” (p. 80).

Pelo método garantem-se algumas das características do conhecimento científico acima referidas, nomeadamente a possibilidade de ser replicado permitindo a comparabilidade de resultados obtidos por diversos investigadores, aspeto fundamental para o próprio desenvolvimento do conhecimento.

A decisão acerca do método é tomada após a definição do problema e da definição dos objetivos a que o trabalho de investigação se propõe responder.

## **5. Técnicas de investigação**

---

Enquadradas pelo paradigma, selecionada a abordagem e definido o método, cabe agora ao investigador selecionar as técnicas que considerar mais adequadas ao seu objeto de estudo.

Por técnicas, e continuando a seguir Coutinho (2011) entende-se o conjunto de práticas que são características, mas não necessariamente exclusivas, de uma determinada disciplina científica. Estamos já muito próximos do trabalho de campo. Falando no caso concreto de técnicas características das Ciências Sociais e Humanas, falaríamos em técnicas ao falarmos por exemplo, na entrevista, no questionário, na análise de conteúdo, na observação participada, entre outras.

Cada técnica obedece a um conjunto de requisitos específicos. Existem formas adequadas de formular questões para elaborar um questionário, diferentes daquelas utilizadas para preparar o guião de uma entrevista. Existem protocolos a seguir na aplicação de um questionário, diferentes daqueles a seguir numa análise de conteúdo. De tal forma, não fosse a confusão linguística que isso iria gerar, poderíamos falar com toda a propriedade numa «tecnologia» enquanto estudo das técnicas utilizadas na investigação em Ciências Sociais e Humanas com a mesma legitimidade que se fala em «tecnologia» nas ciências chamadas exatas quando nos referimos aos artefactos tecnológicos que estas ciências utilizam (para a investigação científica assim como na sua prática quotidiana).

## 6. Instrumentos de recolha de dados

---

Uma última nota para o que designaríamos de elo final deste encadeado de conceitos: os instrumentos. Quando o investigador desenvolve uma determinada ferramenta, de acordo com uma técnica específica, podemos falar dos instrumentos de investigação que ele vai utilizar para um fim específico. Chamamos instrumento ao material construído de acordo com as regras definidas pela técnica e que são utilizados pelos investigadores para a recolha ou análise de dados. Estamos a falar aqui, por exemplo, não de questionários mas sim de um questionário específico.

As obras que consultámos, a propósito desta problemática, e que temos vindo a citar, não referem este nível. O que se compreende uma vez que, neste nível de análise, ele pouco mais poderia ser do que citado. Tirando isso estaríamos no domínio dos «catálogos de instrumentos», disponibilizados comercialmente por empresas que vendem esses mesmos instrumentos. Contudo, nem isso é feito. O que tem duas consequências: a primeira, cada vez que um investigador procura estudar um assunto, vê-se confrontado com a necessidade de desenvolver (na maior parte dos casos desde início) os seus próprios instrumentos; a segunda, que possivelmente as especificidades do trabalho de investigação em Ciências Sociais e Humanas são tais que é muito difícil um investigador utilizar exatamente os mesmo instrumentos que outro. Parece-nos, contudo, que com o avolumar de investigação nestas áreas, em especial nas últimas décadas, talvez fosse importante iniciar um trabalho de recolha sistemática desses instrumentos para que, podendo vir a ser utilizados por outros investigadores, fossem eles mesmos validados, divulgados e postos à disposição da comunidade científica de uma forma organizada e generalizada (como aconteceu com alguns instrumentos no domínio da Psicologia, os testes psicológicos).

Coutinho (2011) propõe uma articulação conceptual entre as expressões paradigma, metodologia, método e técnica, vistas num nível de generalidade decrescente, sendo que o paradigma representa:

um sistema de princípios, crenças e valores que orienta a metodologia [a metodologia] analisa e descreve os métodos, distancia-se da prática para poder tecer considerações teóricas em torno do seu potencial na produção do conhecimento científico; [o método o] conjunto de técnicas suficientemente gerais para serem comuns a um número significativo de ciências [e finalmente, as técnicas, como as ferramentas específicas] utilizadas por um determinado ramo do saber ou ciência na sua praxis científica (p.23).

Assim, fazendo uma distinção conceptual análoga à que nos é proposta por Coutinho (2011), teríamos o seguinte quadro, ao qual acrescentamos a noção específica de instrumento:

<b>Quadro 9 - Quadro concetual de alguns termos metodológicos</b>	
Paradigma	Positivista; Interpretativo;...
Abordagem	Qualitativa; Quantitativa;...
Método	Quase experimental; Etnográfico; Descritivo;...
Técnica	Entrevista; Questionário; Análise Documental;...
Instrumento	O questionário, a entrevista e os documentos em concreto. Análise de Conteúdo. Estatística descritiva.



---

## Capítulo 2

### Investigação e opções metodológicas

---



## 1. O processo de investigação

---

Importa agora debruçarmo-nos um pouco sobre o processo de investigação propriamente dito, o esquema onde se verão refletidos os conceitos que acima discutimos. Definir o processo de investigação, segundo Sabariego & Bisquerra (2004) trata-se, tão só de “delimitar “a priori” una secuencia de pasos o fases consideradas básicas del procedimiento científico” (p. 89).

O conceito de conhecimento, enquanto forma de melhor compreender o que nos rodeia, remete-nos de imediato para uma forma de relação Eu-Mundo assente no desconforto do desconhecimento. Queremos com isto salientar que, esse desconhecimento, na medida em que se possa constituir como problema é, em última análise, a verdadeira razão de ser da construção do conhecimento. Vimos também que uma das mais importantes características do conhecimento científico é o facto de ele ser construído de acordo com um paradigma, uma metodologia, um método e recorrendo a diversas técnicas específicas de recolha e análise de dados. É um processo “constituído por una serie de etapas interconectadas de un modo lógico, secuencial y dinámico” (Sabariego & Bisquerra, 2004, p. 90).

O processo de investigação apresenta, para Goetz & LeCompte (1988), as seguintes etapas:

1. El foco y el fin del estudio, y las cuestiones que aborda.
2. El modelo o diseño de investigación utilizado y las razones de su elección.
3. Los participantes o sujetos del estudio y el (los) escenario(s) y contexto(s) investigado(s).
4. La experiencia del investigador y sus roles en el estudio.
5. Las estrategias de recogida de datos.
6. Las técnicas empleadas para el análisis de los datos.
7. Los descubrimientos del estudio: interpretación y aplicaciones (p. 58).

Num esquema que se retira da própria estrutura do seu livro “*A Investigação em Educação*”, Sousa (2005) são apontados os seguintes passos: os problemas, as hipóteses, o controlo das variáveis, a amostra, os procedimentos, o projeto de investigação, os métodos de investigação, os instrumentos de avaliação, a análise de dados, e a divulgação da investigação.

Ao definirem, de forma bastante exaustiva, o “mapa conceptual” do processo de planificação da investigação, Cubo & Luengo (2011) indicam os seguintes momentos: a identificação da investigação, a definição do problema, a revisão bibliográfica, a formulação dos objetivos, a formulação das hipóteses, a definição operacional das variáveis, a seleção dos instrumentos e métodos de recolha de dados, a seleção do procedimento de amostragem, a identificação da metodologia, identificação das fontes de contaminação e seleção das técnicas de controlo, análise da viabilidade da investigação, ética da investigação, análise de dados e previsão de conclusões.

Apesar de alguma diferença entre os autores consultados relativamente às etapas do processo de investigação (além dos acima referidos outros poderiam ser citados como Sabariego & Bisquerra, 2004; Albert, 2007; Almeida & Freire, 2007; Coutinho, 2011), essencialmente devida ao nível de pormenorização com que tratam cada uma das etapas, existe um conjunto de aspetos em comum que salientamos (as referências colocam-se meramente a título de exemplo sendo que, em muitos casos, são comuns a todos os autores, com a mesma formulação ou com pequenas variantes de linguagem – que, se consideradas significativas, referenciámos devidamente):

- a) Identificação e definição do problema (comum a todos os autores consultados);
- b) Revisão bibliográfica (Cubo & Luengo, 2011, p. 50) ou revisão da literatura (Fortin, 2003, p. 40; Albert, 2007, p. 41; Coutinho, 2011, p. 55);
- c) Elaboração de um quadro de referência (Fortin, 2003, p. 38) ou “referencial teórico” (Almeida & Freire, 2007, p. 37);
- d) Definição dos objetivos (Cubo & Luengo, 2011, p. 73) ou hipóteses (Almeida & Freire, 2007, p. 43) ou “possíveis explicações a serem testadas” (Almeida & Freire, 2007, p. 37);
- e) Escolha dos métodos e técnicas (comum a todos os autores consultados);
- f) Definição dos sujeitos participantes (Sabariego & Bisquerra, 2004, p. 90), população ou amostra;
- g) Recolha e análise de dados (comum a todos os autores consultados);

- h) Interpretação dos resultados e conclusões (comum a todos os autores consultados);
- i) Comunicação dos resultados ou elaboração do relatório final (Sabariego & Bisquerra, 2004, p. 90).

Fortin (2003, p. 38 e ss) organiza estes elementos em três fases:

- 1) **Fase conceptual**, onde inclui:
  - a) Escolha e formulação do problema de investigação;
  - b) Revisão da literatura pertinente;
  - c) Elaboração de um quadro de referência;
  - d) Enunciar objetivos, questões de investigação ou hipóteses;
  
- 2) **Fase metodológica**, onde inclui:
  - a) Escolha do desenho de investigação;
  - b) Definição da população e a amostra;
  - c) Definição das variáveis;
  - d) Escolha dos métodos de recolha e análise de dados;
  
- 3) **Fase empírica**, onde inclui:
  - a) Recolha de dados;
  - b) Análise dos dados;
  - c) Interpretação dos resultados;
  - d) Comunicação dos resultados.

Chamam-nos ainda a atenção Fortin (2003) e Albert (2007), para a diferenciação de alguns aspetos específicos no processo de investigação caso se tratem de abordagens quantitativas ou qualitativas. Nomeadamente, refere Fortin (2003), em relação ao facto de “algumas etapas do processo da investigação efectuam-se simultaneamente ou de forma interactiva”, isto é, “o processo raramente segue um modelo sequencial fixo” (p. 42). Albert (2007), por seu lado, diz-nos que o processo de investigação qualitativo é “una actividad continua en la que no hay pasos ni final determinado, de tal forma lo que es importante no se encuentra determinado por el investigador” (p. 171) e que são investigações “diseñadas para descubrir todo aquello que se pueda aprender de algún fenómeno de interés, en especial fenómenos sociales donde las personas son los participantes.” (p. 173).

Esta diferenciação chama-nos a atenção para a necessidade de se encarar o processo de investigação de forma flexível de acordo com a metodologia escolhida para dar resposta ao tipo de problemas que o investigador pretende ver resolvidos ou o tipo de situação que pretende em concreto conhecer.

O conhecimento assim obtido, de acordo com o método científico e seguindo as regras do processo de investigação, tem ele próprio características que o diferenciam de outros tipos de conhecimento. Para Almeida & Freire (2007, p. 18) essas características são: objetivo; empírico; racional; replicável; sistemático; metódico; comunicável; analítico; cumulativo.

Tomaríamos a liberdade de acrescentar uma outra: robustez. Não só no sentido da fidelidade e validade mas também no sentido mais «popperiano» de resistência à falsificabilidade.

## **2. As abordagens quantitativa e qualitativa**

---

A tradição judaico-cristã deixou-nos em herança um conjunto de dualismos que ainda hoje enformam a nossa cultura e os nossos padrões de pensamento. O bem e o mal, o preto e o branco, o certo e o errado, o objetivo e o subjetivo, o racional e o emocional, o amor e o ódio, a direita e a esquerda... e mais um sem número de situações que poderíamos citar.

Porém, como nos mostra essa arte maravilhosa que é a fotografia, do preto ao branco existe uma imensidão de tonalidades de cinzento que permitem olhar para o mundo numa perspetiva de continuidade entre pontos mais ou menos distantes, enriquecendo-o com tonalidades diversas e combinações quase infinitas (se não mesmo infinitas) de luminosidades.

Também o pensamento científico traduz, de certa forma, aquela cultura. Ao paradigma positivista opõe-se o paradigma interpretativo; as abordagens qualitativas às

quantitativas; o método indutivo ao hipotético-dedutivo; a técnica da entrevista não-diretiva ao questionário fechado.

Não sendo o presente trabalho um trabalho cujo objeto seja a epistemologia, ou mesmo o processo de investigação científica como um fim em si mesmo, vamos deter-nos somente sobre a problemática da abordagem qualitativa e da abordagem quantitativa, já que esta discussão, como nos diz Moreira (2007, p. 47), “encerra problemas com implicações nos planos epistemológico, metodológico e técnico da investigação”, o que também é verdadeiro no nosso caso.

### **2.1. Abordagens quantitativas**

Herdeira do paradigma “empírico-analítico” (Albert, 2007, p. 38; Almeida & Freire, 2007, p. 24) e de toda a tradição positivista, a abordagem quantitativa procura recorrer a métodos muito próximos dos utilizados nas ciências naturais (muitas vezes também designadas de objetivas ou exatas). O método experimental e o procedimento “hipotético-dedutivo” (Albert, 2007, p. 37), são o método e procedimento de eleição nestas abordagens, “partindo o investigador do postulado de que os problemas sociais têm soluções objectivas (...)” (Coutinho, 2011, p. 24), sendo pouco valorizados os aspetos de natureza subjetiva ligados aos sujeitos ou ao investigador.

Tem como ponto de partida a observação e a construção de um problema, e enquadra-o num determinado contexto teórico que condicionará todo o processo de investigação, desde a colocação das hipóteses, à seleção dos conceitos a medir e das variáveis a manipular, aos instrumentos de recolha de dados, que devem ser objetivos, mensuráveis, quantificáveis e tratados matematicamente (através de ferramentas estatísticas ou outras), a escolha dos sujeitos (procedimentos de amostragem aleatória, representativa da população a estudar, na impossibilidade de trabalhar com esta), a interpretação dos resultados, que deve ser “libre de valores” sendo que “el método es garantía de neutralidad” (Albert, 2007, p. 38) e orientada exclusivamente para “la comprobación, contraste o falsación de hipótesis” (Albert, 2007, p. 38).

O processo de investigação é definido *ab initio* e a sua aplicação é muito rígida sendo este aspeto considerado uma das garantias de objetividade das abordagens quantitativas. Ao contrário, “os métodos qualitativos elegem formas flexíveis de captar a informação (...)” (Moreira, 2007, p. 48). Aquelas abordagens buscam um

“conhecimento sistemático, comprovável e comparável, mensurável e replicável.” (Moreira, 2007, p. 48). Para isto, como nota Sousa (2005, p. 31), consideram os defensores destas abordagens, que “a realidade é objectiva, igualmente observável por diferentes investigadores, podendo ser analisada com rigor e quantificada estatisticamente”.

A natureza das abordagens quantitativas é sintetizada por Albert (2007, p. 37), num conjunto de afirmações que bem as caracterizam:

1. Fundamentam-se no método hipotético-dedutivo;
2. Criam teorias e partem delas para elaborar hipóteses;
3. Testam as hipóteses, confirmando-as ou infirmando-as;
4. Se os resultados não corroboram as hipóteses procuram novas explicações e novas hipóteses;
5. Quando várias investigações corroboram as hipóteses reforça-se a confiança na teoria que as suporta;
6. Quando várias investigações não corroboram as hipóteses rejeitam-se as hipóteses e, em última análise, abandona-se a teoria.

Mas a natureza dos fenómenos sociais, e em especial dos fenómenos educativos, levanta diversos problemas à utilização do método experimental. Martín (2004, p. 180) aponta um conjunto de limitações ao método experimental que são de especial relevância para o âmbito das Ciências Sociais e Humanas. São elas:

- limitações de tipo ambiental, referentes ao contexto e à natureza das variáveis em que se desenvolve o processo de investigação;
- limitações na medida, que respeita às dificuldades com que muitas vezes os investigadores se debatem de observar e operacionalizar (classificar, quantificar e medir) as variáveis, fruto da complexidade destas e da natureza por vezes limitada dos instrumentos disponíveis;
- limitações de tipo moral e ético, quer do lado do investigador e do processo de investigação, especialmente importante quando se trata de estudar seres humanos, quer por parte dos sujeitos já que são aspetos que influenciam claramente os seus comportamentos e, conseqüentemente, os resultados da investigação;



- e limitações derivadas do objeto, que têm que ver a definição do que é que pode ser estudado, isto é, “(...) si la investigación há de ocuparse solo de la realidad observable y cuntificable o también tiene que penetrar en la no observable (...)” (p. 181).

Também Coutinho (2011) aponta uma outra limitação fundamental, neste caso ligada aos sujeitos, referindo-se ao “existencialismo de Kirkegard que recusa a possibilidade do comportamento humano se reger por leis: cada homem é autónomo, logo a ciência é necessariamente subjectiva.” (p. 25).

## **2.2. Abordagens Qualitativas**

Recorda Freixo (2011, p. 144), “os métodos quantitativos estão associados à investigação científica, devendo contudo acrescentar-se que há ciência igualmente na utilização de outros métodos que não os quantitativos.”

Habitualmente enquadradas numa retórica oposicionista, as abordagens qualitativas procuram responder, ao nível das Ciências Sociais, às limitações das abordagens quantitativas. Assente no paradigma interpretativo, à explicação objetiva contrapõem aquilo que podemos denominar de uma compreensão contextualizada dos fenómenos (ou dos factos sociais e comportamentos). Como refere Moreira (2007) estas abordagens “visam o estudo dos significados intersubjectivos, situados, construídos e usados (repetidos)” e “elegem a descrição densa e os conceitos compreensivos da linguagem simbólica” (p. 50).

Com as abordagens qualitativas situamo-nos numa perspetiva diferente na só de equacionar o processo de investigação mas também de encarar a realidade. Com estas abordagens, o objetivo do processo de investigação passa da comprovação de hipóteses para uma procura da compreensão dos fenómenos. Aqui, muitos dos aspetos não podem ser definidos *a priori*. Por vezes não são sequer conhecidos *a priori*. O processo de investigação é um processo que vai sendo construído pelo investigador, que já não é alguém que efetua um estudo a distância, mas alguém que está envolvido pessoalmente no próprio estudo. Assim como os demais participantes já esta abordagem “(...) se centra en las investigaciones en las que la aproximación a la realidad se lleva a cabo “desde dentro”, junto com las personas implicadas y comprometidas en dichas realidades.” (Dorio Alcaraz, Sabariego Puig & Massot Lafon, 2004, p. 275).

Bogdan & Bilken (1994, p. 47) apontam cinco características das abordagens qualitativas:

- O ambiente como fonte fundamental dos dados, devendo estes ser recolhidos “em situação”;
- O carácter descritivo da pesquisa que se traduz na utilização dos dados no estado em que foram recolhidos (não havendo lugar a qualquer quantificação dos mesmos);
- O processo de investigação de *per se* é tão significativo quanto os seus resultados;
- Utilização do método indutivo como forma de análise dos dados, construindo-se os princípios teórico numa perspetiva de baixo para cima, à medida que os dados são recolhidos, e não através da confirmação ou infirmação de hipóteses;
- O significado atribuído a cada dado ou situação pelos diferentes atores é de importância fundamental para a plena compreensão dos fenómenos estudados.

Por seu lado, Freixo (2011, p. 150), identifica seis etapas do processo de investigação de acordo com uma abordagem qualitativa:

- Formulação do problema
- Enunciar questões precisas
- Escolha dos métodos de recolha de dados
- Recolha e análise de dados
- Elaboração de hipóteses interpretativas dos dados
- Reformulação interativa do problema

Esta forma de descrever o processo de investigação diz-nos que as abordagens qualitativas não menosprezam aspetos como o rigor e o carácter sistemático na recolha e análise de dados. Pelo contrário, estas são preocupações constantes dos investigadores que adotam uma abordagem qualitativa, e o facto de assentarem “(...) numa epistemologia subjectivista, que valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento (...)” (Coutinho, 2011, p. 203) não lhes retira qualquer valor científico.

Dorio Alcaraz, Sabariego Puig & Massot Lafon (2004, p. 287) referem que “el rigor de la investigación consiste en el grado de certeza de sus resultados, es decir, del conocimiento que há producido” e adiantam logo de seguida:

(...) como consecuencia, sea necesario tener en cuenta unos procedimientos que aseguren que la descripción e interpretación sobre la realidad estudiada corresponda realmente a la forma de sentir, de entender y de vivir de las personas que han proporcionado la información y que forman parte de esta. (p. 287).

### **3. Uma perspetiva eclética**

---

Vistas muitas vezes sob o mesmo prisma dualista como metodologias opostas, numa “oposición que va desde la incompatibilidad absoluta que defienden algunos hasta la indiscriminación total” (Villa & Alvaréz, 2005, p. 33) e partindo de pressupostos que supunham a utilização de métodos e técnicas diferentes, vários autores começam a falar cada vez mais num “continuum entre qualitativo e quantitativo.” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2010, p. 31) e, como refere Coutinho (2011) “em muitas situações de investigação é particularmente útil uma metodologia mista em que se integra o quantitativo e o qualitativo” (p. 27), encontrando-se os investigadores a ultrapassar “a questão qualitativa/quantitativa para avançarem para uma posição que poderemos designar por *eclética*.” (Sousa, 2005, p. 33). Reforça este autor, logo de seguida, dizendo que “os investigadores mais recentes parecem ter ultrapassado esta dicotomia, colocando-se numa posição eclética para procurar retirar a maior informação possível do contexto da investigação, procedendo ao cruzamento de diferentes metodologias, independentemente dos seus pressupostos epistemológicos.” (p. 33).

O objetivo parece ser, dentro de um determinado enquadramento epistemológico, que ainda assim orienta o trabalho do investigador, utilizar todos os métodos, técnicas e instrumentos que, sendo adequados aos objetivos do trabalho de investigação, permitam responder ao problema que lhe está na sua origem.

Não será por certo tarefa simples delimitar os limites do próprio ecletismo. Ou seja, até onde pode ir a flexibilidade epistemológica que permita a um investigador, partindo de pressupostos positivistas adotar um conjunto de instrumentos e, principalmente, um conjunto de pressupostos de análise de dados, de natureza interpretativa ou fenomenológica. Em relação a esta matéria, autores como Sabariego (2004), Villa & Álvarez (2005) e Coutinho (2011), falam em três posturas:

1. Postura de incompatibilidade;
2. Postura intermédia ou de “complementaridade”;
3. Postura integradora.

A primeira postura traduz-se na impossibilidade de qualquer articulação entre as duas perspetivas. Um investigador, habitualmente por opção epistemológica, assume o paradigma como um sistema de crenças e valores que se lhe aplicam enquanto cientista e age exclusivamente em função desse paradigma de eleição. Os paradigmas “(...) son mutuamente incompatibles y representan formas competitivas de investigar una realidad” (Sabariego, 2004, p. 77). Villa & Álvarez (2005, p. 34) referem-se a esta postura como uma postura de “partidarismo tribal”.

A postura intermédia ou de complementaridade, traduz-se pela opção de um ou outro paradigma, opção essa que se toma “(...) em função do que se afigura ser a melhor solução do problema a estudar.” (Coutinho, 2011, p. 30). Como nos referem Villa & Álvarez (2005, p. 35) “hay temas que se prestan a un planteamiento cualitativo, mientras que otros solo desde el enfoque cuantitativo pueden ser comprendidos.” Estes autores referem-se ainda a uma postura próxima desta que utilizaria uma das abordagens, neste caso a qualitativa, como precursora de uma investigação de abordagem quantitativa, supondo neste caso uma manifesta inferioridade da abordagem qualitativa, que serviria para uma primeira abordagem, necessariamente genérica, ainda superficial e subjetiva de um problema que depois seria estudado «a sério» com recurso a uma abordagem quantitativa.

Uma postura integradora rejeita “o confronto entre paradigmas” (Coutinho, 2011, p. 30) e utiliza “conjuntamente, de manera intercomplementaria, ambos planteamientos en el supuesto de que ambos objetivos, el hecho social y su significado, pueden llegar a ser captados y analizados en un mismo empeño investigador” (Villa & Álvarez, 2005, p. 35). Nesta postura, o investigador tem liberdade de utilizar métodos, técnicas e instrumentos habitualmente conotados com uma ou outra das abordagens, num esforço não de

estudar o problema sob ângulos diferentes mas sim de estudar diferentes perspetivas que o problema possa apresentar.

No caso de uma abordagem qualitativa, o investigador que adota esta postura, tem de facto a possibilidade de aprofundar o seu conhecimento sobre o problema, recolhendo dados quantificáveis, interpretando-os, não se limitando à sua medição e contagem, e articulando-os com dados não quantificáveis (ou não quantificados).

Não é objetivo do presente trabalho, conforme já o referimos, aprofundar questões de natureza epistemológica. Mantemos a questão acima levantada de saber até onde pode ir esta flexibilidade epistemológica e qual o seu papel para a construção do conhecimento. Contudo, não podemos deixar de notar que esta última postura permite, aparentemente, um melhor aproveitamento do esforço de investigação, trazendo à discussão dados obtidos a partir de técnicas diferentes e que enriquecem a informação disponível sobre o problema.



---

## **Capítulo 3**

### **Validade**

---





## **1. Notas sobre a problemática da validade**

---

O conceito de validade é um conceito bastante discutido entre a comunidade científica. E percebe-se que assim seja, já que se encontra ligado ao rigor e à qualidade do processo de investigação.

Em termos gerais podemos definir a validade como o grau com que os dados recolhidos numa investigação correspondem ao que de facto existe no mundo real ou, como diz Moreira (2007, p. 80), “a validade diz respeito à relação entre o conceito teórico e o indicador empírico”.

Isto mostra a preocupação do investigador em garantir em que medida o processo de investigação adotado permite investigar de facto aquilo que se propõe investigar.

Este conceito nasceu no âmbito das abordagens quantitativas e prende-se com o controlo das variáveis. Com o aparecimento e desenvolvimento das abordagens qualitativas, acabaram por se levantar, em relação a estas, problemas de confiança no seu rigor científico, dada a sua forma substancialmente diferente de abordar e estudar os problemas científicos. Isto levou a que no seio das abordagens qualitativas se procurassem desenvolver, à semelhança do que existia para as abordagens quantitativas, um conjunto de estratégias que lhes garantisse rigor e lhes permitisse uma maior afirmação no mundo da ciência.

A validade de um processo de investigação é considerada maior na direta medida em que o investigador se socorra de estratégias e procedimentos adequados que permitam a sua garantia.

## **2. A validade no seio do paradigma positivista**

---

No âmbito do paradigma positivista, fala-se em dois tipos de validade: validade interna e validade externa. Segundo Albert (2007) a primeira “se refere a la confianza que tenemos en que los resultados del experimento se pueden interpretar y éstos sean válidos” (p. 73) e a segunda é “entendida como la posibilidad de generalizar los resultados de un experimento a situaciones no experimentales, así como a outros sujetos y poblaciones” (p. 76). No caso da generalização a outras situações fala-se em validade ecológica e no caso de generalização a outros sujeitos fala-se em validade em relação à população.

No âmbito das abordagens qualitativas, Lessard-Hérbert, Goyett & Boutin (2010, p. 68 e ss), falam em validade aparente, validade instrumental e validade teórica.

A validade aparente assenta exclusivamente nos dados da observação e na sua relação com a realidade observada. É uma forma de validade fraca e os próprios autores chamam a atenção para o facto de “as conclusões que decorrem unicamente deste tipo de validade poderem ser ilusórias” (Lessard-Hérbert, Goyett & Boutin, 2010, p. 69).

A validade instrumental, referida por outros autores como validade de critério (Moreira, 2007, p. 81) refere-se ao grau de concordância dos dados recolhidos quando comparados com outros dados.

A validade teórica, ou validade de construto (Moreira, 2007, p. 82), refere-se à relação existente entre os conceitos utilizados e o corpo teórico subjacente ao trabalho de pesquisa. Indica-nos “o modo como é construída a ligação inferencial entre os factos alvo de observação e os conceitos ou modelos teóricos a ele ligado” (Lessard-Hérbert, Goyett & Boutin, 2010, p. 70).

Este modelo, ainda que apresentado numa obra dedicada exclusivamente às abordagens qualitativas (cuja primeira edição data de 1994), parece ser um modelo que procura acima de tudo decalcar para este tipo de abordagens, conceitos e práticas existentes nas abordagens quantitativas, numa tentativa de estender aquelas o que poderia ser considerado uma boa prática de investigação.

### **3. A validade no seio do paradigma interpretativo**

---

Guba (1983) diz-nos que “the basic concerns reflected in the criteria commonly used by scientific inquirers also hold for naturalistic inquiry but require some reinterpretation in order to better fit the assumptions of the naturalistic paradigm” (p. 103). Isto é, as mesmas preocupações de controlo da qualidade que se verificam para as investigações desenvolvidas de acordo com as abordagens quantitativas, devem existir para aquelas que se desenvolvem de acordo com as abordagens qualitativas. Dir-se-ia que por maioria de razão, dadas as frequentes acusações de pouca cientificidade de que estas investigações são alvo.

Guba, (op. cit.) refere quatro aspetos de rigor científico que devem existir em qualquer processo de investigação: ser verdadeiro (“truth value”); possuir aplicabilidade; ter consistência; e ser neutral.

No quadro que se segue o autor faz a analogias entre o aspeto considerado, o seu equivalente na “terminologia científica” (“scientific term”) e na “terminologia naturalista” (“naturalistic term”), referindo-se respetivamente à terminologia utilizada no âmbito do paradigma positivista e do paradigma interpretativo (neste caso também designado por vezes de naturalista).

**Quadro 10 – Analogia de termos referentes a alguns aspetos do rigor científico**

<b>Aspeto</b>	<b>Termo científico</b>	<b>Termo naturalista</b>
Ser verdadeiro	Validade Interna	Credibilidade
Aplicabilidade	Validade Externa/Generabilidade	Transferibilidade (Coutinho, 2011)
Consistência	Fidelidade (“reliability”)	Consistência
Neutralidade	Objetividade	Confirmabilidade (Coutinho, 2011)

Traduzido pelo autor (exceto onde indicado o contrário) a partir de Guba, 1983, p. 104.

Como se pode verificar, os dois primeiros estão diretamente relacionadas com a validade.

A credibilidade é o conceito análogo ao de validade interna e não difere muito daquele. Coutinho (2011, p. 206) define-o como dizendo “respeito ao quanto as construções/reconstruções do investigador reproduzem os fenómenos em estudo e/ou os pontos de vista dos participantes na pesquisa”. Guba (1983) chama a atenção para a multiplicidade de realidades com que um investigador numa abordagem qualitativa pode ter que lidar e que podem exigir abordagens específicas à garantia de credibilidade.

Guba (1983), Dorio Alcaraz, Sabariego Puig & Massot Lafon (2004) e Coutinho (2011) referem um conjunto de estratégias que devem ser utilizadas para garantir um maior grau de credibilidade ao processo de investigação, das quais salientamos a “observação persistente” ou continuada, a revisão por pares, a revisão pelos participantes e a triangulação.

A transferibilidade, conceito que Guba (1983) considera análogo ao de validade externa, refere-se à maior ou menor possibilidade de aplicar os resultados de um determinado estudo a outros tipos de sujeitos ou “pueda proporcionar conocimiento prévio en outros contextos de características similares (...)” (Dorio Alcaraz, Sabariego Puig & Massot Lafon, 2004, p. 290)

Esta questão da transferibilidade deve ser apreciada com alguma parcimónia já que, podendo considerar-se relevante, ela não representa um aspeto particularmente significativo no contexto das abordagens qualitativas que, como já se referiu, procuram acima de tudo compreender o melhor possível uma determinada situação. Cubo (2011,

p. 166) vai mesmo mais longe ao afirmar que essas generalizações “no son posibles porque los fenómenos están intimamente vinculados a los momentos, y a los contextos en los que se desarrollan”.

Pensamos, contudo, que este conceito de transferibilidade não se esgota no conceito de generalização. Ele é mais complexo e prende-se mais com uma aplicação à comparação de sujeitos e contextos do que com uma extensão linear dos resultados a outros sujeitos e contextos. Autores como Dorio Alcaraz, Sabariego Puig & Massot Lafon (2004) ou Coutinho (2011), referem-se a aspetos como a descrição exaustiva ou densa e a abundância de dados como formas para “poder reconocer situaciones parecidas de outros contextos” (Dorio Alcaraz, Sabariego Puig & Massot Lafon, 2004, p. 290) e haver desta forma uma base para a transferibilidade dos conhecimentos ou resultados alcançados num determinado processo de investigação.

Se entre validade interna e validade externa se pode falar de um grau elevado de relação, já que dificilmente podemos afirmar que um processo de investigação tenha validade externa se não possui validade interna, a transferibilidade e credibilidade, embora também relacionadas, mostram um maior grau de independência já que se aplicam a estudos em que se fala de múltiplas realidades, contextualizadas ao nível dos participantes e do momento em que ocorrem, e do valor subjetivo e singular dos dados recolhidos. Contudo, não parece ser simples equacionar processos de transferibilidade sem que existam garantias mínimas de credibilidade.

O conceito de consistência prende-se com o conceito análogo, nas abordagens quantitativas, de fiabilidade. Ele remete para a possibilidade de replicar o processo de investigação e obter resultados comparáveis. Chamamos aqui a atenção para a própria linguagem utilizada em contexto de abordagens qualitativas: replicar não é o mesmo que repetir e resultados comparáveis não são o mesmo que resultados iguais ou equivalentes. Coutinho (2011, p. 209) traduz a questão da consistência numa pergunta simples: “se outra pessoa fizesse o mesmo estudo, obteria os mesmos resultados e chegaria às mesmas conclusões a que chegou o investigador?”

Esta diferença entre fiabilidade e consistência decorre, como se depreende do que tem vindo a ser dito, das próprias diferenças que encontramos ao nível de uma e outra daquelas abordagens. Como nos chamam à atenção Dorio Alcaraz, Sabariego Puig & Massot Lafon (2004, p. 290) “la información basada en percepciones, creencias y significados es una información frágil en cuanto a la relación que tiene con los cambios que pueden producirse en la realidad”.

Por último, umas palavras sobre a questão da confirmabilidade. A neutralidade pretende ser a resposta das abordagens qualitativas à questão da objetividade. E se a questão da objetividade é relativamente simples no seio das abordagens qualitativas, pelo menos em termos conceituais, nas abordagens qualitativas não parece ser tão linear. Para Guba (1983) o problema coloca-se na distinção entre subjetivo e objetivo e aquele autor coloca a questão ao nível de se saber se é possível ser-se objetivo no âmbito das abordagens qualitativas rematando Dorio Alcaraz, Sabariego Puig & Massot Lafon (2004, p. 290) o assunto ao afirmarem que “en la investigación cualitativa (...) la subjectividad de la información aunque es un hecho.”

Estes autores (op. cit, p. 290) definem a confirmabilidade como o “intento de proporcionar una información lo más consensuada posible y por lo tanto encaminada hacia la objectividad y neutralidad”. Este sentido de neutralidade é mais compreensível e aproxima mais o conceito do seu análogo das abordagens quantitativas já que se trata de neutralidade face ao investigador. Não no sentido de anular o investigador enquanto agente construtor dos próprios resultados, que é pressuposto nas abordagens qualitativas, mas garantir que esta interferência é neutra minimizando uma possível interferência do investigador, de *per se*, na recolha e interpretação dos dados.

#### **4. Triangulação, uma estratégia da qualidade**

---

Diversos autores, como Guba (1983), Olabuenága (2003), Blázquez & Marín (2003), defendem que a avaliação da qualidade dos processos de investigação não podem ser aplicados da mesma forma caso se trate de um processo de investigação desenvolvido de acordo com uma abordagem quantitativa ou de acordo com uma abordagem qualitativa.

A triangulação é uma estratégia que se utiliza para aumentar o nível de credibilidade de uma investigação, quer através da utilização de várias técnicas, como nos diz Blázquez (1991) ao afirmar que “el recurrir a una variedad de técnicas redundará, sin duda, en una comprensión más profunda de la situación” (p. 87), quer através da análise dos

problemas sob varios pontos de vista, o que, nas palavras de Schostak (2002, p. 78) “is a way of mapping the objective field of study from a variety of viewpoints and methods in order to gain information that enables judgments about ‘truth’, ‘validity’ and the status of the phenomenon in terms of ‘reality’.”

Basicamente consiste no cruzamento e comparação de dados recolhidos a partir de diferentes processos de investigação ou de diferentes fontes de dados com o objetivo de conferir maior credibilidade a um determinado processo de investigação.

Como notam Miles & Huberman (1994) “triangulation is supposed to support a finding by showing that independent measures of it agree with it or, at least, do not contradict it” (p. 266).

Diz ainda Blázquez (1991), que embora também possamos ver a triangulação como uma técnica de recolha de dados, já que, de facto, a utilização desta estratégia obriga a uma maior recolha de dados, talvez o mais importante seja salientar o seu papel como ferramenta de comparação desses mesmos dados.

Olabuenága (2003) distinguem claramente estes dois aspetos da triangulação: a de dados e a de estudos. A primeira “proviene del enriquecimiento (validez interna) que una investigación recibe cuando a la recogida inicial de datos y a su posterior interpretación, se aplican diferentes técnicas, se adopta una distinta perspectiva o se añaden diferentes datos” (p. 76) e a segunda “procede del aumento de confiabilidad (validez externa) que dicha interpretación experimenta quando las afirmaciones del investigador vienen corroboradas por las de outro colega o por la contrastación empírica com outra serie similar de datos” (p. 77).

Ou seja, não se trata só de uma técnica de recolha de dados complementares, mas também da possibilidade de comparar dados recolhidos de acordo com diferentes técnicas de cujo cruzamento resulta, naturalmente, um maior nível de rigor (Blázquez, 1991).

Flick (2005) fala ainda em triangulação de abordagens, onde se comparam dados e resultados obtidos através de estudos desenvolvidos de acordo com abordagens qualitativas e quantitativas, referindo a vantagem desta estratégia para colmatar os pontos fracos de cada uma das abordagens.

As combinações possíveis de triangulação são numerosas e na prática os investigadores acabam por optar por umas ou outras, de acordo com as possibilidades e a conveniência, em relação ao estudo.

As formas mais comuns são as seguintes:

1. De dados – seja considerando o facto da recolha de dados ser efetuada a partir de diferentes fontes (diferentes grupos de sujeitos, por exemplo) seja considerando o facto da recolha de dados ser efetuada com recurso a diferentes técnicas (como por exemplo, resultados obtidos a partir de observações, questionários ou entrevistas), falando-se neste caso de tipos de dados (Miles & Huberman, 1994, p. 267);
2. De investigadores – consiste na recolha de dados, utilizando a mesma técnica, mas efetuada por diferentes investigadores, uma possibilidade especialmente interessante quando estão em causa questões relacionadas com as características inerentes ao próprio investigador, minimizando o efeito da subjetividade;
3. De teorias – consiste na abordagem de um determinado objeto de estudo, ou na interpretação dos dados recolhidos sobre o mesmo, a partir de diferentes perspetivas teóricas;
4. De abordagens – consiste na abordagem de um objeto de estudo, ou um problema, partindo de diferentes abordagens (por exemplo, estudar o mesmo problema partindo de uma abordagem qualitativa ou de uma abordagem quantitativa).

Embora Guba (1983, p. 106) refira que a triangulação se faz “to possibly countervailing facts or assertions or verifying such propositions”, refere Coutinho (2011, p. 208) que o objetivo muitas vezes não é tanto esse confronto de dados “mas antes como forma de conseguir uma análise de maior alcance e riqueza.”

Diz-nos ainda Guba que “triangulated conclusions are more stable than any of the individual vantage points from which they were triangulated” (op. cit. p. 107), aplicando aqui um dos princípios da teoria dos sistemas de acordo com o qual o todo vale mais do que a soma das partes que o constituem.



---

## **Capítulo 4**

### **O problema de investigação**

---



## 1. Problemas de investigação

---

A investigação científica serve acima de tudo para nos ajudar a solucionar problemas. Seja partindo de interrogações sobre uma realidade que desconhecemos ou explorar fronteiras novas do conhecimento, é esta capacidade de questionar permanentemente que faz mover o mundo da ciência. Como nos refere Coutinho (2011, p. 45) “o problema tem a importante função de focalizar a atenção do investigador para o fenómeno em análise, desempenhando o papel de “guia” na investigação”. Já para Hernández, Hernández & Baptista (2006, p. 34) “formular o problema não é nada além de aperfeiçoar e estruturar mais formalmente a ideia de pesquisa”. Muitas vezes, como muito bem nos recorda Sánchez (2011, p. 93) “los problemas de investigación pueden surgir de forma muy general y abarcan un campo de trabajo muy amplio” sendo necessário um trabalho de reflexão de modo a tornar o problema abordável, centrando a atenção do investigador em aspetos específicos do mesmo.

Diz-nos Sousa (2005, p. 44) que “o problema é o objectivo da investigação, a meta que se pretende atingir, a pergunta científica para a qual procuramos resposta.”

Para Cubo & Luengo (2011, p. 50), um problema científico “debe generar una investigación que lo resuelva, sino que también debe aportar conocimiento a la comunidad científica” e pode ter origem em várias fontes entre as quais, indicam aqueles autores, “la experiencia de los investigadores”.

Para Guba & Lincoln, que classificam os problemas de investigação em três tipos distintos de problemas, de acordo com o seu foco principal (1983):

a problem is a situation resulting from the interaction two or more factors (for example, givens, conditions, desires, and the like) that yields: (1) a perplexing or enigmatic state (a conceptual problem); (2) a conflict that renders the choice from

alternative courses of action moot (an action problem); or (3) an undesirable consequence (a value problem) (p. 88).

Refere ainda Sousa (2005, p. 44) que “a formulação da problemática condensando-a numa interrogação clarifica e simplifica a questão, permitindo que se pense na investigação como um modo de pesquisar a resposta mais adequada para o problema levantado”. E, reforça Sánchez (2011, p. 93) “el problema de investigación se expresa en forma de pregunta y constituye el foco central que condiciona el uso del método de investigación más apropiado com el que podría abordarse.”

Compreende-se portanto que, se a investigação científica procura responder a (ou solucionar) problemas, este será o ponto de partida de todo e qualquer trabalho. Como refere Jerónimo (2011, p. 215) “é com a definição do problema que se justifica a necessidade de realização da própria investigação e se anunciam os resultados esperados.” Ou seja, o sentido do processo de investigação científica centra-se na pergunta, devendo acrescentar-se que a resposta a que se chega é a consequência da qual se retiram as devidas conclusões e implicações.

Referem Sousa (2005), Albert (2007) e Almeida & Freitas (2007), que os problemas de investigação devem possuir algumas características específicas, das quais salientamos:

- a) Ser claros (ou utilizando a expressão de Sousa (2005, p. 48) “...escrito em modo CCC (curto, claro e completo)...”);
- b) Devem ter condições que possibilitem o seu estudo;
- c) Devem ser relevantes quer no sentido da sua resolução dever revestir-se de significado teórico ou prático, quer no sentido de contribuírem para alargar o conhecimento sobre o assunto estudado.

Significa isto que do enunciar do problema e das questões de investigação que ele colocar, estas características não devem deixar dúvidas quer ao investigador que se propõe fazer o trabalho quer a quem, posteriormente, a ele vá recorrer.

## **2. O nosso problema de investigação**

---

Existem diferentes fontes possíveis de problemas de investigação sendo que, Flick (2005), Moreira (2007), Coutinho (2011) e Cubo & Luengo (2011), referem, entre outras, a experiência do investigador como uma fonte importante. No nosso caso concreto, para além da sugestão de alguns investigadores mais experimentados e da própria revisão da literatura, fontes igualmente citadas por alguns daqueles e outros autores, foi manifestamente a nossa experiência enquanto agentes envolvidos no processo de avaliação de cursos em apreço que determinou as principais questões de investigação que iremos apresentar.

### **2.1. O ponto de partida e as interrogações iniciais**

O nosso ponto de partida começou por não ser mais do que uma ideia genérica que teve a sua origem em afirmações que se iam proferindo amiúde, aqui e ali, em reuniões de carácter mais ou menos privado, nomeadamente entre a tutela (por vezes ao mais alto nível, onde tivemos a oportunidade de participar) e representantes das instituições de ensino superior politécnico, e que tinham como ponto comum questionar seriamente a validade e utilidade do processo de avaliação de cursos desenvolvido sob os auspícios do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES).

Destas afirmações não conhecemos nenhum registo, nem sequer tornado público ao nível da comunicação social. Contudo, conhecemos o seu resultado: o processo foi suspenso, numa fase inicial e mais tarde, depois de solicitada à European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), pelo ministro da tutela, uma avaliação internacional à atividade do CNAVES (ENQA. (2006). Quality Assurance of Higher Education in Portugal. An Assessment of the Existing System and Recommendations for a Future System”, Dezembro, 2006), o conselho foi extinto antes de se terem conhecido os resultados desse processo. Este aspeto condicionou logo à

partida a forma como encarámos o problema e a natureza do nosso estudo que deveria ser acima de tudo, descritivo. Conforme referem McMillan & Schumacher (2007, p. 268) “un estudio descriptivo pregunta *qué es o qué fue*; presenta las cosas de la manera *cómo son o eran*.” O que se passou com a avaliação dos cursos? Foi útil? Para quê? Como a viram as pessoas?

Este clima, seguido da conclusão referida levou, naturalmente, os envolvidos no processo (nos quais nos contamos), em primeiro lugar, as instituições, os seus docentes e alguns sectores da sociedade a colocarem a seguinte questão:

- Para que é que serviu o processo de avaliação de cursos levado a cabo em Portugal?

Sabíamos ainda que, sobre cada curso avaliado, tinha sido elaborado um relatório (público), efetuado por uma CEA, conforme já descrito anteriormente neste trabalho. Desse relatório constava uma apreciação final do curso avaliado, onde eram vertidas um conjunto de recomendações. Isto levava a um aprofundar da questão inicial:

- O que é que os responsáveis pelos cursos fizeram com essas recomendações? Serviram de facto para promover melhorias nos cursos?

Se estas foram as nossas interrogações iniciais, logo se associaram outras que se prendiam com duas questões fundamentais.

A primeira prendia-se com um dos objetivos do próprio processo de avaliação: desenvolver uma cultura de qualidade e avaliação nas instituições. Mesmo que todo este processo, ao nível da promoção de melhorias nos cursos, tivesse sido um imenso fracasso (no sentido de não se retirarem quaisquer recomendações úteis para aquela melhoria), faria sentido acrescentar uma outra questão:

- Teria o processo de avaliação contribuído para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação e qualidade nas instituições?

A segunda prendia-se com o procedimento do processo de avaliação. A existência de Comissões Externas de Avaliação traduziu-se, para a maioria das instituições, e fora dos âmbitos inspetivos a que estas estão sujeitas, uma primeira experiência de uma visão exterior sobre a forma como a instituição trabalha, ao nível de um determinado curso. Mais uma vez os rumores: nalgumas instituições, nalguns cursos, uma experiência maravilhosa, útil e profícua. Noutras, nalguns cursos, uma experiência verdadeiramente desagradável, sem qualquer utilidade. Impunha-se então esta segunda questão:

- Como foi visto pelas instituições o trabalho das Comissões Externas de Avaliação?

A relevância do nosso problema de investigação foi em grande parte suportada pela constatação de Costa, Andrade & Sousa (2006, p. 33), da falta de generalização da prática de elaboração de um relatório de progresso que as instituições deveriam elaborar, para que pudessem ser obtidas informação sobre a forma como elas tinham implementado as recomendações das Comissões Externas de Avaliação.

Também a falta de conhecimento de que alguma medida por parte da tutela tivesse sido tomada como consequência do processo de avaliação, acabava por levantar uma questão, neste caso mais de natureza política do que científica: se o processo de avaliação não teve quaisquer efeitos, então para que é que serviu?

Do processo de avaliação de cursos a que se refere este trabalho, existem um conjunto de elementos que são conhecidos e que possuem carácter público. Referimo-nos, concretamente, aos relatórios de autoavaliação, aos relatórios elaborados pelas Comissões Externas de Avaliação e aos contraditórios (os dois últimos de carácter público obrigatório).

Num estudo prévio por nós elaborado e tendo como base uma única instituição (Marques, 2007), verificou-se ao longo do decorrer do processo de avaliação e depois dele, quer a um nível global quer a nível dos cursos que foram avaliados, um conjunto de transformações – nalguns casos a sua própria extinção, embora neste caso os motivos sejam claramente conhecidos e dificilmente possam ser atribuídos a efeitos do processo de avaliação – para as quais era importante conhecer o peso do processo de avaliação, em particular as recomendações emanadas pelas Comissões Externas de Avaliação e vertidas nos seus relatórios.

Não sendo em muitos casos simples encontrar uma relação direta ou, se preferirmos de causa/efeito entre algumas mudanças e o processo de avaliação (no estudo prévio a que fizemos referência encontramos situações do tipo: a instituição já tinha proposto esta alteração mas a avaliação externa veio ajudar a implementar a medida), pareceu-nos mais interessante analisar a perceção que os intervenientes institucionais no processo de avaliação e algumas pessoas que nas instituições o acompanharam sem estarem envolvidas nele, tiveram do papel desempenhado pelas recomendações

resultantes do trabalho de avaliação externa desenvolvido pelas das comissões externas de avaliação.

Numa situação ideal, ou próxima da ideal, o que deveria ter formalmente acontecido deveria ter sido o seguinte:

- a) Processo de autoavaliação;
- b) Processo de avaliação externa;
- c) Contraditório;
- d) Análise por parte das instituições das recomendações das comissões externas de avaliação;
- e) Implementação das recomendações consideradas adequadas; e, para que o processo ficasse verdadeiramente completo,
- f) Análise do contributo das medidas implementadas para a melhoria dos cursos.

O cumprimento deste ciclo permitiria que “a organização possa discernir claramente as suas forças e as áreas que precisam de ser melhoradas, e deve culminar na formulação de um plano de ações devidamente monitorizado” (Rosa, 2003, p. 183). No nosso estudo, tivemos como pontos de partida por um lado os objetivos do processo de avaliação e, por outro, as recomendações dos relatórios de avaliação externa.

A análise daquele ciclo acabaria por nos remeter para uma das questões já formuladas, que era a da criação nas instituições de uma cultura de avaliação, já que, em nosso entender uma das primeiras coisas que deveria ter resultado dessa cultura seria o estudo, a verificação da pertinência e a aplicação daquelas recomendações.

## **2.2. Delimitação do âmbito do problema**

As interrogações iniciais careciam, contudo, de alguma focalização para poderem ser convenientemente operacionalizadas em termos de investigação.

Conforme já referido anteriormente, foram avaliados em Portugal, no ciclo de avaliação a que se refere este trabalho, foram avaliados 421 cursos, distribuídos por 11 áreas de formação (ADISPOR, 2006). Para lidar com esta quantidade e variedade de cursos avaliados colocavam-se duas possibilidades:

- a) Não delimitar o nosso trabalho a nenhum curso ou campo de estudo e, através de um processo de amostragem, fazer uma avaliação abrangente a todos os cursos de todos os campos de estudo;



- b) Delimitar o nosso trabalho a um determinado campo de estudo e ser o mais exaustivo possível em relação a um determinado curso.

Por questões de interesse pessoal, nomeadamente a ligação do autor a uma Escola Superior de Saúde e ao curso de licenciatura em Enfermagem, que determinam o interesse específico em saber qual a resposta às interrogações iniciais no âmbito daquele curso, levou-nos a optar pela possibilidade b) acima enunciada. Assim, delimitámos o âmbito do nosso trabalho, e conseqüentemente do nosso problema de investigação, aos cursos de licenciatura em Enfermagem.



---

## **Capítulo 5**

### **Os objetivos do nosso trabalho**

---



Considerando as interrogações iniciais, o nosso trabalho consiste fundamentalmente em perceber o que aconteceu depois do processo de avaliação. Não se trata, neste caso de um trabalho de meta-avaliação mas sim de descrever as consequências, em sentido lato, daquele processo. Trata-se, portanto, de um estudo descritivo em que se pretende conhecer uma opinião: se foi útil ou não e para quê, o resultado de uma atividade concreta, o processo de avaliação dos cursos de licenciatura em Enfermagem.

Neste sentido, a nossa metodologia de pesquisa fica muito próxima das abordagens qualitativas. Tendo acima de tudo como objetivo descrever uma determinada situação, não foram definidas hipóteses, uma vez que não temos exatamente aquilo que pode ser considerado um elemento de medida. “La investigación cualitativa no presenta un diseño con propuestas formales y rígidas donde quedan bien definidas las hipótesis” (Albert, 2007, p. 162). Partimos assim da identificação do contexto em que se levantou o problema, que pensamos tê-lo feito de forma clara ao descrevermos o problema de investigação e definimos, antes, um conjunto de objetivos.

Assim, com este enquadramento em termos interrogações iniciais e de problema de investigação, que definimos como objetivo geral do nosso trabalho o seguinte:

*Saber em que medida o processo de avaliação de cursos a que foram sujeitos os cursos de Licenciatura em Enfermagem foi percebido como tendo contribuído efetivamente para a melhoria daqueles cursos, e para a constituição de uma cultura de avaliação e qualidade nas Escolas.*

Com base neste objetivo geral enunciámos um conjunto de objetivos mais específicos, correspondendo a questões que pretendíamos ver esclarecidas com o nosso trabalho, e que são as seguintes:

- 1) Conhecer a perceção global que dirigentes das instituições, coordenadores institucionais e coordenadores de Escola Superior, docentes envolvidos no processo de avaliação e docentes não envolvidos no processo de avaliação

- tiveram sobre a utilidade do mesmo para a melhoria dos cursos de licenciatura em Enfermagem;
- 2) Identificar domínios, de entre aqueles em que incidia o processo de avaliação, para os quais o processo de avaliação tenha sido considerado mais relevante para a melhoria dos cursos de licenciatura em Enfermagem;
  - 3) Identificar possíveis diferenças, entre os três grupos de sujeitos em apreço e para os diferentes domínios sobre os quais incidia o processo de avaliação, diferenças na avaliação feita sobre a utilidade do processo de avaliação para a melhoria dos cursos de licenciatura em Enfermagem;
  - 4) Verificar se houve um contributo do processo de avaliação para a constituição de uma cultura de qualidade nas Escolas a que pertenciam os cursos de licenciatura em Enfermagem avaliados;
  - 5) Conhecer a forma como foi percebida, na generalidade e pelos diferentes grupos de sujeitos, o contributo das Comissões Externas de Avaliação para o processo de melhoria dos cursos de licenciatura em Enfermagem avaliados;
  - 6) Saber se houve por parte das instituições/escolas onde os cursos de licenciatura em Enfermagem foram avaliados um esforço de implementação das recomendações resultantes do trabalho das Comissões Externas de Avaliação, e porquê;
  - 7) Verificar se houve diferenças de tendência, na apreciação dos diferentes aspetos do processo de avaliação, entre participantes que tenham integrado Comissões Externas de Avaliação e participantes que não tenham participado nelas.

Relativamente ao segundo objetivo, ele foi operacionalizado em relação aos domínios concretos em que processo de avaliação poderia ter contribuído para a efetiva melhoria dos cursos. Servimo-nos para o efeito dos domínios que constavam dos próprios objetivos daquele processo de avaliação e dos guiões de trabalho das Comissões Externas de Avaliação, que eram os seguintes:

- I. Organização do curso
- m. Funcionamento do curso
- n. Trabalho científico associado ao curso
- o. Recursos humanos disponíveis
- p. Instalações
- q. Equipamentos
- r. Resultados obtidos
- s. Ambiente de trabalho

- t. Cultura de qualidade
- u. Difusão do curso
- v. Imagem social do curso





---

## **Capítulo 6**

### **Participantes**

---



## 1. Escolas e cursos

O nosso universo de estudo era constituído pelos cursos de licenciatura em Enfermagem que foram avaliados neste processo.

O Conselho de Avaliação da ADISPOR procedeu à avaliação de 22 cursos (Anexo 1 – no CD) de Enfermagem entre o período de 2004-2005 no ensino superior público. Estes cursos estavam localizados nas seguintes instituições (Institutos Politécnicos, Universidades ou Escolas Superiores não integradas) e escolas (Escolas Superiores de Enfermagem ou Escolas Superiores de Saúde):

**Quadro 11 – Lista de instituições onde eram ministrados os cursos de licenciatura em enfermagem avaliados neste processo**

INSTITUIÇÃO	TIPO DE ESCOLA
Escola Superior de Enfermagem Cidade do Porto	Escola Superior de Enfermagem
Escola Superior de Enfermagem D. Ana Guedes	Escola Superior de Enfermagem
Escola Superior de Enfermagem de Artur Ravara	Escola Superior de Enfermagem
Escola Superior de Enfermagem de Bissaya Barreto	Escola Superior de Enfermagem
Escola Superior de Enfermagem de Calouste Gulbenkian	Escola Superior de Enfermagem
Escola Superior de Enfermagem de Francisco Gentil	Escola Superior de Enfermagem
Escola Superior de Enfermagem de Maria Fernanda Resende	Escola Superior de Enfermagem
Escola Superior de Enfermagem de São João	Escola Superior de Enfermagem
Escola Superior de Enfermagem do Dr. Ângelo da Fonseca	Escola Superior de Enfermagem
Instituto Politécnico Beja	Escola Superior de Saúde
Instituto Politécnico Bragança	Escola Superior de Saúde
Instituto Politécnico Castelo Branco	Escola Superior de Saúde Dr. Lopes Dias

### ***Efectos de la evaluación en las Licenciaturas de Enfermería en Portugal***

Efeitos do processo de avaliação nos cursos de Licenciatura em Enfermagem em Portugal

---

Instituto Politécnico Guarda	Escola Superior de Saúde
Instituto Politécnico Leiria	Escola Superior de Saúde
Instituto Politécnico Portalegre	Escola Superior de Saúde
Instituto Politécnico Santarém	Escola Superior de Enfermagem
Instituto Politécnico Viana do Castelo	Escola Superior de Enfermagem
Instituto Politécnico Viseu	Escola Superior de Saúde
Universidade Algarve	Escola Superior de Saúde
Universidade dos Açores	Escola Superior de Enfermagem de Angra do Heroísmo
Universidade dos Açores	Escola Superior de Enfermagem de Ponta Delgada
Universidade Évora	Escola Superior de Enfermagem S. João de Deus

---

Os cursos do quadro acima distribuem-se por todo o país.

De acordo com as NUTS II, Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos, (Decreto-Lei n.º 244/2002, de 5 de Novembro), a distribuição daqueles cursos pelas NUTS é a seguinte:

NORTE – 5

CENTRO – 6

LISBOA – 4

ALENTEJO – 4

ALGARVE – 1

REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES – 2

#### **1.1. Os cursos a incluir no estudo**

Estando o nosso objetivo focalizado no ensino superior politécnico público, delimitámos o nosso universo de estudo aos cursos que reúnem essa condição, excluindo os cursos integrados em universidades (Universidade dos Açores, que além do mais apresentava também alguns problemas práticos dada a sua localização na Região Autónoma dos Açores – a aplicação dos questionários poderia ser efetuada sem grandes problemas mas a sua consideração para efeitos de entrevistas poderia ser inviabilizada – e Universidade de Évora). Decidimos, contudo, manter o curso ministrado na Universidade do Algarve, tendo em conta que naquela instituição o ensino universitário

e o ensino politécnico constituem duas valências relativamente autónomas – a própria Universidade do Algarve tem a sua origem na fusão entre a existente Universidade do Algarve e o extinto Instituto Politécnico de Faro – tendo a valência politécnica, um número de unidades de ensino superior à do universitário (cf. página web da Universidade do Algarve em <http://www.ualg.pt/>, consultada em 2011-05-09), assim como de estudantes, não contabilizando os estudantes de doutoramento: 3602 estudantes no ensino universitário e 3916 no ensino politécnico (fonte: MCTES/GPEARI, “Vagas, inscritos e diplomados no ensino superior – Apresentação de dados [Agosto de 2010]”, versão Excel, em <http://www.gpearl.mctes.pt/>, consultada em 2011-05-09).

O curso de enfermagem do Instituto Politécnico de Leiria foi também retirado do nosso universo de trabalho uma vez que esteve envolvido num estudo exploratório sobre a mesma temática em que o autor deste trabalho esteve também envolvido (Marques, 2007).

Efetuada esta especificação, o nosso universo de estudo era, então, constituído por 18 cursos de licenciatura em Enfermagem. Importa aqui referir, por uma questão de rigor que, coincidindo aproximadamente com o início do processo de avaliação destes cursos, foi determinado através do Decreto-Lei n.º 175/2004 de 21 de Julho a “fusão das escolas superiores de enfermagem públicas existentes nas cidades de Coimbra, Lisboa e Porto, promovendo a criação de uma única escola em cada cidade” e “uma vez consolidado o funcionamento das escolas resultantes da fusão, seguir-se-á a sua integração num estabelecimento de ensino superior da localidade respectiva” (pode ler-se no preâmbulo do Decreto). Apesar da data do Decreto-Lei, este processo foi lento e moroso e só em 2007, cerca de três anos depois, os órgãos de gestão das escolas tomaram posse e iniciaram funções. Isto é, à data do processo de avaliação a distribuição de Escolas/Cursos que havia é a referida no Quadro 11.

Contudo, á data da realização do nosso trabalho, nomeadamente a recolha de dados por questionário e entrevista, tinham-se então verificado já as seguintes transformações:

- a) A Escola Superior de Enfermagem de Artur Ravara, a Escola Superior de Enfermagem de Calouste Gulbenkian de Lisboa, a Escola Superior de Enfermagem de Francisco Gentil e Escola Superior de Enfermagem de Maria Fernanda Resende, fundem-se dando origem à Escola Superior de Enfermagem de Lisboa. À data do processo de avaliação, contudo, aquelas Escolas ainda funcionavam autonomamente, tendo os primeiros órgãos de gestão - Conselho

- Diretivo, Conselho Pedagógico e Assembleia de Escola - tomado posse só a 24 de Setembro de 2007;
- b) A Escola Superior de Enfermagem do Dr. Ângelo da Fonseca e a Escola Superior de Enfermagem de Bissaya Barreto, fundem-se dando origem à Escola Superior de Enfermagem de Coimbra;
  - c) A Escola Superior de Enfermagem Cidade do Porto, a Escola Superior de Enfermagem D. Ana Guedes e a Escola Superior de Enfermagem de São João, fundem-se dando origem à Escola Superior de Enfermagem do Porto.

Estas fusões de escolas deram-se por força do Decreto-Lei n.º 175/2004 de 21 de Julho. Ainda assim, contactadas as direções ou outros docentes destas escolas, constatou-se que seria possível identificar as pessoas que tinham estado envolvidas no processo antes da fusão e pedir-lhes que respondessem aos questionários.

Manteve-se assim a intenção de trabalhar com um universo de 18 cursos, não que estivesse nos nossos objetivos algum tipo de comparação entre escolas/cursos, mas por uma questão de representatividade do próprio estudo.

Foi então efetuado formalmente o pedido de aplicação dos instrumentos de recolha de dados a todas as 18 Escolas (através da presidência do Instituto Politécnico onde estavam integradas ou diretamente às Escolas não integradas) tendo sido possível recolher dados relativos a 15 dos cursos avaliados.

## **2. As pessoas**

---

Considerando o nosso problema e os objetivos do nosso estudo, interessava-nos recolher dados junto de quem tinha, a qualquer título, participado no processo de avaliação. Era importante, também, que as opiniões recolhidas junto desta população fossem contrastadas com as de pessoas que, tendo estado na Escola, pudessem ser considerados como espectadores atentos do processo, embora não tivessem um envolvimento direto no mesmo. Interessava-nos, portanto, selecionar as “personas

consideradas como muy relevantes dentro de la población a la que pertenecen” (Blázquez, 1986, p. 90) o que, neste caso, significava as pessoas que melhor conheciam o processo de avaliação.

Foi com base nestes princípios e também com base nos elementos recolhidos nos guiões de autoavaliação e avaliação externa desenvolvidos pelo Conselho de Avaliação da ADISPOR (embora tenhamos trabalhado sobre os documentos disponibilizados pela ADISPOR no decorrer do processo de avaliação, entregues em mão ou disponibilizados por via eletrónica através de email ou da página da internet da ADISPOR, estes guiões podem ser consultados em Costa & Andrade, 2003) relatórios desenvolvidos para este processo de avaliação (que definiam, nomeadamente, o tipo de pessoas a ouvir pelas Comissões Externas de Avaliação) que delimitámos o perfil de pessoas que considerámos relevantes, a saber:

- a) Dirigentes (dirigentes das instituições, coordenadores institucionais do processo de avaliação e coordenadores do processo de avaliação ao nível da Escola Superior);
- b) Docentes envolvidos diretamente no processo de avaliação (responsáveis pela elaboração do relatório de autoavaliação e colaboradores redatores do relatório de autoavaliação);
- c) Docentes não envolvidos no processo de avaliação.

De acordo com a definição de amostra apresentada por Sousa (Sousa, 2005) como “uma parte da população, possuidora de todas as características desta, representando-a na totalidade” (p. 65), não podemos em bom rigor afirmar que o nosso estudo foi feito com base numa amostra (pelo menos constituída de acordo com esta definição).

Relativamente às pessoas envolvidas havia que considerar duas populações distintas:

- 2. Aquela constituída pelos sujeitos a quem iríamos pedir para responderem ao nosso questionário;
- 3. Aquela constituída pelos sujeitos a quem iríamos pedir para nos concederem uma entrevista.

Qualquer uma destas populações seria constituída, como já referimos, por três tipos de sujeitos: dirigentes; docentes envolvidos diretamente no processo de avaliação e; docentes não envolvidos no processo de avaliação.

Os sujeitos que iríamos selecionar seriam, então, selecionados exatamente por possuírem esta característica diferenciadora: o facto de serem sujeitos que, na instituição, ou estiveram envolvidos no processo de avaliação de cursos a qualquer título ou o acompanharam enquanto docentes mas sem um envolvimento direto nos procedimentos inerentes ao mesmo.

Os critérios por nós definidos para a escolha dos sujeitos foram então os seguintes:

- a) conhecimento do processo de avaliação de cursos e dos efeitos para os cursos e para a instituição daquele processo. Partimos do pressuposto de que quer os dirigentes quer as pessoas envolvidas diretamente no processo de autoavaliação de cada curso reuniam cabalmente esta condição;
- b) conhecimento dos efeitos para os cursos do processo de avaliação, aplicado de acordo com o pressuposto de que os docentes que integravam órgãos de gestão científica ou pedagógica bem como os que lecionavam a tempo integral naquelas Escolas/cursos avaliados, reuniam cabalmente esta condição.

Considerando a estrutura do ensino superior politécnico e das suas Escolas Superiores, definidas na lei, assim como a forma como se organizou o processo de avaliação, os tipos de sujeitos que se encontravam dentro dos critérios por nós definidos eram os seguintes:

- a) Presidentes dos Institutos ou dos Conselhos Diretivos/Diretores dos Institutos Politécnicos ou das Escolas de Saúde ou Enfermagem não integradas, e coordenadores do processo de avaliação dos cursos a nível institucional ou de Escola Superior;
- b) Membros responsáveis pela elaboração do relatório de autoavaliação de cada curso;
- c) Membros das equipas redatoras do relatório de autoavaliação de cada curso;
- d) Docentes a tempo integral da Escola/curso – recorde-se que em muitas Escolas Superiores de Enfermagem, e mesmo em algumas Escolas Superiores de Saúde, o único curso lecionado era o curso de licenciatura em Enfermagem – não envolvidos diretamente no processo de avaliação,



membros de órgãos de gestão científica ou pedagógica e que não estivessem naturalmente integrados num dos outros grupos.

Procurávamos, desta forma, a aproximação “a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores, etc.” (Albert, 2007, p. 159).

### **2.1. A escolha dos sujeitos para aplicação do questionário**

Em relação aos dois primeiros tipos de sujeitos, os dirigentes e os docentes envolvidos no processo de avaliação, era do nosso conhecimento, em muitos casos, havia uma duplicação de papéis. Isto é, por exemplo, sujeitos que eram dirigentes da instituição estiveram muitas vezes envolvidos no processo de avaliação. Sabíamos também que as equipas de autoavaliação nas escolas eram relativamente pequenas: dois a três elementos, regra geral. Estes aspetos associados ao facto que nos tinha sido transmitido de ser possível encontrar a quase totalidade destes sujeitos, indicava que iria ser possível trabalhar com uma amostra tendencialmente a população ao nível da aplicação de um dos instrumentos de recolha de dados: o questionário.

Foi o que procurámos fazer, definindo que a resposta ao questionário seria solicitada a todos os dirigentes e docentes envolvidos a que fosse possível aplicar aquela ferramenta de recolha de dados.

Restava definir a metodologia de aplicação ao grupo dos sujeitos docentes não envolvidos no processo de avaliação. Aqui, não só a população era muito mais vasta como também mais difícil de caracterizar. Apesar de tudo tínhamos a noção de que estas pessoas teriam de ser indicadas por elementos dos dois grupos anteriores (os dirigentes ou os docentes envolvidos no processo de avaliação).

Desta forma optámos por constituir uma amostra não probabilística. As amostras não probabilísticas “son aquellas en las que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las causas relacionadas com las características de la investigación o de quien hace la muestra” (Albert, 2007, p. 62). Estas amostras podem portanto, “ser seleccionadas tendo como base critérios de escolha intencional sistematicamente utilizados com a finalidade de determinar as unidades da população que fazem parte da amostra” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 197).

De acordo com Sousa (2005, p. 70), este tipo de amostragem é considerado perfeitamente satisfatório quando não há intenção de “generalizar os seus resultados para além da amostra, quando se tratam de investigações que se destinam a abrir

caminho a outras de maior envergadura ou quando não passam de simples aplicações piloto de instrumentos (...).”

Dentro deste tipo de amostragem, não probabilísticas, existem várias possibilidades de constituir as amostras (Carmo & Ferreira, 1998; Sousa, 2005; Albert, 2007). As designações utilizadas para representar estes diferentes tipos de amostra não são coincidentes entre os diversos autores consultados. Tendo em conta, porém, as características apresentadas por cada um deles para os diferentes tipos de amostragem, a nossa opção têm a ver com as designadas amostras intencionais (Albert, 2007) ou propositadas (Sousa, 2005), de acordo com as quais os sujeitos se escolhem entre aqueles “que possuem as características específicas que são requeridas para o estudo que se pretende levar a efeito” (Sousa, 2005, p. 71).

E neste caso concreto interessava-nos escolher sujeitos que, não estando diretamente envolvidos no processo de avaliação, tivessem um mínimo de informação sobre o mesmo e pedimos aos elementos de contacto nas Escolas que efetuassem essa escolha por nós, sendo-lhes solicitado que abrangessem o maior número de sujeitos possível de entre os dirigentes e os docentes diretamente envolvidos no processo de avaliação e um número similar de docentes não envolvidos no processo, garantindo que o número total de sujeitos fosse aproximadamente proporcional entre os três tipos de sujeitos.

Assim, e de acordo com a tipologia de sujeitos acima definida, o nosso questionário foi aplicado a 97 sujeitos distribuídos da seguinte forma:

- 31 Dirigentes e Coordenadores Institucionais e de Escola Superior, representando 32% do total dos sujeitos;
- 31 Docentes diretamente envolvidos no processo de avaliação, representando 32% do total dos sujeitos;
- 35 Docentes não diretamente envolvidos no processo de avaliação, representando 36,1% do total dos sujeitos.

Esta distribuição além de corresponder aproximadamente ao solicitado, estava de acordo com as nossas próprias expectativas. O número de Escolas/Cursos envolvidos no curso, 15, torna o número de 31 Dirigentes/Coordenadores Institucionais verosímil dado que, em alguns casos, os Dirigentes assumiram o papel de coordenadores institucionais do processo. Em relação aos 31 docentes diretamente envolvidos, a nossa expectativa era a de que as equipas de autoavaliação eram constituídas por dois a três

elementos. Logo, este número também se enquadra perfeitamente no esperado. E o último número, de docentes não envolvidos, excedeu um pouco o pretendido mas pensamos que isso só enriquece a nossa amostra.

## **2.2. A escolha dos sujeitos para recolha de dados através de entrevista**

Se com o questionário procurámos alcançar o maior número possível de sujeitos dirigentes, docentes envolvidos no processo de avaliação e um número proporcional de sujeitos docentes não envolvidos no processo de avaliação, procurando manter uma relativa paridade entre o número de sujeitos de cada tipo, já com a entrevista procurávamos recolher informação mais completa e aprofundada sobre o processo de avaliação, ainda que na sua essência semelhante à informação recolhida através do questionário (de modo a poder, também, validá-la).

Houve que tomar duas decisões: o número de sujeitos a entrevistar e a forma como iriam ser escolhidos. Considerando o tipo de sujeitos definidos para o nosso trabalho e considerando o número de cursos envolvidos nas respostas aos questionários, que foram quinze, optámos por entrevistar dois sujeitos por cada tipo de sujeitos envolvidos. Isto é, dois sujeitos dirigentes ou coordenadores institucionais do processo de avaliação, dois sujeitos docentes diretamente envolvidos no processo de avaliação e dois sujeitos docentes não envolvidos diretamente no processo de avaliação. Este número de entrevistas, proporcionalmente ao número de cursos envolvidos veio a representar 40% (6/15) dos cursos envolvidos o que nos pareceu suficiente em termos de abrangência e viável em termos de possibilidade de análise.

Outro problema que se nos colocava agora era o de escolher em que instituições e quais as pessoas em concreto a entrevistar, reconhecendo nós, à partida, que em qualquer instituição haveria várias pessoas cujas experiências com o processo de avaliação seria enriquecedor para nós ouvir.

Assim, para definir as instituições onde iríamos solicitar as nossas entrevistas, e na ausência de um outro critério válido que nos permitisse a constituição de uma amostragem por conveniência, recorreu-se a uma extração aleatória efetuada sobre as Escolas/Cursos onde decorreu a aplicação do questionário, da seguinte forma:

- a) De uma tabela de onde constava uma listagem completa das Escolas/Cursos avaliados no processo em estudo, foi delimitado o universo das Escolas/Cursos retirando-se aquelas que, por algum motivo, não integraram o estudo;
- b) As Escolas foram ordenadas por ordem alfabética do seu nome (ex. Universidade do Algarve = Algarve; Instituto Politécnico de Santarém = Santarém);
- c) Com recurso ao programa Microsoft Office Excel 2007, parte do Microsoft Professional Plus 2007, através da função ALEATÓRIO foi extraída uma série de números de 0 a 1 tendo sido utilizados da seguinte forma:
  1. Os dois valores mais elevados indicariam as Escolas onde se efetuariam as entrevistas aos Dirigentes, ou coordenadores institucionais de avaliação;
  2. Os dois valores seguintes, as Escolas onde se efetuariam as entrevistas aos sujeitos docentes diretamente implicados no processo de avaliação (sendo estes indicados pelo atual Diretor da Escola, ou pelo Presidente da Instituição em que esta está inserida);
  3. Os dois valores seguintes, as Escolas onde se efetuariam as entrevistas aos sujeitos que não tivessem tido um envolvimento direto no processo de avaliação (sendo estes indicados pelo atual Diretor da Escola, ou pelo Presidente da Instituição em que esta está inserida).
- d) Uma vez que na função ALEATÓRIO do programa referido os resultados são apresentados de forma volátil (querendo com isto dizer que se alteram a cada novo cálculo ou simples introdução de dados efetuados na tabela), a primeira extração foi fixada em coluna contígua recorrendo sucessivamente aos comandos “Copiar” e “Colar Especial” selecionando neste último a opção de colar os valores. Este processo pode ser consultado no Anexo 2 (no CD).

Foram ainda fixados os três valores seguintes, indicados na tabela de extração como A, B e C, para indicar três escolas suplentes, uma por cada grupo de sujeitos a entrevistar, caso em tempo útil se viesse a verificar a impossibilidade de proceder à entrevista nalguma das Escolas inicialmente selecionadas.

Foram assim definidas as seguintes instituições onde iria decorrer a entrevista (remetendo-se ao cargo que a pessoa ocupava à data do processo de avaliação que estamos a estudar):

- 1) Dirigentes ou Coordenadores Institucionais do Processo de Avaliação
  - a. Diretor da Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Beja;

- b. Diretor da Escola Superior de Saúde Dr. Lopes Dias do Instituto Politécnico de Castelo Branco;  
SUPLENTE: Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Portalegre
- 2) Sujeitos docentes diretamente implicados no processo de avaliação
- a. Da Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico da Guarda;
  - b. Da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, à data do processo de avaliação a Escola Superior de Enfermagem Dr. Ângelo da Fonseca;  
SUPLENTE: Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Viseu
- 3) Sujeitos docentes sem envolvimento direto no processo de avaliação
- a. Da Escola Superior de Enfermagem do Instituto Politécnico de Viana do Castelo;
  - b. Da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, à data do processo de avaliação a Escola Superior de Enfermagem Artur Ravara;  
SUPLENTE: Escola Superior de Saúde da Universidade do Algarve

Relativamente aos participantes não envolvidos diretamente no processo de avaliação, e na impossibilidade de haver um conhecimento pessoal de cada um, solicitámos aos dirigentes das respetivas instituições que nos indicassem as pessoas que considerassem mais adequadas, sendo o “adequadas” definido como aquelas que eles considerassem que poderiam ter opiniões relevantes sobre o assunto (o processo de avaliação), nomeadamente pela sua participação nos órgãos que tiveram de se pronunciar sobre o trabalho desenvolvido.



---

## **Capítulo 7**

### **Instrumentos de recolha de dados**

---





Considerando que o que acima foi dito, nomeadamente quanto aos participantes e quanto ao tipo de informação sobre que nos iríamos debruçar, tínhamos à nossa disposição essencialmente duas fontes de dados: as pessoas – os dirigentes, os docentes que estiveram envolvidos diretamente no processo de avaliação, e os docentes que não estiveram envolvidos diretamente no processo de avaliação; e os relatórios de avaliação elaborados pelas Comissões Externas de Avaliação.

Considerando os nossos objetivos e as nossas principais fontes de dados, optámos por recorrer a três instrumentos de recolha de dados: o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista e a análise documental.

## **1. O inquérito por questionário**

---

Vários autores consideram o questionário como uma técnica essencialmente orientada para estudos efetuados de acordo com uma abordagem quantitativa, como são o caso, por exemplo, de Albert (2007), que coloca esta técnica no âmbito do capítulo “Instrumentos y técnicas de recogida de datos desde el enfoque cuantitativo” (cap. IV, p. 99 e ss), ou McMillan (2007) que também trata o tema no capítulo “Técnicas de recogida de datos cuantitativos” (cap. 6, p. 213). Esta posição, embora tenha alguma razão de ser, parece-nos passível de ser questionada.

Fortin (2003), no glossário do seu livro “O Processo de Investigação” define questionário como um “conjunto de enunciados ou de questões que permitem avaliar as atitudes, as opiniões e o resultado dos sujeitos ou colher qualquer outra informação junto dos sujeitos.” (p. 374). Para Albert (2007), o questionário é “una técnica estructurada que permite la recogida rápida y abundante de información mediante una série de perguntas

orales o escritas” (p. 115). Moreira (2007), enfatiza o facto de se tratar de “perguntas estandardizadas” (p. 233). Esta técnica, de acordo com Quivy & Campenhoudt (1998) deve ser utilizada quando em relação a uma determinada população ou amostra se pretende conhecer “as suas opiniões, [para a] análise de um fenómeno social [e quando] é necessário interrogar um grande número de pessoas” (p. 189). Voltando a Fortin (op. cit., p. 249), o questionário “ajuda a organizar, a normalizar e a controlar os dados de tal forma que as informações procuradas possam ser colhidas de uma maneira rigorosa”. Quantidade e rapidez na recolha de informação, normalização e controlo de dados, a que acrescentaríamos ainda “procedimento padronizado” (Moreira, 2007, p. 231), são adjetivos que parecem estar nos antípodas de uma abordagem qualitativa. Cremos contudo que não deve ser assim. Por duas razões fundamentais. A primeira, porque nada indica que quantidade de informação seja incompatível com qualidade e profundidade da informação. A segunda porque, em nosso entender, tão importante quanto a técnica de recolha de informação é o tratamento que se faz da mesma. E aqui, socorremo-nos de Guba & Lincoln (1989) que dizem que “Many (...) questionnaire studies (...) represent inquiries that might be carried out *within either paradigm* so long as they are mounted and interpreted in ways consistent with the paradigm’s basic belief system.” (p. 163).

Foi com base nestas premissas que, para recolher a informação junto dos sujeitos que nas Escolas estiveram envolvidos no processo de avaliação, dado o número de pessoas envolvidas, optámos por um inquérito por questionário. Este foi constituído exclusivamente por questões fechadas, exceto uma última questão que deixámos em aberto para algum comentário que alguma das pessoas seleccionadas para responder pretendesse efetuar.

Uma vez que o questionário incidiria sobre a valorização que os inquiridos fariam sobre a relevância das recomendações, sugestões ou propostas das comissões externas de avaliação, a utilização desta técnica permitir-nos-ia fazer um tratamento quantitativo das respostas donde se poderia retirar um dado importante: para que área, ou áreas, de incidência da avaliação externa foi mais significativo o papel da avaliação externo e o contributo das comissões externas de avaliação.

Quando nos referimos a questionários deparamo-nos habitualmente com dois tipos de questionários, de acordo com o tipo de respostas que permitem: questionários abertos ou questionários fechados (Albert, 2007) ou, na linguagem de Fortin (2003), questionários com “questões de escolha fixa e as questões de resposta livre” (p. 250).

Como referem estes autores, um e outro tipo de questionário possuem vantagens e desvantagens.

Em relação aos questionários de resposta fechada as vantagens são:

- a) tempo de resposta mais curto;
- b) facilidade de codificação e tratamento;
- c) uniformidade de apreciação.

Por parte das desvantagens teremos:

- a) a limitação das respostas;
- b) dificuldades de construção e;
- c) limitações de âmbito – em muitas situações é muito difícil fazer todas as questões e oferecer todas as possibilidades de resposta possíveis (Fortin, 2003 e Albert, 2007).

Também Moreira (2007), aborda esta problemática referindo do lado das vantagens: a) apresentarem “o mesmo quadro de referência para todos os inquiridos”; b) “rapidez e comodidade de registo”; c) [possibilidade de] “centrar as respostas dos inquiridos nas opções consideradas relevantes”; e d) “possibilidade de melhor comparação das respostas” (p. 235). Naturalmente, e como refere ainda o autor, tendo em consideração também um conjunto de “limitações básicas” que aquelas mesmas perguntas encerram, quase todas simétricas das anteriores às quais se acrescenta a complexidade do desenho de uma boa pergunta fechada (Moreira, 2007, p. 236).

A nossa opção por elaborar um questionário de perguntas fechadas prendeu-se com as vantagens que este tipo de pergunta em si mesmo encerra e que considerámos importante para os nossos objetivos.

Uma última reflexão em relação ao tipo de respostas e que tem a ver com o tipo de escala utilizada. As escalas utilizam-se “para quantificar as respostas de um sujeito, sobre uma determinada variável” (Freixo, 2011).

Quanto ao tipo de escalas, Fortin (2007) identifica quatro tipos: a) gráficas; b) de Likert; c) diferenciais semânticas e; d) visuais analógicas. Define a escala de Likert como uma escala que “consiste em pedir aos sujeitos que indiquem se estão mais ou menos de acordo ou em desacordo relativamente a um certo número de enunciados” (p. 257). Considerando os objetivos do nosso trabalho, assim como o tipo de perguntas que elaborámos tendo como base enunciados retirados do “Guião de Procedimentos para a Avaliação Externa de Cursos (2002)”, optámos por utilizar uma escala tipo Likert, que entendemos ser a mais adequada.

As perguntas de um questionário, independentemente de serem abertas ou fechadas, devem, de acordo Albert (2007, p. 117-118), com possuir algumas características, das quais salientamos as seguintes:

- a) devem ser claras e utilizar uma linguagem adequada aos respondentes – ainda que tenhamos tido este cuidado quanto à redação de cada pergunta, os participantes no nosso trabalho eram pessoas que estiveram envolvidas, ou que acompanharam de perto, o processo que era objeto do nosso estudo, pelo que isso não constituiu uma especial preocupação quer em termos de forma quer em termos do conteúdo das questões;
- b) não devem ser um incómodo para o entrevistado – esta característica levou-nos a evitar todo o tipo de questões que pudessem eventualmente ser entendidas como pondo em causa aspetos como as intenções ou a competência dos diversos atores envolvidos no processo de avaliação;
- c) formuladas de forma neutra ou, quando muito na positiva, nunca na negativa.

## **2. A construção do questionário**

---

Quando se pretende avaliar algo ou alguma coisa, isso deve sempre fazer-se tendo em conta o que se esperava do objeto de avaliação. O mesmo é dizer que, um processo de avaliação só faz sentido tendo em conta os objetivos da avaliação.

Conforme já tivemos oportunidade de referir anteriormente, as finalidades definidas para este ciclo de avaliação na Lei n.º 38/94, de 21 de Novembro, são, naturalmente (estamos a falar de finalidades), demasiado genéricas para poderem ser utilizadas de forma conveniente num instrumento deste género.

Optámos, em consequência, por nos socorrer do trabalho que a entidade responsável pelo processo de avaliação desenvolveu junto das comissões externas de avaliação, nomeadamente o “Guião de Procedimentos para a Avaliação Externa de Cursos (2002)”. Aí refere-se que se “exige que a avaliação dessas actividades incida sobre múltiplos aspectos em que a sua realização pode ser apreciada [e que se procurem]

respostas para todas as interrogações que a apreciação de cada um desses aspectos sempre levanta.” (Costa & Andrade, 2003, p. 212-213).

Embora não seja uma lista exaustiva de questões, de tal modo que os autores referem “entre essas interrogações, caso a caso, podem tornar-se relevantes as seguintes” (ibidem, p. 213), quer a sua quantidade quer, em nosso entender, a sua relevância e o facto de se referirem a alguns aspetos bastante concretos da organização e funcionamento dos cursos, levaram-nos a optar por seguir muito de perto a sua estrutura organizativa e mesmo o texto.

As interrogações que os autores referem, encontram-se organizadas em nove áreas distintas, algumas delas contendo subáreas:

- Organização do curso
  - Adequação a objetivos definidos
  - Base conceptual da organização curricular
- Realização dos cursos
  - Estratégias da realização curricular
- Trabalho científico associado
- Recursos disponíveis
  - Recursos humanos
  - Instalações
  - Equipamentos
  - Recursos financeiros
- Resultados obtidos
- Ambiente de trabalho
- Cultura de qualidade
- Difusão do curso
- Imagem social do curso

Para cada área, ou subárea, são apresentadas um conjunto de interrogações. E foi com base nessas interrogações, algumas das quais praticamente transpostas, mas a maioria delas adaptadas, que organizámos e construímos os itens da versão base do nosso questionário. Sempre que possível, procurámos respeitar a terminologia utilizada pelos autores.

Em alguns casos, uma interrogação não foi passada a item do questionário e, noutros casos, uma interrogação pode ter dado origem a dois itens no questionário. Esta situação deveu-se a uma tentativa, o mais rigorosa possível, de seguir de perto as

regras de elaboração de questões para incluir em questionários a que já nos referimos anteriormente. No Anexo 3 (no CD), apresenta-se o quadro contendo o texto base das interrogações e os itens do questionário a que elas deram origem.

Foram retiradas do âmbito do nosso estudo as interrogações relativas aos recursos financeiros, por dois motivos:

- a) dada a especificidade do financiamento do ensino superior em Portugal à data deste processo de avaliação, assente fundamentalmente no financiamento em função do número de estudantes;
- b) e ainda pela não implementação de um sistema eficaz de contabilidade nas instituições que permitisse, com rigor, calcular o custo de cada curso.

Poderíamos ainda aduzir uma terceira razão, que tem que ver com a pouca informação que existe entre a generalidade dos docentes relativamente a matérias de natureza financeira institucional, estando esta muito circunscrita aos docentes envolvidos no processo de gestão, limitando-se muitas vezes aqueles a saber, simplesmente, se existe ou não disponibilidade financeira para desenvolver determinada atividade ou adquirir determinados equipamentos.

Com base naquele trabalho estruturámos então a versão base do nosso questionário, que organizámos em cinco partes distintas, não considerando aqui, naturalmente uma primeira parte que consiste num breve texto onde é explicitado o objetivo do questionário, informações sobre quem deve responder-lhe e onde são dadas algumas instruções de resposta. Do questionário constam duas escalas: uma escala multidimensional destinada a avaliar a perceção dos resultados do processo de avaliação para os cursos, em dimensões específicas da sua organização e funcionamento (ver Parte C do questionário mais adiante) e uma escala unidimensional destinada a avaliar o trabalho desenvolvido pelas comissões externas de avaliação e as suas consequências (ver Parte D do questionário mais adiante).

Na primeira parte (Parte A) são solicitados dados da instituição a que o respondente pertence. São perguntas de resposta através de texto escrito.

A segunda parte (Parte B) destina-se a recolher informações sobre o perfil profissional do respondente. Através dela poderemos efetuar análises das respostas de acordo com diferentes critérios, nomeadamente de acordo com o tipo de envolvimento com o processo de avaliação, a participação ou não em comissões externas de avaliação e o contacto com as comissões externas de avaliação.

A terceira parte (Parte C) do questionário possui a forma de uma escala multidimensional, e foi criada a partir dos itens resultantes da adaptação das “interrogações” consideradas relevantes pelo Guião das Comissões Externas de Avaliação. Estas questões acabam por se constituir como um conjunto de aspetos modelares a que os cursos do ensino superior politécnico deveriam corresponder e sobre os quais deveriam recair as recomendações ou comentários das comissões externas de avaliação. Com estas respostas iremos verificar em que medida os sujeitos que responderam ao questionário perceberam como relevante ou não o processo de avaliação para aquelas áreas, independentemente de, para cada curso em concreto, elas terem sido ou não traduzidas em recomendações pelas comissões externas de avaliação.

Feitas as adaptações que considerámos convenientes, organizámos os itens desta parte do questionário e as diferentes áreas a que eles se referiam, nas seguintes dimensões:

- 1) Quanto à organização do curso
- 2) Quanto ao funcionamento do curso
- 3) Quanto ao trabalho científico associado ao curso
- 4) Quanto aos recursos humanos disponíveis
- 5) Quanto às instalações
- 6) Quanto aos equipamentos
- 7) Quanto aos resultados obtidos
- 8) Quanto ao ambiente de trabalho
- 9) Quanto à cultura de qualidade
- 10) Quanto à difusão do curso
- 11) Quanto à imagem social do curso

O total de itens incluídos nesta parte C do questionário, na sua versão base, foi de 59.

A quarta parte (Parte D) do questionário, foi organizado sob a forma de uma escala unidimensional (se quisermos constitui a 12ª dimensão que o questionário pretende avaliar), foi constituída por itens desenvolvidos especificamente para o efeito, em que se pedia aos sujeitos uma opinião sobre o trabalho desenvolvido pelas comissões externas de avaliação e os seus contributos e consequências, cobrindo aspetos como:

- a imagem que ficou do papel desempenhado pela avaliação externa efetuada pela CEA e a adequação da composição desta à avaliação do curso;
- a imagem que ficou da pertinência das recomendações das CEA;

- as ações que a instituição desencadeou na sequência das recomendações da CEA;
- o tipo de dificuldades sentidas na implementação das recomendações das CEA.

Esta escala foi constituída por 13 itens de resposta fechada.

Foi ainda criado, no final do questionário, um espaço de texto livre destinado exclusivamente a permitir algum comentário que algum sujeito pretendesse fazer.

A pesquisa e seleção dos itens a incluir nas diferentes dimensões das escalas feita segundo três critérios, sendo os dois últimos aplicados, essencialmente, à segunda escala e última dimensão do questionário (que constitui a sua Parte D ou a 12ª dimensão):

- Os indicadores referenciados para as comissões externas de avaliação (escala 1 – dimensão 1 à dimensão 11);
- Revisão das descrições feitas na literatura sobre os temas já anteriormente referidos e seleção das questões que nos pareceram mais significativas;
- Nossa experiência profissional.

Esta versão inicial do questionário tinha, no total, 72 itens, organizados em duas escalas, uma multidimensional com 11 dimensões e 59 questões, e uma unidimensional, portanto só com uma dimensão, com 13 questões (Anexo 5.1 – no CD). Todas as respostas eram dadas através de uma escala de resposta tipo Likert. A cada item fizemos corresponder 5 classes de resposta: “Muito Importante”, “Importante”, “Sem Opinião”, “Pouco Importante”, “Nada Importante”, para as dimensões 1 a 11 e “Totalmente de Acordo”, “Concordo”, “Sem Opinião”, “Discordo”, “Discordo Totalmente”, para a dimensão 12.

As primeiras 11 dimensões pertencem a uma escala destinada a avaliar a perceção dos resultados do processo de avaliação para os cursos, e a dimensão 12 a uma escala destinada a avaliar o trabalho desenvolvido pelas comissões externas de avaliação e os seus contributos e consequências, nomeadamente a pertinência das suas sugestões e a implementação que foi feita das mesmas.

Cada dimensão apresenta uma pontuação contínua, resultante da soma de itens que a constituem. Em virtude das várias dimensões não apresentarem o mesmo número de itens e para que seja mais fácil fazer comparações, o total de cada dimensão será



dividido pelo número de itens que a constitui de tal maneira que as pontuações para as 12 dimensões variam entre o mínimo de 1 (um) e o máximo de 5 (cinco).

As respostas estão quantificadas de maneira a que quanto mais baixa for a pontuação mais importantes são considerados relativamente aos aspetos em estudo.

Sob o ponto de vista gráfico o questionário foi preparado para que sobre ele se pudesse efetuar leitura ótica das respostas. Uma versão final do mesmo pode ser vista no Anexo 6 (no CD).

### **3. A validação do questionário**

---

A preocupação fundamental nesta fase do nosso trabalho foi a de verificar a validade de conteúdo do nosso questionário, isto é, perceber se os itens que tínhamos escolhido perguntavam exatamente aquilo que pretendíamos que perguntassem.

De acordo com Albert (2007) “la validez de contenido radica principalmente en el juicio” (p. 104). Também Guba e Lincoln referem que “a disciplined inquiry process must be publicly acceptable and open to judgments” (p. 228).

Pareceu-nos, portanto, especialmente relevante recorrermos, para esta primeira versão do questionário, à chamada validação por peritos externos tendo optado por fazê-lo através da técnica de Delphi.

#### **3.1. A validação por peritos externos**

A técnica de Delphi consiste, essencialmente, na construção partilhada de um consenso (Hsu & Standford, 2007) através de um processo de comunicação estruturada entre diferentes pessoas (Okoli & Pawlowski, 2004). O consenso é conseguido através de várias iterações através das quais se vão melhorando progressivamente os diferentes aspetos que constituem o instrumento que se pretende construir.

Conforme referimos acima, a nossa proposta de questionário partia fundamentalmente de uma base bem definida e que esteve na origem da sua elaboração: os diferentes aspetos tidos em consideração no guião de avaliação que as comissões externas de avaliação deveriam seguir (que constituíram toda a primeira escala do mesmo – as primeiras 11 dimensões). Este guião possuía carácter público e era do conhecimento (e nalguns casos da responsabilidade) dos membros que constituíam o nosso painel de peritos. As questões que constituíram a segunda escala do nosso questionário – a sua 12<sup>a</sup> dimensão) foram criadas especificamente para este propósito.

O objetivo do trabalho solicitado aos peritos era o de que emitissem a sua opinião sobre:

- a) Capacidade do questionário para obter respostas às questões pretendidas;
- b) Clareza e adequação dos itens que compunham o questionário;
- c) A adequação das escalas de resposta tipo Likert que nos propúnhamos utilizar;
- d) A organização global do questionário (as duas escala e as dimensões em que as questões se encontravam organizadas).

O painel de peritos a quem foi solicitada a participação no painel *delphi* para esta avaliação do questionário foi constituído por pessoas ligadas ao processo de avaliação, nomeadamente:

- a) O presidente do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior;
- b) Os presidente e vice-presidente do Conselho de Avaliação da ADISPOR;
- c) O presidente do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos;
- d) Quatro membros de comissões externas de avaliação;
- e) Dois presidentes de institutos politécnicos.

Destas dez pessoas convidadas a pronunciarem-se, só uma não teve oportunidade de o fazer. Não podemos deixar aqui de referir que os Srs. Presidente e Vice-presidente do Conselho de Avaliação da ADISPOR foram as pessoas responsáveis pela elaboração do guião da avaliação externa, fonte das “interrogações” que estiveram na origem da maioria dos itens do questionário.

Assim, na primeira iteração foi solicitado membros do painel de peritos que, relativamente a cada um dos itens construídos, avaliassem a sua adequabilidade,

classificando-os numa escala tipo Likert como “Nada Adequado”, “Pouco Adequado”, “Adequado”, “Bastante Adequado” e “Muito Adequado”.

Deste processo resultaram exclusivamente sugestões de alteração ao texto de algumas das perguntas. Quanto à sua extensão e organização esta versão base do questionário não mereceu reparos.

Na segunda iteração, e dado o elevado grau de consenso obtido logo na primeira iteração, a que não é certamente alheia a circunstância que estive na base da construção desta versão, por um lado, e o conhecimento do documento que esteve na origem da proposta por todos os membros do painel de peritos, foi solicitada simplesmente a pronúncia em relação a aspetos discordantes que cada membro entendesse manifestar – o que não se verificou. Todo o processo se encontra descrito no Anexo 5 (no CD).

Tendo sido conseguido portanto um elevado grau de consenso à segunda iteração, deu-se por finda esta parte do trabalho tendo-se fixado então a versão base do questionário. De acordo com vários autores (Powell, 2002; Hsu & Standford, 2007), tipicamente três iterações são suficientes embora o seu número possa ser muito variável de acordo com a natureza do painel de peritos e as características do próprio questionário.

Esta versão base do questionário (Anexo 5.2 – no CD) foi objeto de uma aplicação a uma população de 51 sujeitos, no âmbito da instituição a que pertencemos, trabalho que esteve na origem da elaboração da “Memória para la Obtención del D.E.A.” na Universidad de Extremadura (Marques, 2007) efetuado sob a direção do Professor Doutor Blázquez Entonado.

Depois desta primeira aplicação, foi estudada a fidelidade das várias dimensões, avaliada com recurso à consistência interna, mais especificamente, ao Alfa de Cronbach.

Deste trabalho resultou uma segunda versão do questionário, aquela que foi utilizada no estudo de que agora damos conta. Esta segunda versão, que designámos de Questionário de Avaliação dos Efeitos Percebidos do Processo de Avaliação, (Anexo 6 – no CD) caracteriza-se por ser um instrumento organizado em quatro escalas, uma multidimensional e três unidimensionais, integrando um total de 14 dimensões distintas, pelas quais se distribuem 73 itens.

A escala “Percepção dos Resultados do Processo de Avaliação para os Cursos” contém 11 dimensões contempladas no quadro seguinte. As escalas “Composição e Adequação do Trabalho das Comissões Externas de Avaliação”, “Implementação das Recomendações das Comissões Externas de Avaliação” e “Apreciação Global do Processo”, enquanto escalas unidimensionais são escala em que escala e dimensão se fundem numa só.

**Quadro 12 – Estrutura global do questionário (escalas e dimensões)**

<b>Estrutura do Questionário</b>	
<b>Escala</b>	<b>Dimensão</b>
<b>Escala 1 – Percepção dos Resultados do Processo de Avaliação para os Cursos (questões dos grupos 4 a 14 do questionário)</b>	1. Organização do Curso
	2. Funcionamento do Curso
	3. Trabalho Científico Associado ao Curso
	4. Recursos Humanos
	5. Instalações
	6. Equipamentos
	7. Resultados Obtidos
	8. Ambiente de Trabalho
	9. Cultura de Qualidade
	10. Difusão do Curso
	11. Imagem Social do Curso
<b>Escala 2 – Composição e Adequação do Trabalho das Comissões Externas de Avaliação (questões do grupo 15 do questionário)</b>	12. Composição e Adequação do Trabalho das Comissões Externas de Avaliação
<b>Escala 3 – Implementação das Recomendações das Comissões Externas de Avaliação (questões do grupo 16 do questionário)</b>	13. Implementação das Recomendações das Comissões Externas de Avaliação
<b>Escala 4 – Apreciação Global do Processo (questões do grupo 17 do questionário)</b>	14. Apreciação Global do Processo

Manteve-se nesta versão final do questionário uma questão aberta para qualquer comentário que algum dos sujeitos pretendesse efetuar.

Não tendo havido alteração ao conteúdo dos itens que constituíram a primeira versão, não se procedeu à sua validação por peritos externos por se considerar redundante. Nesta última versão houve só o acrescento de um item que se considerou relevante e que não constava da primeira versão, em que era solicitada uma apreciação global do processo, o item 17.2, com a seguinte redação: “Na globalidade, considera que o processo de avaliação contribuiu de forma inequívoca para promover transformações tendentes à melhoria do curso”.

Mais uma vez, a cada item fizemos corresponder 5 classes de resposta: para a escala destinada a avaliar a “Perceção dos resultados do processo de avaliação para os cursos”, a que correspondem as dimensões 1 a 11 as classes de resposta eram “Muito importante”, “Importante”, “Sem opinião”, “Pouco importante”, “Nada importante”; para as escalas unidimensionais “Trabalho das comissões externas de avaliação”, “Implementação das recomendações das comissões externas de avaliação” e “Apreciação global do processo”, a que correspondem as dimensões 12 a 14, as classes de resposta eram “Totalmente de acordo”, “Concordo”, “Sem opinião”, “Discordo”, “Discordo totalmente”.

Cada dimensão apresenta uma pontuação contínua, resultante da soma de itens que a constituem. Em virtude das várias dimensões não apresentarem o mesmo número de itens e para que seja mais fácil fazer comparações, o total de cada dimensão será dividido pelo número de itens que a constitui de tal maneira que as pontuações para as 14 dimensões variam entre o mínimo de 1 (um) e o máximo de 5 (cinco).

As respostas estão quantificadas de maneira a que quanto mais baixa for a pontuação mais importantes são considerados relativamente aos aspetos em estudo.

Como já referimos, a versão final deste questionário – utilizada no estudo de que agora damos conta – teve por base um primeiro questionário, construído e validado pelo autor deste trabalho, sendo que alguns dos procedimentos desenvolvidos então tinham já por objetivo esta versão final. Aquele trabalho foi validado com recurso à análise dos valores dos Alfa de Cronbach, relativo às suas 12 dimensões.

Deste trabalho resultou a divisão da dimensão 12 da versão inicial do questionário, em três escalas unidimensionais distintas, razão pela qual a sua versão final possui uma escala multidimensional (com 11 dimensões) e três escalas unidimensionais. O trabalho

de revalidação com recurso à análise dos valores dos Alfa de Cronbach foi efetuado, naturalmente, nesta última versão do questionário.

A opção de fazer uma revalidação das escalas deveu-se essencialmente a dois aspetos: primeiro, o reduzido número de participantes no primeiro estudo (n=51); e o segundo porque a população do presente estudo tinha características diferentes – a primeira validação teve por base uma população constituída por pessoas envolvidas no processo de avaliação de cursos numa só instituição de ensino superior politécnica portuguesa em todas as áreas de formação, enquanto a presente teve por base uma população de pessoas envolvidas no processo de avaliação dos cursos de licenciatura em Enfermagem, a nível nacional.

Na apresentação dos resultados deste trabalho de validação optámos por expor exclusivamente o trabalho de revalidação, embora em cada dimensão se faça sempre referência aos valores do primeiro trabalho de validação, nas dimensões em que essa comparação é possível.

## **3.2. A validação psicométrica**

### **3.2.1 – Características psicométricas da escala “Perceção dos resultados do processo de avaliação para os cursos”**

Para que qualquer medição seja precisa, é essencial que, primeiro, meça o que se pretende medir e não outro aspeto diferente ou parecido (validade) e segundo, que se a medição for repetida, nas mesmas condições e com os mesmos respondentes, o resultado obtido seja idêntico (fidelidade).

Dadas as características do instrumento, constituído por 14 dimensões independentes, algumas das quais compostas por um número reduzido de itens, é de referir que, para os estudos de fiabilidade, os índices mencionados foram calculados em relação à dimensão a que pertencem, e não à totalidade do instrumento.

A inspeção da validade dos itens foi feita de duas maneiras:

- a) Inspeção da correlação de cada item com a dimensão a que pertence (validade convergente);

Na correlação do item com a dimensão a que pertence, o valor encontrado reporta-se à correlação do item com a soma dos restantes itens, ou seja, ele próprio foi excluído da soma da escala. Para vários autores, nomeadamente Nunnally (1978) e Steiner & Norman (2008), estas correlações devem ser superiores a 0,20. No entanto, devido ao reduzido tamanho da nossa amostra decidiu-se aceitar valores superiores a 0,40.

b) Comparação da correlação do item com a dimensão a que pertence com a correlação do item com as dimensões a que não pertencem.

Esta deverá ser superior em 10 pontos à da correlação com as dimensões a que não pertence (validade discriminante).

O estudo da fidelidade foi realizado através da determinação do coeficiente Alfa de Cronbach, tanto para a globalidade dos itens da dimensão como para o conjunto de cada dimensão, após irem sendo excluídos, um a um, os vários itens. A determinação do coeficiente Alfa de Cronbach de todos os itens é uma medida da consistência global, tanto melhor quanto mais elevada a nota obtida. Segundo alguns autores, entre os quais Hill & Hill (2005) e Ribeiro (2010) e, uma boa consistência interna deve exceder um  $\alpha$  de 0,80, mas são aceitáveis valores acima de 0,60 quando as escalas têm um número muito baixo de itens. Seguindo estes critérios, descrevem-se a seguir as características psicométricas das 14 dimensões.

#### 3.2.1.1. Fidelidade das dimensões da escala

Gostaríamos, em primeiro lugar, de fazer uma pequena nota de leitura, relativa a toda esta parte do texto. Conforme já referimos, o nosso questionário ficou organizado em quatro escalas sendo a primeira multidimensional. Cada dimensão em cada uma das escalas contém um conjunto de itens numerados.

O questionário inicia-se com três partes relativas a aspetos de caracterização dos sujeitos pelo que, a primeira dimensão surge com o n.º 4 e tem os itens 4.1 a 4.12. Estes itens surgem identificados, para efeitos estatísticos e no conjunto dos quadros que se seguem, como Q41, Q42, Q43 .../... Q411 e Q412. Significa isto que o item estatístico Q411 refere-se ao item 4.11 do questionário. O mesmo é válido para todas as demais dimensões sendo, por exemplo, o item estatístico Q94 referente à questão 9.4 e o item estatístico Q158 referente à questão 15.8, (já que, como já referimos, não só a primeira dimensão surge com o n.º 4 como em nenhuma dimensão existem mais do que 12 itens).

A fidelidade das várias dimensões foi avaliada com recurso à consistência interna, mais especificamente ao Alfa de Cronbach, verificando-se (Quadros 15 a 23 e 26 a 28) que os valores oscilam entre  $\alpha = 0,690$  (uma dimensão avaliada só com dois itens) e  $\alpha = 0,952$ . Estes valores são elevados, evidenciando que os itens de cada dimensão medem o mesmo construto.

Verifica-se que, à exceção de quatro itens (Q63, Q101, Q131 e Q156), os valores do Alfa de Cronbach descem quando os itens da respetiva dimensão são excluídos, o que significa que, quando esses itens estão presentes, melhoram a homogeneidade da dimensão.

Existem, no entanto, alguns itens que, depois de retirados, não fazem subir o valor do coeficiente Alfa de Cronbach da respetiva dimensão. No entanto, não foram retirados em virtude de não prejudicarem substancialmente a homogeneidade da dimensão quando presentes, e serem considerados importantes em termos de conteúdo.

#### **Dimensão: Organização do curso (Questões 4.1 a 4.12)**

Pelo valor apresentado de 0,937 (valor superior ao 0,880 da validação com 51 sujeitos) no Alfa de Cronbach, pode afirmar-se que esta dimensão apresenta uma boa consistência interna, ou seja, relativamente a esta dimensão, a escala mede o que se pretende medir. O valor de alfa de cada item não deve ser superior ao valor global, pois isso indicaria que o item era mais importante que a dimensão. Nenhum dos itens apresenta valores de alfa superiores ao valor global.

De realçar ainda que o valor mais baixo da correlação de Pearson, excluindo o item, é de 0,644.



**Quadro 13 – Estatísticas de homogeneidade dos itens e coeficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) da dimensão "Organização do curso" (n= 97)**

ITENS	Média	Desvio Padrão	Correlação de Pearson corrigido	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q41 - Realizar estudos de necessidades de recursos humanos qualificados prévios à proposta de novos cursos	2,73	1,095	0,693	0,933
Q42 - Caracterizar as finalidades do curso em correspondência às suas expectativas de empregabilidade	2,72	1,106	0,772	0,93
Q43 - Caracterizar os objetivos formativos do curso em termos de perfil de competências a satisfazer	2,62	1,094	0,787	0,93
Q44 - Considerar, na organização do curso, os requisitos estabelecidos para efeitos da sua acreditação profissional	2,51	1,001	0,644	0,935
Q45 - Ponderar, com base em elementos credíveis, (estudos, relatórios ou outros) o sentido prospetivo da evolução do curso	2,38	0,994	0,666	0,934
Q46 - Construir uma matriz de correspondência entre perfil formativo e perfil profissional de referência do curso	2,68	1,104	0,719	0,932
Q47 - Ponderar a articulação entre a dimensão profissionalizante da formação com as dimensões científica, cultural e cívica	2,43	1,05	0,73	0,932
Q48 - Definir o papel específico de cada unidade curricular na estrutura global do curso	2,64	1,209	0,752	0,931
Q49 - Promover uma melhor articulação entre os conteúdos curriculares	2,29	1,08	0,716	0,932
Q410 - Melhorar a definição dos objetivos do curso	2,61	1,114	0,755	0,931
Q411 - Promover estudos suscetíveis de justificar e fundamentar propostas de alterações do curso	2,63	1,175	0,679	0,934
Q412 - Promover a reorganização curricular do curso	2,42	1,162	0,728	0,932
<b>Total</b>	28	9,24		
<b>Alfa de Cronbach total = 0,937</b>				

**Dimensão: Funcionamento do curso (Questões 5.1 a 5.8)**

Pelo valor apresentado de 0,900 no Alfa de Cronbach (valor superior ao 0,870 do estudo com 51 sujeitos) pode afirmar-se que esta dimensão apresenta uma boa consistência interna. O valor de alfa de cada item não deve ser superior ao valor global, pois isso indicaria que o item era mais importante que a dimensão. Nenhum dos itens apresenta valores de alfa superiores ao valor global.

De realçar ainda que o valor mais baixo da correlação de Pearson excluindo o item é de 0,621.

**Quadro 14 – Estatísticas de homogeneidade dos itens e coeficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) da dimensão "Funcionamento do curso" (n= 97)**

ITENS	Média	Desvio Padrão	Correlação de Pearson corrigido	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q51 - Diversificar de forma articulada as diferentes modalidades de funcionamento das unidades curriculares (seminários, disciplinas, ateliers, projetos, estágios etc.)	2,69	1,103	0,643	0,892
Q52 - Flexibilizar o funcionamento das unidades curriculares recorrendo às tecnologias da informação (por exemplo e-learning, ou outras tecnologias multimédia)	2,82	1,041	0,631	0,892
Q53 - Favorecer o trabalho autónomo dos estudantes, recorrendo à realização de trabalhos	2,84	1,028	0,693	0,887
Q54 - Alterar os regimes de frequência e avaliação em vigor para o curso	2,89	0,978	0,621	0,893
Q55 - Melhorar a informação aos alunos sobre o regime de frequência e avaliação em vigor	2,73	1,046	0,76	0,88
Q56 - Promover a realização pelos estudantes de tarefas relacionadas com expectativa do futuro exercício profissional	2,92	1,057	0,661	0,89
Q57 - Promover a alteração da prática docente no sentido de uma maior e mais cuidada preparação das aulas, dos materiais pedagógicos de apoio e do acompanhamento individualizado dos estudantes	2,58	1,069	0,674	0,888
Q58 - Promover uma melhor adequação das estratégias de avaliação de conhecimentos	2,65	1,1	0,804	0,876
<b>Total</b>	<b>22,11</b>	<b>6,46</b>		

**Alfa de Cronbach total = 0,900**

**Dimensão: Trabalho Científico Associado ao Curso (Questões 6.1 a 6.3)**

Pelo valor apresentado de 0,887 no Alfa de Cronbach (valor semelhante ao 0,896 do estudo com 51 sujeitos) pode afirmar-se que esta dimensão apresenta uma boa consistência e nenhum dos itens apresenta valores de alfa superiores ao valor global. De realçar ainda que o valor mais baixo da correlação de Pearson excluindo o item é de 0,710.

**Quadro 15 – Estatísticas de homogeneidade dos itens e coeficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) da dimensão "Trabalho científico associado ao curso" (n= 97)**

ITENS	Média	Desvio Padrão	Correlação de Pearson corrigido	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q61 - Realizar, durante a docência, trabalhos de investigação aplicada com validade científica	2,41	1,116	0,787	0,835
Q62 - Promover a publicação de trabalhos científicos associados ao curso	2,29	1,02	0,85	0,779
Q63 - Promover a realização de trabalhos de alunos suscetíveis de serem reconhecidos pela sua qualidade	2,47	1,022	0,71	0,898
<b>Total</b>	7,17	2,85		
<b>Alfa de Cronbach total = 0,887</b>				

**Dimensão: Recursos Humanos Disponíveis (Questões 7.1 a 7.4)**

Pelo valor apresentado de 0,848 no Alfa de Cronbach (valor superior ao 0,816 do estudo com 51 sujeitos) pode afirmar-se que esta dimensão apresenta uma boa consistência interna. Nenhum dos itens apresenta valores de alfa superiores ao valor global.

**Efectos de la evaluación en las Licenciaturas de Enfermería en Portugal**

Efeitos do processo de avaliação nos cursos de Licenciatura em Enfermagem em Portugal

**Quadro 16 – Estatísticas de homogeneidade dos itens e coeficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) da dimensão "Recursos humanos" (n=97)**

ITENS	Média	Desvio Padrão	Correlação de Pearson corrigido	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q71 - Justificar propostas de alteração no pessoal docente afeto ao curso	2,55	1,146	0,742	0,782
Q72 - Justificar propostas de alteração no pessoal não docente afeto ao curso	2,84	1,106	0,718	0,792
Q73 - Estimular a celebração de protocolos de cooperação científica ou pedagógica para apoio à docência	2,24	0,91	0,695	0,807
Q74 - Estimular a dinâmica de formação interna dos docentes	2,24	0,977	0,605	0,839
<b>Total</b>	<b>9,85</b>	<b>3,44</b>		

**Alfa de Cronbach total =0,848**

**Dimensão: Instalações (Questões 8.1 a 8.6)**

Pelo valor apresentado de 0,952 no Alfa de Cronbach (valor superior ao 0,947 do estudo com 51 sujeitos) pode afirmar-se que esta dimensão apresenta uma boa consistência interna, ou seja, relativamente a esta dimensão, a escala mede o que se pretende medir. Nenhum dos itens apresenta valores de alfa superiores ao valor global. Correlação de Pearson corrigido de cada item com o total mais baixo é de 0,816.

**Quadro 17 – Estatísticas de homogeneidade dos itens e coeficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) da dimensão "Instalações" (n=97)**

ITENS	Média	Desvio Padrão	Correlação de Pearson corrigido	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q81 - Melhorar, na globalidade, as instalações afetas ao curso	2,43	1,172	0,871	0,941
Q82 - Aumentar o número de salas específicas adequadas à natureza do curso	2,45	1,155	0,894	0,938
Q83 - Melhorar o conforto dos espaços existentes afetos ao curso	2,53	1,128	0,871	0,941
Q84 - Melhorar as condições de acessibilidade às instalações	2,76	1,214	0,816	0,948
Q85 - Melhorar as condições de salubridade das instalações	2,77	1,177	0,845	0,944
Q86 - Aumentar o número de salas específicas adequadas à natureza do curso para a realização de trabalhos coletivos pelos estudantes	2,41	1,106	0,817	0,947
<b>Total</b>	15,36	6,25		
<b>Alfa de Cronbach total =0,952</b>				

**Dimensão: Equipamentos (Questões 9.1 a 9.5)**

Pelo valor apresentado de 0,929 no Alfa de Cronbach (valor superior ao 0,875 do estudo com 51 sujeitos) pode afirmar-se que esta dimensão apresenta uma boa consistência interna. Nenhum dos itens apresenta valores de alfa superiores ao valor global. Os valores da correlação de Pearson corrigido com o total oscilam entre 0,778 e 0,847.

**Quadro 18 – Estatísticas de homogeneidade dos itens e coeficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) da dimensão "Equipamentos" (n=97)**

ITENS	Média	Desvio Padrão	Correlação de Pearson corrigido	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q91 - Promover um plano de atualização dos equipamentos pedagógicos específicos afetos ao curso	2,27	1,026	0,838	0,909
Q92 - Promover um plano de aquisições que permita disponibilizar em quantidade suficiente os equipamentos pedagógicos específicos afetos ao curso	2,34	1,03	0,778	0,919
Q93 - Atualizar a bibliografia afeta ao curso	2,43	1,145	0,8	0,916
Q94 - Atualizar o equipamento informático afeto ao curso	2,47	1,1	0,847	0,906
Q95 - Facilitar as possibilidades de acesso a redes de conhecimento e informação (internet, intranet, bases de dados, entre outras)	2,28	1,116	0,808	0,914
<b>Total</b>	<b>11,79</b>	<b>4,78</b>		
<b>Alfa de Cronbach total =0,929</b>				

**Dimensão: Resultados obtidos (Questões 10.1 a 10.3)**

Pelo valor apresentado de 0,926 no Alfa de Cronbach (valor superior ao 0,877 do estudo com 51 sujeitos) pode afirmar-se que esta dimensão apresenta uma boa consistência interna. De salientar que o item 10.1 apresenta um Alfa de Cronbach superior ao alfa global, no entanto não foi excluído em virtude da sua exclusão não alterar grandemente o valor global e pela importância que este item representa nesta dimensão.

**Quadro 19 – Estatísticas de homogeneidade dos itens e coeficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) da dimensão "Resultados obtidos" (n=97)**

ITENS	Média	Desvio Padrão	Correlação de Pearson corrigido	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q101 - Estudar as causas do insucesso nas situações anómalas detetadas	2,79	1,154	0,794	0,936
Q102 - Implementar medidas de combate ao abandono e insucesso escolar	3,16	1,213	0,876	0,871
Q103 - Controlar os tempos médios de conclusão do curso	3,1	1,123	0,881	0,868
<b>Total</b>	<b>9,06</b>	<b>3,25</b>		
<b>Alfa de Cronbach total = 0,926</b>				

**Dimensão: Ambiente de Trabalho (Questões 11.1 a 11.7)**

Pelo valor apresentado de 0,918 no Alfa de Cronbach (valor superior ao 0,844 do estudo com 51 sujeitos) pode afirmar-se que esta dimensão apresenta uma boa consistência interna, ou seja, relativamente a esta dimensão, a escala mede o que se pretende medir. Nenhum dos itens apresenta valores de alfa superiores ao valor global.

<b>Quadro 20 – Estatísticas de homogeneidade dos itens e coeficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) da dimensão "Ambiente de trabalho" (n=97)</b>				
ITENS	Média	Desvio Padrão	Correlação de Pearson corrigido	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q111 - Criar estruturas intervenientes para acompanhamento do funcionamento do curso	2,7	1,082	0,778	0,903
Q112 - Promover atividades regulares para apreciação do funcionamento do curso	2,49	1,042	0,698	0,911
Q113 - Aumentar a capacidade de resolução dos problemas que surjam associados ao funcionamento do curso	2,79	1,127	0,828	0,897
Q114 - Desenvolver estruturas de apoio aos docentes, no exercício da sua atividade	2,81	1,112	0,745	0,906
Q115 - Melhorar a organização dos horários de funcionamento do curso	2,76	1,162	0,746	0,906
Q116 - Melhorar o relacionamento entre os diferentes intervenientes do curso	2,97	1,084	0,723	0,908
Q117 - Aumentar a motivação do pessoal docente e não docente	2,76	1,068	0,716	0,909
<b>Total</b>	19,29	6,29		
<b>Alfa de Cronbach total = 0,918</b>				

**Dimensão: Cultura de qualidade (Questões 12.1 a 12.4)**

Pelo valor apresentado de 0,897 no Alfa de Cronbach (valor inferior ao 0,910 do estudo com 51 sujeitos) pode afirmar-se que esta dimensão apresenta uma boa consistência interna, Nenhum dos itens apresenta valores de alfa superiores ao valor global.

**Quadro 21 – Estatísticas de homogeneidade dos itens e coeficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) da dimensão "Cultura de qualidade" (n=97)**

ITENS	Média	Desvio Padrão	Correlação de Pearson corrigido	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q121 - Criar estruturas orientadas para o desenvolvimento de práticas de qualidade associadas ao curso	2,25	1,041	0,737	0,88
Q122 - Desenvolver uma atitude de constante avaliação do desempenho	2,27	1,005	0,78	0,866
Q123 - Criar circuitos de informação sistemática entre os diferentes agentes envolvidos no curso	2,35	1,118	0,766	0,871
Q124 - Aumentar uma cultura generalizada de dedicação e envolvimento na prossecução dos objetivos do curso	2,42	1,079	0,809	0,854
<b>Total</b>	<b>9,28</b>	<b>3,71</b>		
<b>Alfa de Cronbach total = 0,897</b>				

**Dimensão: Difusão do Curso (Questões 13.1 a 13.3)**

Pelo valor apresentado de 0,932 no Alfa de Cronbach (valor superior ao 0,924 do estudo com 51 sujeitos) pode afirmar-se que esta dimensão apresenta uma boa consistência interna. De salientar que o item 13.1 apresenta um alfa de Cronbach superior ao alfa global, no entanto não foi excluído em virtude da sua exclusão não alterar grandemente o valor global e pela importância que este item representa nesta dimensão.

**Quadro 22 – Estatísticas de homogeneidade dos itens e coeficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) da dimensão "Difusão do curso" (n=97)**

ITENS	Média	Desvio Padrão	Correlação de Pearson corrigido	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q131 - Criar processos de melhorar a divulgação do curso	2,64	1,129	0,792	0,954
Q132 - Passar a divulgar o curso especificamente junto dos alunos do ensino secundário	2,8	1,169	0,885	0,882
Q133 - Melhorar a divulgação do curso junto de outros potenciais interessados na sua realização (comunidade, empregadores, etc.)	2,8	1,204	0,909	0,862
<b>Total</b>	<b>8,24</b>	<b>3,28</b>		
<b>Alfa de Cronbach total = 0,932</b>				



### **Dimensão: Imagem Social do Curso (Questões 14.1 a 14.4)**

Pelo valor apresentado de 0,928 no Alfa de Cronbach (valor superior ao 0,870 do estudo com 51 sujeitos) pode afirmar-se que esta dimensão apresenta uma boa consistência interna, ou seja, relativamente a esta dimensão, a escala mede o que se pretende medir. Nenhum dos itens apresenta valores de alfa superiores ao valor global.

**Quadro 23 – Estatísticas de homogeneidade dos itens e coeficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) da dimensão "Imagem social do curso" (n=97)**

ITENS	Média	Desvio Padrão	Correlação de Pearson corrigido	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q141 - Desenvolver estratégias de inserção profissional dos diplomados	2,51	1,119	0,785	0,922
Q142 - Criar uma estrutura de apoio e acompanhamento profissional dos diplomados	2,49	1,156	0,885	0,889
Q143 - Promover o reconhecimento do curso junto de ordens profissionais ou organismo oficial correspondente (caso exista)	2,64	1,192	0,843	0,903
Q144 - Promover a apreciação dos resultados da inserção profissional dos diplomados	2,49	1,147	0,82	0,911
<b>Total</b>	10,13	4,18		
<b>Alfa de Cronbach total = 0,928</b>				

#### 3.2.1.2. Validade dos itens

Validade convergente representa a correlação de cada item com a dimensão a que pertence. Pode verificar-se, pela análise dos quadros anteriores, que no que diz respeito à correlação entre os itens e a escala a que o item pertence, todos os itens satisfazem o critério de correlação  $\geq 0,40$ , o que permite referir a homogeneidade dos itens em 100%, tal como podemos verificar nos quadros anteriormente apresentados. De salientar, ainda, que os valores da correlação de Pearson de cada item com o total, excluindo o item, oscilam entre o 0,301, na questão Q15.6 “Foi constituído um grupo de trabalho ao nível do curso para implementar as recomendações das CEA”, e 0,909, na questão Q13.3 “Melhorar a divulgação do curso junto de outros potenciais interessados na sua realização (comunidade, empregadores, etc.)”

A validade discriminante, compara a correlação do item com a dimensão a que pertence e com as dimensões a que não pertence, e foi definida por Campbell (1960) como “the requirement that a test not correlate to highly with measures from which it is supposed to differ” (p. 548).

**Efeitos de la evaluación en las Licenciaturas de Enfermería en Portugal**

Efeitos do processo de avaliação nos cursos de Licenciatura em Enfermagem em Portugal

A correlação do item com a dimensão a que pertence deverá ser superior em 10 pontos à da correlação com a dimensão a que não pertence, o que se verifica em 100,0% dos itens.

Relativamente à validade discriminante, verifica-se que todos os itens apresentam valores de correlação de Pearson maiores com a sua dimensão do que com as outras dimensões. A correlação do item com a dimensão a que pertence deverá ser superior em 10 pontos à da correlação com a dimensão a que não pertence, o que se verifica em 100,0% dos itens.

**Quadro 24 - Correlações dos itens com a dimensão da escala a que pertencem (excluindo esse item), e com as dimensões a que não pertencem**

	f1	f2	f3	f4	f5	f6	f7	f8	f9	f10	f11
Q41	0,75	0,59	0,34	0,58	0,45	0,37	0,55	0,5	0,43	0,42	0,67
Q42	0,82	0,66	0,45	0,64	0,5	0,37	0,55	0,56	0,51	0,56	0,62
Q43	0,85	0,6	0,5	0,62	0,56	0,41	0,55	0,64	0,58	0,55	0,69
Q44	0,71	0,54	0,46	0,57	0,56	0,49	0,53	0,62	0,55	0,49	0,56
Q45	0,74	0,5	0,41	0,52	0,5	0,35	0,47	0,54	0,49	0,48	0,58
Q46	0,78	0,55	0,52	0,64	0,53	0,47	0,49	0,61	0,47	0,51	0,58
Q47	0,78	0,6	0,4	0,57	0,43	0,44	0,39	0,57	0,44	0,51	0,56
Q48	0,75	0,65	0,31	0,57	0,49	0,46	0,54	0,53	0,43	0,4	0,56
Q49	0,75	0,53	0,34	0,54	0,48	0,44	0,46	0,53	0,48	0,41	0,51
Q410	0,78	0,64	0,35	0,55	0,52	0,46	0,55	0,59	0,49	0,4	0,58
Q411	0,74	0,57	0,47	0,6	0,41	0,4	0,54	0,55	0,46	0,55	0,59
Q412	0,77	0,57	0,36	0,55	0,51	0,51	0,51	0,53	0,46	0,45	0,5
Q51	0,69	0,74	0,41	0,59	0,46	0,49	0,6	0,54	0,41	0,51	0,51
Q52	0,5	0,72	0,26	0,44	0,53	0,49	0,35	0,34	0,23	0,37	0,36
Q53	0,52	0,77	0,44	0,43	0,49	0,45	0,58	0,45	0,27	0,43	0,48
Q54	0,51	0,71	0,38	0,35	0,38	0,4	0,42	0,38	0,34	0,42	0,38
Q55	0,57	0,82	0,32	0,52	0,56	0,49	0,63	0,48	0,27	0,41	0,54
Q56	0,57	0,75	0,5	0,53	0,57	0,54	0,47	0,53	0,43	0,51	0,55
Q57	0,61	0,76	0,44	0,6	0,65	0,66	0,51	0,56	0,47	0,44	0,55
Q58	0,65	0,86	0,41	0,64	0,56	0,64	0,65	0,55	0,44	0,51	0,53
Q61	0,51	0,44	0,91	0,33	0,38	0,34	0,42	0,54	0,46	0,48	0,49
Q62	0,41	0,36	0,93	0,24	0,27	0,27	0,29	0,48	0,36	0,36	0,42
Q63	0,55	0,6	0,86	0,38	0,4	0,37	0,44	0,55	0,35	0,4	0,55
Q71	0,66	0,64	0,3	0,87	0,51	0,48	0,47	0,44	0,47	0,48	0,56
Q72	0,59	0,64	0,24	0,86	0,58	0,54	0,51	0,46	0,49	0,5	0,5
Q73	0,67	0,48	0,29	0,82	0,54	0,55	0,52	0,53	0,55	0,56	0,46
Q74	0,58	0,45	0,34	0,77	0,5	0,54	0,55	0,53	0,57	0,4	0,44
Q81	0,53	0,56	0,34	0,53	0,91	0,71	0,41	0,53	0,47	0,47	0,41
Q82	0,57	0,64	0,33	0,54	0,93	0,67	0,41	0,52	0,48	0,52	0,47
Q83	0,59	0,56	0,38	0,61	0,91	0,6	0,46	0,47	0,38	0,45	0,41
Q84	0,61	0,64	0,32	0,62	0,88	0,57	0,51	0,53	0,4	0,47	0,5
Q85	0,58	0,69	0,37	0,63	0,89	0,66	0,56	0,52	0,45	0,5	0,48
Q86	0,59	0,6	0,35	0,52	0,87	0,65	0,38	0,48	0,44	0,5	0,51
Q91	0,48	0,57	0,31	0,55	0,56	0,9	0,42	0,52	0,42	0,5	0,44
Q92	0,48	0,57	0,21	0,62	0,6	0,86	0,39	0,47	0,45	0,48	0,47
Q93	0,52	0,62	0,42	0,53	0,64	0,88	0,53	0,61	0,52	0,46	0,52
Q94	0,5	0,64	0,36	0,55	0,66	0,91	0,48	0,55	0,49	0,51	0,48
Q95	0,47	0,6	0,28	0,54	0,7	0,88	0,45	0,55	0,47	0,53	0,47
Q101	0,64	0,69	0,34	0,61	0,53	0,53	0,91	0,66	0,53	0,55	0,6
Q102	0,63	0,62	0,42	0,57	0,47	0,47	0,95	0,71	0,59	0,48	0,63
Q103	0,59	0,62	0,44	0,54	0,41	0,45	0,95	0,76	0,57	0,48	0,6
Q111	0,68	0,51	0,58	0,56	0,46	0,44	0,65	0,84	0,71	0,53	0,72
Q112	0,51	0,43	0,56	0,35	0,31	0,39	0,52	0,78	0,56	0,38	0,63
Q113	0,69	0,59	0,5	0,56	0,57	0,6	0,7	0,88	0,74	0,6	0,7
Q114	0,59	0,46	0,44	0,56	0,52	0,56	0,61	0,82	0,64	0,5	0,56
Q115	0,6	0,57	0,48	0,4	0,46	0,55	0,61	0,82	0,57	0,5	0,6

**Efectos de la evaluación en las Licenciaturas de Enfermería en Portugal**

Efeitos do processo de avaliação nos cursos de Licenciatura em Enfermagem em Portugal

Q116	0,63	0,59	0,43	0,51	0,52	0,5	0,68	0,8	0,56	0,63	0,58
Q117	0,51	0,44	0,34	0,42	0,38	0,45	0,59	0,79	0,56	0,46	0,52
Q121	0,56	0,46	0,4	0,53	0,46	0,54	0,47	0,64	0,85	0,53	0,64
Q122	0,47	0,31	0,33	0,5	0,33	0,39	0,56	0,62	0,87	0,52	0,52
Q123	0,59	0,41	0,42	0,6	0,47	0,43	0,53	0,7	0,88	0,54	0,64
Q124	0,59	0,45	0,36	0,54	0,42	0,5	0,56	0,7	0,9	0,53	0,57
Q131	0,59	0,5	0,4	0,57	0,48	0,5	0,43	0,57	0,6	0,9	0,5
Q132	0,6	0,57	0,45	0,52	0,5	0,55	0,55	0,63	0,58	0,95	0,54
Q133	0,59	0,59	0,43	0,54	0,54	0,52	0,55	0,58	0,54	0,96	0,52
Q141	0,69	0,63	0,5	0,52	0,48	0,52	0,65	0,68	0,59	0,57	0,88
Q142	0,67	0,58	0,47	0,51	0,46	0,43	0,59	0,69	0,63	0,49	0,94
Q143	0,76	0,62	0,54	0,61	0,52	0,53	0,62	0,7	0,67	0,51	0,92
Q144	0,64	0,49	0,45	0,5	0,41	0,48	0,52	0,67	0,57	0,45	0,9

Relativamente à correlação das dimensões entre si, estas devem apresentar correlações não muito elevadas, pois indicariam que poderíamos estar a utilizar duas ou mais escalas para avaliar o mesmo aspeto, mas também não demasiado baixas, pois assim não existia relação entre elas.

Em relação às correlações entre as onze dimensões, a análise do quadro seguinte permite verificar que todas as correlações são positivas e estatisticamente significativas ( $p \leq 0,01$  e  $p \leq 0,05$ ).

**Quadro 25 - Matriz de correlações de Pearson entre as 11 dimensões da escala**

	f1	f2	f3	f4	f5	f6	f7	f8	f9	f10	f11
f1	1	0,75	0,54	0,75	0,64	0,56	0,66	0,74	0,63	0,63	0,76
f2	0,75	1	0,52	0,67	0,68	0,68	0,69	0,63	0,47	0,59	0,64
f3	0,54	0,52	1	0,35	0,39	0,36	0,43	0,58	0,43	0,46	0,54
f4	0,75	0,67	0,35	1	0,64	0,63	0,61	0,59	0,62	0,58	0,59
f5	0,64	0,68	0,39	0,64	1	0,72	0,51	0,56	0,49	0,54	0,51
f6	0,56	0,68	0,36	0,63	0,72	1	0,52	0,61	0,53	0,56	0,54
f7	0,66	0,69	0,43	0,61	0,51	0,52	1	0,76	0,61	0,54	0,66
f8	0,74	0,63	0,58	0,59	0,56	0,61	0,76	1	0,76	0,63	0,75
f9	0,63	0,47	0,43	0,62	0,49	0,53	0,61	0,76	1	0,61	0,68
f10	0,63	0,59	0,46	0,58	0,54	0,56	0,54	0,63	0,61	1	0,55
f11	0,76	0,64	0,54	0,59	0,51	0,54	0,66	0,75	0,68	0,55	1

**3.2.2. Características psicométricas da escala “Composição e Adequação do Trabalho das Comissões Externas de Avaliação (CEA)” (questões 15.1 a 15.8)**

Pelo valor apresentado de 0,817 no Alfa de Cronbach, valor superior ao do estudo realizado com 51 sujeitos, que era de 0,786, pode afirmar-se que esta escala unidimensional apresenta uma boa consistência interna.

De salientar que o item 15.6 apresenta um Alfa de Cronbach superior ao alfa global. No entanto, não foi excluído em virtude da sua exclusão não alterar grandemente o valor global, e pela importância teórica que este item representa nesta dimensão.

**Quadro 26 – Estatísticas de homogeneidade dos itens e coeficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) da dimensão "Composição e adequação do trabalho das CEA" (n=97)**

ITENS	Média	Desvio Padrão	Correlação de Pearson corrigido	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q151 - A CEA tinha uma composição adequada ao curso a avaliar	2,2	0,92	0,433	0,811
Q152 - A postura da CEA no contacto com a instituição foi adequada	2,09	0,83	0,677	0,777
Q153 - A estrutura do relatório da CEA era adequada	2,27	0,884	0,681	0,775
Q154 - As recomendações das CEA foram, na sua globalidade, pertinentes	2,18	0,958	0,678	0,774
Q155 - Na instituição a que pertence, houve um compromisso dos órgãos científicos e pedagógicos para implementarem as recomendações das CEA	2,09	0,843	0,505	0,8
Q156 - Foi constituído um grupo de trabalho ao nível do curso para implementar as recomendações das CEA	3,08	0,954	0,301	0,831
Q157 - O contacto com as CEA permitiu esboçar algumas soluções para alguns pontos fracos identificados	2,14	0,89	0,606	0,786
Q158 - Tendo em conta a sua experiência pessoal, considera que a componente externa do processo de avaliação é indispensável ao mesmo	1,71	0,829	0,441	0,809
<b>Total</b>	<b>17,76</b>	<b>4,71</b>		

**Alfa de Cronbach total = 0,817**

### 3.2.3. Características psicométricas da escala "Implementação das Recomendações das Comissões Externas de Avaliação (CEA)" (questões 16.1 a 16.4)

Pelo valor apresentado de 0,718 no Alfa de Cronbach, valor superior ao do primeiro estudo com 51 sujeitos, que era de 0,645, pode afirmar-se que esta escala unidimensional apresenta uma boa consistência interna. Nenhum dos itens apresenta valores de alfa superiores ao valor global.

Os valores da correlação do item com o total excluindo o próprio item podem ser considerados bons pois oscilam entre 0,425 e 0,568, muito superior ao recomendado para um n com esta dimensão.

**Quadro 27 – Estatísticas de homogeneidade dos itens e coeficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) da dimensão " Implementação das recomendações das CEA" (n=97)**

ITENS	Média	Desvio Padrão	Correlação de Pearson corrigido	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q161 - Dificuldades de relacionamento interno impediram um bom aproveitamento das recomendações das CEA	3,31	1,064	0,546	0,632
Q162 - Constrangimentos financeiros impediram a implementação das recomendações das CEA	2,81	1,083	0,425	0,706
Q163 - Constrangimentos legais não permitiram implementar as recomendações das CEA	3,28	0,965	0,568	0,623
Q164 - Não houve o necessário envolvimento individual dos diversos agentes ligados ao curso para implementar as recomendações das CEA	3,09	1,052	0,495	0,663
<b>Total</b>	<b>12,49</b>	<b>3,06</b>		
<b>Alfa de Cronbach total = 0,718</b>				

#### **3.2.4. Características psicométricas da escala “Apreciação Global do Processo” (questões 17.1 a 17.2)**

Esta dimensão foi construída tendo presente um indicador individual do primeiro estudo (“Criou-se na instituição uma cultura de avaliação traduzida numa prática de avaliação sistemática dos cursos”) tendo-se-lhe acrescentado um novo indicador (“Na globalidade, considera que o processo de avaliação contribuiu de forma inequívoca para promover transformações tendentes à melhoria do curso”).

Esta opção deveu-se, essencialmente, à necessidade sentida de haver um indicador direto que, de certa forma, permitisse uma avaliação do global da perceção havida sobre o processo de avaliação. Se é certo que essa noção de perceção pode ser construída a partir dos indicadores constantes das demais dimensões do questionário, não é menos verdade que também pode ser questionada diretamente – e, diríamos, se pode e deve, não vemos motivo para não o fazer – e contrastar mesmo com os resultados das respostas às demais dimensões.

Pelo valor apresentado de 0,690, no Alfa de Cronbach, pode afirmar-se que esta escala unidimensional apresenta uma boa consistência interna, apesar de longe do valor considerado por Ribeiro (2010) para uma boa consistência interna (> 0,80), mas dentro do valor aceitável (> 0,60), o que se justifica devido ao baixo número de itens (dois) que constituem esta dimensão.

**Quadro 28 – Estatísticas de homogeneidade dos itens e coeficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) da dimensão "Apreciação global do processo" (n=97)**

ITENS	Média	Desvio Padrão	Correlação de Pearson corrigido	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q171 - Criou-se na instituição uma cultura de avaliação traduzida numa prática de avaliação sistemática dos cursos	2,37	0,972	0,527	. <sup>a</sup>
Q172 - Na globalidade, considera que o processo de avaliação contribuiu de forma inequívoca para promover transformações tendentes à melhoria do curso	2,28	0,976	0,527	. <sup>a</sup>
<b>Total</b>	<b>4,64</b>	<b>1,7</b>		

**Alfa de Cronbach total = 0,690**

Como referem Moroco & Garcia-Mendes (2006, p. 66), a “fiabilidade de uma medida refere a capacidade desta ser consistente. Se um instrumento de medida dá sempre os mesmos resultados (dados) quando aplicado a alvos estruturalmente iguais, podemos confiar no significado da medida e dizer que a medida é fiável”.

Este trabalho procurou essencialmente conhecer o grau de fiabilidade do instrumento que nos propusemos utilizar. Os dados obtidos permitem, em nosso entender, confiar no instrumento construído. Contudo, como dizem aqueles autores logo de seguida “toda a medida é sujeita a erro. Assim a fiabilidade que podemos observar nos nossos dados é uma estimativa, e não um “dado” (p. 66).

#### **4. O inquérito por entrevista**

A entrevista, enquanto instrumento de investigação científica, é definida por Martín Marin (2011, p. 216) “como una conversación entre dos personas iniciada por el entrevistador que desea obtener información relevante sobre un contenido específico.” Salientam Massot Lafon, Dorio Alcaraz, & Sabariego Puig (2004) que numa entrevista o “objectivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las

actitudes, las opiniones, los valores, en relación com la situación que se está estudiando.” (p. 336).

Destas duas definições podemos colher dois elementos fundamentais na definição da entrevista enquanto estratégia ou ferramenta do processo de investigação científica:

- a) é uma conversa entre duas pessoas (eventualmente mais, dependendo do tipo de entrevista) iniciada e, diríamos mesmo mais, conduzida por uma delas, o entrevistador;
- b) é uma conversa que deve ter um (ou mais) objetivo claro, o qual deve ser partilhado à partida com o entrevistado, seja ele recolher informações específicas sobre um determinado assunto ou explorar aspetos de natureza opinativa que exponham mais o sistema de valores do entrevistado relativamente ao objeto de estudo.

O recurso à entrevista foi feito com o objetivo principal de complementar os outros métodos de recolha de dados que estávamos a utilizar no nosso trabalho, permitindo aprofundar e compreender melhor a informação por eles recolhida (no caso em concreto, dos inquéritos por questionário e da análise documental efetuada às recomendações finais das comissões externas de avaliação aos cursos avaliados procurando), na “expectativa de os pontos de vista dos sujeitos serem mais facilmente expressos numa situação de entrevista” (Flick, pg. 77).

A opinião dos sujeitos face ao processo de avaliação é um tema central do nosso trabalho. Tendo sido explorado através de um questionário de resposta fechada era importante complementar essa informação situando os sujeitos entrevistados em torno das mesmas temáticas, no fundo, os aspetos que o próprio processo de avaliação pretendia avaliar, embora dando aos entrevistados uma margem de liberdade de resposta superior aquela que é conseguida através dos questionários, facilitando assim uma melhor compreensão da visão tida sobre o processo.

Nesta medida, entendemos que a nossa entrevista teria de acompanhar de perto a própria estrutura de questionário devendo possibilitar abranger essencialmente duas áreas: recolha de informações referentes aos efeitos do processo de avaliação nas diferentes dimensões a que se destinava, e recolha de informações referentes ao trabalho das comissões externas de avaliação e à organização, na globalidade, do processo de avaliação.

Para lá destes aspetos, quisemos confrontar ainda os nossos entrevistados com recomendações concretas que tinham resultado do processo de avaliação de modo a

perceber melhor qual o tratamento e o, ou os, efeitos que essas recomendações em concreto tinham tido junto das escolas/cursos.

De acordo com vários autores, os objetivos que nos propúnhamos são objetivos para os quais esta técnica se encontra bem adaptada (cf. Moreira, 2007, p. 213 e Albert, 2007, p. 121). Também para Mayorga Fernández (2004), “la entrevista es una técnica cualitativa que permite recoger una grand cantidad de información de una manera más cercana y directa entre investigador y sujeto de investigación” (p. 24), algo que, como começámos por referir, nos interessava (tendo em vista não só o presente trabalho mas também considerando a exploração de novas hipóteses ou possibilidades de desenvolvimento do mesmo).

O tipo de entrevista que melhor se adequava aos nossos objetivos era a entrevista semiestruturada, partindo “de un guión que determina de antemano cual es la información relevante que se necesita obtener.” (Massot Lafon, Dorio Alcaraz & Sabariego Puig, 2004, p. 337). Isto é, um modelo de entrevista “caracterizada pelo emprego de uma lista de perguntas ordenadas (para conseguir um contexto equivalente) e redigidas (para terem o mesmo significado) por igual para todos os entrevistados, mas de resposta livre ou aberta” (Moreira, 2007, p. 206).

De acordo com Flick (2005, p. 77) existem diversos tipos de entrevistas semiestruturadas. Como nos chama a atenção Albert (2007, p. 123), as entrevistas semiestruturadas acabam por se situar algures num contínuo entre as entrevistas estruturadas e as não estruturadas. McMillan, no mesmo sentido, refere-se a este tipo de entrevistas como entrevistas qualitativas, e diz-nos que elas podem ir desde “la entrevista informal tipo conversación” à “entrevista estándar com un principio y un final” sendo que todas elas “varían según su grado de estructura, de planificación y la comparación de las respuestas en la análisis de datos.” (McMillan, pg. 458).

Procurámos acima de tudo que a nossa entrevista, embora obedecendo a um esquema prévio de perguntas, permitisse, em termos metodológicos “liberdade ao entrevistador para ordenar e formular tópicos e perguntas ao longo da entrevista” (Moreira, 2007, p. 204) e que em termos de resposta essas mesmas perguntas dessem “un marco de referencia para las respuestas de los, pero no poniendo un mínimo de restricción a las respuestas y su expresión” (Albert, 2007, p. 125) garantindo-lhe assim uma margem de liberdade nas respostas que lhe permitisse trazer para a entrevista aspectos que esta eventualmente não contemplasse mas que para ele fossem significativos.



Havendo necessidade de definir o modelo de entrevista semiestruturada por que optámos, esta enquadrar-se-ia num tipo definido por Mauser & Nagel (1991, citado por Flick, p. 92) como a “entrevista de especialistas” ou, de acordo com McMillan “entrevista a informadores decisivos” (pg. 459). Esta, utiliza um guião “mais directivo”, assegurando-se assim “que a entrevista não se perde em temas irrelevantes” (pg. 93). Assume-se que “o entrevistado tem menos interesse como pessoa total do que como perito num certo campo de actividade.” (p. 92) E, nesse sentido, os nossos sujeitos foram sempre encarados como sujeitos que teriam uma visão específica face ao processo de avaliação e aos seus resultados, na perspetiva das funções que ocupavam na Escola, resultando a sua análise, tanto quanto possível, dessas funções e não das suas impressões subjetivas desligadas das consequências do processo.

## **5. O guião da entrevista**

---

Feita a opção pela entrevista semiestruturada, importava definir o guião da mesma. Dados os objetivos optámos por organizar a entrevista em três partes, cada uma delas orientada para um dos objetivos referidos no ponto anterior e que aqui sintetizamos da seguinte forma: Parte A – Dimensões previstas no guião do processo de avaliação; Parte B – Apreciação global do trabalho das comissões externas de avaliação e do processo na sua globalidade; Parte C – Apreciação em concreto de recomendações das comissões externas de avaliação.

Para a Parte A, o esquema de base que optámos por seguir acompanha de forma muito próxima as dimensões para as quais estava dirigido o processo de avaliação. Por uma questão de melhor organização temporal (para não ficarem entrevistas demasiado longas) e fluidez da própria entrevista – dado tratar-se acima de tudo de uma conversa entre duas pessoas – optámos por agrupar algumas daquelas dimensões do guião, ficando organizados os seguintes grupos de questões:

Grupo 1 – Agrupou as dimensões de organização e funcionamento dos cursos

Grupo 2 – Agrupou a dimensão dos recursos (humanos, equipamentos e instalações) e a dimensão do ambiente de trabalho

Grupo 3 – Trata autonomamente a dimensão trabalho científico associado ao curso

Grupo 4 – Agrupou as dimensões difusão e imagem social do curso

Grupo 5 – Trata autonomamente a dimensão cultura de qualidade

Estariam desta forma cobertas todas as dimensões previstas no guião do processo de avaliação e que foram seguidas igualmente na elaboração do questionário.

A Parte B da entrevista pretendeu recolher a opinião dos entrevistados sobre a forma como decorreu o trabalho desenvolvido pelas comissões externas de avaliação e sobre a forma como, na generalidade estava organizado o processo, nomeadamente a existência de um processo de autoavaliação e um processo de avaliação externa. Era uma parte da entrevista que não pretendíamos muito longa e que tínhamos consciência que poderia ser abordada no decorrer da Parte A dado que era possível os entrevistados referirem-se à componente de avaliação externa durante a análise da relevância do processo para aquelas dimensões.

Finalmente na Parte C pretendíamos confrontar cada entrevistado com recomendações concretas referentes ao curso da sua escola. Estas recomendações foram retiradas dos relatórios de avaliação externa e, definimos, que corresponderiam às três primeiras recomendações de cada relatório salvo se estas fossem do mesmo domínio, situação em que se passaria à recomendação seguinte.

Foi então elaborado um plano bastante exaustivo da entrevista a efetuar, no qual, como se pode verificar (Anexo 4 – no CD) figuram o tipo de questões que entendemos dever ser efetuado. Este plano de entrevista, antes de ser transformado num guião, tivemos oportunidade de confrontá-lo com três personalidades que trabalham com processos de entrevista no seu dia-a-dia ou de forma muito frequente: um psicólogo de orientação escolar e vocacional, e dois investigadores da área das ciências sociais e humanas, estando o primeiro ligado ao ensino secundário e os dois últimos ligados ao ensino superior. Desse trabalho resultaram as seguintes observações e recomendações:

- a) concordância global acerca do guião embora, na sua forma escrita, pelo menos, parecesse demasiado estruturado;
- b) dada a natureza do tema a explorar, dar bastante liberdade de resposta aos entrevistados;
- c) não forçar muito os aspetos mais específicos da entrevista (referiam-se às interrogações mais específicas retiradas do guião das comissões externas de

avaliação) uma vez que fazendo uma abordagem mais geral, se as pessoas os considerassem importantes acabariam por se pronunciar sobre eles.

Estas observações foram respeitadas, não só do ponto de vista metodológico, sendo possível analisar o plano da entrevista no Anexo 4 (no CD), mas principalmente do ponto de vista prático, tanto quanto a nossa própria experiência, enquanto entrevistadores, o permitiu, nomeadamente através do recurso aquilo a que McMillan & Scumacher (2007) chamam de “formular perguntas de final abierto” (p. 460) de modo a evitar o que o mesmo autor refere como “perguntas com respuestas previstas” (p. 460). De facto, se por um lado era nossa intenção elaborar e respeitar um guião que auxiliasse na condução da entrevista evitando que ela resvalasse para outros temas, era também nossa intenção dar uma liberdade de resposta grande aos entrevistados de modo a poder colher mais informação e informação mais significativa em relação aos nossos objetivos.

## **6. Análise documental**

---

Em bom rigor, todo o trabalho de estudo é um trabalho de análise documental. Contudo, existe um tipo de análise documental que se faz com o objetivo expresso de se retirarem dados específicos para a parte experimental de um trabalho de investigação. Sousa (2005) estabelece essa distinção ao afirmar que “não se deverá confundir Revisão Bibliográfica com Investigação Bibliográfica” (p. 87) sendo a primeira destinada a colher toda a informação disponível sobre um determinado assunto que se pretende estudar e a segunda destinada a recolher dados de natureza documental que possam contribuir para a resolução de um problema de investigação.

A análise documental pode ser especialmente importante na medida em que “los documentos son una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de quienes los han escrito.” (Massot Lafon; Dorio Alcaraz & Sabariego Puig, 2004, p. 349). Mais ainda se o seu carácter for público.

Conforme já tivemos oportunidade de referir, durante o ciclo de avaliação a que se refere o presente trabalho foram avaliados no 421 cursos, 22 dos quais cursos de licenciatura em enfermagem, dos quais resultaram os respetivos relatórios de autoavaliação, de avaliação externa e nalguns casos os procedimentos contraditórios. Foi nos relatórios de avaliação externa que cada CEA verteu as suas “recomendações” face aos cursos avaliados.

Estes relatórios, que possuem natureza pública (encontravam-se disponíveis no sítio da internet da ADISPOR, em [www.adispor.pt](http://www.adispor.pt), entretanto desativado), constituíram para o presente trabalho, em certa medida, o seu ponto de partida, ou se preferirmos, tiveram um papel decisivo nas perguntas iniciais: O que foi feito deles? O que é que eles continham? Como é que cada instituição e cada curso lidou com aquela informação, e o que fez dela?

A informação contida nestes documentos teria de ser tratada com o objetivo de confrontar o que resultasse desse tratamento quer com as respostas aos questionários, quer com as informações recolhidas através das entrevistas.

Sendo a nossa preocupação os efeitos da avaliação sobre os cursos, e consequentemente também da avaliação externa como parte integrante do processo, estudado com base na perceção e valorização que as pessoas lhe atribuiriam e, consequentemente, na forma como as utilizaram, tornava-se imperioso organizar toda aquela informação. Este material, apesar de obedecer a um guião, estava organizado de forma bastante heterogénea, conforme poderemos ver na análise formal que fizemos aos mesmos. Em termos de estrutura tornou-se mesmo muito difícil encontrar dois relatórios feitos por comissões externas de avaliação diferentes que fossem semelhantes.

Teríamos pois que trabalhar esta informação definindo alguns critérios que facilitassem alguma harmonização da mesma, e que permitissem a sua confrontação com os demais instrumentos de recolha de informação que utilizámos.

Havia portanto que efetuar uma análise documental de todo o material que constituía as “Recomendações Finais” dos relatórios de avaliação externa de forma a, de acordo com Van Dalen & Meyer (1981) retirar de toda aquela informação os “datos que revisten particular utilidad” para o nosso trabalho, de forma a “enumerar y classificar los aspectos específicos de estas fuentes que se relacionan con sus problemas” (p. 235), neste caso com os nossos objetivos de investigação.

### **6.1. A análise dos dados das entrevistas e da análise documental**

Quer a entrevista, quer a análise documental, produziram um conjunto de dados textuais (as entrevistas, naturalmente, após transcrição) de natureza qualitativa cujo tratamento era necessário equacionar.

Enquanto os dados quantitativos, pela sua natureza, se prestam a uma leitura mais estruturada, quanto mais não seja por permitirem o recurso a “técnicas padronizadas de análise estatística” (Moreira, 2001, p. 261), os dados de natureza qualitativa possuem uma leitura mais personalizada e que carece de algum tipo de organização, que aquele autor coloca num contínuo entre as abordagens de natureza “pessoal interpretativa e criativa”, passando por abordagens com algum grau de sistematização e até ao recurso a métodos e modelos mentais de natureza computacional, aspeto igualmente referenciado por Flick (2005) que, a este propósito chama a atenção para o facto da “investigação qualitativa está a sofrer uma mudança tecnológica, que a influencia nas suas características essenciais” (p. 253).

Com maior ou menor recurso a processos tecnológicos, o nosso objetivo era chegar ao conteúdo de todo este material, entendendo-se aqui por conteúdo, numa interessante expressão de Hiernaux (1997, p.157) “o que existe dentro”, distinguindo desta forma o estudo do conteúdo, do estudo do texto ou do discurso.

Os dados qualitativos por nós recolhidos, quer através de entrevista quer através de análise documental, são dados em forma de texto, ou a ele reduzidos por transcrição, conforme já foi referido.

Em termos de classificação dos nossos dados de texto, poderíamos dizer que, recorrendo à sistematização apresentada por Alexa (1997, p. 4) que quanto ao domínio semântico são monotemáticos abordando todos o a avaliação de cursos; quanto ao tipo de texto temos dois tipos de texto: transcrição de entrevistas e partes de relatórios de avaliação de cursos; quanto à autoria, as entrevistas são individuais mas os relatórios da avaliação de cursos possuem diversos autores; finalmente, quanto aos textos e às partes do corpo dos textos a utilizar, das entrevistas vamos utilizar todos os textos na totalidade e dos relatórios de avaliação de cursos vamos utilizar todos os textos (os relatórios de todos os cursos) mas só as partes que dizem respeito às recomendações feitas pelas Comissões Externas de Avaliação. Para efeitos do seu tratamento recorreremos à análise de conteúdo.

## **6.2. A análise de conteúdo**

A análise de conteúdo é definida por Bardin “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (Bardin, p. 42).

Para Hiernaux (1977, p.157) o conteúdo é “o que pode exprimir-se nos textos e nos discursos, a saber, o «sentido», ou, por outras palavras, as «maneiras de ver as coisas», os tipos ou sistemas de percepção.” O objetivo último da análise de conteúdo é, portanto, e de acordo com Vala (1999), o de “efectuar inferências, com base numa lógica explicitada” e, mais adiante, “[tratando-se] da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação” (p.104).

A aplicação desta técnica a material de natureza textual visa portanto, segundo estes autores, encontrar significados relevantes no discurso, do ponto de vista da investigação, possibilitando um nível de entendimento mais profundo daqueles discursos. Sob o ponto de vista das ciências sociais é uma ferramenta poderosa, permitindo o tratamento organizado de acordo com uma determinada lógica de um material pouco estruturado e, frequentemente, passível de diferentes interpretações.

Como refere Moraes (1999), “essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.” (p. 8).

Numa perspetiva diferente, Hernández, Hernández & Baptista (2006), encaram esta técnica sob um ponto de vista quantitativo (aliás, na obra citada, cf. p. 343, no título em que o tema é abordado foi designado de “análise quantitativa de conteúdo”), tratando-a como uma forma de estudar os conteúdos permitindo a “sua descrição e análise precisas” (p. 344), tendo como fim último o tratamento estatístico.

Segundo Krippendorff (2004, p. 340) existem três pontos de partida, de acordo com os quais se deve avançar para a realização de uma análise de conteúdo: a existência de textos relevantes (“*text-driven*”) para a investigação; a existência de problemas (“*problem-driven*”) epistémicos (“*epistemic questions*”), sobre determinadas questões

para as quais o investigador acredita que a análise do conteúdo de textos pode dar uma resposta; e razões metodológicas (“*method-driven*”), de acordo com as quais o investigador pretende aplicar um outro método – neste caso a análise de conteúdo – a problemas anteriormente estudados por outras metodologias.

No nosso caso em concreto aquilo que nos levou a optar pela realização da análise de conteúdo resultou da existência de dois tipos de material que se apresentavam sob a forma de texto: as entrevistas, naturalmente transformadas em texto após transcrição; os relatórios das comissões externas de avaliação sobre os cursos avaliados, focando-se a nossa atenção sobre as recomendações que os mesmos continham. Num caso e noutro são corpos de texto que apontam para um trabalho orientado segundo a perspetiva “*problem-driven*” definida por Krippendorff na medida em que não se trata simplesmente de textos que existissem prévios à nossa investigação, situação que é clara no caso das entrevistas, mas igualmente no caso das recomendações contidas nos relatórios da comissões externas de avaliação, na medida em que neste caso, embora o texto existisse independentemente do nosso trabalho, ele é utilizado numa perspetiva de esclarecer o problema de investigação a que nos propusemos responder.

### **6.2.1. Os procedimentos na análise de conteúdo**

Os procedimentos que vários autores preconizam para executar esta técnica não são unânimes e variam de acordo com o seu posicionamento teórico relativamente ao processo científico.

Numa perspetiva mais quantitativa, Hernández, Hernández & Baptista (2006), dizem que a análise de conteúdo se faz através da “codificação, isto é, o processo no qual as características relevantes do conteúdo de uma mensagem se transformam em unidades que permitam a sua descrição e análise precisas” (p. 343). Tendo como palavras-chave na sua conceção descrição e análise, as etapas procedimentais que apontam refletem, naturalmente, essa visão: “definir o universo, as unidades de análise e as categorias de análise” (p. 343 3 ss).

A definição do universo é a delimitação do objeto da análise ou, se preferirmos, do corpus de textos que vai ser objeto da análise. As unidades de análise são “os segmentos de conteúdo” que vão ser utilizados na codificação e posterior categorização desse mesmo conteúdo. Bardin (1979) chama a estas unidades “unidades de registo” (p. 104).

Por fim, as categorias de análise que mais não são do que isso mesmo: categorias a que as unidades de análise vão ser afetas, permitindo a sua organização.

Já para Bardin (1979), a análise de conteúdo organiza-se “em torno de três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.” (p. 95).

Para cada um destes “pólos” aquela autora indica um conjunto de passos que não iremos aqui referir, limitando-nos a uma caracterização global de cada um deles.

Assim, a “pré-análise” é o pólo onde se selecionam os documentos, definem-se os objetivos e escolhem-se os indicadores que vão mais tarde dar coerência à interpretação final dos dados analisados. Estes indicadores são a definição da forma de codificação que se vai utilizar na análise do material, e das classes ou categorias em que se vai organizar o material, nomeadamente na fase seguinte.

No pólo “exploração do material”, procede-se à “administração sistemática das decisões tomadas” (p. 101). Não deixa de ser curiosa a quase desvalorização que a autora faz daquilo que poderíamos chamar, com ela, “a análise propriamente dita” (p. 101) ou, pelo menos, a componente mais mecânica da análise, definindo-a como uma fase “longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração em função de regras previamente formuladas.” (p. 101). É, contudo, através desta exploração do material que ocorre uma das mais importantes operações da análise de conteúdo: a codificação do material, operação pela qual se alcança “uma representação do conteúdo” (p. 103).

De recordar que quando os autores se referem ao recurso à utilização de meios informáticos no processo de análise de conteúdo, é exatamente nesta etapa que o fazem (cf. Bardin, 1979; Krippendorff, 2004).

Por fim, o pólo de “tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. Aqui vai, finalmente, conferir-se sentido aos resultados da fase anterior. Quer um sentido quantitativo, através de análise estatística mais ou menos complexa, quer um sentido mais qualitativo em que é permitido ao investigador “propor inferências e adiantar interpretações.” (p. 101)



### **6.2.2. As unidades de análise e a categorização**

Seja qual for a perspetiva sob que se encare a análise de conteúdo, bem como o tratamento mais ou menos quantitativo ou qualitativo, existem duas etapas especialmente relevantes para os diferentes autores: as unidades de análise (ou de registo) e a categorização.

As unidades de análise, ou unidades de registo, são os elementos que vão ser objeto de categorização – vão ser inseridos em determinada categoria. Estes elementos estão de tal forma relacionados que para Bardin (1979) “a partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias” (p. 119). Diríamos, desta vez pela negativa, que se não se estabelecerem categorias não se torna necessário definir normas de codificação ou registo já que estas só serão necessárias para esse trabalho de categorização do material.

De acordo com Bardin (1979), podemos distinguir unidades de registo de unidades de contexto. As primeiras definidas como “a unidade de significação a codificar e correspondendo ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização” (p. 104) podem ser, por exemplo, palavras, temas, frases ou personagens, entre outros. As unidades de contexto “segmentos da mensagem” que permitem, num nível superior e mais geral, “compreender a significação exacta da unidade de registo” (p. 107).

As categorias são “os níveis nos quais serão caracterizadas as unidades de análise” para Hernández, Hernández & Baptista (2006, p. 346), ou “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (Bardin, 1979, p. 117).

Diríamos que é um processo através do qual, pela abstração de elementos comuns, se criam categorias ou classes que permitem uma organização de materiais de forma inteligível, conferindo-lhes sentido.

De acordo com Guba & Lincoln (1983, pp. 243-244), as categorias devem ser possuir algumas características:

- refletir os propósitos da investigação;
- serem exaustivas;

- mutuamente exclusivas;
- independentes;
- ter subjacente um único princípio de classificação.

No caso concreto do nosso trabalho, estas dimensões estavam à partida definidas pelos próprios objetivos do processo de avaliação e foram as mesmas que presidiram já à construção dos instrumentos de recolha de dados e que são, conforme já referimos anteriormente: Organização do Curso; Funcionamento do Curso; Trabalho Científico Associado ao Curso; Recursos Humanos; Instalações; Equipamentos; Resultados Obtidos; Ambiente de Trabalho; Cultura de Qualidade; Difusão do Curso; Imagem Social do Curso; Trabalho das Comissões Externas de Avaliação; Implementação das Recomendações das Comissões Externas de Avaliação; Apreciação Global do Processo.

Recordamos que, destas catorze dimensões, as onze primeiras resultaram diretamente dos guiões das comissões externas de avaliação e, especificamente para este trabalho, só foram desenvolvidas as três últimas. O nosso trabalho pretendia, conforme também já foi dito, saber se o processo de avaliação dos cursos foi útil para aqueles aspetos (os onze aspetos iniciais) e fazer uma avaliação da forma como foram utilizados os resultados da avaliação e a forma como o mesmo decorreu.

Ao utilizarmos estas categorias tínhamos ainda a possibilidade de analisar de forma semelhante as relações existentes entre os três tipos de informação de que disponhamos: as respostas aos questionários, as entrevistas e as recomendações das comissões externas de avaliação.

### **6.3. O Recurso a ferramentas informáticas para a análise de dados qualitativos**

Temos assistido ultimamente ao desenvolvimento de um conjunto de ferramentas informáticas destinadas à análise de dados de natureza qualitativa (estratégia conhecida pelo acrónimo inglês CAQDAS – Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software), nomeadamente para análise de conteúdo (ATLAS.TI, NUD-IST e NVIVO, por exemplo), as quais alcançaram já, em nosso entender, um nível de desenvolvimento que lhes permite reunir duas das características fundamentais que

estes programas devem possuir, de acordo com Miles & Weitzman (in Miles & Huberman, 1944, p. 313): flexibilidade e facilidade de utilização (“*user friendliness*”).

A escolha do *software* a utilizar depende de diversos fatores entre os quais, e seguindo os mesmos autores, salientamos: a natureza do trabalho e o tipo de dados, e o tipo de análise que se pretende.

Ganha força a ideia de que “the research world has been transformed in recent years by new technologies, and no field more so than qualitative research” (Fielding, 2012, s.p.)

O recurso à utilização de computadores na análise qualitativa de dados bem como a forma como o *software* é utilizado levou à identificação por parte de Cisneros Puebla (2003) de três tipos distintos de utilizadores: “investigadores que prefieren las técnicas artesanales”; investigadores que “privilegian el uso de programas de cómputo no diseñados para esse fin” e; “investigadores que utilizna los programas de cómputo especificamente desarrollados para el análisis cualitativo.” (p. 288). Esta identificação mostra que o recurso a estas ferramentas não é unânime.

Contudo, como nos dizem Miles & Huberman já em 1994 (e podemos dizer que nessa altura estávamos ainda na Idade Média dos computadores), “...you need a good word processor to do qualitative research.” (p. 43).

Seja qual for o posicionamento dos investigadores, não só podemos afirmar que a investigação qualitativa está hoje profundamente ligada à utilização de computadores, como o recurso a *software* de tratamento de dados qualitativos apresenta diversas vantagens, entre as quais, de acordo Fielding (2012), salientamos:

- a) simplificação do tratamento analítico dos dados – codificação, categorização;
- b) maior robustez nos dados;
- c) maior confiança e validade dos dados;
- d) tornam o trabalho do investigador mais transparente sendo mais fácil o seu escrutínio;
- e) caso existam facilitam a integração de dados quantitativos e dados qualitativos.

Contudo, o mesmo autor chama a atenção para um fenómeno ao qual, pensamos, o investigador deve estar atento: as gerações mais recentes de *software* apresentam um potencial que, ao promover novas abordagens e diferentes visualizações dos dados, “has begun to shape qualitative analysis”. Este fenómeno, não é necessariamente

negativo. Por exemplo, McTavish (2001) a propósito da avaliação de uma escala refere que “computer content analysis procedures may also be useful to alert an investigator to *reliability* problems of a scale” (p. 112). Porém não deixam de se colocar questões de natureza epistemológica, nomeadamente algum desvirtuar metodológico e de análise dos dados que possa existir pela mediação proporcionada pelo uso dessas ferramentas, aos quais o investigador deve estar atento.

A investigação qualitativa é uma investigação de contexto. Quantos mais forem os elementos introduzidos no processo que provoquem o afastamento desse contexto (e a transcrição de entrevistas, que aqui utilizamos, já é um primeiro passo nesse sentido) maior a dificuldade em termos em enquadrar os dados nesse mesmo contexto. Repetimos, não são necessariamente aspetos negativos. São aspetos que é necessário ter em conta.

---

## **Parte 3**

### **Análise dos dados**

---



## **Nota procedimental**

Nesta parte do nosso trabalho trataremos de efetuar uma apresentação dos dados que recolhemos através dos três instrumentos de que dispúnhamos: o questionário, as entrevistas e os relatórios das comissões externas de avaliação.

Procuramos fundamentalmente “encontrar significado a todo un cúmulo de materiales informativos procedentes de formas diversas” (Albert, 2007, p. 182). Logo adiante, o mesmo autor define a análise de dados “como un conjunto de manipulaciones, transformacionaes, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos com el fim de extrair el significado relevante com relación a un problema de investigación.”

A análise de dados, de acordo com Miles & Huberman (1994) consiste em “three concurrent flows of activity: data reduction, data display, and conclusions drawing/verification” (p. 10).

Seguindo os mesmos autores, o primeiro processo, a redução dos dados (“data reduction”), consiste em “selecting, simplifying, abstracting, and transforming the data” (p. 10).

Relativamente aos questionários, no nosso caso concreto, este momento traduziu-se, na verificação dos questionários e seleção daqueles devidamente preenchidos, registo das respostas através de um processo de leitura ótica e a sua transformação em tabelas que possibilitassem e facilitassem a sua leitura e posterior tratamento.

Em relação às entrevistas, tendo sido os entrevistados selecionados *a priori*, este momento consistiu na sua transcrição e na sua transformação em moldes que pudessem ser trabalhados através de um processo de análise de conteúdo.

Quanto aos relatórios das comissões externas de avaliação, tendo-se verificado que, apesar de naqueles existir um capítulo destinado às recomendações, não só havia frases indicadoras de recomendações que estavam fora desse capítulo como também havia uma enumeração de pontos fracos que, supostamente, se o eram, deveriam ter sido revertidos em termos de recomendações, assumimos que se o não foram foi só por lapso das próprias comissões externas de avaliação. Deste modo, trabalhamos cada relatório na sua totalidade também através de um processo de análise de conteúdo, não se efetuando nenhum tipo de transformação dos dados que, de sua natureza, já eram texto escrito.

Voltando àqueles autores, o processo de apresentação (“data display”) é “an organized, compressed assembly of information that permits conclusion drawing” (p. 11). No nosso caso concreto, traduziu-se, para todos os instrumentos utilizados, na construção de quadros organizados de resultados, muitas vezes traduzidos em gráficos, alguns de natureza global e outros de acordo com as questões de investigação a que nos propúnhamos responder. Como refere Freixo (2011), “quando o investigador apresenta os resultados do seu estudo, deve limitar-se estritamente a uma apresentação sob a forma narrativa dos resultados” (p. 215) remetendo a sua interpretação para uma fase posterior.

Por fim, e ainda com Miles & Huberman, as conclusões e verificação (“conclusions drawing and verification”). No presente trabalho, as conclusões serão objeto de um capítulo próprio. As conclusões finais são muitas vezes uma síntese de pequenas conclusões que o investigador vai retirando ao longo de todo o trabalho de análise de dados, onde é chamado a apreciar o significado de cada uma delas (“to decide what things mean” (p. 11)). Estes autores chamam a atenção para a ligação entre as conclusões e a sua verificação posterior (noutros trabalhos), naquilo que podemos considerar uma referência ao caráter provisório de toda a investigação científica.



---

**Capítulo 1**

**Análise dos dados recolhidos através de inquérito por  
questionário**

---



Neste capítulo do nosso trabalho iremos dar conta dos dados recolhidos através da aplicação do questionário.

O questionário aplicado foi respondido diretamente em formato papel enviado aos 97 participantes, e as respostas foram depois tratadas eletronicamente através de um sistema de leitura ótica, exceto a última questão que era uma questão aberta que remetia simplesmente para outros comentários que os sujeitos participantes pretendessem efetuar e que, dada a sua natureza, foi tratada manualmente.

Todo o tratamento estatístico dos dados foi feito com recurso ao programa informático SPSS – PASW Statistics 18, Release 18.0.0, de 2009, e IBM SPSS Statistics 19, Release 19.0.0, de 2010. Os quadros e gráficos foram elaborados com recurso ao programa informático Microsoft Excel 2010 e 2013.

A apresentação dos resultados dos dados obtidos através da aplicação do questionário encontra-se dividida em seis partes.

Na primeira parte, são apresentados os dados que caracterizam o perfil dos participantes no questionário. A segunda parte, apresenta os dados referentes à escala “Percepção dos Resultados do Processo de Avaliação para os Cursos”. Na terceira parte, apresentam-se os dados referentes à escala “Composição e Adequação do Trabalho das Comissões Externas de Avaliação”. Numa quarta parte, descrevem-se os dados relativos à “Implementação das Recomendações das Comissões Externas de Avaliação”. Na quinta parte, os dados referentes à escala “Apreciação Global do Processo”. Finalmente, uma sexta parte, referente a comentários que tenham sido efetuados no questionário, na questão aberta que o permitia.

Os dados apresentados assumem a forma de frequências uma vez que trabalhámos com uma amostra que era tendencialmente a população, conforme já foi referido anteriormente.

## **1. Perfil dos participantes**

---

Na análise do perfil dos participantes pretendemos dar conta de um conjunto de aspetos caracterizadores dos mesmos, nomeadamente a sua distribuição por género, grupo etário, grau académico, categoria profissional, saber se já tinham ou não integrado Comissões Externas de Avaliação (ou seja, saber se já tinham desempenhado o papel de avaliadores), o tipo de envolvimento que tiveram com o processo na avaliação do seu curso, e se, no contexto desse envolvimento, tiveram contacto com a CEA que avaliou o curso a que estavam ligados.

### **1.1. Distribuição por género**

Foram validados 97 questionários, sendo os participantes maioritariamente pertencentes ao género feminino, 72,2%, e só 27,8% pertencentes ao género masculino. Esta distribuição espelha a realidade da distribuição por género, quer dos professores a lecionar nas Escolas de Enfermagem (num apuramento efetuado pela DGES só nas três Escolas não integradas de Enfermagem – Lisboa, Porto e Coimbra – e por não termos tido acesso a outros dados, na distribuição de professores por género, em 2009/12/31, o feminino representava 73,5% daqueles docentes (cf. Direção Geral do Ensino Superior, <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/9F90B193-67DC-4427-A755-BED5F53D4357/4727/23Distdocentesporgeneroehabilitlit3.pdf>, em 2011-01-03), quer dos estudantes (o total de inscritos no 1º ciclo no ano letivo de 2009/2010 era de 14.334, sendo 11.650 estudantes do sexo feminino, representando 81,3% do total (cf. GPEARI – Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, <http://www.gpeari.mctes.pt/index.php?idc=21&idi=507087&valor=1>, em 2011\_01\_03) quer dos profissionais da área científica em estudo (de acordo com a

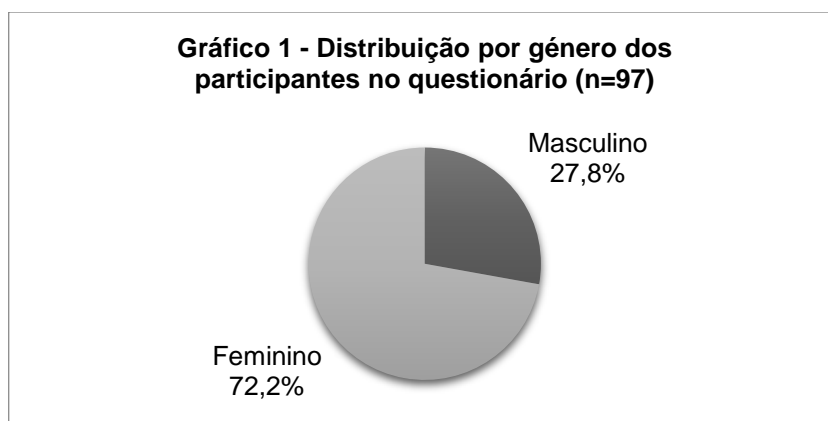
Ordem dos Enfermeiros, existiam em Portugal, em 2009, 59.745 Enfermeiros sendo 48.512 do sexo feminino, representando 81,2% do valor total (cf. Ordem dos Enfermeiros, Dados Estatísticos 2000-2009, Janeiro de 2010, consultado em [http://www.ordemenfermeiros.pt/membros/Documents/OE\\_Dados\\_Estatisticos\\_2000\\_2009\\_VFinal.pdf](http://www.ordemenfermeiros.pt/membros/Documents/OE_Dados_Estatisticos_2000_2009_VFinal.pdf), em 2011-01-03).

A distribuição dos participantes a quem foi aplicado o questionário, respeita também, esta maioria do género feminino.

**Quadro 29 - Distribuição por género dos participantes no questionário**

	n	%
Masculino	27	27,8%
Feminino	70	72,2%
<b>Total</b>	<b>97</b>	<b>100%</b>

O gráfico seguinte permite uma melhor visualização desta distribuição.



## 1.2. Distribuição por grupo etário

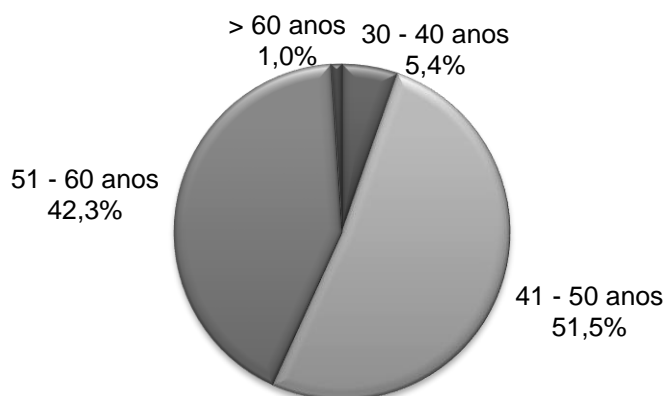
Os 97 participantes que reponderam ao nosso questionário situavam-se maioritariamente no grupo etário entre os 41-50 anos, representando 51,5% dos respondentes, embora se verificasse também um grande número de participantes pertencentes ao grupo etário seguinte, 51-60 anos, representando 42,3%.

**Quadro 30 - Distribuição dos inquiridos por grupo etário**

	n	%
30 - 40 anos	5	5,4%
41 - 50 anos	50	51,5%
51 - 60 anos	41	42,3%
> 60 anos	1	1,0%
<b>Total</b>	<b>97</b>	<b>100%</b>

O gráfico seguinte permite uma melhor visualização desta distribuição.

**Gráfico 2 - Distribuição por grupo etário dos participantes no questionário (n=97)**



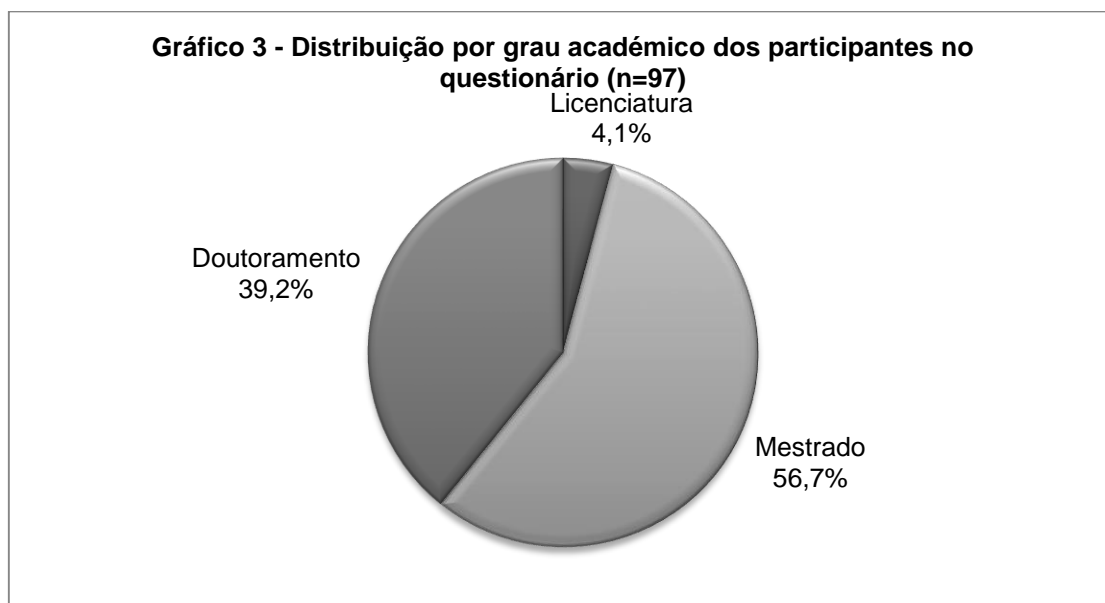
### 1.3. Distribuição por grau académico

Relativamente ao grau académico, 56,7% dos participantes inquiridos era detentor do grau de Mestre, 39,2% estavam habilitados com o grau de doutor e só 4,1% com o grau de licenciado.

**Quadro 31 - Distribuição por grau académico dos participantes no questionário**

	n	%
Licenciatura	4	4,1%
Mestrado	55	56,7%
Doutoramento	38	39,2%
<b>Total</b>	<b>97</b>	<b>100%</b>

O gráfico seguinte permite uma melhor visualização desta distribuição.



Deverá notar-se que, a distribuição dos nossos participantes relativamente ao grau académico, se afasta bastante da realidade que encontramos nas Escolas. De acordo com os dados mais recentes da Direção de Serviços de Suporte à Rede do Ensino Superior DSSRES/MEC (2012), através da publicação INDEZ 2010, a distribuição percentual dos docentes das Escolas de Saúde e de Enfermagem do ensino superior politécnico público em Portugal pelos diferentes graus académicos será de 41% de docentes habilitados com o grau de licenciado, 46% de docentes habilitados com o grau de mestre e 13% de docentes habilitados com o grau de doutor.

Esta participação no nosso questionário de participantes habilitados principalmente com os graus de mestre e doutor pode espelhar dois factos.

O primeiro, representa a realidade das Escolas que pode ser, nesta matéria, ligeiramente diferente da realidade estatística dos dados oficiais. É que os 41% de licenciados que os dados oficiais nos dão, referem-se a docentes ETI (equiparado a tempo integral) onde estão, certamente, contabilizados muitos docentes a tempo parcial que lecionam algumas matérias especializadas, ou que participam nalgumas atividades específicas, fundamentais para o funcionamento das Escolas, mas que não são os professores que, de facto, encontramos no dia-a-dia das instituições. Muitos destes docentes, especialmente médicos e enfermeiros, estão habilitados só com o grau de licenciado.

O segundo, pode representar que, quem participou no questionário, foi essencialmente quem participou de alguma forma no processo de avaliação, mesmo que não estivesse

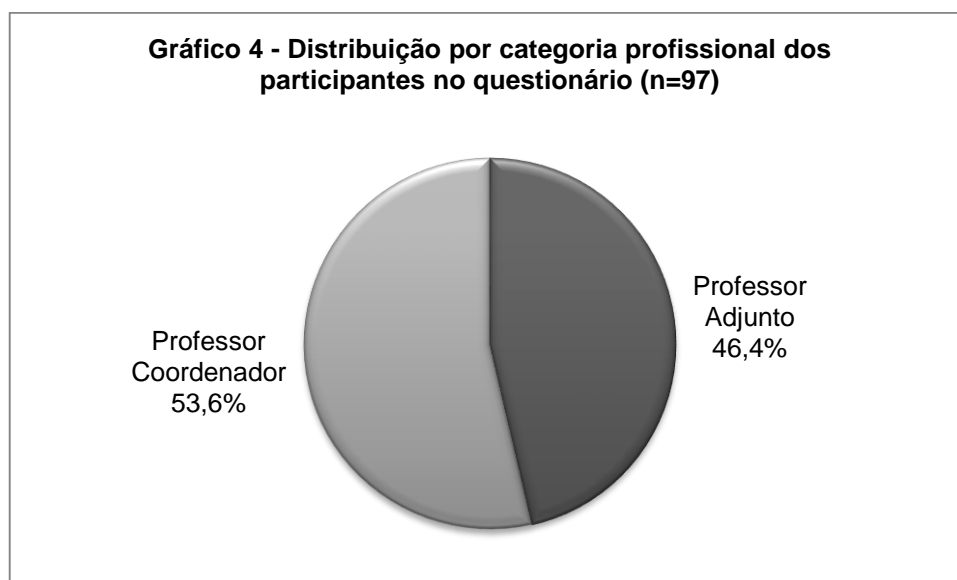
envolvido diretamente nele, e que essa tarefa, compreensivelmente, esteve a cargo de professores habilitados com o grau de mestre e doutor.

#### 1.4. Distribuição por categorias profissionais do ensino superior politécnico

A maioria dos sujeitos que participaram no questionário encontrava-se no topo da carreira docente (à data, uma vez que recentes alterações ao ECPDESP – Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico, vieram criar uma nova categoria profissional no topo da carreira, a de professor coordenador principal). Assim, 53,6% dos inquiridos eram professores coordenadores e 46,4% professores adjuntos.

<b>Quadro 32 - Distribuição por categoria profissional dos participantes no questionário</b>		
	<b>n</b>	<b>%</b>
Professor Adjunto	45	46,4%
Professor Coordenador	52	53,6%
<b>Total</b>	<b>97</b>	<b>100%</b>

O gráfico seguinte permite uma melhor visualização desta distribuição.



Considerando a distribuição de docentes existentes nas escolas por estas duas categorias profissionais, verificou-se que, proporcionalmente, houve uma muito maior participação neste questionário de professores coordenadores do que de professores



adjuntos já que, de acordo com a mesma fonte, DSSRES/MEC (2012), através da publicação INDEZ 2010, a distribuição dos professores por aquelas categorias profissionais nas escolas é de 71% de professores adjuntos e 29% de professores coordenadores.

Este aspeto poderá reforçar um pouco a interpretação que efetuámos em relação aos graus académicos: considerando que a maioria dos participantes se encontra nas categorias de professor adjunto e de professor coordenador, é natural que esteja maioritariamente habilitada com os graus académicos de mestre e doutor.

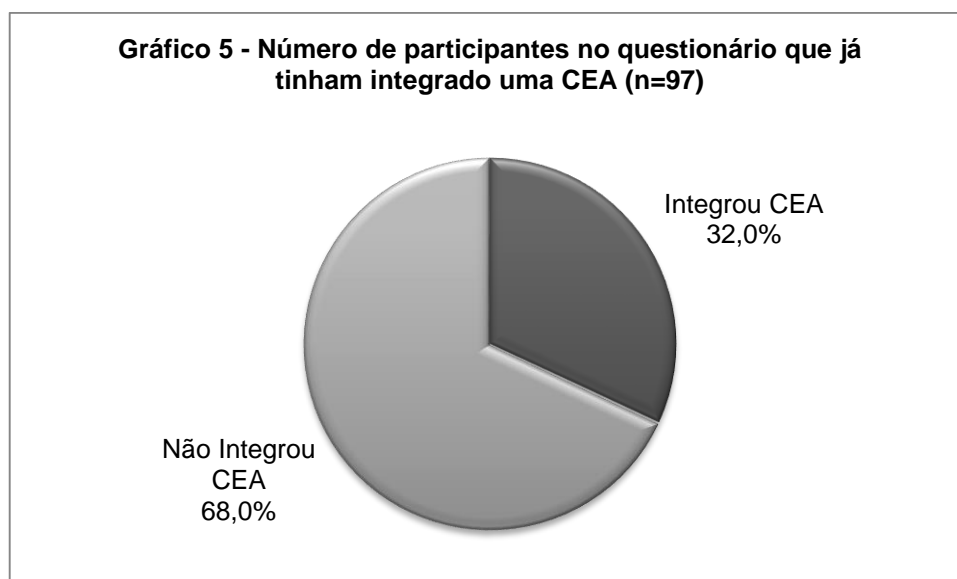
### **1.5. Distribuição por participação em CEA – Comissão Externa de Avaliação**

Verificou-se que quase 1/3 dos participantes que respondeu ao questionário, mais exatamente 32%, integrou, também, Comissões Externas de Avaliação.

Este dado significa que estes participantes desempenharam um duplo papel neste processo: ora foram avaliadores, ora foram avaliados.

<b>Quadro 33 - Número de participantes no questionário que já tinham integrado uma CEA - Comissão Externa de Avaliação</b>		
	<b>n</b>	<b>%</b>
Integrou	31	32,0%
Não integrou	66	68,0%
<b>Total</b>	<b>97</b>	<b>100%</b>

O gráfico seguinte permite uma melhor visualização desta distribuição.



Pensamos que a razão desta distribuição se deve ao facto de, fruto da evolução do ensino da enfermagem e fruto da própria evolução do subsistema de ensino superior politécnico em Portugal (onde o grau de doutor não era exigido para progredir na carreira docente até aos lugares cimeiros, e a investigação não era considerada uma missão prioritária das instituições) e do número de habilitados com o grau de doutor nas Escolas de Enfermagem ser muito reduzido (cf. DSSRES/MEC, 2012) e ainda de aquele grau ser uma condição obrigatória, ou pelo menos preferencial, para integrar as Comissões Externas de Avaliação, ter havido necessidade de se recorrer a todos os doutorados disponíveis nesta área científica para implementar o processo de avaliação.

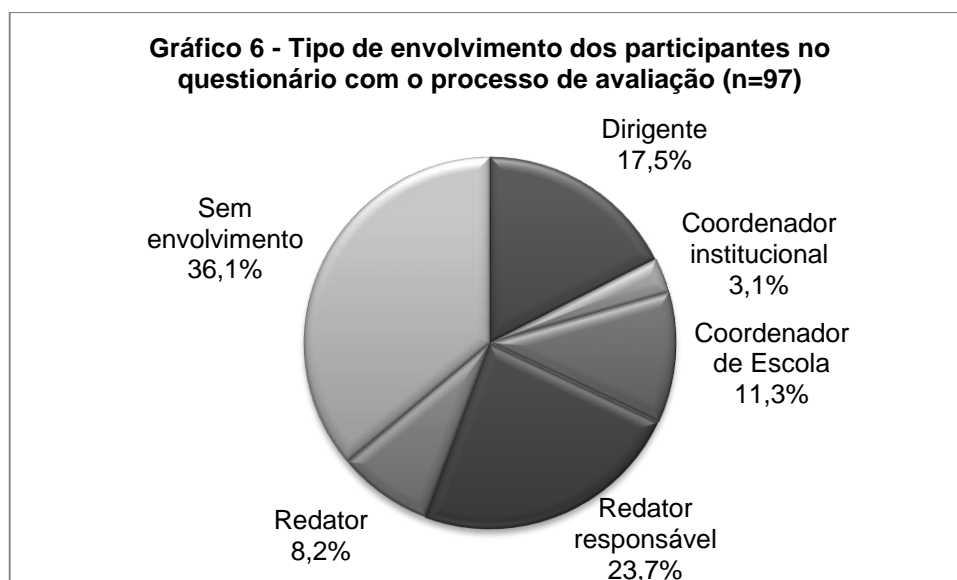
#### **1.6. Distribuição por grau de envolvimento com o processo de avaliação**

Da participação dos respondentes verificou-se que 17,5% eram dirigentes da instituição, 3,1% coordenadores institucionais do processo de avaliação, 11,3% coordenadores do processo de avaliação ao nível da Escola, 23,7% redatores responsáveis pelo relatório de autoavaliação e 8,2% redatores do relatório de autoavaliação e 36,1% não estiveram diretamente envolvidos no processo de avaliação.

**Quadro 34 - Tipo de envolvimento dos participantes no questionário com o processo de avaliação**

	n	%
Dirigente	17	17,5%
Coordenador institucional	3	3,1%
Coordenador de Escola	11	11,3%
Redator responsável	23	23,7%
Redator	8	8,2%
Sem envolvimento	35	36,1%
<b>Total</b>	<b>97</b>	<b>100%</b>

O gráfico seguinte permite uma melhor visualização desta distribuição.

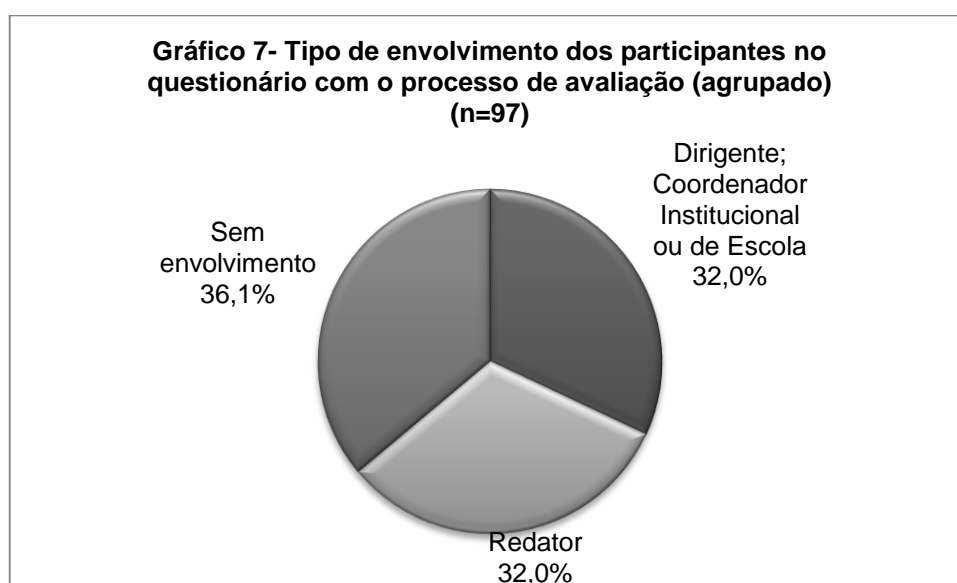


Considerando o agrupamento que fizemos destes participantes, conforme anteriormente explicado, em Dirigentes e Coordenadores Institucionais ou de Escola do Processo de Autoavaliação, redatores responsáveis pelo relatório de autoavaliação e demais redatores, e docentes sem envolvimento direto no processo de avaliação, a distribuição dos participantes foi: Dirigentes e Coordenadores Institucionais ou de Escola do Processo de Autoavaliação, 32%; Redatores, 32%; Docentes sem envolvimento, 36,1%.

**Quadro 35 - Tipo de envolvimento dos participantes no questionário com o processo de avaliação (agrupado)**

	n	%
Dirigente; Coordenador Institucional ou de Escola	31	32,0%
Redator	31	32,0%
Sem envolvimento	35	36,1%
<b>Total</b>	<b>97</b>	<b>100%</b>

O gráfico seguinte permite uma melhor visualização desta distribuição.

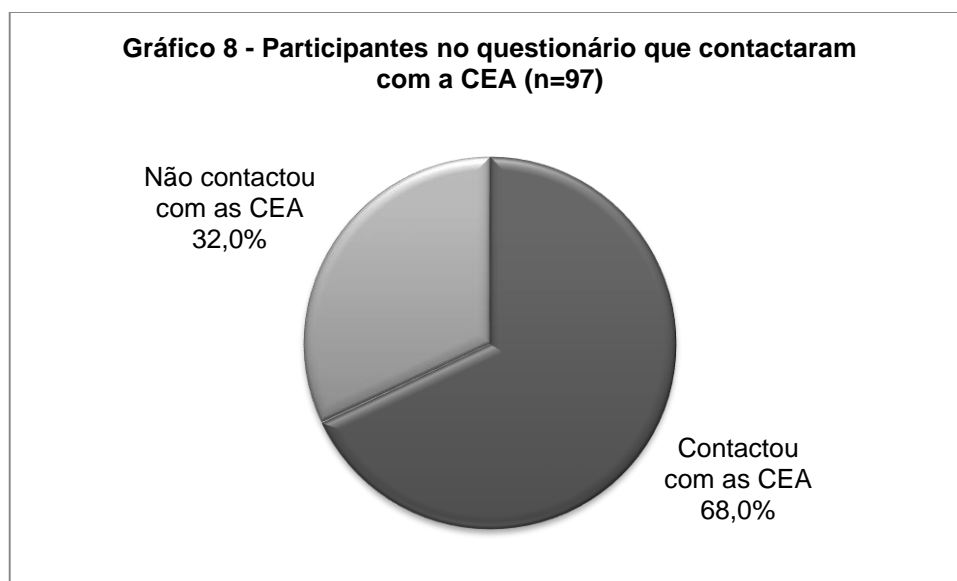


### **1.7. Distribuição por contacto com as CEA - Comissão Externa de Avaliação**

Dos sujeitos que responderam ao questionário, 68% contactaram diretamente com as CEA e 32% não o fizeram. Considerando que o número de docentes sem envolvimento direto no processo de avaliação institucional CEA (32%) é inferior ao número de docentes que tiveram contacto com as CEA (36%), este valor indica-nos que houve docentes que participaram nas reuniões promovidas pelas CEA, situação que o próprio processo previa, através de reuniões abertas aos docentes das instituições, fosse na sua qualidade de membros de órgãos de gestão científica ou pedagógica ou na qualidade de simples docentes.

<b>Quadro 36 - Participantes no questionário que contactaram com a CEA</b>		
	<b>n</b>	<b>%</b>
Contactou com as CEA	66	68,0%
Não contactou com as CEA	31	32,0%
<b>Total</b>	<b>97</b>	<b>100%</b>

O gráfico seguinte permite uma melhor visualização desta distribuição.



## **2. Apresentação dos dados referentes à escala multidimensional “Perceção dos Resultados do Processo de Avaliação para os Cursos”**

---

Esta escala era composta por 14 dimensões, conforme já tivemos oportunidade de referir. Cada dimensão tinha um conjunto variável de questões. Globalmente pretendia averiguar-se a perceção da relevância do processo de avaliação para cada um dos aspetos a que se referia cada dimensão e cada questão. Recordar-se que a escala utilizada (neste caso referimo-nos a escala de respostas) continha as seguintes

categorias de resposta: “Muito Importante”, “Importante”, “Sem Opinião”, “Pouco Importante” e “Nada Importante”.

Para a apresentação dos dados referentes a esta escala, apresentaremos em primeiro lugar um quadro de frequências relativamente a todas as questões que constituem a dimensão em análise.

Na análise de cada questão será apresentado um gráfico contendo as frequências de resposta traduzidas em valores percentuais. No final, será feita uma síntese referente à respetiva dimensão.

### 2.1. Dimensão 1 – Organização do curso (questões 4.1 a 4.12)

Esta dimensão, como o próprio título refere, prende-se com os aspetos de organização dos cursos e, abrange questões como o levantamento de necessidades referente à existência do próprio curso, os objetivos do curso, a sua organização curricular, a sua divulgação e a sua articulação com o mundo profissional.

Era avaliada no questionário através das questões 4.1 a 4.12. No quadro que se segue apresenta-se a distribuição das respostas a cada uma das questões que constituíam esta dimensão, por categoria de resposta, bem como o seu valor percentual.

Quadro 37 - Distribuição das respostas às questões 4.1 a 4.12 (n=97)												
Questões	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	4.6	4.7	4.8	4.9	4.10	4.11	4.12
Muito Importante	7 7,2%	9 9,3%	10 10,3%	13 13,4%	16 16,5%	14 14,4%	13 13,4%	18 18,6%	21 21,6%	13 13,4%	16 16,5%	19 19,6%
Importante	49 50,5%	47 48,5%	50 51,5%	44 45,4%	47 48,5%	35 36,1%	54 55,7%	35 36,1%	49 50,5%	44 45,4%	39 40,2%	47 48,5%
Sem Opinião	8 8,2%	5 5,2%	7 7,2%	19 19,6%	16 16,5%	18 18,6%	8 8,2%	13 13,4%	8 8,2%	11 11,3%	11 11,3%	7 7,2%
Pouco Importante	29 29,9%	34 35,1%	27 27,8%	20 20,6%	17 17,5%	28 28,9%	19 19,6%	26 26,8%	16 16,5%	26 26,8%	27 27,8%	19 19,6%
Nada Importante	4 4,1%	2 2,1%	3 3,1%	1 1,0%	1 1,0%	2 2,1%	3 3,1%	5 5,2%	3 3,1%	3 3,1%	4 4,1%	5 5,2%

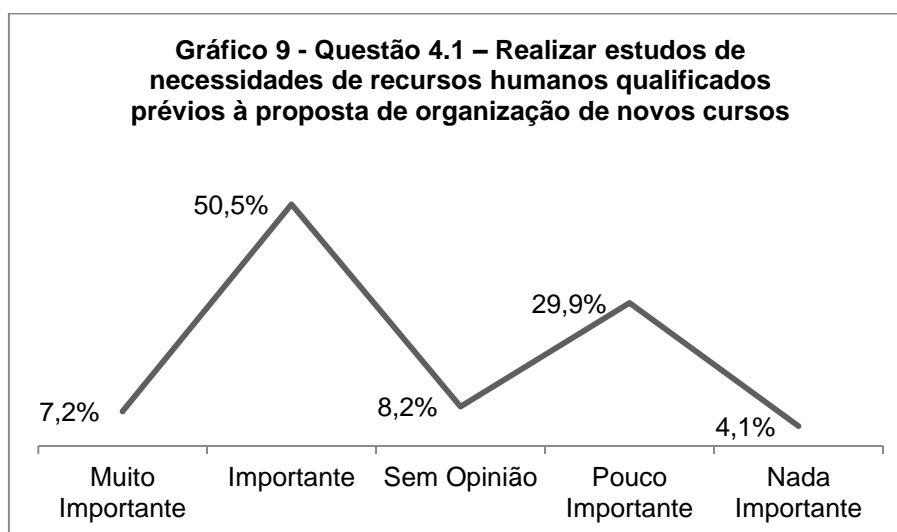
**Questão 4.1 – Realizar estudos de necessidades de recursos humanos qualificados, prévios à proposta de organização de novos cursos**

Para esta questão o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 7,2% dos participantes e “Importante” por 50,5%.

Foi considerado “Pouco Importante” por 29,9% e “Nada Importante” por 4,1%.

Houve 8,2% dos participantes que se manifestaram como “Sem Opinião”.

Com o gráfico que se apresenta de seguida poderemos ter uma melhor visualização daqueles dados.



Em síntese, a maioria dos sujeitos, 57,2%, entende que o processo de avaliação foi muito importante ou importante para que se realizem estudos de necessidades de formação de recursos humanos qualificados, prévios à proposta de organização de novos cursos.

Verificou-se que para 34% dos participantes o contributo do processo para esta questão foi pouco ou nada importante.

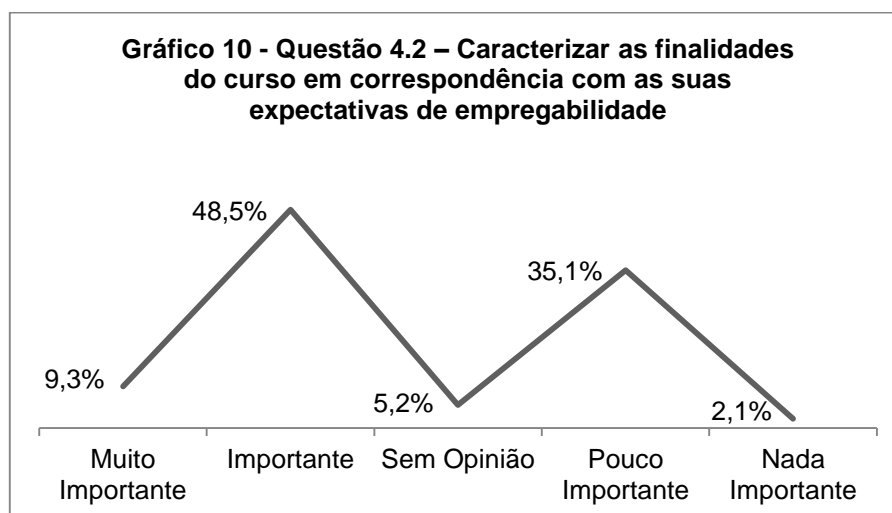
**Questão 4.2 – Caracterizar as finalidades do curso em correspondência com as suas expectativas de empregabilidade**

Para esta questão o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 9,3% dos participantes e “Importante” por 48,5%.

Foi tido como “Pouco Importante” por 35,1% dos participantes e “Nada Importante” por 2,1%.

Houve 5,2% de participantes que se manifestaram como “Sem Opinião”.

O gráfico que se apresenta de seguida possibilita uma melhor visualização daqueles dados.



Em síntese, a maioria dos sujeitos, 57,8%, concorda que o processo de avaliação foi muito importante ou importante para efetuar uma melhor caracterização das finalidades do curso relativamente às suas expectativas de empregabilidade.

Verificou-se ainda que para 37,2% dos participantes o processo foi pouco ou nada importante para este fim.

**Questão 4.3 – Caracterizar os objetivos formativos do curso em termos de perfil de competências a satisfazer**

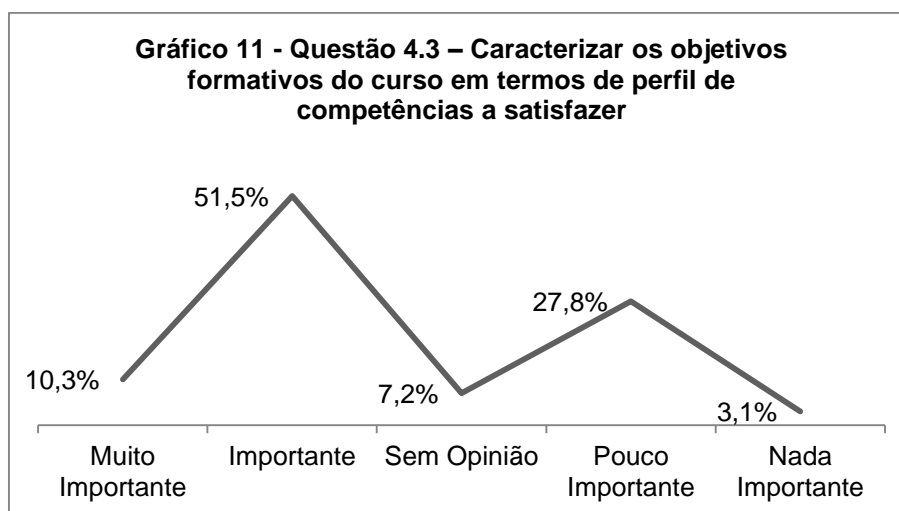
Para esta questão o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 10,3% dos participantes e “Importante” por 51,5%.

Verificou-se que por 27,8% foi considerado “Pouco Importante” e por 3,1% “Nada Importante”.

Ainda 7,2% dos participantes manifestaram-se como “Sem Opinião”.

No gráfico que se apresenta abaixo poderemos visualizar melhor aqueles dados.





Em síntese, para 61,8% dos participantes, o processo de avaliação foi considerado muito importante ou importante para elaborar uma caracterização dos objetivos da formação em termos de perfil de competências profissionais a satisfazer.

Já para 30,9% aquele processo foi pouco ou nada importante.

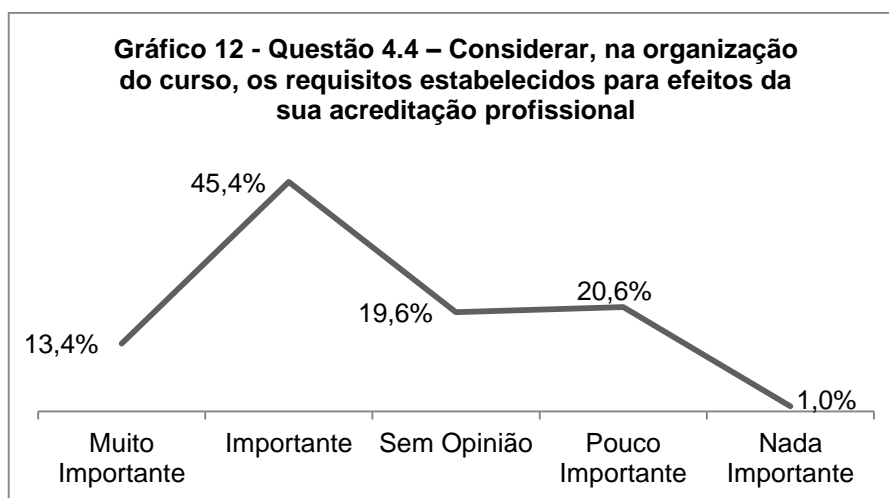
**Questão 4.4 – Considerar, na organização do curso, os requisitos estabelecidos para efeitos da sua acreditação profissional**

Para esta questão o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” para 13,4% dos participantes e “Importante” para 45,4%.

Foi tido como “Pouco Importante” para 20,6% e “Nada Importante” para 1% dos participantes.

Ainda 19,6% manifestaram-se como “Sem Opinião”.

O gráfico seguinte possibilita ter uma melhor visualização dos dados recolhidos.



Em síntese, a maioria dos participantes, 58,8%, considerou o processo de avaliação muito importante ou importante para que os requisitos de acreditação profissional fossem tidos em conta na organização do mesmo.

Já 21,6% consideraram o processo pouco ou nada importante para este efeito.

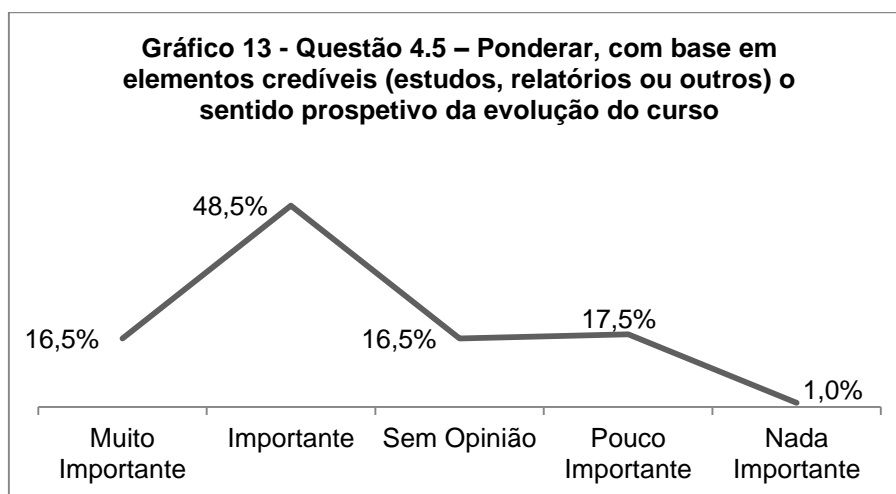
**Questão 4.5 – Ponderar, com base em elementos credíveis (estudos, relatórios ou outros), o sentido prospetivo da evolução do curso**

Para esta questão o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 16,5% dos participantes e “Importante” por 48,5%.

Consideraram-no “Pouco Importante” 17,5% e “Nada Importante” 1% dos participantes.

Ainda 16,5% dos participantes manifestaram-se como “Sem Opinião”.

Através do gráfico seguinte poderemos ter uma melhor visualização daqueles dados.



Em síntese, a maioria dos participantes, 65%, considerou o processo de avaliação como relevante para se terem em consideração estudos prospetivos para equacionar a própria evolução e desenvolvimento do curso.

Só 18,5% consideraram que o contributo do processo de avaliação para este efeito foi pouco ou nada importante.

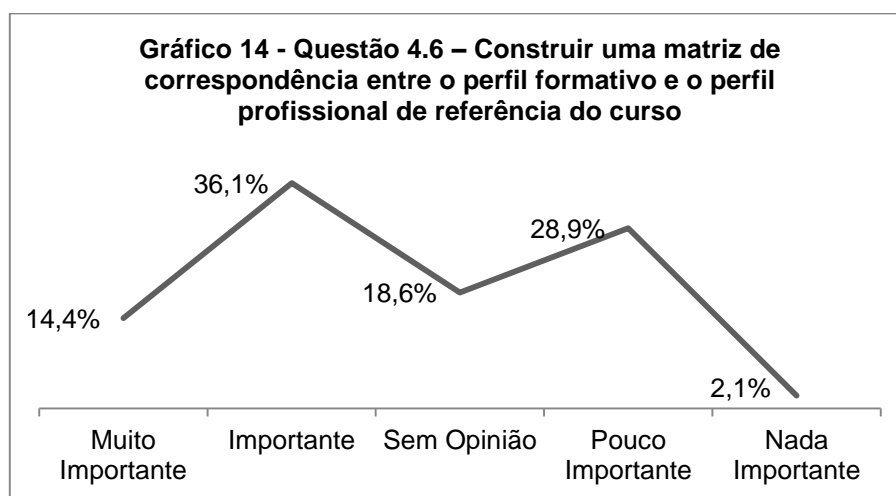
**Questão 4.6 – Construir uma matriz de correspondência entre o perfil formativo e perfil profissional de referência do curso**

Para esta questão o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 14,4% e “Importante” por 36,1% dos participantes.

Destes consideraram-no “Pouco Importante” 28,9% e “Nada Importante” 2,1%.

Houve 18,6% de participantes que se manifestaram como “Sem Opinião”.

No gráfico que se apresenta de seguida poderemos ter uma melhor visualização daqueles dados.



Em síntese, a maioria dos participantes, 50,5%, considerou relevante o processo de avaliação para a organização do perfil de formação dos estudantes de acordo com o perfil profissional de referência do curso.

Para 31% dos participantes o processo foi pouco ou nada importante para este fim.

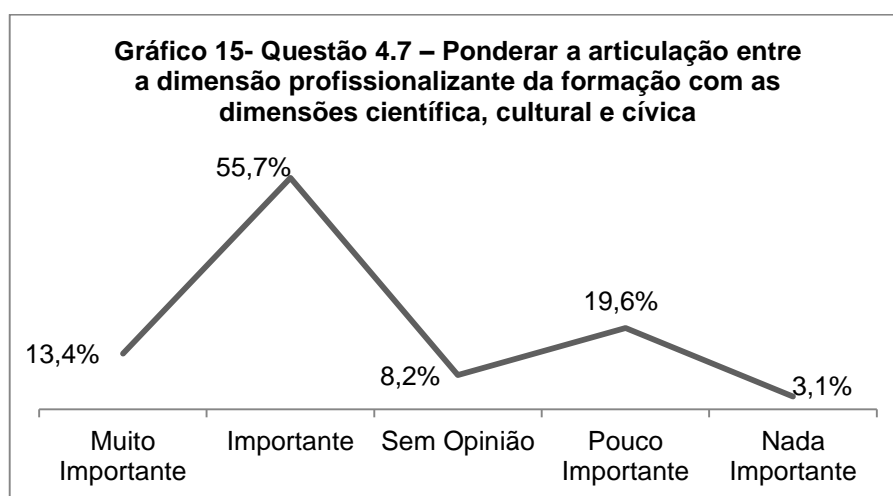
**Questão 4.7 – Ponderar a articulação entre a dimensão profissionalizante da formação com as dimensões científica, cultural e cívica.**

Para esta questão o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 13,4% dos participantes e “Importante” por 55,7%.

Foi indicado como “Pouco Importante” por 19,6% e “Nada Importante” por 3,1% dos participantes.

Ainda 8,2% daqueles manifestaram-se como “Sem Opinião”.

No gráfico elaborado, que se apresenta abaixo, poderemos visualizar melhor aqueles dados.



Em síntese, a maioria dos participantes, 69,1%, considerou que o processo de avaliação foi importante para a articulação entre diferentes componentes de formação que podem estar presentes no curso.

Para 22,7% este processo foi pouco ou nada importante.

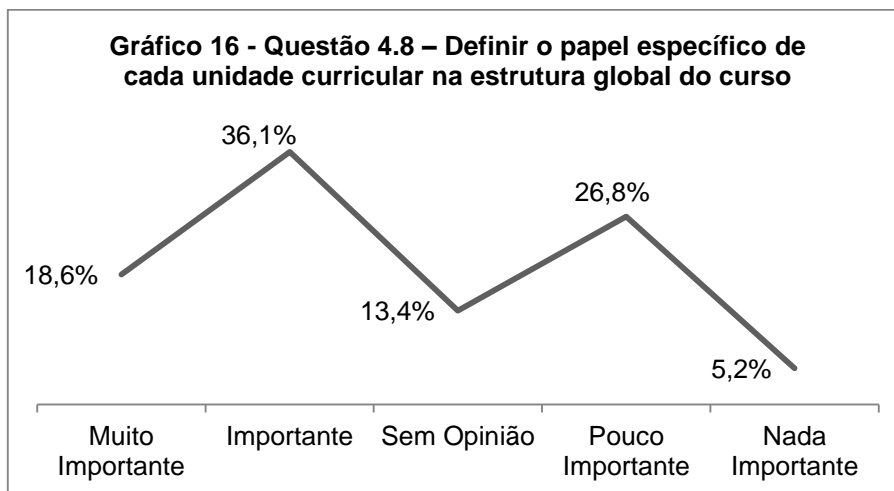
**Questão 4.8 – Definir o papel específico de cada unidade curricular na estrutura global do curso**

Para esta questão, o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 18,6% dos participantes e “Importante” por 36,1%.

Foi classificado como “Pouco Importante” por 26,8% e “Nada Importante” por 5,2% dos participantes.

Destes 13,4% manifestaram-se como “Sem Opinião”.

O gráfico seguinte permite evidenciar melhor a distribuição dos dados recolhidos.



Em síntese, a maioria dos participantes, 54,7%, consideraram relevante o processo de avaliação para uma melhor definição do papel de cada unidade curricular e o seu contributo específico para a estrutura global do curso.

Para 32%, contudo, o processo foi visto como pouco ou nada importante para esta questão.

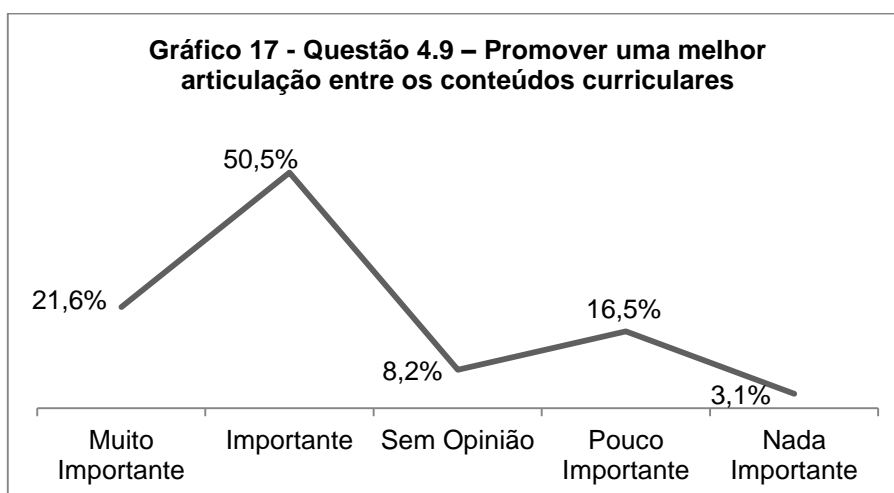
#### **Questão 4.9 – Promover uma melhor articulação entre os conteúdos curriculares**

Para esta questão, o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 21,6% e “Importante” por 50,5% dos participantes.

Destes, 16,5% consideraram-no “Pouco Importante” e 3,1% “Nada Importante”.

Houve 8,2% de participantes que se manifestaram como “Sem Opinião”.

Com o gráfico seguinte poder-se-á ter uma melhor visualização dos dados recolhidos.



Em síntese, o processo de avaliação foi considerado relevante para promover uma melhor articulação entre os conteúdos curriculares das diferentes unidades curriculares que compõem o plano de estudos dos cursos, pela maioria dos participantes, 72,1%. Verificou-se que, para 19,6% o processo foi considerado pouco ou nada importante.

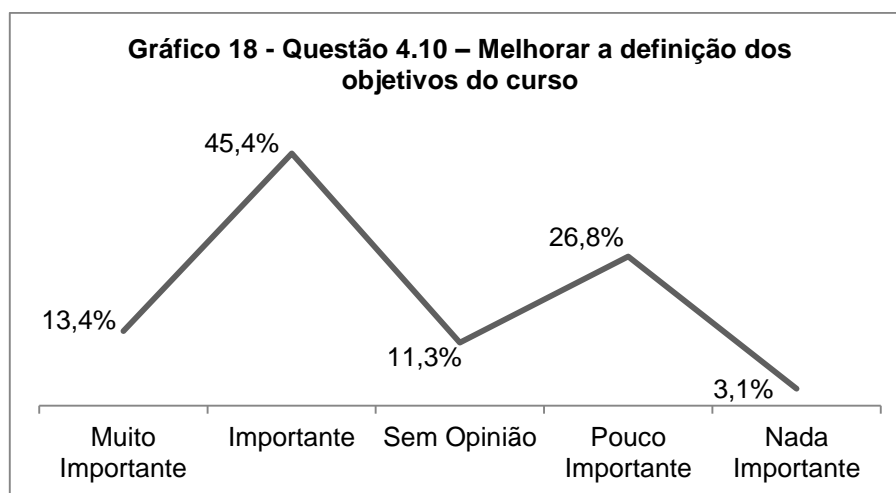
**Questão 4.10 – Melhorar a definição dos objetivos do curso**

O processo de avaliação foi considerado para esta questão como “Muito Importante” por 13,4% dos participantes e “Importante” por 45,4%.

Consideraram-no “Pouco Importante” 26,8% e “Nada Importante” 3,1% dos participantes.

Houve 11,3% destes que se manifestaram como “Sem Opinião”.

O gráfico que se apresenta de seguida possibilita uma melhor visualização daqueles dados.



Em síntese, para a maioria dos participantes no questionário, 58,8%, o processo de avaliação foi relevante para melhorar a definição dos objetivos do curso.

Já para 29,9%, este processo foi pouco ou nada importante.

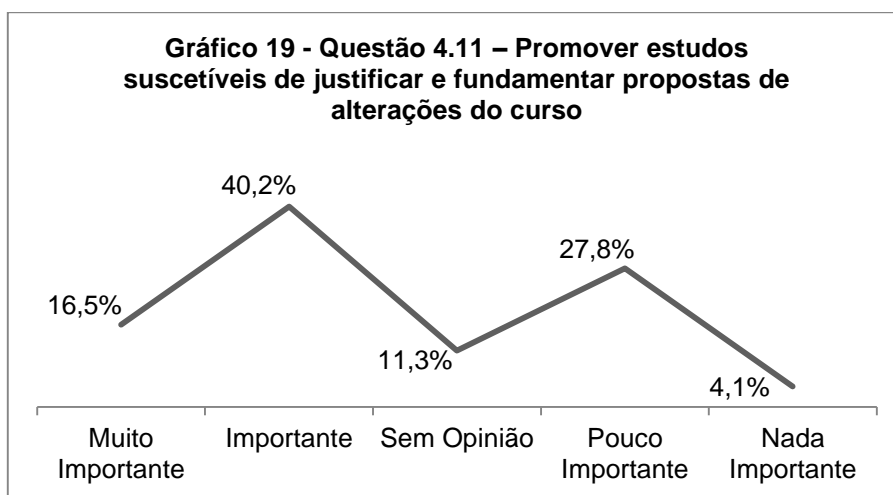
**Questão 4.11 – Promover estudos suscetíveis de justificar e fundamentar propostas de alterações do curso**

Para esta questão, o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 16,5% dos participantes e “Importante” por 40,2%.

Foi visto como “Pouco Importante” por 27,8% e “Nada Importante” por 4,1% dos participantes.

Destes, ainda 11,3% manifestaram-se como “Sem Opinião”.

No gráfico que se apresenta abaixo poderemos obter uma melhor visualização daqueles dados.



Em síntese, podemos afirmar que para a maioria dos participantes, 56,7%, o processo de avaliação foi considerado relevante para se passarem a fundamentar melhor as propostas de alteração dos cursos.

Houve, ainda, 31,9% de participantes que o consideraram como pouco ou nada importante para este aspeto.

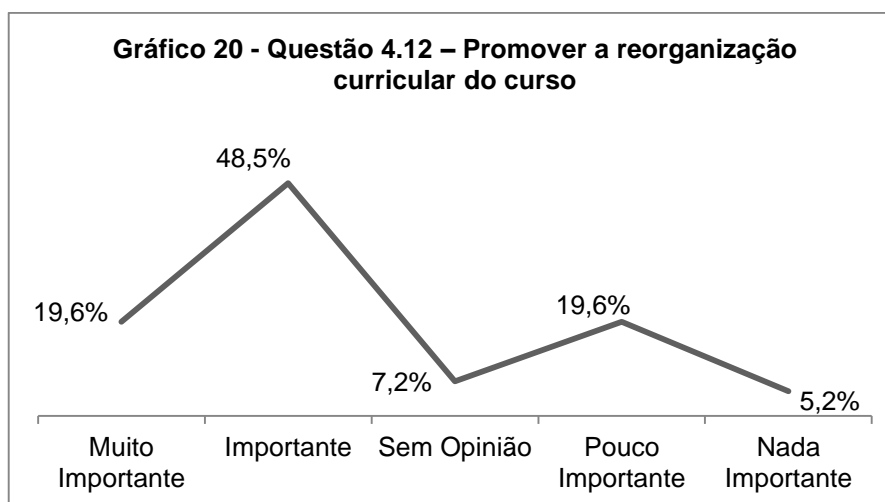
#### **Questão 4.12 – Promover a reorganização curricular do curso**

Para esta questão o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 19,6% dos participantes e “Importante” por 48,5%.

Para 19,6% foi tido como “Pouco Importante” e para 5,2% “Nada Importante”.

Dos participantes houve ainda 7,2% que se manifestaram como “Sem Opinião”.

Com o gráfico elaborado obtêm-se uma visualização mais adequada dos dados recolhidos.



Em síntese, a maioria dos participantes, 68,1%, considerou o processo de avaliação relevante para promover a reorganização curricular do curso.

Já para 24,8% deles, o processo foi tido como pouco ou nada importante.

## 2.2. Síntese da análise dos dados relativos à Dimensão 1 – Organização do curso

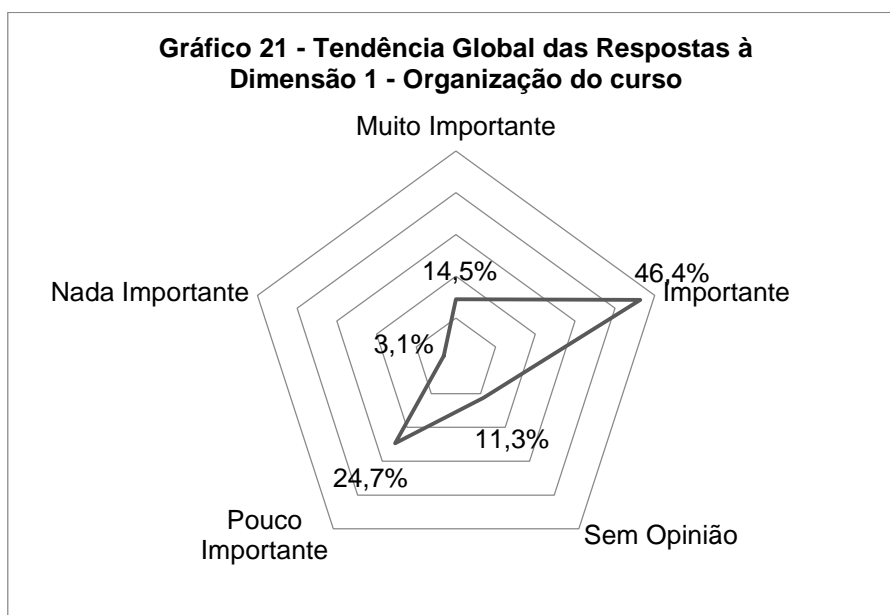
Da análise global das questões que avaliavam esta dimensão, a da relevância do processo de avaliação “Quanto à Organização do Curso”, verificou-se que a moda das respostas, sem exceções, se situou na categoria “Importante”.

Globalmente, a esta dimensão foram dadas 1164 respostas às diferentes questões (num total de 12) que a avaliavam, sendo a sua distribuição pelas diferentes categorias aquela que o quadro seguinte mostra, podendo ver-se no gráfico a tendência global das mesmas.

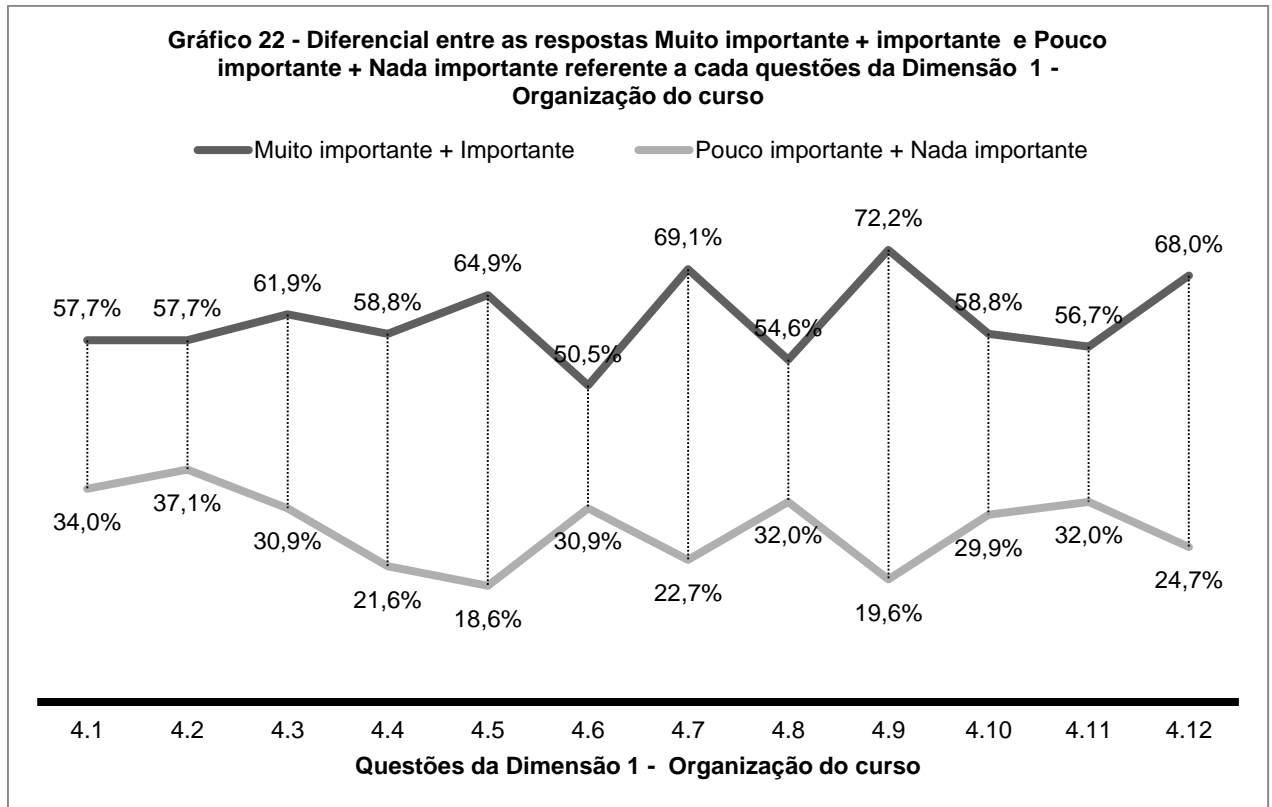
<b>Quadro 38 - Valores globais das respostas à Dimensão 1 - Organização do Curso</b>		
	<b>n</b>	<b>%</b>
Muito Importante	169	14,5%
Importante	540	46,4%
Sem Opinião	131	11,3%
Pouco Importante	288	24,7%
Nada Importante	36	3,1%
<b>Total</b>	<b>1164</b>	<b>100%</b>



O gráfico seguinte possibilita uma melhor visualização da tendência global das respostas dos participantes no questionário a esta dimensão.

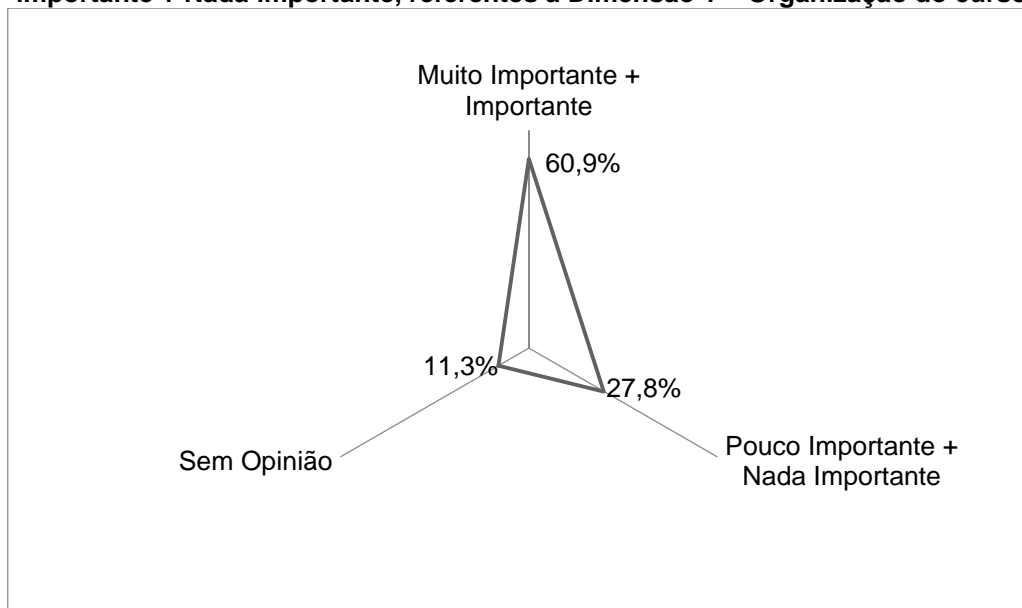


Somando os resultados das respostas dos participantes a esta dimensão nas categorias “Muito Importante” e “Importante” por um lado, e “Pouco Importante” e “Nada Importante”, podemos observar no gráfico seguinte o diferencial entre estas, observado em cada questão.



Por outro lado, globalmente observa-se a tendência de resposta, ilustrada no gráfico abaixo, onde se vê que para a maioria dos participantes o processo de avaliação foi considerado como muito importante ou importante para esta dimensão.

**Gráfico 23 - Tendência global das respostas Muito importante + Importante e Pouco importante + Nada importante, referentes à Dimensão 1 – Organização do curso**



Em relação a cada uma das questões, o processo de avaliação foi considerado “Muito importante” ou “Importante” em particular para as seguintes questões:

- 1) Questão 4.9 – “Promover uma melhor articulação entre os conteúdos curriculares” (72,2%);
- 2) Questão 4.7 – “Ponderar a articulação entre a dimensão profissionalizante da formação com as dimensões científica, cultural e cívica” (69,1%);
- 3) Questão 4.12 – “Promover a reorganização curricular do curso” (68%).

### 2.3 Dimensão 2 – Funcionamento do curso (questões 5.1 a 5.8)

Esta dimensão era avaliada no questionário pelas questões 5.1 a 5.8. Debruçava-se sobre aspetos relevantes do funcionamento do curso como metodologias de lecionação e avaliação, materiais pedagógicos e modo de trabalhar dos estudantes.

No quadro que se segue apresenta-se a distribuição das respostas a cada uma das questões que constituíam esta dimensão, por categoria de resposta, bem como o seu valor percentual.

<b>Quadro 39 - Distribuição das respostas às questões 5.1 a 5.8 (n=97)</b>								
<b>Questões</b>	<b>5.1</b>	<b>5.2</b>	<b>5.3</b>	<b>5.4</b>	<b>5.5</b>	<b>5.6</b>	<b>5.7</b>	<b>5.8</b>
Muito Importante	13 13,4%	6 6,2%	5 5,2%	3 3,1%	7 7,2%	7 7,2%	12 12,4%	12 12,4%
Importante	38 39,2%	42 43,3%	44 45,4%	42 43,3%	47 48,5%	36 37,1%	46 47,4%	42 43,3%
Sem Opinião	13 13,4%	14 14,4%	11 11,3%	16 16,5%	9 9,3%	13 13,4%	12 12,4%	14 14,4%
Pouco Importante	32 33,0%	33 34,0%	36 37,1%	35 36,1%	33 34,0%	40 41,2%	25 25,8%	26 26,8%
Nada Importante	1 1,0%	2 2,1%	1 1,0%	1 1,0%	1 1,0%	1 1,0%	2 2,1%	3 3,1%

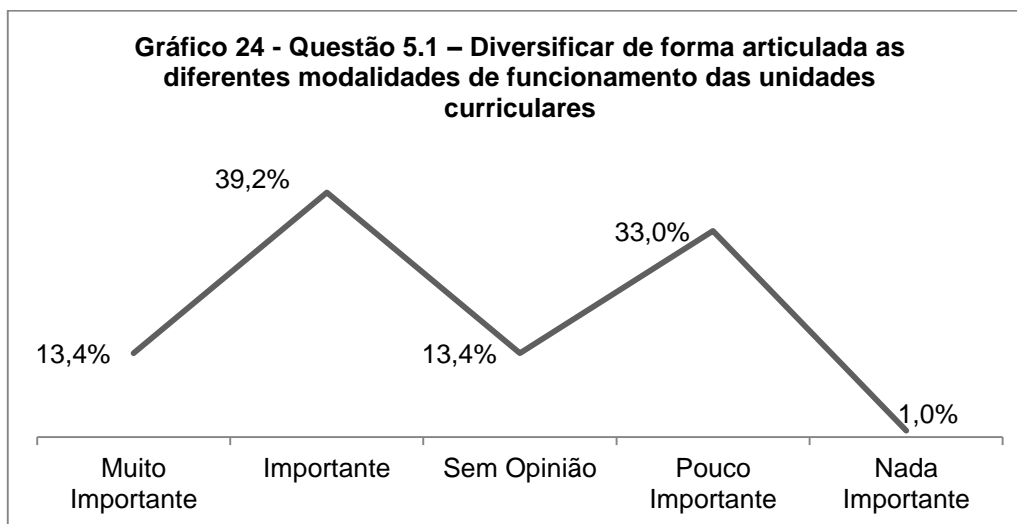
**Questão 5.1 – Diversificar de forma articulada as diferentes modalidades de funcionamento das unidades curriculares (seminários, disciplinas, ateliers, projetos, estágios, etc.)**

Para esta questão, o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 13,4% dos participantes e “Importante” por 39,2%.

Do lado menos favorável, foi tido como “Pouco Importante” por 33% e “Nada Importante” por 1%.

Ainda 13,4% manifestaram-se como “Sem Opinião”.

O gráfico que a seguir se apresenta permite uma melhor visualização da distribuição daquelas respostas.



Em síntese, o processo de avaliação foi considerado “Muito importante” ou “Importante” pela maioria dos participantes, 52,6%, para a articulação de diversas modalidades de funcionamento das unidades curriculares do curso. Para 34% dos participantes o processo foi visto como pouco ou nada importante.

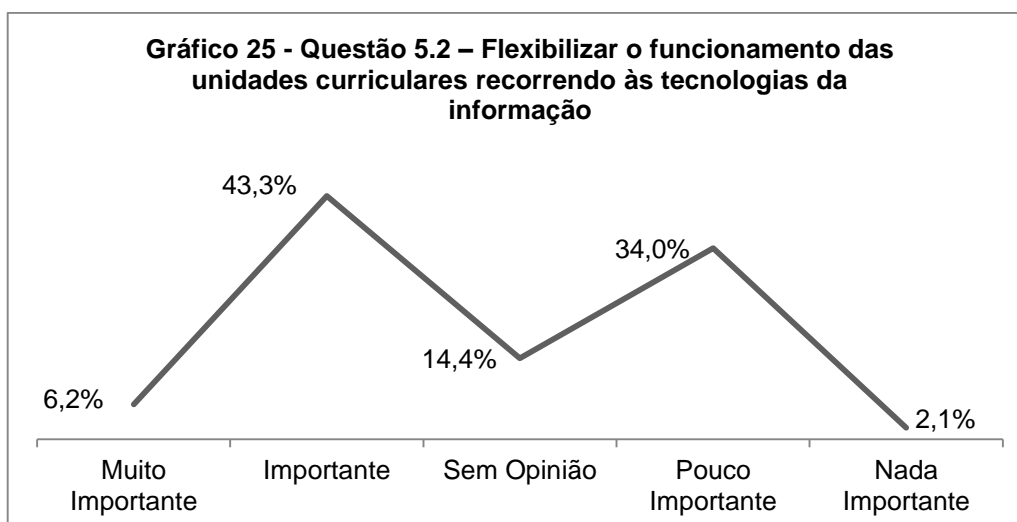
**Questão 5.2 – Flexibilizar o funcionamento das unidades curriculares, recorrendo às tecnologias da informação (por exemplo, e-learning ou outras tecnologias multimédia)**

Para esta questão, o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 6,2% e “Importante” por 43,3% dos participantes.

Para 34% foi visto como “Pouco Importante” e para 2,1% como “Nada Importante”.

Verificou-se que 14,4% dos participantes se manifestaram como “Sem Opinião”.

O gráfico que a seguir se apresenta permite uma melhor visualização da distribuição daquelas respostas.



Em síntese, pode concluir-se que, apesar da maior parte dos participantes, 49,5%, ter considerado o processo de avaliação “Muito importante” ou “Importante” para que passasse a equacionar o recurso às tecnologias de informação e comunicação no processo letivo, uma percentagem ainda elevada de participantes, 36,1%, considerou que o mesmo tinha sido pouco ou nada importante para este aspeto.

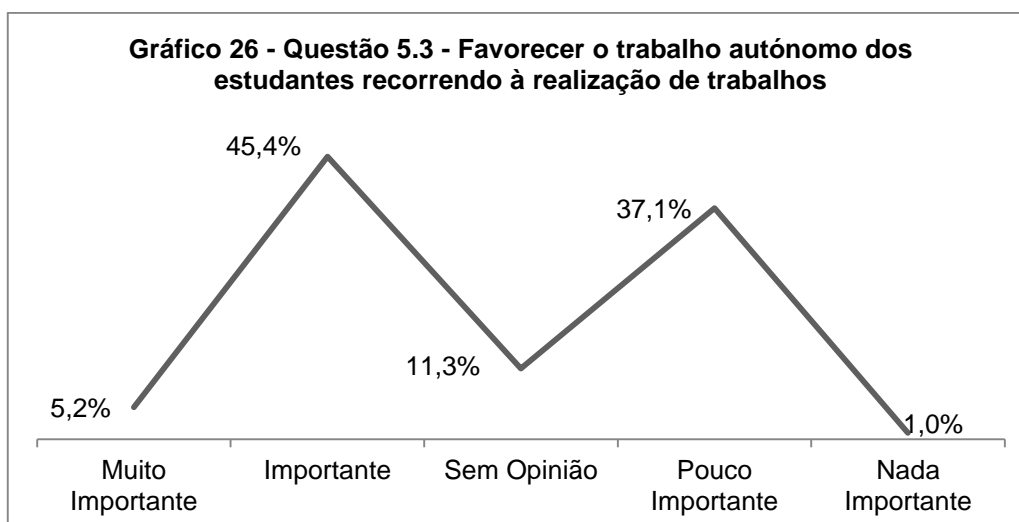
**Questão 5.3 – Favorecer o trabalho autónomo dos estudantes, recorrendo à realização de trabalhos**

Para esta questão o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 5,2% dos participantes e “Importante” por 45,4%.

Foi tido como “Pouco Importante” por 37,1% e “Nada Importante” por 1% dos participantes.

Manifestaram-se 11,3% como “Sem Opinião”.

Através do gráfico que a seguir se apresenta, podemos ter uma melhor visualização da distribuição daquelas respostas.



Em síntese, podemos afirmar que a maioria dos participantes, 50,6%, considerou o processo de avaliação como “Muito importante” ou “Importante” para o desenvolvimento do trabalho autónomo dos estudantes.

Contudo, para 38,1%, uma percentagem ainda elevada, este processo foi visto como pouco ou nada importante para esta questão.

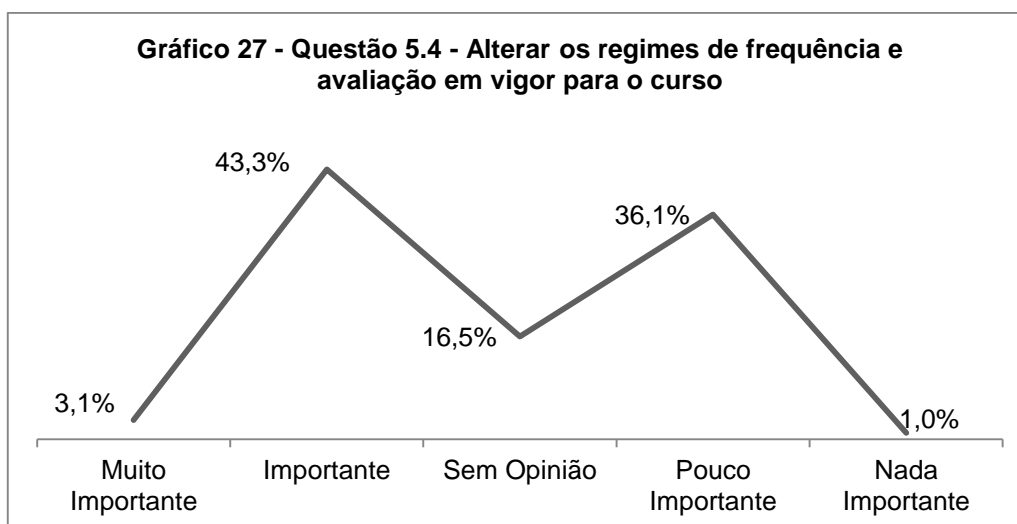
#### **Questão 5.4 – Alterar os regimes de frequência e avaliação em vigor para o curso**

Para esta questão, o processo de avaliação foi considerado como “Muito importante” por 3,1% dos participantes e “Importante” por 43,3%.

Por outro lado, foi considerado “Pouco importante” por 36,1% e “Nada importante” por 1%.

Houve 16,5% de participantes que se manifestaram como “Sem opinião”.

O gráfico que a seguir se apresenta permite uma melhor visualização da distribuição daquelas respostas.



Em síntese, o processo de avaliação foi considerado “Muito importante” ou “Importante” para que se considerassem alterações ao regime de frequência e avaliação por 46,4% dos participantes.

Verificou-se, contudo, que para 37,1%, uma percentagem ainda elevada, ele foi visto como pouco ou nada importante.

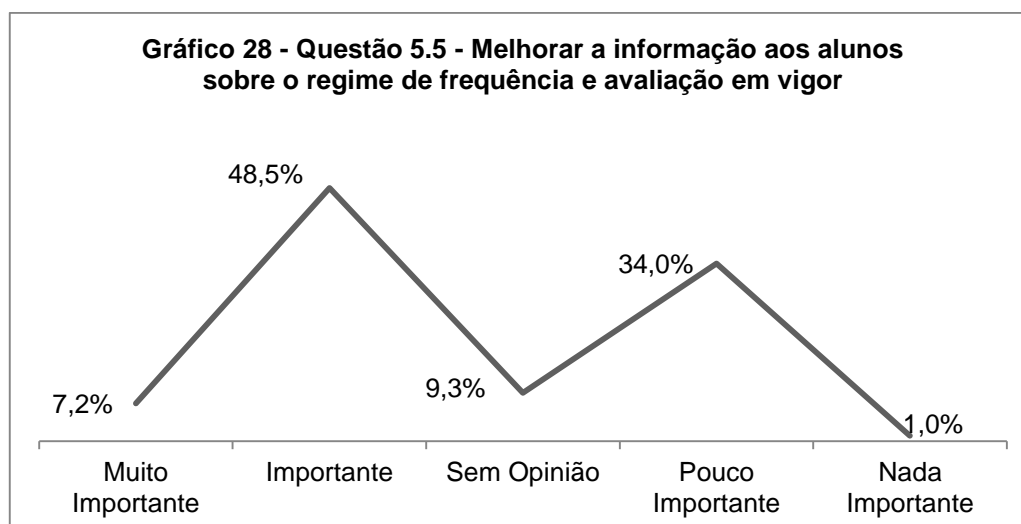
#### **Questão 5.5 – Melhorar a informação aos alunos sobre o regime de frequência e avaliação em vigor**

Para esta questão, o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 7,2% dos participantes e “Importante” por 48,5%.

Para 34% ele foi “Pouco Importante” e para 1% “Nada Importante”.

Manifestaram-se 9,3% de participantes como “Sem Opinião”.

Com o gráfico que a seguir se apresenta poderemos ter uma melhor visualização da distribuição daquelas respostas.



Em síntese, a maioria dos participantes, 55,7%, considerou o processo de avaliação “Muito importante” ou “Importante” para melhorar a informação aos estudantes acerca dos regimes de frequência e avaliação do curso.

Ainda assim, 35% dos participantes considerou que aquele processo foi pouco ou nada importante para este efeito.

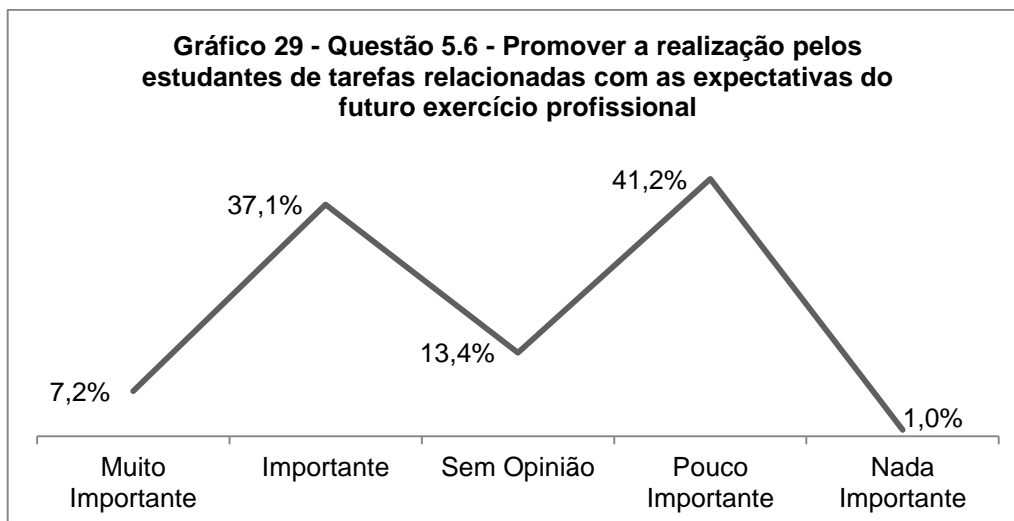
**Questão 5.6 – Promover a realização, pelos estudantes, de tarefas relacionadas com expectativa do futuro exercício profissional**

Para esta questão, o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 7,2% de participantes e “Importante” por 37,1%.

Foi tido como “Pouco Importante” 41,2% e “Nada Importante” por 1% dos participantes. Ainda 13,4% deste manifestaram-se como “Sem Opinião”.

O gráfico que a seguir se apresenta permite uma melhor visualização da distribuição daquelas respostas.





Em síntese, o processo de avaliação foi considerado muito importante ou importante para promover a realização por parte dos estudantes de tarefas relacionadas com as expectativas do futuro exercício da sua profissão por 44,3% dos participantes, tendo 42,2% deles, uma percentagem muito próxima da anterior, considerado que em relação a este aspeto o processo foi pouco ou nada importante.

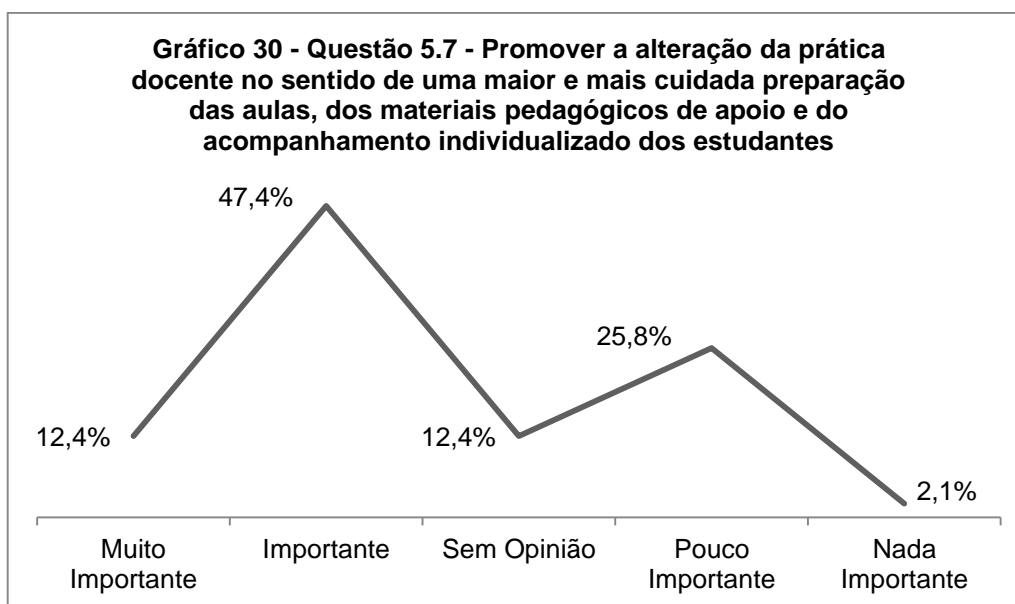
**Questão 5.7 – Promover a alteração da prática docente, no sentido de uma maior e mais cuidada preparação das aulas, dos materiais pedagógicos de apoio e do acompanhamento individualizado dos estudantes**

O processo de avaliação para esta questão foi considerado como “Muito Importante” 12,4% dos participantes e “Importante” por 47,4%.

Foi tido como “Pouco Importante” por 25,8% e “Nada Importante” por 2,1% dos participantes.

Destes houve 12,4% a escolher a opção “Sem Opinião”.

Com o gráfico que a seguir se apresenta poderemos ter uma melhor visualização da distribuição daquelas respostas.



Em síntese, a maioria dos participantes, 59,8%, considerou muito importante ou importante o papel do processo de avaliação para uma alteração da prática docente no sentido de uma melhor preparação das aulas e materiais pedagógicos.

Para 27,9% dos participantes o processo de avaliação foi pouco ou nada importante para este fim.

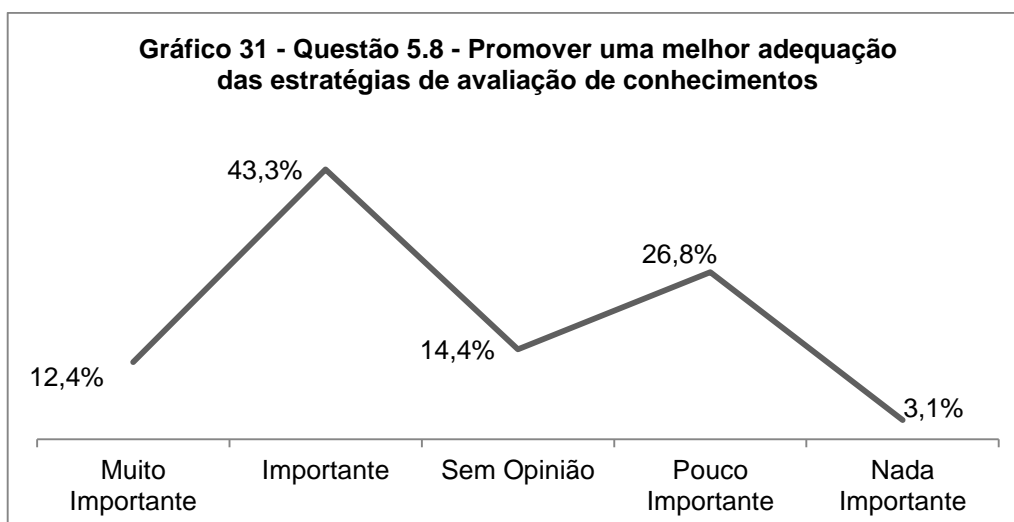
**Questão 5.8 – Promover uma melhor adequação das estratégias de avaliação de conhecimentos**

Para esta questão, o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 12,4% dos participantes e “Importante” por 43,3%.

Verificou-se que, para 26,8% foi “Pouco Importante” e para 3,1% “Nada Importante”.

Destes sujeitos, 14,4% manifestaram-se como “Sem Opinião”.

O gráfico que a seguir se apresenta permite uma melhor visualização da distribuição daquelas respostas.



Em síntese, a maioria dos participantes, 55,7%, considerou que o processo de avaliação foi muito importante ou importante para uma melhor adequação das estratégias de avaliação de conhecimentos.

Houve, ainda, 39,9% de participantes que consideraram que, para este aspeto, o processo de avaliação foi pouco ou nada importante.

#### **2.4. Síntese da análise dos dados relativos à Dimensão 2 – Funcionamento do Curso**

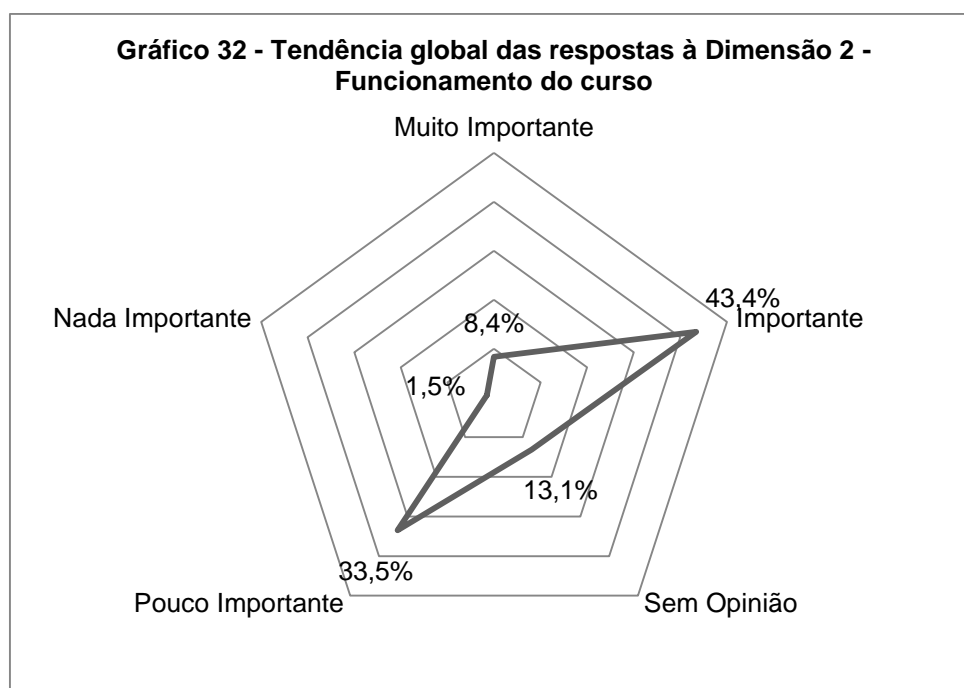
Da análise global das respostas, num total de 776, verifica-se que a moda das respostas a todas as questões da presente dimensão se situa na categoria de “Importante”, com exceção da questão 5.6 em que a categoria modal é a de “Pouco Importante”.

O quadro que se seguem apresenta os resultados obtidos na totalidade das questões que constituíam esta dimensão, por categoria de resposta, e mostram a tendência global das respostas a esta dimensão.

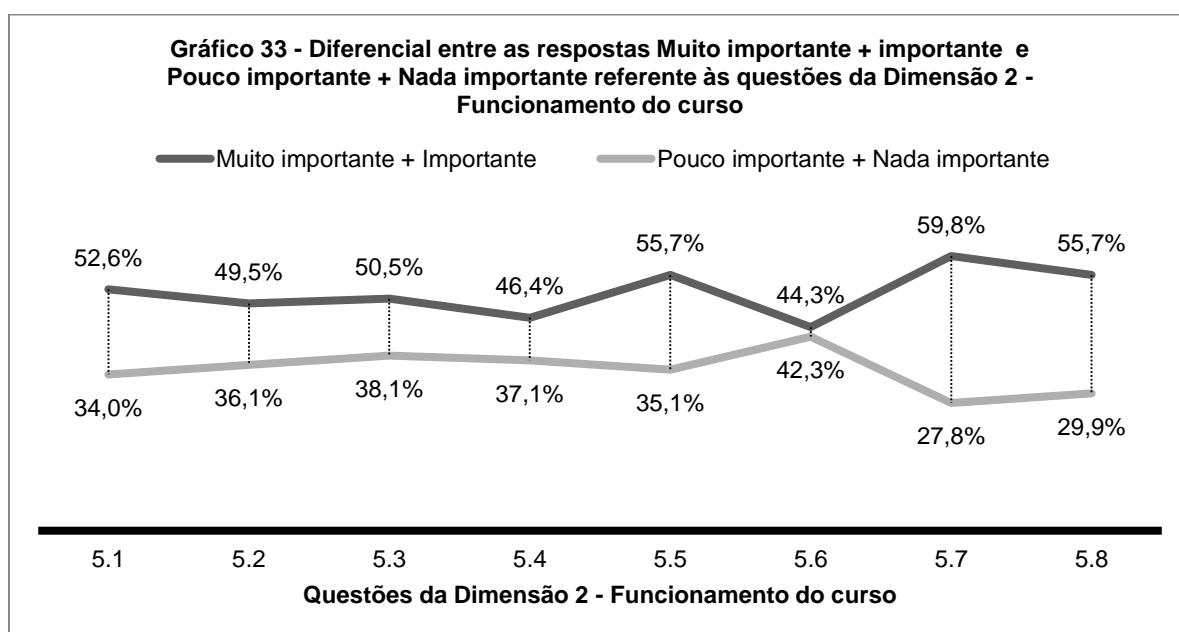
**Quadro 40 - Valores totais das respostas à Dimensão 2 - Funcionamento do curso**

	n	%
Muito Importante	65	8,4%
Importante	337	43,4%
Sem Opinião	102	13,1%
Pouco Importante	260	33,5%
Nada Importante	12	1,5%
<b>Total</b>	<b>776</b>	<b>100,0%</b>

No gráfico abaixo pode visualizar-se melhor a tendência observada.

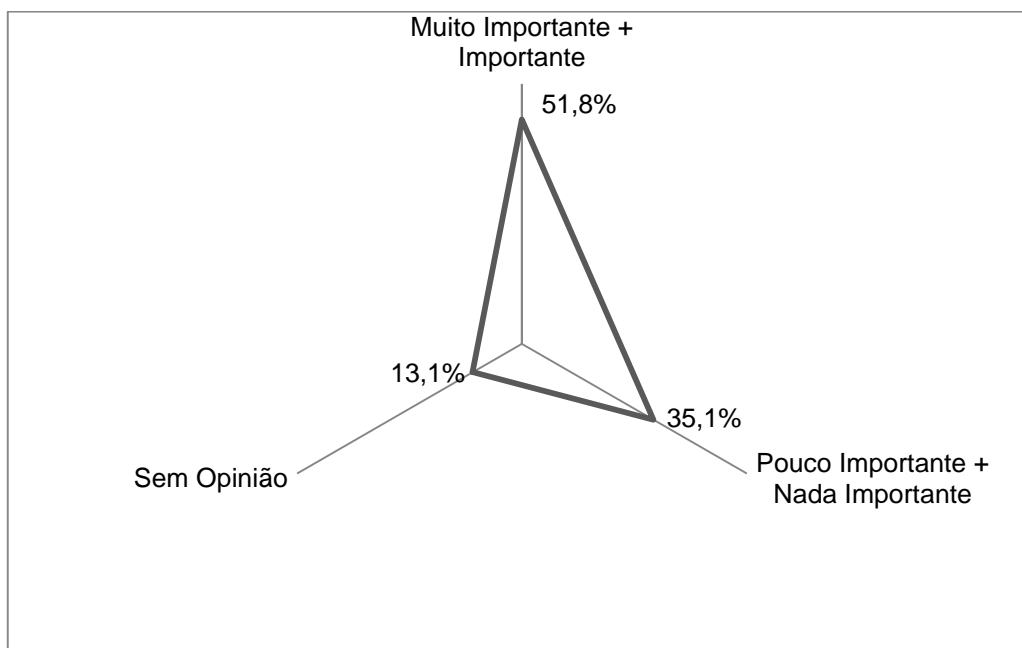


Observando o resultado acumulado nesta dimensão nas categorias de resposta “Muito Importante” e “Importante” por um lado, “Pouco Importante” e “Nada Importante” mostramos no gráfico seguinte a tendência de resposta verificada em cada questão.



O último gráfico que apresentamos permite a visualização da tendência global das respostas a esta dimensão na consideração da relevância do processo de avaliação como muito importante ou importante para a mesma.

**Gráfico 34 - Tendência global das respostas Muito importante + Importante e Pouco importante + Nada importante, referentes à Dimensão 2 – Funcionamento do curso**



Em relação a cada aspeto avaliado pelas diferentes questões, verifica-se que o processo de avaliação foi visto como muito importante ou importante com maior prevalência para as seguintes questões:

- 1) Questão 5.7 – “Promover a alteração da prática docente, no sentido de uma maior e mais cuidada preparação das aulas, dos materiais pedagógicos de apoio e do acompanhamento individualizado dos estudantes” (59,8%);
- 2) Questão 5.5 – “Melhorar a informação aos alunos sobre o regime de frequência e avaliação em vigor” (55,7%);
- 3) Questão 5.8 – “Promover uma melhor adequação das estratégias de avaliação de conhecimentos” (55,7%).

### **2.5. Dimensão 3 – Trabalho científico associado ao curso (questões 6.1 a 6.3)**

Esta dimensão avaliada no questionário pelas questões 6.1 a 6.3, remete-nos para a produção científica desenvolvida pelos docentes do curso, por um lado, e para o envolvimento dos estudantes nesse mesmo trabalho de investigação, por outro.

No quadro que se segue apresenta-se a distribuição das respostas a cada uma das questões que constituíam esta dimensão, por categoria de resposta, bem como o seu valor percentual.

<b>Quadro 41 - Distribuição das respostas às questões 6.1 a 6.3 (n=97)</b>			
<b>Questões</b>	<b>6.1</b>	<b>6.2</b>	<b>6.3</b>
Muito Importante	22 22,7%	23 23,7%	14 14,4%
Importante	38 39,2%	40 41,2%	47 48,5%
Sem Opinião	13 13,4%	17 17,5%	12 12,4%
Pouco Importante	23 23,7%	17 17,5%	24 24,7%
Nada Importante	1 1,0%	0 0,0%	0 0,0%

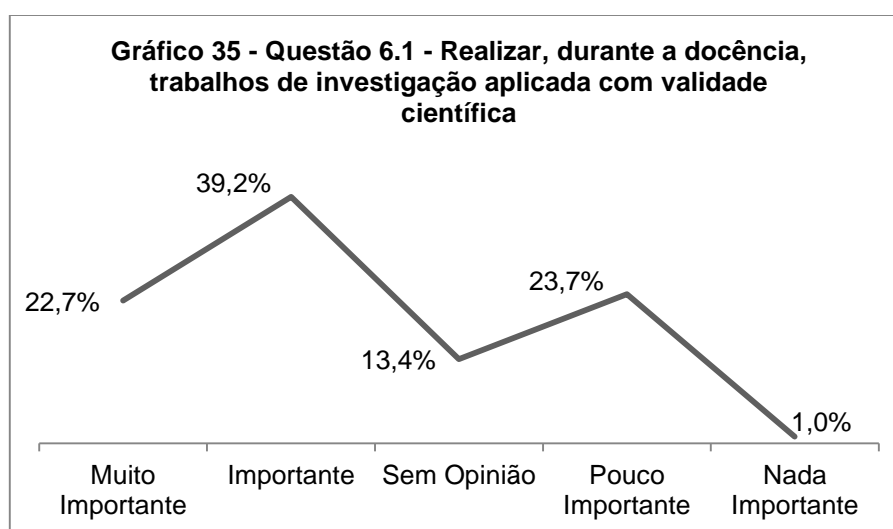
**Questão 6.1 – Realizar, durante a docência, trabalhos de investigação aplicada com validade científica**

Para esta questão, o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 22,7% dos participantes e “Importante” por 39,2%.

Foi tido como “Pouco Importante” por 23,7% e “Nada Importante” por 1% dos participantes.

Houve 13,4% daqueles que se manifestaram como “Sem Opinião”.

O gráfico que se segue permite uma visualização melhor dos dados recolhidos.



Em síntese, a maior parte dos participantes (61,9%) considera que o processo de avaliação foi muito importante ou importante para se considerar o desenvolvimento de trabalhos de investigação aplicada com validade científica. Houve 24,7% dos participantes que consideraram o processo pouco ou nada importante em relação a este aspecto.

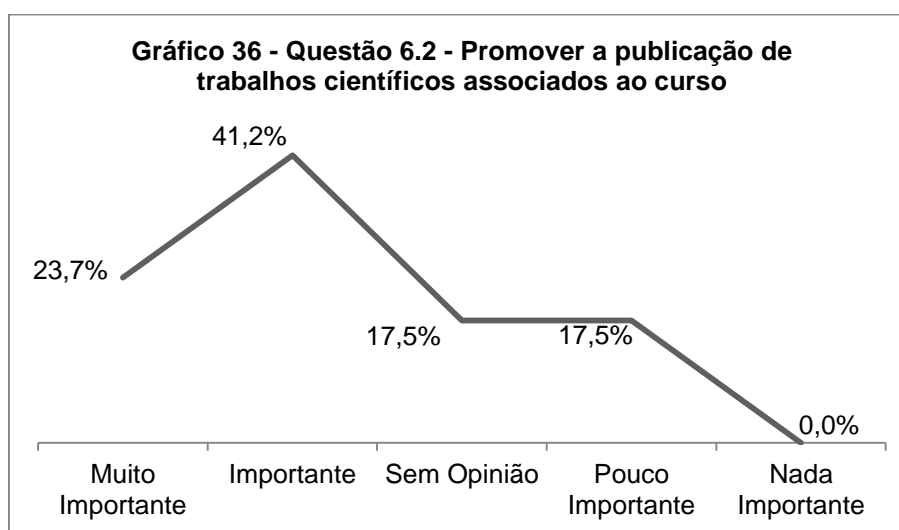
**Questão 6.2 – Promover a publicação de trabalhos científicos associados ao curso**

Para esta questão, o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 23,7% dos participantes e “Importante” por 41,2%.

Para 17,5% foi tido como “Pouco Importante”. Não se verificaram respostas na categoria “Nada Importante”.

Ainda 17,5% dos participantes manifestaram-se como “Sem Opinião”.

No gráfico seguinte poderá visualizar-se melhor a distribuição das respostas a esta questão.



Em síntese, a maioria dos participantes (64,9%) considerou que o processo de avaliação pode ter sido muito importante ou importante para a promoção da publicação de trabalhos científicos associados ao curso. Para 17,5% dos participantes o processo foi pouco importante para este aspeto.

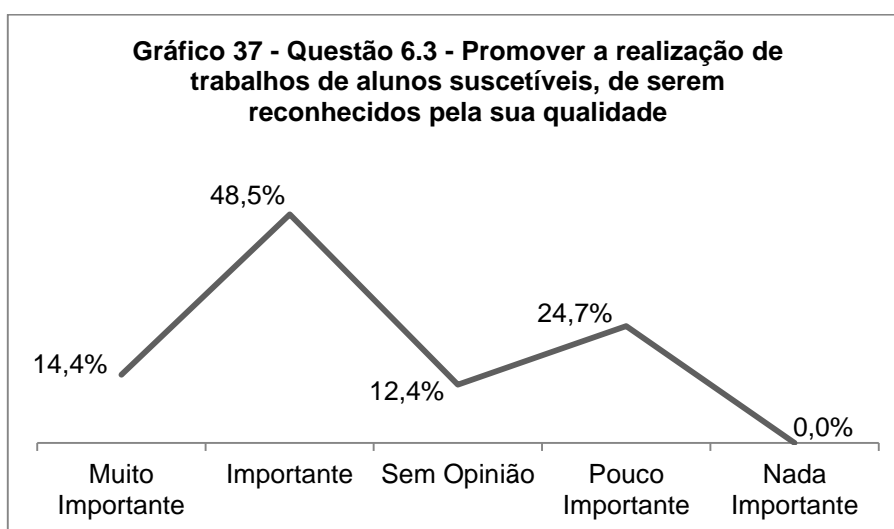
**Questão 6.3 – Promover a realização de trabalhos de alunos, suscetíveis de serem reconhecidos pela sua qualidade**

Para esta questão, o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 14,4% dos participantes e “Importante” por 48,5%.

Para 24,7% foi considerado como “Pouco Importante”.

Não se verificaram respostas na categoria “Nada Importante” e 12,4% dos participantes manifestaram-se como “Sem Opinião”.

Uma melhor visualização destes dados pode obter-se com o gráfico que apresentamos de seguida.



Em síntese, os participantes consideram na sua maioria, 62,9%, que o processo de avaliação foi “muito importante ou “importante” para promover a realização de trabalhos de qualidade por parte dos estudantes.

Para 24,7% dos participantes o papel do processo de avaliação para este fim foi visto como pouco importante.

**2.6. Síntese da análise dos dados relativos à Dimensão 3 – Funcionamento do curso**

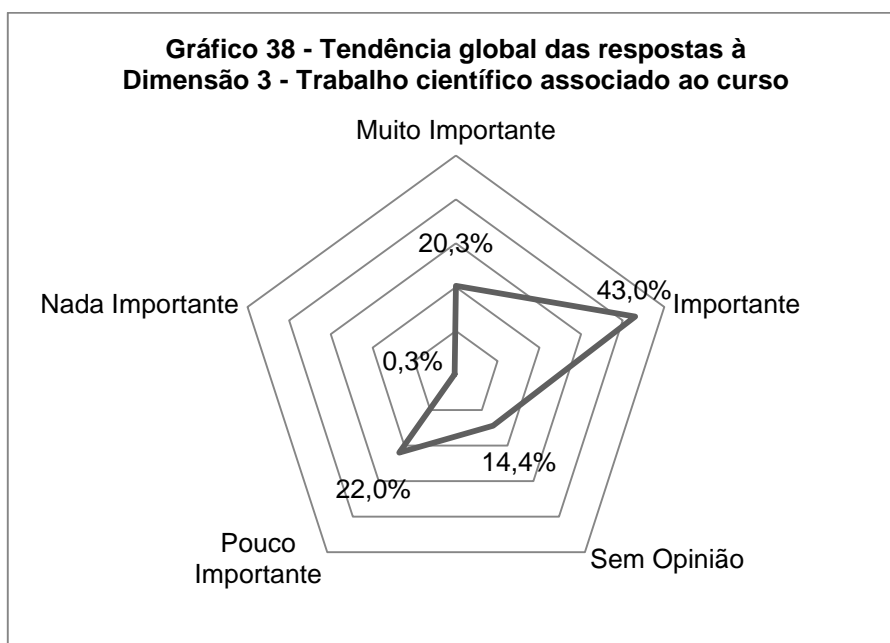
Da análise global das 291 respostas dadas nas questões que integravam esta dimensão, verifica-se que o valor modal recaiu sobre a categoria “Importante” em todas as questões.



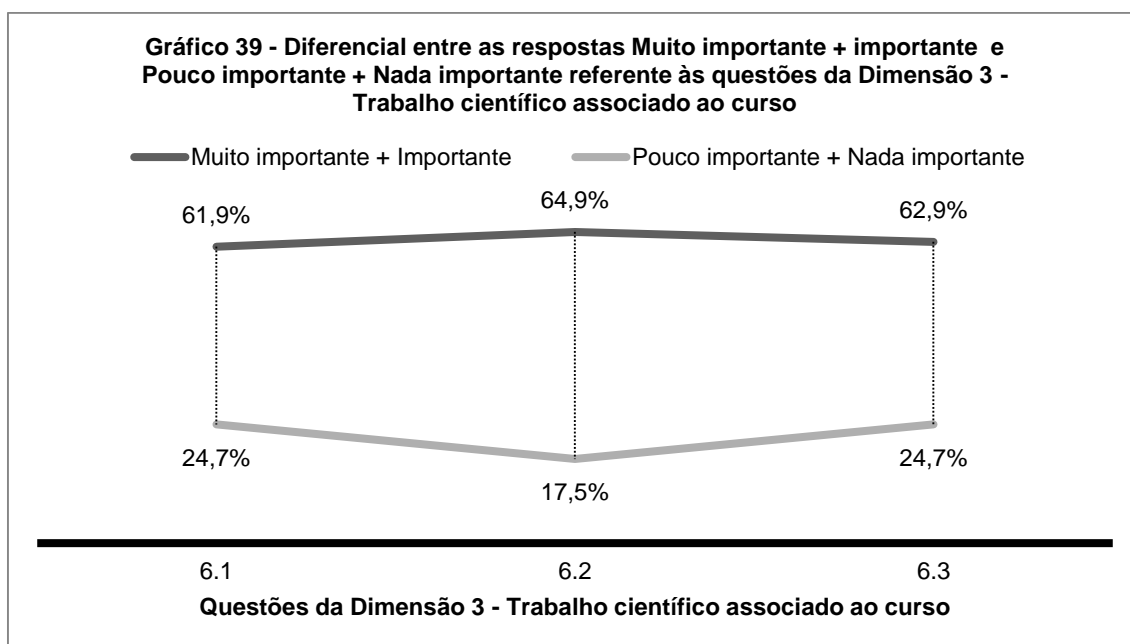
A distribuição global destes valores e a sua tendência podem ser vistas no quadro e gráficos seguintes, respetivamente.

<b>Quadro 42 - Valores totais das respostas à Dimensão 3 - Trabalho científico associado ao curso</b>		
	<b>n</b>	<b>%</b>
Muito Importante	59	20,3%
Importante	125	43,0%
Sem Opinião	42	14,4%
Pouco Importante	64	22,0%
Nada Importante	1	0,3%
<b>Total</b>	<b>291</b>	<b>100,0%</b>

No gráfico que apresentamos de seguida pode visualizar-se melhor a tendência observada.

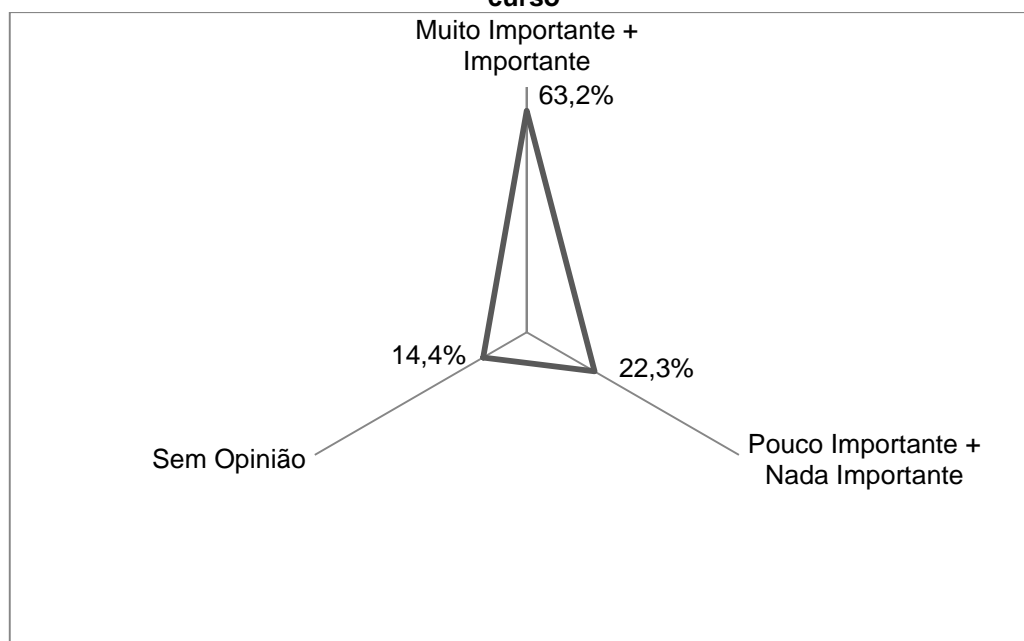


Considerando os resultados acumulados nesta dimensão nas categorias de resposta “Muito Importante” e “Importante” por um lado, e “Pouco Importante” e “Nada Importante” por outro, mostramos no gráfico seguinte a tendência de resposta verificada em cada questão.



Associando as respostas “Muito Importante” e “Importante”, por um lado, e as respostas “Pouco Importante” e “Nada Importante” por outro, os resultados permitem afirmar que o processo de avaliação foi globalmente considerado muito importante ou importante para esta dimensão, conforme se mostra no gráfico seguinte.

**Gráfico 40 - Tendência global das respostas Muito importante + Importante e Pouco importante + Nada importante referentes à Dimensão 3 - Trabalho científico associado ao curso**



Como esta dimensão era avaliada só por três questões, limitamo-nos a salientar que, a questão para que o processo de avaliação foi considerado mais relevante nesta

dimensão foi a questão 6.2 – “promover a publicação de trabalhos científicos associados ao curso” (64,9%).

## 2.7. Dimensão 4 – Recursos humanos (questões 7.1 a 7.4)

A dimensão “Recursos Humanos Disponíveis” foi avaliada no questionário através das questões 7.1 a 7.4. Avaliava alguns aspetos referentes ao pessoal docente e não docente afeto ao curso, bem como o estabelecimento de protocolos com vista a reforçar o quadro de pessoal docente, assim como a sua formação.

No quadro que se segue apresenta-se a distribuição das respostas a cada uma das questões que constituíam esta dimensão, por categoria de resposta, bem como o seu valor percentual.

Quadro 43 - Distribuição das respostas às questões 7.1 a 7.4 (n=97)				
Questões	7.1	7.2	7.3	7.4
Muito Importante	15 15,5%	8 8,2%	14 14,4%	20 20,6%
Importante	44 45,4%	37 38,1%	61 62,9%	49 50,5%
Sem Opinião	14 14,4%	22 22,7%	9 9,3%	15 15,5%
Pouco Importante	18 18,6%	23 23,7%	11 11,3%	11 11,3%
Nada Importante	6 6,2%	7 7,2%	2 2,1%	2 2,1%

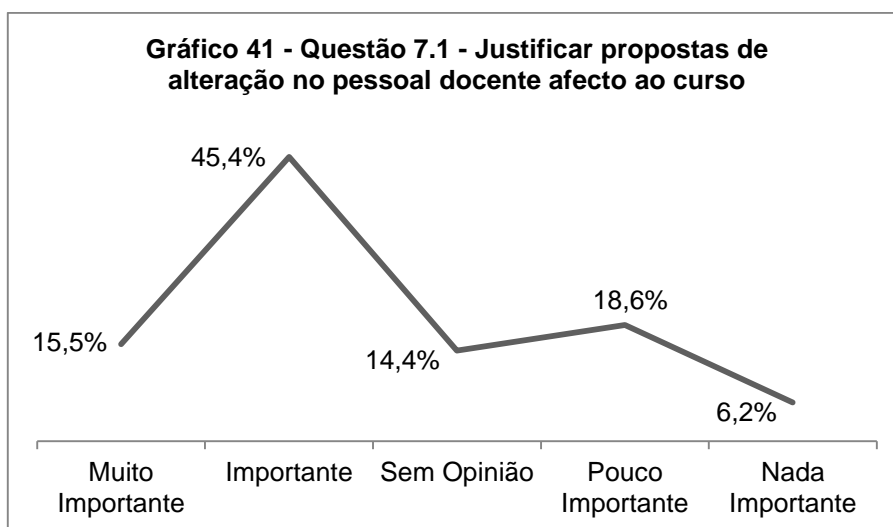
### Questão 7.1 – Justificar propostas de alteração no pessoal docente afeto ao curso

Para esta questão, o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 15,5% dos participantes e “Importante” por 45,4%.

Foi tida como “Pouco Importante” por 18,6% e “Nada Importante” por 6,2% dos participantes.

Destes, houve 14,4% a manifestarem-se como “Sem Opinião”.

No gráfico seguinte apresentamos uma visualização destes resultados.



Em síntese, foi considerado como muito importante ou importante, pela maioria dos participantes, 60,9%, que o processo de avaliação dos cursos pudesse justificar alterações ao pessoal docente afeto ao curso. Para 24,8% este processo foi visto como pouco ou nada importante para este fim.

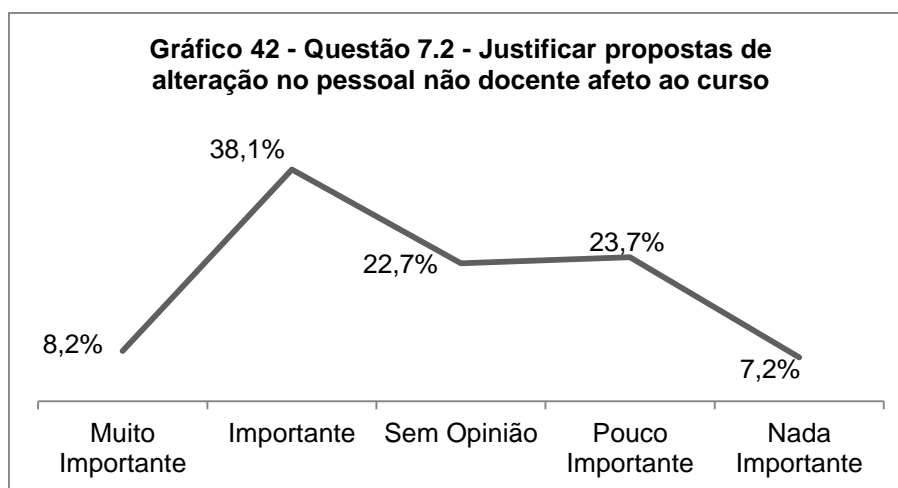
**Questão 7.2 – Justificar propostas de alteração no pessoal não docente afeto ao curso**

Para esta questão, o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 8,2% dos participantes e “Importante” por 38,1%.

Foi tido como “Pouco Importante” por 23,7% e “Nada Importante” por 7,2% dos participantes.

Verificou-se que 22,7% daqueles se manifestaram como “Sem Opinião”.

No gráfico seguinte podemos obter uma melhor visualização daqueles resultados.



Em síntese, o processo de avaliação só foi considerado como muito importante ou importante para justificar propostas de alteração ao pessoal não docente por 46,3% dos participantes.

Para 30,9% destes o processo foi considerado como pouco ou nada importante.

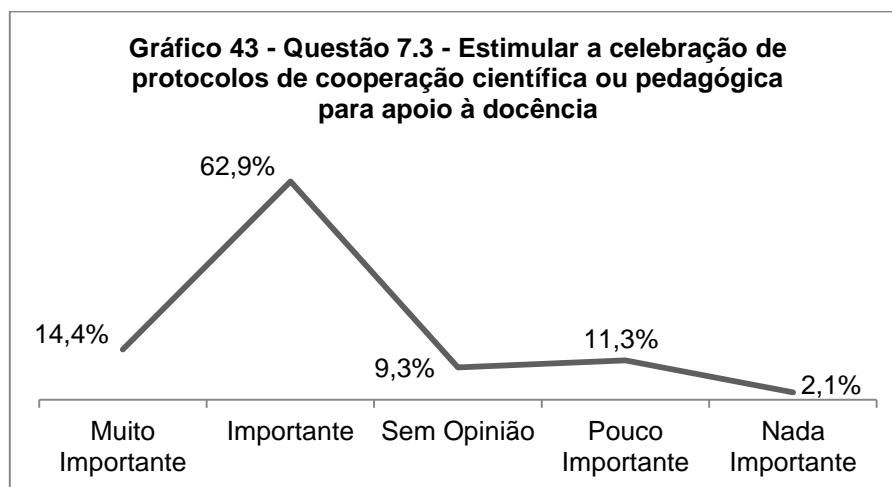
**Questão 7.3 – Estimular a celebração de protocolos de cooperação científica ou pedagógica para apoio à docência**

O processo de avaliação, para esta questão, foi considerado por 14,4% dos participantes como “Muito Importante” e por 62,9% como “Importante”.

Consideraram-no “Pouco Importante” 11,3% e “Nada Importante” 2,1% dos participantes.

Houve ainda 9,3% destes que se manifestaram como “Sem Opinião”.

No gráfico seguinte apresentamos uma melhor visualização daqueles dados.



Em síntese, os dados indicam que o processo de avaliação foi considerado muito importante ou importante para estimular o estabelecimento de protocolos de cooperação científica ou pedagógica, pela grande maioria (77,3%) dos participantes.

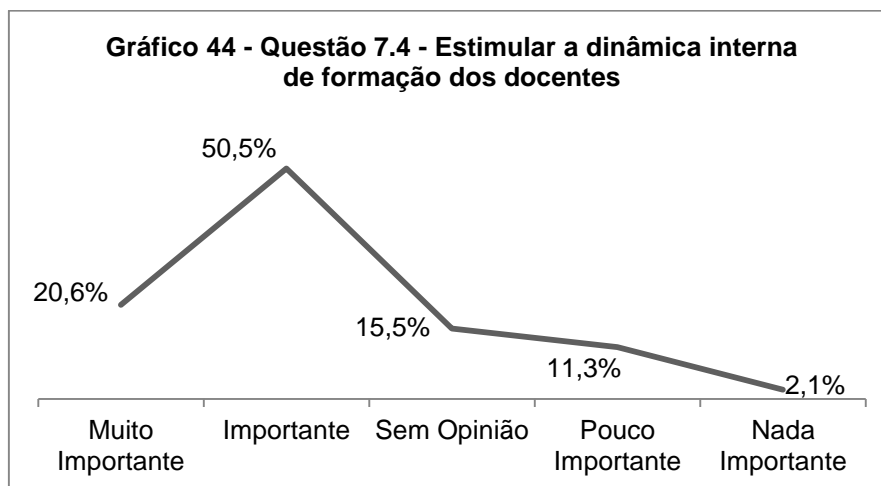
Para 13,3% deles o processo foi visto como pouco ou nada importante.

**Questão 7.4 – Estimular a dinâmica de formação interna dos docentes**

Para esta questão, o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 20,6% dos participantes e “Importante” por 50,5%.

Houve 11,3% de participantes que o consideraram “Pouco Importante” e 2,1% “Nada Importante”. Houve ainda 15,3% a optarem pela categoria “Sem Opinião”.

No gráfico que apresentamos de seguida pode visualizar-se melhor a tendência observada.



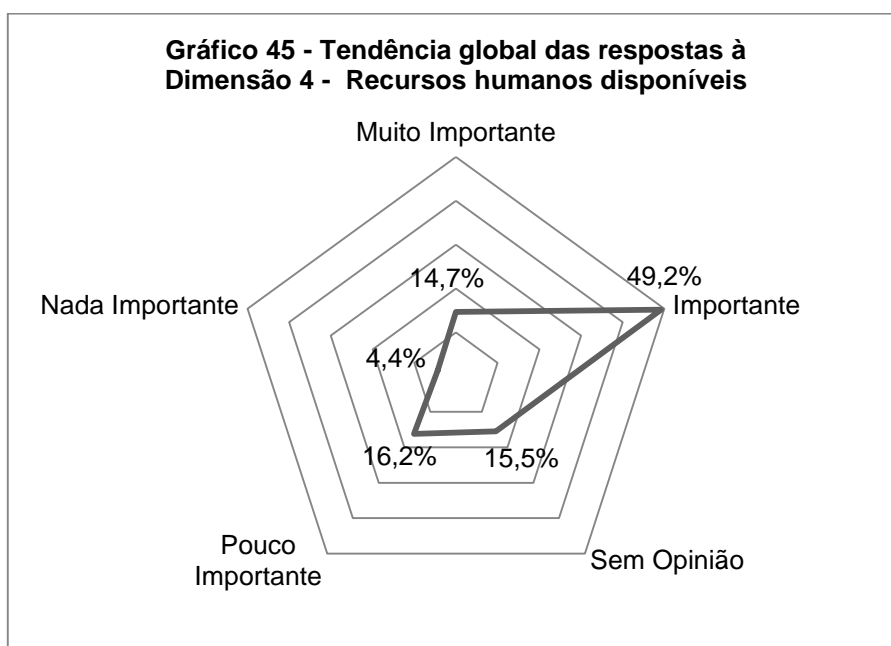
Em síntese, a maioria dos participantes, 71,1%, considerou o papel da avaliação muito importante ou importante para estimular a dinâmica de formação dos docentes. 13,3% consideraram-no pouco ou nada importante para este fim.

## **2.8. Síntese da análise dos dados relativos à Dimensão 4 – Recursos humanos disponíveis**

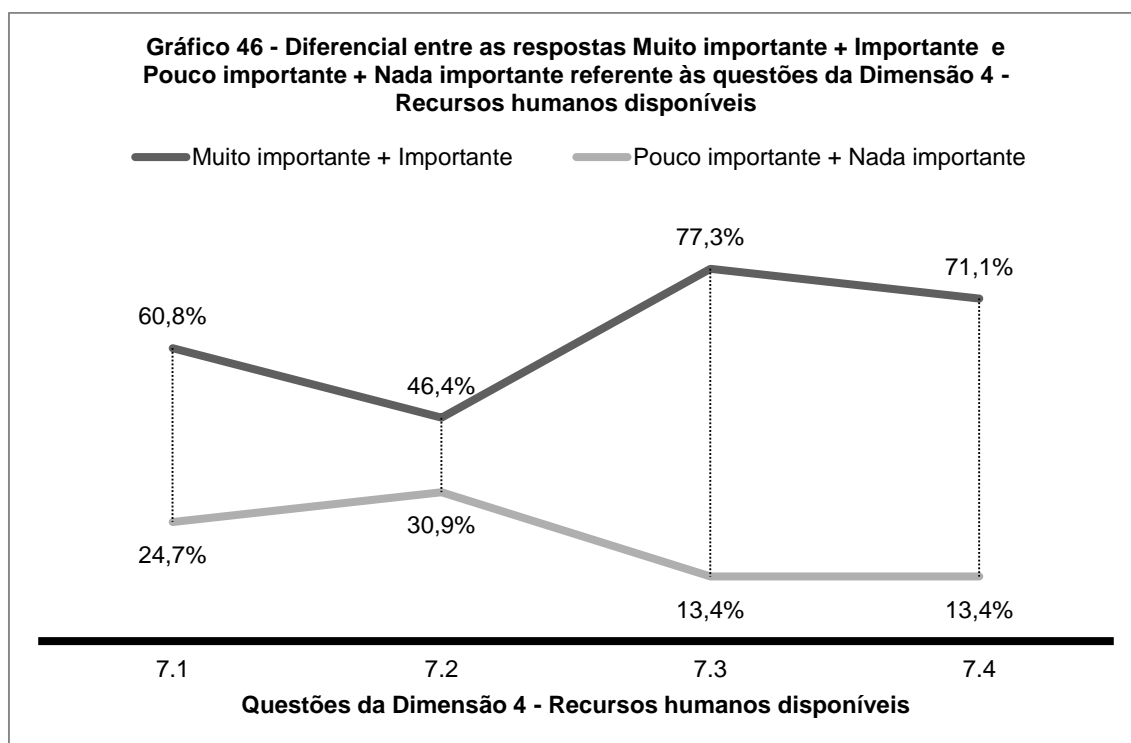
Da análise global das 388 respostas, verifica-se que o valor modal recaiu sobre a categoria “Importante” em todas as questões. O quadro e gráfico seguintes mostram esta tendência global de respostas.

**Quadro 44 - Valores totais das respostas à Dimensão 4 - Recursos humanos disponíveis**

	n	%
Muito Importante	57	14,7%
Importante	191	49,2%
Sem Opinião	60	15,5%
Pouco Importante	63	16,2%
Nada Importante	17	4,4%
<b>Total</b>	<b>388</b>	<b>100%</b>

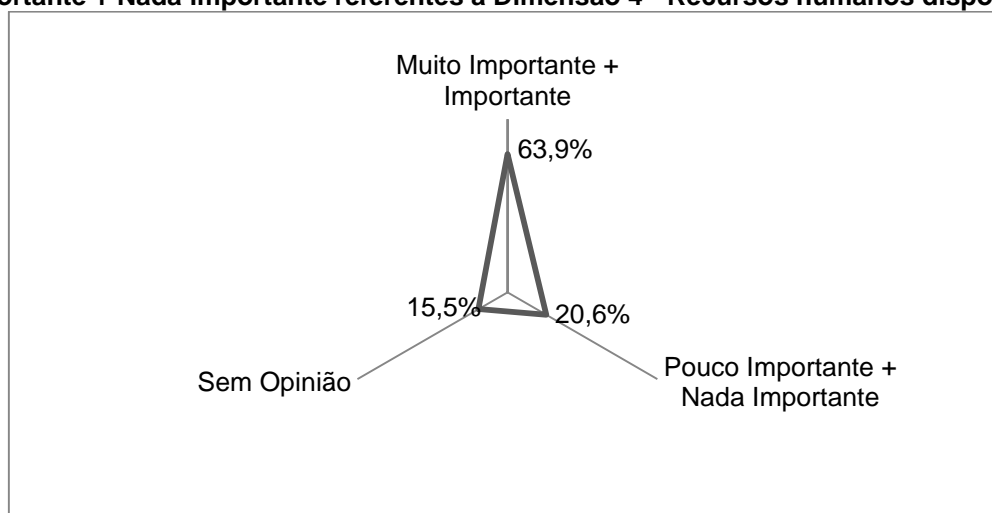


Tendo em conta os resultados acumulados nesta dimensão nas categorias de resposta “Muito Importante” e “Importante”, por um lado, e “Pouco Importante” e “Nada Importante”, por outro, apresenta-se no gráfico seguinte a tendência de resposta verificada em cada questão.



Recorrendo a uma análise que agrupa as respostas “Muito Importante” e “Importante” e as respostas “Pouco Importante” e “Nada Importante”, a tendência global das respostas dos participantes em relação à dimensão encontra-se ilustrada no gráfico seguinte.

**Gráfico 47 - Tendência global das respostas Muito importante + Importante e Pouco importante + Nada importante referentes à Dimensão 4 - Recursos humanos disponíveis**



Estes dados permitem afirmar que, maioritariamente, o processo de avaliação foi considerado como muito importante ou importante para esta dimensão.

Os aspetos para que foi percebida como mais relevante (somatório “Muito Importante” e “Importante”) foram:



- 1) Questão 7.3 – “Estimular a celebração de protocolos de cooperação científica ou pedagógica para apoio à docência” (77,3%);
- 2) Questão 7.4 – “Estimular a dinâmica interna de formação dos docentes” (71,1%);
- 3) Questão 7.1 – “Justificar propostas de alteração no pessoal docente afeto ao curso” (60,9%).

### 2.9. Dimensão 5 – Instalações (questões 8.1 a 8.6)

Esta dimensão analisava as condições físicas ao nível das infraestruturas e da sua qualidade para a lecionação dos cursos. Foi avaliada no questionário pelas questões 8.1 a 8.6.

No quadro seguinte apresenta-se a distribuição das respostas a cada uma das questões que constituíam esta dimensão, por categoria de resposta, bem como o seu valor percentual.

<b>Quadro 45 - Distribuição das respostas às questões 8.1 a 8.6 (n=97)</b>						
<b>Questões</b>	<b>8.1</b>	<b>8.2</b>	<b>8.3</b>	<b>8.4</b>	<b>8.5</b>	<b>8.6</b>
<b>Muito Importante</b>	22 22,7%	20 20,6%	15 15,5%	14 14,4%	12 12,4%	18 18,6%
<b>Importante</b>	40 41,2%	42 43,3%	47 48,5%	37 38,1%	39 40,2%	47 48,5%
<b>Sem Opinião</b>	9 9,3%	9 9,3%	7 7,2%	10 10,3%	10 10,3%	9 9,3%
<b>Pouco Importante</b>	23 23,7%	23 23,7%	25 25,8%	30 30,9%	31 32,0%	20 20,6%
<b>Nada Importante</b>	3 3,1%	3 3,1%	3 3,1%	6 6,2%	5 5,2%	3 3,1%

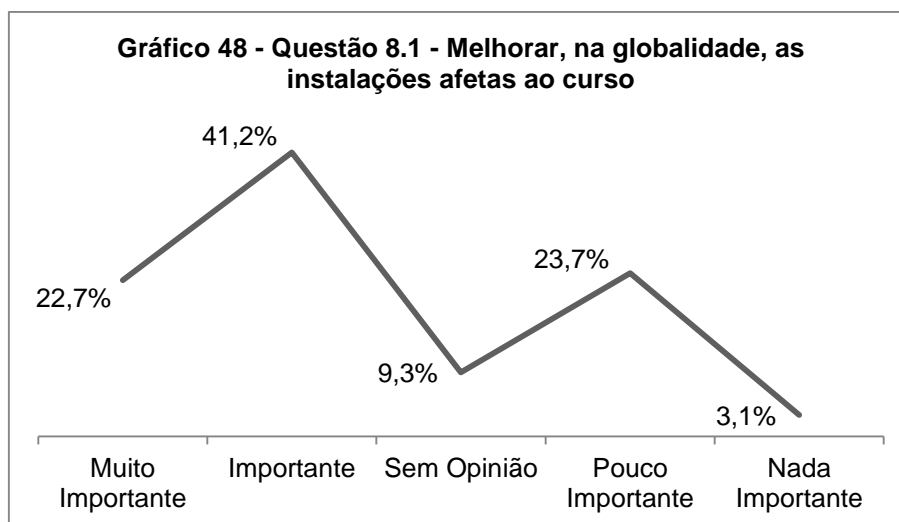
#### **Questão 8.1 – Melhorar, na globalidade, as instalações afetas ao curso**

Para esta questão o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 22,7% dos participantes e “Importante” por 41,2%.

Foi tido como “Pouco Importante” por 23,7% e “Nada Importante” por 3,1% de participantes.

Ainda 9,3% manifestaram-se como “Sem Opinião”.

No gráfico que se apresenta de seguida poderemos ter uma melhor visualização daqueles dados.



Em síntese, os dados permitem afirmar que, para a maioria dos participantes, 63,9%, o processo de avaliação foi tido como muito importante ou importante para proceder a melhorarias nas instalações afetas ao funcionamento do curso.

Para 26,8%, este processo terá sido pouco ou nada importante para este efeito.

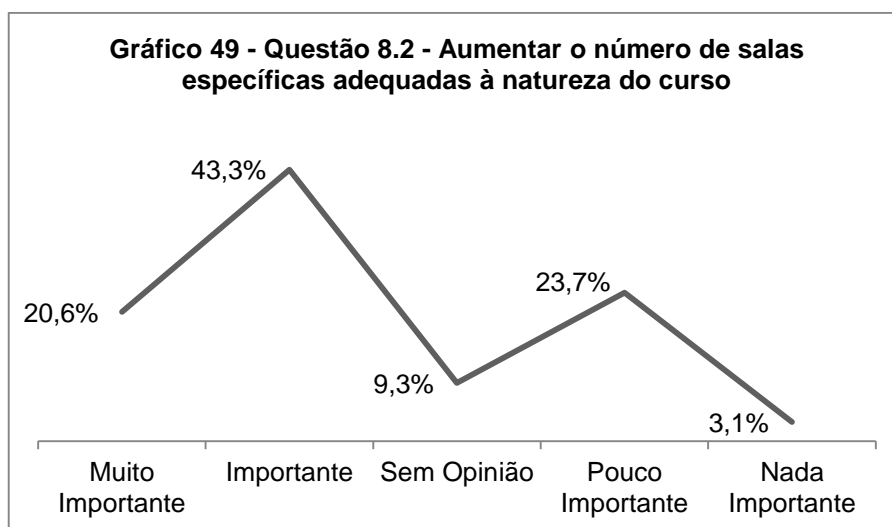
**Questão 8.2 – Aumentar o número de salas específicas adequadas à natureza do curso**

Para esta questão, o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 20,6% dos participantes e “Importante” por 43,3%.

Para 23,7% foi considerado “Pouco Importante” e para 3,1% “Nada Importante”.

Houve 9,3% de participantes a manifestaram-se como “Sem Opinião”.

O gráfico apresentado em seguida permite uma melhor visualização dos dados recolhidos.



Em síntese, o processo de avaliação foi considerado pela maioria dos participantes, 63,9%, como relevante para proceder ao aumento do número de salas específicas adequadas à natureza do curso.

Para 26,8% dos participantes, o processo de avaliação foi pouco ou nada importante para esta questão.

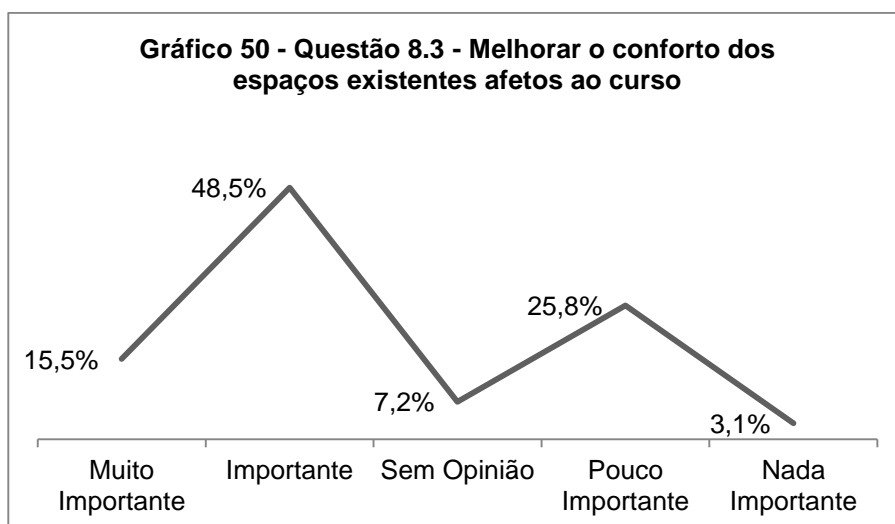
### **Questão 8.3 – Melhorar o conforto dos espaços existentes afetos ao curso**

Para esta questão, o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 15,5% dos participantes e “Importante” por 48,5%.

Foi considerado “Pouco Importante” por 25,8% e “Nada Importante” por 3,1%.

Houve 7,2% de participantes a manifestaram-se como “Sem Opinião”.

No gráfico que elaborámos e que apresentamos de seguida podemos ter uma melhor visualização destes dados.



Em síntese, os participantes, na sua maioria, 64%, consideraram que o processo de avaliação terá sido muito importante ou importante para melhorar o conforto dos espaços afetos ao curso.

Para 28,9% dos participantes aquele processo foi pouco ou nada importante para este efeito.

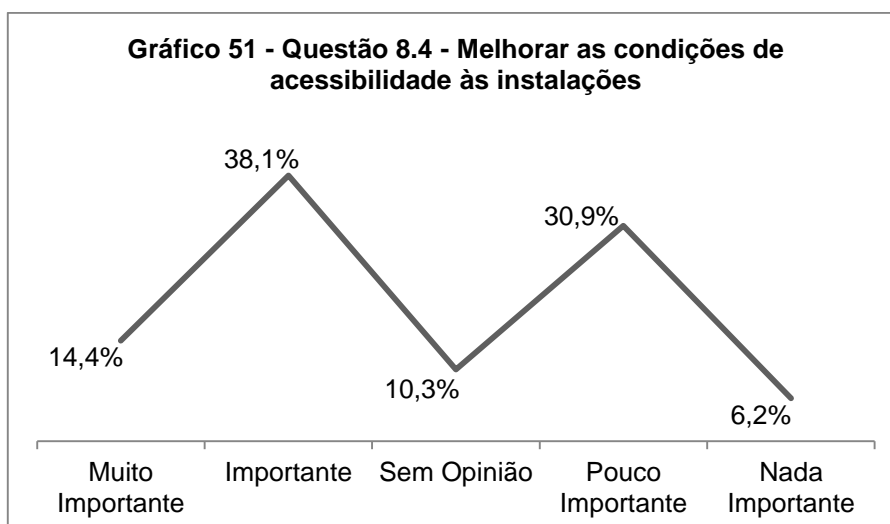
#### **Questão 8.4 – Melhorar as condições de acessibilidade às instalações**

Para esta questão, o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 14,4% dos participantes e “Importante” por 38,1%.

Foi ainda “Pouco Importante” para 30,9% e “Nada Importante” para 6,2% de participantes.

Verificou-se que, 10,3% destes, se manifestaram como “Sem Opinião”.

Com o gráfico que apresentamos de seguida podemos ter uma melhor visualização destes dados.



Em síntese, de acordo com as respostas dadas pela maioria dos participantes (52,5%), o processo de avaliação foi muito importante ou importante para melhorar as condições de acessibilidade às instalações escolares.

Já para 37,1%, este foi considerado como pouco ou nada importante para este efeito.

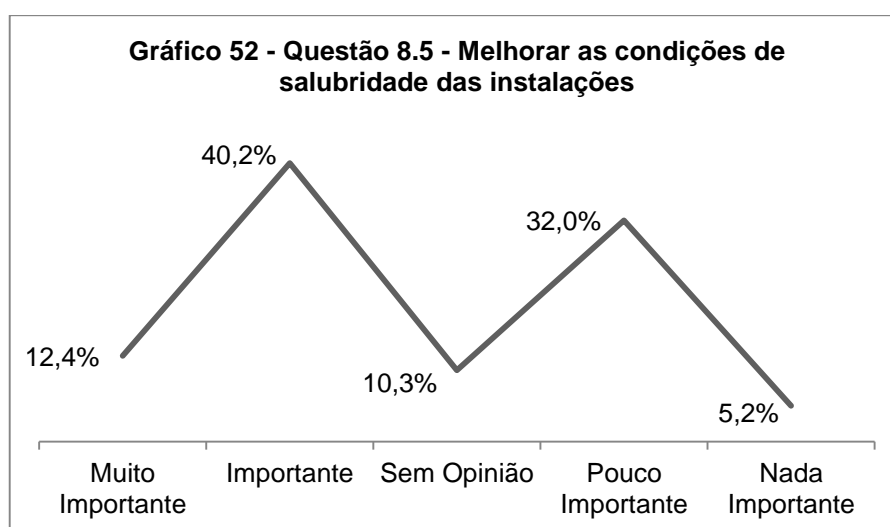
#### **Questão 8.5 – Melhorar as condições de salubridade das instalações**

Para esta questão o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 12,4%) dos participantes e “Importante” por 40,2%.

Foi considerado “Pouco Importante” por 32% e “Nada Importante” por 5,2%.

Constatou-se que 10,3% de participantes se manifestaram como “Sem Opinião”.

No gráfico abaixo apresenta-se uma visualização daqueles resultados.



Em síntese, melhorar as condições de salubridade das instalações terá sido, segundo a maioria dos participantes, 52,6%, um dos aspetos para que o processo de avaliação foi considerado muito importante ou importante.

Para 37,2%, contudo, o processo foi considerado pouco ou nada importante.

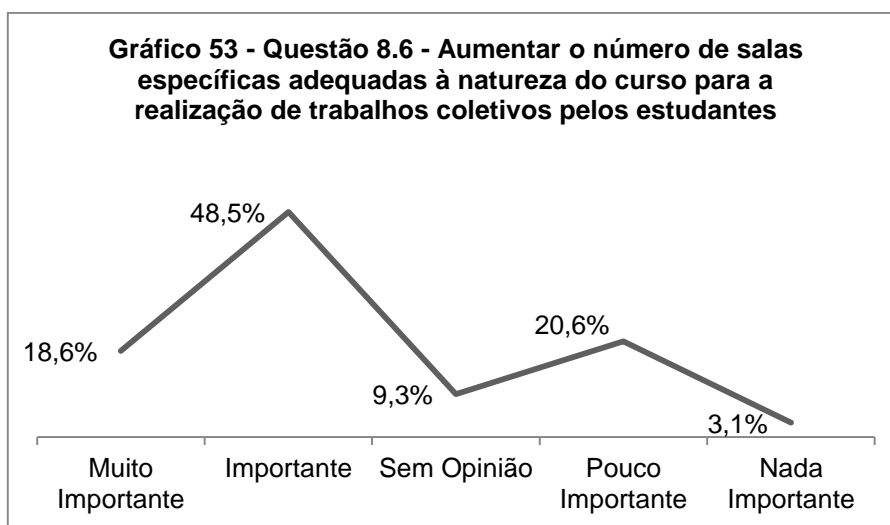
**Questão 8.6 – Aumentar o número de salas específicas adequadas à natureza do curso para a realização de trabalhos coletivos pelos estudantes**

Para esta questão, o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 18,6% dos participantes e “Importante” por 48,5%.

Foi tido como “Pouco Importante” por 20,6% e “Nada Importante” por 3,1% dos participantes.

Destes, 9,3% optaram por responderam à categoria “Sem Opinião”.

O gráfico seguinte possibilitará uma melhor visualização daqueles dados.



Em síntese, a maioria dos participantes, 67,1%, considerou muito importante ou importante o processo de avaliação para o aumento do número de salas de trabalhos para os estudantes, adequadas à especificidade do curso.

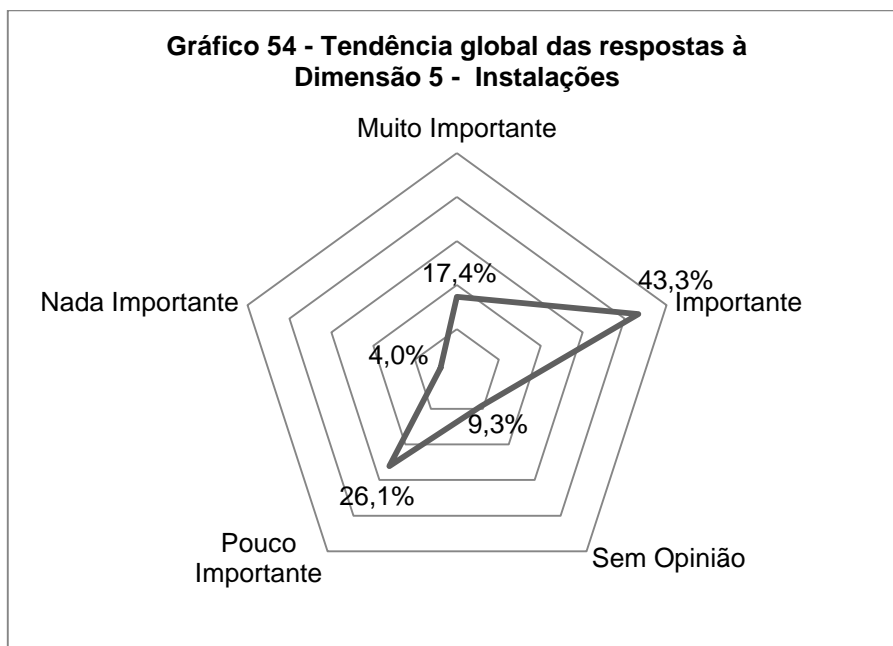
Para 23,7%, contudo, o processo foi visto como pouco ou nada importante.

## 2.10. Síntese da análise dos dados relativos à Dimensão 5 – Instalações

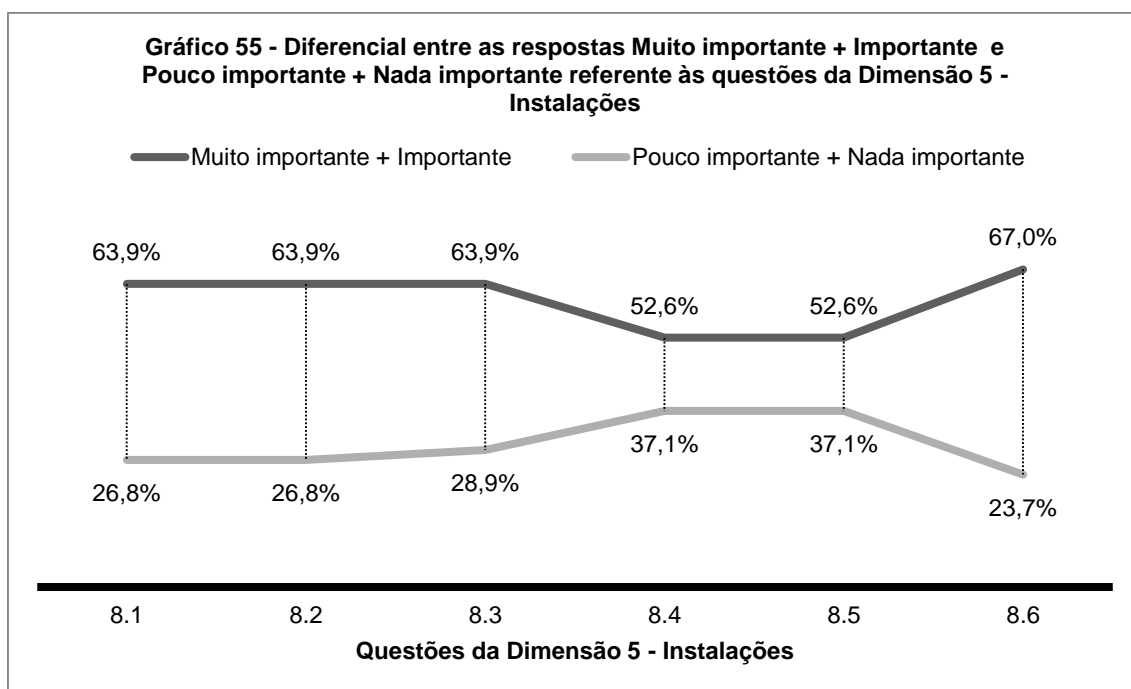
Da análise global das 582 respostas dadas a esta dimensão verifica-se que o valor modal recaiu sobre a categoria “Importante” em todas as questões.

O quadro e o gráfico que se seguem ilustram esta tendência dos dados recolhidos.

Quadro 46 - Valores totais das respostas à Dimensão 5 - Instalações		
	n	%
Muito Importante	101	17,4%
Importante	252	43,3%
Sem Opinião	54	9,3%
Pouco Importante	152	26,1%
Nada Importante	23	4,0%
<b>Total</b>	<b>582</b>	<b>100%</b>

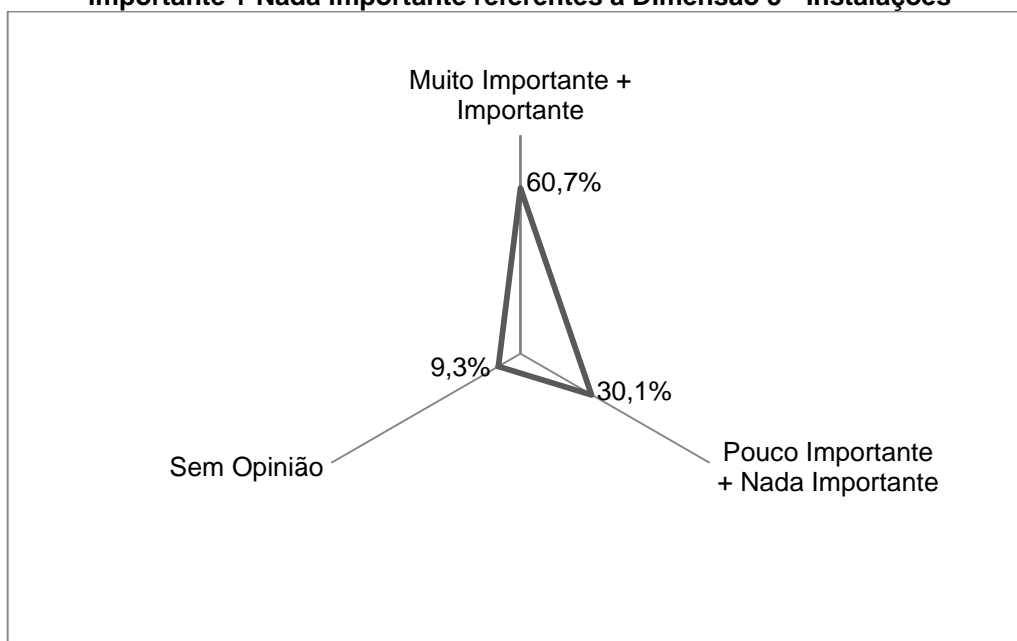


Tendo em conta os resultados acumulados nesta dimensão nas categorias de resposta “Muito Importante” e “Importante”, por um lado, e “Pouco Importante” e “Nada Importante”, por outro, apresenta-se no gráfico seguinte a tendência de resposta verificada em cada questão.



Recorrendo ao agrupamento de resposta de carácter mais ou menos favorável ao papel da avaliação através duma análise conjunta das respostas “Muito Importante” e “Importante”, por uma lado, e “Pouco Importante” e “Nada Importante”, por outro, verificou-se a tendência global ilustrada pelo gráfico seguinte.

**Gráfico 56 - Tendência global das respostas Muito importante + Importante e Pouco importante + Nada importante referentes à Dimensão 5 - Instalações**





A leitura dos dados do questionário permite afirmar que, globalmente, para esta dimensão, o papel do processo de avaliação foi considerado muito importante ou importante.

Os aspetos para que foi considerado mais positivo (somatório “Muito Importante” e “Importante”) foram:

- 1) Questão 8.6 – “Aumentar o número de salas específicas adequadas à natureza do curso para a realização de trabalhos coletivos pelos estudantes” (67%);
- 2) Questões 8.1, 8.2 e 8.3 – respetivamente, “Melhorar, na globalidade, as instalações afetas ao curso”, “Aumentar o número de salas específicas adequadas à natureza do curso” e “Melhorar o conforto dos espaços existentes afetos ao curso” (63,9%).

### 2.11. Dimensão 6 – Equipamentos (questões 9.1 a 9.5)

Esta dimensão avaliava os equipamentos pedagógicos de diversa ordem afetos ao curso, como bibliografia, equipamentos informáticos e sistemas de informação, e a facilidade de acesso aos mesmos. Esta dimensão foi avaliada no questionário pelas questões 9.1 a 9.5.

O quadro seguinte apresenta a distribuição das respostas obtidas a cada uma das questões que constituíam esta dimensão, bem como o seu peso percentual.

<b>Quadro 47 - Distribuição das respostas às questões 9.1 a 9.5 (n=97)</b>					
<b>Questões</b>	<b>9.1</b>	<b>9.2</b>	<b>9.3</b>	<b>9.4</b>	<b>9.5</b>
<b>Muito Importante</b>	18 18,6%	15 15,5%	21 21,6%	16 16,5%	24 24,7%
<b>Importante</b>	56 57,7%	56 57,7%	40 41,2%	46 47,4%	44 45,4%
<b>Sem Opinião</b>	4 4,1%	7 7,2%	12 12,4%	11 11,3%	11 11,3%
<b>Pouco Importante</b>	17 17,5%	16 16,5%	21 21,6%	21 21,6%	14 14,4%
<b>Nada Importante</b>	2 2,1%	3 3,1%	3 3,1%	3 3,1%	4 4,1%

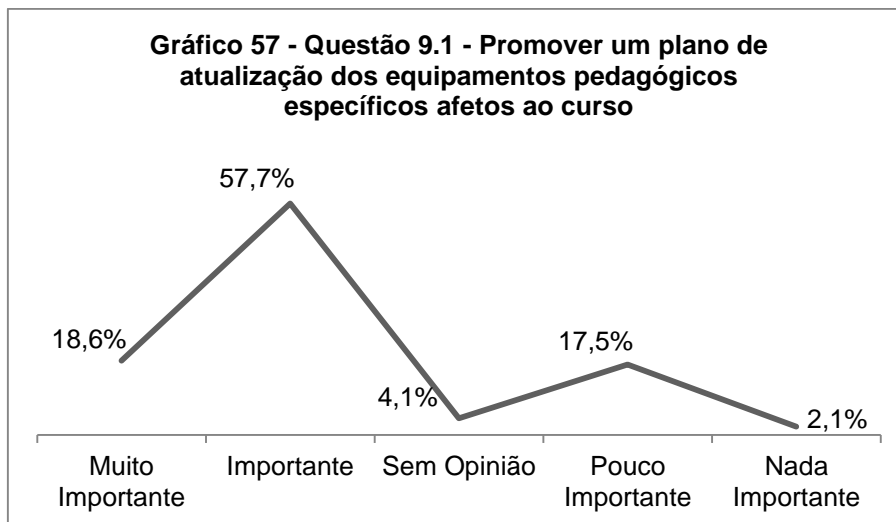
**Questão 9.1 – Promover um plano de atualização dos equipamentos pedagógicos específicos afetos ao curso**

Para esta questão, o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 18,6% dos participantes e “Importante” por 57,7%.

Foi encarada como “Pouco Importante” por 17,5% e “Nada Importante” por 2,1%.

Houve 4,1% que se manifestaram na categoria “Sem Opinião”.

No gráfico seguinte apresenta-se uma visualização daqueles dados.



Em síntese, segundo a maioria dos participantes, 76,3%, o processo de avaliação terá sido muito importante ou importante para proceder a um planeamento de atualização dos equipamentos pedagógicos afetos ao curso.

Apenas 19,6% dos participantes o consideraram pouco ou nada importante.

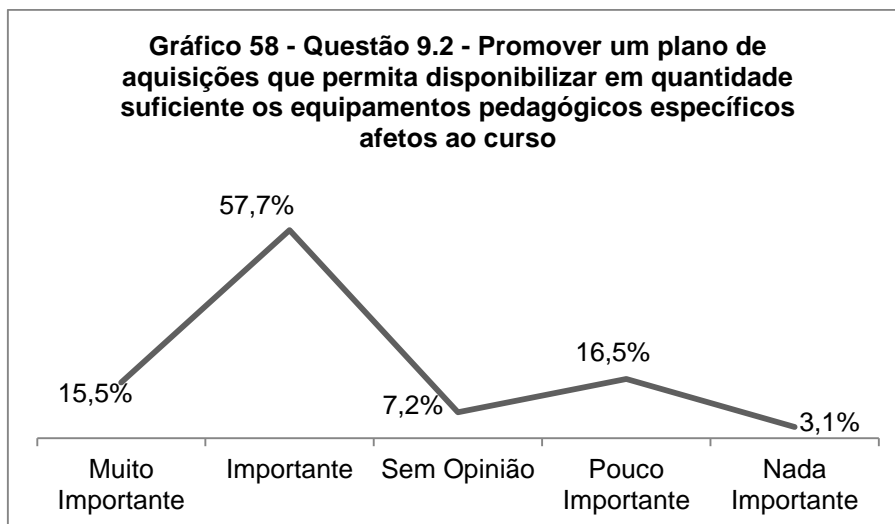
**Questão 9.2 – Promover um plano de aquisições que permita disponibilizar em quantidade suficiente, os equipamentos pedagógicos específicos afetos ao curso**

O processo de avaliação, para esta questão, foi considerado como “Muito Importante” por 15,5% e “Importante” por 57,7% dos participantes.

Foi tido como “Pouco Importante” por 16,5% dos participantes e “Nada Importante” por 3,1%.

Houve 7,2% de participantes que se manifestaram como “Sem Opinião”.

Através do gráfico seguinte mostramos uma melhor visualização dos dados recolhidos.



Em síntese, o processo de avaliação terá sido importante, segundo a maioria dos participantes, 73,2%, para aquisição de novos equipamentos pedagógicos, em quantidade, a afetar ao curso.

Para 19,6% dos participantes o processo foi considerado pouco ou nada importante para este aspeto.

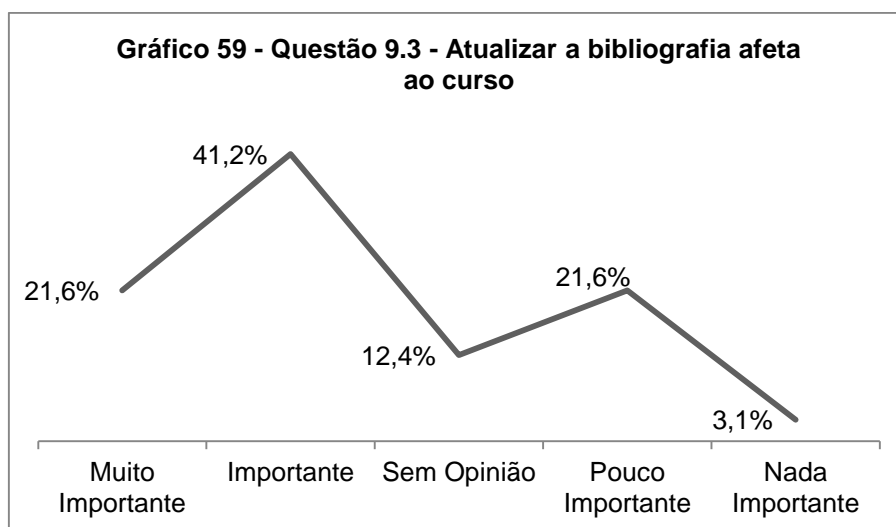
#### **Questão 9.3 – Atualizar a bibliografia afeta ao curso**

Para esta questão o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 21,6% dos participantes e “Importante” por 41,2%.

Para também 21,6% foi considerado “Pouco Importante” e para 3,1% “Nada Importante”.

Manifestaram-se como “Sem Opinião” 12,4% de participantes.

O gráfico que a seguir se apresenta permite uma melhor visualização da distribuição daquelas respostas.



Em síntese, este processo de avaliação foi considerado como relevante pela maioria dos participantes, 62,9%, para promover a atualização da bibliografia afeta ao curso. Para 24,7% dos participantes o processo foi visto como pouco ou nada importante para esta questão.

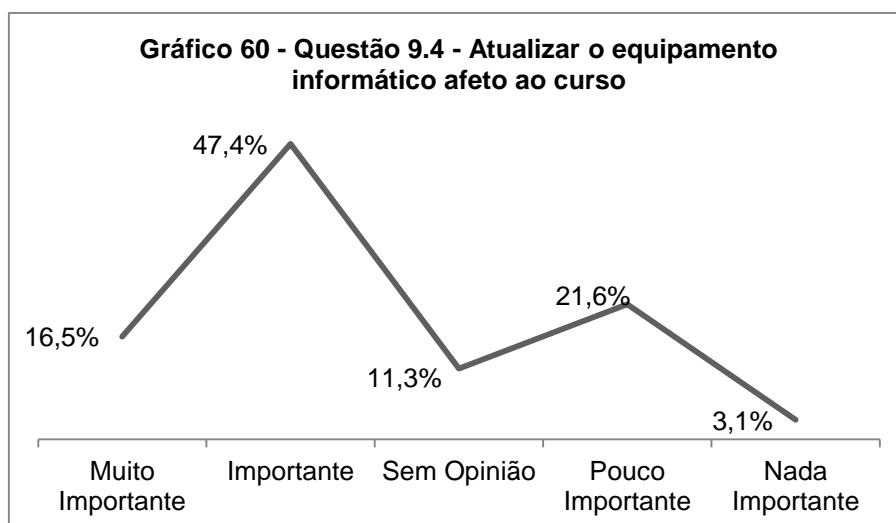
**Questão 9.4 – Atualizar o equipamento informático afeto ao curso**

Para esta questão, o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 16,5% dos participantes e “Importante” por 47,4%.

Para 21,6% foi considerado “Pouco Importante” e para 3,1% “Nada Importante”.

Houve 11,3% de participantes a manifestarem-se como “Sem Opinião”.

O gráfico que a seguir se apresenta permite uma melhor visualização da distribuição daquelas respostas.



Em síntese, a maioria dos participantes, 63,9%, considerou o processo de avaliação positivo para o processo de atualização do equipamento informático afeto ao curso, tendo 24,7% considerado o mesmo como pouco ou nada importante.

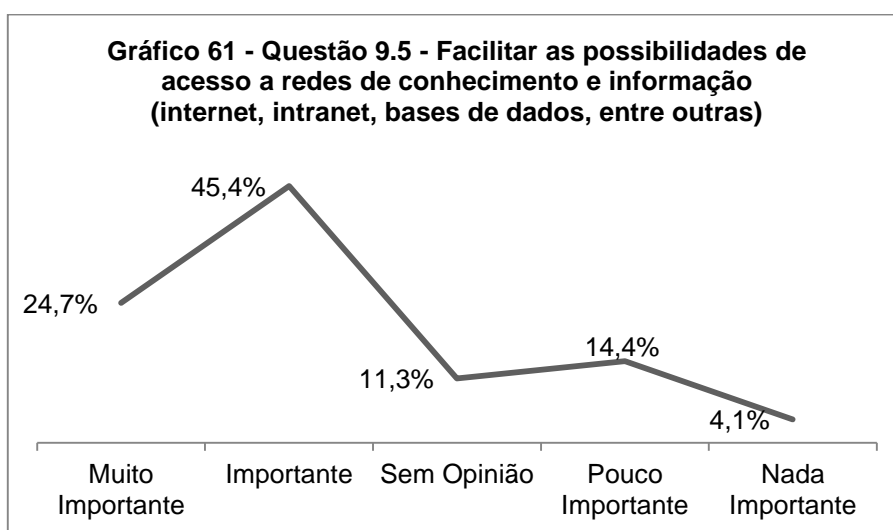
**Questão 9.5 – Facilitar as possibilidades de acesso a redes de conhecimento e informação (internet, intranet, bases de dados, entre outras)**

Para esta questão, o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 24,7% dos participantes e “Importante” por 45,4%.

Foi tido como “Pouco Importante” por 14,4% e “Nada Importante” por 4,1% dos participantes.

Verificou-se que 11,3% daqueles se manifestaram como “Sem Opinião”.

No gráfico que se apresenta de seguida poderemos ter uma melhor visualização daqueles dados.



Em síntese, a maioria dos participantes, 70,1%, entendeu como muito relevante o processo de avaliação, como facilitador das possibilidades de acesso a redes de conhecimento e informação.

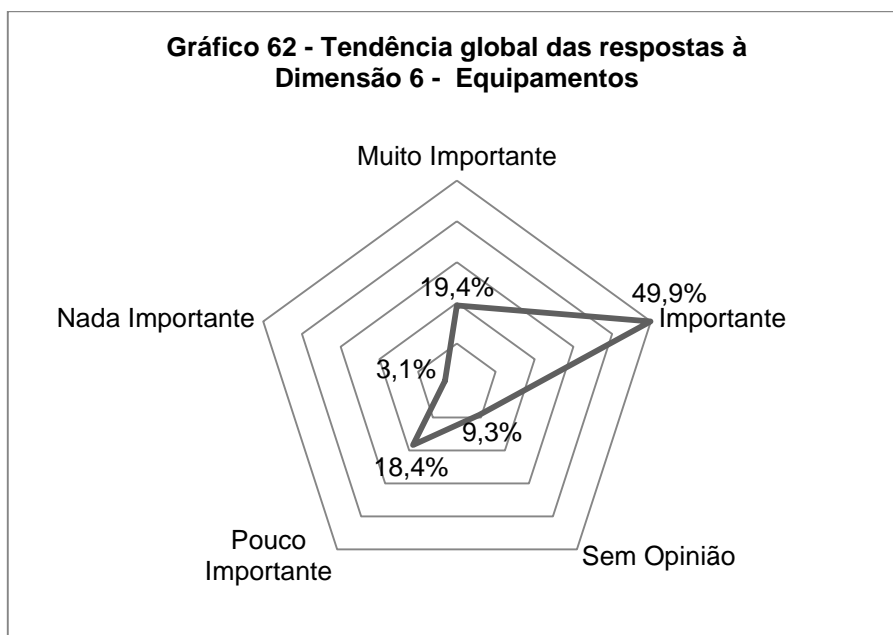
Só para 18,5% o processo foi percebido como pouco ou nada importante.

## 2.12. Síntese da análise dos dados relativos à Dimensão 6 – Equipamentos

Da análise global das respostas, verifica-se que o valor modal recaiu sobre a categoria “Importante”, em todas as questões.

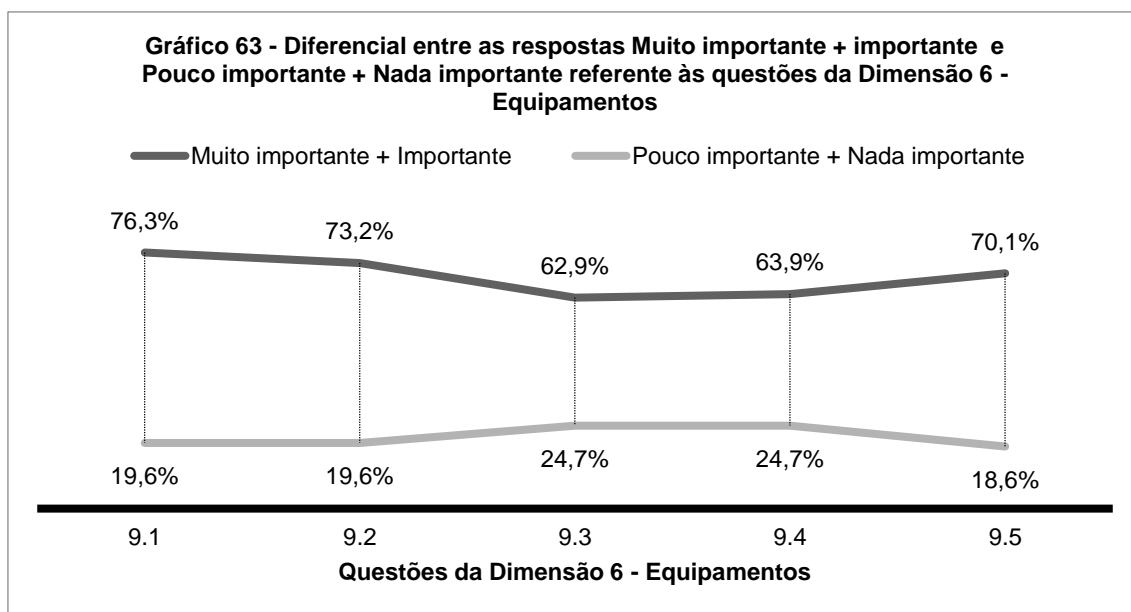
Foram dadas a esta dimensão 485 respostas às 5 questões que a constituíam, sendo a sua distribuição pelas diferentes categorias de resposta aquela que se pode ver no quadro seguinte, do qual resultou também o gráfico com a tendência global das mesmas.

<b>Quadro 48 - Valores totais das respostas à Dimensão 6 - Equipamentos</b>		
	<b>n</b>	<b>%</b>
Muito Importante	94	19,4%
Importante	242	49,9%
Sem Opinião	45	9,3%
Pouco Importante	89	18,4%
Nada Importante	15	3,1%
<b>Total</b>	<b>485</b>	<b>100,0%</b>



Tendo em conta os resultados acumulados nesta dimensão nas categorias de resposta “Muito Importante” e “Importante”, por um lado, e “Pouco Importante” e “Nada

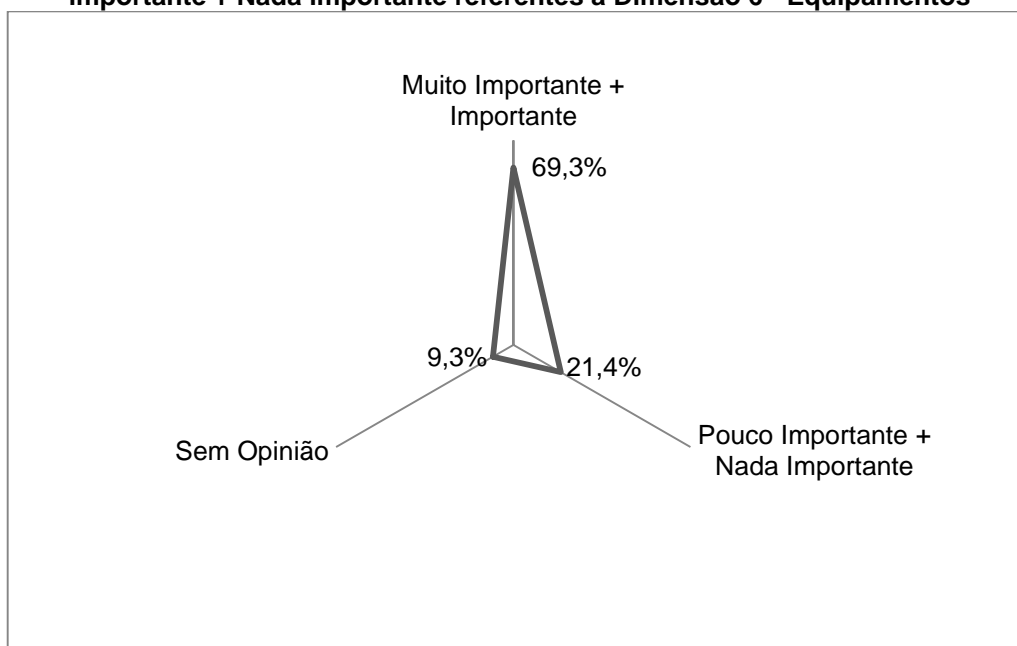
Importante”, por outro, apresenta-se no gráfico seguinte a tendência de resposta verificada em cada questão.



Os dados possibilitam afirmar que o processo de avaliação, em relação à dimensão “Equipamentos”, foi visto como muito importante ou importante para a maioria dos participantes.

Agrupando os resultados nas categorias “Muito Importante” e “Importante”, por um lado, e “Pouco Importante” e “Nada Importante”, por outro, temos a tendência global que nos mostra o gráfico seguinte.

**Gráfico 64 - Tendência global das respostas Muito importante + Importante e Pouco importante + Nada importante referentes à Dimensão 6 - Equipamentos**



Os aspetos para que foi considerado mais relevante o papel da avaliação nesta dimensão (somatório “Muito Importante” e “Importante”) foram:

- 1) Questão 9.1 – “Promover um plano de atualizações dos equipamentos pedagógicos específicos afetos ao curso” (76,3%);
- 2) Questão 9.2 – “Promover um plano de aquisições que permita disponibilizar em quantidade suficiente os equipamentos pedagógicos específicos afetos ao curso” (73,2%);
- 3) Questão 9.5 – “Facilitar as possibilidades de acesso a redes de conhecimento e informação (internet, intranet, bases de dados, entre outras)” (70,1%).

### **2.13. Dimensão 7 – Resultados Obtidos (questões 10.1 a 10.3)**

Esta dimensão pretendia avaliar os resultados do curso em termos de sucesso/insucesso e abandono escolar. Foi avaliada no questionário pelas questões 10.1 a 10.3.

No quadro seguinte apresenta-se a distribuição das respostas a cada uma das questões que constituíam esta dimensão, por categoria de resposta, bem como o seu valor percentual.



Quadro 49 - Distribuição das respostas às questões 10.1 a 10.3 (n=97)			
Questões	10.1	10.2	10.3
<b>Muito Importante</b>	11 11,3%	9 9,3%	5 5,2%
<b>Importante</b>	39 40,2%	26 26,8%	33 34,0%
<b>Sem Opinião</b>	10 10,3%	13 13,4%	14 14,4%
<b>Pouco Importante</b>	33 34,0%	38 39,2%	37 38,1%
<b>Nada Importante</b>	4 4,1%	11 11,3%	8 8,2%

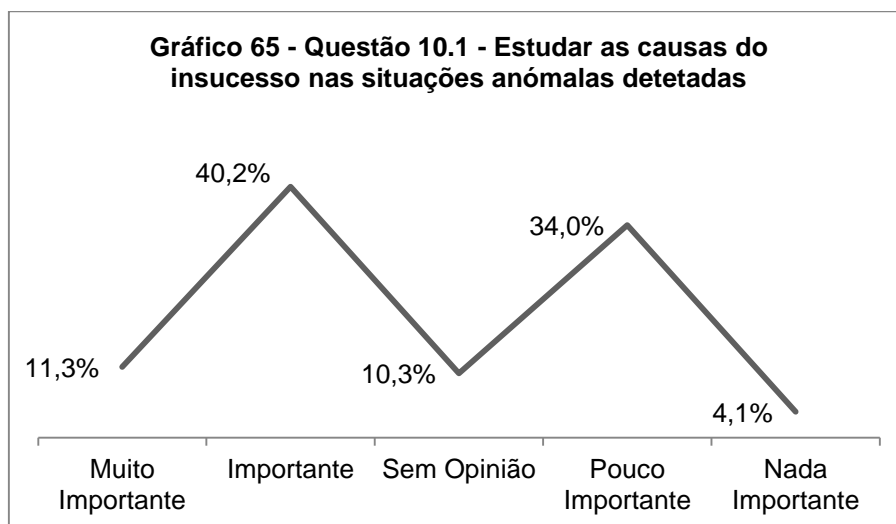
**Questão 10.1 – Estudar as causas do insucesso nas situações anómalas detetadas**

Para esta questão, o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 11,3% dos participantes e “Importante” por 40,2%.

Do lado menos favorável, foi considerado como “Pouco Importante” por 34% dos participantes e “Nada Importante” por 4,1%.

Manifestaram-se como “Sem Opinião” 10,3% dos participantes.

O gráfico seguinte possibilita uma melhor visualização dos dados recolhidos.



Em síntese, a maioria dos participantes, 51,5%, considerou que o processo de avaliação foi muito importante ou importante para promover o estudo das causas do insucesso

escolar e situações anómalas, tendo-se verificado que só 38,1% o consideraram pouco ou nada importante.

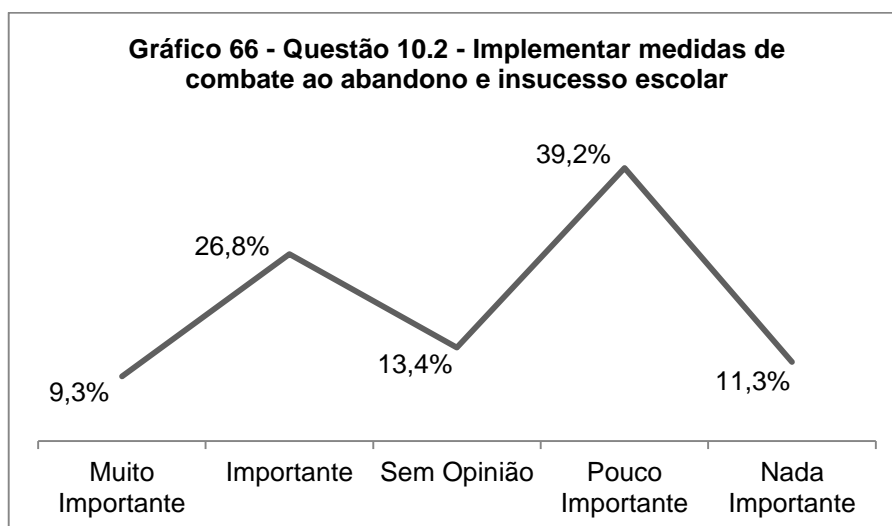
**Questão 10.2 – Implementar medidas de combate ao abandono e insucesso escolar**

Para esta questão o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 9,3% dos participantes e “Importante” por 26,8%.

Por outro lado, foi considerado como “Pouco Importante” por 39,2% dos participantes e “Nada Importante” por 11,3%.

Houve 13,4% de participantes que se manifestaram como “Sem Opinião”.

O gráfico seguinte apresenta estes mesmos dados, permitindo uma visualização diferente dos mesmos.



Em síntese, a maioria dos participantes, 50,5%, considerou pouco ou nada importante o processo de avaliação para a implementação de medidas de combate ao abandono e insucesso escolar.

Só 36,1% dos participantes consideraram o processo muito importante ou importante.

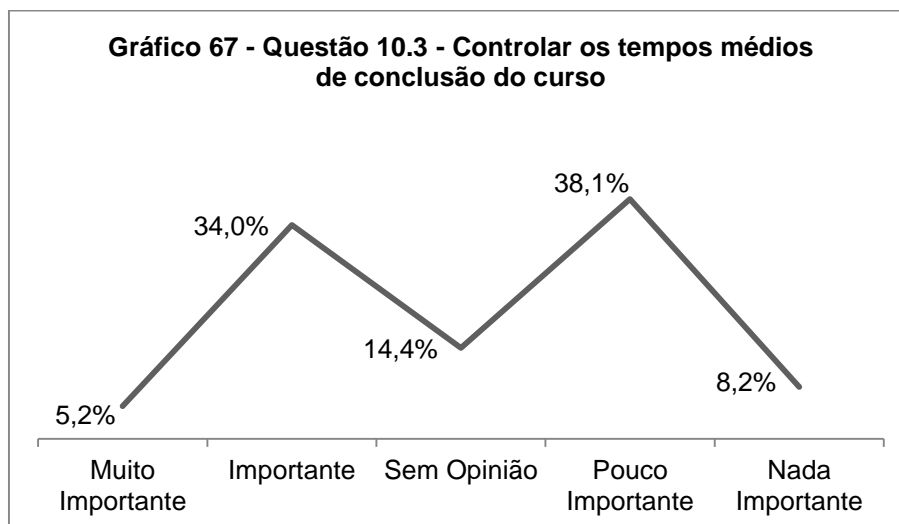
**Questão 10.3 – Controlar os tempos médios de conclusão do curso**

Para esta questão o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 5,2% dos participantes e “Importante” por 34%.

Foi considerado como “Pouco Importante” por 38,1% e “Nada Importante” por 8,2% dos participantes.

Verificou-se que 14,4% daqueles escolheram a categoria de resposta “Sem Opinião”.

No gráfico que se segue podemos ter uma outra visualização dos dados recolhidos.



Em síntese, a maioria dos participantes, 46,3%, considerou pouco ou nada importante o processo de avaliação para que se passasse a efetuar um controlo dos tempos médios de conclusão do curso.

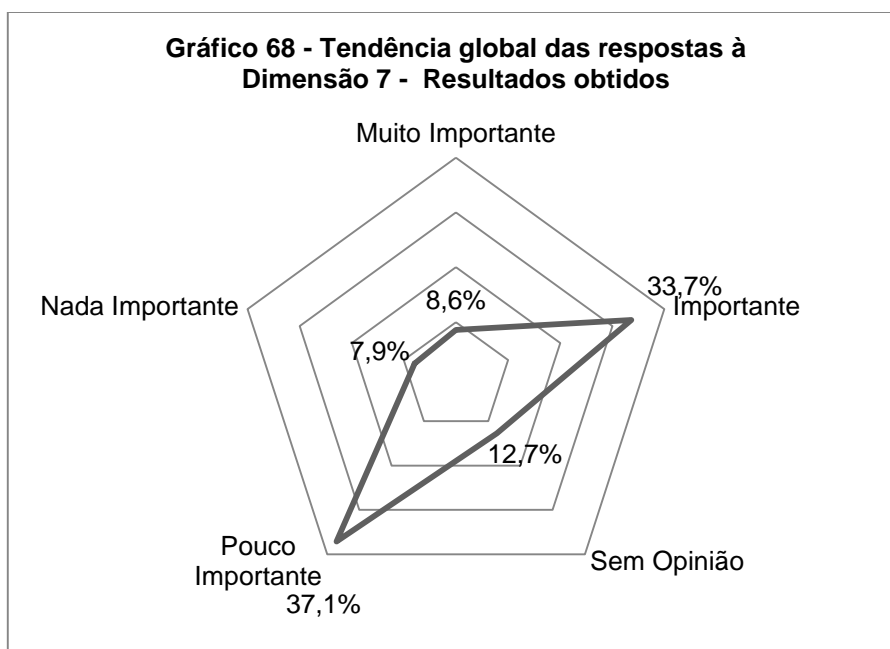
Só 39,2% dos participantes consideraram o processo muito importante ou importante para este aspeto.

#### **2.14. Síntese da análise dos dados relativos à Dimensão 7 – Resultados Obtidos**

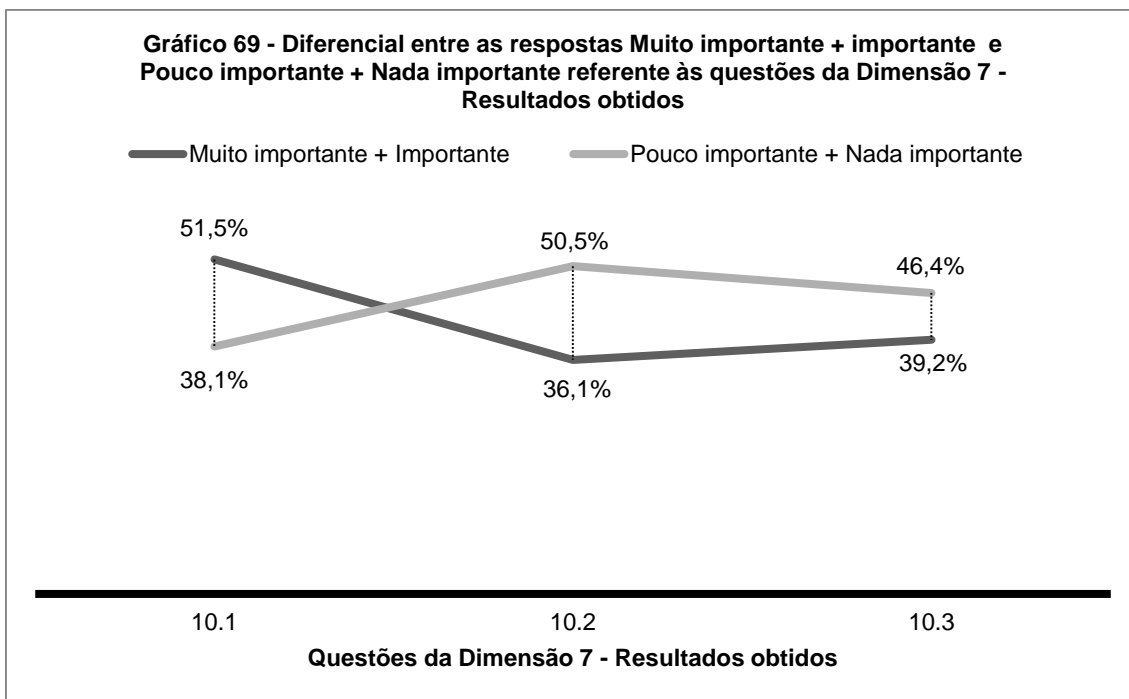
Da análise global das respostas a esta dimensão, verificou-se que o valor modal recaiu sobre a categoria “Pouco Importante” para duas das três questões que avaliavam este aspeto. Das 291 respostas validadas e dadas às 3 questões que constituíam esta dimensão, a distribuição pelas categorias de resposta foi a que é apresentada no quadro seguinte e no respetivo gráfico de tendência global de respostas à dimensão.

**Quadro 50 - Valores totais das respostas à Dimensão 7 - Resultados obtidos**

	n	%
Muito Importante	25	8,6%
Importante	98	33,7%
Sem Opinião	37	12,7%
Pouco Importante	108	37,1%
Nada Importante	23	7,9%
<b>Total</b>	<b>291</b>	<b>100,0%</b>

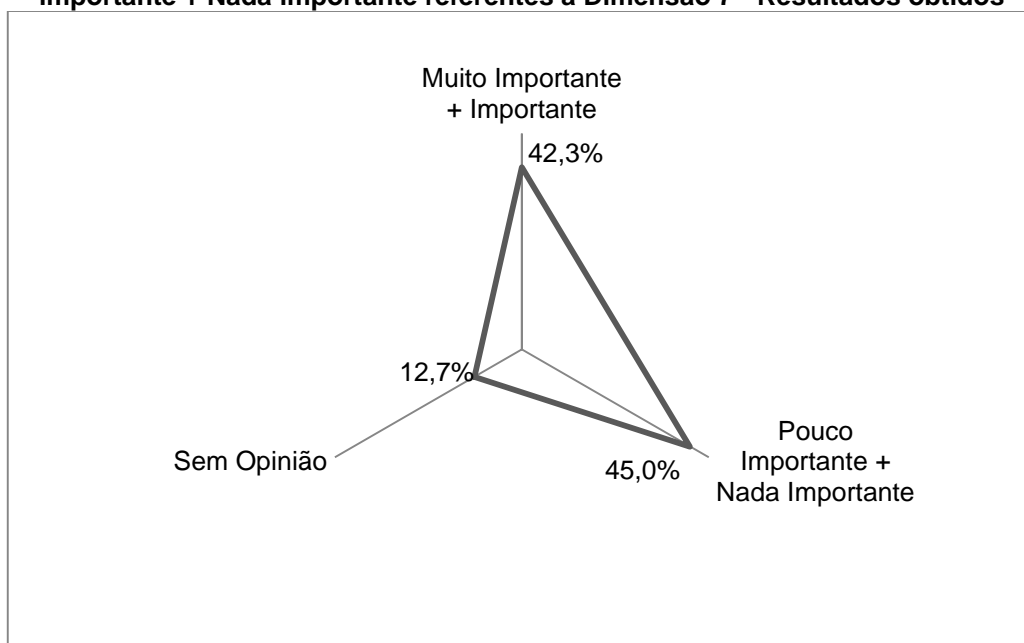


Considerando os resultados acumulados nesta dimensão nas categorias de resposta “Muito Importante” e “Importante”, por um lado, e “Pouco Importante” e “Nada Importante”, por outro, apresenta-se no gráfico seguinte a tendência de resposta verificada em cada questão.



Em síntese, os dados recolhidos apontam para que os participantes tenham considerado pouco ou nada importante o processo de avaliação para esta dimensão. Agrupando as respostas “Muito Importante” e “Importante”, e as respostas “Pouco Importante” e “Nada Importante” verifica-se a tendência global que o gráfico seguinte traduz.

**Gráfico 70 - Tendência global das respostas Muito importante + Importante e Pouco importante + Nada importante referentes à Dimensão 7 - Resultados obtidos**



Em relação a cada uma das questões que avaliava esta dimensão, podemos verificar que o processo de avaliação foi muito importante ou importante (somatório das respostas naquelas categorias):

- 1) Questão 10.1 – “estudar as causas do insucesso nas situações anómalas detetadas” (51,5%);

Por outro lado, foi considerado pouco ou nada importante (somatório das respostas naquelas categorias) para:

- 1) Questão 10.2 – “implementar medidas de combate ao abandono e insucesso escolar” (50,5%);
- 2) Questão 10.3 – “controlar os tempos médios de conclusão do curso” (46,4%).

### 2.15. Dimensão 8 – Ambiente de trabalho (questões 11.1 a 11.7)

A dimensão ambiente de trabalho deve ser entendida em sentido lato, como todo o processo referente ao acompanhamento do curso e dos seus estudantes, o apoio aos docentes, a motivação e a capacidade de resolução de conflitos. Esta dimensão foi avaliada no questionário pelas questões 11.1 a 11.7.

O quadro abaixo mostra a distribuição das respostas a cada uma das questões que constituíam esta dimensão, por categoria de resposta, bem como o seu valor percentual.

Quadro 51 - Distribuição das respostas às questões 11.1 a 11.7 (n=97)							
Questões	11.1	11.2	11.3	11.4	11.5	11.6	11.7
<b>Muito Importante</b>	7 7,2%	11 11,3%	9 9,3%	7 7,2%	11 11,3%	5 5,2%	6 6,2%
<b>Importante</b>	50 51,5%	53 54,6%	41 42,3%	43 44,3%	40 41,2%	38 39,2%	46 47,4%
<b>Sem Opinião</b>	9 9,3%	10 10,3%	13 13,4%	14 14,4%	13 13,4%	14 14,4%	15 15,5%
<b>Pouco Importante</b>	27 27,8%	20 20,6%	29 29,9%	27 27,8%	27 27,8%	35 36,1%	25 25,8%
<b>Nada Importante</b>	4 4,1%	3 3,1%	5 5,2%	6 6,2%	6 6,2%	5 5,2%	5 5,2%

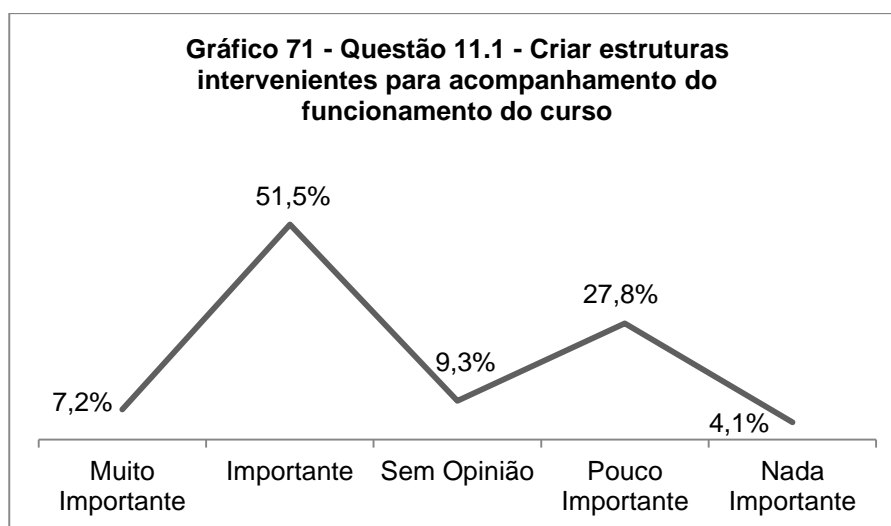
**Questão 11.1 – Criar estruturas intervenientes para acompanhamento do funcionamento do curso**

Para esta questão o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 7,2% dos participantes e “Importante” por 51,5%.

Foi tida como “Pouco Importante” 27,8% e “Nada Importante” por 4,1% dos participantes.

Destes, 9,3% manifestaram-se como “Sem Opinião”.

Estes dados são apresentados no gráfico seguinte, de modo a possibilitar uma melhor visualização dos mesmos.



Em síntese, a maioria dos participantes, 58,7%, considerou o processo de avaliação como muito importante ou importante para a criação de estruturas de acompanhamento do funcionamento do curso.

O processo só foi considerado como pouco ou nada importante por 31,9% dos participantes.

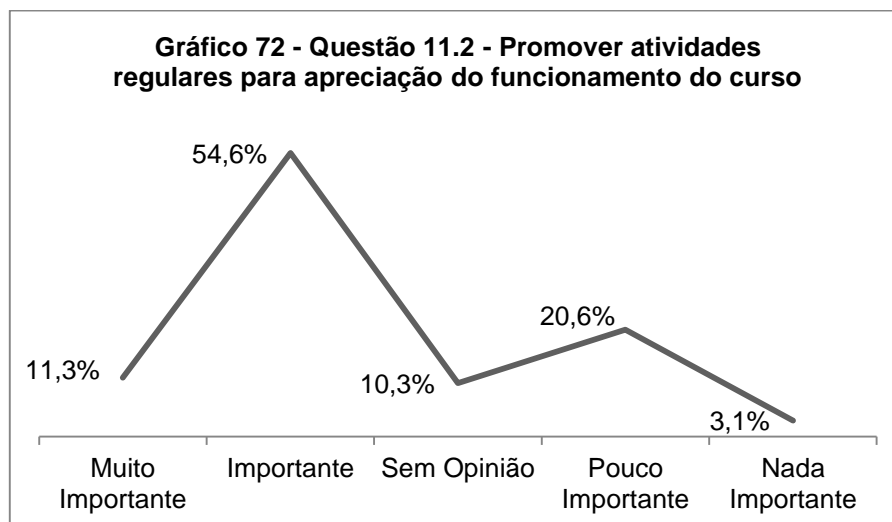
**Questão 11.2 – Promover atividades regulares para apreciação do funcionamento do curso**

Para esta questão o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 11,3% dos participantes e “Importante” por 54,6%.

Foi visto como “Pouco Importante” por 20,6% e “Nada Importante” por 3,1% dos participantes.

Verificou-se que 10,3% dos participantes se manifestaram como “Sem Opinião”.

No gráfico abaixo apresenta-se uma visualização destes dados.



Em síntese, uma maioria de 65,9% dos participantes, considerou o processo de avaliação muito importante ou importante para a promoção de atividades regulares de apreciação do funcionamento do curso, tendo só 23,7% daqueles, considerado o mesmo como pouco ou nada importante.

**Questão 11.3 – Aumentar a capacidade de resolução dos problemas que surjam associados ao funcionamento do curso**

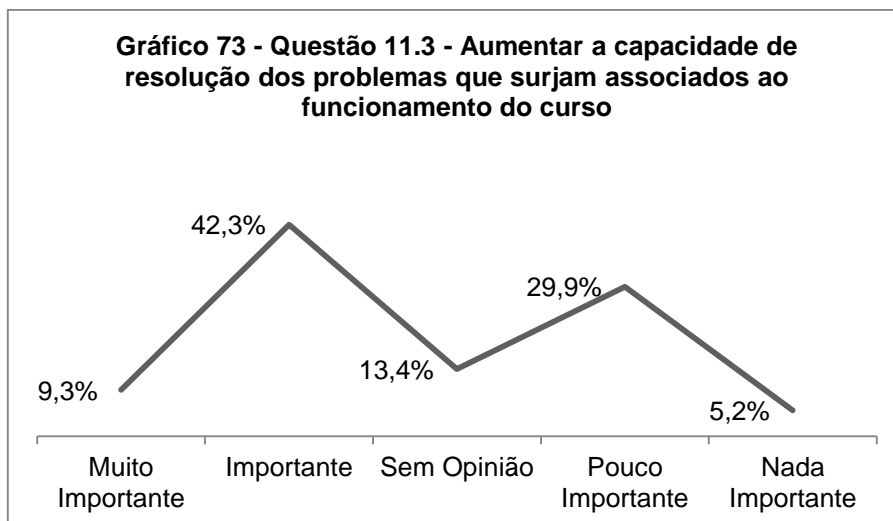
Para esta questão, o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 9,3% dos participantes e “Importante” por 42,3%.

Foi tido como “Pouco Importante” por 29,9% e como “Nada Importante” por 5,2%.

Ainda 13,4% dos participantes manifestaram-se como “Sem Opinião”.

No gráfico seguinte apresentação uma visualização dos dados recolhidos.





Em síntese, os dados recolhidos mostram que para a maioria dos participantes, 51,6%, o processo foi considerado como muito importante ou importante para o aumento da capacidade de resolução de problemas associados ao funcionamento do curso. Em contrapartida, 35,1% dos participantes consideraram-no pouco ou nada importante.

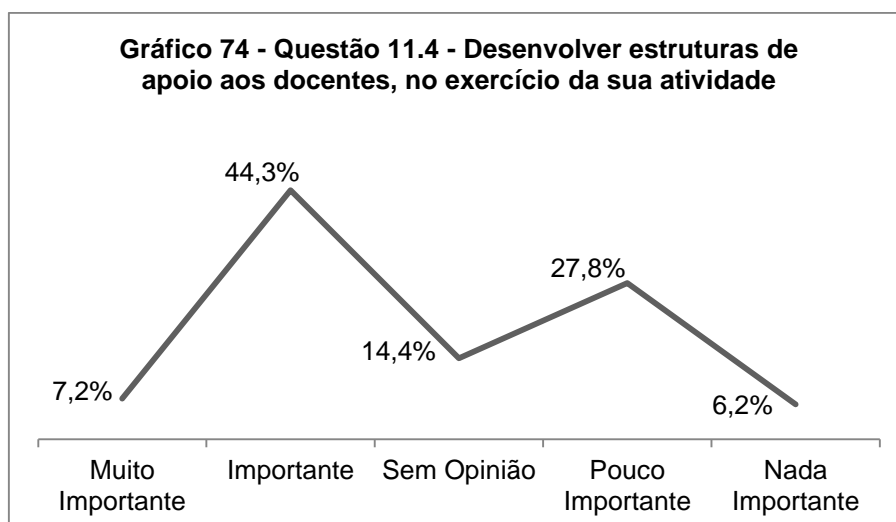
**Questão 11.4 – Desenvolver estruturas de apoio aos docentes, no exercício da sua atividade**

Para esta questão, o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 7,2% dos participantes e “Importante” por 44,3%.

Foi visto como “Pouco Importante” por 27,8% e “Nada Importante” por 6,2% dos participantes.

Destes, verificou-se ainda que 14,4% se manifestaram na categoria “Sem Opinião”.

O gráfico seguinte traduz estes dados de modo a facultar uma melhor visualização dos mesmos.



Em síntese, a maioria dos participantes, 51,5%, considerou o processo de avaliação muito importante ou importante para o desenvolvimento de estruturas de apoio aos docentes, tendo-se verificado ainda que, para 34% daqueles, o processo foi considerado como pouco ou nada importante.

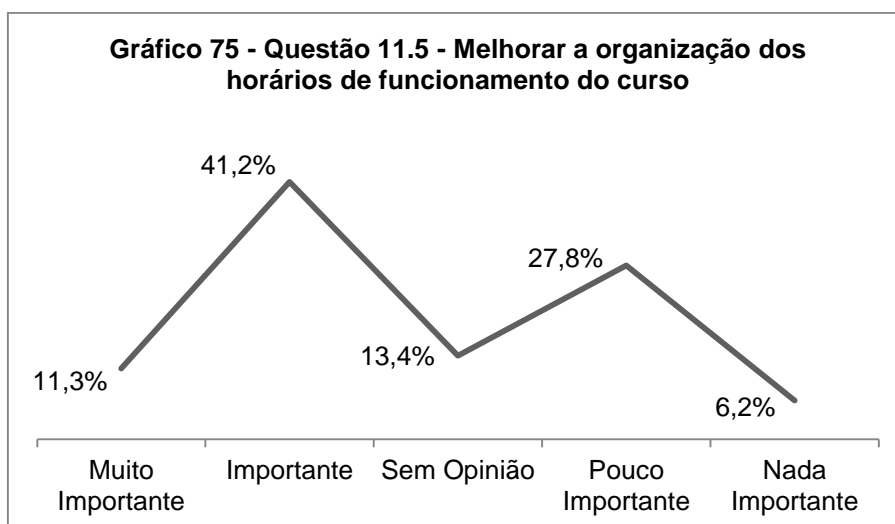
**Questão 11.5 – Melhorar a organização dos horários de funcionamento do curso**

Para esta questão o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 11,3% dos participantes e “Importante” por 41,2%.

Foi tido como “Pouco Importante” por 27,8% e “Nada Importante” por 6,2%.

Responderam 13,4% dos participantes na categoria “Sem Opinião”.

O gráfico apresenta estes mesmos dados numa visualização diferente.



Em síntese, os dados mostram que a maioria dos participantes, 52,5%, viu o processo de avaliação como muito importante ou importante para a melhoria da organização do horário de funcionamento dos cursos.

Para 34% deles aquele processo foi visto como pouco ou nada importante.

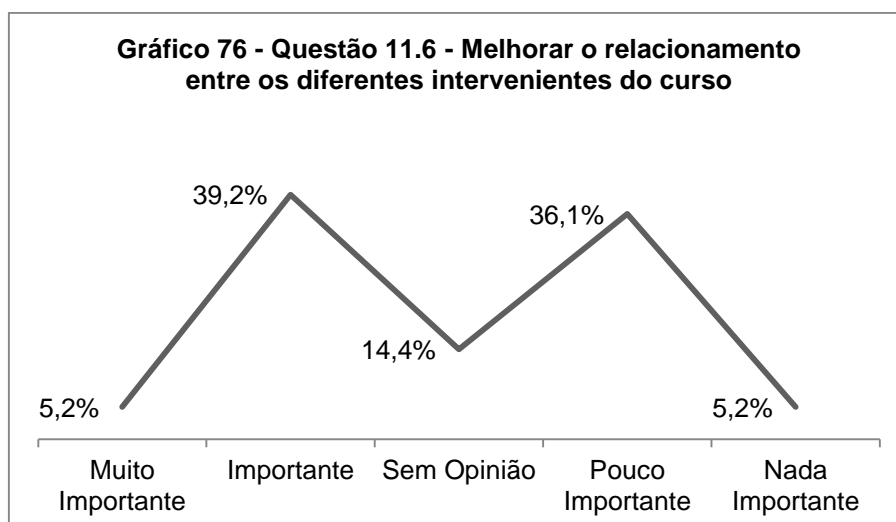
**Questão 11.6 – Melhorar o relacionamento entre os diferentes intervenientes do curso**

Para esta questão, o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 5,2% dos participantes e “Importante” por 39,2%.

Foi visto como “Pouco Importante” por 36,1%, e “Nada Importante” por 5,2%.

Houve 14,4% de participantes a manifestaram-se como “Sem Opinião”.

O gráfico que se apresenta de seguida possibilita uma melhor visualização daqueles dados.



Em síntese, para melhorar o relacionamento entre os diferentes intervenientes do curso, o processo de avaliação foi visto pela maioria dos participantes, 44,3%, como muito importante ou importante.

Verificou-se, contudo, que uma percentagem de participantes muito próxima daquela, 41,2%, considerou o processo como pouco ou nada importante.

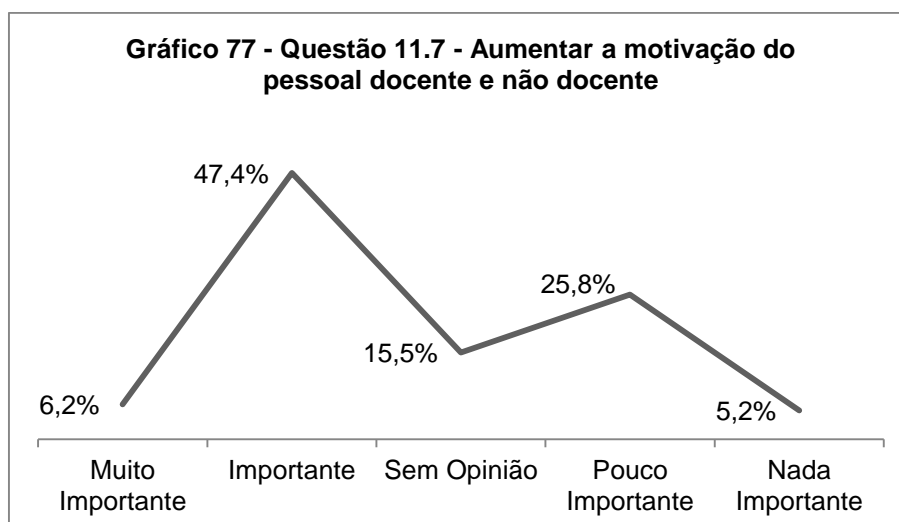
#### **Questão 11.7 – Aumentar a motivação do pessoal docente e não docente**

Para esta questão, o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 6,2% participantes e “Importante” por 47,4%.

Por outro lado, o processo foi tido como “Pouco Importante” por 25,8% dos participantes e “Nada Importante” por 5,2%.

Manifestaram-se 15,5% dos participantes como “Sem Opinião”.

O gráfico seguinte apresenta a distribuição daqueles dados.



Em síntese, verificou-se que, para um aumento da motivação do pessoal docente e não docente, o processo de avaliação foi visto como muito importante ou importante para uma maioria de 53,6% dos participantes e como pouco ou nada importante para 30,9% deles.

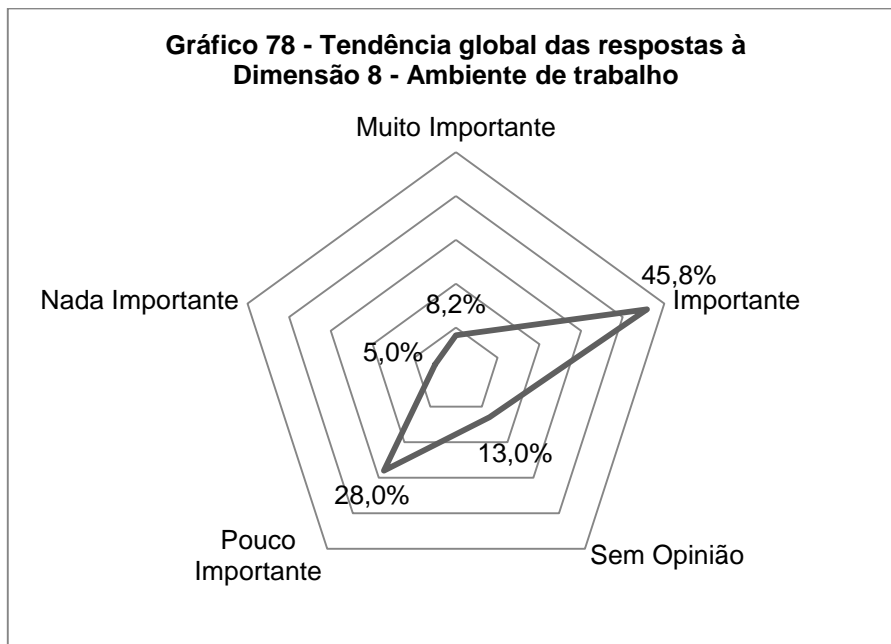
#### **2.16. Síntese da análise dos dados relativos à Dimensão 8 – Ambiente de trabalho**

Da análise global às respostas que avaliavam esta dimensão, o “Ambiente de Trabalho” verificou-se que a moda recaiu sobre a categoria “Importante” em todas as questões.

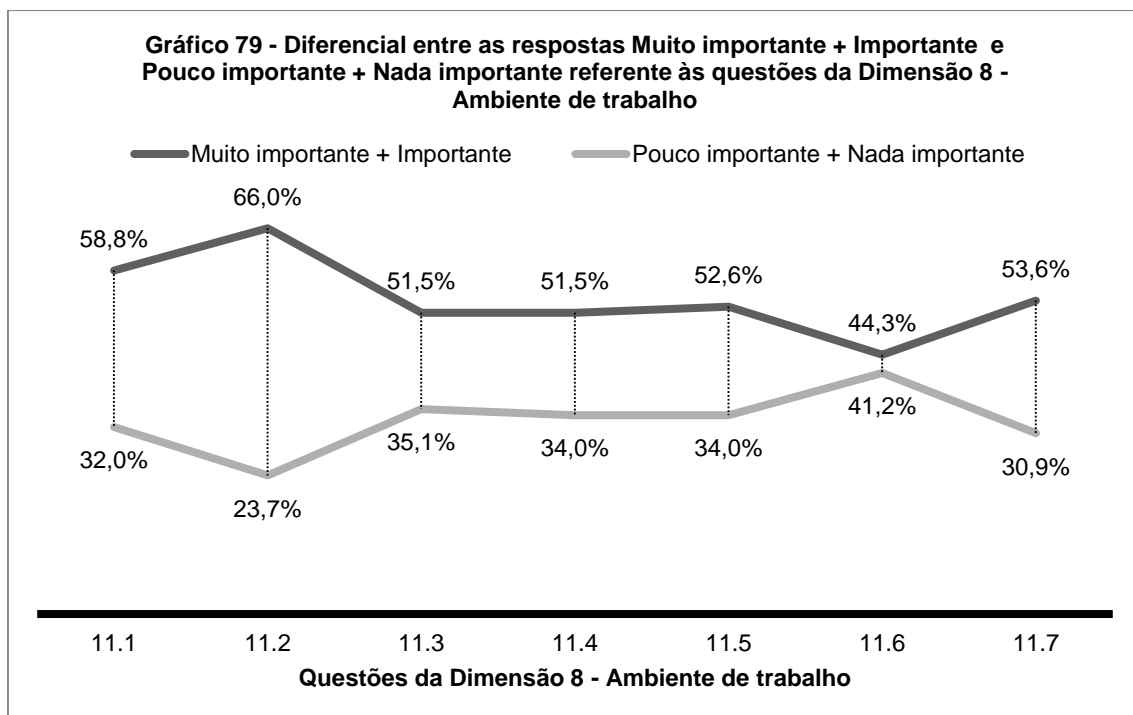
Das 679 respostas dadas a estas questões, o quadro da distribuição pelas diferentes categorias de resposta bem como o gráfico de tendência global de resposta são os que se apresentam a seguir.

**Quadro 52 - Valores totais das respostas à Dimensão 8 - Ambiente de trabalho**

	n	%
Muito Importante	56	8,2%
Importante	311	45,8%
Sem Opinião	88	13,0%
Pouco Importante	190	28,0%
Nada Importante	34	5,0%
<b>Total</b>	<b>679</b>	<b>100%</b>



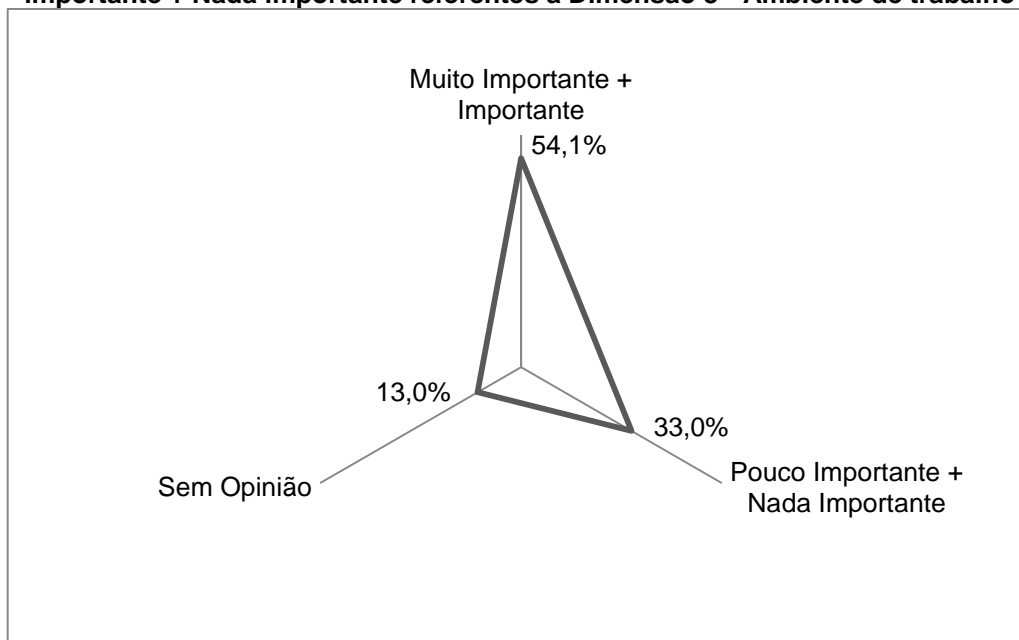
Se se considerarem os resultados acumulados nesta dimensão nas categorias de resposta “Muito Importante” e “Importante”, por um lado, e “Pouco Importante” e “Nada Importante” por outro, apresenta-se, no gráfico seguinte a tendência de resposta verificada em cada questão.



Em síntese, para a dimensão “Ambiente de trabalho”, os dados recolhidos apontam para uma perceção do processo de avaliação como muito importante ou importante.

Agrupando as respostas “Muito Importante” e “Importante”, e as respostas “Pouco Importante” e “Nada Importante” verifica-se a tendência global que o gráfico seguinte traduz.

**Gráfico 80 - Tendência global das respostas Muito importante + Importante e Pouco importante + Nada importante referentes à Dimensão 8 - Ambiente de trabalho**



Constatou-se, então, que os aspetos para que foi considerado como muito importante ou importante (somatório das respostas naquelas categorias) o papel da avaliação nesta dimensão foram os seguintes:

- 1) Questão 11.2 – “Promover atividades regulares para apreciação do funcionamento do curso” (66%);
- 2) Questão 11.1 – “Criar estruturas intervenientes para acompanhamento do funcionamento do curso” (58,8%);
- 3) Questão 11.7 – “Aumentar a motivação do pessoal docente e não docente” (53,6%).

### **2.17. Dimensão 9 – Cultura de qualidade (questões 12.1 a 12.4)**

Esta dimensão pretende avaliar da criação e funcionamento de estruturas, atitudes e práticas orientadas para processos de qualidade associados ao curso.

Era avaliada pelo questionário através das questões 12.1 a 12.4.

No quadro seguinte podemos observar a frequência das respostas a cada uma das questões e categorias de resposta, bem como o seu significado percentual.

<b>Quadro 53 - Distribuição das respostas às questões 12.1 a 12.4 (n=97)</b>				
<b>Questões</b>	<b>12.1</b>	<b>12.2</b>	<b>12.3</b>	<b>12.4</b>
<b>Muito Importante</b>	21 21,6%	20 20,6%	24 24,7%	17 17,5%
<b>Importante</b>	51 52,6%	49 50,5%	38 39,2%	46 47,4%
<b>Sem Opinião</b>	7 7,2%	11 11,3%	14 14,4%	13 13,4%
<b>Pouco Importante</b>	16 16,5%	16 16,5%	19 19,6%	18 18,6%
<b>Nada Importante</b>	2 2,1%	1 1,0%	2 2,1%	3 3,1%

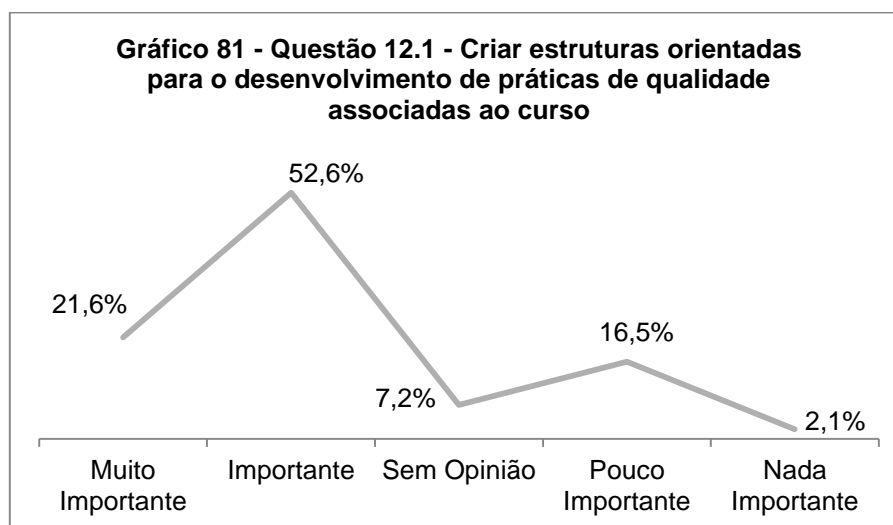
**Questão 12.1 – Criar estruturas orientadas para o desenvolvimento de práticas de qualidade associadas ao curso**

Para esta questão, o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 21,6% dos participantes e “Importante” por 52,6%.

Foi tida como “Pouco Importante” por 16,5% e “Nada Importante” por 2,1% dos participantes.

Manifestaram-se ainda como “Sem Opinião” 7,2%.

Com o gráfico seguinte possibilita-se uma melhor visualização dos dados recolhidos.





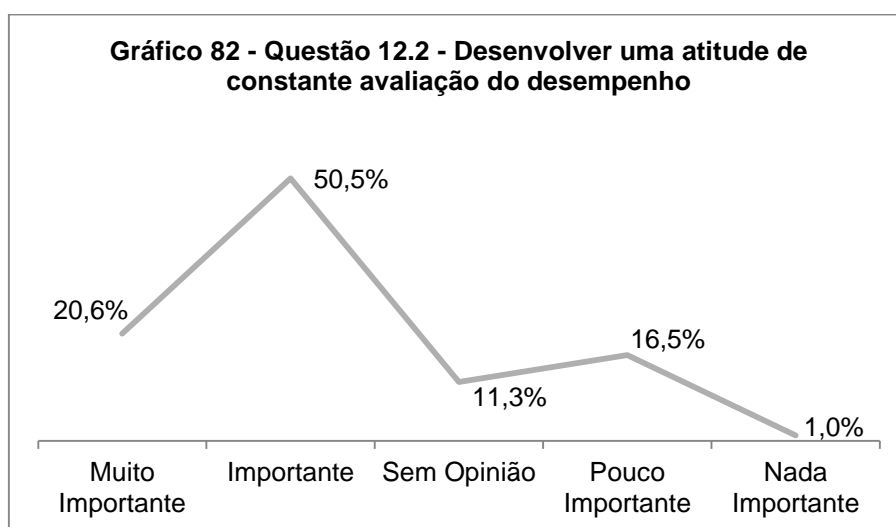
Em síntese, o processo de avaliação foi considerado como muito importante ou importante para a maioria dos participantes, 72,4%, em relação à criação de estruturas orientadas para o desenvolvimento de práticas de qualidade associadas ao curso. Só 18,6% dos participantes consideraram o processo como pouco ou nada importante.

#### **Questão 12.2 – Desenvolver uma atitude de constante avaliação do desempenho**

Para esta questão, o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 20,6% dos participantes e “Importante” por 50,5%. Foi tido como “Pouco Importante” por 16,5% dos participantes e “Nada Importante” por 1%.

Daqueles, 11,3% manifestaram-se como “Sem Opinião”.

Através do gráfico que apresentamos de seguida, poderá ter-se uma melhor visualização dos dados recolhidos.



Em síntese, os dados mostram que, para a maioria dos participantes, 71,1%, o processo de avaliação foi considerado como muito importante ou importante para desenvolver uma atitude de constante avaliação do desempenho.

Só 17,5% consideraram que o processo foi pouco ou nada importante.

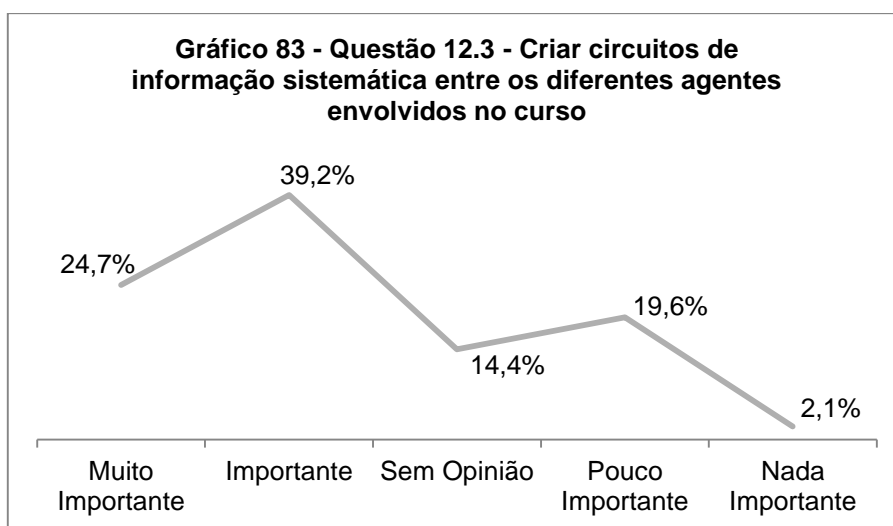
**Questão 12.3 – Criar circuitos de informação sistemática entre os diferentes agentes envolvidos no curso**

Para esta questão, o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 24,7% dos participantes e “Importante” por 39,2%.

Foi ainda considerado “Pouco Importante” por 19,6% e “Nada Importante” por 2,1% dos participantes.

Verificou-se que 14,4% destes optaram por responder na categoria “Sem Opinião”.

No gráfico seguinte apresentamos os dados recolhidos de forma a poder-se ter uma melhor visualização dos mesmos.



Em síntese, para a maioria dos participantes, 63,9%, o processo de avaliação foi considerado como muito importante ou importante e, para 21,7%, pouco ou nada importante, em relação à sua contribuição para criar circuitos de informação sistemática entre os diferentes agentes envolvidos no curso.

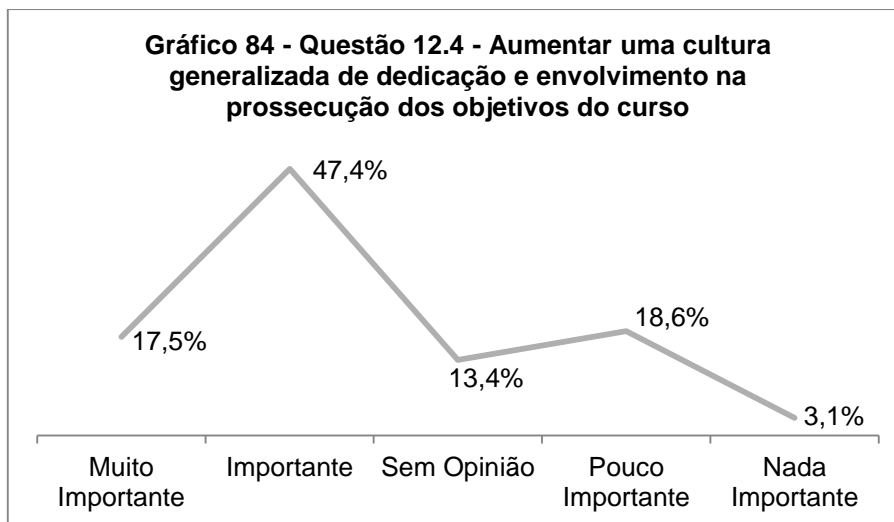
**Questão 12.4 – Aumentar uma cultura generalizada de dedicação e envolvimento na prossecução dos objetivos do curso**

O processo de avaliação, para esta questão, foi considerado como “Muito Importante” por 17,5% dos participantes e “Importante” por 47,4%.

Foi tido como “Pouco Importante” por 18,6% e “Nada Importante” por 3,1% dos participantes.

Destes, ainda 13,4% manifestaram-se como “Sem Opinião”.

O gráfico seguinte apresenta os dados permitindo uma diferente visualização dos mesmos.



Em síntese, os dados recolhidos mostram que, a maioria dos participantes, 64,9%, considerou o processo de avaliação como muito importante ou importante para o aumento de uma cultura generalizada de dedicação e envolvimento na prossecução dos objetivos do curso, sendo que, 21,7%, o consideraram pouco ou nada importante.

## **2.18. Síntese da análise dos dados relativos à Dimensão 9 – Cultura de qualidade**

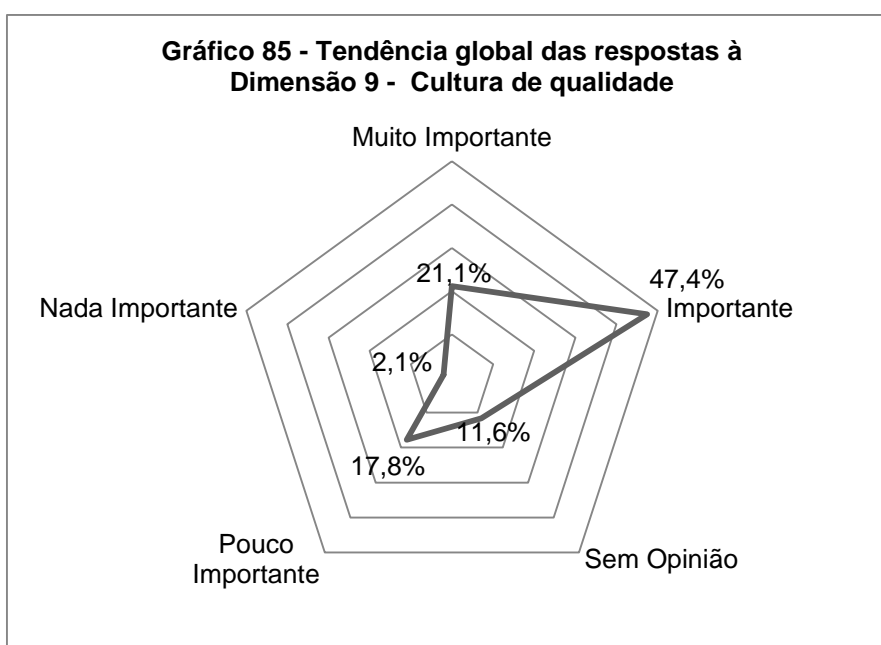
Da análise das 388 respostas dadas nesta dimensão às diferentes questões, verifica-se que o valor modal recaiu sobre a categoria “Importante” em todas as questões.

O quadro e o gráfico seguintes, apresentam esse dado e mostram a tendência global das respostas que se verificou.

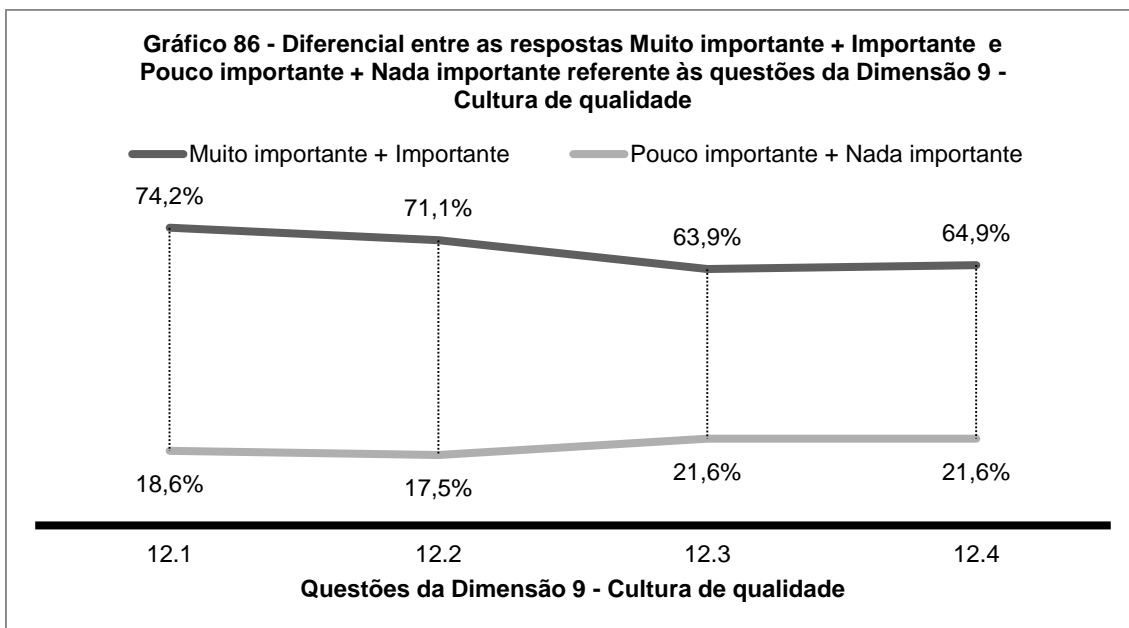
**Quadro 54 - Valores totais das respostas à Dimensão 9 - Cultura de qualidade**

	<b>n</b>	<b>%</b>
Muito Importante	82	21,1%
Importante	184	47,4%
Sem Opinião	45	11,6%
Pouco Importante	69	17,8%
Nada Importante	8	2,1%
<b>Total</b>	<b>388</b>	<b>100,0%</b>

**Gráfico 85 - Tendência global das respostas à Dimensão 9 - Cultura de qualidade**

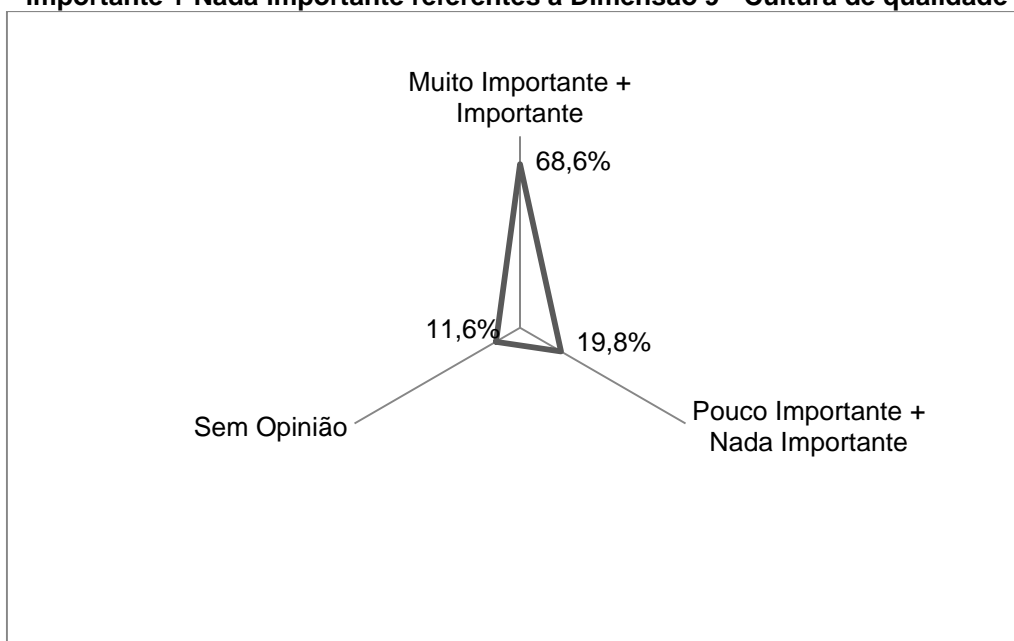


Considerando os resultados acumulados nesta dimensão, nas categorias de resposta “Muito Importante” e “Importante”, por um lado, e “Pouco Importante” e “Nada Importante” por outro, apresenta-se, através do gráfico seguinte a tendência de resposta verificada em cada questão.



Em síntese, para a dimensão “Cultura de qualidade”, os dados recolhidos apontam para que o processo de avaliação possa ser considerado muito importante ou importante. Agrupando as respostas “Muito Importante” e “Importante”, e as respostas “Pouco Importante” e “Nada Importante” verifica-se a tendência global naquele sentido, que o gráfico seguinte traduz.

**Gráfico 87 - Tendência global das respostas Muito importante + Importante e Pouco importante + Nada importante referentes à Dimensão 9 - Cultura de qualidade**



Verificou-se ainda que os aspetos para que, com especial incidência, foi considerado muito importante ou importante o papel da avaliação nesta dimensão foram os seguintes:

- 1) Questão 12.1 – “Criar estruturas orientadas para o desenvolvimento de práticas de qualidade associadas ao curso”, (72,4%);
- 2) Questão 12.2 – “Desenvolver uma atitude de constante avaliação do desempenho” (71,1%);
- 3) Questão 14.4 – “Aumentar uma cultura generalizada de dedicação e envolvimento na prossecução dos objetivos dos cursos” (64,9%).

### 2.19. Dimensão 10 – Difusão do curso (questões 13.1 a 13.3)

Nesta dimensão era avaliado o contributo percebido do processo de avaliação para aspetos de divulgação geral ou específica do curso.

Era avaliada no questionário pelas questões 13.1 a 13.3.

O quadro abaixo mostra a distribuição das respostas a cada uma das questões que constituíam esta dimensão, por categoria de resposta, bem como o seu valor percentual.

Quadro 55 - Distribuição das respostas às questões 13.1 a 13.3 (n=97)			
Questões	13.1	13.2	13.3
<b>Muito Importante</b>	13 13,4%	12 12,4%	16 16,5%
<b>Importante</b>	43 44,3%	38 39,2%	30 30,9%
<b>Sem Opinião</b>	10 10,3%	7 7,2%	11 11,3%
<b>Pouco Importante</b>	28 28,9%	37 38,1%	37 38,1%
<b>Nada Importante</b>	3 3,1%	3 3,1%	3 3,1%

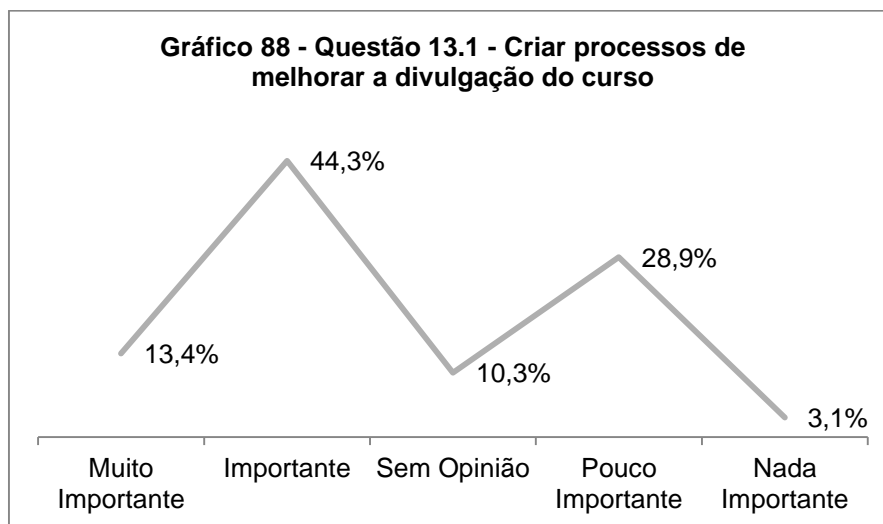
#### Questão 13.1 – Criar processos para melhorar a divulgação do curso

Para esta questão, o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 13,4% e “Importante” por 44,3% dos participantes.

Destes, 28,9% consideraram o processo “Pouco Importante” e 3,1% “Nada Importante”.

Houve ainda 10,3% a manifestarem-se como “Sem Opinião”.

O gráfico seguinte apresenta uma visualização diferente dos dados recolhidos através desta questão.



Em síntese, para 57,7% dos participantes, o processo de avaliação contribuiu de forma muito importante ou importante para criar processos de melhoria da divulgação do curso.

Houve 32% dos participantes que consideraram o processo pouco ou nada importante para este efeito.

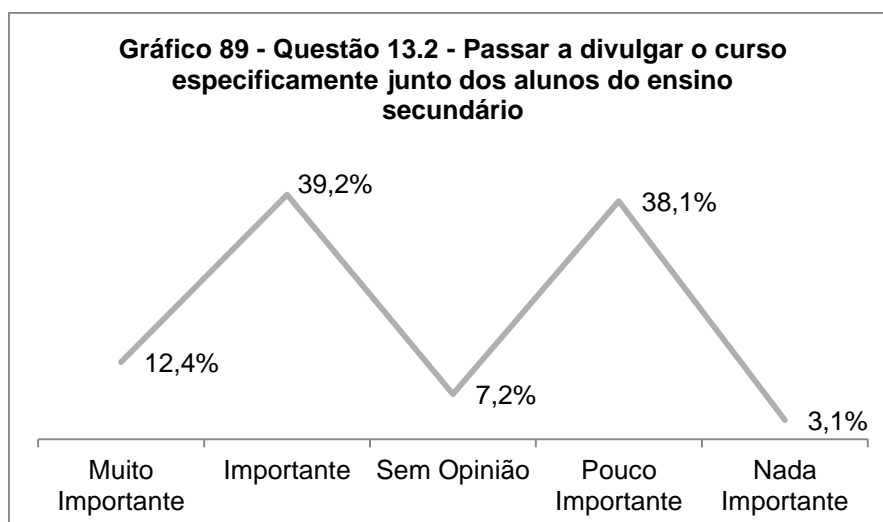
#### **Questão 13.2 – Passar a divulgar o curso especificamente junto dos alunos do ensino secundário**

Para esta questão, o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 12,4% dos participantes e “Importante” por 39,2%.

Foi tido como “Pouco Importante” por 38,1% e “Nada Importante” por 3,1% dos participantes.

Houve 7,2% destes que responderam como “Sem Opinião”.

No gráfico que apresentamos abaixo poderemos ter uma visualização diferentes dos dados recolhidos.



Em síntese, os dados mostram que, para uma maioria de 51,5% de participantes, o processo de avaliação foi considerado como muito importante ou importante para passar a divulgar o curso junto da população específica do ensino secundário.

Contudo 41,2%, um valor ainda elevado, consideram que o processo foi pouco ou nada importante para este efeito

**Questão 13.3 – Melhorar a divulgação do curso junto de outros potenciais interessados na sua realização (comunidade, empregadores, etc.)**

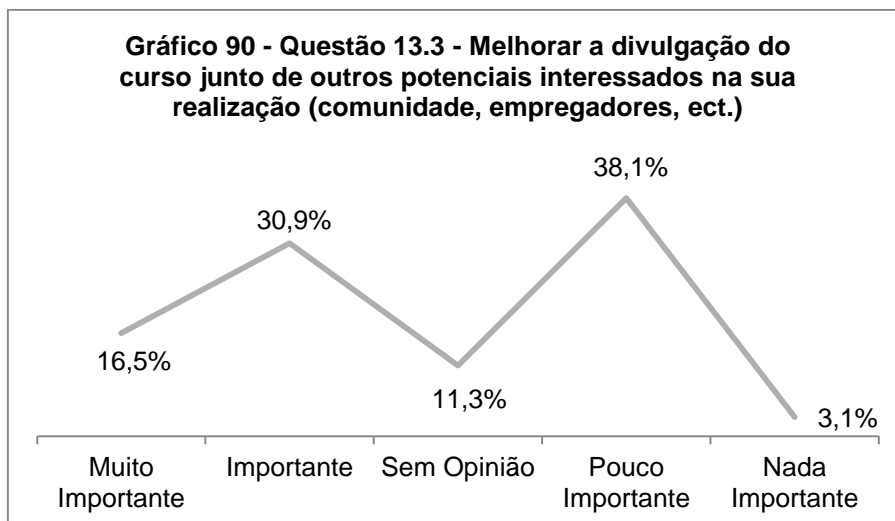
Para esta questão, o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” para 16,5% dos sujeitos participantes, e “Importante” para 30,9%.

Foi visto como “Pouco Importante” por 38,1%, e “Nada Importante” por 3,1% dos sujeitos participantes.

Manifestaram-se ainda 11,3% de participantes como “Sem Opinião”.

O gráfico seguinte mostra uma visualização diferente daqueles dados.





Em síntese, o processo de avaliação foi considerado como muito importante ou importante para a divulgação do curso junto de potenciais interessados na sua realização por 47,4% dos participantes.

Verificou-se contudo que para 41,2% destes o processo foi visto como pouco ou nada importante.

## **2.20. Síntese da análise dos dados relativos à Dimensão 10 – Difusão do curso**

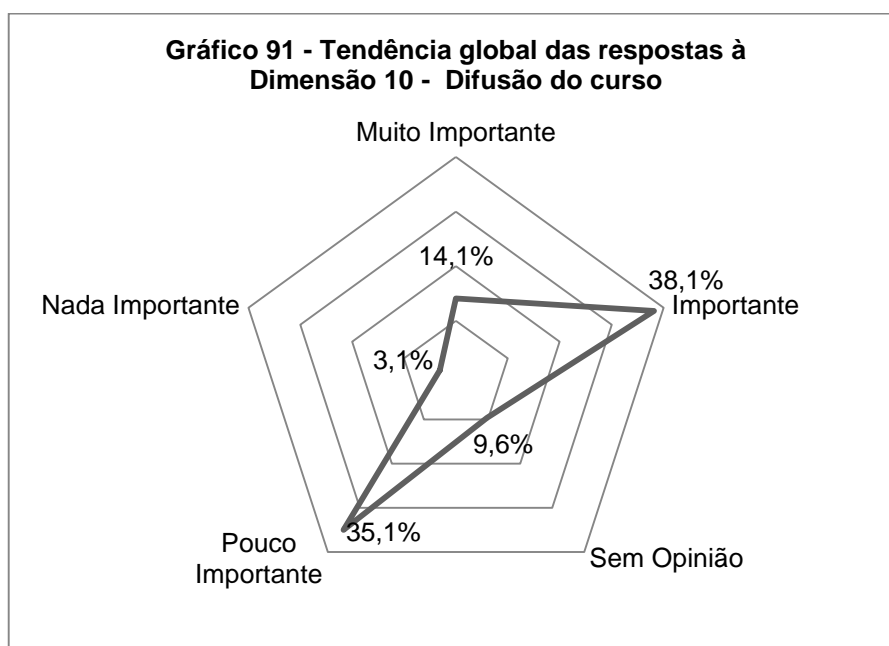
Uma análise global às 291 respostas às 3 questões que avaliavam esta dimensão, permite concluir uma tendência global para considerar muito importante ou importante o processo de avaliação, já que a moda da distribuição se encontra na categoria “Importante” (38,1%).

Contudo, o valor das respostas na categoria “Pouco Importante” aproxima-se bastante daquele (35,1%).

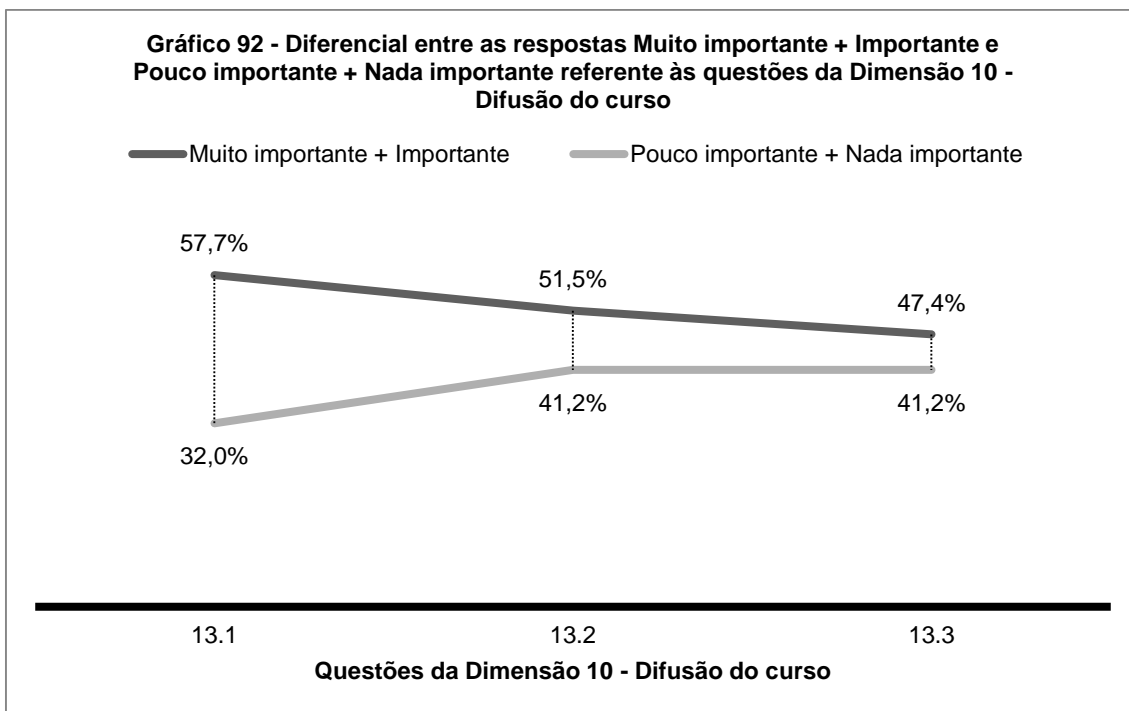
A distribuição das respostas pelas diferentes categorias de resposta apresenta-se no quadro que se segue, ilustrando o gráfico a tendência das mesmas.

**Quadro 56 - Valores totais das respostas à Dimensão 10 - Difusão do curso**

	<b>n</b>	<b>%</b>
Muito Importante	41	14,1%
Importante	111	38,1%
Sem Opinião	28	9,6%
Pouco Importante	102	35,1%
Nada Importante	9	3,1%
<b>Total</b>	<b>291</b>	<b>100%</b>



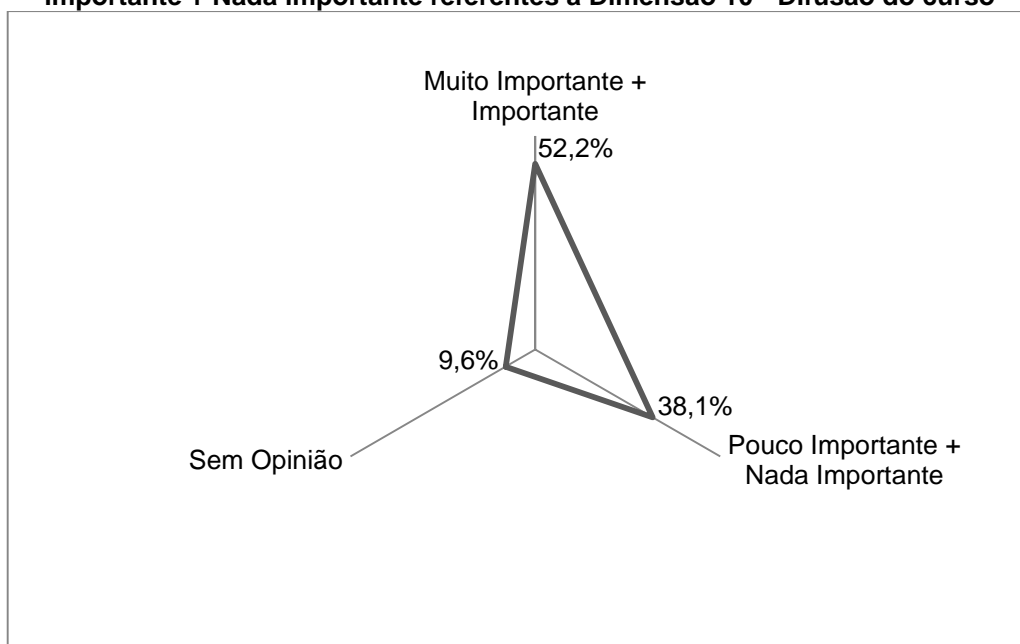
Analisando os resultados acumulados nesta dimensão nas categorias de resposta “Muito Importante” e “Importante”, por um lado, e “Pouco Importante” e “Nada Importante”, por outro, apresenta-se no gráfico seguinte a tendência de resposta verificada em cada questão.



Apesar de tudo, pode afirmar-se que, globalmente, o processo de avaliação foi considerado muito importante ou importante, já que, somando os dados recolhidos nas categorias “Muito Importante” e “Importante”, por um lado, e “Pouco Importante” e “Nada Importante”, por outro, o resultado do primeiro somatório, 52,2%, ainda é superior ao segundo, 38,1%.

No gráfico abaixo pode verificar-se a tendência global das respostas a esta dimensão.

**Gráfico 93 - Tendência global das respostas Muito importante + Importante e Pouco importante + Nada importante referentes à Dimensão 10 - Difusão do curso**



Aplicando este agrupamento de resultados a cada uma das questões, poderá afirmar-se que o processo de avaliação foi muito importante ou importante para as seguintes questões:

- 1) Questão 13.1 – “Criar processos para melhorar a divulgação do curso” (57,7%);
- 2) Questão 13.2 – “Passar a divulgar o curso especificamente junto dos alunos do ensino secundário” (51,5%).

### 2.21. Dimensão 11 – Imagem social do curso (questões 14.1 a 14.4)

A dimensão Imagem Social do Curso referia-se a aspetos como a inserção dos diplomados no mercado de trabalho e o seu acompanhamento.

Foi avaliada no questionário pelas questões 14.1 a 14.4.

No quadro que se segue apresenta-se a distribuição das respostas a cada uma das questões que constituíam esta dimensão, por categoria de resposta, bem como o seu valor percentual.

Quadro 57 - Distribuição das respostas às questões 14.1 a 14.4 (n=97)				
Questões	14.1	14.2	14.3	14.4
Muito Importante	15 15,5%	17 17,5%	16 16,5%	16 16,5%
Importante	47 48,5%	45 46,4%	38 39,2%	46 47,4%
Sem Opinião	10 10,3%	10 10,3%	14 14,4%	12 12,4%
Pouco Importante	21 21,6%	20 20,6%	23 23,7%	17 17,5%
Nada Importante	4 4,1%	5 5,2%	6 6,2%	6 6,2%

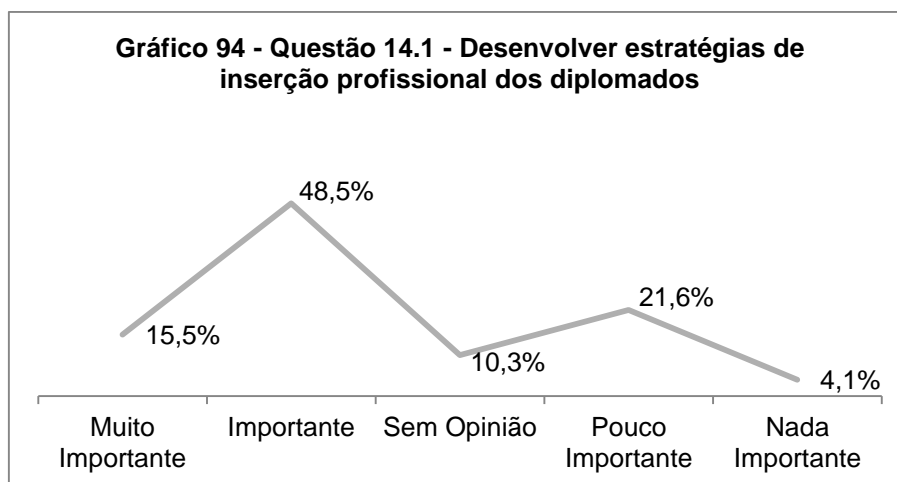
#### Questão 14.1 – Desenvolver estratégias de inserção profissional dos diplomados

Para esta questão, o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 15,5% dos participantes, e “Importante” por 48,5%.

Foi entendido como “Pouco Importante” por 21,6%, e “Nada Importante” por 4,1%.

Verificou-se ainda que 10,3% dos participantes se manifestaram como “Sem Opinião”.

No gráfico seguinte apresentamos uma visualização destes dados.



Em síntese, 63,9% dos participantes consideraram o processo de avaliação muito importante ou importante para o desenvolvimento de estratégias de inserção profissional dos diplomados.

Só 25,7% consideraram o processo como pouco ou nada importante para este aspeto.

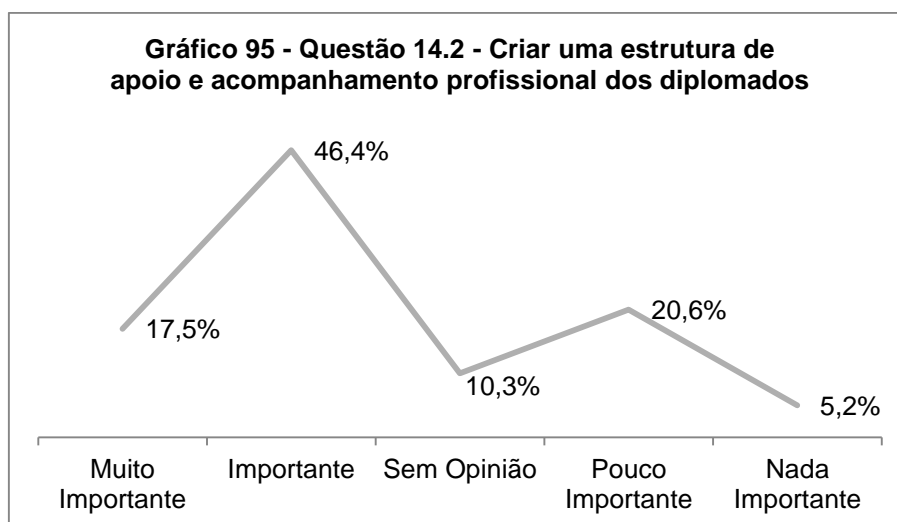
#### **Questão 14.2 – Criar uma estrutura de apoio e acompanhamento profissional dos diplomados**

Para esta questão o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 17,5% dos participantes e “Importante” por 46,4%.

Houve 20,6% participantes que o consideraram “Pouco Importante” e 5,2% “Nada Importante”.

Verificou-se que 10,3% daqueles responderam à categoria “Sem Opinião”.

Através do gráfico seguinte poderemos ter uma melhor visualização destes dados.



Em síntese, a maioria dos participantes, 63,9%, considerou como muito importante ou importante o processo de avaliação, para a criação de uma estrutura de apoio e acompanhamento profissional dos diplomados.

25,8%, consideraram que esse processo foi pouco ou nada importante para aquele efeito.

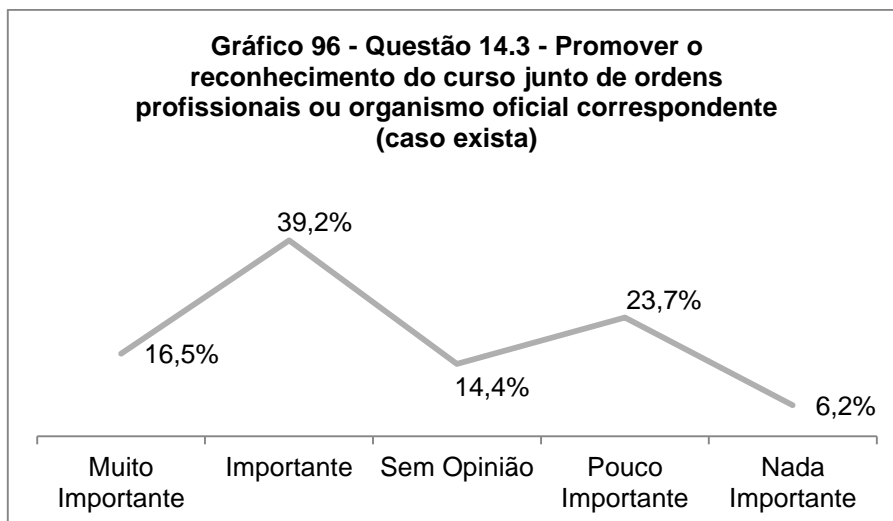
**Questão 14.3 – Promover o reconhecimento do curso junto de ordens profissionais ou organismo oficial correspondente, caso exista**

Para esta questão o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 16,5% dos participantes e “Importante” por 39,2%.

Foi considerada “Pouco Importante” por 23,7% e “Nada Importante” por 6,2% dos participantes.

Destes, ainda, 14,4% manifestaram-se como “Sem Opinião”.

O gráfico apresentado de seguida permite uma visualização dos dados recolhidos.



Em síntese, para a maioria dos participantes, 55,7%, o processo de avaliação foi considerado muito importante ou importante, para promover o reconhecimento do curso junto de ordens profissionais ou organismo oficial correspondente.

Para 29,9% o processo foi visto como pouco ou nada importante em relação a esta questão.

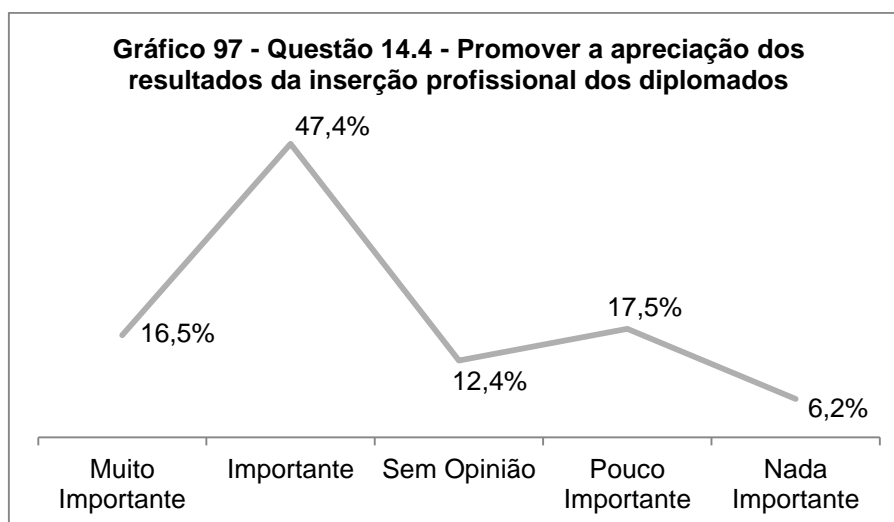
**Questão 14.4 – Promover a apreciação dos resultados da inserção profissional dos diplomados**

Para esta questão o processo de avaliação foi considerado como “Muito Importante” por 16,5% dos participantes e “Importante” por 47,4%.

Foi tido como “Pouco Importante” por 17,5% e “Nada Importante” por 6,2%.

Houve 12,4% de participantes que responderam na categoria “Sem Opinião”.

O gráfico seguinte permite a visualização dos dados recolhidos por esta questão.



Em síntese, para a maioria dos participantes, 63,9%, o processo de avaliação foi considerado muito importante ou importante, em relação a promover a apreciação dos resultados da inserção profissional dos diplomados, havendo 23,7% dos participantes que o considerou pouco ou nada importante para esta questão.

## **2.22. Síntese da análise dos dados relativos à Dimensão 11 – Imagem social do curso**

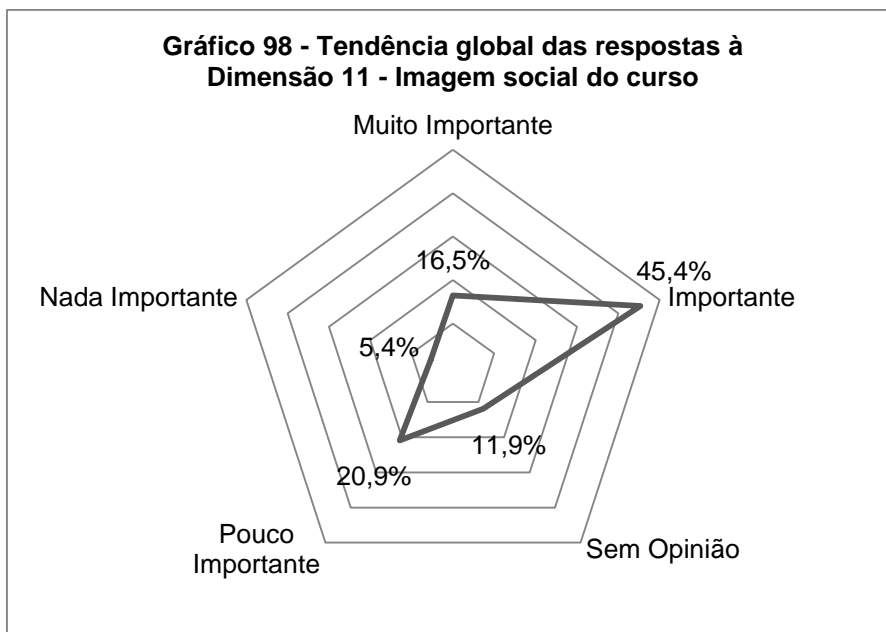
Da análise global das 388 respostas dadas às 4 questões com que era avaliada a dimensão “Imagem social do curso”, verifica-se que o valor modal recaiu sobre a categoria “Importante” em todas as questões.

O quadro e o gráfico que a seguir se apresentam mostram esses resultados e permitem visualizar a tendência das respostas.

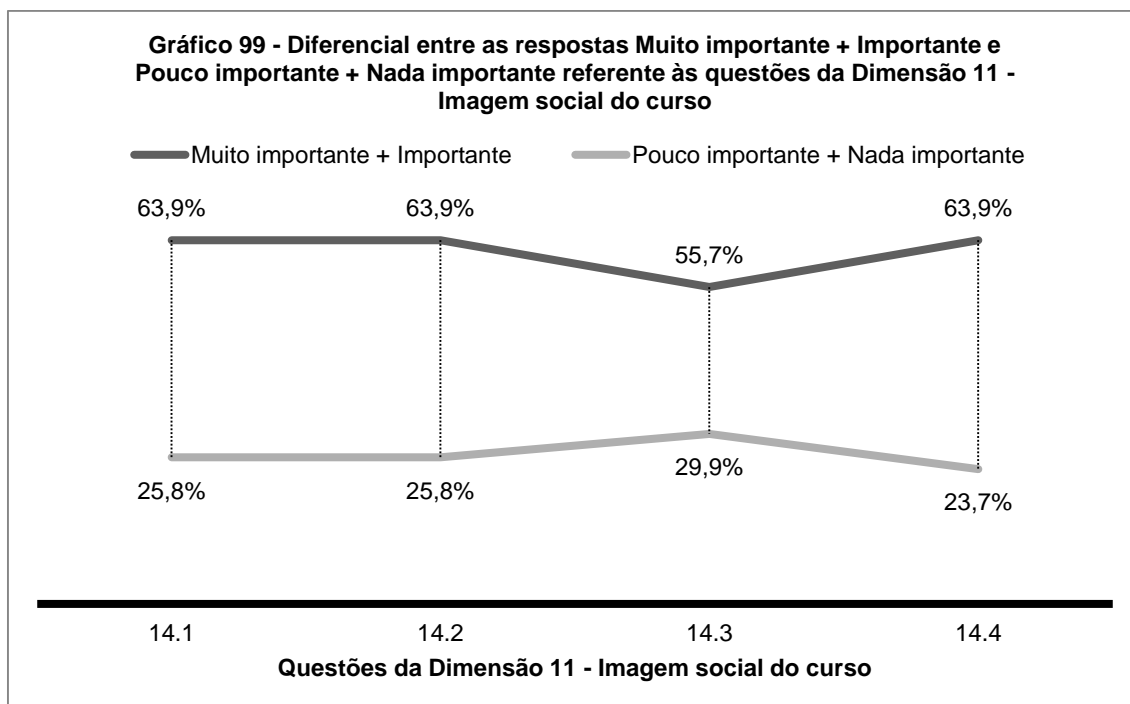
**Quadro 58 - Valores totais das respostas à Dimensão 11 - Imagem social do curso**

	<b>n</b>	<b>%</b>
Muito Importante	64	16,5%
Importante	176	45,4%
Sem Opinião	46	11,9%
Pouco Importante	81	20,9%
Nada Importante	21	5,4%
<b>Total</b>	<b>388</b>	<b>100%</b>





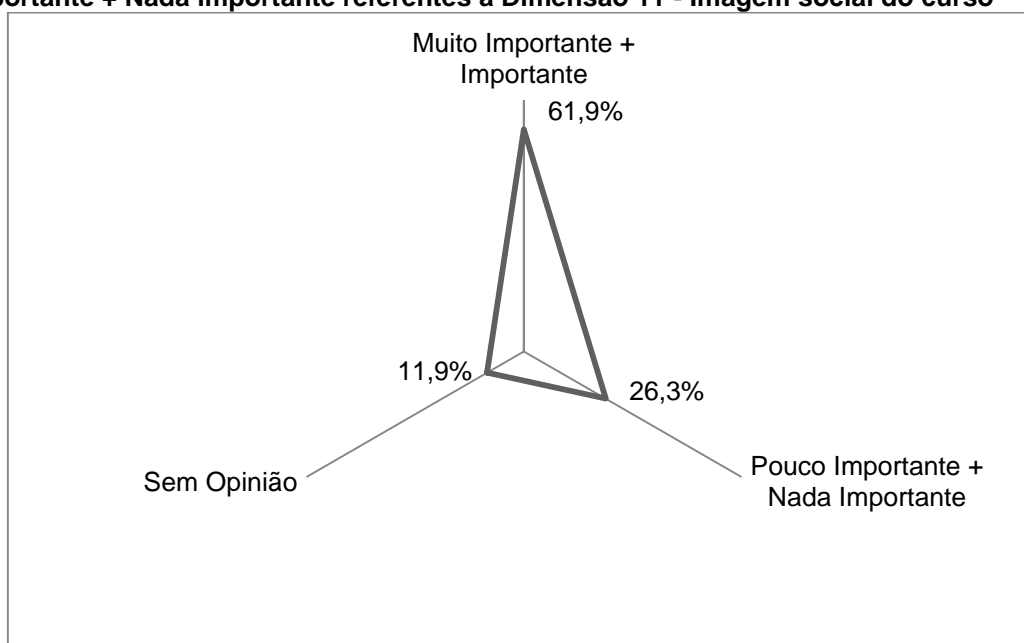
Efetuada uma análise dos resultados acumulados nesta dimensão, nas categorias de resposta “Muito Importante” e “Importante”, por um lado, e “Pouco Importante” e “Nada Importante”, por outro, apresenta-se no gráfico seguinte a tendência de resposta verificada em cada questão.



Com estes dados, verifica-se que o processo de avaliação foi considerado pelos participantes como muito importante ou importante relativamente à dimensão “Imagem social do curso”.

Esta tendência global é mais vincada somando os resultados das respostas nas categorias “Muito Importante” e “Importante”, por um lado, e as de “Pouco Importante” e “Nada Importante” por outro, como se pode observar no gráfico seguinte.

**Gráfico 100 - Tendência global das respostas Muito importante + Importante e Pouco importante + Nada importante referentes à Dimensão 11 - Imagem social do curso**



Em relação a cada uma das questões, e realizando o mesmo exercício de agrupamento das respostas “Muito Importante” e “Importante”, por um lado, e as de “Pouco Importante” e “Nada Importante” por outro, verificou-se que nesta dimensão o processo foi considerado muito importante e importante para todas as questões já que o valor acumulado mais baixo se encontra na questão 14.3 o qual, ainda assim, é de 55,7%.

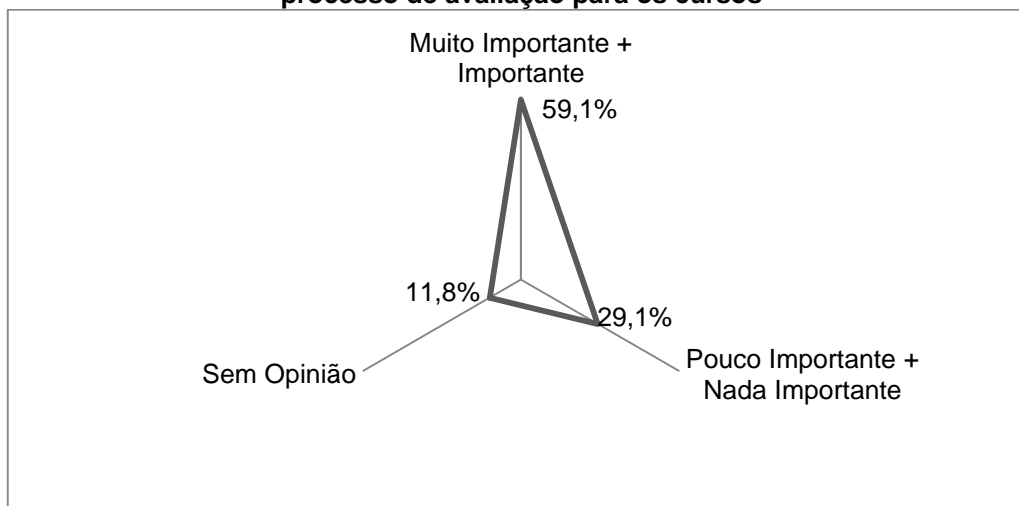
### 3. Síntese dos dados recolhidos na Escala 1 - Perceção dos resultados do processo de avaliação para os cursos

---

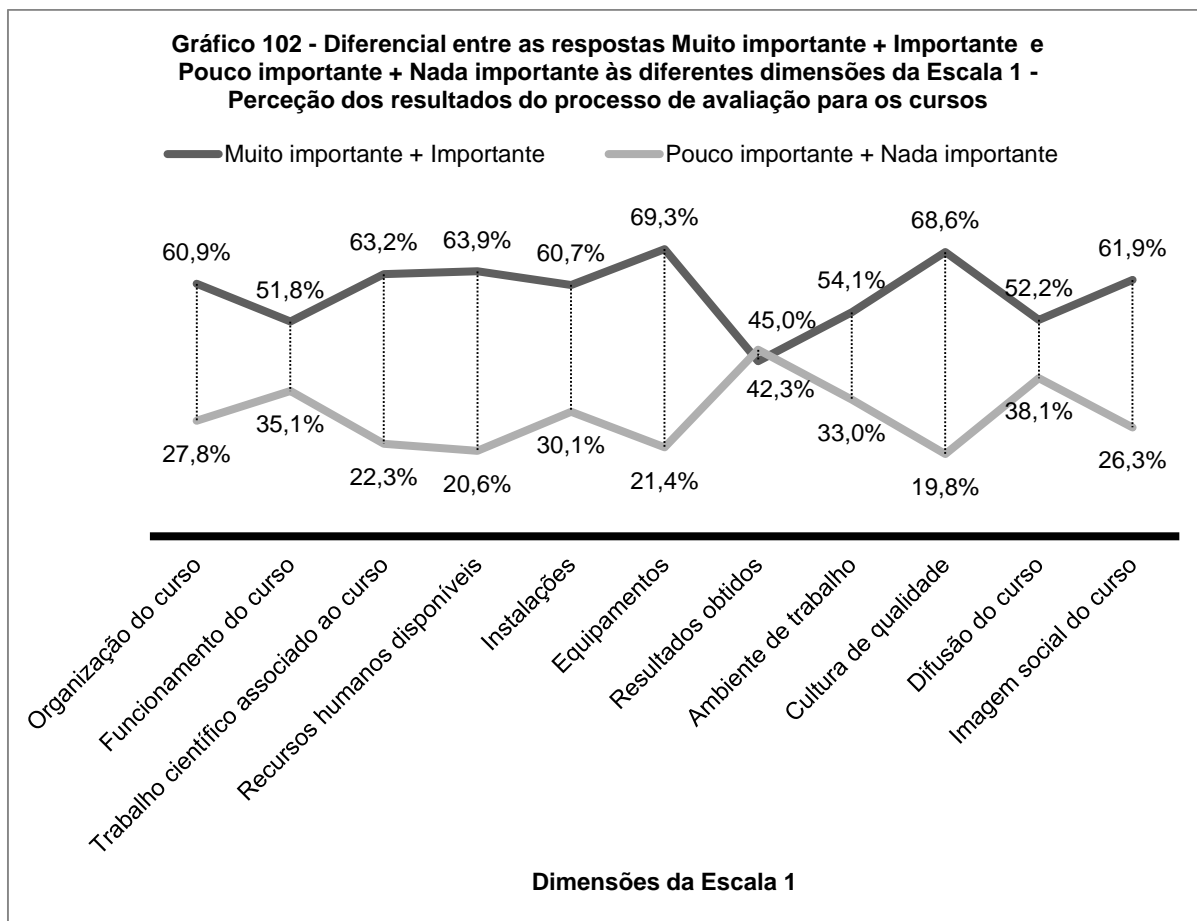
Através dos dados recolhidos nas 11 dimensões que constituíam esta escala, podemos afirmar que, globalmente, os resultados do processo de avaliação, para os cursos, foram considerados por 59,1% dos participantes como muito importantes ou importantes, e como pouco ou nada importantes por 29,1%.

O gráfico abaixo ilustra a tendência de respostas observada nesta escala.

**Gráfico 101 - Tendência global das respostas Muito importante + Importante e Pouco importante + Nada importante referentes à Escala 1 - Perceção dos resultados do processo de avaliação para os cursos**



O gráfico seguinte apresenta o diferencial verificados entre as respostas “Muito importante” e “Importante”, por uma lado, e “Pouco importante” e “Nada importante” por outro, em cada uma das dimensões que constituíam esta escala de apreciação.



A tendência de respostas mostra uma apreciação claramente favorável do processo de avaliação para as dimensões que constituíam a esta escala podendo, portanto, inferir-se uma percepção de um contributo positivo do processo para os cursos. Excetua-se a dimensão 7 – “Resultados obtidos”, compreensivelmente, dada a elevada taxa de sucesso académico que estes cursos apresentam.

Não podemos, contudo, deixar de referir que, ainda assim a taxa de participantes que considerou o processo pouco ou nada importante, é relativamente elevada nalgumas dimensões, situando-se acima dos 30,0%. É o caso das, Dimensão 2 - Funcionamento do curso”, Dimensão 5 – Instalações, Dimensão 7 – Resultados obtidos, Dimensão 8, Ambiente de trabalho e Dimensão 10 – Difusão do curso.

Relativamente à Dimensão 7 já exposémos a nossa interpretação destes dados, podendo a mesma aplicar-se em relação à Dimensão 10. De facto, aos cursos de licenciatura em Enfermagem, podia associar-se uma imagem de sucesso académico e também de sucesso profissional. Isto levaria a que matéria de difusão do curso fosse considerada desnecessária ou pouco relevante.

#### **4. Apresentação dos dados referentes à Escala 2 – Dimensão 12 – Composição e adequação do trabalho das Comissões Externas de Avaliação (CEA)**

---

Esta escala, assim como as seguintes, são escalas unidimensionais – ao contrário da anterior – na medida em que cada uma delas se destina a avaliar exclusivamente uma dimensão específica do processo de avaliação, havendo portanto uma sobreposição entre a Escala e a Dimensão. Neste sentido, optámos por manter a dupla designação, dando continuidade à numeração relativa de escalas e dimensões que temos vindo a utilizar.

As categorias de resposta utilizadas para a escala/dimensão (assim como para as seguintes), tendo em conta uma melhor adequação à natureza das questões, foram: “Totalmente de acordo”, “Concordo”, “Sem opinião”, “Discordo” e “Discordo totalmente”.

##### **4.1. Escala 2 – Dimensão 12 – Composição e adequação do trabalho das CEA (questões 15.1 a 15.8)**

Esta dimensão (única, já que se trata de uma escala unidimensional) era avaliada no questionário pelas afirmações 15.1 a 15.8. Destinava-se a avaliar a forma como os participantes perceberam as CEA, em termos da sua composição, do trabalho que desenvolveram, e a forma como o fizeram.

No quadro seguinte apresentamos a tabela das frequências das respostas a cada uma das questões assim como o seu peso percentual, organizadas por categoria de resposta.

**Quadro 59 - Distribuição das respostas às questões 15.1 a 15.8 (n=97)**

Questões	15.1	15.2	15.3	15.4	15.5	15.6	15.7	15.8
<b>Totalmente de acordo</b>	20 20,6%	21 21,6%	15 15,5%	22 22,7%	21 21,6%	5 5,2%	20 20,6%	45 46,4%
<b>Concordo</b>	50 51,5%	53 54,6%	54 55,7%	50 51,5%	55 56,7%	22 22,7%	54 55,7%	40 41,2%
<b>Sem opinião</b>	16 16,5%	17 17,5%	15 15,5%	12 12,4%	12 12,4%	33 34,0%	13 13,4%	8 8,2%
<b>Discordo</b>	10 10,3%	5 5,2%	13 13,4%	12 12,4%	9 9,3%	34 35,1%	9 9,3%	3 3,1%
<b>Discordo totalmente</b>	1 1,0%	1 1,0%	0 0,0%	1 1,0%	0 0,0%	3 3,1%	1 1,0%	1 1,0%

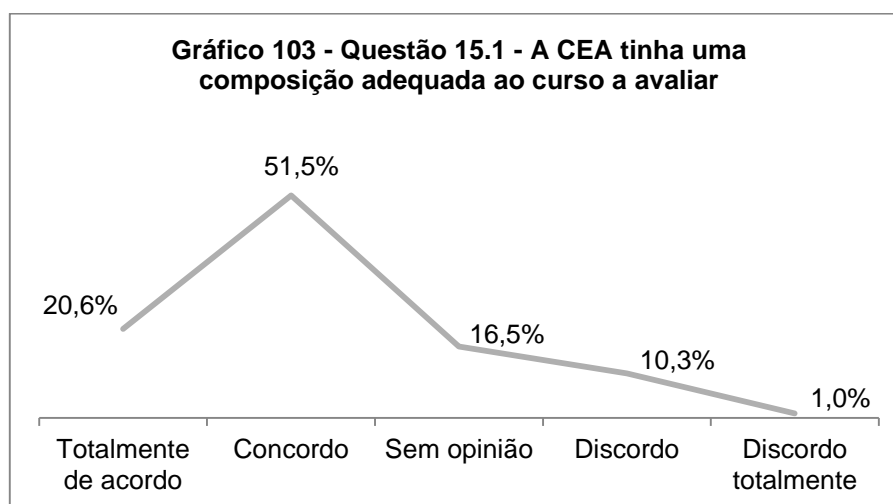
**Questão 15.1 – A CEA tinha uma composição adequada ao curso a avaliar**

A esta questão, 20,6% dos participantes responderam “Totalmente de acordo” e 51,5% “Concordo”.

A categoria “Discordo” foi escolhida por 10,3% dos participantes e 1% escolheu a categoria “Discordo totalmente”.

Manifestaram-se como “Sem Opinião” 16,5% dos participantes.

O gráfico seguinte mostra a distribuição das respostas por cada uma das categorias de resposta, possibilitando uma visualização da mesma.



Em síntese, 72,1% dos participantes manifestaram a sua total concordância ou concordância face à adequação da composição da CEA para o curso a avaliar.

Só 11,3% manifestaram a sua discordância ou total discordância.

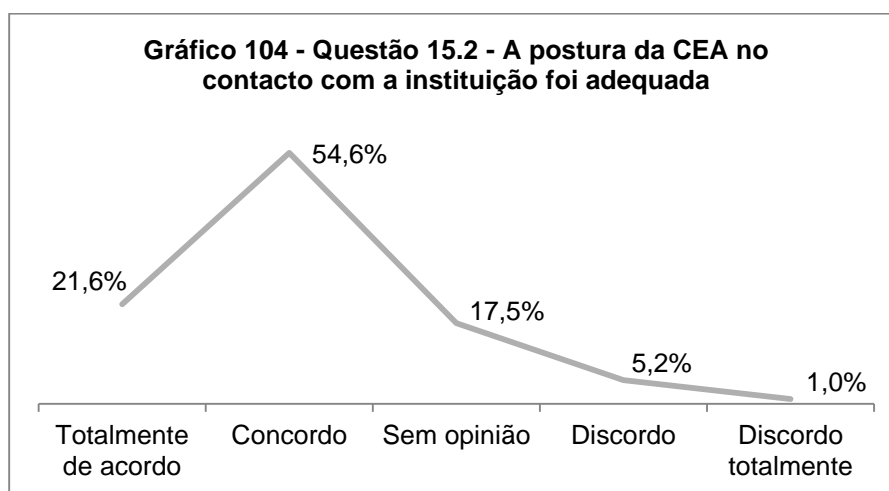
**Questão 15.2 – A postura da CEA no contacto com a instituição foi adequada**

Nesta questão, 21,6% dos participantes responderam “Totalmente de acordo” e 54,6% “Concordo”.

A categoria “Discordo”, foi escolhida por 5,2% dos participantes e, 1%, escolheu a categoria “Discordo totalmente”.

Manifestaram-se como “Sem Opinião” 17,5% dos participantes.

O gráfico seguinte apresenta uma visualização da distribuição daquelas respostas pelas diferentes categorias de resposta.



Em síntese, a maioria dos participantes, 76,2%, manifestou a sua total concordância ou concordância relativamente à postura da CEA no contacto com a instituição, verificando-se que só 6,2% manifestaram discordância ou total discordância face a este aspeto.

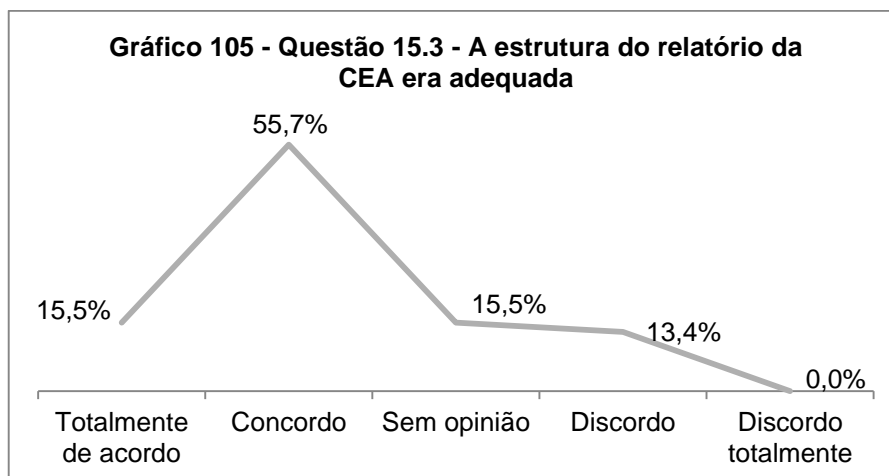
**Questão 15.3 – A estrutura do relatório da CEA era adequada**

Neste aspeto, 15,5% dos participantes responderam “Totalmente de acordo” e 55,7% “Concordo”.

Houve 13,4% de participantes que escolheram a categoria “Discordo”. Nenhum sujeito escolheu a categoria “Discordo totalmente”.

Manifestaram-se “Sem opinião” 15,5% dos participantes.

No gráfico seguinte apresentamos uma visualização dos dados recolhidos.



Em síntese, os dados mostram que, em relação à adequação da estrutura do relatório da CEA, 71,2% dos participantes manifestou a sua total concordância ou concordância e só 13,4% manifestaram a sua discordância.

**Questão 15.4 – As recomendações da CEA foram, na sua globalidade, pertinentes**

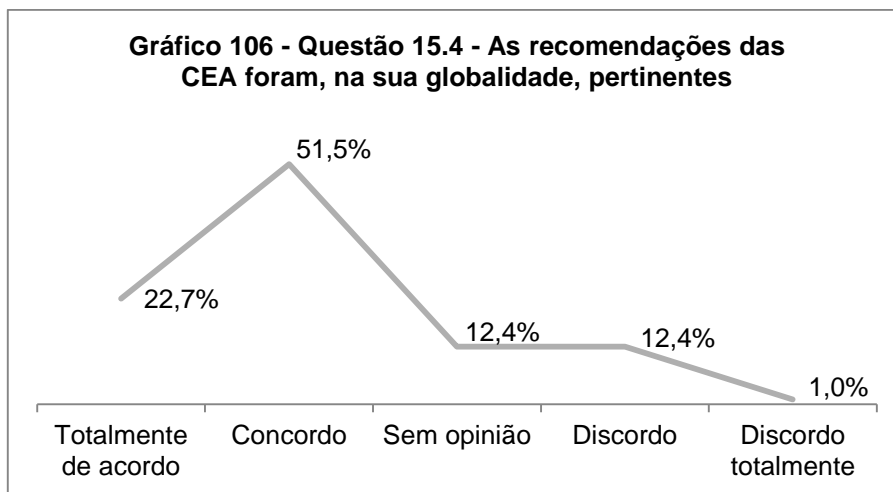
Nesta questão, 22,7% dos participantes responderam “Totalmente de acordo” e 51,5% “Concordo”.

Na categoria “Discordo”, responderam 12,4% dos participantes, e 1% escolheu a categoria “Discordo totalmente”.

Manifestaram-se como “Sem opinião” 12,4% dos participantes.

O gráfico abaixo apresenta uma visualização daquelas respostas pelas diferentes categorias.





Em síntese, 74,2% dos participantes manifestaram a sua total concordância ou concordância em relação à pertinência das recomendações das CEA, havendo só 13,4% dos participantes a manifestarem discordância ou total discordância sobre as mesmas.

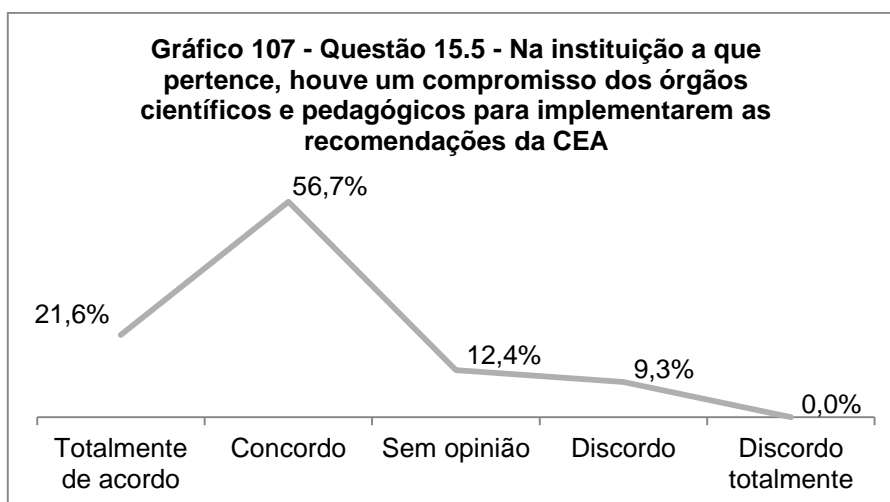
**Questão 15.5 – Na instituição a que pertence houve um compromisso dos órgãos científicos e pedagógicos para implementarem as recomendações da CEA**

A esta questão, 21,6% dos participantes responderam “Totalmente de acordo” e 56,7% “Concordo”.

Na categoria “Discordo”, responderam 9,3% dos participantes e nenhum sujeito escolheu a categoria “Discordo totalmente”.

Manifestaram-se como “Sem opinião” 12,4% dos participantes.

O gráfico seguinte mostra a distribuição das respostas pelas diferentes categorias.



Em síntese, 78,3% dos participantes manifestaram a sua total concordância ou concordância, relativamente a um comprometimento dos órgãos científicos e pedagógicos para implementarem as recomendações das CEA, sendo que, só 9,3% dos participantes manifestou a sua discordância em relação a este aspeto.

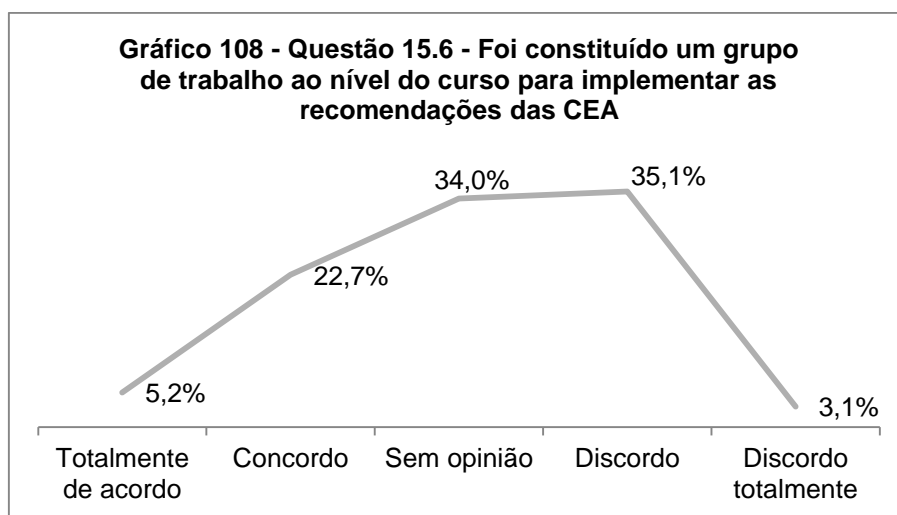
**Questão 15.6 – Foi constituído um grupo de trabalho ao nível do curso para implementar as recomendações da CEA**

A esta questão, 5,2% dos participantes responderam “Totalmente de acordo” e 22,7% “Concordo”.

Na categoria “Discordo”, responderam 35,1% dos participantes e 3,1% escolheram a categoria “Discordo totalmente”.

Manifestaram-se como “Sem opinião” 34% dos participantes.

O gráfico seguinte permite visualizar melhor a distribuição das respostas pelas diferentes categorias.



Em síntese, 38,2% dos participantes manifestaram a sua discordância ou total discordância face à constituição de um grupo de trabalho, ao nível do curso, para implementar as recomendações das CEA, sendo que só 27,9% dos participantes manifestou a sua total concordância ou concordância.

Chama-se aqui a atenção para a elevada taxa de resposta, 34,0%, na categoria “Sem opinião”.

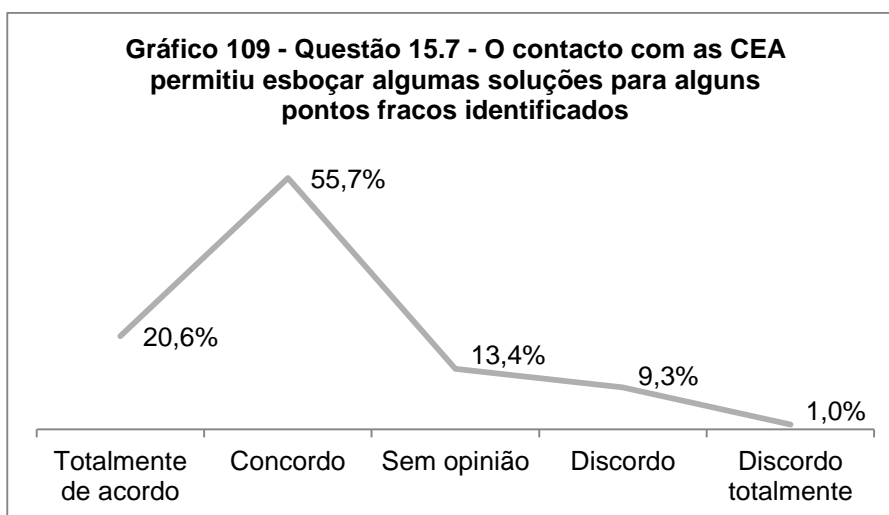
**Questão 15.7 – O contacto com a CEA permitiu esboçar algumas soluções para alguns pontos fracos identificados**

A esta questão, 20,6% dos participantes responderam “Totalmente de acordo” e 55,7% “Concordo”.

Na categoria “Discordo”, responderam 9,3% dos participantes e 1% escolheram a categoria “Discordo totalmente”.

Manifestaram-se como “Sem opinião” 13,4% dos participantes.

No gráfico seguinte apresenta-se uma visualização da distribuição das respostas pelas diferentes categorias.



Em síntese, 76,3% dos participantes manifestaram a sua total concordância ou concordância à possibilidade do contacto com as CEA ter permitido esboçar soluções para alguns pontos fracos identificados, verificando-se que só 10,3% dos participantes manifestaram a sua discordância ou total discordância.

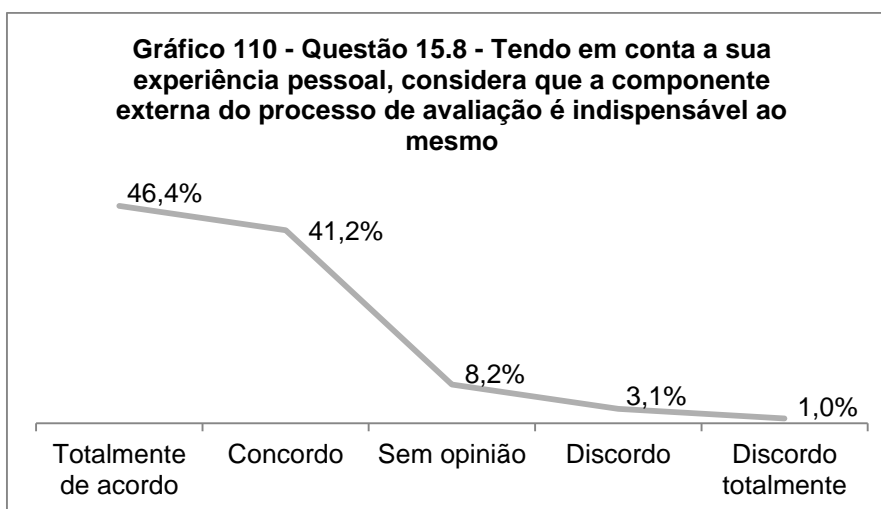
**Questão 15.8 – Tendo em conta a sua experiência pessoal, considera que a componente externa do processo de avaliação é indispensável ao mesmo**

Nesta questão 46,4% dos participantes responderam “Totalmente de acordo” e 41,2% “Concordo”.

Só 3,1% escolheu a categoria “Discordo” e 1% a categoria “Discordo totalmente”.

Manifestaram-se como “Sem opinião” 8,2% dos participantes.

O gráfico abaixo apresenta uma visualização da distribuição daquelas respostas.



Em síntese, a maioria dos participantes, 87,6%, manifestaram a sua total concordância ou concordância face à indispensabilidade de uma componente externa no processo de avaliação.

Só 4,1% dos participantes manifestaram a sua discordância ou total discordância.

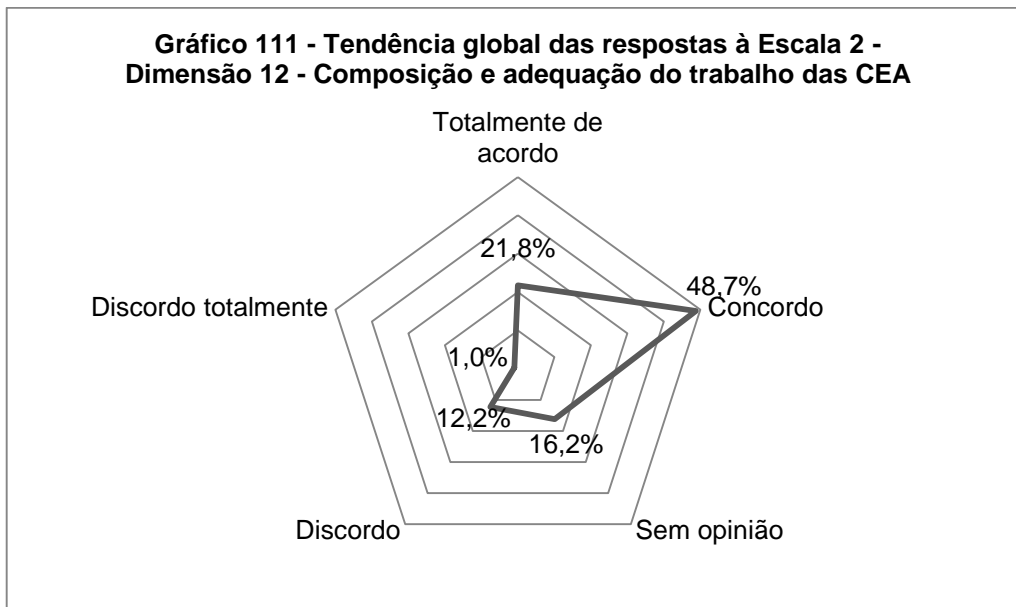
#### **4.2. Síntese da análise dos dados relativos à Escala 2 – Dimensão 12 – Composição e adequação do trabalho das CEA**

Uma apreciação global de todas as respostas dadas nesta escala/dimensão (776 respostas na totalidade das 8 questões que a integravam) permite verificar que, em relação à maioria dos participantes, 70,5%, houve uma total concordância ou concordância relativamente às CEA, à sua composição e o trabalho por elas desenvolvido.

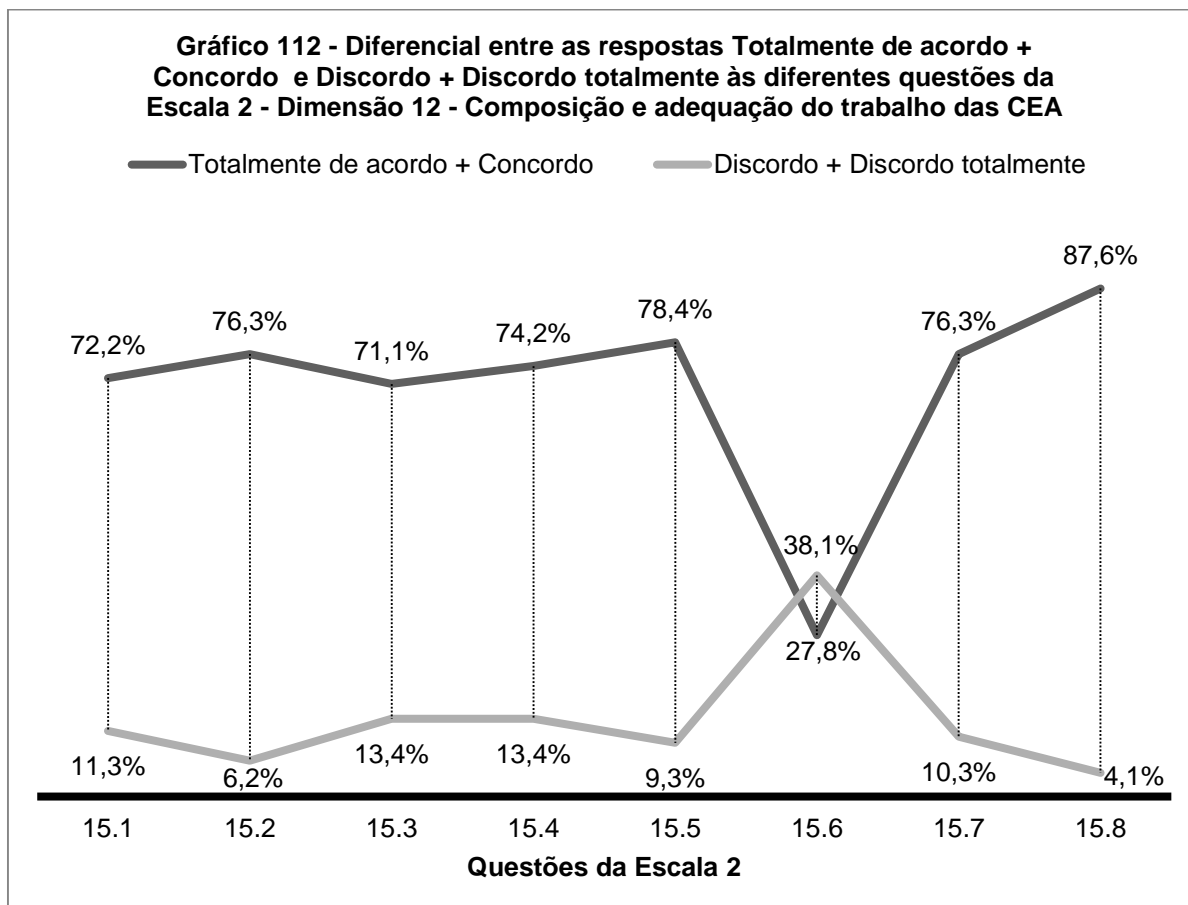
O quadro seguinte apresenta a distribuição dessas respostas pelas diferentes categorias, sendo as mesmas ilustradas no gráfico abaixo.

**Quadro 60 - Valores totais das respostas à Escala 2 - Composição e adequação do trabalho das CEA**

	n	%
Totalmente de acordo	169	21,8%
Concordo	378	48,7%
Sem opinião	126	16,2%
Discordo	95	12,2%
Discordo totalmente	8	1,0%
<b>Total</b>	<b>776</b>	<b>100%</b>

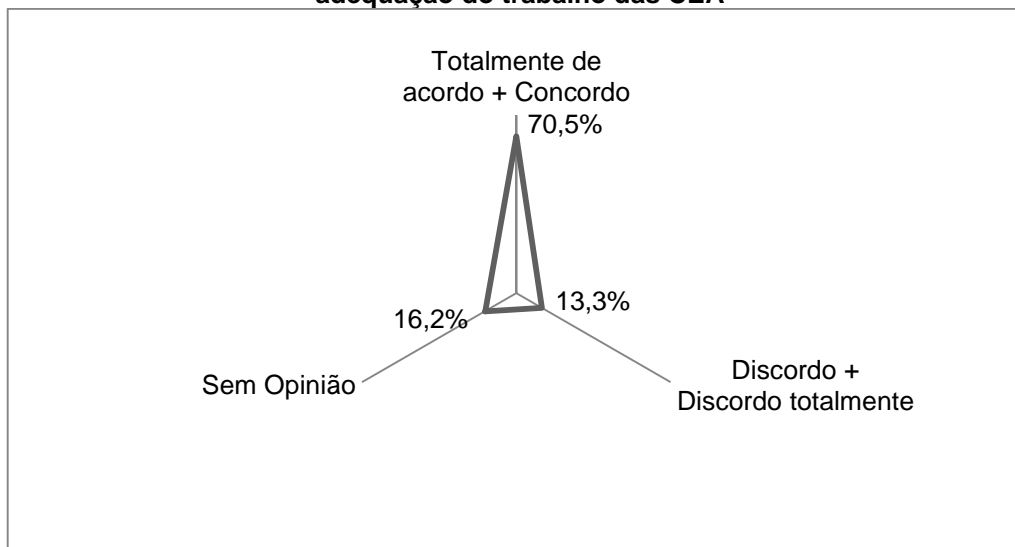


Observando o resultado acumulado nesta escala/dimensão nas categorias de resposta “Totalmente de acordo” e “Concordo” por um lado, e “Discordo” e “Discordo totalmente”, por outro, mostra-se no gráfico seguinte a tendência de resposta verificada em cada uma das questões que a integram.



Efetuando uma análise dos dados recolhidos agrupando as respostas dadas nas categorias “Totalmente de acordo” e “Concordo”, por um lado, e nas categorias “Discordo” e “Discordo totalmente” por outro, a tendência global de apreciação nesta escala/dimensão é aquela que se encontra ilustrada no gráfico seguinte.

**Gráfico 113 - Tendência global das respostas Totalmente de acordo + Concordo e Discordo + Discordo totalmente referentes à Escala 2 - Dimensão 12 - Composição e adequação do trabalho das CEA**



Utilizando esta forma de análise agrupada, verifica-se que o trabalho realizado pelas CEA foi especialmente apreciado para as seguintes questões:

- 1) Questão 15.8 – “Tendo em conta a sua experiência pessoal, considera que a componente externa do processo de avaliação é indispensável ao mesmo”, (87,6%);
- 2) Questão 15.5 – “Na instituição a que pertence houve um compromisso dos órgãos científicos e pedagógicos para implementarem as recomendações das CEA”, (78,4%);
- 3) Questões 15.2 e 15.7 – respetivamente “A postura da CEA no contacto com a instituição foi adequada” e “O contacto com as CEA permitiu esboçar algumas soluções para alguns pontos fracos identificados”, (76,3%);

Não deve, contudo, deixar de notar-se que na questão que se segue, os participantes manifestaram a sua discordância ou total discordância relativamente ao que nela se refere:

Questão 15.6 – “Foi constituído um grupo de trabalho ao nível do curso para implementar as recomendações das CEA” (38,2%).

## **5. Apresentação dos dados referentes à Escala 3 – Dimensão 13 – Implementação das recomendações das CEA**

Nesta escala/dimensão, procurámos identificar dificuldades que eventualmente tenham sido percebidas na implementação das recomendações das CEA.

### **5.1. Escala 3 – Dimensão 13 – Implementação das Recomendações das Comissões Externas de Avaliação (questões 16.1 a 16.4)**

Esta escala/dimensão era avaliada no questionário através das questões 16.1 a 16.4.

No quadro seguinte podemos observar a frequência das respostas a cada uma das questões e categorias de resposta, bem como o seu significado percentual.

<b>Questões</b>	<b>16.1</b>	<b>16.2</b>	<b>16.3</b>	<b>16.4</b>
<b>Totalmente de acordo</b>	2 2,1%	13 13,4%	3 3,1%	7 7,2%
<b>Concordo</b>	26 26,8%	26 26,8%	19 19,6%	22 22,7%
<b>Sem opinião</b>	21 21,6%	26 26,8%	30 30,9%	29 29,9%
<b>Discordo</b>	36 37,1%	30 30,9%	38 39,2%	33 34,0%
<b>Discordo totalmente</b>	12 12,4%	2 2,1%	7 7,2%	6 6,2%



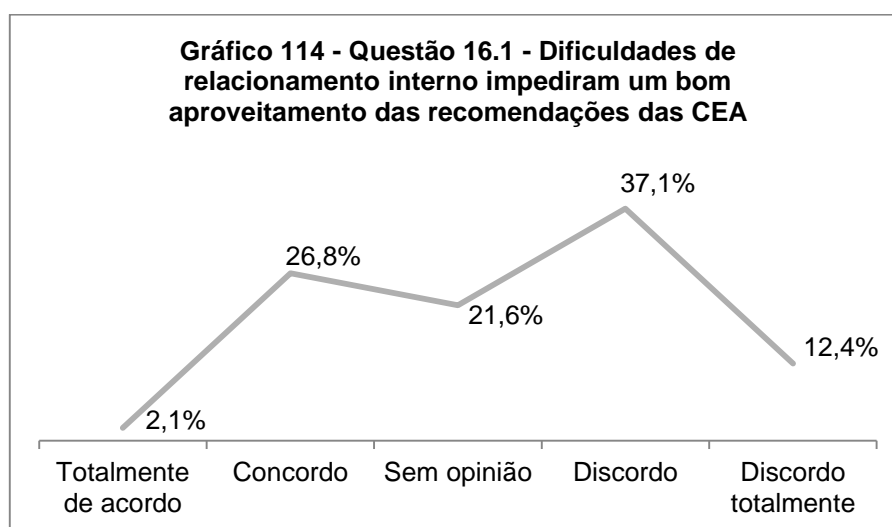
**Questão 16.1 – Dificuldades de relacionamento interno impediram um bom aproveitamento das recomendações das CEA**

Nesta questão, 2,1% dos participantes responderam “Totalmente de acordo” e 26,8% “Concordo”.

Houve 37,1% dos participantes que escolheu a categoria “Discordo”, e 12,4% a categoria “Discordo totalmente”.

Manifestaram-se como “Sem opinião” 21,6% dos participantes.

O gráfico seguinte apresenta uma visualização da distribuição daquelas respostas.



Em síntese, os dados recolhidos mostram que a maioria dos participantes, 49,5%, discorda ou discorda totalmente que dificuldades de relacionamento interno tenham impedido um bom aproveitamento das recomendações das CEA.

Contudo, 28,9% manifestaram-se totalmente de acordo ou de acordo face a esta questão.

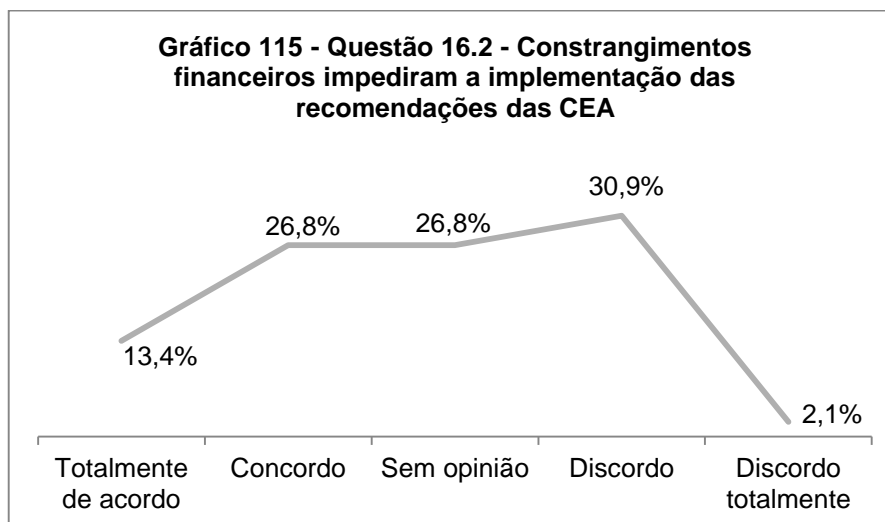
**Questão 16.2 – Constrangimentos financeiros impediram a implementação das recomendações das CEA**

A esta questão, 13,4% dos participantes responderam “Totalmente de acordo” e 26,8% “Concordo”.

Houve 30,9% dos participantes que escolheu a categoria “Discordo” e 2,1% a categoria “Discordo totalmente”.

Manifestaram-se como “Sem opinião” 26,8% dos participantes.

No gráfico abaixo apresentamos uma visualização da distribuição daqueles dados.



Em síntese, a maioria dos participantes, 40,2%, manifestou a sua concordância ou total concordância relativamente a constrangimentos financeiros terem impedido a implementação das recomendações das CEA.

Contudo, discordância ou total discordância foi manifestada por 33% dos participantes, verificando-se ainda uma taxa de respostas relativamente elevada, 26,8%, na categoria “Sem opinião”.

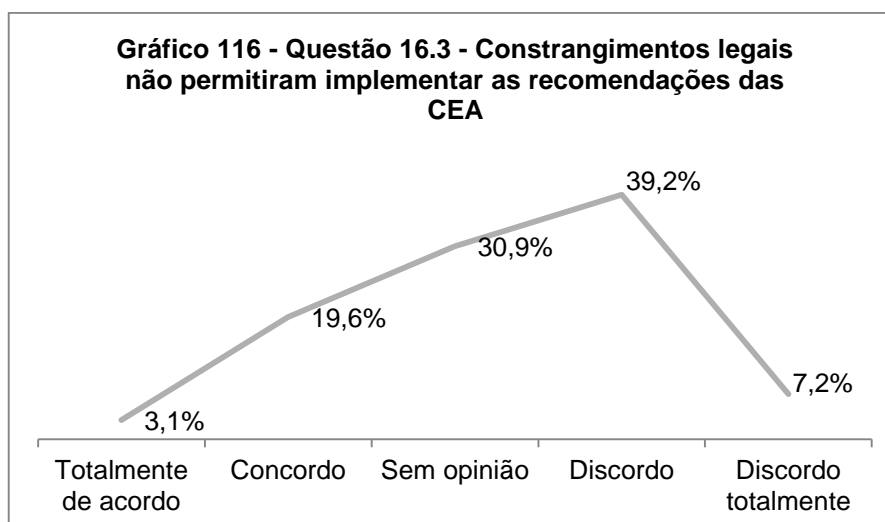
**Questão 16.3 – Constrangimentos legais não permitiram implementar as recomendações das CEA**

A esta questão, 3,1% dos participantes responderam “Totalmente de acordo” e 19,6% “Concordo”.

Houve 39,2% dos participantes que escolheu a categoria “Discordo” e 7,2% a categoria “Discordo totalmente”.

Manifestaram-se como “Sem opinião” 30,9% dos participantes.

O gráfico mostra a distribuição das respostas pelas diferentes categorias.



Em síntese, a maioria dos participantes, 46,4%, manifestou a sua total discordância ou discordância face à afirmação de que constrangimentos legais não permitiram implementar as recomendações das CEA.

Houve 22,7% que manifestaram a sua total concordância ou concordância.

Mais uma vez se verifica uma taxa relativamente elevada de respostas, 30,9%, na categoria “Sem opinião”.

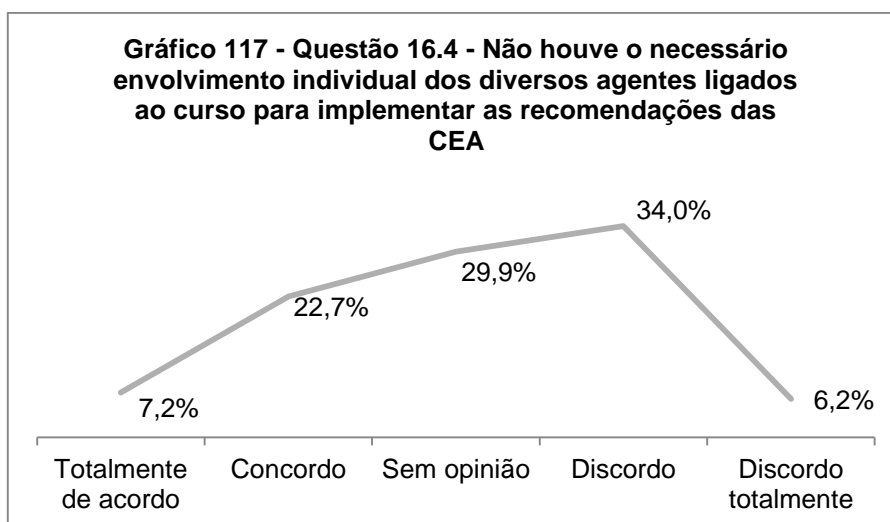
**Questão 16.4 – Não houve o necessário envolvimento individual dos diversos agentes ligados ao curso para implementar as recomendações das CEA**

A esta questão, 7,2% dos participantes responderam “Totalmente de acordo” e 22,7% “Concordo”.

Houve 34% dos participantes que escolheram a categoria “Discordo”, e 6,2% a categoria “Discordo totalmente”.

Manifestaram-se como “Sem opinião” 29,9% dos participantes.

O gráfico seguinte permite visualizar os dados de uma forma mais adequada.



Em síntese, a maioria dos participantes, 40,2%, manifestou a sua total discordância ou discordância face à falta de envolvimento individual dos diversos agentes ligados ao curso para implementar as recomendações das CEA.

Ainda assim, 29,9% dos participantes manifestou a sua total concordância ou concordância e, mais uma vez, se verificou uma taxa relativamente elevada de respostas, 29,9%, na categoria “Sem opinião”.

## **5.2. Síntese da análise dos dados relativos à Escala 3 – Dimensão 13 – Implementação das recomendações das CEA**

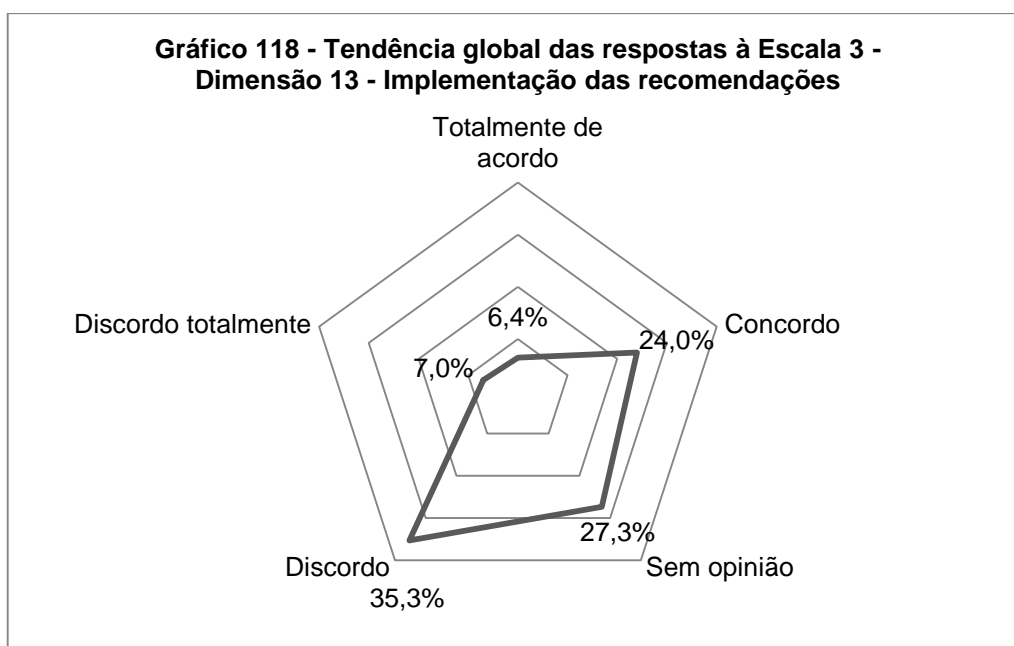
Da análise global da totalidade das respostas dadas às questões que constituíam esta escala/dimensão, 388 respostas distribuídas por 4 questões, verificou-se que os participantes, na sua maioria, 42,3%, manifestaram a sua total discordância ou discordância face à existência de constrangimentos – nos aspetos avaliados por este questionário – a uma plena implementação das recomendações das CEA. De notar uma taxa relativamente elevada de respostas na categorias “Sem opinião”.

A distribuição das respostas pelas diferentes categorias e um gráfico ilustrativo das mesmas apresentam-se de seguida.

**Quadro 62 - Valores totais das respostas à Escala 3 –  
Dimensão 13 – Implementação das recomendações**

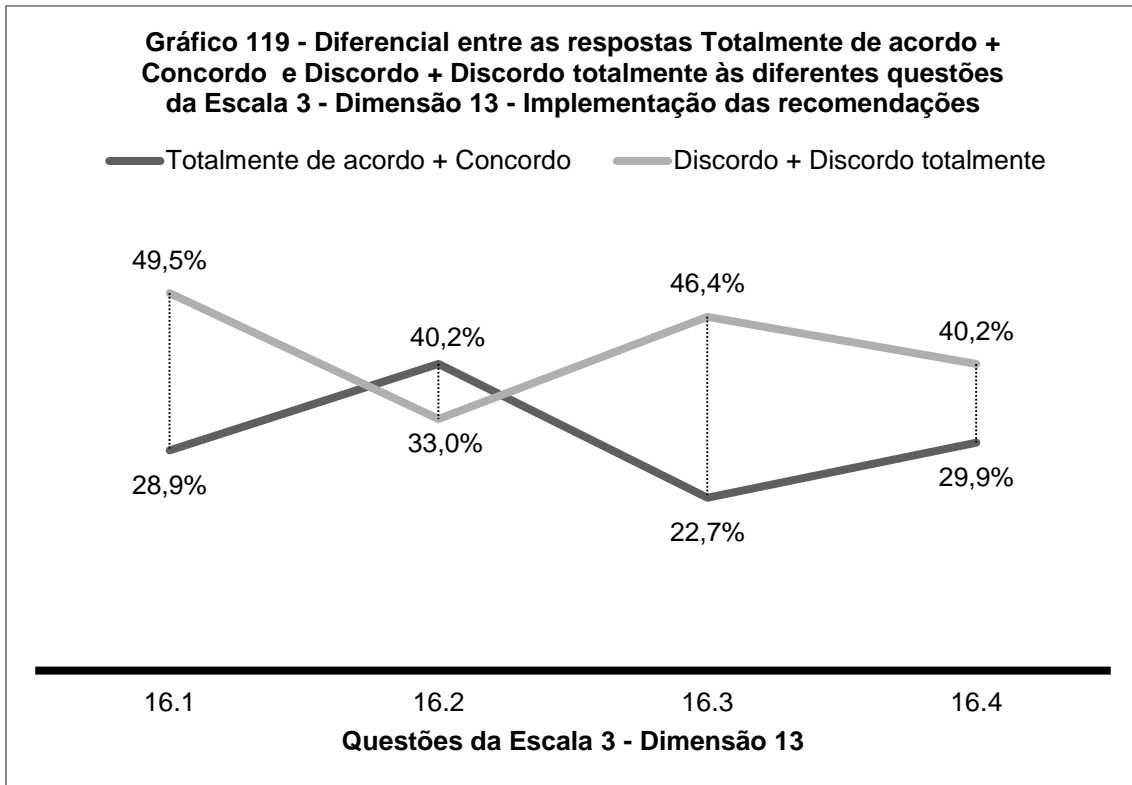
	n	%
Totalmente de acordo	25	6,4%
Concordo	93	24,0%
Sem opinião	106	27,3%
Discordo	137	35,3%
Discordo totalmente	27	7,0%
<b>Total</b>	<b>388</b>	<b>100%</b>

**Gráfico 118 - Tendência global das respostas à Escala 3 -  
Dimensão 13 - Implementação das recomendações**



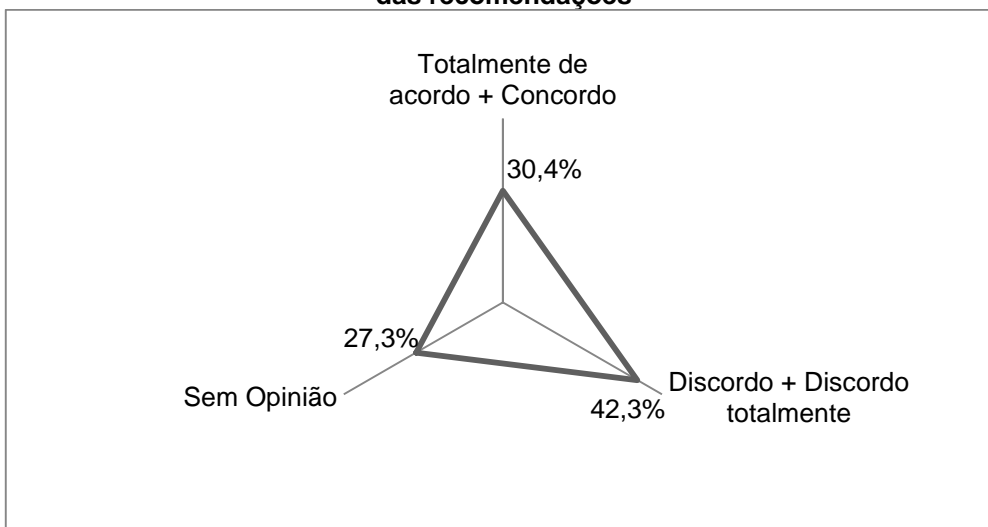
Apesar de tudo, da análise global das respostas, verificou-se que a moda recaiu em todas as questões na categoria “Discordo”.

Considerando o resultado acumulado nesta escala/dimensão nas categorias de resposta “Totalmente de acordo” e “Concordo” por um lado, e “Discordo” e “Discordo totalmente”, por outro, apresentamos no gráfico seguinte a tendência de resposta verificada em cada uma das questões que a integravam.



Recorrendo a uma análise dos dados agrupando as respostas dadas nas categorias “Totalmente de Acordo” e “Concordo”, por um lado, e nas categorias “Discordo” e “Discordo Totalmente” por outro, a tendência global de apreciação nesta dimensão é aquela que o gráfico seguinte ilustra, onde se verifica claramente a tendência discordante das mesmas, exceto a uma das questões.

**Gráfico 120 - Tendência global das respostas Totalmente de acordo + Concordo e Discordo + Discordo totalmente referentes à Escala 3 – Dimensão 13 - Implementação das recomendações**



Relativamente a cada uma das questões de forma agrupada, somatório das respostas nas categorias “Totalmente de acordo” e “Concordo”, por um lado e “Discordo” e “Discordo totalmente”, por outro, verifica-se que a maioria dos participantes manifestou o seu desacordo ou total desacordo em relação a:

- 1) Questão 16.1 – “Dificuldades de relacionamento interno impediram um bom aproveitamento das recomendações das CEA” (49,5%);
- 2) Questão 16.3 – “Constrangimentos legais não permitiram implementar as recomendações das CEA” (46,4%);
- 3) Questão 16.4 – “Não houve o necessário envolvimento individual dos diversos agentes ligados ao curso para implementar as recomendações das CEA” (40,2%).

Relativamente à questão seguinte, os participantes manifestaram a sua total concordância ou concordância:

Questão 16.2 – “Constrangimentos financeiros impediram a implementação das recomendações das CEA” (40,2%).

Considerando que esta é uma escala unidimensional, não será efetuada nenhuma apreciação dos dados em relação à escala uma vez que são coincidentes com os da dimensão.

## **6. Apresentação dos dados referentes à Escala 4 – Dimensão 14 – Apreciação global do processo**

---

Com esta escala pretendeu fazer-se exatamente o que o seu título traduz: na sua globalidade, como é que as pessoas apreciaram, ou valorizaram, o processo de avaliação.

Mais uma vez se chama a atenção de esta ser uma escala unidimensional onde existe uma sobreposição entre a escala e a dimensão.

As categorias de respostas utilizadas foram: “Totalmente de acordo”, “Concordo”, “Sem opinião”, “Discordo” e “Discordo totalmente”.

### 6.1 – Escala 4 – Dimensão 14 – Apreciação global do processo

Esta escala/dimensão era avaliada no questionário pelas questões 17.1 e 17.2.

Pretendíamos com ele avaliar duas coisas: se se tinha constituído “na instituição uma cultura de avaliação traduzida numa prática de avaliação sistemática dos cursos” (questão 17.1) e se “na globalidade, considera que o processo de avaliação contribuiu de forma inequívoca para promover transformações tendentes à melhoria do curso” (questão 17.2).

No quadro seguinte apresentamos a distribuição de frequências das respostas, por categoria de resposta, bem como o seu significado percentual.

Quadro 63 - Distribuição das respostas às questões 17.1 a 17.2 (n=97)		
Questões	17.1	17.2
Totalmente de acordo	13	19
	13,4%	19,6%
Concordo	54	48
	55,7%	49,5%
Sem opinião	13	15
	13,4%	15,5%
Discordo	15	14
	15,5%	14,4%
Discordo totalmente	2	1
	2,1%	1,0%

#### Questão 17.1 – Criou-se na instituição uma cultura de avaliação traduzida numa prática de avaliação sistemática dos cursos

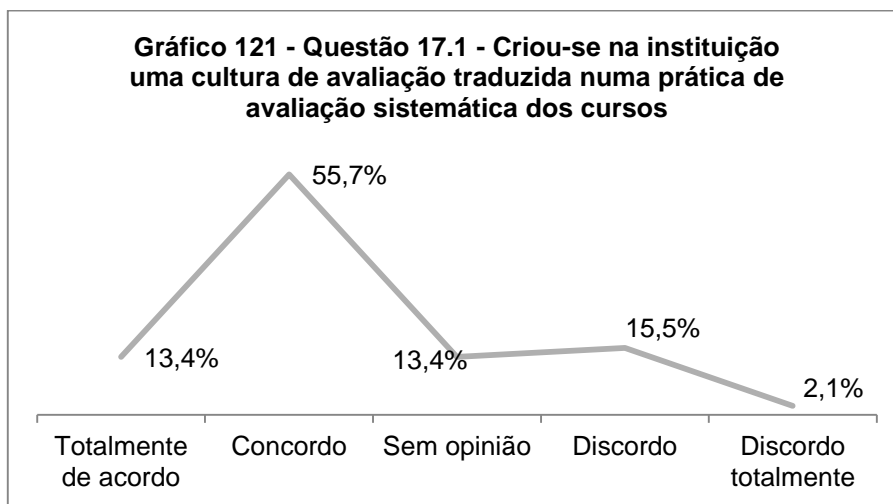
Relativamente a esta questão, 13,4% dos participantes responderam “Totalmente de acordo” e 55,7% “Concordo”.

Houve 15,5% dos participantes que escolheram a categoria “Discordo” e 2,1% a categoria “Discordo totalmente”.



Manifestaram-se como “Sem opinião” 13,4% dos participantes.

O gráfico apresenta uma visualização daqueles dados.



Em síntese, a maioria dos participantes, 69,1%, manifestou a sua total concordância ou concordância relativamente ao contributo do processo de avaliação para a instituição de uma cultura de avaliação traduzida numa prática de avaliação sistemática dos cursos. Houve 17,6% dos participantes que manifestaram a sua discordância ou total discordância.

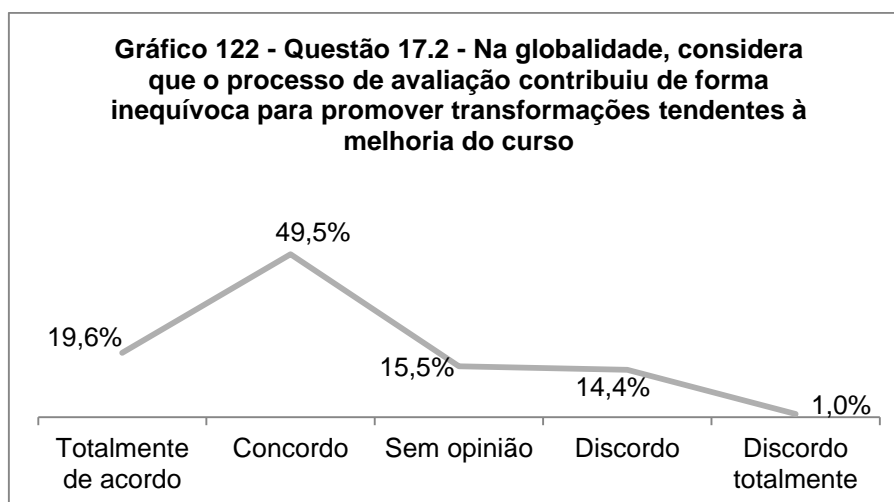
**Questão 17.2 – Na globalidade, considera que o processo de avaliação contribuiu de forma inequívoca para promover transformações tendentes à melhoria do curso**

A esta questão, 19,6% dos participantes responderam “Totalmente de acordo” e 49,5% “Concordo”.

Houve 14,4% dos participantes que escolheram a categoria “Discordo” e 1% a categoria “Discordo totalmente”.

Manifestaram-se como “Sem opinião” 15,5% dos participantes.

No gráfico abaixo ilustra-se a distribuição das respostas pelas diferentes categorias.



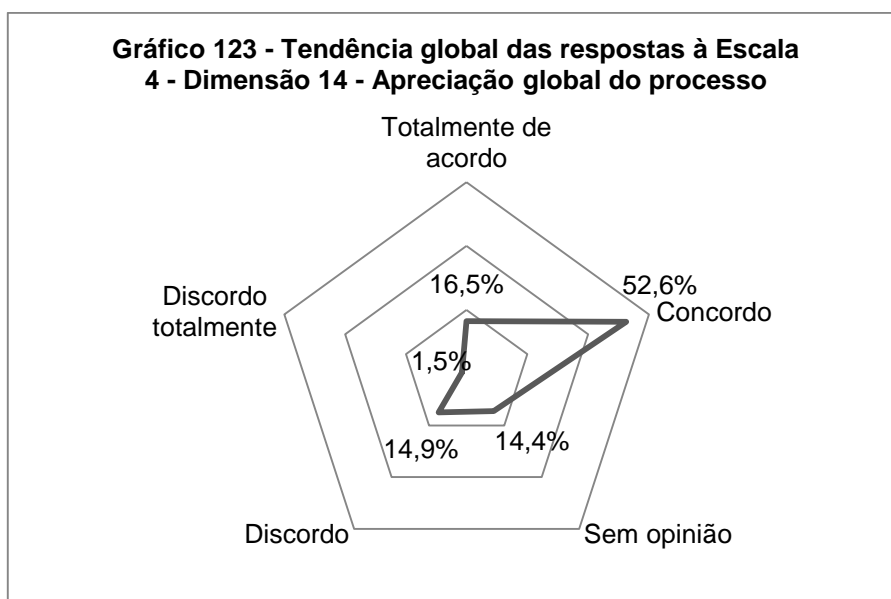
Em síntese, 69,1% dos participantes manifestou a sua total concordância ou concordância quanto à relevância do processo de avaliação para contribuir de forma inequívoca para promover transformações tendentes à melhoria do curso. Houve 15,4% dos participantes que manifestaram a sua discordância ou total discordância.

## **6.2. Síntese da análise dos dados relativos à Escala 4 – Dimensão 14 – Apreciação global do Processo**

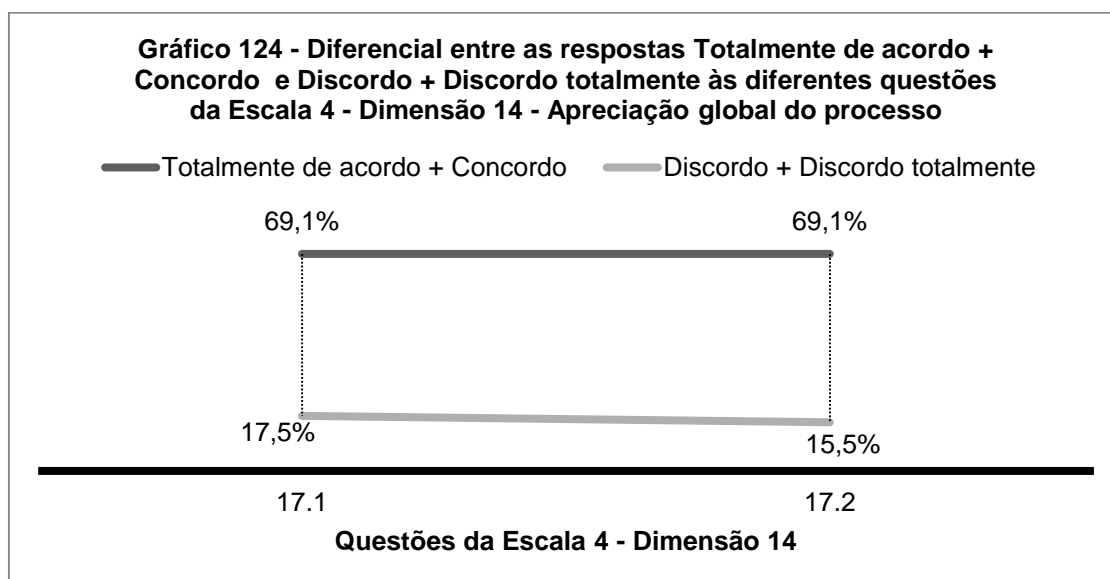
Globalmente, os dados recolhidos mostram uma valorização positiva desta escala/dimensão pela maioria dos participantes, conforme se mostra no quadro e gráficos abaixo indicados.

Podemos verificar que, para esta escala/dimensão, a moda estatística se situou na resposta “Concordo”.

<b>Quadro 64 - Valores totais das respostas à Escala 4 - Dimensão 14 - Apreciação global do processo</b>		
	<b>n</b>	<b>%</b>
Totalmente de acordo	32	16,5%
Concordo	102	52,6%
Sem opinião	28	14,4%
Discordo	29	14,9%
Discordo totalmente	3	1,5%
<b>Total</b>	<b>194</b>	<b>100%</b>

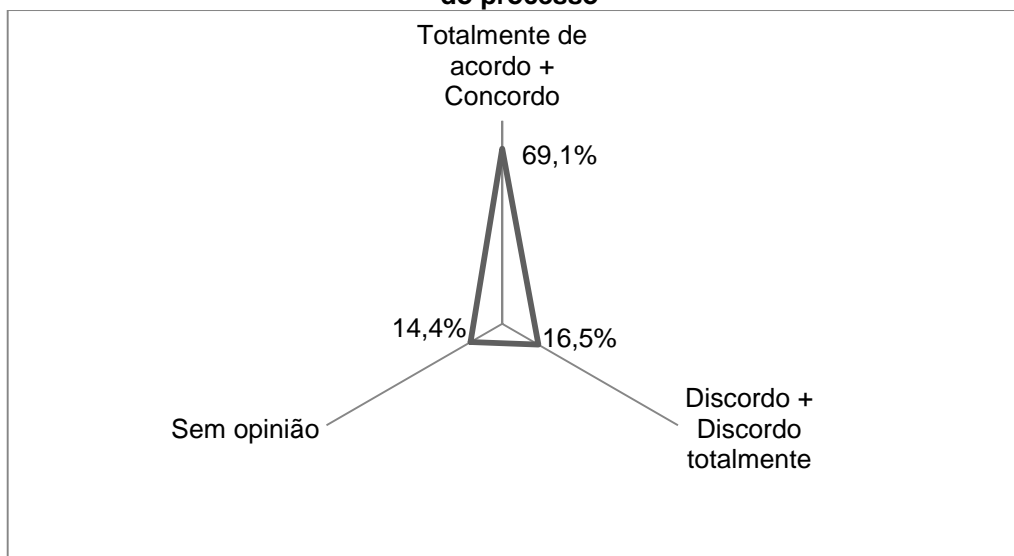


Tendo em consideração o resultado acumulado nesta escala/dimensão nas categorias de resposta “Totalmente de acordo” e “Concordo” por um lado, e “Discordo” e “Discordo totalmente”, por outro, elaborámos o gráfico seguinte que permite uma visualização da tendência de resposta verificada em cada uma das questões que a integram.



Analisando os dados de forma agrupada em que são somadas as respostas dadas nas categorias “Totalmente de acordo” e “Concordo”, por um lado, e nas categorias “Discordo” e “Discordo totalmente” por outro, a tendência global de apreciação nesta escala/dimensão é ilustrada no gráfico abaixo apresentado.

**Gráfico 125 - Tendência global das respostas Totalmente de acordo + Concordo e Discordo + Discordo totalmente referentes à Escala 4 -Dimensão 14 - Apreciação global do processo**



Em relação a cada questão, os resultados verificados foram de total concordância ou concordância os seguintes:

Questão 17.1 e 17.2 – respetivamente “Criou-se na instituição uma cultura de avaliação traduzida numa prática de avaliação sistemática dos cursos” e “Na globalidade, considera que o processo de avaliação contribuiu de forma inequívoca para promover transformações tendentes à melhoria do curso” (69,1%).

Considerando que esta é uma escala unidimensional, não será efetuada qualquer apreciação dos dados em relação à escala uma vez que são coincidentes com os da dimensão.

## **7. Análise dos dados do inquérito por questionário de acordo com o tipo de envolvimento dos participantes**

---

Passamos agora a apresentar os dados recolhidos através do inquérito por questionário

relativos ao tipo de envolvimento que os participantes tiveram com o processo de avaliação.

Conforme anteriormente explicado, no capítulo referente à metodologia, participaram no nosso questionário, docentes com diversos tipos de envolvimento no processo de avaliação:

- a) Presidentes dos Institutos ou dos Conselhos Diretivos/Diretores dos Institutos Politécnicos ou das Escolas de Saúde ou de Enfermagem não integradas, e coordenadores do processo de avaliação dos cursos a nível institucional ou de Escola Superior;
- b) Membros responsáveis pela elaboração do relatório de autoavaliação de cada curso; Membros das equipas redatoras do relatório de autoavaliação de cada curso; e
- c) Docentes em tempo integral, da Escola/curso, não envolvidos diretamente no processo de avaliação, ou membros de órgãos de gestão científica ou pedagógica e que não estivessem naturalmente integrados num dos outros grupos.

Por uma questão de simplificação de linguagem, designámos o primeiro grupo como “Dirigente/Coordenador”, o segundo como “Redatores” e o terceiro como “Sem envolvimento”.

Pretendemos aqui, verificar se houve diferenças nas tendências de resposta em cada um destes grupos em relação às diferentes escalas e dimensões que o questionário avaliava.

Não nos tendo parecido significativo efetuar uma análise ao nível de cada questão, como efetuámos anteriormente, esses dados encontram-se contudo disponíveis em anexo (Anexo 7 – no CD), para quem tiver interesse na sua consulta.

## **7.1. Escala 1 - Perceção dos resultados do processo de avaliação para os cursos**

### **Dimensão 1 – Organização do curso (questões 4.1 a 4.12)**

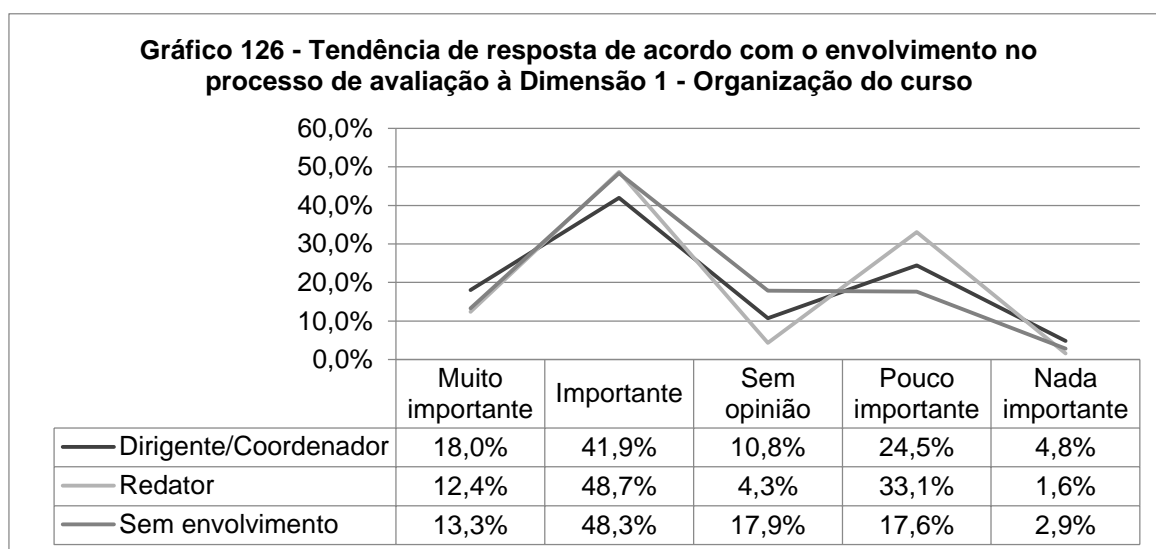
No quadro seguinte apresentamos a frequência de respostas dadas pelos participantes, em cada categoria de resposta de acordo com o tipo de envolvimento que tiveram com

o processo de avaliação, assim como o seu significado percentual, no que diz respeito à Dimensão 1 – Organização do curso, avaliada no questionário pelas questões 4.1 a 4.12.

**Quadro 65 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 1, por tipo de envolvimento dos participantes no processo. Questões 4.1 a 4.12**

	Dirigente ou Coordenador	Redator	Sem envolvimento
<b>Muito importante</b>	67 18,0%	46 12,4%	56 13,3%
<b>Importante</b>	156 41,9%	181 48,7%	203 48,3%
<b>Sem opinião</b>	40 10,8%	16 4,3%	75 17,9%
<b>Pouco importante</b>	91 24,5%	123 33,1%	74 17,6%
<b>Nada importante</b>	18 4,8%	6 1,6%	12 2,9%
<b>Total de respostas</b>	372	372	420

Os dados recolhidos mostram que a moda estatística das respostas recaiu, para todos os tipos de participantes envolvidos na categoria de resposta “Importante” (ver gráfico seguinte).



Efetuando o somatório das respostas naquela categoria com as respostas na categoria “Muito Importante”, os dados mostram que para esta dimensão o processo de avaliação foi considerado como muito importante ou importante por todo o tipo de participantes,

com valores de:

- a) 59,9% para o grupo “Dirigente/Coordenador”;
- b) 61,0% para o grupo “Redator”;
- c) 61,7% para o grupo “Sem envolvimento”.

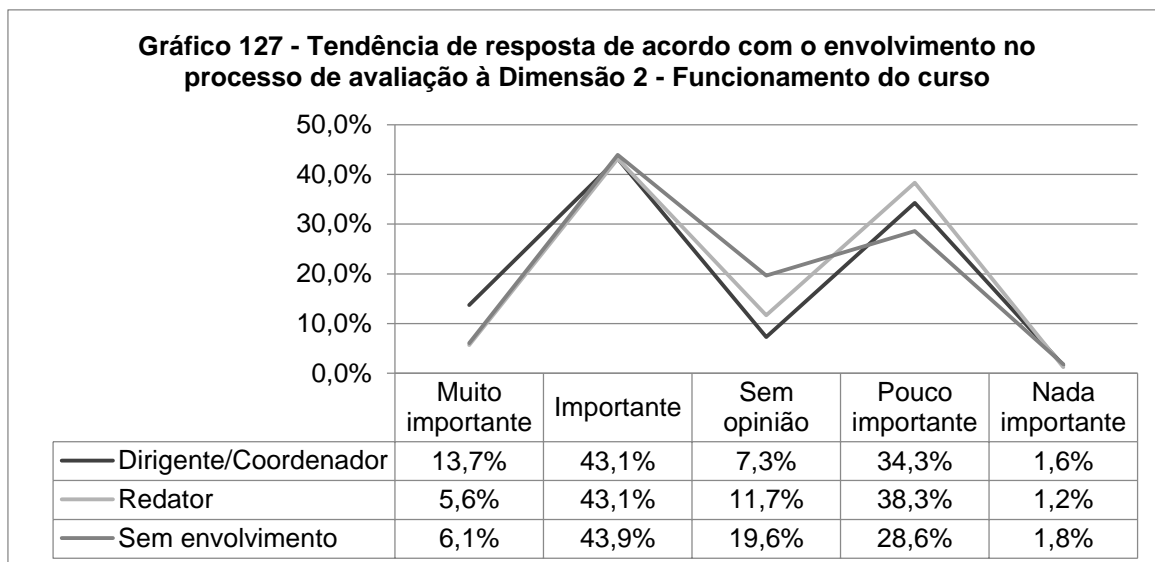
Não podemos deixar de notar que, em relação a esta dimensão, o grupo de participantes “Sem envolvimento” foi o que considerou o processo de avaliação mais significativo.

### **Dimensão 2 – Funcionamento do curso (questões 5.1 a 5.8)**

Esta dimensão, referente ao funcionamento do curso, era avaliada no nosso questionário pelas questões 5.1 a 5.8. No quadro seguinte apresentamos a frequência de respostas dadas pelos participantes, em cada categoria de resposta de acordo com o tipo de envolvimento que tiveram com o processo de avaliação, assim como o seu significado percentual.

<b>Quadro 66 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 2, por tipo de envolvimento dos participantes no processo. Questões 5.1 a 5.8</b>			
	<b>Dirigente ou Coordenador</b>	<b>Redator</b>	<b>Sem envolvimento</b>
<b>Muito importante</b>	34 13,7%	14 5,6%	17 6,1%
<b>Importante</b>	107 43,1%	107 43,1%	123 43,9%
<b>Sem opinião</b>	18 7,3%	29 11,7%	55 19,6%
<b>Pouco importante</b>	85 34,3%	95 38,3%	80 28,6%
<b>Nada importante</b>	4 1,6%	3 1,2%	5 1,8%
<b>Total de respostas</b>	248	248	280

Os dados recolhidos mostram que a moda estatística das respostas recaiu, para todos os tipos de participantes envolvidos, na categoria de resposta “Importante” (ver gráfico seguinte).



Efetuando o somatório das respostas naquela categoria com as respostas na categoria “Muito importante”, os dados mostram que para esta dimensão o processo de avaliação foi considerado como muito importante ou importante por todo o tipo de participantes, com valores de:

- a) 56,9% para o grupo “Dirigente/Coordenador”;
- b) 48,8% para o grupo “Redator”;
- c) 50% para o grupo “Sem envolvimento”.

### **Dimensão 3 – Trabalho científico associado ao curso (questões 6.1 a 6.3)**

No quadro seguinte apresentamos a frequência de respostas dadas pelos participantes, em cada categoria de resposta de acordo com o tipo de envolvimento que tiveram com o processo de avaliação, assim como o seu significado percentual, no que diz respeito à Dimensão 3 – Trabalho científico associado ao curso, avaliada no questionário pelas questões 6.1 a 6.3.

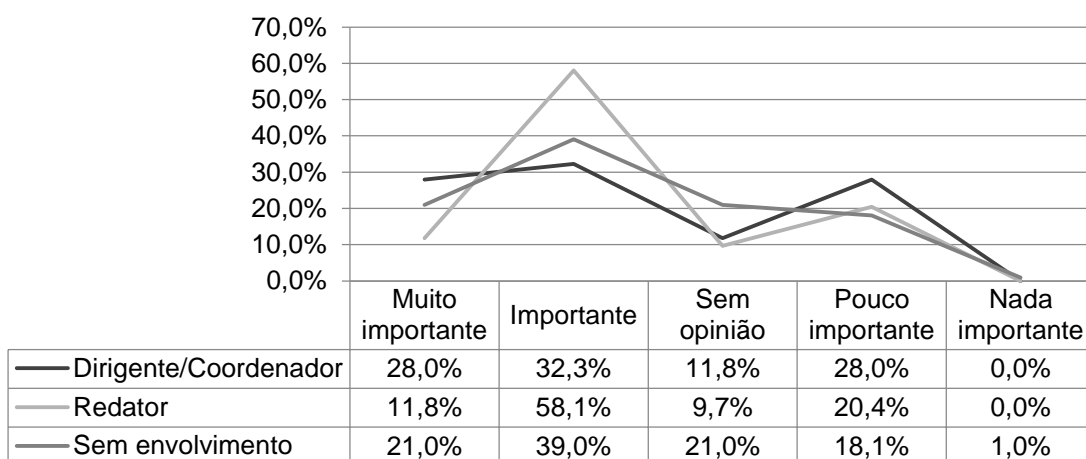


**Quadro 67 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 3, por tipo de envolvimento dos participantes no processo. Questões 6.1 a 6.3**

	Dirigente ou Coordenador	Redator	Sem envolvimento
<b>Muito importante</b>	26 28,0%	11 11,8%	22 21,0%
<b>Importante</b>	30 32,3%	54 58,1%	41 39,0%
<b>Sem opinião</b>	11 11,8%	9 9,7%	22 21,0%
<b>Pouco importante</b>	26 28,0%	19 20,4%	19 18,1%
<b>Nada importante</b>	0 0,0%	0 0,0%	1 1,0%
<b>Total de respostas</b>	93	93	105

Os dados recolhidos mostram que a moda estatística das respostas recaiu, para todos os tipos de participantes envolvidos na categoria de resposta “Importante” (ver gráfico seguinte).

**Gráfico 128 - Tendência de resposta de acordo com o envolvimento no processo de avaliação à Dimensão 3 - Trabalho científico associado ao curso**



Fazendo o somatório das respostas naquela categoria com as respostas na categoria “Muito importante”, os dados mostram que para esta dimensão o processo de avaliação foi considerado como muito importante ou importante por todo o tipo de participantes, com valores de:

- 60,2% para o grupo “Dirigente/Coordenador”;
- 69,9% para o grupo “Redator”;

c) 60% para o grupo “Sem envolvimento”.

#### Dimensão 4 – Recursos Humanos (questões 7.1 a 7.4)

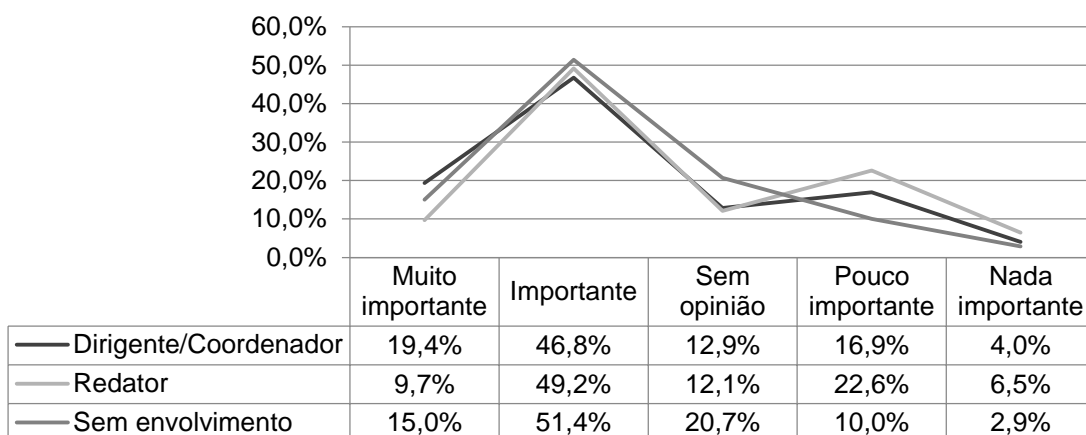
A dimensão dos recursos humanos, dimensão 4, era avaliada no nosso questionário pelas questões 7.1 a 7.4. No quadro seguinte apresentamos a frequência de respostas dadas pelos participantes, em cada categoria de resposta de acordo com o tipo de envolvimento que tiveram com o processo de avaliação, assim como o seu significado percentual.

**Quadro 68 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 4, por tipo de envolvimento dos participantes no processo. Questões 7.1 a 7.4**

	<b>Dirigente ou Coordenador</b>	<b>Redator</b>	<b>Sem envolvimento</b>
<b>Muito importante</b>	24 19,4%	12 9,7%	21 15,0%
<b>Importante</b>	58 46,8%	61 49,2%	72 51,4%
<b>Sem opinião</b>	16 12,9%	15 12,1%	29 20,7%
<b>Pouco importante</b>	21 16,9%	28 22,6%	14 10,0%
<b>Nada importante</b>	5 4,0%	8 6,5%	4 2,9%
<b>Total de respostas</b>	124	124	140

Os dados recolhidos mostram que a moda estatística das respostas recaiu, para todos os tipos de participantes envolvidos na categoria de resposta “Importante” (ver gráfico seguinte).

**Gráfico 129 - Tendência de resposta de acordo com o envolvimento no processo de avaliação à Dimensão 4 - Recursos humanos**



Somando àquelas respostas as respostas dadas na categoria “Muito Importante”, os dados mostram que para esta dimensão o processo de avaliação foi considerado como muito importante ou importante por todo o tipo de participantes, com valores de:

- a) 66,1% para o grupo “Dirigente/Coordenador”;
- b) 58,9% para o grupo “Redator”;
- c) 66,4% para o grupo “Sem envolvimento”.

#### **Dimensão 5 – Instalações (questões 8.1 a 8.6)**

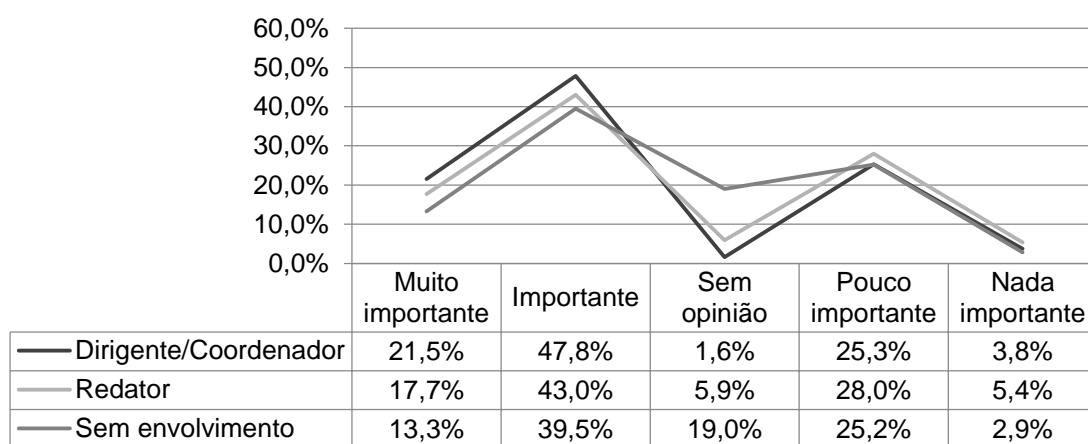
No quadro seguinte apresentamos a frequência de respostas dadas pelos participantes, em cada categoria de resposta de acordo com o tipo de envolvimento que tiveram com o processo de avaliação, assim como o seu significado percentual, no que diz respeito à Dimensão 5 – Instalações, avaliada no questionário pelas questões 8.1 a 8.6.

**Quadro 69 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 5, por tipo de envolvimento dos participantes no processo. Questões 8.1 a 8.6**

	Dirigente ou Coordenador	Redator	Sem envolvimento
<b>Muito importante</b>	40 21,5%	33 17,7%	28 13,3%
<b>Importante</b>	89 47,8%	80 43,0%	83 39,5%
<b>Sem opinião</b>	3 1,6%	11 5,9%	40 19,0%
<b>Pouco importante</b>	47 25,3%	52 28,0%	53 25,2%
<b>Nada importante</b>	7 3,8%	10 5,4%	6 2,9%
<b>Total de respostas</b>	186	186	210

Os dados recolhidos mostram que a moda estatística das respostas recaiu, para todos os tipos de participantes envolvidos na categoria de resposta “Importante” (ver gráfico seguinte).

**Gráfico 130 - Tendência de resposta de acordo com o envolvimento no processo de avaliação à Dimensão 5 - Instalações**



Efetuando o somatório das respostas na categoria “Importante” com as respostas na categoria “Muito importante”, os dados mostram que para esta dimensão o processo de avaliação foi considerado como muito importante ou importante por todo o tipo de participantes, com valores de:

- 69,4% para o grupo “Dirigente/Coordenador”;
- 60,8% para o grupo “Redator”;
- 52,9% para o grupo “Sem Envolvimento”.

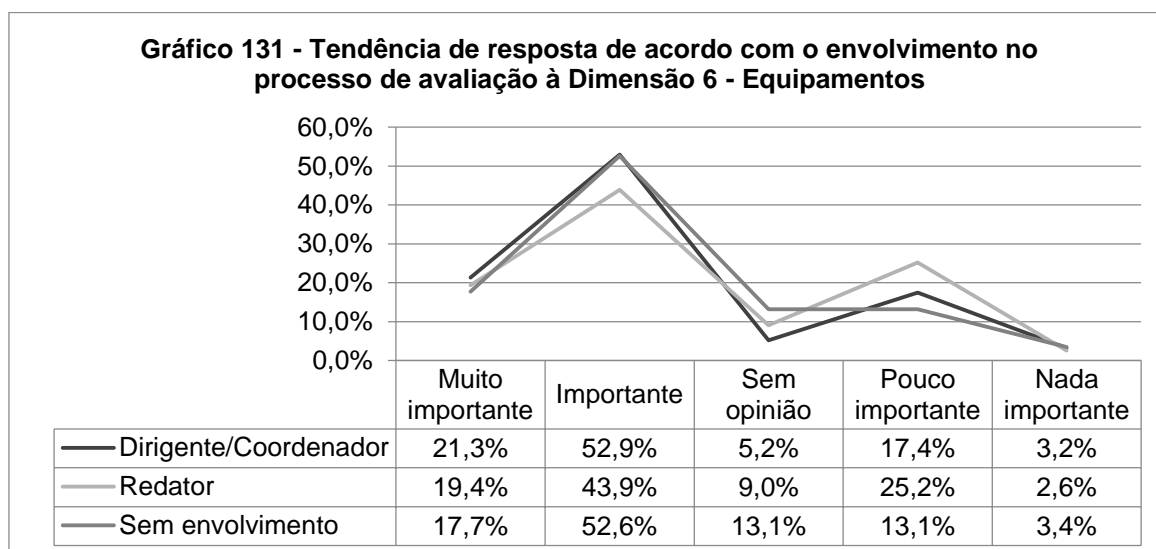
### Dimensão 6 – Equipamentos (questões 9.1 a 9.5)

A dimensão equipamentos, dimensão 6, era avaliada no nosso questionário pelas questões 9.1 a 9.5. No quadro seguinte apresentamos a frequência de respostas dadas pelos participantes, em cada categoria de resposta de acordo com o tipo de envolvimento que tiveram com o processo de avaliação, assim como o seu significado percentual.

**Quadro 70 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 6, por tipo de envolvimento dos participantes no processo. Questões 9.1 a 9.5**

	Dirigente ou Coordenador	Redator	Sem envolvimento
<b>Muito importante</b>	33 21,3%	30 19,4%	31 17,7%
<b>Importante</b>	82 52,9%	68 43,9%	92 52,6%
<b>Sem opinião</b>	8 5,2%	14 9,0%	23 13,1%
<b>Pouco importante</b>	27 17,4%	39 25,2%	23 13,1%
<b>Nada importante</b>	5 3,2%	4 2,6%	6 3,4%
<b>Total de respostas</b>	155	155	175

Os dados recolhidos mostram que a moda estatística das respostas recaiu, para todos os tipos de participantes envolvidos na categoria de resposta “Importante” (ver gráfico seguinte).



Somando àquelas respostas as respostas dadas na categoria “Muito Importante”, os dados mostram que para esta dimensão o processo de avaliação foi considerado como muito importante ou importante por todo o tipo de participantes, com valores de:

- a) 74,2% para o grupo “Dirigente/Coordenador”;
- b) 62,2% para o grupo “Redator”;
- c) 70,3% para o grupo “Sem Envolvimento”.

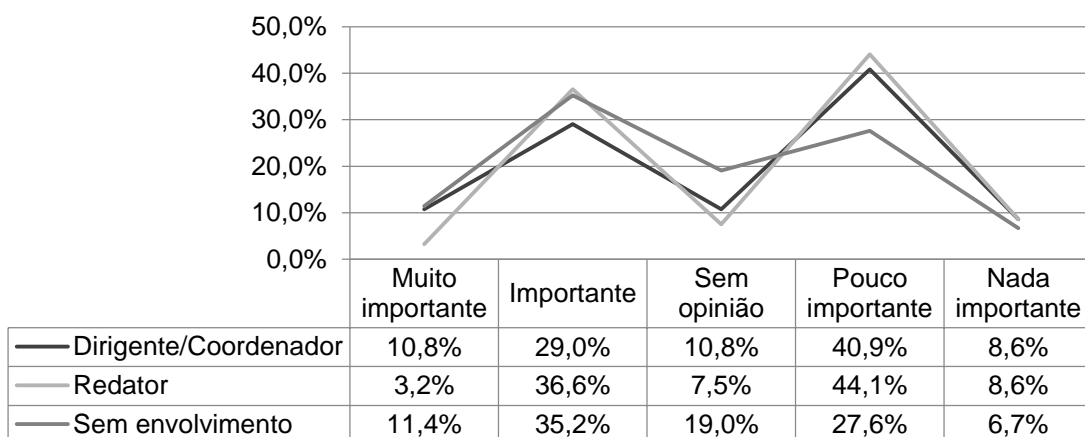
### Dimensão 7 – Resultados obtidos (questões 10.1 a 10.3)

No quadro seguinte apresentamos a frequência de respostas dadas pelos participantes, em cada categoria de resposta de acordo com o tipo de envolvimento que tiveram com o processo de avaliação, assim como o seu significado percentual, no que diz respeito à Dimensão 7 – Resultados obtidos, avaliada no questionário pelas questões 10.1 a 10.3.

<b>Quadro 71 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 7, por tipo de envolvimento dos participantes no processo. Questões 10.1 a 10.3</b>			
	<b>Dirigente ou Coordenador</b>	<b>Redator</b>	<b>Sem envolvimento</b>
<b>Muito importante</b>	10 10,8%	3 3,2%	12 11,4%
<b>Importante</b>	27 29,0%	34 36,6%	37 35,2%
<b>Sem opinião</b>	10 10,8%	7 7,5%	20 19,0%
<b>Pouco importante</b>	38 40,9%	41 44,1%	29 27,6%
<b>Nada importante</b>	8 8,6%	8 8,6%	7 6,7%
<b>Total de respostas</b>	<b>93</b>	<b>93</b>	<b>105</b>

Os dados recolhidos mostram que a moda estatística das respostas, recaiu na categoria de resposta “Pouco importante”, para os grupos “Dirigente/Coordenador” e “Redator”, e na categoria “Importante” para o grupo “Sem envolvimento” (ver gráfico seguinte).

**Gráfico 132 - Tendência de resposta de acordo com o envolvimento no processo de avaliação à Dimensão 7 - Resultados obtidos**



Assim, e somando os resultados nas categorias de resposta “Pouco importante” e “Nada importante”, os dados mostram que, para esta dimensão, o processo de avaliação foi considerado com os valores que se indicam, como pouco ou nada importante para:

- a) 49,5% para o grupo “Dirigente/Coordenador”;
- b) 52,7% para o grupo “Redator”

Efetuando o mesmo somatório, mas agora para as categorias de resposta “Muito importante” e “Importante”, para o grupo de participantes “ Sem envolvimento”, para estes o processo de avaliação foi tido, para esta dimensão, como muito importante ou importante com um valor de 46,7%.

### **Dimensão 8 – Ambiente de trabalho (questões 11.1 a 11.7)**

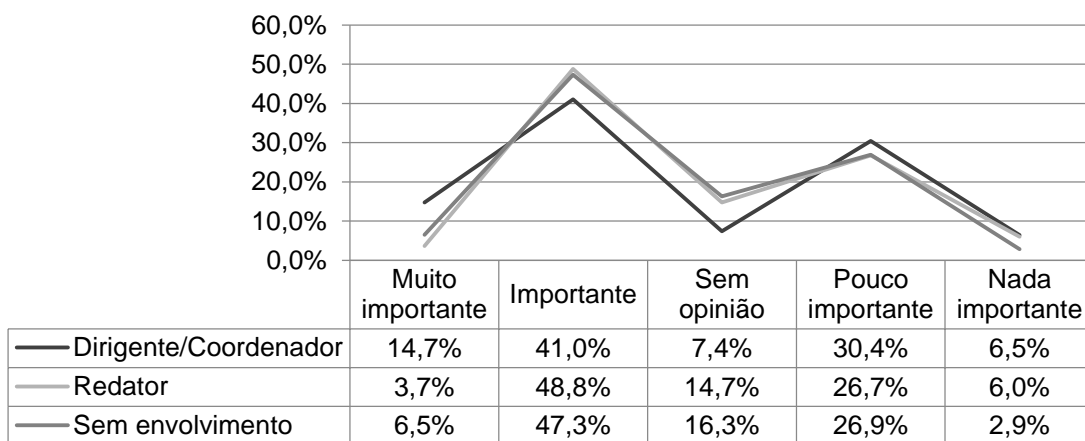
A dimensão 8, referente ao ambiente de trabalho, era avaliada no nosso questionário pelas questões 11.1 a 11.7. No quadro seguinte apresentamos a frequência de respostas dadas pelos participantes, em cada categoria de resposta de acordo com o tipo de envolvimento que tiveram com o processo de avaliação, assim como o seu significado percentual.

**Quadro 72 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 8, por tipo de envolvimento dos participantes no processo. Questões 11.1 a 11.7**

	Dirigente ou Coordenador	Redator	Sem envolvimento
<b>Muito importante</b>	32 14,7%	8 3,7%	16 6,5%
<b>Importante</b>	89 41,0%	106 48,8%	116 47,3%
<b>Sem opinião</b>	16 7,4%	32 14,7%	40 16,3%
<b>Pouco importante</b>	66 30,4%	58 26,7%	66 26,9%
<b>Nada importante</b>	14 6,5%	13 6,0%	7 2,9%
<b>Total de respostas</b>	217	217	245

Os dados recolhidos mostram que a moda estatística das respostas recaiu, para todos os tipos de participantes envolvidos na categoria de resposta “Importante” (ver gráfico seguinte).

**Gráfico 133 - Tendência de resposta de acordo com o envolvimento no processo de avaliação à Dimensão 8 - Ambiente de trabalho**



Somando aquelas as respostas na categoria “Muito importante”, os dados mostram que para esta dimensão o processo de avaliação foi considerado como muito importante ou importante por todo o tipo de participantes, com valores de:

- 55,8% para o grupo “Dirigente/Coordenador”;
- 52,5% para o grupo “Redator”;
- 53,9% para o grupo “Sem envolvimento”.

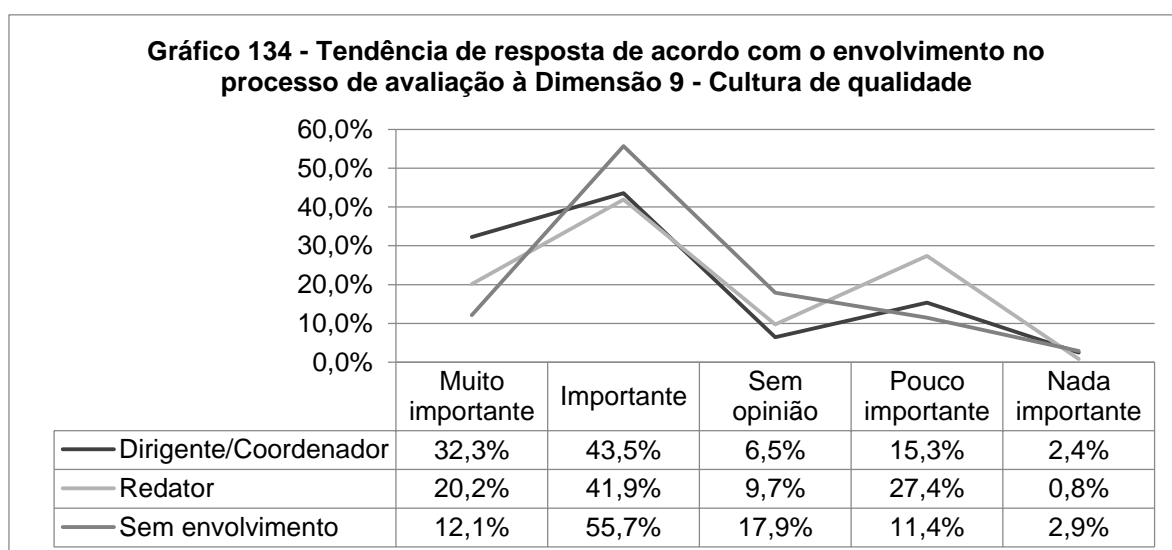


**Dimensão 9 – Cultura de qualidade (questões 12.1 a 12.4)**

No quadro seguinte apresentamos a frequência de respostas dadas pelos participantes, em cada categoria de resposta de acordo com o tipo de envolvimento que tiveram com o processo de avaliação, assim como o seu significado percentual, no que diz respeito à Dimensão 9 – Cultura de qualidade, avaliada no questionário pelas questões 12.1 a 12.4.

<b>Quadro 73 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 9, por tipo de envolvimento dos participantes no processo. Questões 12.1 a 12.4</b>			
	Dirigente ou Coordenador	Redator	Sem envolvimento
<b>Muito importante</b>	40 32,3%	25 20,2%	17 12,1%
<b>Importante</b>	54 43,5%	52 41,9%	78 55,7%
<b>Sem opinião</b>	8 6,5%	12 9,7%	25 17,9%
<b>Pouco importante</b>	19 15,3%	34 27,4%	16 11,4%
<b>Nada importante</b>	3 2,4%	1 0,8%	4 2,9%
<b>Total de respostas</b>	124	124	140

Os dados recolhidos mostram que a moda estatística das respostas recaiu, para todos os tipos de participantes envolvidos na categoria de resposta “Importante” (ver gráfico seguinte).



Efetuando o somatório das respostas na categoria “Importante” às respostas na categoria “Muito importante”, os dados mostram que para esta dimensão o processo de avaliação foi considerado como muito importante ou importante por todo o tipo de participantes, com valores de:

- a) 75,8% para o grupo “Dirigente/Coordenador”;
- b) 62,1% para o grupo “Redator”;
- c) 67,9% para o grupo “Sem envolvimento”.

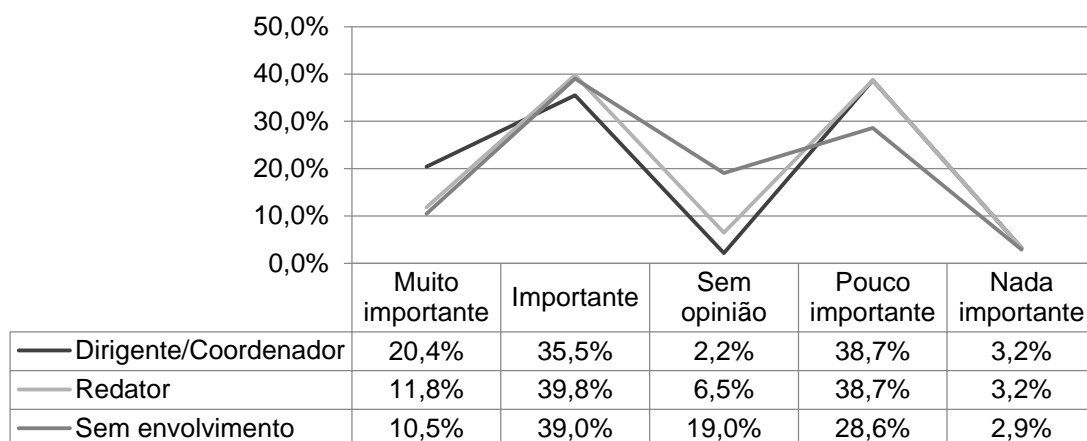
### Dimensão 10 – Difusão do curso (questões 13.1 a 13.3)

A dimensão 10, que dizia respeito à difusão do curso, era avaliada no nosso questionário pelas questões 13.1 a 13.3. No quadro seguinte apresentamos a frequência de respostas dadas pelos participantes, em cada categoria de resposta de acordo com o tipo de envolvimento que tiveram com o processo de avaliação, assim como o seu significado percentual.

<b>Quadro 74 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 10, por tipo de envolvimento dos participantes no processo. Questões 13.1 a 13.3</b>			
	<b>Dirigente ou Coordenador</b>	<b>Redator</b>	<b>Sem envolvimento</b>
<b>Muito importante</b>	19 20,4%	11 11,8%	11 10,5%
<b>Importante</b>	33 35,5%	37 39,8%	41 39,0%
<b>Sem opinião</b>	2 2,2%	6 6,5%	20 19,0%
<b>Pouco importante</b>	36 38,7%	36 38,7%	30 28,6%
<b>Nada importante</b>	3 3,2%	3 3,2%	3 2,9%
<b>Total de respostas</b>	93	93	105

Os dados recolhidos mostram que a moda estatística das respostas recaiu, para o grupo de participantes “Dirigente/Coordenador”, na categoria de resposta “Pouco importante” e para os demais grupos envolvidos na categoria de resposta “Importante” (ver gráfico seguinte).

**Gráfico 135 - Tendência de resposta de acordo com o envolvimento no processo de avaliação à Dimensão 10 - Difusão do curso**



Contudo, englobando as respostas dadas nas categorias “Muito importante” e “Importante”, por um lado, e as respostas dadas nas categorias “Pouco importante” e “Nada importante”, por outro, verifica-se que, ainda assim o processo de avaliação, para esta dimensão, foi considerado por todos os tipos de participantes como muito importante ou importante, com os seguintes valores:

- a) 55,9% para o grupo “Dirigente/Coordenador”;
- b) 51,6% para o grupo “Redator”;
- c) 49,5% para o grupo “Sem Envolvimento”

Nesta análise, deve notar-se, contudo, a grande incidência de respostas na categoria “Pouco importante”.

#### **Dimensão 11 – Imagem social do curso (questões 14.1 a 14.4)**

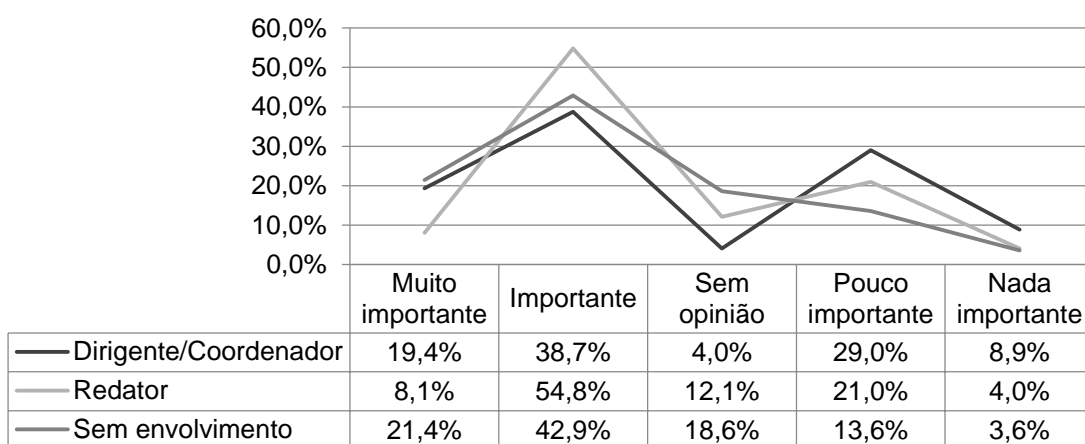
No quadro seguinte apresentamos a frequência de respostas dadas pelos participantes, em cada categoria de resposta de acordo com o tipo de envolvimento que tiveram com o processo de avaliação, assim como o seu significado percentual, no que diz respeito à Dimensão 11 – Imagem social do curso, avaliada no questionário pelas questões 14.1 a 14.4.

**Quadro 75 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 11, por tipo de envolvimento dos participantes no processo. Questões 14.1 a 14.4**

	Dirigente ou Coordenador	Redator	Sem envolvimento
<b>Muito importante</b>	24 19,4%	10 8,1%	30 21,4%
<b>Importante</b>	48 38,7%	68 54,8%	60 42,9%
<b>Sem opinião</b>	5 4,0%	15 12,1%	26 18,6%
<b>Pouco importante</b>	36 29,0%	26 21,0%	19 13,6%
<b>Nada importante</b>	11 8,9%	5 4,0%	5 3,6%
<b>Total de respostas</b>	124	124	140

Os dados recolhidos mostram que a moda estatística das respostas recaiu, para todos os tipos de participantes envolvidos na categoria de resposta “Importante” (ver gráfico seguinte).

**Gráfico 136 - Tendência de resposta de acordo com o envolvimento no processo de avaliação à Dimensão 11 - Imagem social do curso**



Somando aquelas respostas, as obtidas na categoria “Muito importante”, os dados mostram que para esta dimensão o processo de avaliação foi considerado como muito importante ou importante por todo o tipo de participantes, com valores de:

- a) 58,1% para o grupo “Dirigente/Coordenador”;
- b) 62,9% para o grupo “Redator”;
- c) 64,3% para o grupo “Sem Envolvimento”.

Verifica-se relativamente a esta dimensão que o grupo que considera o processo de avaliação como mais relevante é o grupo “Sem envolvimento”.

## 7.2. Escala 2 – Composição e adequação do trabalho das CEA

Recorda-se que, para esta escala e para as seguintes, as categorias de resposta passam a ser as seguintes: “Totalmente de acordo”, “Concordo”, “Sem opinião”, “Discordo” e “Discordo totalmente”.

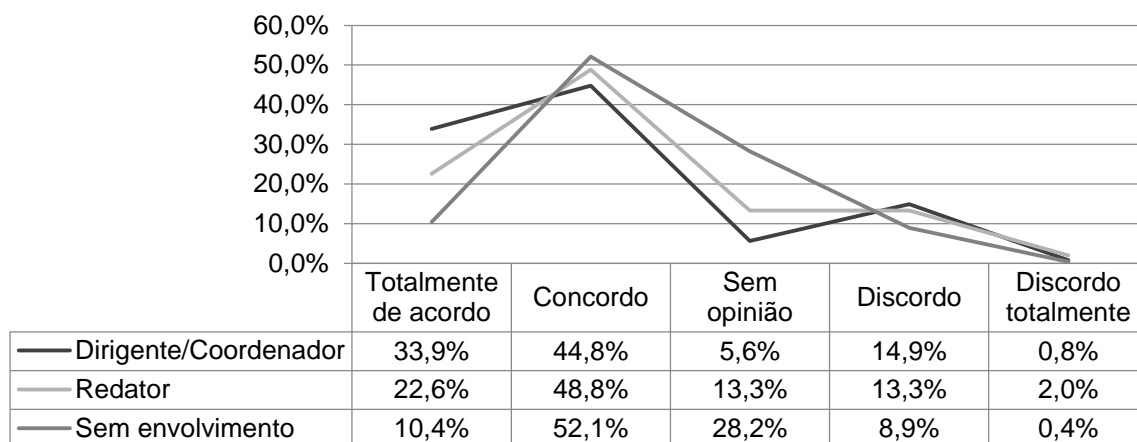
### Dimensão 12 – Composição e adequação do trabalho das CEA (questões 15.1 a 15.8)

A dimensão 12, que dizia respeito à composição e adequação do trabalho da CEA, era avaliada no nosso questionário pelas questões 15.1 a 15.8. No quadro seguinte apresentamos a frequência de respostas dadas pelos participantes, em cada categoria de resposta de acordo com o tipo de envolvimento que tiveram com o processo de avaliação, assim como o seu significado percentual.

<b>Quadro 76 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 2 - Dimensão 12, por tipo de envolvimento dos participantes no processo. Questões 15.1 a 15.8</b>			
	<b>Dirigente ou Coordenador</b>	<b>Redator</b>	<b>Sem envolvimento</b>
<b>Totalmente de acordo</b>	84 33,9%	56 22,6%	29 10,4%
<b>Concordo</b>	111 44,8%	121 48,8%	146 52,1%
<b>Sem opinião</b>	14 5,6%	33 13,3%	79 28,2%
<b>Discordo</b>	37 14,9%	33 13,3%	25 8,9%
<b>Discordo totalmente</b>	2 0,8%	5 2,0%	1 0,4%
<b>Total de respostas</b>	248	248	280

Os dados recolhidos mostram que a moda estatística das respostas recaiu, para todos os tipos de participantes envolvidos na categoria de resposta “Concordo” (ver gráfico seguinte).

**Gráfico 137 - Tendência de resposta de acordo com o envolvimento no processo de avaliação à Dimensão 12 - Composição e adequação do trabalho das CEA**



Considerando ainda as respostas na categoria “Totalmente de acordo” e somando-as às anteriores, os dados mostram que, para esta dimensão, o processo de avaliação foi objeto de total concordância ou concordância por todo o tipo de participantes, com valores de:

- a) 78,6% para o grupo “Dirigente/Coordenador”;
- b) 71,4% para o grupo “Redator”;
- c) 62,5% para o grupo “Sem envolvimento”.

### **7.3. Escala 3 – Implementação das recomendações das CEA**

#### **Dimensão 13 – Implementação das recomendações das CEA (questões 16.1 a 16.4)**

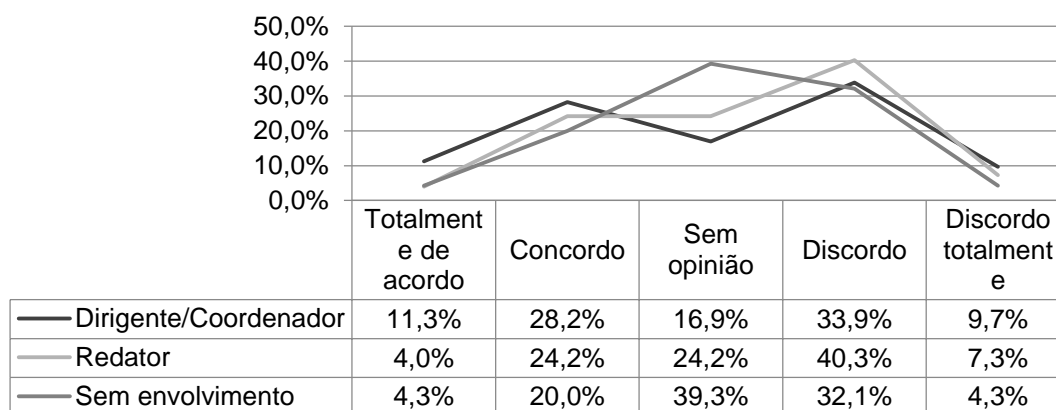
A dimensão 13, que dizia respeito à implementação das recomendações das CEA, era avaliada no nosso questionário pelas questões 16.1 a 16.4. No quadro seguinte apresentamos a frequência de respostas dadas pelos participantes, em cada categoria de resposta de acordo com o tipo de envolvimento que tiveram com o processo de avaliação, assim como o seu significado percentual.

**Quadro 77 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 3 - Dimensão 13, por tipo de envolvimento dos participantes no processo. Questões 16.1 a 16.4**

	Dirigente ou Coordenador	Redator	Sem envolvimento
<b>Totalmente de acordo</b>	14 11,3%	5 4,0%	6 4,3%
<b>Concordo</b>	35 28,2%	30 24,2%	28 20,0%
<b>Sem opinião</b>	21 16,9%	30 24,2%	55 39,3%
<b>Discordo</b>	42 33,9%	50 40,3%	45 32,1%
<b>Discordo totalmente</b>	12 9,7%	9 7,3%	6 4,3%
<b>Total de respostas</b>	124	124	140

Os dados recolhidos mostram que a moda estatística das respostas recaiu, para os participantes dos grupos “Dirigente/Coordenador” e “Redator”, na categoria de resposta “Discordo”, e para os participantes “Sem envolvimento” na categoria “Sem opinião” (ver gráfico seguinte).

**Gráfico 138 - Tendência de resposta de acordo com o envolvimento no processo de avaliação à Dimensão 13 - Implementação das recomendações das CEA**



Considerando as respostas agrupadas nas categorias “Totalmente de acordo” e “Concordo”, por um lado, e “Discordo” e “Discordo totalmente” por outro, verifica-se que a tendência global das respostas dos participantes manifestou a sua discordância ou total discordância, com os seguintes valores:

- a) 43,5% para o grupo “Dirigente/Coordenador”;
- b) 47,6% para o grupo “Redator”;

c) 36,4% para o grupo “Sem Envolvimento”.

Deve notar-se, ainda assim, que para os participantes “Sem envolvimento” a taxa das respostas na categoria “Sem opinião”, 39,3%, é superior à de respostas nas categorias “Discordo” e “Discordo totalmente” somadas, que perfazem 36,4%.

Ou seja, estes dados indicam que nenhuma das causas que o questionário indicou como passíveis de causar dificuldades na implementação das recomendações das CEA, foi considerada como relevante para que aquelas não se tivessem implementado.

#### 7.4. Escala 4 – Apreciação global do processo

##### Dimensão 14 – Apreciação global do processo (questões 17.1 a 17.2)

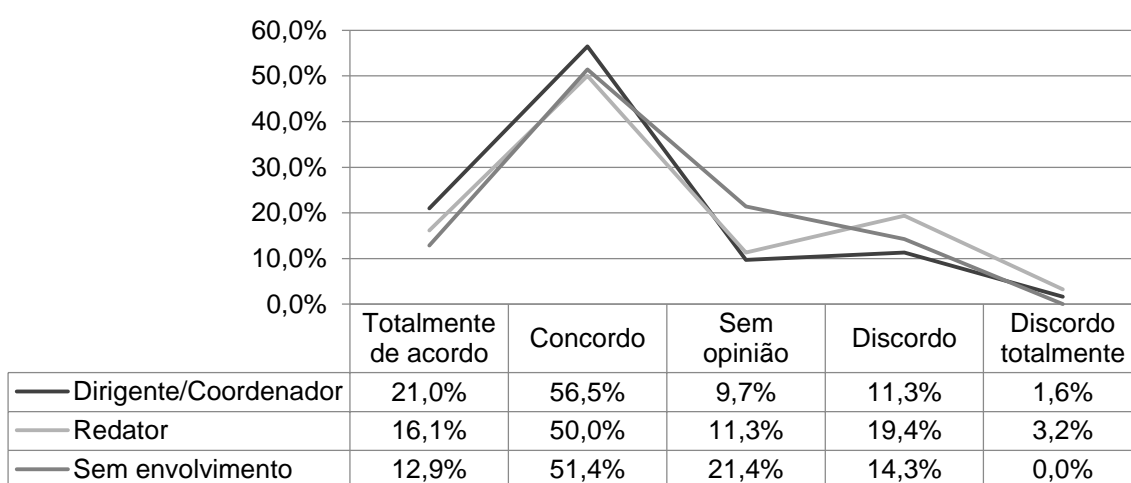
Por último, a dimensão 14, respeitante a uma apreciação global do processo, era avaliada no nosso questionário pelas questões 17.1 a 17.2. No quadro seguinte apresentamos a frequência de respostas dadas pelos participantes, em cada categoria de resposta de acordo com o tipo de envolvimento que tiveram com o processo de avaliação, assim como o seu significado percentual.

<b>Quadro 78 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 4 - Dimensão 14, por tipo de envolvimento dos participantes no processo. Questões 17.1 a 17.2</b>			
	<b>Dirigente ou Coordenador</b>	<b>Redator</b>	<b>Sem envolvimento</b>
<b>Totalmente de acordo</b>	13 21,0%	10 16,1%	9 12,9%
<b>Concordo</b>	35 56,5%	31 50,0%	36 51,4%
<b>Sem opinião</b>	6 9,7%	7 11,3%	15 21,4%
<b>Discordo</b>	7 11,3%	12 19,4%	10 14,3%
<b>Discordo totalmente</b>	1 1,6%	2 3,2%	0 0,0%
<b>Total de respostas</b>	62	62	70

Os dados recolhidos mostram que a moda estatística das respostas recaiu, para todos os tipos de participantes envolvidos na categoria de resposta “Concordo” (ver gráfico seguinte).



**Gráfico 139 - Tendência de resposta de acordo com o envolvimento no processo de avaliação à Dimensão 14 - Apreciação global do processo**



Considerando ainda as respostas na categoria “Totalmente de acordo”, e somando-as às anteriores, os dados mostram que, para esta dimensão, o processo de avaliação foi objeto de total concordância ou concordância por todo o tipo de participantes, com valores de:

- a) 77,4% para o grupo “Dirigente/Coordenador”;
- b) 66,1% para o grupo “Redator”;
- c) 64,3% para o grupo “Sem envolvimento”.

#### **7.5. Síntese da análise de dados recolhidos por inquérito por questionário, de acordo com o tipo de envolvimento dos participantes no processo**

Em síntese, podemos afirmar que, embora a tendência global das respostas, de acordo com o tipo de envolvimento dos diferentes participantes tenha sido no sentido de considerarem o processo como muito importante ou importante (Escala 1 – Dimensões 1 a 11) ou de total concordância ou concordância com diferentes aspetos do mesmo (Escala 2, 3 e 4 e Dimensões 12, 13 e 14), verificou-se que houve diferenças na apreciação feita pelos diferentes tipos de participantes. Assim:

- a) Para as dimensões 1, 4 e 11, o processo de avaliação foi mais valorizado pela categoria de participantes que integravam o grupo “Sem envolvimento” do que para os demais;

- b) Para a dimensão 3, o processo de avaliação foi mais valorizado pelos participantes que integravam o grupo “Redator”;
- c) Para todas as demais categorias o processo de avaliação foi sempre mais valorizado pela categoria de participantes “Dirigente/Coordenador”.

No quadro seguinte assinalamos as dimensões para que o processo foi considerado mais relevante, ou em relação às quais houve uma maior manifestação de concordância, face aos aspetos avaliados, de acordo com o tipo de participantes.

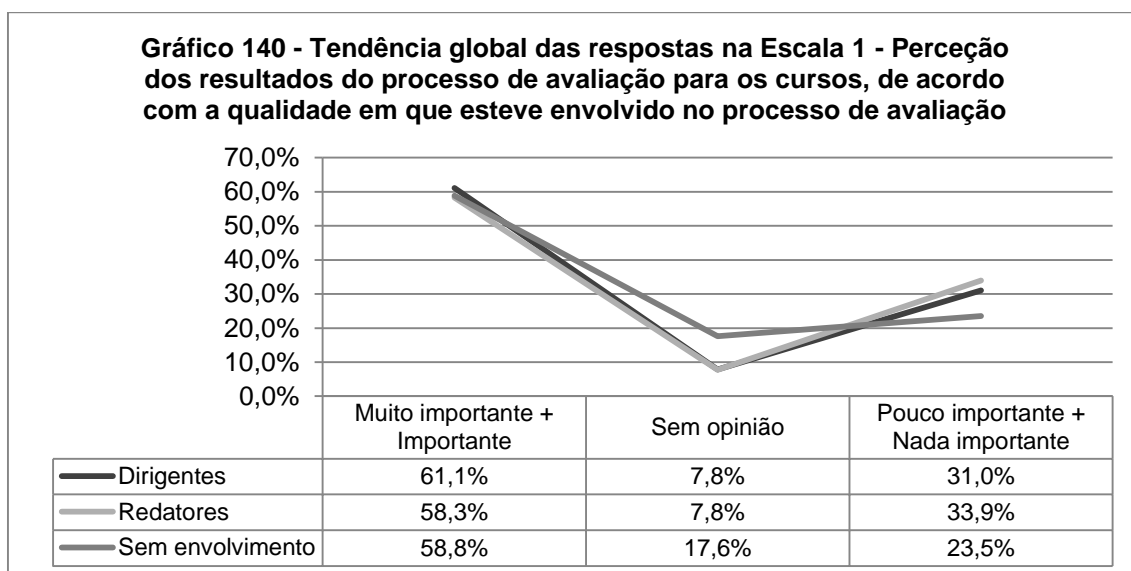
<b>Quadro 79 – Síntese comparativa da valorização do processo de avaliação para cada dimensão de acordo com o grupo em que se integra cada participante</b>				
<b>Escalas</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Tipo de Participante</b>		
		<b>Dirigente/ Coordenador</b>	<b>Redator</b>	<b>Sem envolvimento</b>
<b>Escala 1 - Percepção dos resultados do processo de avaliação para os cursos</b>	Dimensão 1 - Organização do curso			X
	Dimensão 2 - Funcionamento do curso	X		
	Dimensão 3 - Trabalho científico associado ao curso		X	
	Dimensão 4 - Recursos humanos			X
	Dimensão 5 - Instalações	X		
	Dimensão 6 - Equipamentos	X		
	Dimensão 7 - Resultados obtidos *			
	Dimensão 8 - Ambiente de trabalho	X		
	Dimensão 9 - Cultura de qualidade	X		
	Dimensão 10 - Difusão do curso	X		
	Dimensão 11 - Imagem social do curso			X
<b>Escala 2 - Composição e adequação do trabalho das CEA</b>	Dimensão 12 - Composição e adequação do trabalho das CEA	X		
<b>Escala 3 - Implementação das recomendações das CEA</b>	Dimensão 13 - Implementação das Recomendações das CEA*			
<b>Escala 4 - Apreciação global do processo</b>	Dimensão 14 - Apreciação global do processo	X		

\* - Para estas dimensões, o processo de avaliação não foi considerado relevante, ou não houve concordância relativamente aos aspetos que lhe podiam estar subjacentes

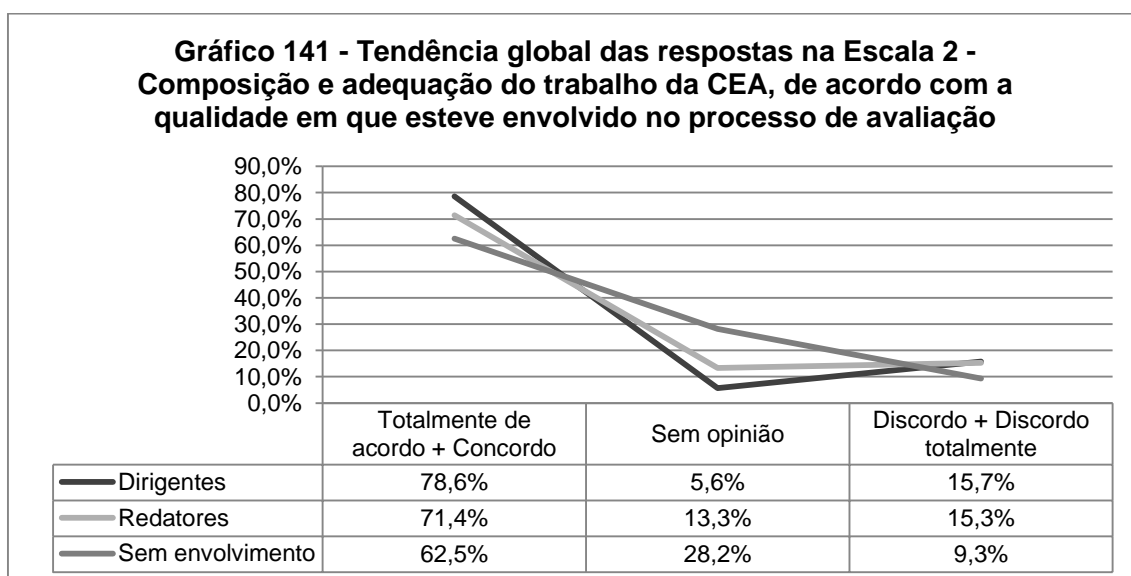
Nos gráficos que se seguem podemos observar a tendência referida, neste caso considerando cada uma das escalas que compunham o questionário. Os dados aqui apresentados resultam do somatório das respostas dadas nas categorias de resposta

“Muito importante” e “Importante”, por um lado, e “Pouco importante” e “Nada importante”, por outro (ou “Totalmente de acordo” e “Concordo”, por um lado, e “Discordo” e “Discordo totalmente”, por outro, consoante as escalas).

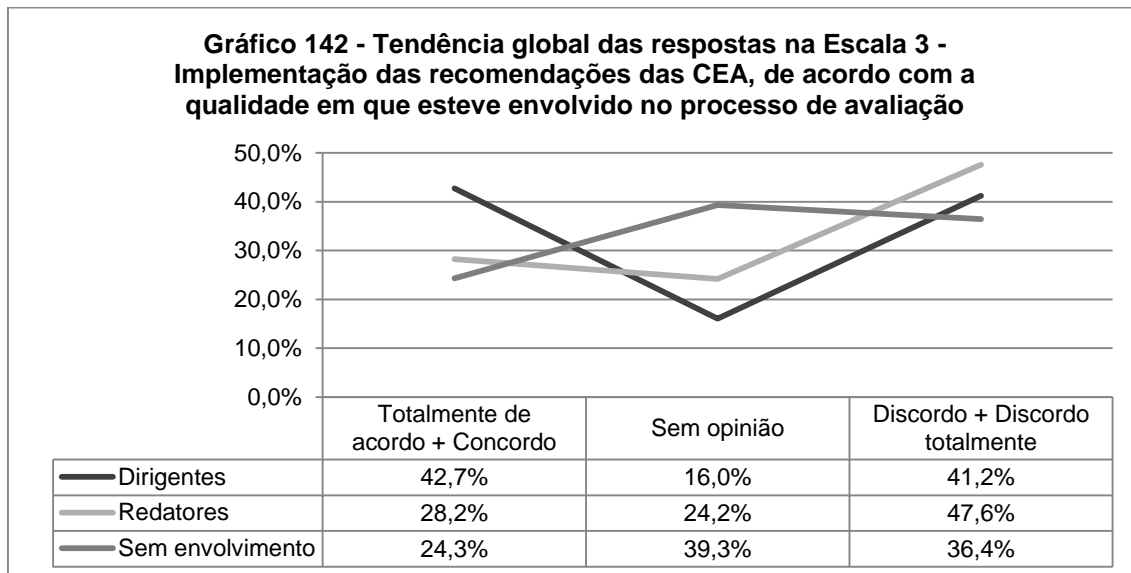
Assim, na Escala 1 – Perceção dos resultados do processo de avaliação para os cursos, de acordo com a qualidade em que esteve envolvido no processo de avaliação, a tendência de resposta global verificada foi a que se apresenta no gráfico seguinte.



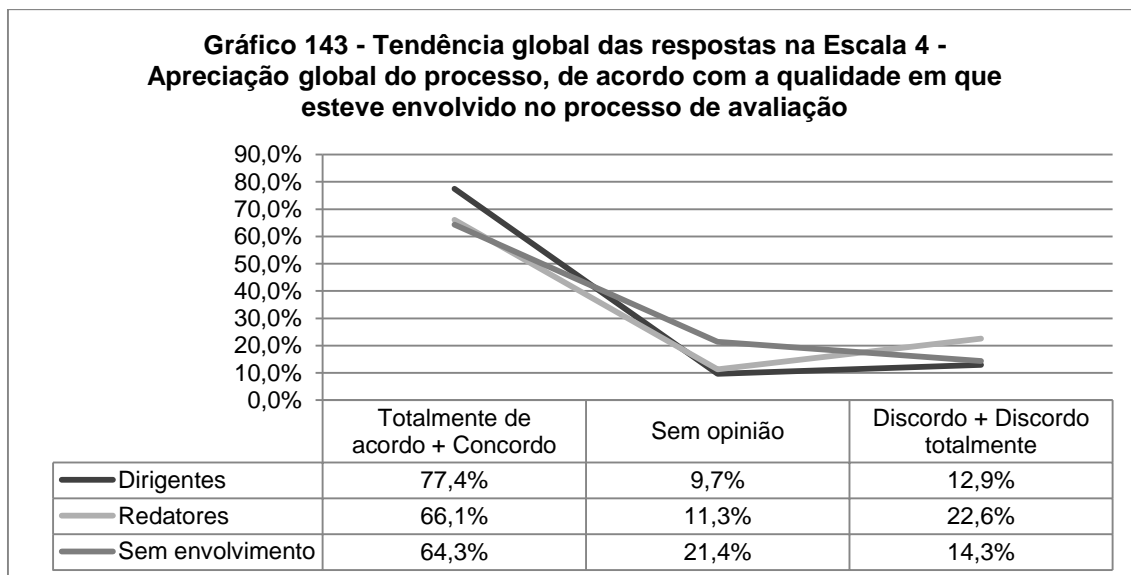
Na Escala 2 – Composição e adequação do trabalho das CEA, os dados recolhidos e organizados agora da forma que o estamos a fazer, apontam para a tendência global que o gráfico seguinte mostra.



Para a Escala 3 – Implementação das recomendações das CEA, a tendência global encontrada nas respostas foi a que se encontra expressa no gráfico que a seguir apresentamos.



Por fim, na Escala 4 – Apreciação global do processo, agrupando os dados das categorias de resposta, foi possível observar a tendência global que se apresenta no próximo gráfico.



Como podemos observar, a tendência global das respostas é muito semelhante entre todos os participantes, independentemente da qualidade com que estiveram envolvidos no processo, verificando só uma ligeira dissonância em relação à Escala 3, que avaliava

a implementação das recomendações das CEA. Nas respostas e esta Escala, o grupo de participantes a quem foi aplicado o questionário na qualidade de “Sem envolvimento”, apresenta uma tendência de resposta diversa dos outros dois grupos. Além disso, verifica-se em todos os grupos uma divisão muito grande das respostas entre os agrupamentos de resposta nas categorias “Totalmente de acordo” e “Concordo”, para um lado e “Discordo” e “Discordo totalmente” para outro, tendência especialmente evidente entre o grupo de participantes na qualidade de dirigentes.

## **8. Análise dos dados do inquérito por questionário de acordo com o envolvimento dos participantes em Comissões Externas de Avaliação (CEA)**

---

Passamos agora a apresentar os dados recolhidos através do inquérito por questionário referentes ao envolvimento que os participantes tiveram, ou não, em Comissões Externas de Avaliação (CEA), isto é, se participaram neste processo só como avaliados ou se tiveram também um papel ativo enquanto avaliadores de outros cursos, noutras instituições.

Conforme podemos verificar a partir dos dados de caracterização dos nossos participantes, 32% deles estiveram envolvidos no processo de avaliação como membros de alguma CEA.

Procuramos aqui verificar se houve diferenças nas tendências de resposta em cada um destes grupos de participantes, em relação às diferentes escalas e dimensões que o questionário avaliava.

Não nos tendo parecido significativo efetuar aqui uma análise ao nível de cada questão, faremos uma análise por escala e dimensão, tal como foi feito para o ponto anterior, sendo que os dados relativos a cada questão se encontram disponíveis em anexo (Anexo 9 – no CD).

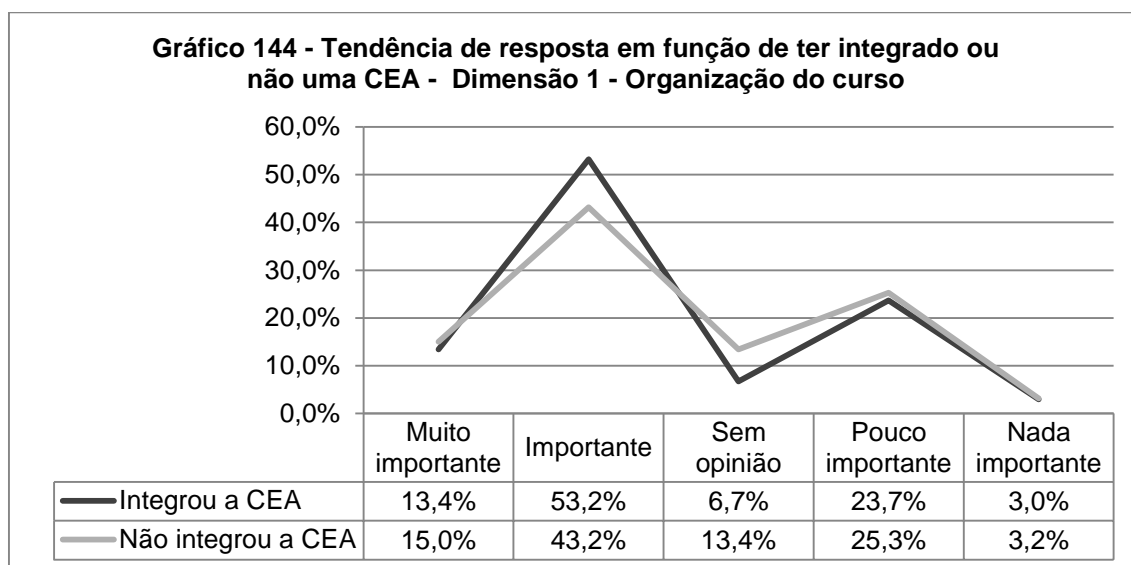
## 8.1. Escala 1 - Perceção dos resultados do processo de avaliação para os cursos

### Dimensão 1 – Organização do curso (questões 4.1 a 4.12)

Apresenta-se de seguida o quadro de frequência de respostas a esta dimensão, por categoria de resposta, consoante os participantes integraram, ou não, uma CEA, e a respetiva dimensão percentual.

Quadro 80 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 1, por participantes que integraram, ou não, uma CEA. Questões 4.1 a 4.12		
	Integrou uma CEA	Não integrou uma CEA
<b>Muito importante</b>	50 13,4%	119 15,0%
<b>Importante</b>	198 53,2%	342 43,2%
<b>Sem opinião</b>	25 6,7%	106 13,4%
<b>Pouco importante</b>	88 23,7%	200 25,3%
<b>Nada importante</b>	11 3,0%	25 3,2%
<b>Total de respostas</b>	372	792

Os dados recolhidos mostram que a moda estatística das respostas recaiu na categoria de resposta “Importante” (ver gráfico seguinte), independentemente de os participantes terem ou não integrado uma CEA.



Considerando ainda as respostas na categoria “Muito importante”, e somando-as àquelas, os dados mostram que, para esta dimensão, o processo de avaliação foi considerado como muito importante ou importante por todo o tipo de participantes, com valores de:

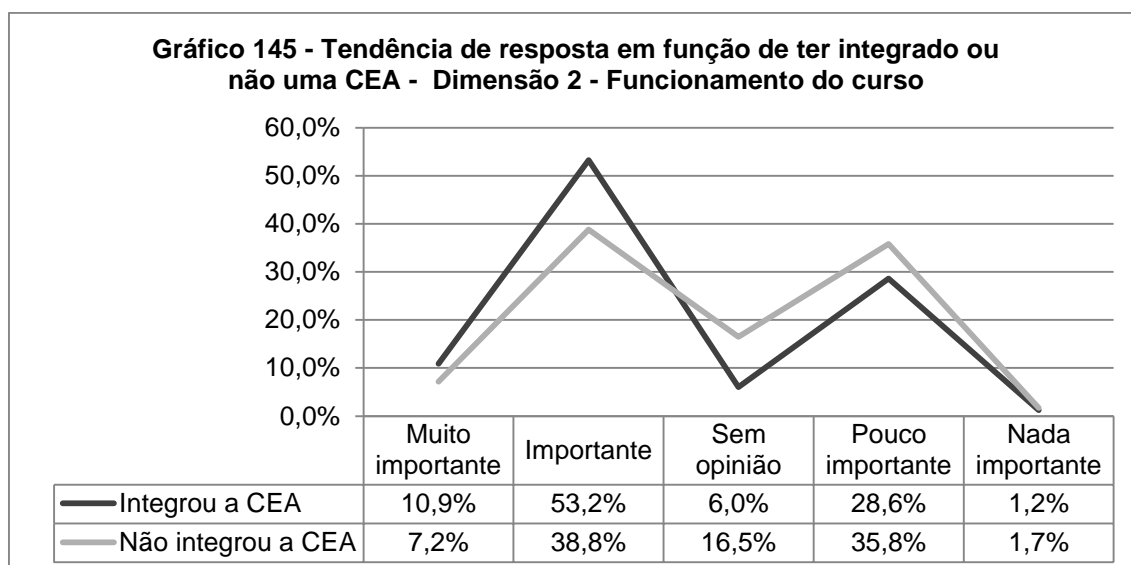
- a) 66,6% para o grupo que integrou uma CEA;
- b) 58,2% para o grupo que não integrou qualquer CEA.

### **Dimensão 2 – Funcionamento do curso (questões 5.1 a 5.8)**

O quadro que a seguir se apresenta, é o quadro de frequência de respostas a esta dimensão, por categoria de resposta, consoante os participantes integraram, ou não, uma CEA, contendo a respetiva dimensão percentual.

<b>Quadro 81 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 2, por participantes que integraram, ou não, uma CEA. Questões 5.1 a 5.8</b>		
	<b>Integrou uma CEA</b>	<b>Não integrou uma CEA</b>
<b>Muito importante</b>	27 10,9%	38 7,2%
<b>Importante</b>	132 53,2%	205 38,8%
<b>Sem opinião</b>	15 6,0%	87 16,5%
<b>Pouco importante</b>	71 28,6%	189 35,8%
<b>Nada importante</b>	3 1,2%	9 1,7%
<b>Total de respostas</b>	<b>248</b>	<b>528</b>

Os dados recolhidos mostram que a moda estatística das respostas recaiu na categoria de resposta “Importante” (ver gráfico seguinte), independentemente de os participantes terem ou não integrado uma CEA.



Efetuando o somatório daquelas respostas com as respostas obtidas na categoria “Muito importante”, os dados mostram que, para esta dimensão, o processo de avaliação foi considerado como muito importante ou importante por todo o tipo de participantes, com valores de:

- a) 64,1% para o grupo que integrou uma CEA;
- b) 46,0% para o grupo que não integrou qualquer CEA.

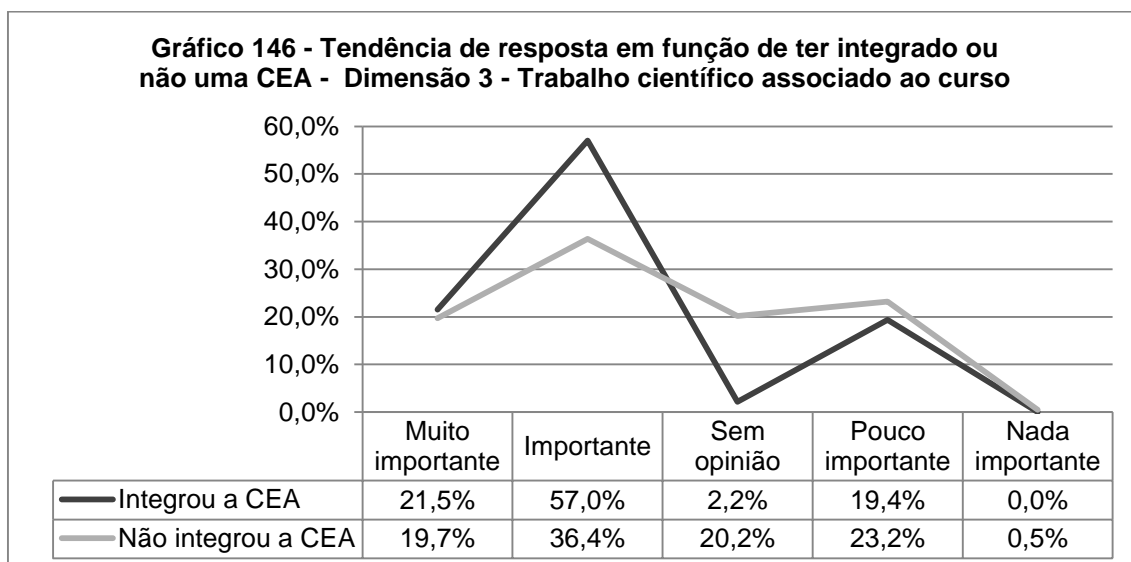
### **Dimensão 3 – Trabalho científico associado ao curso (questões 6.1 a 6.3)**

O quadro que a seguir se apresenta, é o quadro de frequência de respostas a esta dimensão, por categoria de resposta, consoante os participantes integraram, ou não, uma CEA, contendo a respetiva dimensão percentual.

<b>Quadro 82 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 3, por participantes que integraram, ou não, uma CEA. Questões 6.1 a 6.3</b>		
	<b>Integrou uma CEA</b>	<b>Não integrou uma CEA</b>
<b>Muito importante</b>	20 21,5%	39 19,7%
<b>Importante</b>	53 57,0%	72 36,4%
<b>Sem opinião</b>	2 2,2%	40 20,2%
<b>Pouco importante</b>	18 19,4%	46 23,2%
<b>Nada importante</b>	0 0,0%	1 0,5%
<b>Total de respostas</b>	<b>93</b>	<b>198</b>



Os dados recolhidos mostram que a moda estatística das respostas recaiu na categoria de resposta “Importante” (ver gráfico seguinte), independentemente de os participantes terem, ou não, integrado uma CEA.



Considerando as respostas na categoria “Muito importante” e efetuando a soma das respostas às duas categorias, os dados mostram que, para esta dimensão, o processo de avaliação foi considerado como muito importante ou importante por todo o tipo de participantes, com valores de:

- a) 78,5% para o grupo que integrou uma CEA;
- b) 56,1% para o grupo que não integrou qualquer CEA.

#### **Dimensão 4 – Recursos humanos (questões 7.1 a 7.4)**

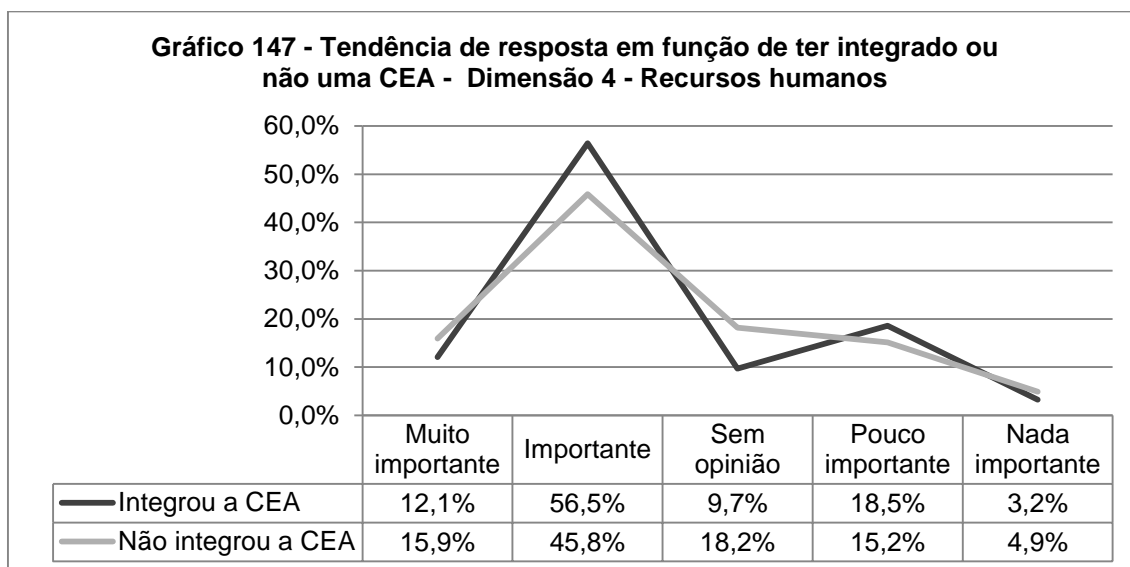
Apresenta-se de seguida o quadro de frequência de respostas a esta dimensão, por categoria de resposta, consoante os participantes integraram, ou não, uma CEA, e a respetiva dimensão percentual.

**Quadro 83 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 4, por participantes que integraram, ou não, uma CEA. Questões 7.1 a 7.4**

	Integrou uma CEA	Não integrou uma CEA
<b>Muito importante</b>	15 12,1%	42 15,9%
<b>Importante</b>	70 56,5%	121 45,8%
<b>Sem opinião</b>	12 9,7%	48 18,2%
<b>Pouco importante</b>	23 18,5%	40 15,2%
<b>Nada importante</b>	4 3,2%	13 4,9%
<b>Total de respostas</b>	124	264

Os dados recolhidos mostram que a moda estatística das respostas recaiu na categoria de resposta “Importante” (ver gráfico seguinte), independentemente de os participantes terem ou não integrado uma CEA.

**Gráfico 147 - Tendência de resposta em função de ter integrado ou não uma CEA - Dimensão 4 - Recursos humanos**



Efetuada o somatório destas respostas com as respostas na categoria “Muito importante”, os dados mostram que, para esta dimensão, o processo de avaliação foi considerado como muito importante ou importante por todo o tipo de participantes, com valores de:

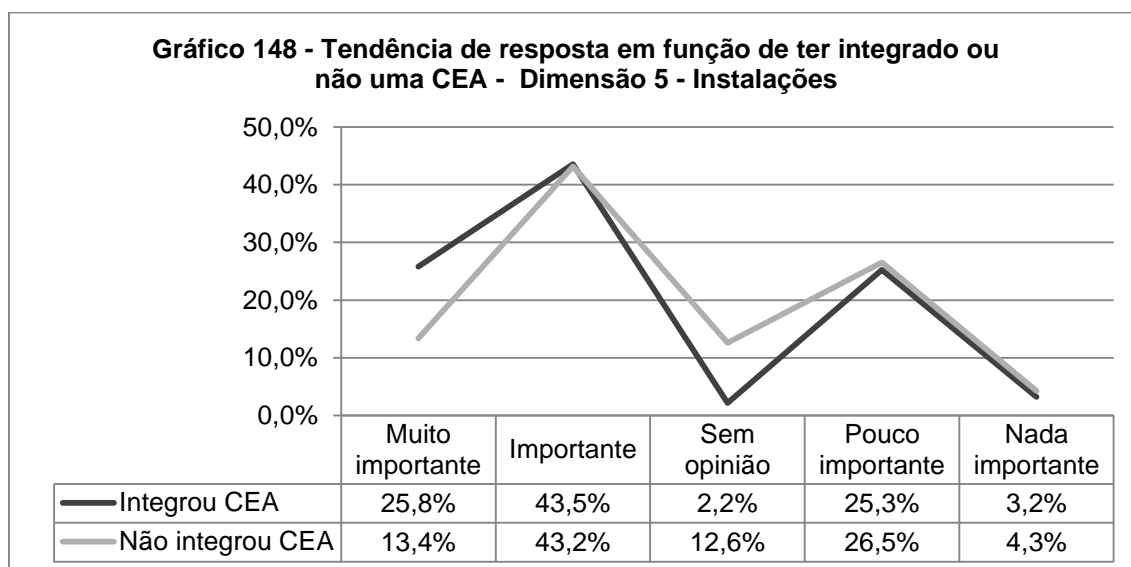
- a) 68,5% para o grupo que integrou uma CEA;
- b) 61,7% para o grupo que não integrou qualquer CEA.

### Dimensão 5 – Instalações (questões 8.1 a 8.6)

O quadro que a seguir se apresenta, é o quadro de frequência de respostas a esta dimensão, por categoria de resposta, consoante os participantes integraram, ou não, uma CEA, contendo a respetiva dimensão percentual.

<b>Quadro 84 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 5, por participantes que integraram, ou não, uma CEA. Questões 8.1 a 8.6</b>		
	Integrou uma CEA	Não integrou uma CEA
<b>Muito importante</b>	48 25,8%	53 13,4%
<b>Importante</b>	81 43,5%	171 43,2%
<b>Sem opinião</b>	4 2,2%	50 12,6%
<b>Pouco importante</b>	47 25,3%	105 26,5%
<b>Nada importante</b>	6 3,2%	17 4,3%
<b>Total de respostas</b>	186	396

Os dados recolhidos mostram que a moda estatística das respostas recaiu na categoria de resposta “Importante” (ver gráfico seguinte), independentemente de os participantes terem ou não integrado uma CEA.



Somando as respostas desta categoria com as respostas na categoria “Muito importante”, os dados mostram que, para esta dimensão, o processo de avaliação foi considerado como muito importante ou importante por todo o tipo de participantes, com

valores de:

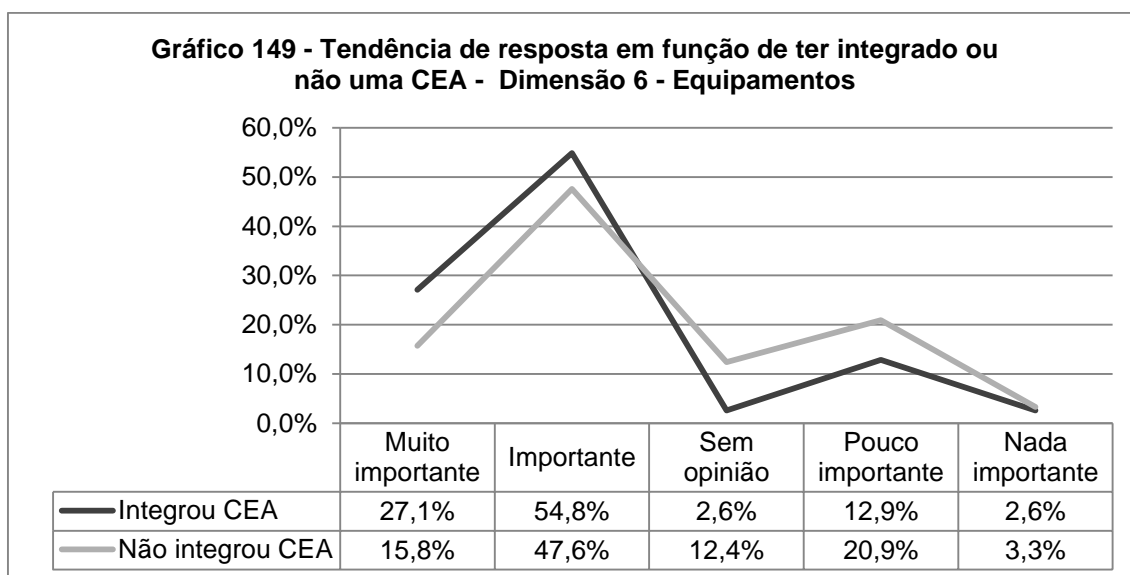
- a) 69,4% para o grupo que integrou uma CEA;
- b) 56,6% para o grupo que não integrou qualquer CEA.

### **Dimensão 6 – Equipamentos (questões 9.1 a 9.5)**

Apresenta-se de seguida o quadro de frequência de respostas a esta dimensão, por categoria de resposta, consoante os participantes integraram, ou não, uma CEA, e a respetiva dimensão percentual.

<b>Quadro 85 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 6, por participantes que integraram, ou não, uma CEA. Questões 9.1 a 9.5</b>		
	<b>Integrou uma CEA</b>	<b>Não integrou uma CEA</b>
<b>Muito importante</b>	42 27,1%	52 15,8%
<b>Importante</b>	85 54,8%	157 47,6%
<b>Sem opinião</b>	4 2,6%	41 12,4%
<b>Pouco importante</b>	20 12,9%	69 20,9%
<b>Nada importante</b>	4 2,6%	11 3,3%
<b>Total de respostas</b>	155	330

Nos dados recolhidos pode verificar-se que a moda estatística das respostas recaiu na categoria de resposta “Importante” (ver gráfico seguinte), independentemente de os participantes terem ou não integrado uma CEA.



Efetuámos o somatório das respostas na categoria “Muito importante” àquelas, e os dados mostram que, para esta dimensão, o processo de avaliação foi considerado como muito importante ou importante por todo o tipo de participantes, com valores de:

- a) 81,9% para o grupo que integrou uma CEA;
- b) 63,3% para o grupo que não integrou qualquer CEA.

### **Dimensão 7 – Resultados obtidos (questões 10.1 a 10.3)**

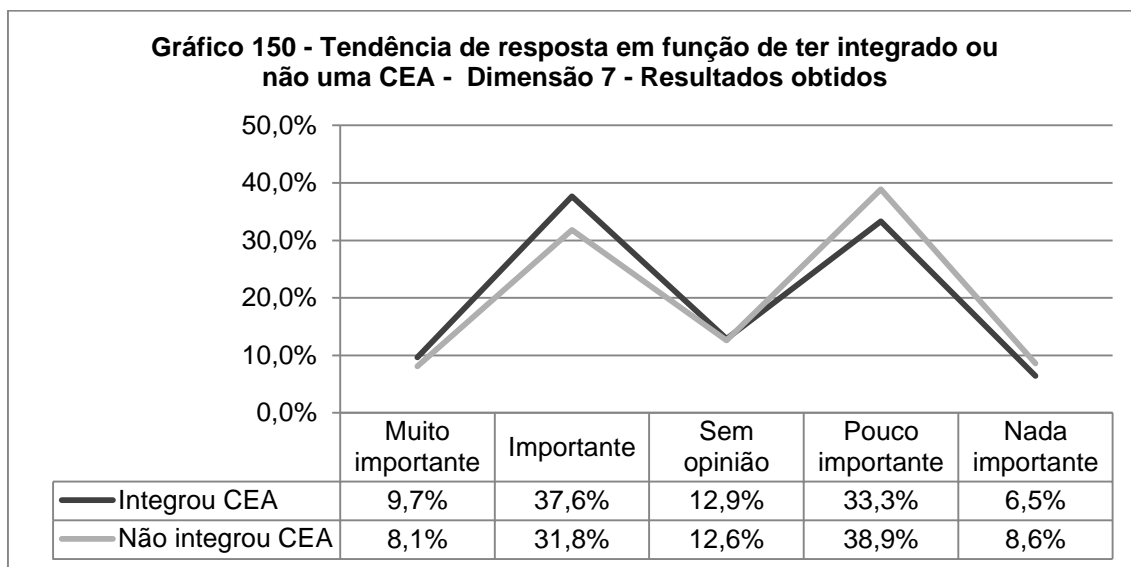
Apresenta-se em baixo o quadro de frequência de respostas a esta dimensão, por categoria de resposta, consoante os participantes integraram, ou não, uma CEA, e a respetiva dimensão percentual.

<b>Quadro 86 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 7, por participantes que integraram, ou não, uma CEA. Questões 10.1 a 10.3</b>		
	<b>Integrou uma CEA</b>	<b>Não integrou uma CEA</b>
<b>Muito importante</b>	9 9,7%	16 8,1%
<b>Importante</b>	35 37,6%	63 31,8%
<b>Sem opinião</b>	12 12,9%	25 12,6%
<b>Pouco importante</b>	31 33,3%	77 38,9%
<b>Nada importante</b>	6 6,5%	17 8,6%
<b>Total de respostas</b>	<b>93</b>	<b>198</b>

Em relação a esta dimensão, a moda estatística dos participantes que integraram uma CEA, recaiu na categoria de resposta “Importante”.

Contudo, a moda estatística dos participantes que não integraram qualquer CEA, recaiu na categoria de resposta “Pouco importante”.

Os dados podem ser visualizados no gráfico seguinte.



Estes dados apontam, portanto, para que se tenha atribuído uma valoração diferente do processo de avaliação, em relação a esta dimensão, podendo observar-se que:

- a) Em relação aos participantes que integraram uma CEA, 47,3% consideraram o processo de avaliação muito importante ou importante, enquanto 39,8% o consideraram pouco ou nada importante;
- b) Em relação aos participantes que não integraram qualquer CEA, verificaram-se valores quase simétricos sendo que 39,9% consideraram o processo de avaliação muito importante ou importante, enquanto 47,5% o consideraram pouco ou nada importante

### **Dimensão 8 – Ambiente de trabalho (questões 11.1 a 11.7)**

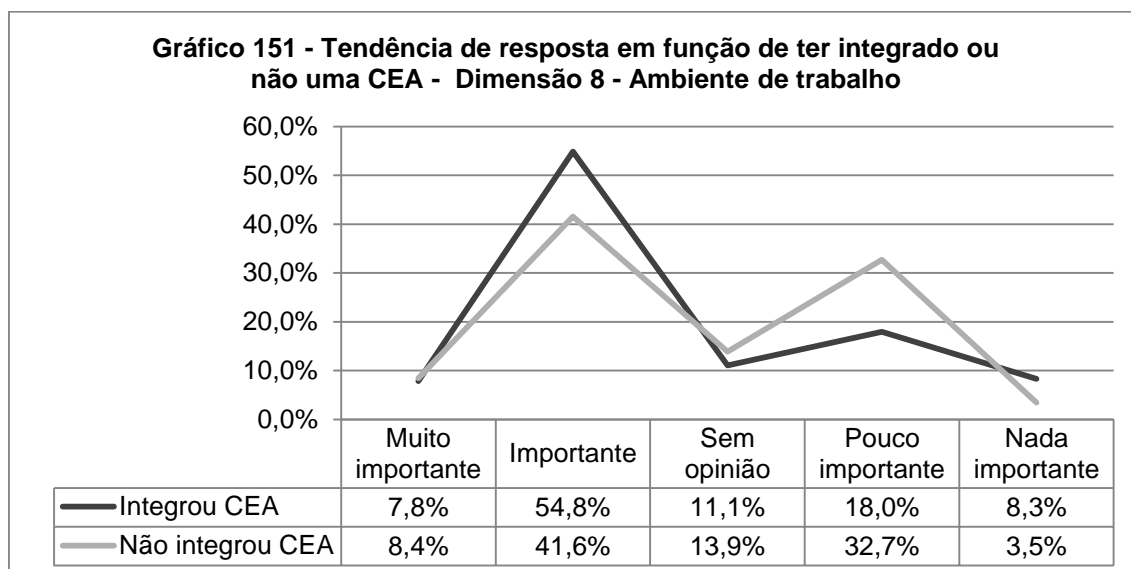
Apresenta-se de seguida o quadro de frequência de respostas a esta dimensão, por categoria de resposta, consoante os participantes integraram, ou não, uma CEA, e a respetiva dimensão percentual.

**Quadro 87 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 8, por participantes que integraram, ou não, uma CEA. Questões 11.1 a 11.7**

	Integrou uma CEA	Não integrou uma CEA
<b>Muito importante</b>	17 7,8%	39 8,4%
<b>Importante</b>	119 54,8%	192 41,6%
<b>Sem opinião</b>	24 11,1%	64 13,9%
<b>Pouco importante</b>	39 18,0%	151 32,7%
<b>Nada importante</b>	18 8,3%	16 3,5%
<b>Total de respostas</b>	217	462

Nos dados recolhidos pode observar-se que a moda estatística das respostas recaiu na categoria de resposta “Importante” (ver gráfico seguinte), independentemente de os participantes terem ou não integrado uma CEA.

**Gráfico 151 - Tendência de resposta em função de ter integrado ou não uma CEA - Dimensão 8 - Ambiente de trabalho**



Considerando ainda as respostas na categoria “Muito Importante” e somando-as aquelas, os dados mostram que, para esta dimensão, o processo de avaliação foi considerado como muito importante ou importante por todo o tipo de participantes, com valores de:

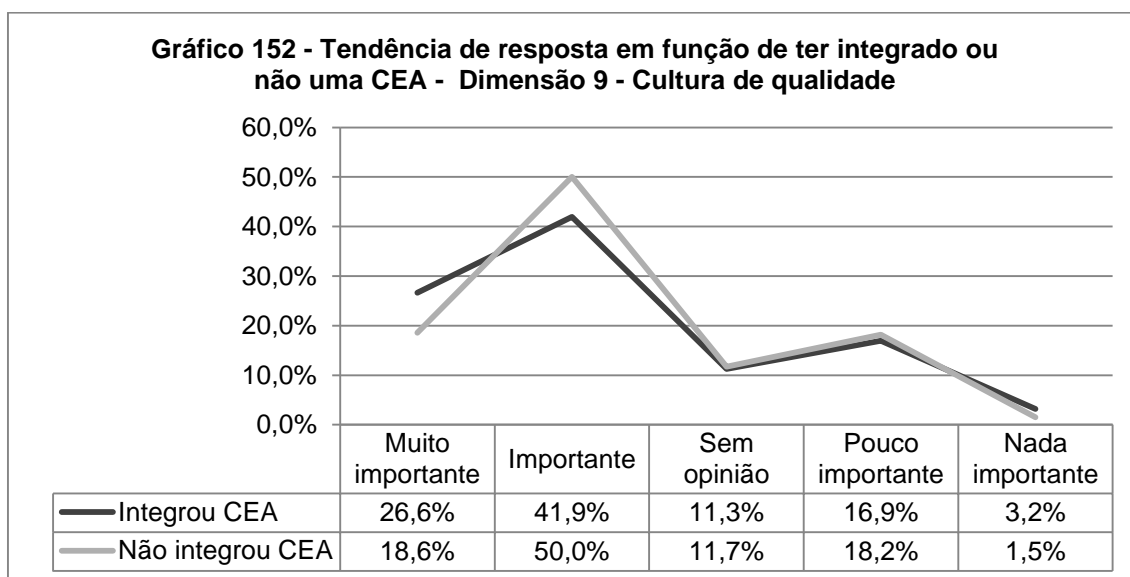
- a) 62,7% para o grupo que integrou uma CEA;
- b) 50% para o grupo que não integrou qualquer CEA.

**Dimensão 9 – Cultura de qualidade (questões 12.1 a 12.4)**

O quadro que a seguir se apresenta, é o quadro de frequência de respostas a esta dimensão, por categoria de resposta, consoante os participantes integraram, ou não, uma CEA, contendo a respetiva dimensão percentual.

<b>Quadro 88 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 9, por participantes que integraram, ou não, uma CEA. Questões 12.1 a 12.4</b>		
	<b>Integrou uma CEA</b>	<b>Não integrou uma CEA</b>
<b>Muito importante</b>	33 26,6%	49 18,6%
<b>Importante</b>	52 41,9%	132 50,0%
<b>Sem opinião</b>	14 11,3%	31 11,7%
<b>Pouco importante</b>	21 16,9%	48 18,2%
<b>Nada importante</b>	4 3,2%	4 1,5%
<b>Total de respostas</b>	<b>124</b>	<b>264</b>

Os dados recolhidos mostram que a moda estatística das respostas recaiu na categoria de resposta “Importante” (ver gráfico seguinte), independentemente de os participantes terem, ou não, integrado uma CEA e, podemos dizê-lo, globalmente de igual modo para os dois grupos.



Considerando ainda as respostas na categoria “Muito importante”, que somámos às anteriores, os dados mostram que, para esta dimensão, o processo de avaliação foi



considerado como muito importante ou importante por todo o tipo de participantes, com valores de:

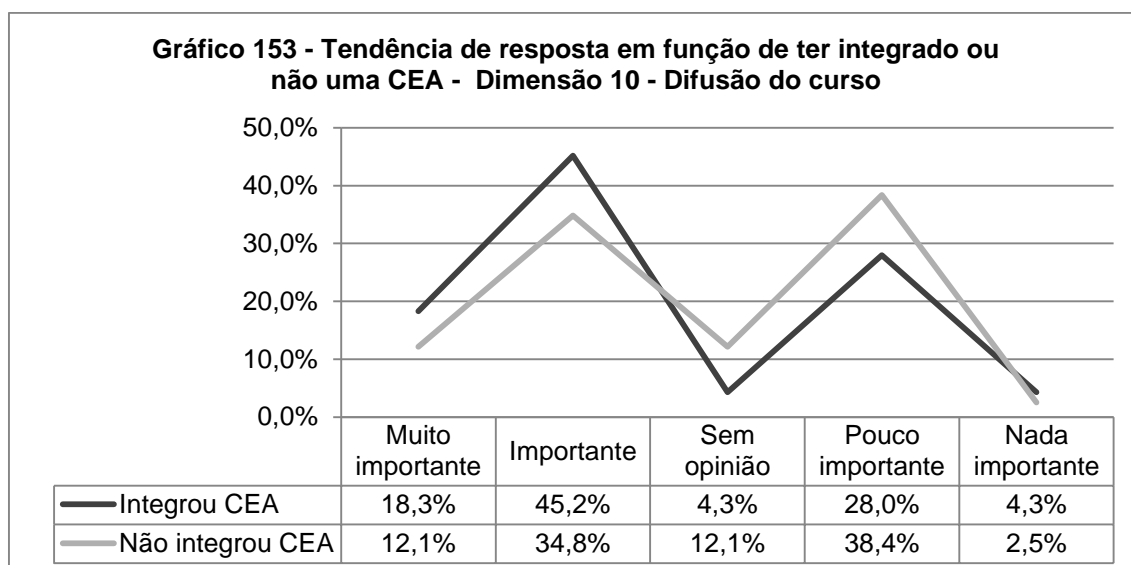
- a) 68,5% para o grupo que integrou uma CEA;
- b) 68,6% para o grupo que não integrou qualquer CEA.

### **Dimensão 10 – Difusão do curso (questões 13.1 a 13.3)**

Apresenta-se em baixo o quadro de frequência de respostas a esta dimensão, por categoria de resposta, consoante os participantes integraram, ou não, uma CEA, e a respetiva dimensão percentual.

<b>Quadro 89 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 10, por participantes que integraram, ou não, uma CEA. Questões 13.1 a 13.3</b>		
	<b>Integrou uma CEA</b>	<b>Não integrou uma CEA</b>
<b>Muito importante</b>	17 18,3%	24 12,1%
<b>Importante</b>	42 45,2%	69 34,8%
<b>Sem opinião</b>	4 4,3%	24 12,1%
<b>Pouco importante</b>	26 28,0%	76 38,4%
<b>Nada importante</b>	4 4,3%	5 2,5%
<b>Total de respostas</b>	<b>93</b>	<b>198</b>

Os dados recolhidos mostram que a moda estatística das respostas recaiu na categoria de resposta “Importante” para o grupo de participantes que integrou uma CEA e “Pouco Importante” para o grupo de participantes que não integrou (ver gráfico seguinte).



Ainda assim, considerando também as respostas na categoria “Muito importante” e somando-as às respostas na categoria “Importante”, os dados mostram que para esta dimensão o processo de avaliação foi considerado globalmente como muito importante ou importante pelos dois grupos de participantes, com valores de:

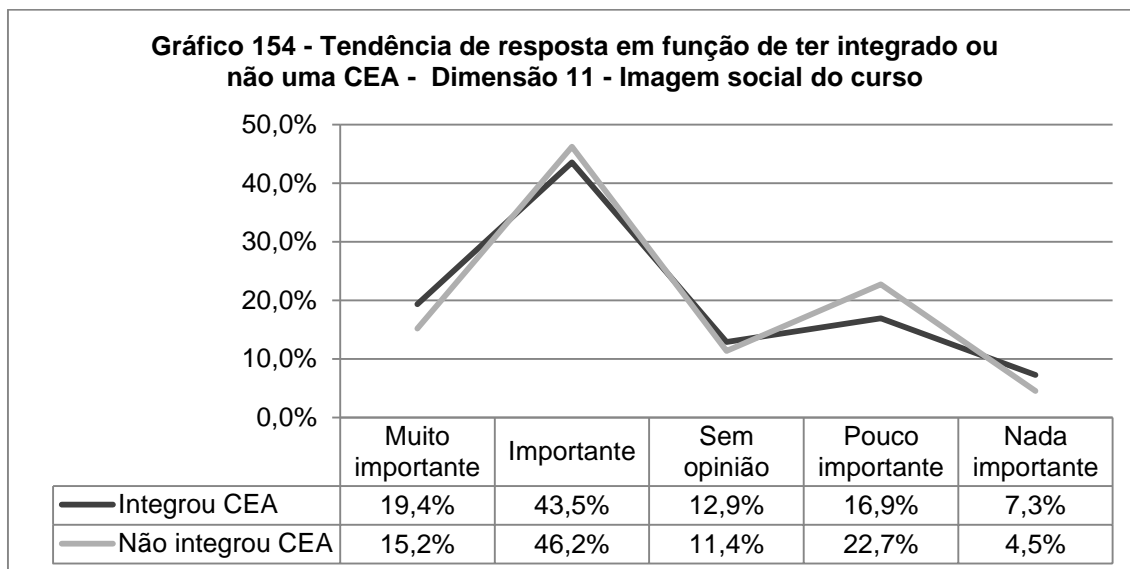
- a) 63,4% para o grupo que integrou uma CEA;
- b) 47% para o grupo que não integrou qualquer CEA.

#### **Dimensão 11 – Imagem Social do Curso (questões 14.1 a 14.4)**

O quadro que a seguir se apresenta, é o quadro de frequência de respostas a esta dimensão, por categoria de resposta, consoante os participantes integraram, ou não, uma CEA, contendo a respetiva dimensão percentual.

<b>Quadro 90 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 11, por participantes que integraram, ou não, uma CEA. Questões 14.1 a 14.4</b>		
	<b>Integrou uma CEA</b>	<b>Não integrou uma CEA</b>
<b>Muito importante</b>	24	40
	19,4%	15,2%
<b>Importante</b>	54	122
	43,5%	46,2%
<b>Sem opinião</b>	16	30
	12,9%	11,4%
<b>Pouco importante</b>	21	60
	16,9%	22,7%
<b>Nada importante</b>	9	12
	7,3%	4,5%
<b>Total de respostas</b>	124	264

Os dados recolhidos indicam que a moda estatística das respostas recaiu na categoria de resposta “Importante” (ver gráfico seguinte), independentemente de os participantes terem, ou não, integrado uma CEA.



Somando àquelas também as respostas na categoria “Muito importante”, os dados mostram que, para esta dimensão, o processo de avaliação foi considerado como muito importante ou importante por ambos os grupos de participantes, com valores de:

- a) 62,9% para o grupo que integrou uma CEA;
- b) 61,4% para o grupo que não integrou qualquer CEA.

## **8.2. Escala 2 – Composição e adequação do trabalho das Comissões Externas de Avaliação (CEA)**

Recorda-se que, para esta escala e para as seguintes, as categorias de resposta passam a ser: “Totalmente de acordo”, “Concordo”, “Sem opinião”, “Discordo” e “Discordo totalmente”.

### **Dimensão 12 – Composição e Adequação do Trabalho das Comissões Externas de Avaliação (questões 15.1 a 15.8)**

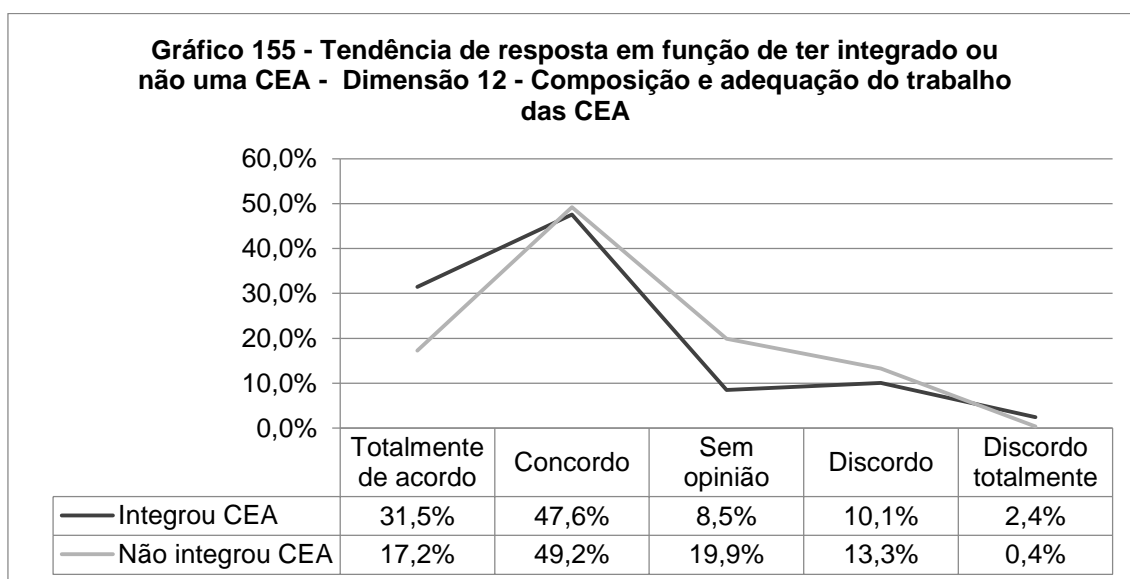
O quadro que a seguir se apresenta, é o quadro de frequência de respostas a esta

dimensão, por categoria de resposta, consoante os participantes integraram, ou não, uma CEA, contendo a respetiva dimensão percentual.

**Quadro 91 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 2 - Dimensão 12, por participantes que integraram, ou não, uma CEA. Questões 15.1 a 15.8**

	Integrou uma CEA	Não integrou uma CEA
<b>Totalmente de acordo</b>	78 31,5%	91 17,2%
<b>Concordo</b>	118 47,6%	260 49,2%
<b>Sem opinião</b>	21 8,5%	105 19,9%
<b>Discordo</b>	25 10,1%	70 13,3%
<b>Discordo totalmente</b>	6 2,4%	2 0,4%
<b>Total de respostas</b>	248	528

Os dados recolhidos indicam que a moda estatística das respostas recaiu na categoria de resposta “Concordo” (ver gráfico seguinte), independentemente de os participantes terem ou não integrado uma CEA.



Considerando ainda as respostas na categoria “Totalmente de acordo”, e somando-as com as respostas dadas à categoria “Concordo”, os dados mostram que, para esta dimensão, o processo de avaliação foi considerado como muito importante ou importante por ambos os grupos de participantes, com valores de:

- a) 79,0% para o grupo que integrou uma CEA;

b) 66,5% para o grupo que não integrou qualquer CEA.

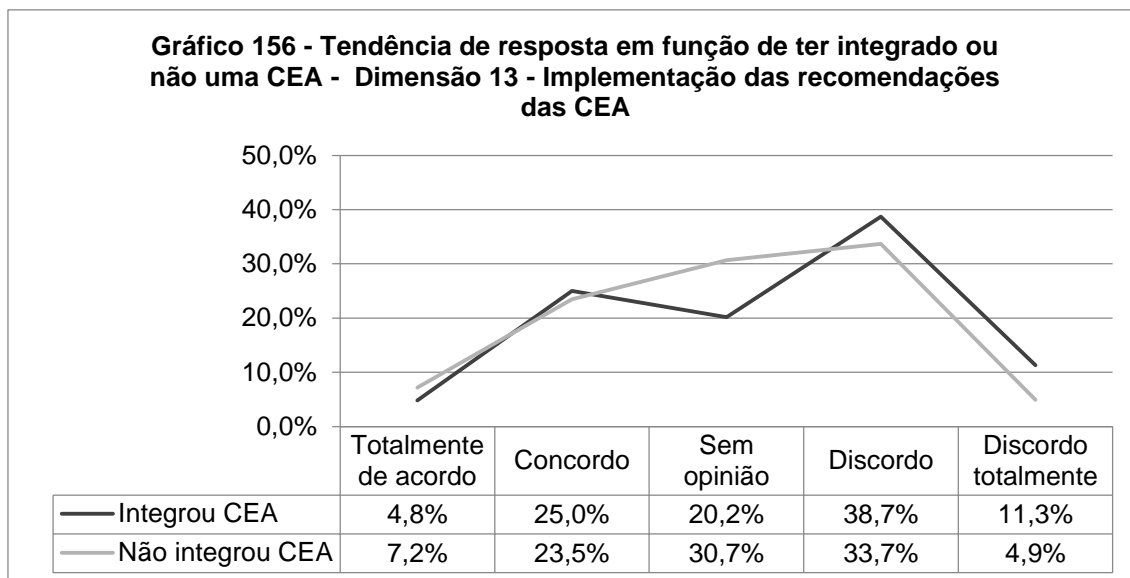
### 8.3. Escala 3 – Implementação das recomendações das Comissões Externas de Avaliação (CEA)

#### Dimensão 13 – Implementação das recomendações das CEA (questões 16.1 a 16.4)

Apresenta-se em baixo o quadro de frequência de respostas a esta dimensão, por categoria de resposta, consoante os participantes integraram, ou não, uma CEA, e a respetiva dimensão percentual.

<b>Quadro 92 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 3 - Dimensão 13, por participantes que integraram, ou não, uma CEA. Questões 16.1 a 16.4</b>		
	<b>Integrou uma CEA</b>	<b>Não integrou uma CEA</b>
<b>Totalmente de acordo</b>	6 4,8%	19 7,2%
<b>Concordo</b>	31 25,0%	62 23,5%
<b>Sem opinião</b>	25 20,2%	81 30,7%
<b>Discordo</b>	48 38,7%	89 33,7%
<b>Discordo totalmente</b>	14 11,3%	13 4,9%
<b>Total de respostas</b>	124	264

Os dados recolhidos indicam que a moda estatística das respostas recaiu na categoria de resposta “Discordo” (ver gráfico seguinte), independentemente dos participantes terem, ou não, integrado uma CEA.



Somando estas respostas com as respostas dadas na categoria “Discordo totalmente”, os dados mostram que, nesta dimensão, se verificou uma discordância ou uma total discordância face aos aspetos avançados como dificuldades de implementação das recomendações das CEA, por ambos os grupos de participantes, com valores de:

- a) 50,0% para o grupo que integrou uma CEA;
- b) 38,6% para o grupo que não integrou qualquer CEA.

#### **8.4. Escala 4 – Apreciação global do processo**

##### **Dimensão 14 – Apreciação global do processo (questões 17.1 a 17.2)**

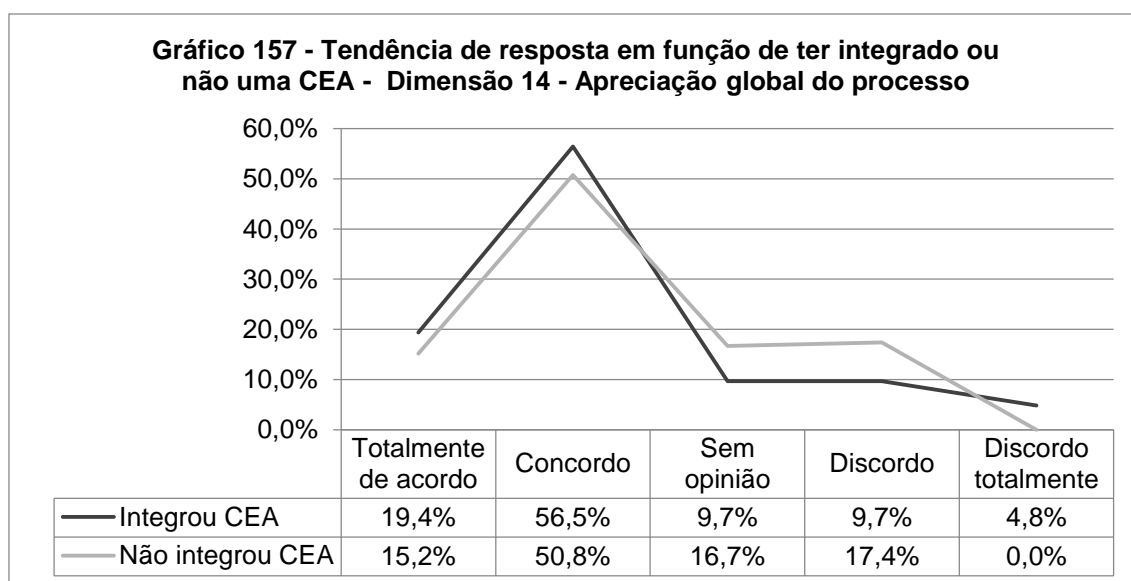
O quadro que a seguir se apresenta, é o quadro de frequência de respostas a esta dimensão, por categoria de resposta, consoante os participantes integraram, ou não, uma CEA, contendo a respetiva dimensão percentual.

**Quadro 93 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 4 - Dimensão 14, por participantes que integraram, ou não, uma CEA. Questões 17.1 a 17.2**

	Integrou uma CEA	Não integrou uma CEA
<b>Totalmente de acordo</b>	12 19,4%	20 15,2%
<b>Concordo</b>	35 56,5%	67 50,8%
<b>Sem opinião</b>	6 9,7%	22 16,7%
<b>Discordo</b>	6 9,7%	23 17,4%
<b>Discordo totalmente</b>	3 4,8%	0 0,0%
<b>Total de respostas</b>	62	132

Os dados recolhidos indicam que, a moda estatística das respostas, recaiu na categoria de resposta “Concordo” (ver gráfico seguinte), independentemente dos participantes terem, ou não, integrado uma CEA.

**Gráfico 157 - Tendência de resposta em função de ter integrado ou não uma CEA - Dimensão 14 - Apreciação global do processo**



Efetuando o somatório destas respostas com as respostas dadas à categoria “Totalmente de acordo”, os dados mostram que, para esta dimensão, o processo de avaliação foi considerado como muito importante ou importante por ambos os grupos de participantes, com valores de:

- a) 75,8% para o grupo que integrou uma CEA;
- b) 65,9% para o grupo que não integrou qualquer CEA.

### **8.5. Síntese da análise de dados recolhidos por inquérito por questionário, de acordo com o envolvimento dos participantes em Comissões Externas de Avaliação**

Em síntese, podemos afirmar que a tendência global das respostas de acordo com o envolvimento, ou não, dos participantes em Comissões Externas de Avaliação, não apresenta grandes diferenças na sua tendência global.

Contudo, verifica-se, na quase totalidade das dimensões, por parte dos participantes envolvidos em Comissões Externas de Avaliação, uma ligeira valorização mais positiva do processo, relativamente aos participantes que não integraram nenhuma daquelas Comissões.

Pelo contrário, entre os participantes que optaram por responder nas categorias pouco ou nada importante (Escala 1, Dimensões 1 a 11), ou manifestaram a sua discordância ou total discordância (Escala 2, 3 e 4, Dimensões 12 a 14), em relação a alguns aspetos, a tendência é a inversa.

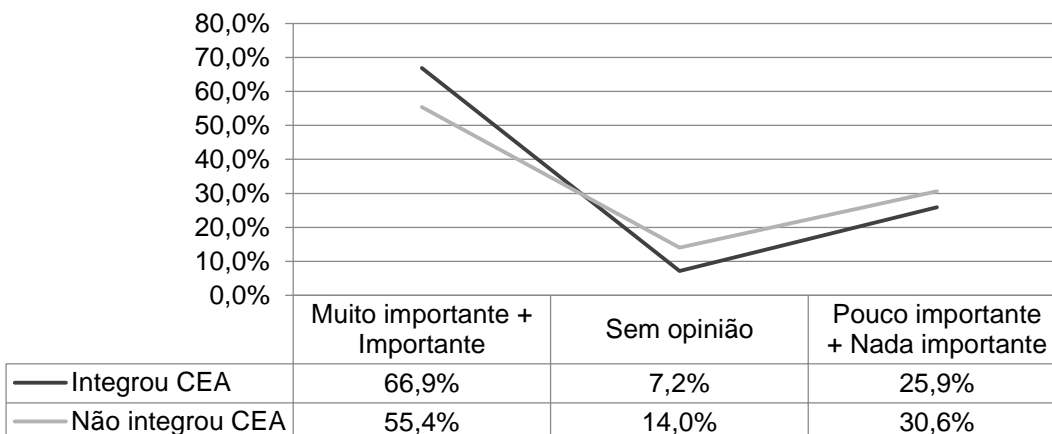
Contudo, voltamos a afirmar, as diferenças entre os dois grupos apresentam-se como mínimas.

E os gráficos que se seguem mostram exatamente isso. Eles resultam do agrupamento das respostas nas categorias “Muito Importante” e “Importante”, por um lado, e “Pouco Importante” e “Nada Importante”, (ou “Totalmente de acordo” e “Concordo” ou “Discordo” e “Discordo totalmente”, conforme as categorias de resposta de cada escala), por outro. Neles pode observar-se a tendência acima descrita, em todas as escalas, à exceção da Escala 3.

O gráfico seguinte refere-se à Escala 1 – Perceção dos resultados do processo de avaliação para os cursos.

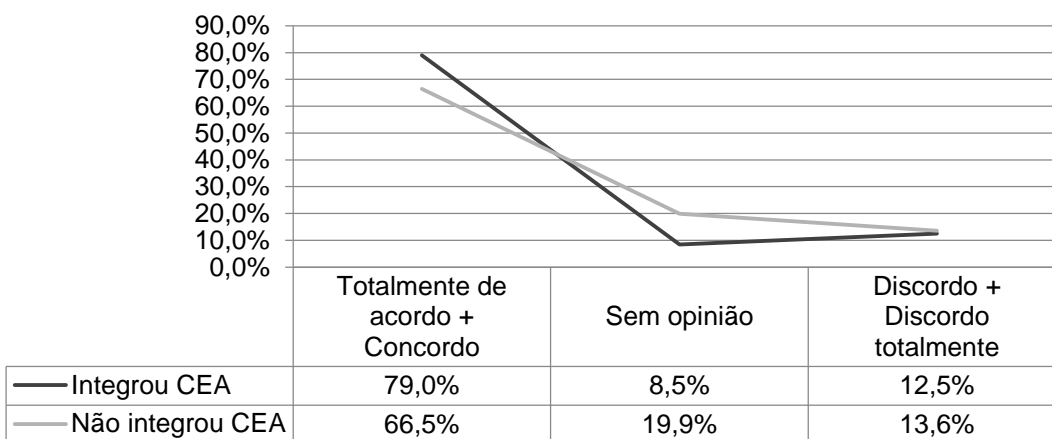


**Gráfico 158 - Tendência global das respostas na Escala 1 - Perceção dos resultados do processo de avaliação para os cursos de acordo com a integração, ou não, de uma CEA**

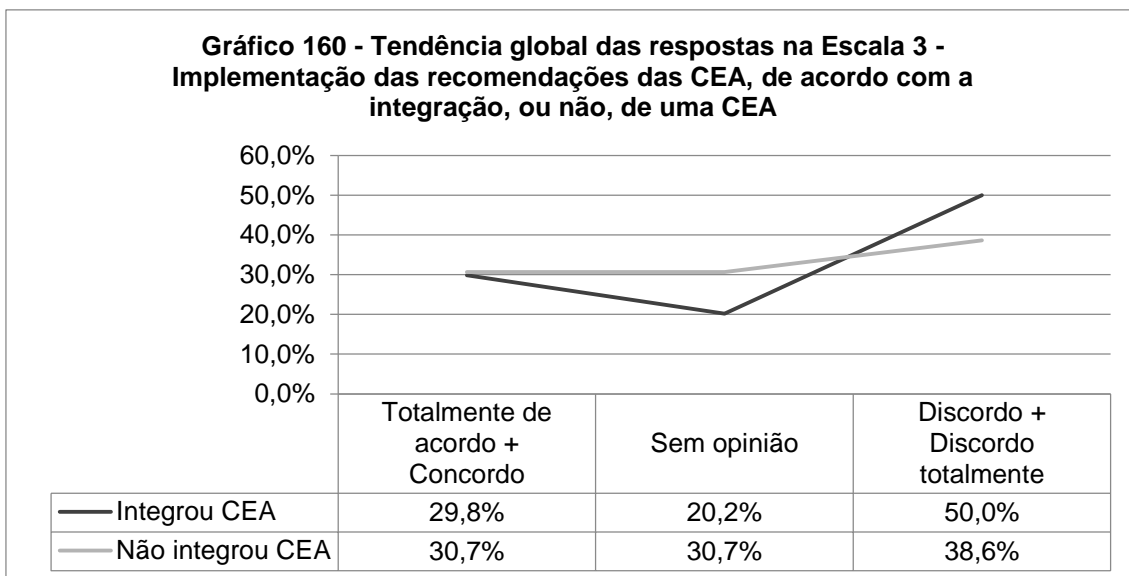


O gráfico seguinte refere-se à Escala 2 – Composição e adequação do trabalho das CEA.

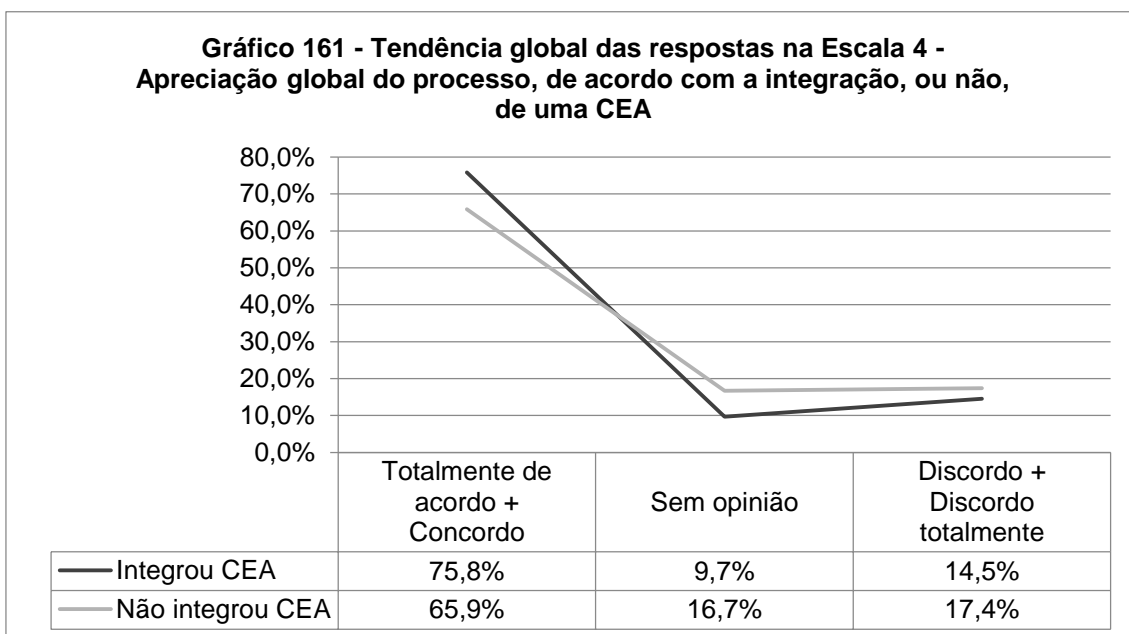
**Gráfico 159 - Tendência global das respostas na Escala 2 - Composição e adequação do trabalho das CEA, de acordo com a integração, ou não, de uma CEA**



O próximo gráfico diz respeito à Escala 3 – Implementação das recomendações das CEA. Recordar-se que, a inversão dos resultados verificada nesta escala, significa que, das diferentes razões apresentadas no nosso questionário como passíveis de terem suscitado dificuldades na implementação das recomendações das CEA, nenhuma foi considerada como suficientemente forte para ter provocado essas dificuldades.



Por último, o gráfico referente à Escala 4 – Apreciação global do processo.



## **9. Análise dos dados do inquérito por questionário de acordo com a existência de contactos dos participantes com as Comissões Externas de Avaliação**

---

No contexto do presente trabalho, considerámos relevante verificar também se a existência de contactos com as Comissões Externas de Avaliação (CEA) teriam de alguma forma influenciado a apreciação que os participantes fizeram do processo de avaliação.

O contacto com as CEA encontrava-se devidamente agendado no processo das visitas das CEA às instituições em relação a todos os membros que tinham estado envolvidos no processo. Relativamente aos membros que não tinham estado envolvidos no processo, esse contacto também era possível, se as pessoas assim o desejassem. Não tendo carácter obrigatório, as CEA previram sempre um espaço para que qualquer pessoa, por sua livre iniciativa, pudesse contactar a comissão e expor as suas opiniões e ideias relativamente ao curso que estava a ser objeto de avaliação.

Os dados de caracterização dos nossos participantes, mostram-nos que 36,1% deles não tiveram qualquer envolvimento direto no processo de avaliação. Contudo, indicam também que, só 32% não contactaram a CEA. Isto significa que houve participantes que, não estando diretamente envolvidos no processo de avaliação do curso, entenderam dar o seu contributo para o mesmo através de um contacto espontâneo, e feito por sua livre iniciativa com a CEA (este contacto estava previsto no plano de visitas das CEA às instituições).

Apresentamos, então, a análise dos dados recolhidos através do inquérito por questionário, relativos à existência ou não por parte dos participantes de contactos com a CEA.

Tal como fizemos relativamente aos pontos anteriores, os dados serão apresentados por escala e dimensão, sendo que os dados relativos a cada questão se encontram disponíveis em anexo (Anexo 8 – no CD).

### 9.1. Escala 1 - Perceção dos resultados do processo de avaliação para os cursos

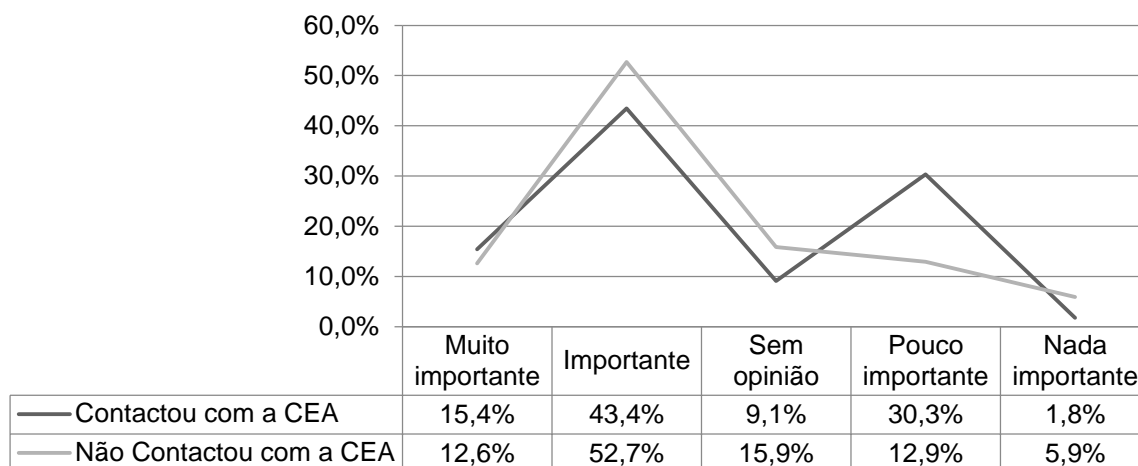
#### Dimensão 1 – Organização do curso (questões 4.1 a 4.12)

O quadro que a seguir se apresenta, é o quadro de frequência de respostas a esta dimensão, por categoria de resposta, consoante os participantes tenham contactado, ou não, a CEA, contendo a respetiva dimensão percentual.

<b>Quadro 94 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 1, por participantes que contactaram, ou não, a CEA. Questões 4.1 a 4.12</b>		
	<b>Contactou a CEA</b>	<b>Não contactou a CEA</b>
<b>Muito importante</b>	122 15,4%	47 12,6%
<b>Importante</b>	344 43,4%	196 52,7%
<b>Sem opinião</b>	72 9,1%	59 15,9%
<b>Pouco importante</b>	240 30,3%	48 12,9%
<b>Nada importante</b>	14 1,8%	22 5,9%
<b>Total de respostas</b>	<b>792</b>	<b>372</b>

Em relação à dimensão “Organização do curso”, os dados recolhidos mostram que a moda estatística recaiu na categoria de resposta “Importante”, independentemente de se terem verificado, ou não, contactos com a CEA. No gráfico seguinte apresentamos esses dados.

**Gráfico 162 - Tendência de resposta em função de ter tido contacto ou não com a CEA no processo de avaliação à Dimensão 1 - Organização do curso**



Agrupando os resultados das respostas nas categorias “Muito importante” e “Importante”, verifica-se que o processo de avaliação foi considerado, pela maioria dos participantes, como muito importante ou importante, num total de:

- a) 58,8% para o grupo de teve contactos com a CEA;
- b) 65,3% para o grupo que não teve quaisquer contactos com a CEA.

**Dimensão 2 – Funcionamento do curso (questões 5.1 a 5.8)**

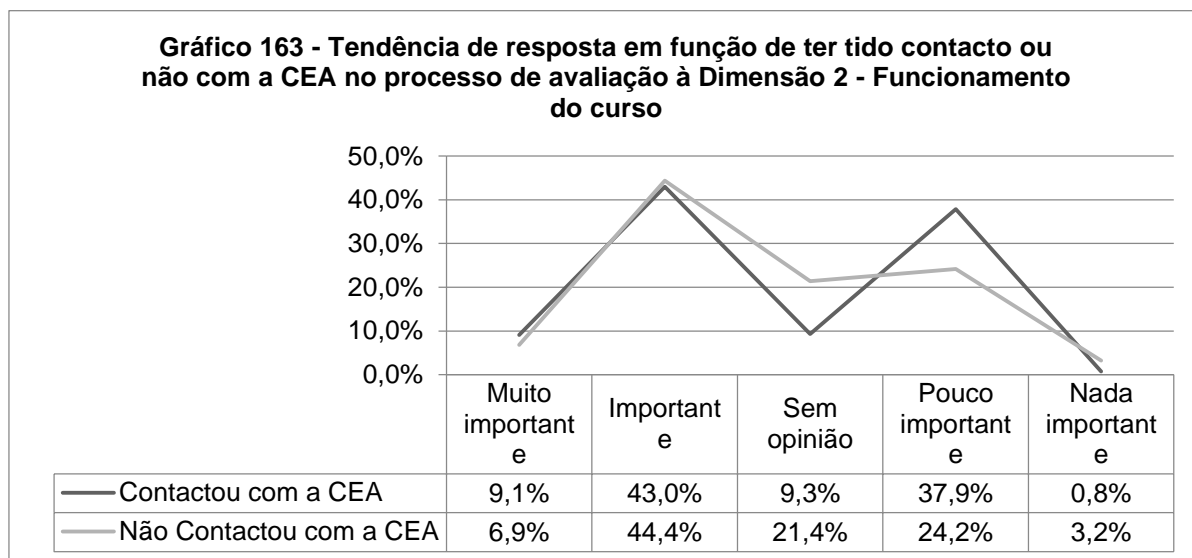
O quadro que em baixo se apresenta, é o quadro de frequência de respostas a esta dimensão, por categoria de resposta, consoante os participantes tenham contactado, ou não, a CEA, contendo a respetiva dimensão percentual.

**Quadro 95 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 2, por participantes que contactaram, ou não, a CEA. Questões 5.1 a 5.8**

	Contactou a CEA	Não contactou a CEA
<b>Muito importante</b>	48 9,1%	17 6,9%
<b>Importante</b>	227 43,0%	110 44,4%
<b>Sem opinião</b>	49 9,3%	53 21,4%
<b>Pouco importante</b>	200 37,9%	60 24,2%
<b>Nada importante</b>	4 0,8%	8 3,2%
<b>Total de respostas</b>	528	248

Relativamente à dimensão “Funcionamento do curso”, os dados recolhidos mostram que a moda estatística recaiu na categoria de resposta “Importante”, independentemente do contacto com a CEA.

Os dados são apresentados no gráfico seguinte:



Tendo em consideração o somatório das respostas nas categorias “Muito importante” e “Importante”, verificou-se que processo de avaliação foi considerado para a maioria dos participantes como muito importante ou importante, num total de:

- a) 52,1% para o grupo de teve contactos com a CEA;
- b) 51,3% para o grupo que não teve quaisquer contactos com a CEA.

### **Dimensão 3 – Trabalho científico associado ao curso (questões 6.1 a 6.3)**

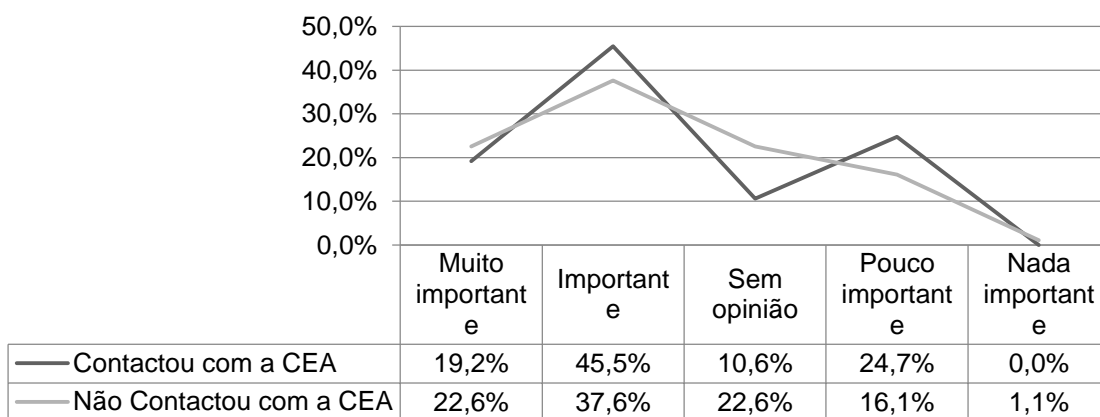
Apresentamos no quadro que em baixo a frequência de respostas a esta dimensão, por categoria de resposta, consoante os participantes tenham contactado, ou não, a CEA, contendo a respetiva dimensão percentual.

**Quadro 96 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 3, por participantes que contactaram, ou não, a CEA. Questões 6.1 a 6.3**

	Contactou a CEA	Não contactou a CEA
<b>Muito importante</b>	38 19,2%	21 22,6%
<b>Importante</b>	90 45,5%	35 37,6%
<b>Sem opinião</b>	21 10,6%	21 22,6%
<b>Pouco importante</b>	49 24,7%	15 16,1%
<b>Nada importante</b>	0 0,0%	1 1,1%
<b>Total de respostas</b>	198	93

Quanto à dimensão “Trabalho científico associado ao curso”, os dados recolhidos mostram a moda estatística a recair sobre a categoria de resposta “Importante”, independentemente de se terem verificado contactos, ou não, com a CEA.

**Gráfico 164 - Tendência de resposta em função de ter tido contacto ou não com a CEA no processo de avaliação à Dimensão 3 - Trabalho científico associado ao curso**



Efetuando o somatório das respostas “Muito importante e “Importante”, verificou-se que o processo de avaliação foi considerado, para a maioria dos participantes, como muito importante ou importante, num total de:

- a) 64,6% para o grupo de teve contactos com a CEA;
- b) 60,2% para o grupo que não teve quaisquer contactos com a CEA.

#### **Dimensão 4 – Recursos humanos (questões 7.1 a 7.4)**

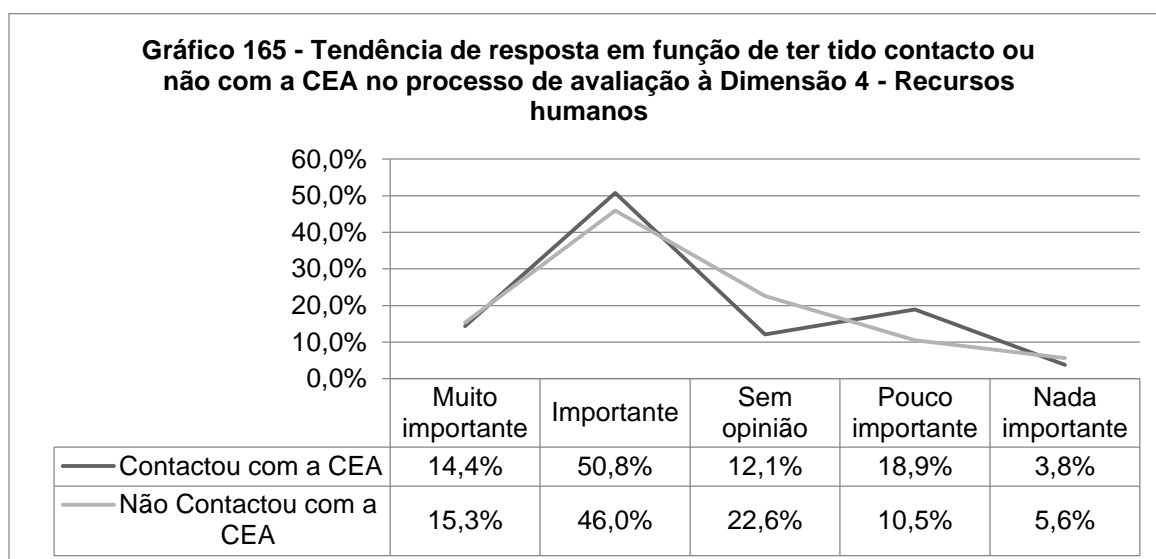
O quadro que de seguida se apresenta, é o quadro de frequência de respostas a esta

dimensão, por categoria de resposta, consoante os participantes tenham contactado, ou não, a CEA, contendo a respetiva dimensão percentual.

**Quadro 97 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 4, por participantes que contactaram, ou não, a CEA. Questões 7.1 a 7.4**

	Contactou a CEA	Não contactou a CEA
<b>Muito importante</b>	38 14,4%	19 15,3%
<b>Importante</b>	134 50,8%	57 46,0%
<b>Sem opinião</b>	32 12,1%	28 22,6%
<b>Pouco importante</b>	50 18,9%	13 10,5%
<b>Nada importante</b>	10 3,8%	7 5,6%
<b>Total de respostas</b>	264	124

Quanto à dimensão “Recursos humanos”, os dados recolhidos localizam a moda estatística sobre a categoria de resposta “Importante”, independentemente de contacto, ou não, com a CEA.



Efetuando o somatório das respostas dadas nas categorias “Muito importante” e “Importante”, verificou-se que o processo de avaliação foi considerado, para a maioria dos participantes, como muito importante ou importante, num total de:

- 65,2% para o grupo de teve contactos com a CEA;
- 61,3% para o grupo que não teve quaisquer contactos com a CEA.

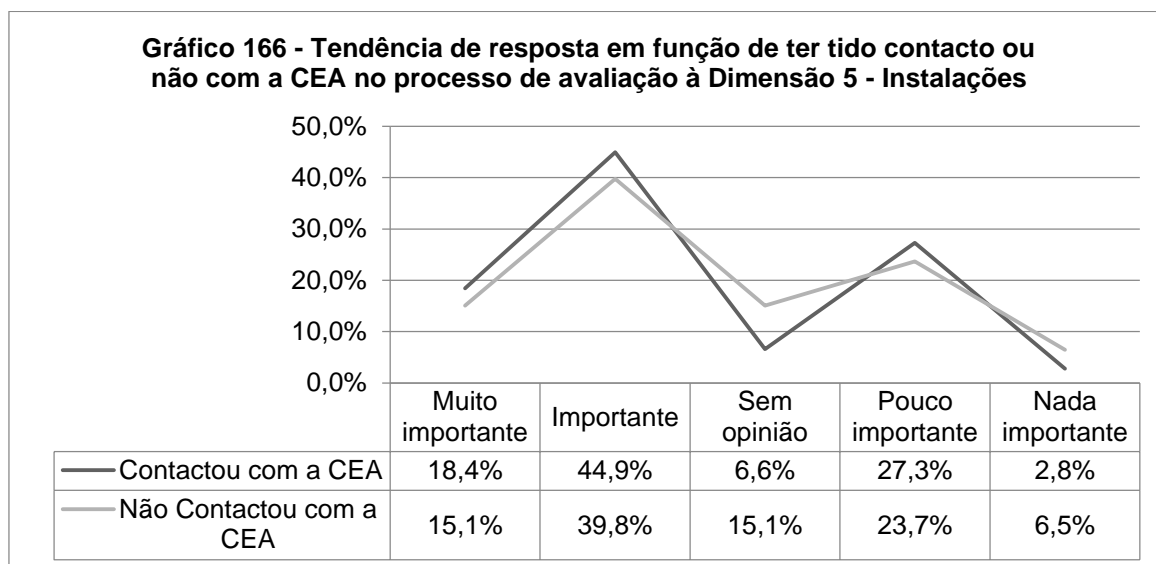


### Dimensão 5 – Instalações (questões 8.1 a 8.6)

Apresentamos no quadro que em baixo a frequência de respostas a esta dimensão, por categoria de resposta, consoante os participantes tenham contactado, ou não, a CEA, contendo a respetiva dimensão percentual.

<b>Quadro 98 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 5, por participantes que contactaram, ou não, a CEA. Questões 8.1 a 8.6</b>		
	<b>Contactou a CEA</b>	<b>Não contactou a CEA</b>
<b>Muito importante</b>	73 18,4%	28 15,1%
<b>Importante</b>	178 44,9%	74 39,8%
<b>Sem opinião</b>	26 6,6%	28 15,1%
<b>Pouco importante</b>	108 27,3%	44 23,7%
<b>Nada importante</b>	11 2,8%	12 6,5%
<b>Total de respostas</b>	<b>396</b>	<b>186</b>

Relativamente à dimensão “Instalações”, os dados recolhidos mostram que a moda estatística recaiu na categoria de resposta “Importante”, independentemente do contacto com a CEA.



Depois de se efetuar o somatório das respostas dadas nas categorias “Muito importante” e “Importante”, observa-se que processo de avaliação foi considerado, para a maioria dos participantes, como muito importante ou importante, num total de:

- a) 63,4% para o grupo de teve contactos com a CEA;
- b) 54,8% para o grupo que não teve quaisquer contactos com a CEA.

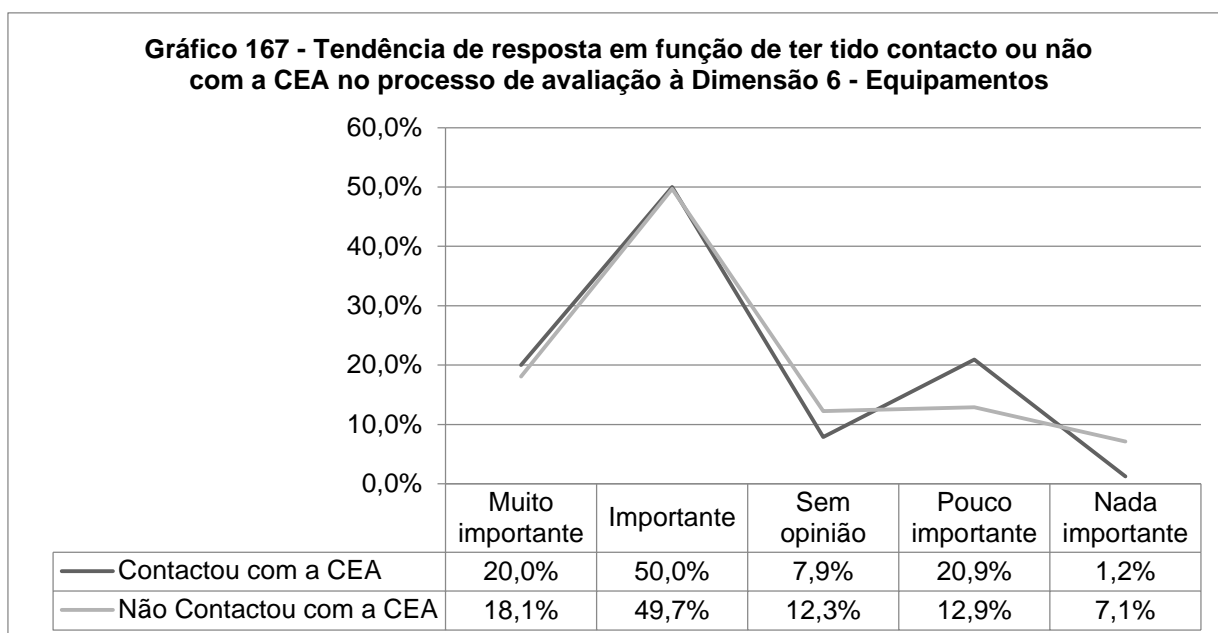
**Dimensão 6 – Equipamentos (questões 9.1 a 9.5)**

O quadro que se apresenta abaixo, é o quadro de frequência de respostas a esta dimensão, por categoria de resposta, consoante os participantes tenham contactado, ou não, a CEA, contendo a respetiva dimensão percentual.

**Quadro 99 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 6, por participantes que contactaram, ou não, a CEA. Questões 9.1 a 9.5**

	Contactou a CEA	Não contactou a CEA
<b>Muito importante</b>	66 20,0%	28 18,1%
<b>Importante</b>	165 50,0%	77 49,7%
<b>Sem opinião</b>	26 7,9%	19 12,3%
<b>Pouco importante</b>	69 20,9%	20 12,9%
<b>Nada importante</b>	4 1,2%	11 7,1%
<b>Total de respostas</b>	330	155

Em relação à dimensão “Equipamentos”, os dados recolhidos mostram que a moda estatística recaiu na categoria de resposta “Importante” independentemente dos participantes terem tido contactos com a CEA ou não.



O processo de avaliação foi considerado para a maioria dos participantes como muito importante ou importante, somando as respostas naquelas duas categorias, num total de:

- a) 70,0% para o grupo de teve contactos com a CEA;
- b) 67,7% para o grupo que não teve quaisquer contactos com a CEA.

### **Dimensão 7 – Resultados obtidos (questões 10.1 a 10.3)**

Apresentamos no quadro que em baixo a frequência de respostas a esta dimensão, por categoria de resposta, consoante os participantes tenham contactado, ou não, a CEA, contendo a respetiva dimensão percentual.

**Quadro 100 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 7, por participantes que contactaram, ou não, a CEA. Questões 10.1 a 10.3**

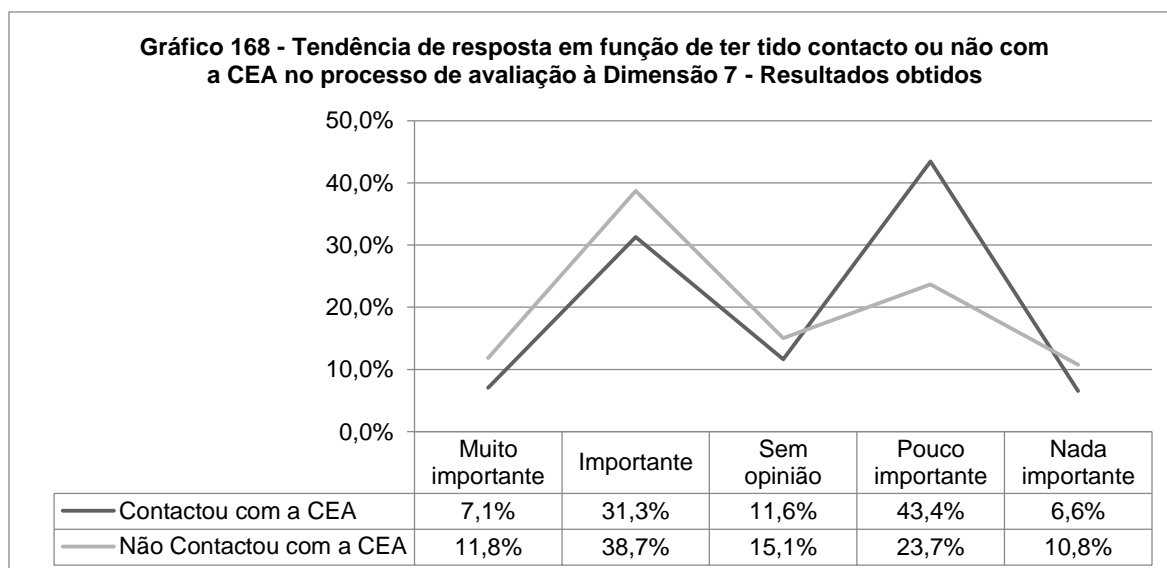
	Contactou a CEA	Não contactou a CEA
<b>Muito importante</b>	14 7,1%	11 11,8%
<b>Importante</b>	62 31,3%	36 38,7%
<b>Sem opinião</b>	23 11,6%	14 15,1%
<b>Pouco importante</b>	86 43,4%	22 23,7%
<b>Nada importante</b>	13 6,6%	10 10,8%
<b>Total de respostas</b>	198	93

Relativamente à dimensão “Resultados Obtidos”, os dados recolhidos indicam algumas diferenças nas respostas, consoante o grupo tenha tido contactos, ou não, com a CEA.

No grupo que contactou a CEA a moda estatística recaiu sobre a categoria de resposta “Pouco Importante”, tendo optado por esta resposta 43,4% dos participantes

Para o grupo que não teve quaisquer contactos com a CEA, a moda estatística das respostas recaiu sobre a categoria de respostas “Importante”, na qual responderam 38,7% dos participantes.

**Gráfico 168 - Tendência de resposta em função de ter tido contacto ou não com a CEA no processo de avaliação à Dimensão 7 - Resultados obtidos**



Assim, efetuando o somatório de respostas nas categorias “Muito importante” e “Importante” nos dois grupos de participantes verifica-se que este foi considerado como tal para:

- a) 38,4% dos participantes que contactaram a CEA;

- b) 50,5% dos participantes que não tiveram quaisquer contactos com a CEA.

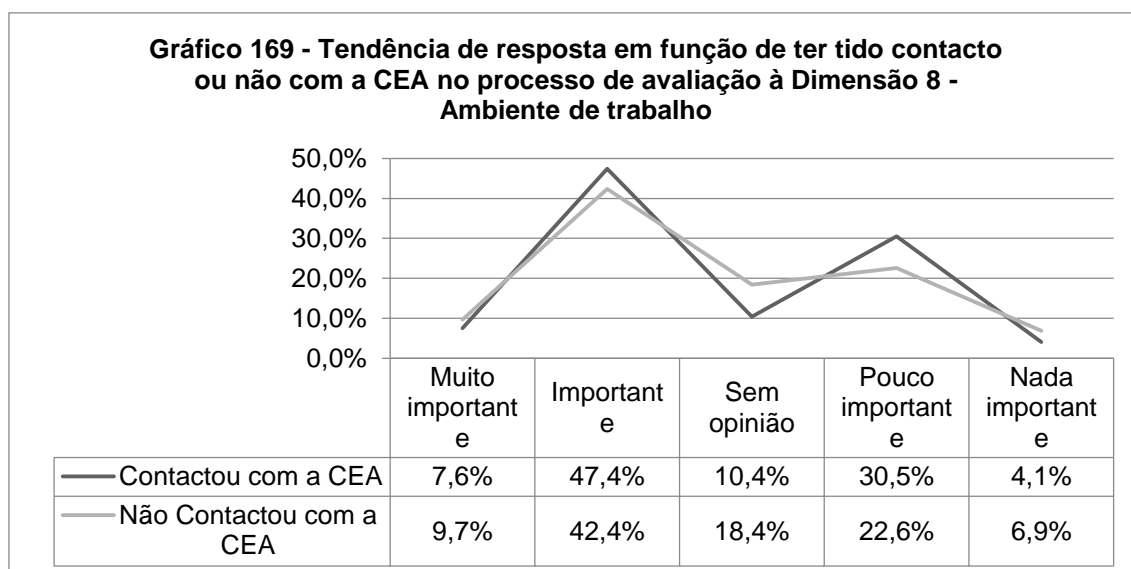
Numa leitura simétrica, estes valores indicam que, para 50,0% do grupo de participantes que contactou a CEA, o processo de avaliação tenha sido considerado como pouco ou nada importante para esta dimensão.

### **Dimensão 8 – Ambiente de trabalho (questões 11.1 a 11.7)**

O quadro que se apresenta abaixo, é o quadro de frequência de respostas a esta dimensão, por categoria de resposta, consoante os participantes tenham contactado, ou não, a CEA, contendo a respetiva dimensão percentual.

<b>Quadro 101 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 8, por participantes que contactaram, ou não, a CEA. Questões 11.1 a 11.7</b>		
	<b>Contactou a CEA</b>	<b>Não contactou a CEA</b>
<b>Muito importante</b>	35 7,6%	21 9,7%
<b>Importante</b>	219 47,4%	92 42,4%
<b>Sem opinião</b>	48 10,4%	40 18,4%
<b>Pouco importante</b>	141 30,5%	49 22,6%
<b>Nada importante</b>	19 4,1%	15 6,9%
<b>Total de respostas</b>	462	217

Quanto à dimensão “Ambiente de Trabalho”, os dados recolhidos localizam a moda estatística sobre a categoria de resposta “Importante”, independentemente dos participantes terem tido ou não quaisquer contactos com a CEA.



Como resultado do somatório das respostas dadas nas categorias “Muito importante” e “Importante”, verifica-se que processo de avaliação foi considerado, para a maioria dos participantes, como muito importante ou importante, num total de:

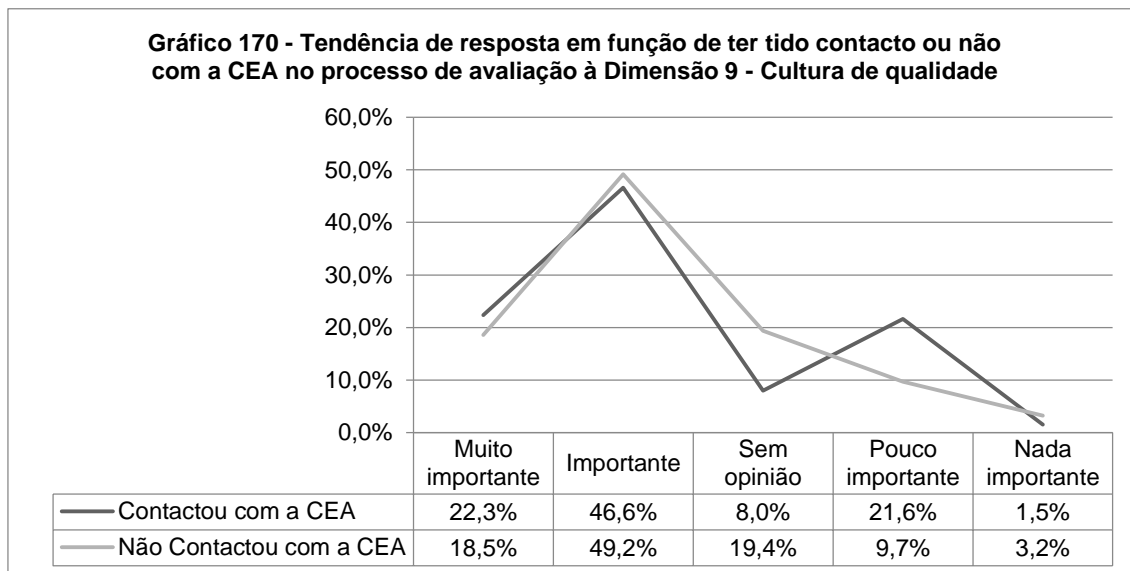
- a) 55,0% para os participantes que contactaram a CEA;
- b) 52,1% para os participantes que não tiveram quaisquer contactos com a CEA.

### **Dimensão 9 – Cultura de qualidade (questões 12.1 a 12.4)**

Apresentamos em primeiro lugar o quadro de frequência de respostas a esta dimensão, por categoria de resposta, consoante os participantes tenham contactado, ou não, a CEA, contendo a respetiva dimensão percentual.

<b>Quadro 102 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 9, por participantes que contactaram, ou não, a CEA. Questões 12.1 a 12.4</b>		
	<b>Contactou a CEA</b>	<b>Não contactou a CEA</b>
<b>Muito importante</b>	59 22,3%	23 18,5%
<b>Importante</b>	123 46,6%	61 49,2%
<b>Sem opinião</b>	21 8,0%	24 19,4%
<b>Pouco importante</b>	57 21,6%	12 9,7%
<b>Nada importante</b>	4 1,5%	4 3,2%
<b>Total de respostas</b>	<b>264</b>	<b>124</b>

Relativamente à dimensão “Cultura de Qualidade”, os dados recolhidos mostram que a moda estatística recaiu na categoria de resposta “Importante”, independentemente do contacto com a CEA.



Somando as respostas nas categorias de resposta “Muito importante” e “Importante”, verifica-se que processo de avaliação foi considerado, para a maioria dos participantes, como muito importante ou importante, num total de:

- a) 68,9% para o grupo de participantes que teve contactos com a CEA;
- b) 67,7% para o grupo de participantes que não teve quaisquer contactos com a CEA.

### **Dimensão 10 – Difusão do curso (questões 13.1 a 13.3)**

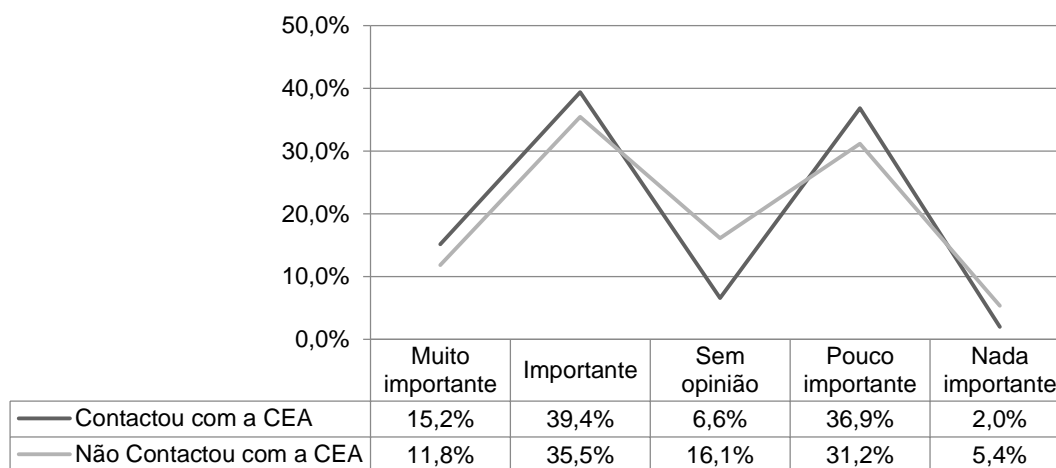
Apresentamos o quadro de frequência de respostas a esta dimensão, por categoria de resposta, consoante os participantes tenham contactado, ou não, a CEA, contendo a respetiva dimensão percentual.

**Quadro 103 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 10, por participantes que contactaram, ou não, a CEA. Questões 13.1 a 13.3**

	Contactou a CEA	Não contactou a CEA
<b>Muito importante</b>	30 15,2%	11 11,8%
<b>Importante</b>	78 39,4%	33 35,5%
<b>Sem opinião</b>	13 6,6%	15 16,1%
<b>Pouco importante</b>	73 36,9%	29 31,2%
<b>Nada importante</b>	4 2,0%	5 5,4%
<b>Total de respostas</b>	198	93

Em relação à dimensão “Difusão do Curso”, os dados recolhidos mostram que a moda estatística recaiu na categoria de resposta “Importante” independentemente do contacto com a CEA. Não deve deixar de se notar, ainda assim, a percentagem elevada de respostas que recaiu sobre a categoria “Pouco Importante” (superior a 30% em ambos os grupos). O gráfico seguinte ilustra estes dados.

**Gráfico 171 - Tendência de resposta em função de ter tido contacto ou não com a CEA no processo de avaliação à Dimensão 10 - Difusão do curso**



Apesar do referido, o processo de avaliação foi considerado para a maioria dos participantes como muito importante ou importante. Somando as respostas dadas naquelas categorias de resposta, temos:

- 54,5% para o grupo de participantes que teve contactos com a CEA;
- 47,3% para o grupo de participantes que não teve quaisquer contactos com a CEA.



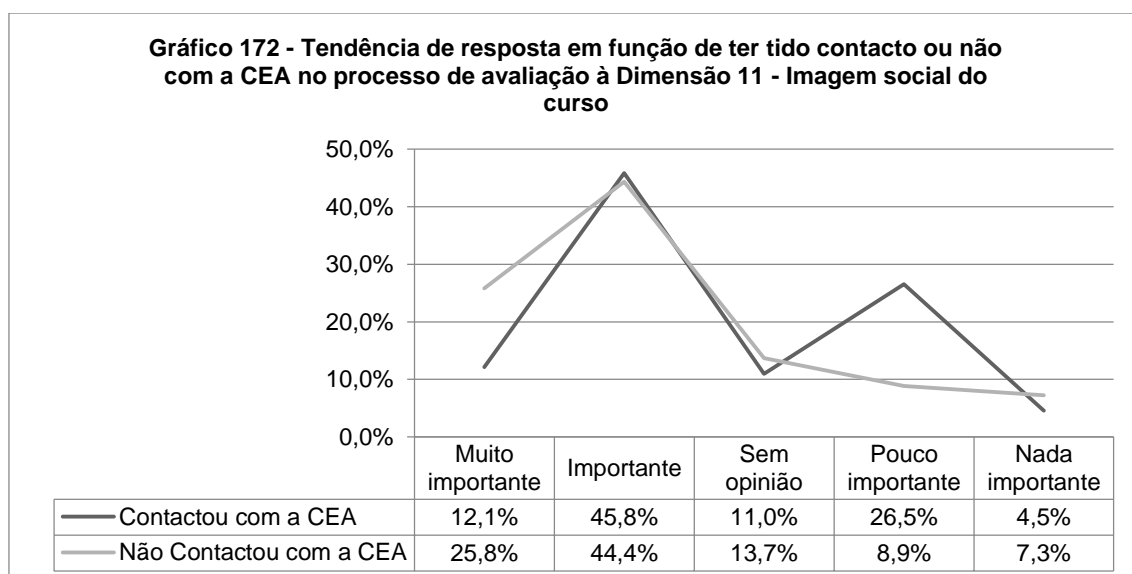
**Dimensão 11 – Imagem social do curso (questões 14.1 a 14.4)**

Relativamente a esta dimensão, apresentamos o quadro de frequência de respostas, por categoria de resposta, consoante os participantes tenham contactado, ou não, a CEA, contendo a respetiva dimensão percentual.

**Quadro 104 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 11, por participantes que contactaram, ou não, a CEA. Questões 14.1 a 14.4**

	Contactou a CEA	Não contactou a CEA
<b>Muito importante</b>	32 12,1%	32 25,8%
<b>Importante</b>	121 45,8%	55 44,4%
<b>Sem opinião</b>	29 11,0%	17 13,7%
<b>Pouco importante</b>	70 26,5%	11 8,9%
<b>Nada importante</b>	12 4,5%	9 7,3%
<b>Total de respostas</b>	264	124

Quanto à dimensão “Imagem Social do Curso”, os dados recolhidos localizam a moda estatística sobre a categoria de resposta “Importante” para ambos os grupos de participantes, independentemente do estabelecimento, ou não, de contactos com a CEA. No gráfico seguinte apresentamos esses dados.



Somando as respostas dadas nas categorias “Muito importante” e “Importante”, o processo de avaliação foi considerado para a maioria dos participantes como muito importante ou importante, num total de:

- a) 58,0% para o grupo que teve contactos com a CEA;
- b) 70,2% para o grupo que não teve quaisquer contactos com a CEA.

## 9.2. Escala 2 – Composição e adequação do trabalho das Comissões Externas de Avaliação (CEA)

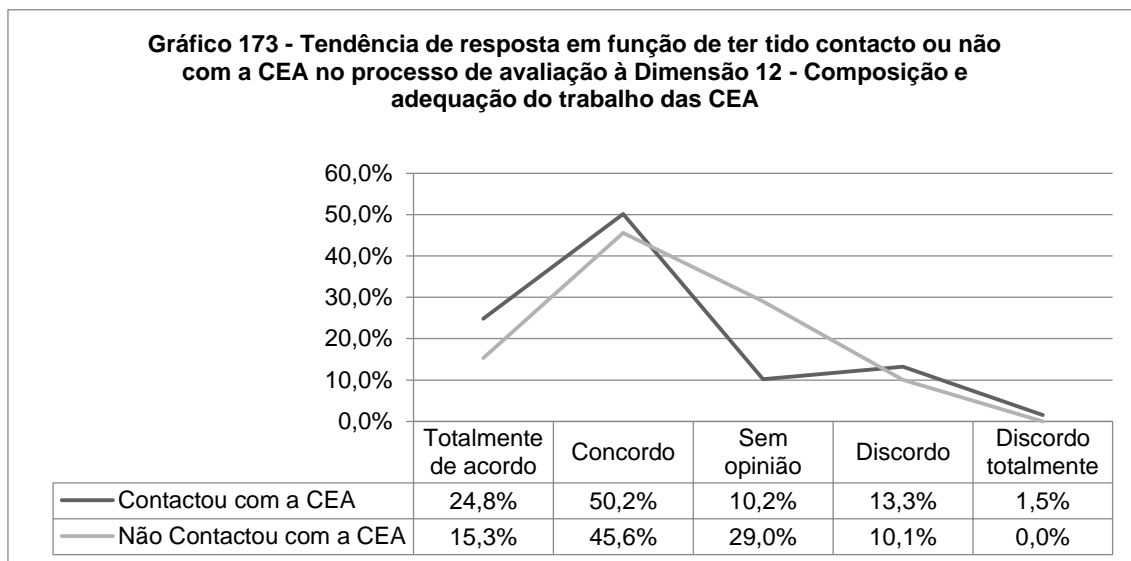
A Escala 2, bem como as seguintes, é uma escala unidimensional, onde a dimensão e a escala se fundem numa só unidade. Nestas escalas, as categorias de resposta disponibilizadas aos participantes também foram diferentes, sendo: “Totalmente de acordo”, “Concordo”, “Sem opinião”, “Discordo” e “Discordo totalmente”.

### Dimensão 12 – Composição e adequação do trabalho das CEA (questões 15.1 a 15.8)

Apresentamos o quadro de frequência de respostas relativamente a esta dimensão, por categoria de resposta, consoante os participantes tenham contactado, ou não, a CEA, contendo a respetiva dimensão percentual.

<b>Quadro 105 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 2 - Dimensão 12, por participantes que contactaram, ou não, a CEA. Questões 15.1 a 15.8</b>		
	<b>Contactou a CEA</b>	<b>Não contactou a CEA</b>
<b>Totalmente de acordo</b>	131 24,8%	38 15,3%
<b>Concordo</b>	265 50,2%	113 45,6%
<b>Sem opinião</b>	54 10,2%	72 29,0%
<b>Discordo</b>	70 13,3%	25 10,1%
<b>Discordo totalmente</b>	8 1,5%	0 0,0%
<b>Total de respostas</b>	<b>528</b>	<b>248</b>

Relativamente à dimensão “Composição e adequação do trabalho das CEA”, a moda estatística, independentemente do grupo de participantes ter tido, ou não, contactos com a CEA, localizou-se na categoria de resposta “Concordo”, com 50,2% de respostas no grupo que contactou a CEA e 45,6% para o grupo que não teve quaisquer contactos com a CEA. Estes dados são apresentados no gráfico seguinte.



A maioria dos participantes, somando as respostas obtidas nas categorias “Totalmente de acordo” e “Concordo”, manifestou a sua total concordância ou concordância com o processo de avaliação, num total de:

- 75,0% para o grupo de teve contactos com a CEA;
- 60,9% para o grupo que não teve quaisquer contactos com a CEA.

### **9.3. Escala 3 – Implementação das recomendações das Comissões Externas de Avaliação (CEA)**

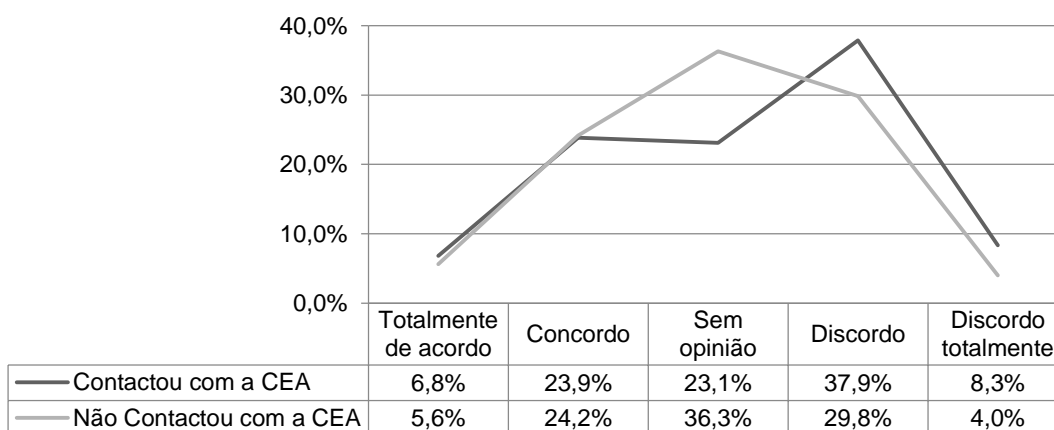
#### **Dimensão 13 – Implementação das recomendações das CEA (questões 16.1 a 16.4)**

Quanto à dimensão “Implementação das recomendações das CEA”, verificaram-se algumas diferenças nas respostas. Apresentamos o quadro de frequência de respostas relativamente a esta dimensão, por categoria de resposta, consoante os participantes tenham contactado, ou não, a CEA, contendo a respetiva dimensão percentual.

**Quadro 106 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 3 - Dimensão 13, por participantes que contactaram, ou não, a CEA. Questões 16.1 a 16.4**

	Contactou a CEA	Não contactou a CEA
<b>Totalmente de acordo</b>	18 6,8%	7 5,6%
<b>Concordo</b>	63 23,9%	30 24,2%
<b>Sem opinião</b>	61 23,1%	45 36,3%
<b>Discordo</b>	100 37,9%	37 29,8%
<b>Discordo totalmente</b>	22 8,3%	5 4,0%
<b>Total de respostas</b>	264	124

Assim, para o grupo que contactou a CEA, a moda estatística situou-se na categoria de resposta “Discordo”, onde se verificaram 37,9% das respostas dadas. Para o grupo que não teve quaisquer contactos com a CEA, verificou-se também que, entre os participantes que optaram por manifestar a sua opinião, 29,8% deles o fizeram na categoria “Discordo”. Contudo, para este último grupo, a moda estatística situou-se na categoria de resposta “Sem Opinião”, registando 36,3% das respostas. Estes dados podem ser observados no gráfico seguinte.

**Gráfico 174 - Tendência de resposta em função de ter tido contacto ou não com a CEA no processo de avaliação à Dimensão 13 - Implementação das recomendações das CEA**

Apesar destas constatações, e somando as respostas nas categorias “Discordo” e “Discordo totalmente”, verificou-se que a maioria dos participantes manifestou a sua total discordância ou discordância com o processo de avaliação, num total de:

- 46,2% para o grupo de teve contactos com a CEA;

- b) 33,9% para o grupo que não teve quaisquer contactos com a CEA.

Este resultado aponta, claramente, para uma não concordância com os aspetos apresentados, como passíveis de terem gerado dificuldades na implementação das recomendações das CEA.

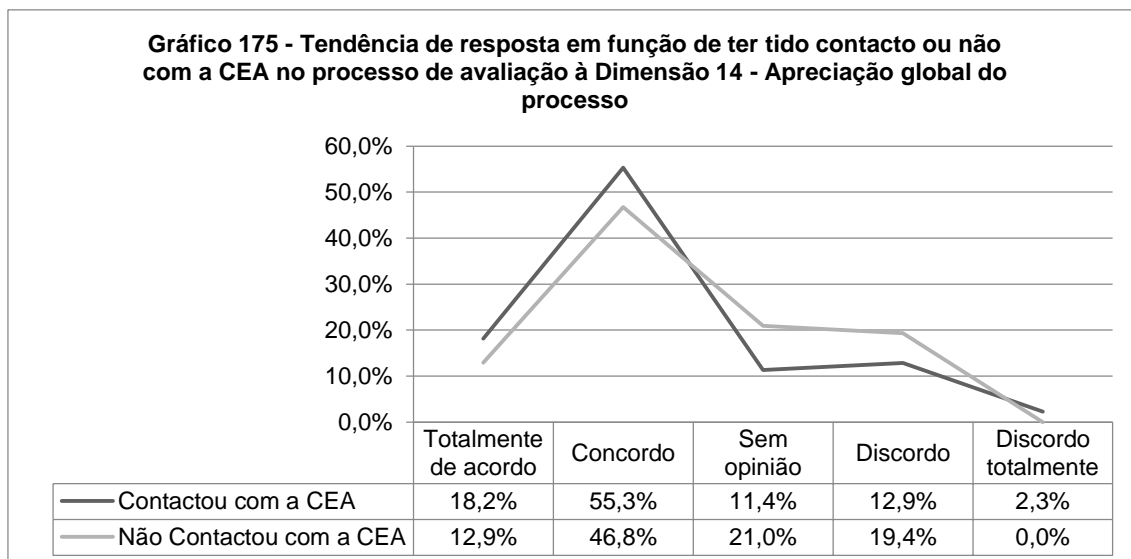
#### 9.4. Escala 4 – Apreciação global do processo

##### Dimensão 14 – Apreciação global do processo

Apresentamos o quadro de frequência de respostas relativamente a esta dimensão, por categoria de resposta, consoante os participantes tenham contactado, ou não, a CEA, contendo a respetiva dimensão percentual.

<b>Quadro 107 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 4 - Dimensão 14, por participantes que contactaram, ou não, a CEA. Questões 17.1 a 17.2</b>		
	<b>Contactou a CEA</b>	<b>Não contactou a CEA</b>
<b>Totalmente de acordo</b>	24 18,2%	8 12,9%
<b>Concordo</b>	73 55,3%	29 46,8%
<b>Sem opinião</b>	15 11,4%	13 21,0%
<b>Discordo</b>	17 12,9%	12 19,4%
<b>Discordo totalmente</b>	3 2,3%	0 0,0%
<b>Total de respostas</b>	132	62

Relativamente à dimensão “Apreciação global do processo”, a moda estatística, independentemente do grupo de participantes considerado, localizou-se na categoria de resposta “Concordo”, com valores de 55,3% para o grupo que contactou a CEA e 46,8% para o grupo que não teve quaisquer contactos com a CEA, conforme se pode observar no gráfico seguinte.



Pode verificar-se ainda que, somando os resultados obtidos nas categorias de resposta “Totalmente de acordo” e “Concordo”, a maioria dos participantes manifestou a sua total concordância ou concordância com o processo de avaliação, num total de:

- 73,5% para o grupo de teve contactos com a CEA;
- 59,7% para o grupo que não teve quaisquer contactos com a CEA.

#### **9.5. – Síntese da análise de dados recolhidos através do inquérito por questionário, de acordo com a verificação, ou não, de contactos dos participantes com as Comissões Externas de Avaliação (CEA)**

Os dados recolhidos permitem-nos afirmar que, na globalidade, a tendência das respostas aponta para a não existência de uma diferença relevante na apreciação do processo de avaliação entre o grupo de participantes que contactou com as CEA e o grupo de participantes que não teve quaisquer contactos com aquelas comissões.

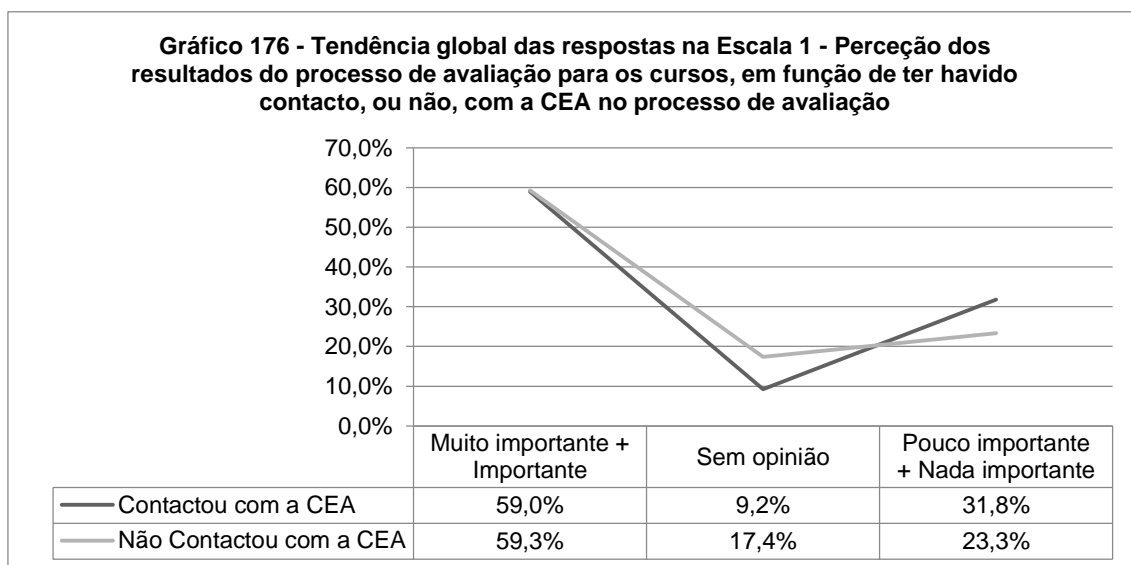
As respostas da maioria dos participantes à maioria das dimensões mostraram, sistematicamente, uma percepção, em relação ao processo de avaliação, de muito importante ou importante, ou um grau de total concordância ou concordância, com as diferentes dimensões do mesmo que foram avaliadas por este instrumento.

Constituem excepção as seguintes dimensões:

- Dimensão 7 – Resultados obtidos (questões 10.1 a 10.3) – para o grupo que contactou a CEA;
- Dimensão 13 – Implementação das recomendações das CEA (questões 16.1 a

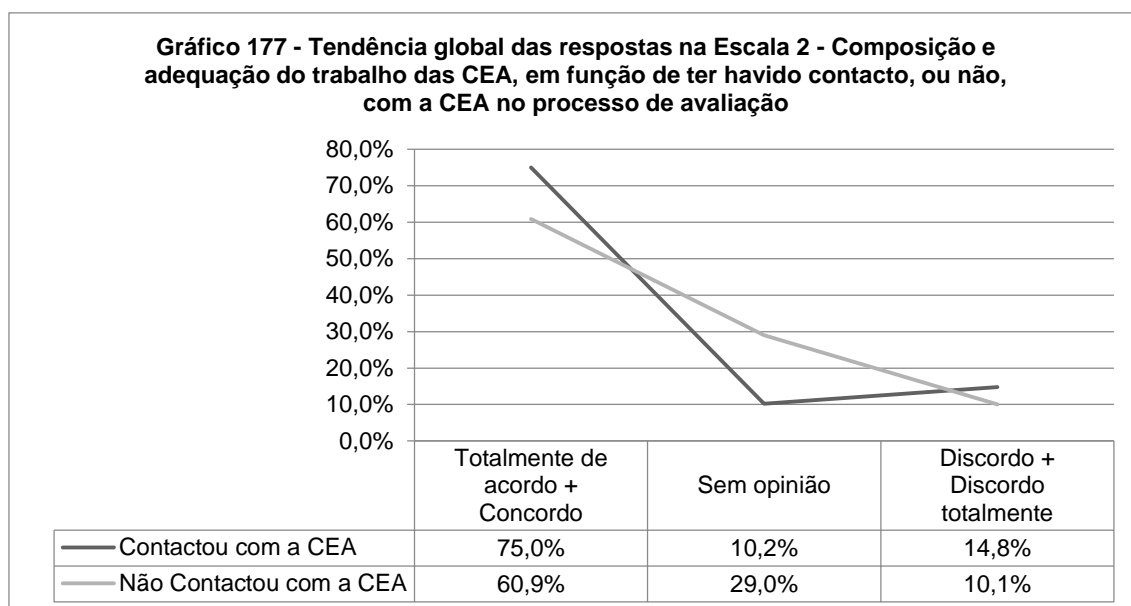
16.4) – independentemente do grupo considerado;

Relativamente à Escala 1 – “Percepção dos resultados do processo de avaliação para os cursos”, os dados globais encontrados apresentam a tendência das respostas dos participantes que se mostra no gráfico seguinte, onde se pode verificar uma apreciação positiva do contributo do processo para a melhoria dos cursos, independentemente dos participantes terem tido contactos, ou não, com as CEA, com um valor extraordinariamente próximo, de 59,0% para o primeiro grupo de participantes e 59,3% para o segundo.



Não deixa de ser curioso verificar que, da parte menos positiva das apreciações, o grupo de participantes que mais considerou o processo como pouco ou nada importante foi o grupo de participantes que contactou com a CEA.

Relativamente à Escala 2 – “Composição e adequação do trabalho das CEA”, os dados globais encontrados, apresentam uma tendência nas respostas dos participantes que, manifesta uma total concordância ou concordância com a composição e a forma como estas comissões desempenharam a sua missão, tal como se pode verificar no gráfico abaixo, com valores de 75,0% para o grupo de participantes que contactou a CEA e 60,9% para o grupo que não teve quaisquer contactos com a CEA:

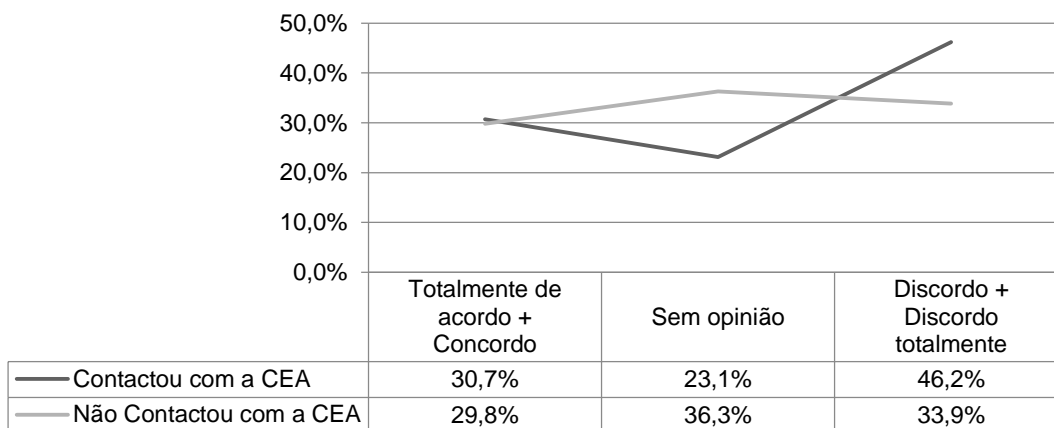


Também em relação a esta escala/dimensão se verificar que, da parte menos positiva das apreciações, o grupo que mais manifestou discordância ou total discordância com o processo, em relação a esta dimensão, foi o grupo de participantes que contactou com a CEA. Aqui verifica-se uma percentagem de respostas relativamente elevada na categoria “Sem opinião” por parte do grupo de participantes que não teve quaisquer contactos com a CEA, que interpretamos como representando eventualmente algumas dificuldades por parte destes participantes em avaliarem uma componente do processo com o qual não contactaram diretamente.

Quanto à Escala 3 – “Implementação das recomendações das CEA”, verifica-se que ambos os grupos de participantes se manifestaram, maioritariamente, em termos de discordância ou total discordância relativamente aos aspectos que a escala avaliava. E embora não se encontrem diferenças na tendência de respostas entre os dois grupos de participantes verifica-se, em ambos os grupos, uma grande dispersão de respostas pelos três grandes agrupamentos de categorias de resposta, mais evidente no grupo que não teve quaisquer contactos com as CEA.



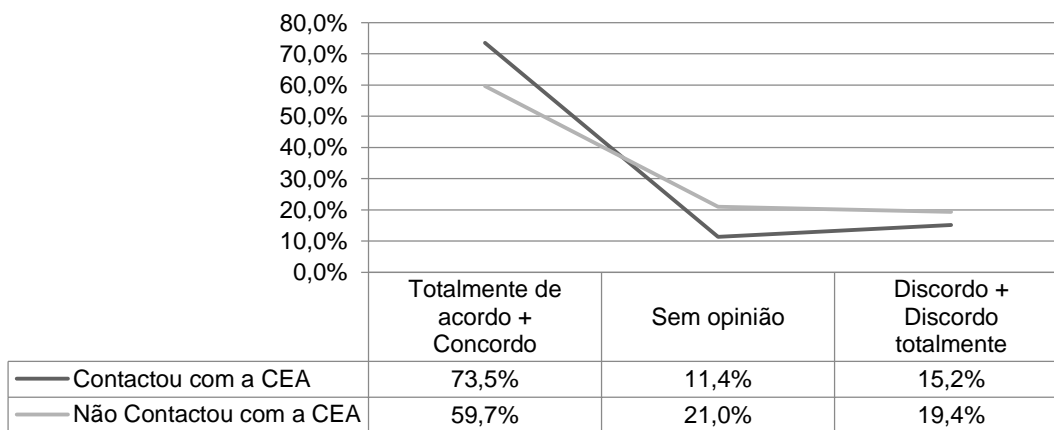
**Gráfico 178 - Tendência global das respostas na Escala 3 - Implementação das recomendações das CEA, em função de ter havido contacto, ou não, com a CEA no processo de avaliação**



Por último, em relação à Escala 4 – “Apreciação global do processo”, também não se verificaram diferenças dignas de nota na tendência global das respostas, entre o grupo de participantes que contactou com a CEA e aqueles que não o fizeram.

Conforme se ilustra no gráfico seguinte, os dados apontam, em ambos os grupos, para uma manifesta concordância com o processo de avaliação e a forma como ele decorreu

**Gráfico 179 - Tendência global das respostas na Escala 4 - Apreciação global do processo, em função de ter havido contacto, ou não, com a CEA no processo de avaliação**



Concluindo, os dados permitem afirmar que, globalmente, a existência, ou não, de contactos com as CEA, não terá tido influência na forma como as pessoas apreciaram o processo de avaliação, não se verificando diferenças dignas de relevo na tendência de respostas em ambos os grupos de participantes.



---

## **Capítulo 2**

### **Análise dos dados recolhidos a partir dos relatórios das CEA**

---



## 1. Procedimentos

---

Iremos agora proceder à análise dos dados constantes dos relatórios das Comissões Externas de Avaliação (CEA), resultantes da avaliação externa efetuada aos cursos de licenciatura em Enfermagem (CLE) no âmbito deste processo.

Recordamos aqui que o processo estava organizado nas seguintes etapas: elaboração e submissão de um relatório de autoavaliação, visita de uma CEA, relatório da CEA, contraditório, se as instituições assim o entendessem e relatório de prosseguimento.

O nosso objetivo com esta análise aos relatórios das CEA é o seguinte:

- a) Identificar o tipo de recomendações feitas;
- b) Efetuar a categorização dessas recomendações;
- c) Quantificar as recomendações em cada categoria.

Para o efeito, procedemos a uma análise do conteúdo dos respetivos relatórios, com recurso ao programa QSR NVivo versão 8.0.340.0 SP4.

A elaboração de quadros e os cálculos percentuais foi efetuada com recurso ao programa Microsoft Excel 2010 e 2013.

## **2. Porquê as recomendações?**

---

Um processo de avaliação não tem razão de ser se se constituir como um fim em si mesmo. Estes processos devem ser um meio para atingir um fim: o conhecimento sobre um determinado assunto, a sua melhoria ou a comparação com outros casos.

No nosso caso em concreto, e de acordo com a Lei n.º34/98 de 21 de novembro, que estabelece as “Bases do sistema de avaliação e acompanhamento das instituições do ensino superior”, e que esteve na origem do processo em estudo, verifica-se que o primeiro objetivo do processo é “estimular a melhoria da qualidade das atividades desenvolvidas” (artigo 4.º, alínea a) da Lei n.º34/98 de 21 de novembro).

A componente externa de um processo de avaliação, destina-se a permitir uma visão diferente do objeto avaliado, possibilitando identificar determinados aspetos que escapam aos processos de autoavaliação, e contrastando diferentes ideias sobre o mesmo assunto.

Como se pode ler no Guião de Procedimentos para a Avaliação de Cursos (2002), a avaliação externa deve “comprovar e validar, ou não, os resultados daquele estudo” (referindo-se à autoavaliação) e, logo adiante, “ratificar ou não as propostas elaboradas, com a apresentação de outras, se for caso disso.” (pp. 4 e 5).

Logo, em consonância com os objetivos do processo de avaliação, a contribuição mais relevante que esta componente externa pode dar é, por um lado, a identificação de pontos fracos ou fragilidades e, por outro, um conjunto de recomendações visando a melhoria daqueles pontos. Naturalmente que pode, e deve, identificar igualmente os pontos fortes. Mas se estes já são fortes, a única recomendação possível a fazer será, parece-nos, no sentido da sua manutenção e desenvolvimento. Este é, portanto, o motivo de termos centrado a nossa análise nas recomendações que resultaram da avaliação externa de cada curso.

Considerando estes aspetos, centrámos a nossa análise inicialmente nas recomendações. Contudo, uma análise mais atenta dos documentos que tínhamos em mão, os relatórios das Comissões Externas de Avaliação de cada um dos cursos de licenciatura em Enfermagem avaliados, permitiu verificar que algumas daquelas comissões não traduziram em recomendações, ou sugestões de melhoria, todos os pontos fracos identificados. Aceitando que as comissões estavam empenhadas de facto na contribuição para a melhoria dos cursos que avaliaram (e não há qualquer motivo para cremos o contrário), entendemos que só não traduziram em sugestões alguns pontos fracos, por lapso. Parece indiscutível que, o facto de terem identificado um ponto fraco, corresponderia certamente a alguma preocupação de melhoria. Se assim não fosse, não se justificava a sua nomeação no relatório, mesmo que tivesse sido identificado.

Do mesmo modo, cremos que por parte das instituições, os pontos fracos identificados pelas CEA foram igualmente lidos como pontos em relação aos quais era necessário implementar melhorias, independentemente de constarem ou não das recomendações finais.

Além disso, nalguns casos verificou-se um carácter algo vago de algumas recomendações, obrigando a procurar no restante relatório algo que nos ajudasse a esclarecer melhor o seu sentido (e.g. no relatório do curso de licenciatura em Enfermagem da ESS do Instituto Politécnico da Guarda pode ler-se: “concepção da enfermagem orientadora do desenvolvimento curricular é pouco clara, comprometendo uma estratégia consistente nas opções curriculares”).

Foi por estes motivos que decidimos alargar o âmbito da nossa análise também aos pontos fracos identificados nos relatórios, sempre que estes não estivessem referenciados nas recomendações e, no caso de no corpo do relatório (que lemos na íntegra) fosse identificado algum ponto fraco ou alguma recomendação que não figurasse na síntese final de pontos fracos e recomendações, seriam igualmente contabilizados na nossa análise.

### 3. Estrutura dos relatórios

---

Os relatórios daquelas comissões (em bom rigor, subcomissões da Comissão de Avaliação dos cursos da Área da Saúde) apresentavam uma estrutura muito semelhante, respeitando, de uma forma geral, o Guião de Procedimentos para a Avaliação de Cursos (2002) (cf. pp. 22 e ss):

- 1) “Introdução”, onde eram apresentados o contexto do processo de avaliação, os membros que constituíram a comissão, nalguns casos com exposição de um *curriculum vitae* detalhado dos membros, apresentado nesta secção como texto ou nota de rodapé, ou como anexo, e a metodologia de trabalho (igual para todas as comissões). Como aspeto específico da avaliação dos cursos de licenciatura em Enfermagem, foram ainda apresentados aqui os “termos de referência” do processo, tal como teriam sido acordados entre os Presidentes e Vice-presidentes das comissões externas de avaliação, e que reproduzimos mais à frente;
- 2) “Situação Institucional” onde era efetuada uma análise ao relatório de autoavaliação e o enquadramento institucional do curso;
- 3) “Condições naturais de funcionamento” onde era feita uma análise às instalações e equipamentos, orçamentos e custos;
- 4) “Meios Humanos” onde foi efetuada a análise dos recursos humanos afetos ao curso assim como das responsabilidades científicas e pedagógicas;
- 5) “Aspectos de Organização dos Cursos” onde se abordaram os objetivos do curso no contexto do ensino politécnico e aspetos da sua estrutura curricular;



- 6) “Desenvolvimento do Curso” onde se verificam questões ligadas ao funcionamento do curso como o regime de frequência, cargas horárias, sistema de avaliação e relativas aos resultados como o sucesso educativo;
  
- 7) “Alunos” onde se verificam aspetos como a procura do curso e condições de ingresso e frequência e outros apoios;
  
- 8) “Investigação” onde se analisam o tipo de projetos, o seu enquadramento com o curso e a comunidade, os seus resultados e as publicações realizadas a partir deles;
  
- 9) “Relações Externas”, onde se pesquisam o tipo de relacionamentos externos que o curso mantém a diversos níveis;
  
- 10) “Inserção dos Diplomados na Vida Activa”, onde se dá conta do tipo de acompanhamento efetuado aos diplomados e a sua integração profissional;
  
- 11) “Recomendações Finais”, onde se solicita à CEA que manifeste a sua “impressão qualitativa global” sobre o curso e que faça “sugestões, recomendações ou propostas com indicação de “pontos fortes” e “pontos fracos”.

Esta estrutura de relatório destinava-se a orientar a produção de relatórios relativos a todos os cursos, independentemente da área de formação. No caso concreto da equipa que teve a cargo a avaliação dos cursos de licenciatura em Enfermagem, foram ainda definidos, conforme já referimos, termos de referência para orientação do processo.

Estes termos de referência não eram previamente conhecidos pelas instituições. Aliás, é referido nesse texto que o documento era entregue no dia da visita institucional “à chegada” (cf. caixa de texto).

Contudo, verifica-se que o mesmo não se afastava de forma significativa das orientações que existiam e eram conhecidas para o processo de avaliação. Quando muito, poderá dizer-se que era um documento que salientava os aspetos aos quais a CEA entendia dar maior relevância. É curioso que, tendo sido elaborado um documento com estas características, não se encontrem aí refletidos aspetos específicos da formação de Enfermeiros como, por exemplo, o ensino clínico efetuado em contexto hospitalar, o qual apresenta algumas especificidades próprias.

Os termos de referência definidos, e reproduzidos nos relatórios, eram os seguintes:

*“Como orientação para a avaliação, foi entregue, à chegada, um documento - síntese do processo, conforme acordado nas reuniões dos Presidentes e Vice-Presidentes das comissões. Neste constavam os termos de referência: a) qualidade do Relatório de Auto-avaliação, b) adequação das instalações e equipamentos, c) recursos em matéria de novas tecnologias de informação e comunicação, d) composição do corpo docente, e) composição do corpo técnico e administrativo, f) dinâmica de formação interna (designadamente do corpo docente), g) consciencialização da missão e função institucionais, h) metodologia da conceptualização e organização da estrutura curricular do curso, i) prática de investigação associada ao curso, j) realização do curso ponderando, entre outros aspectos, os mecanismos da sua coordenação, os métodos de ensino e aprendizagem, o regime de frequência e avaliação, k) qualidade dos indicadores relativos ao ingresso ao curso, m) inserção profissional de diplomados, incluindo o apoio institucional prestado e posterior acompanhamento, n) relações externas e internacionalização, o) recursos financeiros envolvidos, p) cultura ambiental de qualidade, incluindo a existência de estruturas formais ou informais de incentivo e melhoria.” (in, Relatório de Avaliação Externa – Curso de Licenciatura em Enfermagem Escola Superior de Enfermagem D. Ana Guedes, Porto, p. 5)*

Comparando a estrutura proposta para os relatórios das CEA, com a estrutura proposta para os relatórios de autoavaliação constantes do documento “Guião de Auto-Avaliação (Ensino Politécnico), Avaliação de um Curso” (CNA, 2002) – a que nos iremos referir simplesmente como Guião de Autoavaliação – e ainda com os termos de referência da Comissão encarregue da avaliação dos cursos de licenciatura em Enfermagem, verifica-se que a sua estrutura não é coincidente, muito embora em termos de conteúdo não seja contraditória.

O documento mais completo é o Guião de Autoavaliação, que contempla um conjunto de elementos que não surgem nos outros dois documentos. Por exemplo, a “2ª Parte – Apreciação Crítica” do Guião de Autoavaliação, a parte referente à “Organização do Curso” (cf. ponto 27, p. 28, deste Guião) encontra-se organizada em 3 pontos distintos, sendo que o primeiro “Adequação a objectivos definidos”, tem mais 4 alíneas do que as que constam no Guião de Procedimentos para a Avaliação de Cursos (cf. ponto 10.1, p. 11, deste Guião) e os outros dois não constam sequer deste documento. Fica a ideia de que houve aspetos solicitados às instituições, sobre os quais a avaliação não veio depois a incidir.

#### 4. As Categorias

---

O estabelecimento das categorias adotadas para a análise de conteúdo no nosso trabalho, foi assumido *a priori*, tendo sido utilizada uma categorização que teve por base um conjunto de categorias definidas para o próprio processo de avaliação.

Esta mesma opção foi tomada por nós para a elaboração do questionário que utilizámos, ao nível da definição das dimensões em que se organizaram as diferentes escalas, em particular para a escala “Perceção dos resultados do processo de avaliação para os cursos”.

Em bom rigor, tão pouco faria qualquer sentido adotar outra, uma vez que o que se pretende é verificar o tipo de recomendações efetuadas no contexto daquele processo.

Existe, no entanto, uma outra razão para que tenhamos feito esta opção. Na estratégia metodológica que definimos, optámos por triangular um conjunto de dados de fontes diferentes: os resultados de um inquérito por questionário, as recomendações que as CEA fizeram para a melhoria de cada curso avaliado e um conjunto de entrevistas que levámos a cabo sobre o processo de avaliação. Assim, era importante haver uma organização comum, que possibilitasse uma análise e comparação dos diferentes dados recolhidos.

Para efeitos da análise de conteúdo, e considerando que este é um processo dinâmico, foram acrescentadas duas categorias, também *a priori*: relatório de autoavaliação e outras recomendações. A primeira porque em todos os relatórios das comissões externas de avaliação e nos termos de referência do processo de avaliação constava uma apreciação da qualidade dos relatórios de autoavaliação produzidos pelas instituições. A segunda, outras recomendações, porque na leitura prévia que efetuámos ao material, foram identificados alguns elementos que não estavam presentes nas

**Efectos de la evaluación en las Licenciaturas de Enfermería en Portugal**

Efeitos do processo de avaliação nos cursos de Licenciatura em Enfermagem em Portugal

categorias anteriormente definidas, e que não inquirimos através do questionário pelos motivos que anteriormente se apresentaram (nomeadamente os Recursos Financeiros).

Deste modo, em termos de análise de conteúdo, foram estabelecidas as seguintes categorias e subcategorias, conforme quadro seguinte:

<b>Quadro 108 - Categorias e subcategorias utilizadas para a análise de conteúdo às recomendações constantes dos relatórios das CEA</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>Organização do curso</b>	Articulação entre UCs
	Estrutura curricular do curso
	Carga curricular ou horária
	Princípios de organização do curso
	Organização da escola ou dos seus órgãos de gestão
	Aspetos específicos de UCs
<b>Funcionamento do curso</b>	Funcionamento do ensino clínico
	Outros aspetos do funcionamento do curso
	Relações externas
	Métodos e procedimentos de avaliação
	Apoios aos estudantes
	Metodologias de ensino
<b>Trabalho científico associado ao curso</b>	Dinamização, incremento e difusão da investigação
	Envolvimento dos estudantes da investigação
	Parcerias visando a investigação
<b>Recursos humanos</b>	Qualificação do pessoal docente
	Aspetos gerais da gestão de recursos humanos
	Número de docentes insuficiente
	Formação do pessoal não docente
	Número de não docentes insuficiente
<b>Instalações</b>	Insuficiência ou desadequação das instalações
	Falta de espaços específicos para os estudantes
	Incremento do conforto ou espaços de convívio
<b>Equipamentos</b>	Equipamentos pedagógicos ou laboratoriais
	Equipamentos informáticos
	Outro tipo de equipamentos
<b>Resultados obtidos</b>	Não foi criada nenhuma subcategoria

***Efectos de la evaluación en las Licenciaturas de Enfermería en Portugal***  
Efeitos do processo de avaliação nos cursos de Licenciatura em Enfermagem em Portugal

<b>Ambiente de trabalho</b>	Carreiras profissionais
	Clima organizacional
	Comunicação
	Apoio aos docentes
<b>Cultura de qualidade</b>	Estruturas e procedimentos de garantia de qualidade
	Envolvimento de estudantes e não docentes nas estruturas e procedimentos de garantia de qualidade
<b>Difusão do curso</b>	Não foi criada nenhuma subcategoria
<b>Imagem social do curso</b>	Apoio e acompanhamento dos diplomados
<b>Outras recomendações</b>	Recursos financeiros
<b>Relatório de autoavaliação</b>	Análise crítica e reflexiva
	Dados

Conforme se pode verificar, as primeiras onze categorias correspondem às onze dimensões em que estava organizada a Escala 1 – Perceção dos resultados do processo de avaliação para os cursos, do questionário que elaborámos.

No quadro seguinte apresentamos a correspondência entre cada uma das categorias e os elementos que constavam nos guiões de autoavaliação, de avaliação externa e nos termos de referência aprovados pela Comissão de Avaliação.

**Quadro 109 – Correspondência de conteúdo entre as categorias de análise de conteúdo estabelecidas e os documentos em análise ou que lhes deram origem**

<b>Categorias da análise de conteúdo</b>	<b>Guião autoavaliação (aspectos sobre os quais deve incidir a apreciação crítica)</b>	<b>Estrutura do relatório recomendado no guião de avaliação</b>	<b>Termos de referência definidos pelas CEA</b>
Organização do curso	Organização do curso	Aspectos de organização dos cursos; Situação institucional	Metodologia da conceptualização e organização da estrutura curricular do curso; Consciencialização da missão e função institucionais;
Funcionamento do curso	Realização do curso (Estratégias de realização curricular; Metodologias de ação pedagógica)	Desenvolvimento do curso; Relações externas	Recursos em matéria de novas tecnologias de informação e comunicação; Realização do curso ponderando, entre outros aspetos, os mecanismos da sua coordenação, os métodos de ensino e aprendizagem, o regime de frequência e avaliação; Relações externas e internacionalização
Trabalho científico associado ao curso	Realização do curso (Trabalho científico associado ao curso)	Investigação	Prática de investigação associada ao curso
Recursos humanos	Recursos disponíveis (Recursos humanos)	Meios humanos	Composição do corpo docente; Composição do corpo técnico e administrativo; Dinâmica de formação interna (designadamente do corpo docente)
Instalações	Recursos disponíveis (Instalações)	Condições naturais de funcionamento	Adequação das instalações e equipamentos (tratando-se de Instalações)
Equipamentos	Recursos disponíveis (Equipamentos)	Condições naturais de funcionamento	Adequação das instalações e equipamentos (tratando-se de equipamentos)
Resultados obtidos	Resultados obtidos	Desenvolvimento do curso	
Ambiente de trabalho	Ambiente de trabalho		
Cultura de qualidade	Cultura de qualidade		Cultura ambiental de qualidade, incluindo a existência de estruturas

**Efectos de la evaluación en las Licenciaturas de Enfermería en Portugal**  
 Efeitos do processo de avaliação nos cursos de Licenciatura em Enfermagem em Portugal

			formais ou informais de incentivo e melhoria
Difusão do curso	Difusão do curso	Alunos	Qualidade dos indicadores relativos ao ingresso ao curso
Imagem social do curso	Imagem social do curso	Inserção dos diplomados na vida ativa	Inserção profissional de diplomados, incluindo o apoio institucional prestado e posterior acompanhamento
Relatório de autoavaliação		Situação institucional	Qualidade do relatório de autoavaliação
Outras recomendações	Recursos disponíveis (Recursos financeiros)		Recursos financeiros envolvidos
Recomendações finais			

Verifica-se, curiosamente, que não conseguimos identificar *a priori* nenhum termo de referência que corresponda às categorias “Resultados obtidos” e “Ambiente de trabalho”.

Se, relativamente à primeira, essa opção se poderia compreender, dadas as elevadas taxas elevadas de sucesso escolar que estes cursos apresentam e que não podiam deixar de ser do conhecimento prévio das CEA, que eram presididas e constituídas em muitos casos por professores ainda no ativo, já relativamente à segunda, identificámos um conjunto de aspetos nos relatórios das CEA (quer no corpo dos relatórios quer nas suas recomendações) que se enquadram neste indicador tal como foi definido pelo Conselho de Avaliação da ADISPOR (cf. ADISPOR e APESP, 2002). Daí o facto de, nas categorias que estabelecemos, termos optado por não nos limitarmos aos “termos de referência” definidos.

## **5. Análise formal**

---

### **5.1. Número de recomendações – Análise global**

Todos os relatórios que integram este estudo possuem um capítulo dedicado às recomendações (designadas nalguns relatórios por sugestões). Os relatórios podem ser consultados no CD anexo (PASTA\_1 Relatórios Comissões Externas de Avaliação\_CEA). Deste modo, uma primeira análise que se pode fazer refere-se ao número de recomendações.

Em primeiro lugar, vamos debruçar-nos única e exclusivamente sobre as sentenças proferidas formalmente enquanto recomendações (e não aquelas apresentadas como pontos fracos e que entendemos também deverem ser encaradas como recomendações, ou pelo menos intenções de recomendações, conforme anteriormente explicado, bem como as recomendações identificadas no corpo dos relatórios e que por alguma razão não surgiram naquele capítulo dos relatórios).

Assim, nos 18 relatórios analisados constam 109 recomendações, uma média de 6,05 recomendações por relatório.

O relatório com mais recomendações apresenta 13 recomendações. Verifica-se que em 3 relatórios só foram efetuadas 3 recomendações em cada um. A moda estatística reparte-se entre as 4 recomendações e as 7 recomendações, em 4 relatórios respetivamente.



**Quadro 110 – Dados quantitativos referentes a recomendações formalmente efetuadas**

Número de relatórios analisados	18
Número total de recomendações	109
Média de recomendações por relatório	6,05
Máximo de recomendações num relatório	13
Mínimo de recomendações num relatório	3
Moda estatística de recomendações	4 e 7

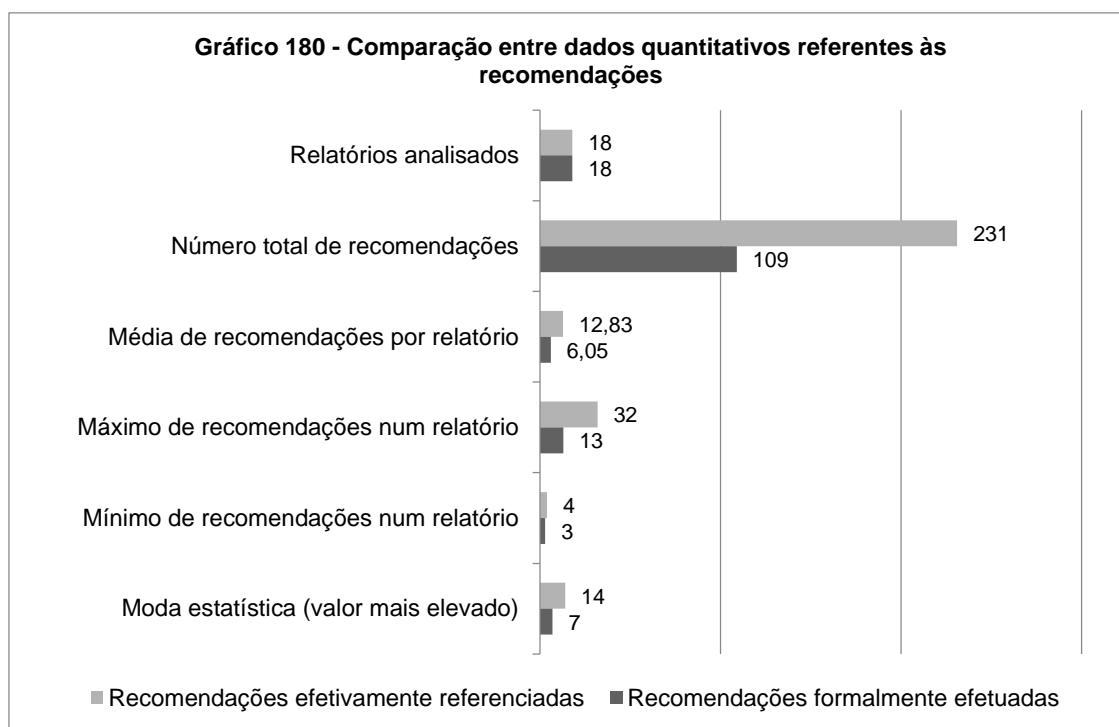
Importa agora verificar o número de recomendações que efetivamente se codificaram (incluindo, portanto, os pontos fracos e recomendações que foram identificadas no corpo dos relatórios mas que não surgiram no capítulo de recomendações dos relatórios) foi de 231, uma média de 12,83 recomendações por relatório.

Neste caso, o relatório com mais recomendações apresenta 32 recomendações e o relatório com menos recomendações apresenta 4 recomendações. A moda estatística foram 14 recomendações em 3 dos relatórios analisados.

**Quadro 111 – Dados quantitativos referentes a recomendações efetivamente referenciadas**

Número de Relatórios Analisados	18
Número Total de Recomendações	231
Média de Recomendações por Relatório	12,83
Máximo de Recomendações num Relatório	32
Mínimo de Recomendações num Relatório	4
Moda Estatística de Recomendações	14

No gráfico seguinte podemos visualizar os dados que acabamos de apresentar.



Para todos os cursos foi possível identificar uma diferença entre o número de recomendações formalmente efetuadas, isto é, aquelas que foram feitas no capítulo do relatório destinado a esse efeito e que, como já vimos, foram 109, e o número de recomendações efetivamente codificadas na nossa análise de conteúdo, que foram 231, como se pode ver no quadro seguinte

**Quadro 112 – Número de recomendações formalmente efetuadas e número de recomendações efetivamente categorizadas nos relatórios das CEA**

CLE da...	Número de recomendações formalmente efetuadas	Número de recomendações efetivamente categorizadas
ESE Cidade do Porto - Porto	5	14
ESE Ana Guedes - Porto	3	5
ESE Artur Ravara - Lisboa	6	24
ESE Bissaya Barreto - Coimbra	6	8
ESE Calouste Gulbenkian - Lisboa	7	10
ESE Francisco Gentil - Lisboa	7	7
ESE Maria Fernanda Resende - Lisboa	4	4
ESE São João - Porto	3	6
ESE Ângelo da Fonseca - Coimbra	9	17
ESS Beja	13	32
ESS Bragança	4	14
ESS Castelo Branco	8	19

### ***Efectos de la evaluación en las Licenciaturas de Enfermería en Portugal***

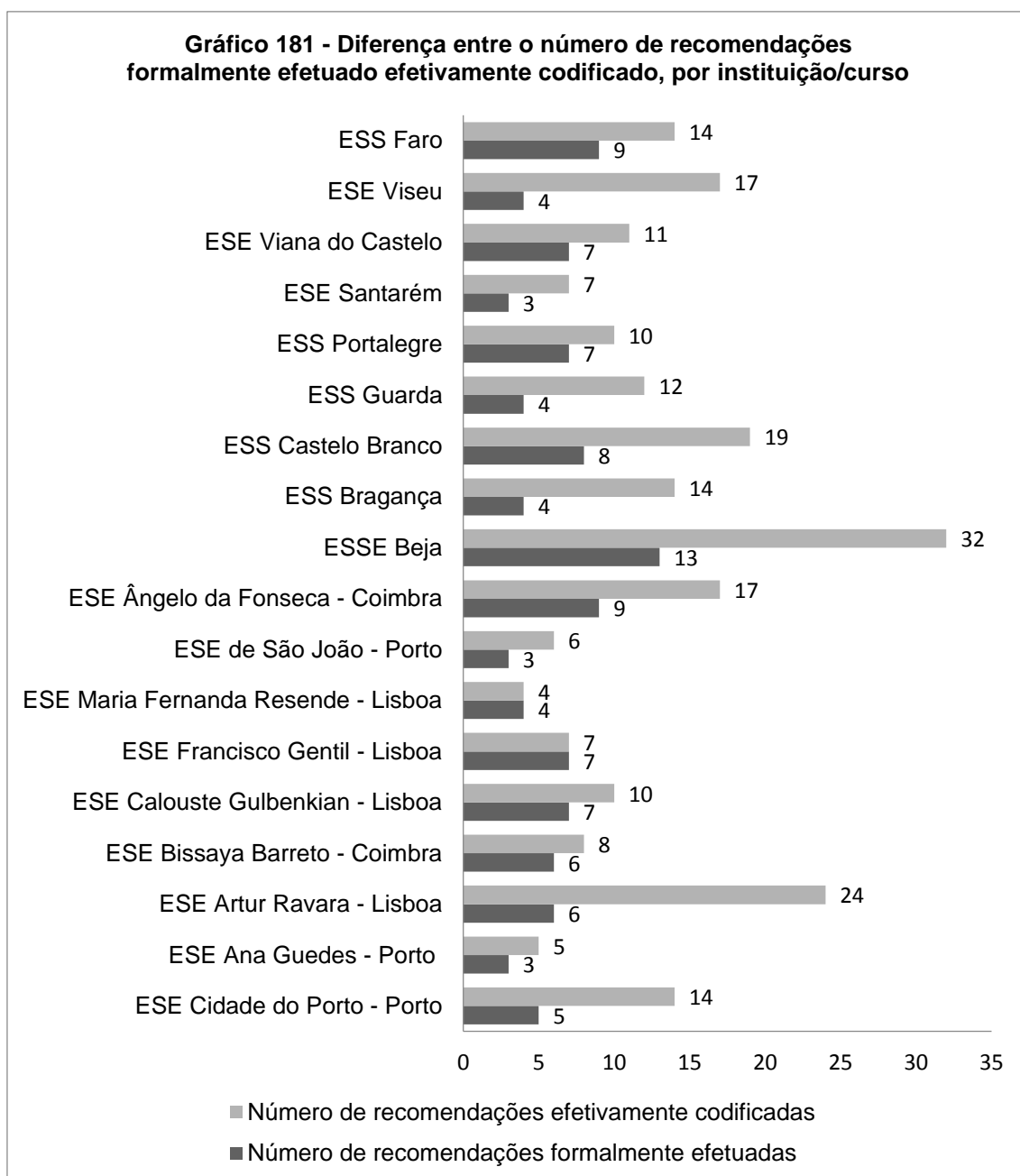
Efeitos do processo de avaliação nos cursos de Licenciatura em Enfermagem em Portugal

ESS Guarda	4	12
ESS Portalegre	7	10
ESE Santarém	3	7
ESE Viana do Castelo	7	11
ESE Viseu	4	17
ESS Faro	9	14
<b>Total</b>	<b>109</b>	<b>231</b>

Entendemos que esta diferença de valores se deve a dois fatores. Em primeiro lugar, ao material considerado, o qual, conforme já referimos, não se limitou apenas às recomendações formalmente efetuadas, mas também aos pontos fracos e a recomendações que identificámos no corpo dos relatórios e que considerámos, desde que não se repetissem no capítulo das recomendações. Em segundo lugar, à forma como as próprias frases são redigidas que leva a que possam ser categorizadas em duas classes diferentes (quando, por exemplo, é redigida uma recomendação para melhoria de instalações e equipamentos, este tipo de frase foi classificada na categoria de instalações e na categoria de equipamentos).

Ainda assim, foi possível constatarem-se diferenças que, nalguns casos, são significativas, conforme mais facilmente se pode observar no gráfico seguinte. Aí, podemos também verificar que só em relação à avaliação de dois cursos, o número de recomendações formalmente efetuadas é coincidente com o número de recomendações por nós categorizadas. Verifica-se, também, que é em relação ao curso que tem mais recomendações formalmente efetuadas que se observa o maior número de sentenças que, no corpo do relatório, tinham um sentido de recomendação ou identificação de algum aspeto a melhorar.

Em relação a estas diferenças, num trabalho que não caberá fazer aqui, seria importante verificar se em relação aos diferentes relatórios produzidos pelas diferentes CEA, se podia observar um tom comum, de maior ou menor intensidade crítica relativamente aos cursos avaliados, para se perceber se este número de observações encontradas no corpo do relatório corresponde, ou não, a um estilo mais incisivo da própria CEA. Este elemento poderia ser relevante para salvaguardar os processos de avaliação, e as próprias CEA, deste efeito subjetivo inerente à Comissão que avalia o curso, criando ferramentas de observação e apreciação que o diminuíssem.



## 5.2. Número de recomendações – Análise por categorias

Fazendo uma análise por categoria, entendemos dever ter-se em consideração duas situações distintas: uma primeira, que se refere ao número absoluto de referências contabilizadas em cada categoria; uma segunda, que se refere à abrangência dessas mesmas recomendações, isto é, a quantidade de relatórios/cursos (ou fontes, se se preferir) onde foi possível contabilizar referências de uma determinada categoria. Recordar-se que foram categorizadas 231 referências.

### 5.2.1. Número absoluto de referências por categoria

No quadro seguinte apresenta-se o número total de recomendações que foram categorizadas em cada uma das categorias, bem como o valor percentual que as mesmas representam face ao número total de recomendações, ordenadas da categoria onde se verificaram mais categorizações para aquela onde se verificou um menor número delas.

**Quadro 113 – Número de recomendações categorizadas, por categoria**

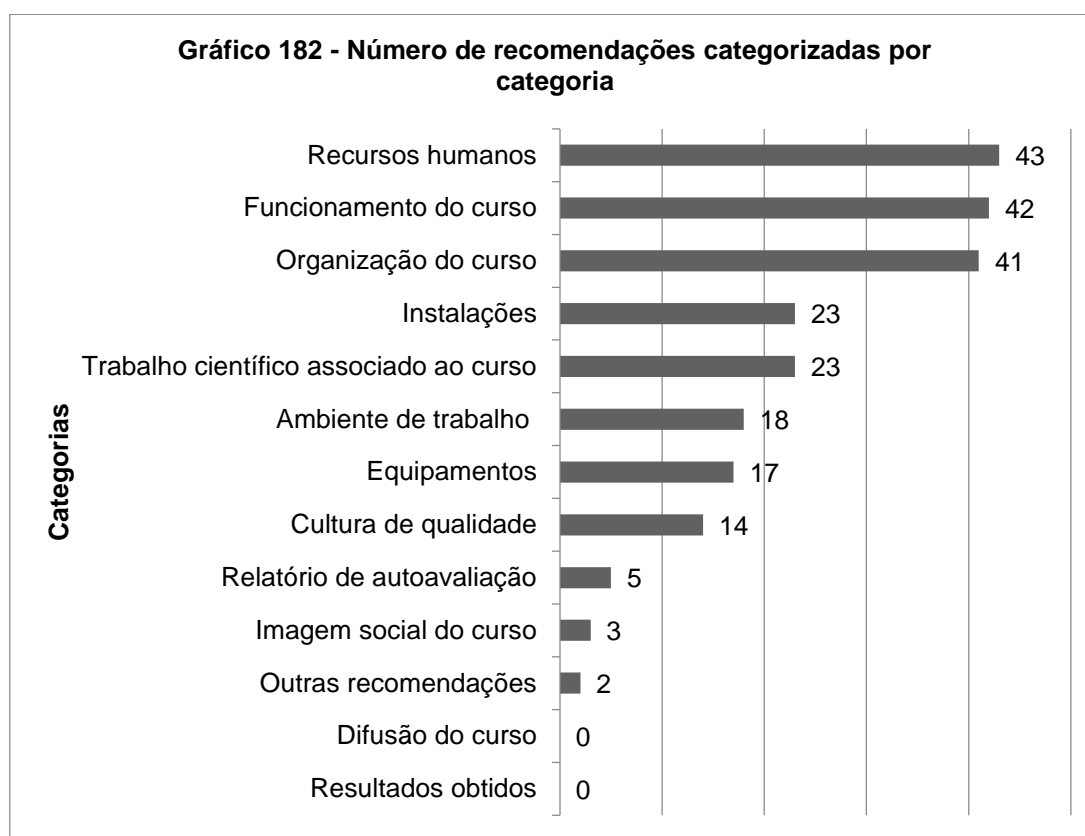
<b>Categorias</b>	<b>Número de referências</b>	<b>Valor percentual</b>
Recursos humanos	43	18,60%
Funcionamento do curso	42	18,20%
Organização do curso	41	17,70%
Instalações	23	10,00%
Trabalho científico associado ao curso	23	10,00%
Ambiente de trabalho	18	7,80%
Equipamentos	17	7,40%
Cultura de qualidade	14	6,10%
Relatório de autoavaliação	5	2,20%
Imagem social do curso	3	1,30%
Outras recomendações	2	0,90%
Difusão do curso	0	0,00%
Resultados obtidos	0	0,00%
<b>Total</b>	<b>231</b>	<b>100,00%</b>

Conforme se pode constatar, de acordo com a nossa análise a categoria que mereceu um maior número de referências por parte das CEA foi a categoria “Recursos humanos”, com 43 referências, representando 18,6% do total das referências categorizadas.

A segunda categoria com maior número de referências foi a categoria “Funcionamento do curso”, na qual foram categorizadas 42 referências, representando 18,1% do total das referências.

Em terceiro lugar, a categoria mais referenciada foi a categoria “Organização do curso” na qual foram registadas 41 referências, correspondendo a 17,7% do total de referências.

Os dados observados indicam que foi sobretudo sobre estas três categorias que se verificou a maior densidade de recomendações, ou identificação de pontos fracos, por parte das CEA, representando no seu conjunto 54,5% da totalidade das recomendações por nós categorizadas. Aliás, basta verificar que as duas categorias que vêm imediatamente a seguir, as categorias “Instalações” e “Trabalho científico associado ao curso”, cada uma delas com 23 referências categorizadas, já representam só 9,9% em relação ao número total de referências, isto é, um número já substancialmente menor de referências categorizadas. O gráfico seguinte permite uma melhor visualização destes aspetos.



Por outro lado, deve ser assinalado o caso de duas categorias que não foram objeto de qualquer recomendação por parte das CEA: são elas a categoria “Resultados obtidos” e “Difusão do curso”.

A nossa interpretação deste dado é semelhante à que efetuámos em relação aos dados recolhidos através do nosso questionário. Relativamente à categoria “Resultados obtidos”, este dado compreende-se, já que tivemos oportunidade de observar que nos 18 relatórios analisados (isto é, em todos eles) foram identificadas 26 referências aos bons resultados obtidos pelos estudantes dos CLE.

Em relação à categoria “Difusão do curso”, este dado compreende-se pela negativa, ou seja, não se torna necessário difundir um curso que possui um índice de procura elevado. Isso mesmo foi possível, também, constatar nos relatórios das CEA, onde nos 18 analisados categorizámos 21 referências relativas à elevada procura do curso.

Apraz-nos verificar que a terceira categoria onde se verificaram menos referências foi a categoria “Outras recomendações”, onde decidimos categorizar as duas únicas referências feitas relativamente a recursos financeiros, o que de certa forma acaba por validar a nossa opção, pelos motivos então apresentados, de também não incluir esta matéria no questionário que elaborámos.

### **5.2.2. Abrangência das recomendações – Análise por categorias**

No quadro seguinte apresenta-se a distribuição do número de referências consideradas como recomendações, pelo número de fontes (os relatórios) em foram identificadas.

Definimos este dado como abrangência das recomendações, na medida em que tentamos perceber em que medida uma determinada categoria de recomendações, mesmo tendo um menor número de recomendações, é mais ou menos transversal aos cursos avaliados.

**Quadro 114 - Número de relatórios (fontes) onde foram codificadas referências, por categoria**

<b>Categorias</b>	<b>Fontes</b>	<b>Número de referências</b>
Funcionamento do curso	18	42
Organização do curso	16	41
Instalações	14	23
Trabalho científico associado ao curso	13	23
Recursos humanos	12	43
Ambiente de trabalho	9	18
Cultura de qualidade	9	14
Equipamentos	8	17
Relatório de autoavaliação	4	5
Imagem social do curso	2	3
Outras recomendações	2	2
Difusão do curso	0	0
Resultados obtidos	0	0
<b>Total</b>		<b>231</b>

Esta análise possibilita uma leitura ligeiramente diferente dos dados, e que consideramos poder ser de interesse. Ordenando o número de referências que codificámos pelo número de fontes, podemos observar quais as categorias que foram referenciadas num maior número de fontes.

Nesta leitura, a categoria “Funcionamento do curso” é a categoria referenciada no maior número de relatórios analisados, mais exatamente em 18, representando 100% das fontes.

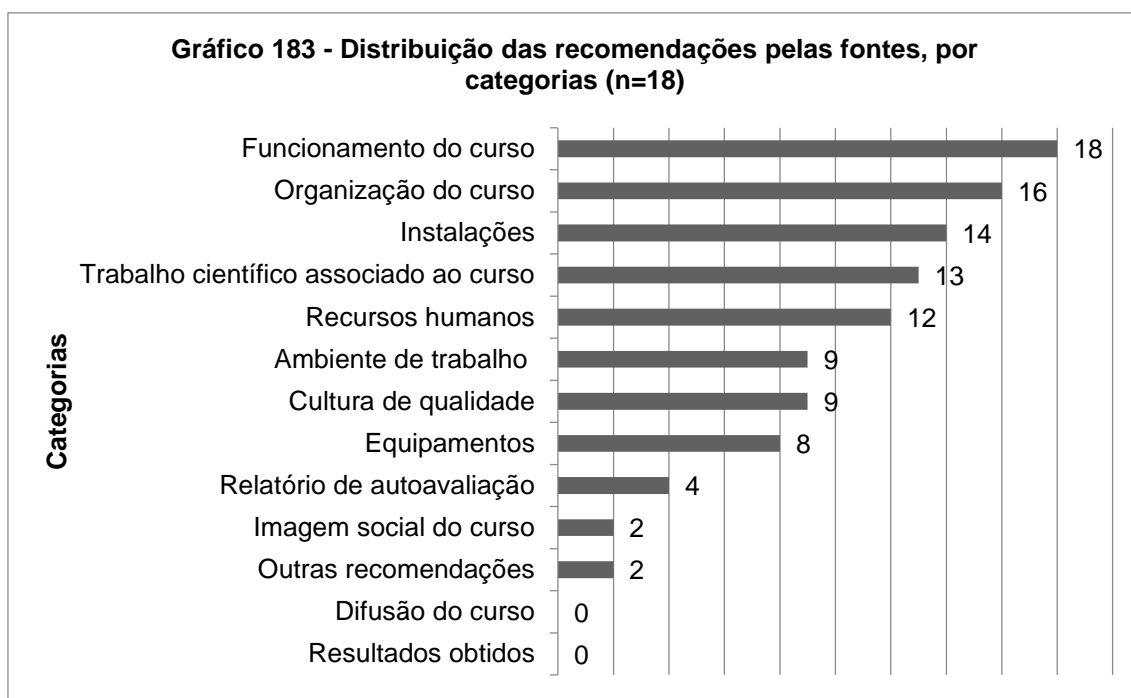
A segunda categoria referenciada em mais relatórios analisados é a categoria “Organização do curso”, que surge em 16 relatórios analisados, representando 88,8% das fontes.

Em terceiro lugar surge a categoria “Instalações”, referenciada em 14 dos relatórios analisados, representando 77,7% das fontes.

E se é um dado adquirido, como vimos, que a categoria “Recursos humanos”, é a categoria onde foram efetuadas mais referências, em boa verdade isso aconteceu só em 12 dos 18 relatórios analisados, representando apenas 66,6% das fontes.

No gráfico seguinte podemos observar melhor os dados desta distribuição.





Este dado indica-nos, portanto, que as CEA entenderam efetuar recomendações, em matéria de “Funcionamento do curso”, em todos os cursos avaliados, e recomendações em matéria de “Recursos humanos” só em relação a alguns cursos mas, eventualmente, de uma forma mais premente, dado o tipo de situações que terão sido observadas.

Como nota final poderá ainda referir-se que em relação às categorias que foram objeto de recomendações no menor número de fontes, estas são coincidentes com as categorias que foram objeto do menor número de recomendações: “Resultados obtidos” e “Difusão do curso”, com 0, e “Outras recomendações” e “Imagem social do curso” apenas com registos em 2 fontes representando, cada uma, 11,1% do total das fontes analisadas.

### **5.3. Análise do tipo de recomendações por categoria e subcategoria**

Nesta parte, iremos proceder a uma análise do tipo de recomendações feitas pelas CEA em cada uma das categorias e subcategorias. Faremos a apresentação dos dados seguindo uma ordem descendente em relação ao número de recomendações por nós codificadas.

### 5.3.1. Recursos humanos

Foi a categoria que codificámos com maior número de recomendações. Foram feitas 43 recomendações em 12 dos 18 relatórios analisados.

Foi possível efetuar o agrupamento destas recomendações em 5 subcategorias de acordo com as áreas específicas em que foram feitas. O quadro abaixo mostra as áreas criadas e o número de recomendações feito em cada uma delas.

**Quadro 115 - Recomendações categorizadas nas diferentes subcategorias da Categoria - Recursos humanos**

Subcategorias	Nº de recomendações	Valor percentual
Qualificação do pessoal docente	17	39,5%
Aspetos gerais da gestão de recursos humanos	10	23,3%
Número de docentes insuficiente	6	14,0%
Formação do pessoal não docente	5	11,6%
Número de não docentes insuficiente	5	11,6%
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0%</b>

Assim, na categoria “Recursos humanos”, o maior número de recomendações, 17, representando 39,5% das recomendações nesta categoria, foi efetuada no âmbito da necessidade de reforçar a qualificação do corpo docente das escolas, habilitando-o com o grau de doutor.

Frases como “Parece ser ainda insuficiente a qualificação académica dos docentes” (relatório da ESE Artur Ravara), ou a identificação como “Fragilidades susceptíveis de remediação” do “número de docentes detentores de grau de doutor” (relatório da ESE Francisco Gentil), ou ainda “A inexistência de doutorados e o reduzido número de professores em processo de doutoramento” (relatório da ESS do IPCastelo Branco), caracterizam bem o tipo de elementos aqui categorizados.

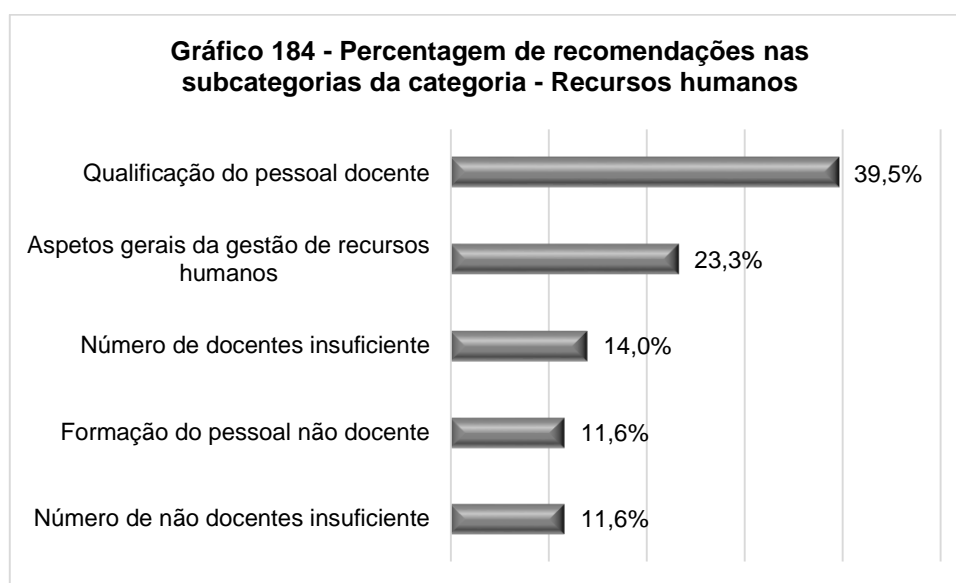
Mas também encontramos referência a um grupo de pessoas que, não sendo docentes, colaboram diretamente na formação dos estudantes de enfermagem: os orientadores de ensino clínico, a cuja necessidade de formação (enquanto orientadores, note-se) são dirigidas 3 destas 17 recomendações.

O segundo tipo de recomendações mais frequente diz respeito a aspetos gerais da gestão de recursos humanos. Aqui foram efetuadas 10 recomendações, representando 23,2% das recomendações nesta categoria.

Abrange um tipo de recomendações variado, que vai desde assuntos muito específicos, como “Reflectir sobre a lógica de agrupamento de docentes e das áreas científicas” (relatório da ESE Ângelo da Fonseca) ou a “Ausência de direcção científica da biblioteca” (relatório da ESS doIPViana do Castelo), até aspetos mais gerais como, “Valerá a pena dar especial atenção à política de recursos humanos (docentes e não docentes) que deverá apoiar as opções estratégicas da Escola” (relatório da ESS do IPGuarda).

As demais recomendações, verificaram-se com menos frequência e recaem sobre a necessidade de se resolverem situações como, a formação do pessoal não docente, como quando se diz, por exemplo, “A reduzida tecnicidade do pessoal administrativo” (relatório da ESS do IPCastelo Branco), e algumas insuficiências verificadas quer ao nível do pessoal docente, como “A elevada carga lectiva e ocupação dos docentes” (relatório da ESE Cidade do Porto) e do pessoal não docente, “Recursos humanos escassos ao nível dos administrativos” (relatório da ESS do IPBragança).

No gráfico seguinte mostramos a distribuição percentual das recomendações pelas diferentes subcategorias desta categoria.



### 5.3.2. Organização do Curso

Relativamente à categoria “Organização do curso”, verifica-se que foram efetuadas recomendações em 16 dos 18 relatórios analisados.

Foi possível agrupar as 40 referências identificadas em 6 subcategorias temáticas de acordo com o quadro abaixo.

**Quadro 116 - Recomendações categorizadas nas diferentes subcategorias da Categoria - Organização do curso**

Subcategorias	Nº de recomendações	Valor percentual
Articulação entre UCs	10	24,4%
Estrutura curricular do curso	8	19,5%
Carga curricular ou horária	7	17,1%
Princípios de organização do curso	7	17,1%
Organização da escola ou dos seus órgãos de gestão	5	12,2%
Aspetos específicos de UCs	4	9,8%
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100,0%</b>

Ali, podemos verificar que o maior número de recomendações referiu-se a aspetos da articulação entre as diferentes unidades curriculares, pautando-se por recomendações do tipo “Melhorar a articulação entre as diversas disciplinas no que respeita aos conteúdos” (relatório da ESE Ângelo da Fonseca) ou, “Deficiente articulação e integração, sobretudo horizontal, de conteúdos em determinadas disciplinas, que estão na origem de sobreposições e lacunas” (relatório da ESS do IPBeja).

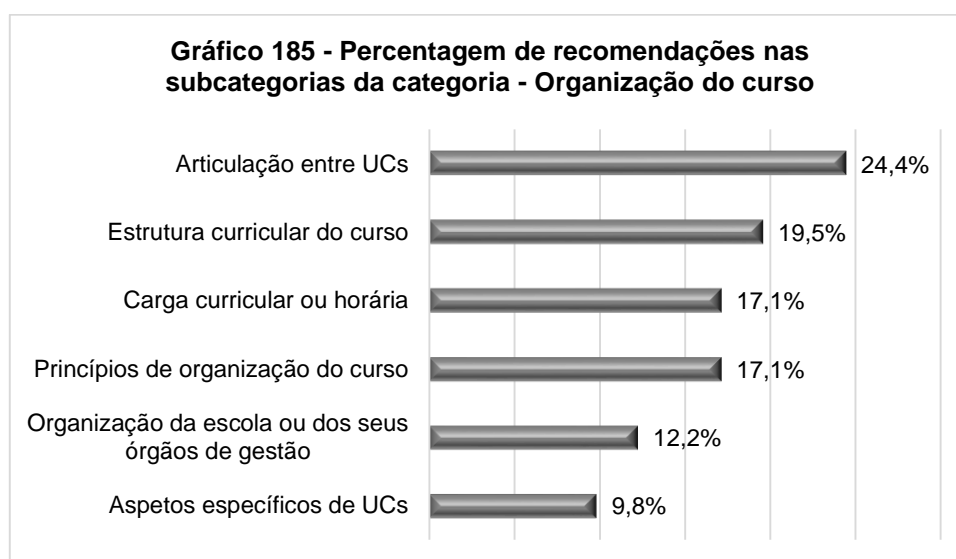
São também relevantes as recomendações feitas em relação à estrutura curricular dos cursos, onde surgem recomendações do tipo “O conteúdo e o posicionamento curricular de algumas áreas de ensino carece de lógica e clareza” (relatório da ESS IPViseu) ou, “O pouco ênfase dado no plano de estudos às disciplinas de Enfermagem” (relatório da ESS da UALgarve), e ainda um conjunto de recomendações tendo em vista a adequação da estrutura curricular dos cursos ao Processo de Bolonha, no sentido de aproveitar esse processo para melhor aquela estrutura, com afirmações do tipo “Intensificação dos trabalhos referentes ao processo de Bolonha” (relatório da ESS do

IPViana do Castelo) ou “Aproveitar a reformulação do plano de estudos, tendo em conta a adopção dos princípios do Processo de Bolonha, para corrigir os pontos fracos do actual” (relatório da ESS do IPBeja).

São igualmente merecedoras de nota as recomendações feitas no âmbito da filosofia e princípios de organização do curso, com afirmações do tipo “A concepção de enfermagem orientadora do desenvolvimento curricular é pouco clara” (relatório da ESS do IPGuarda) ou, “A necessidade de relacionar de forma mais evidente os conteúdos abordados com a realidade do exercício da profissão de enfermeiro” (relatório da ESE São João), e ainda a sobrecarga curricular ou horária dos cursos, onde se apontam questões como “O excesso de carga horária semanal” (relatório da ESS do IPViseu) ou “Sobrecarga curricular dos estudantes” (relatório da ESE Cidade do Porto).

Os outros aspetos que encontramos têm que ver com alguns aspetos específicos de algumas unidades curriculares como “Rever a aplicabilidade teoria-prática da unidade curricular Projecto Pessoal e Profissional II” (relatório da ESE Artur Ravara) e com a subcategoria Organização da escola ou dos seus órgãos de gestão, onde, nalguns casos, se referem aspetos até de ordem legal como “A não paridade entre docentes e discentes no Conselho Pedagógico” (relatório da ESS do IPCastelo Branco) ou “Deverá ser clarificada a autonomia do Conselho Científico, enquanto órgão de gestão autónoma da Escola” (relatório da ESS do IPBragança).

No gráfico seguinte mostramos a distribuição percentual das recomendações pelas diferentes subcategorias desta categoria.



### 5.3.3. Funcionamento do curso

Nesta categoria foram categorizadas 27 recomendações feitas em 13 dos 18 relatórios analisados.

Tal como temos vindo a fazer, também aqui foi possível constituir 4 subcategorias que permitem uma melhor leitura dos dados. As subcategorias criadas são apresentadas no quadro que se segue.

**Quadro 117 - Recomendações categorizadas nas diferentes subcategorias da Categoria - Funcionamento do curso**

Subcategorias	Nº de recomendações	Valor percentual
Funcionamento do ensino clínico	12	28,6%
Outros aspetos do funcionamento do curso	7	16,7%
Relações externas	7	16,7%
Métodos e procedimentos de avaliação	6	14,3%
Apoios aos estudantes	6	14,3%
Metodologias de ensino	4	9,5%
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>100,0%</b>

Assim, a maioria das recomendações nesta categoria foram feitas na subcategoria relativa ao funcionamento do ensino clínico, o que se compreende dado o elevado peso que esta formação tem no CLE. Foram feitas 11 recomendações que vão desde “Repensar o tipo de acompanhamento efectuado ao nível dos ensinamentos clínicos, por parte dos professores de enfermagem, relativamente aos estudantes” (Relatório da ESS do IPBragança) ou “Na medida do possível, seleccionar campos de estágio próximos da Escola Superior de Saúde de Faro, e dar conhecimento atempadamente da sua distribuição aos estudantes” (relatório da ESS UAlgarve) até “Dificuldades de acompanhamento de alunos em ensino clínico” (relatório da ESS do IPCastelo Branco).

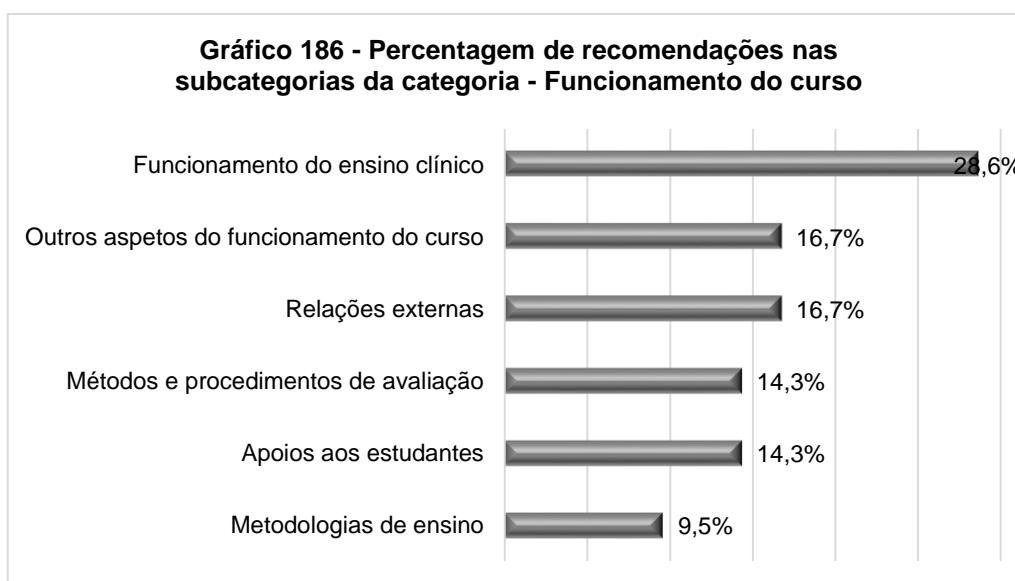
Já em relação às metodologias e procedimentos de avaliação, nas recomendações são referidos aspetos como “O excesso de trabalhos solicitados aos alunos em algumas fases” (relatório da ESE Ângelo da Fonseca), a necessidade de “Clarificação das grelhas de avaliação” (relatório da ESE Artur Ravara) ou “O regulamento de frequência

e avaliação tem de estar de acordo com a organização curricular em execução e estabelecer prazos para saída das notas” (relatório da ESS do IPBeja).

Quanto a outros aspetos do funcionamento do curso, podemos encontrar recomendações do tipo “Os sinais de deficiente comunicação com os locais de realização do ensino clínico” (relatório da ESE Ângelo da Fonseca) ou ainda “Dificuldades na articulação entre as várias Comissões de Coordenação dos Cursos de Licenciatura em Enfermagem” (relatório da ESE Calouste Gulbenkian).

Por último, as recomendações referentes a metodologias de ensino foram as menos frequentes mas ainda assim foram referidos aspetos como “A excessiva carga horária em sala de aula” (relatório da ESE Ângelo da Fonseca) ou “Promover a utilização dos meios de ensino à distância em algumas disciplinas e cursos” (relatório da ESE Bissaya Barreto).

No gráfico que apresentamos abaixo pode verificar-se a distribuição (valores percentuais) das recomendações efetuadas em cada uma das subcategorias.



#### **5.3.4. Ambiente de trabalho**

Na categoria “Ambiente de trabalho” foram codificadas 18 recomendações feitas em 9 dos 18 relatórios analisados.

Foi possível identificar 4 subcategorias, as quais são apresentadas no quadro seguinte e que possibilitaram uma melhor compreensão do tipo de recomendações efetuadas.

<b>Quadro 118 - Recomendações categorizadas nas diferentes subcategorias da Categoria - Ambiente de trabalho</b>		
<b>Subcategorias</b>	<b>Nº de recomendações</b>	<b>Valor percentual</b>
Carreiras profissionais	6	33,3%
Clima organizacional	5	27,8%
Comunicação	4	22,2%
Apoio aos docentes	3	16,7%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100,0%</b>

Como se pode ver no quadro anterior, o maior número de recomendações, 33,3%, respeita a situações relativas a carreiras profissionais, quer de docentes, como por exemplo “A precariedade da situação de grande parte dos docentes e as reduzidas perspectivas de progressão na carreira” (relatório da ESS do IPViseu), quer de não docentes, como por exemplo “A falta de expectativa, quanto à progressão na carreira, do pessoal não docente” (relatório da ESS do IPPortalegre).

A segunda subcategoria com maior número de recomendações refere-se ao clima organizacional, 27,7% das recomendações, como por exemplo “Promover estratégias de funcionamento entre e inter-órgãos, como meio facilitador da melhoria nas relações interpessoais e conseqüente influência na cultura organizacional” (relatório da ESS do IPBragança).

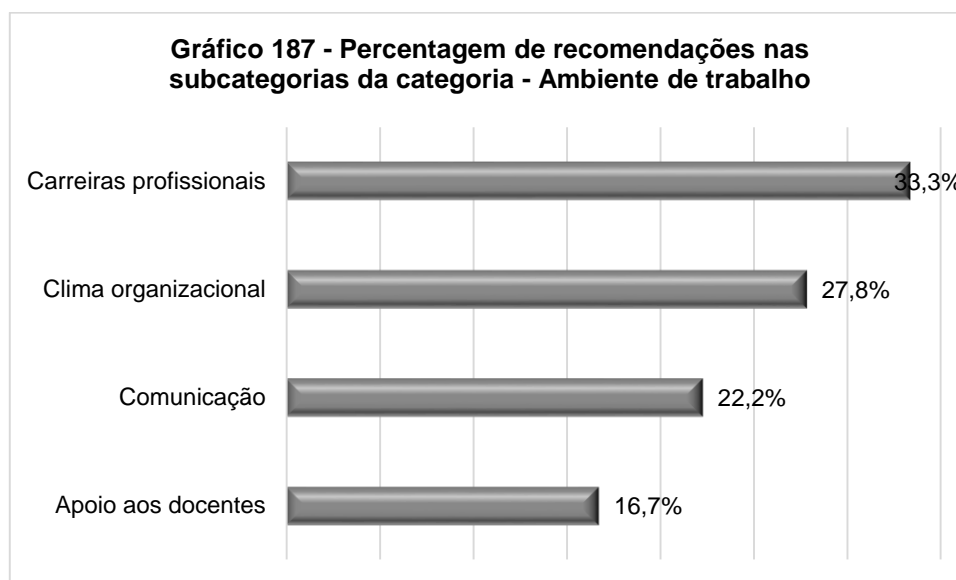
A terceira subcategoria diz respeito à comunicação, tendo recebido 22,2% das recomendações, podendo observar-se aspetos como o “Défice da comunicação entre os vários elementos da comunidade escolar” (relatório da ESE Artur Ravara) ou “Criar canais de informação formais mais fluidos” (relatório da ESS do IPBeja).

Por último, foi ainda possível identificar uma subcategoria de recomendações respeitante ao apoio ao corpo docente, com 16,6% de recomendações, envolvendo aspetos como por exemplo “Integração dos assistentes: no período de integração os assistentes necessitam de um apoio mais sistematizado e de um acompanhamento mais próximo da sua formação. Necessitam igualmente de mais apoio na área clínica,



designadamente a nível da avaliação dos alunos neste contexto” (relatório da ESE Francisco Gentil).

No gráfico seguinte mostramos a distribuição percentual das recomendações pelas diferentes subcategorias desta categoria.



### 5.3.5. Cultura de qualidade

Na categoria referente à “Cultura de qualidade” foram codificadas 14 recomendações observadas em 9 dos 18 relatórios analisados.

Esta categoria, recorde-se, correspondia a um dos objetivos gerais de todo o processo de avaliação que visava, de forma explícita, o desenvolvimento de uma cultura de qualidade nas instituições.

Aqui foi possível identificar dois tipos de recomendações que deram origem a duas subcategorias, conforme quadro seguinte.

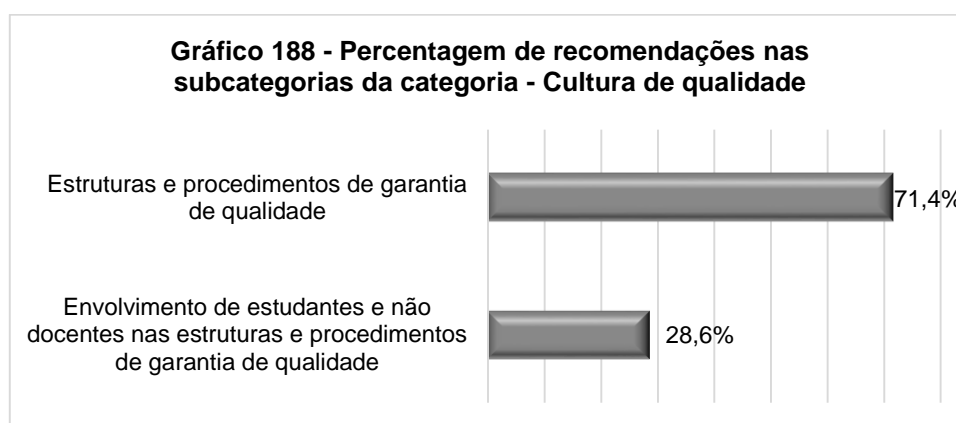
**Quadro 119 - Recomendações categorizadas nas diferentes subcategorias da Categoria - Cultura de qualidade**

Subcategorias	Nº de recomendações	Valor percentual
Estruturas e procedimentos de garantia de qualidade	10	71,4%
Envolvimento de estudantes e não docentes nas estruturas e procedimentos de garantia de qualidade	4	28,6%
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,0%</b>

A primeira subcategoria diz respeito à criação ou desenvolvimento de estruturas e procedimentos orientados para a garantia de qualidade, que foi alvo de 71,4% das recomendações. Envolveu recomendações como, por exemplo, “Constituir um núcleo para a qualidade que possa implementar processos de melhoria contínua e visar a certificação” (relatório da ESE Ângelo da Fonseca) ou “Que seja implementado processo sistemático e contínuo de avaliação bem como a forma de monitorização dos resultados” (relatório da ESE Cidade do Porto).

Na segunda subcategoria, que diz respeito ao envolvimento de estudantes e não-docentes no processo de avaliação e garantia de qualidade, puderam verificar-se recomendações do tipo “Integração de discentes nas estruturas de avaliação que venham a ser constituídas” (relatório da ESS do IPBeja) ou “A integração de estudantes e pessoal não docente nas estruturas de avaliação” (relatório da ESS da UAlgarve).

O gráfico seguinte mostra a distribuição percentual das recomendações pelas diferentes subcategorias desta categoria.



### 5.3.6. Trabalho científico associado ao curso

Na categoria referente ao “Trabalho científico associado ao curso” foram categorizadas 23 recomendações em 13 dos 18 relatórios analisados.

Nesta categoria, foi possível identificar fundamentalmente três tipos de recomendações, os quais originaram três subcategorias, conforme se mostra no quadro seguinte.

**Quadro 120 - Recomendações categorizadas nas diferentes subcategorias da Categoria - Trabalho científico associado ao curso**

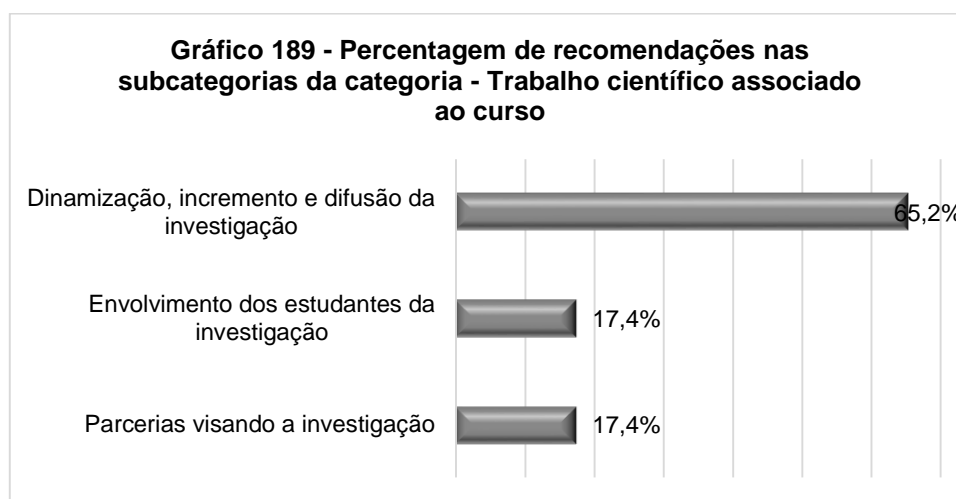
Subcategorias	Nº de recomendações	Valor percentual
Dinamização, incremento e difusão da investigação	15	65,2%
Envolvimento dos estudantes da investigação	4	17,4%
Parcerias visando a investigação	4	17,4%
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>100,0%</b>

A subcategoria que foi alvo de mais recomendações refere-se à dinamização, incremento e difusão da investigação, que foi alvo de 65,2% das recomendações. Nesta subcategoria podemos encontrar recomendações do tipo “Apesar do esforço desenvolvido, seria de esperar maior dinamização dos processos de investigação” (relatório da ESE Calouste Gulbenkian) ou “Que seja conferida maior visibilidade aos reflexos da produção científica no desenvolvimento do curso” (relatório da ESE S. João).

As duas outras subcategorias identificadas referem-se, uma ao envolvimento dos estudantes no processo de avaliação e, outra, ao estabelecimento de parcerias visando a investigação. Foram objeto de 17,3% das recomendações.

Na primeira subcategoria foi possível identificar recomendações do tipo “Pouco envolvimento dos estudantes nas actividades da escola, designadamente na investigação” (relatório da ESE Cidade do Porto), e na segunda subcategoria podemos encontrar recomendações do tipo “Aproveitar as parcerias para a realização de trabalhos conjuntos de investigação” (relatório da ESS do IPBeja) ou “Estimular um maior envolvimento em projectos de âmbito nacional e internacional” (relatório da ESE Bissaya Barreto).

No gráfico seguinte apresentamos a distribuição percentual das recomendações pelas diferentes subcategorias desta categoria.



### 5.3.7. Instalações

Na categoria referente a “Instalações” foram codificadas 23 recomendações, observadas em 14 dos 18 relatórios analisados.

Nesta categoria, foram identificadas 3 subcategorias de acordo com o objeto alvo das recomendações, conforme o quadro seguinte.

**Quadro 121 - Recomendações categorizadas nas diferentes subcategorias da Categoria - Instalações**

Subcategorias	Nº de recomendações	Valor percentual
Insuficiência ou desadequação das instalações	16	69,6%
Falta de espaços específicos para os estudantes	4	17,4%
Incremento do conforto ou espaços de convívio	3	13,0%
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>100,0%</b>

A subcategoria que foi objeto de mais recomendações, refere-se à constatação de insuficiência ou desadequação das instalações, verificando 69,5% das recomendações nesta subcategoria.

Aqui podemos encontrar recomendações como “Espaços físicos insuficientes, especialmente, para o desenvolvimento adequado das actividades lectivas e discentes”

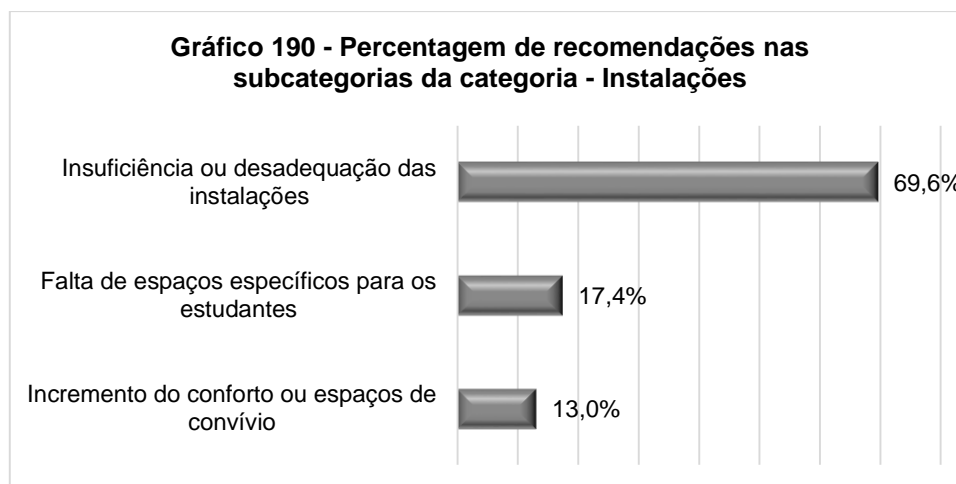
(relatório ESE Ana Guedes) ou “Limitações ao nível dos espaços (insuficientes e/ou inadequados)” (relatório da ESS do IPViana do Castelo) ou, ainda, com alguma dureza, “A criação de condições de dignidade para a Escola, nomeadamente no que concerne ao edifício” (relatório da ESS do IPCastelo Branco).

A subcategoria que se segue no número de recomendações de que foi objeto, refere-se a espaços destinados aos estudantes, nomeadamente para o desenvolvimento de trabalhos e para estudo.

Foi objeto de 17,3% das recomendações nesta categoria, e aí podemos encontrar recomendações como, por exemplo, “Inexistência de salas de estudo para os estudantes” (relatório da ESS do IPBragança) ou “Exiguidade de espaços para os alunos trabalharem em pequenos grupos” (relatório da ESE Calouste Gulbenkian).

Por último, ainda, identificámos uma terceira subcategoria, relativa ao conforto das instalações e aos espaços de convívio, que foi alvo de 13,0% das recomendações, e onde encontramos aspetos como “Disponer bancos e mesas no jardim, que possam colmatar a falta de espaço de convívio” (relatório da ESS do IPBeja) ou “Envidar esforços no sentido de climatizar os serviços administrativos e gabinetes de Docentes” (relatório da ESS da UAlgarve)

No gráfico seguinte apresentamos a distribuição percentual das recomendações por cada uma das subcategorias.



### 5.3.8. Equipamentos

Na categoria respeitante a “Equipamentos”, foram categorizadas 17 recomendações, observadas em 8 dos 18 relatórios analisados.

Aqui, as subcategorias foram constituídas tendo em conta o tipo de equipamentos a que se referiam as recomendações que identificámos, tendo sido possível constituir três subcategorias, conforme o quadro seguinte.

<b>Quadro 122 - Recomendações categorizadas nas diferentes subcategorias da Categoria - Equipamentos</b>		
<b>Subcategorias</b>	<b>Nº de recomendações</b>	<b>Valor percentual</b>
Equipamentos pedagógicos ou laboratoriais	9	52,9%
Equipamentos informáticos	6	35,3%
Outro tipo de equipamentos	2	11,8%
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>100,0%</b>

A primeira subcategoria refere-se a equipamentos pedagógicos, incluindo os equipamentos laboratoriais, e foi objeto de 52,9% das recomendações.

Podemos identificar nos relatórios afirmações como, por exemplo, “Quanto aos meios laboratoriais existentes são considerados, por docentes e discentes, insuficientes, desatualizados e alguns incompletos.” (relatório da ESS do IPBeja) ou, “O investimento na melhoria dos materiais pedagógico-científicos da escola (e.g., Laboratórios...)” (relatório da ESS do IPCastelo Branco).

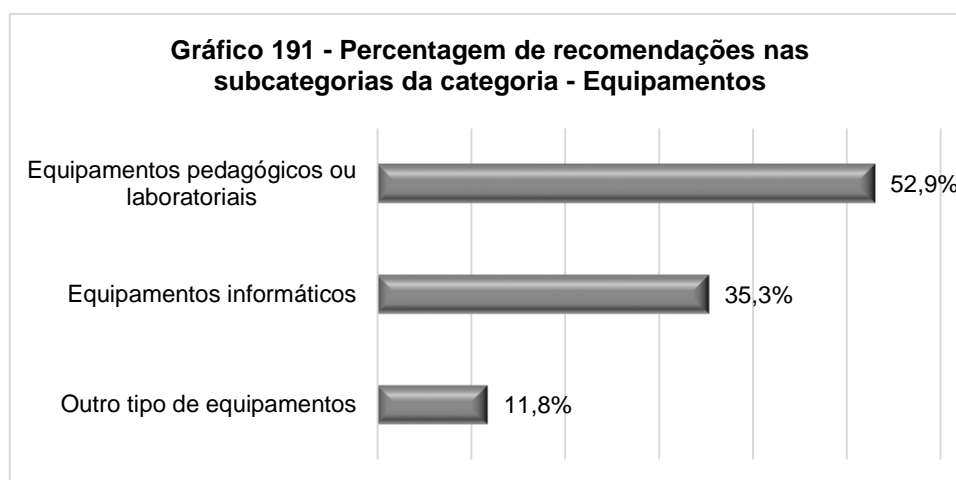
A segunda subcategoria, objeto de 35,2% das recomendações, é respeitante a equipamentos informáticos.

Verificaram-se recomendações do tipo “Desenvolvimento do sistema informático da Escola, de forma a fazer face às novas exigências em matéria de armazenamento, acesso e disponibilização da informação” (relatório da ESE Fernanda Resende) ou “Existência de apenas um laboratório de informática” (relatório da ESE Cidade do Porto).

Por último, deparámo-nos com algumas recomendações relativas a equipamentos diversos, tendo originado a subcategoria “Outro tipo de equipamentos”, objeto de 11,7% das recomendações.

Aqui verificaram-se recomendações como, por exemplo, “Encontrar solução para o problema da Reprografia” (relatório da ESS do IPBeja).

O gráfico seguinte apresenta uma visualização da distribuição das recomendações pelas diversas categorias (valores percentuais).



### 5.3.9. Imagem social do curso

Na categoria respeitante à “Imagem social do curso”, foram codificadas apenas 3 recomendações observadas em 2 dos 18 relatórios analisados.

Este reduzido número de recomendações nesta categoria não se estranha, dado o elevado prestígio social que têm as formações nas áreas da saúde em Portugal, especialmente a Medicina e a Enfermagem.

A criação de uma única subcategoria visa simplesmente o respeito pela estrutura de categorias que tínhamos definido *a priori*, já que as recomendações que encontrámos diziam respeito exclusivamente a uma situação, que era o apoio e acompanhamento aos diplomados na sua inserção na vida ativa, com recomendações como por exemplo “A importância da monitorização dos diplomados na vida activa, objectivado, por exemplo, num Gabinete de apoio e acompanhamento deste processo” (relatório da ESE S. João).

**Quadro 123 - Recomendações categorizadas nas diferentes subcategorias da Categoria - Imagem social do curso**

Subcategorias	Nº de recomendações
Apoio e acompanhamento dos diplomados	3
<b>Total</b>	<b>3</b>

### 5.3.10. Outras recomendações

Na categoria “Outras recomendações”, codificámos apenas 2 recomendações observadas em 2 dos 18 relatórios analisados.

Estas duas recomendações tinham por objeto os recursos financeiros das instituições, ou aqueles afetos ao curso em avaliação.

A criação da subcategoria visou exclusivamente densificar melhor o que se encontrava sob esta designação genérica de “Outras recomendações”.

Como exemplo, as recomendações identificadas era do tipo “Envidar esforços para disponibilização de financiamento compatível com a actualização do acervo bibliográfico” (relatório da ESS do IPBeja) ou, “Recursos financeiros não acompanharam a evolução, tendo em conta o número de estudantes” (relatório da ESS do IPBragança).

**Quadro 124 - Recomendações categorizadas nas diferentes subcategorias da Categoria - Outras recomendações**

Subcategorias	Nº de recomendações
Recursos financeiros	2
<b>Total</b>	<b>2</b>

### 5.3.11. Relatório de autoavaliação

Por último, parece-nos importante dar conta de recomendações que as CEA fizeram em relação aos próprios relatórios de autoavaliação que receberam por parte das instituições.



Nesta categoria, categorizámos 5 recomendações, observadas em 4 dos 18 relatórios analisados.

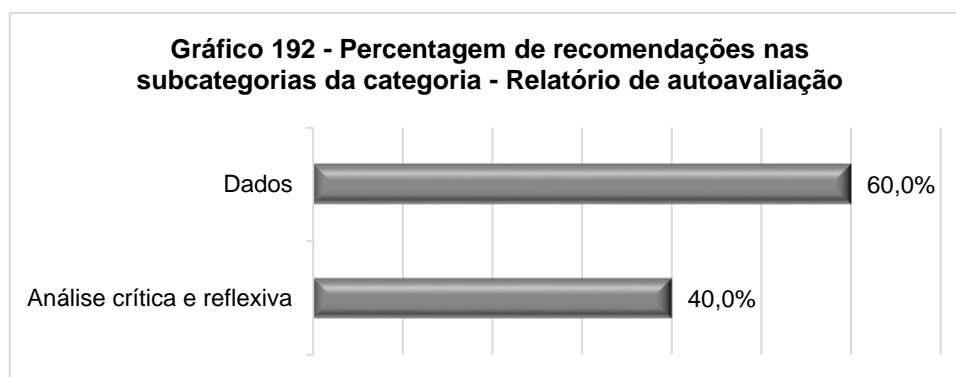
Foi possível identificar dois tipos de recomendações que organizámos em duas subcategorias, conforme o quadro seguinte.

Subcategorias	Nº de recomendações	Valor percentual
Análise crítica e reflexiva	2	40,0%
Dados	3	60,0%
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>100,0%</b>

A primeira subcategoria diz respeito ao tipo de análise e reflexão que as instituições terão feito sobre os dados recolhidos, e que foi objeto de 40,0% das recomendações. Nesta, foi possível encontrar recomendações do tipo “No RAA [Relatório de autoavaliação], é escassa a reflexão sobre o curso e o contexto em que se insere” (relatório da ESS do IPViseu) ou “Pouca reflexividade e atitude crítica expressa no relatório” (relatório da ESS IPCastelo Branco).

Uma segunda subcategoria referia-se ao tipo de tratamento de que foram objeto os dados recolhidos, tendo tido 60% das recomendações. O tipo de recomendações foram, por exemplo, “Os dados apresentados em quadros não tenham qualquer tipo de análise, nem haja reflexão crítica por parte dos seus autores.” (relatório da ESE da Artur Ravara) ou “Em muitos quadros estão ausentes os somatórios, o que conduziu à necessidade de realizar operações para apreciações globais” (relatório da ESE Cidade do Porto).

O gráfico seguinte apresenta a distribuição percentual das recomendações por aquelas duas subcategorias.



## 6. Síntese final

---

A análise de conteúdo dos relatórios de avaliação dos cursos produzidos pelas CEA, permitiu verificar que aquelas comissões produziram, efetivamente, um conjunto de recomendações para a melhoria dos cursos formuladas, formalmente, como recomendações, ou apresentadas sob a forma de pontos fracos dirigidos para diversos aspetos da organização e do funcionamento dos cursos, direta ou indiretamente.

Relativamente aos objetivos que definimos quanto à análise destes relatórios, salientamos os aspetos que passamos a apresentar.

### 6.1. O tipo de recomendações

Em relação ao tipo de recomendações feitas, verificou-se ainda que, em muitos casos, estas recomendações eram efetuadas na parte do relatório formalmente destinada a elas, mas que havia ainda um outro conjunto de recomendações – mais uma vez apresentadas sob essa forma ou sob a forma de uma sentença que apontava para uma crítica a alguma situação – que eram feitas de forma dispersa nos relatórios e que, ou não foram transformadas em recomendações, no caso de críticas menos positivas ou pontos fracos, ou que não foram transcritas na parte do relatório formalmente destinado às recomendações.

## **6.2. A categorização das recomendações**

A nossa opção pela utilização de categorias *a priori*, nomeadamente aquelas que já tínhamos utilizado para a organização das diferentes escalas e dimensões do questionário que desenvolvemos, e que tiveram por base os objetivos definidos para o próprio processo de avaliação, responderam cabalmente aos nossos objetivos, já que permitiram categorizar todas as recomendações que encontramos.

Conforme anteriormente referido, acrescentámos duas categorias novas nesta análise, uma que dizia respeito a “Outras recomendações”, que foi utilizada só para categorizar duas recomendações relativas a recursos financeiros, e outra referente à apreciação dos relatórios de autoavaliação, que não utilizámos no questionário mas que na análise dos relatórios das CEA nos pareceu importante incluir, uma vez que era pedido a estas comissões que efetuassem uma crítica a esses relatórios e, nesse sentido, era para nós também importante verificar a valorização feita pelas comissões àqueles documentos. Como vimos, só identificámos cinco recomendações, ou críticas menos positivas, visando os relatórios de autoavaliação.

Importa aqui referir que, a utilização de subcategorias na quase totalidade das categorias, deveu-se essencialmente à identificação de um conjunto de recomendações orientadas para determinados aspetos específicos, justificando portanto a existência dessas subcategorias, facilitando uma melhor compreensão do conteúdo da própria categoria criada, e possibilitando uma análise mais fina daquelas recomendações.

## **6.3. A quantificação das recomendações**

A opção por dois modelos de quantificação foi fundamental para perceber a globalidade do tipo de recomendações efetuadas.

Se, por um lado, a quantificação pelo tipo de recomendações nos permitiu verificar que foi em relação à categoria “Recursos humanos” que foi feito o maior número de recomendações, por outro lado, a quantificação pelo número de fontes, permitiu observar que aquela categoria só foi objeto de quantificação em 12 fontes, significando isto que, em 6 fontes (o total era 18), não se verificaram quaisquer recomendações

naquela categoria. Isto é, a categoria onde foi encontrado o maior número de recomendações, não é transversal a todos os cursos avaliados podendo inferir-se que naqueles em que não se verificaram recomendações não foram identificados pontos fracos nesta matéria ou, pelo menos, não foram valorizados pelas CEA.

Por seu turno, a quantificação pelo número de fontes, permitiu verificar que as CEA entenderam efetuar recomendações em relação à categoria “Funcionamento do curso” em todas as 18 fontes. Isto significa que aquelas comissões identificaram em todos os cursos situações passíveis de serem melhoradas, sendo esta situação transversal a todos os cursos.

E nesta forma de quantificação, verifica-se que a categoria “Recursos humanos” só surge em quinto lugar, aparecendo antes dela as categorias de “Funcionamento do curso”, “Organização do curso”, “Instalações” e “Trabalho científico associado ao curso”. Isto é, ainda que havendo mais cursos com situações identificadas pelas CEA relativas ao desenvolvimento de trabalho científico associado ao curso, do que com situações identificadas pelas CEA relativas a recursos humanos, aqueles em que se verificam estas últimas apresentam uma maior frequência de situações identificadas.

Depois desta quantificação global feita tendo em conta aquelas duas formas de contabilização dos dados, procedeu-se a uma quantificação das recomendações por categoria/subcategoria.

Esta quantificação permitiu verificar, através de uma análise mais fina, quais os aspetos concretos que, dentro de cada categoria, foram alvo das principais recomendações.

Merece uma referência especial, aqui, a subcategoria “Qualificação do pessoal docente”, aquela que foi objeto de maior número de recomendações por parte das CEA na categoria de “Recursos humanos”.

Globalmente pensamos poder partir do princípio que, as categorias e subcategorias que utilizámos na nossa análise representam os aspetos com maiores debilidades ao nível dos cursos e, conseqüentemente, aqueles a que os responsáveis pelo seu funcionamento devem dispensar mais atenção.

Pensamos ainda, que este tipo de análise que fizemos, se feito pelas instituições, pode ser uma ferramenta importante para contribuir para a tomada de opções de gestão científica, pedagógica e administrativa, mais orientadas para aspetos específicos, facilitando assim a concentração de esforços na resolução de problemas e nos processos de melhoria do funcionamento dos cursos.

---

## **Capítulo 3**

### **Análise dos dados recolhidos a partir das entrevistas**

---



## 1. Alguns dados de procedimento

---

No âmbito deste nosso trabalho, e tendo em conta o objetivo fundamental do mesmo, definimos que, em termos metodológicos, seria importante complementar a informação recolhida através dos questionários e dos elementos constantes nos relatórios elaborados pelas Comissões Externas de Avaliação (CEA), com um conjunto de entrevistas que possibilitassem uma compreensão mais abrangente da forma como foi percebida a utilidade do processo de avaliação para promover transformações que levassem à melhoria dos cursos e das escolas (ou das instituições), nomeadamente, neste caso, no que se refere à sua contribuição para o estabelecimento de uma cultura de qualidade, entendida aqui como uma cultura de melhoria contínua.

Além disso, este instrumento constitui, ainda, o terceiro vértice de uma estratégia de triangulação de dados, feita com o objetivo de conferir uma maior abrangência às informações recolhidas, e não tanto orientada para questões de co-validação de resultados sem, contudo, descurar esta valência, possibilitando uma leitura mais completa do nosso objeto de estudo procurando-se, desta forma, uma melhor compreensão do mesmo.

Assim, entendemos efetuar um total de seis entrevistas a três grupos de participantes, sendo duas por cada grupo de participantes.

Os grupos de participantes são os mesmos com que trabalhamos em relação aos demais instrumentos: dirigentes; docentes envolvidos no processo de avaliação; e docentes não envolvidos no processo de avaliação.

A forma como foram selecionadas as instituições e os participantes nestas entrevistas, encontra-se descrita no capítulo referente à metodologia.

Aos nossos participantes nas entrevistas foi assegurado o caráter anónimo das mesmas, ainda que, em nenhum caso, isso nos tenha sido solicitado.

A identificação dos entrevistados obedece, então, ao seguinte código:

- a) ENQD – Envolvido no processo de avaliação na qualidade de dirigente (participantes ENQD1 e ENQD2)
- b) DEPA – Docente envolvido no processo de avaliação (participantes DEPA3 e DEPA4)
- c) NEPA – Docente não envolvido no processo de avaliação (participantes NEPA5 e NEPA6)

No respeito por este compromisso, todas as referências passíveis de identificar o participante ou a sua ligação a uma instituição/curso específico foram, portanto, ocultadas.

Apresentamos no quadro seguinte, alguns dados quantitativos referentes ao processo de recolha de dados por entrevista.

<b>Quadro 126 - Dados quantitativos globais das entrevistas</b>	
Número de entrevistas	6
Número total de elementos referenciados	294
Número máximo de elementos referenciados numa entrevista	62
Número mínimo de elementos referenciados numa entrevista	42
Número médio de elementos referenciados por entrevista	51,2
Duração mínima de uma entrevista (em minutos)	27
Duração máxima de um entrevista (em minutos)	47

## **2. Estrutura das entrevistas**

---

Para a realização das entrevistas, foi elaborado um guião (ver Anexo 4 – no CD), com o objetivo essencial de ter sempre presente os diferentes aspetos que para nós era



relevante abordar nas entrevistas ou, pelo menos, criar condições para que fossem abordados pelos participantes.

Este guião não tinha como função conduzir a entrevista, no sentido de limitar a mesma, exclusivamente, aos aspetos que dele constavam. Num contínuo entre a entrevista estruturada e a entrevista não estruturada poderíamos enquadrar a entrevista que planeámos no tipo de entrevista semiestruturada.

Fundamentalmente procurámos abordar três aspetos:

- a) Saber se, no entender dos entrevistados, o processo de avaliação tinha sido útil para introduzir melhorias nos cursos, identificar, eventualmente, algumas áreas específicas em que isso tenha sido evidente, e colher uma opinião global sobre a forma como decorreu o mesmo;
- b) Verificar o entendimento dos entrevistados, relativamente ao contributo do processo para o estabelecimento de uma cultura de qualidade na instituição, ou associada ao curso;
- c) Colher opinião sobre o papel desempenhado pelas CEA em todo este processo, enquanto agentes externos promotores da mudança e dos processos de avaliação e qualidade, quer ao nível da sua relação com as instituições, quer ao nível da pertinência das recomendações formuladas.

### **3. Condições de realização das entrevistas**

---

A realização das entrevistas obedeceu aos seguintes aspetos:

- a) Após definição da pessoa a entrevistar, de acordo com o definido no capítulo da metodologia, todos os entrevistados foram contactados telefonicamente pelo entrevistador tendo, nesse contacto, sido informados sumariamente do objetivo da entrevista e tendo sido feita a marcação da data, local e hora da mesma;

- b) Nalguns casos, na sequência do contacto referido na alínea anterior, alguns dos entrevistados solicitaram os relatórios de avaliação externa dos respetivos cursos a que estavam ligados, o que lhes foi disponibilizado através de mail;
- c) Todas as entrevistas foram efetuadas pelo autor deste trabalho;
- d) As entrevistas decorreram, na maior parte dos casos, no local de trabalho dos entrevistados (em salas de aula ou em gabinetes de trabalho), tendo havido duas delas que, a pedido dos entrevistados, se realizaram em casa dos mesmos. Em qualquer um destes últimos casos, a situação da entrevista foi sempre definida pelos entrevistados, e as condições em que decorreram eram as adequadas;
- e) As entrevistas foram gravadas diretamente num computador portátil, utilizando um microfone externo, e recorrendo ao *software* livre Audacity, versões 1.3.10 e 2.0.1. Foram convertidas para formato mp3 através do *software* LAME, versão 3.99.3;
- f) As transcrições foram efetuadas por terceiros, com recurso ao *software* Windows Media Player (versão 12), e revistas integralmente pelo autor com recurso ao *software* iTunes (versões 9 e 10 – em ambos os casos várias versões 9.x e 10.x dadas as frequentes atualizações de que aquele programa informático é objeto). O tempo total de cada entrevista foi determinado com base nos dados disponibilizados por este *software*;
- g) As entrevistas decorreram em espaços tranquilos e adequados para o efeito, sem quaisquer incidentes dignos de nota (uma interrupção para abrir uma porta numa das entrevistas e uma passagem baixa de um avião noutra, em qualquer um dos casos obrigando a uma pequena interrupção na entrevista).

Como nos refere Erickson (1985, p.77), “trust and rapport in fieldwork are not simply a matter of niceness; a noncoercive, mutually rewarding relationship with key informants is essential if the researcher is to gain valid insights into the informant's point of view.” A relação que estabelecemos com os nossos participantes e que nos foi possível manter e aprofundar até hoje, faz-nos crer que aquele clima foi conseguido. Deverá referir-se aqui que, alguns dos participantes entrevistados (exatamente dois), eram pessoas já

conhecidas do entrevistador, embora não tenha sido esse o critério da sua inclusão no estudo, como vimos.

#### **4. O procedimento de transcrição**

---

Conforme já se referiu, as entrevistas foram objeto de transcrição, para análise posterior, efetuada esta com base naquela.

O processo de transcrição obedeceu aos seguintes passos:

- a) Transcrição inicial efetuada por terceiros, tendo por base o suporte áudio;
- b) Análise e revisão das transcrições, efetuada pelo autor, e tendo igualmente como base o suporte áudio;
- c) Versão definitiva da transcrição, elaborada pelo autor.

O texto integral das entrevistas transcritas pode ser consultado na PASTA\_2, no CD anexo.

#### **5. As categorias**

---

Para o procedimento de análise de conteúdo das entrevistas, recorreremos às mesmas categorias que já tínhamos utilizado, quer na construção do questionário, quer na análise de conteúdo feita aos relatórios de avaliação elaborados pelas CEA.

Dado o carácter específico desta ferramenta, e considerando o tipo de entrevista utilizado e a metodologia que estamos a seguir na elaboração deste trabalho, ainda que tenhamos definido estas categorias *a priori*, reservámo-nos sempre uma margem de liberdade para a constituição de novas categorias ou subcategorias se, da análise do material, resultasse tal necessidade. E isso veio a verificar-se.

Assim, na categoria “Resultados obtidos”, entendemos criar duas subcategorias: uma referente ao “Reconhecimento do elevado sucesso académico” e outra referente a “Explicações para o sucesso académico”.

Também na categoria “Imagem social do curso” decidimos criar duas subcategorias: uma referente ao “Apoio e acompanhamento aos diplomados” e outra relativa a “Opiniões dominantes sobre o curso” (matérias enquadráveis nesta categoria, de acordo com o Guião das CEA).

Houve, ainda, uma categoria mais que definimos *a priori*, e que não foi utilizada na análise dos relatórios de avaliação elaborados pelas CEA, até porque não fazia sentido, e que aqui se tornava necessária: foi a categoria “Apreciação do trabalho das CEA”, que organizámos em duas subcategorias, uma referente à pertinência das recomendações e outra referente ao relacionamento institucional. Esta categoria, recorde-se, já tinha sido uma das escalas/dimensões, utilizadas por nós no questionário (Escala 2/Dimensão 12 – Composição e adequação do trabalho das CEA).

Foi também utilizada, autonomamente, uma categoria referente à implementação das recomendações das CEA, (Escala 3/Dimensão 13 do questionário).

Por último, acrescentámos ainda uma categoria referente à apreciação global do processo de avaliação. Esta categoria, que também já se encontrava presente nos nossos questionários (Escala 4/Dimensão 14) – Apreciação global do processo) era importante para nós, não só para, eventualmente, confirmar os elementos recolhidos através daquele instrumento mas, principalmente, para nos tentar elucidar sobre os aspetos em relação aos quais os participantes nas entrevistas tinham considerado o processo de avaliação importante, ou não.

Em contrapartida, retirámos *a priori*, uma categoria que utilizámos na análise dos relatórios de avaliação elaborados pelas CEA, aquela que se destinava à avaliação do relatório de autoavaliação, pois não nos pareceu adequado questionar os nossos

participantes sobre um documento em cuja elaboração, a maior parte deles tinham estado envolvidos.

Todas as intervenções foram categorizadas nas categorias definidas, independentemente de revelarem um carácter favorável ou desfavorável ao papel do processo de avaliação, em relação a essa categoria (e subcategoria no caso de ter sido identificada).

As subcategorias tipificam o tipo de elemento que foi categorizado em cada uma delas. Por exemplo, um elemento como “Nós temos de ter 40 semanas. Ninguém tem 40 semanas letivas como nós.” (DEPA3) foi categorizado na categoria “Organização do curso” na subcategoria “Carga curricular ou horária”.

Assim, no quadro seguinte apresentamos as categorias e subcategorias utilizadas no processo de análise de conteúdo, bem com o número de elementos categorizados em cada uma delas.

<b>Quadro 127 - Categorias e subcategorias utilizadas para a análise de conteúdo às entrevistas e n.º de elementos categorizados em cada uma delas</b>			
<b>Categorias</b>	<b>Elementos categorizados</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Elementos categorizados</b>
<b>Organização do curso</b>	40	Articulação entre UCs	6
		Estrutura curricular do curso	16
		Carga curricular ou horária	6
		Princípios de organização do curso	10
		Organização da escola ou dos seus órgãos de gestão	0
		Aspetos específicos de UCs	2
<b>Funcionamento do curso</b>	17	Funcionamento do ensino clínico	4
		Outros aspetos do funcionamento do curso	1
		Relações externas	1
		Métodos e procedimentos de avaliação	2
		Apoios aos estudantes	1
		Metodologias de ensino	8
<b>Trabalho científico associado ao curso</b>	20	Dinamização, incremento e difusão da investigação	11
		Envolvimento dos estudantes da investigação	8
		Parcerias visando a investigação	1
<b>Recursos humanos</b>	18	Qualificação do pessoal docente	12
		Aspetos gerais da gestão de recursos humanos	1
		Número de docentes insuficiente	3
		Formação do pessoal não docente	0

## ***Efectos de la evaluación en las Licenciaturas de Enfermería en Portugal***

Efeitos do processo de avaliação nos cursos de Licenciatura em Enfermagem em Portugal

		Número de não docentes insuficiente	2
<b>Instalações</b>	8	Insuficiência ou desadequação das instalações	5
		Falta de espaços específicos para os estudantes	0
		Incremento do conforto ou espaços de convívio	3
<b>Equipamentos</b>	13	Equipamentos pedagógicos ou laboratoriais	9
		Equipamentos informáticos	3
		Outro tipo de equipamentos	1
<b>Resultados obtidos</b>	12	Reflexão sobre os resultados académicos	4
		Explicação para o sucesso académico	8
<b>Ambiente de trabalho</b>	4	Carreiras profissionais	1
		Clima organizacional	3
		Comunicação	0
		Apoio aos docentes	0
<b>Cultura de qualidade</b>	48	Estruturas e procedimentos de garantia de qualidade	41
		Envolvimento de estudantes e não docentes nas estruturas e procedimentos de garantia de qualidade	7
<b>Difusão do curso</b>	9	Não foi criada nenhuma subcategoria	9
<b>Imagem social do curso</b>	16	Apoio e acompanhamento dos diplomados	8
		Opiniões dominantes sobre o curso	8
<b>Outras recomendações</b>	10	Recursos financeiros	10
<b>Apreciação do trabalho das CEA</b>	64	Pertinência das recomendações	38
		Relacionamento institucional	26
<b>Apreciação global do processo de avaliação</b>	15	Não foi criada nenhuma subcategoria	15
<b>Implementação das recomendações das CEA</b>	13	Não foi criada nenhuma subcategoria	13
<b>Total</b>	<b>307</b>	<b>Total</b>	<b>307</b>

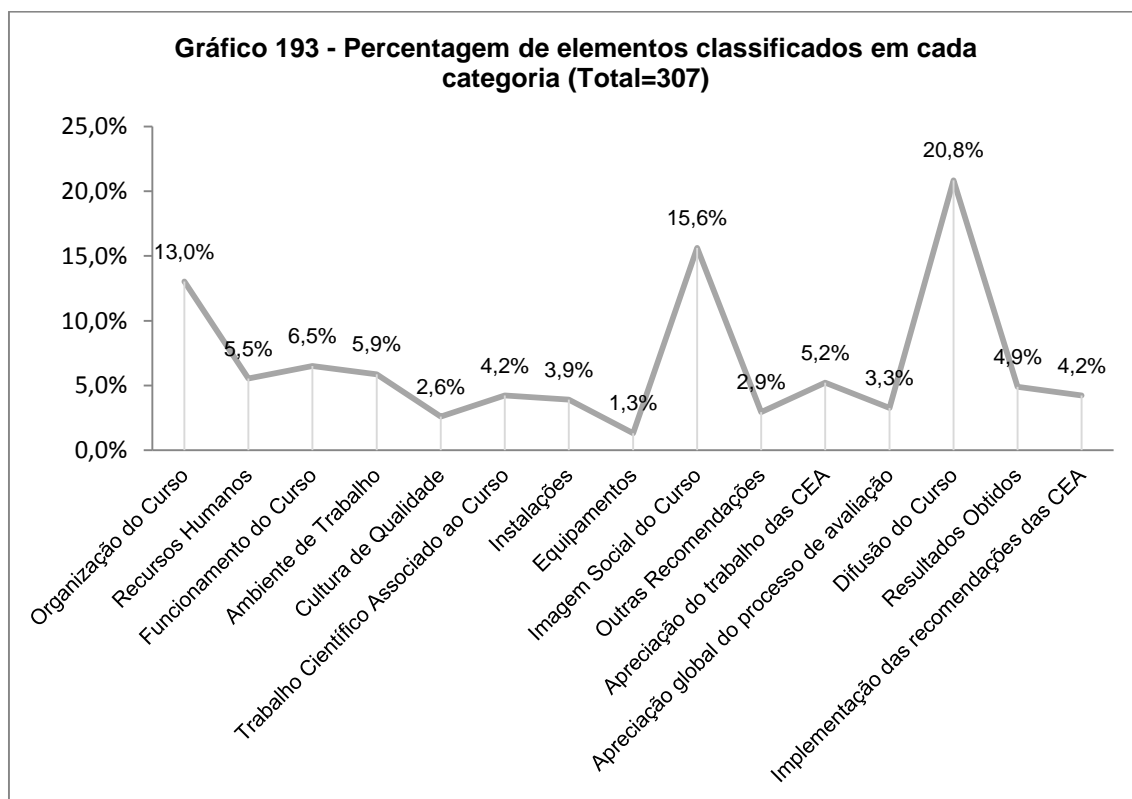
## **6. A análise de conteúdo às entrevistas**

A análise de conteúdo às entrevistas, como já referimos, foi efetuada com recurso exclusivo às transcrições.

Procedeu-se à categorização de todo o material recolhido nas categorias e subcategorias definidas, independentemente do seu sentido favorável ou desfavorável ao papel desempenhado pelo processo de avaliação, tendo-se depois procedido, então, à identificação dos elementos que indicavam um papel relevante do processo de avaliação para a categoria/subcategoria em causa, por um lado, e dos elementos que indicavam que o processo de avaliação não teria desempenhado um papel relevante para essa categoria/subcategoria, por outro lado.

Neste trabalho, foi possível classificar nas 15 categorias que tínhamos definido, um total de 307 elementos, conforme vimos no quadro anterior.

Em termos percentuais, o gráfico seguinte apresenta a distribuição percentual dos elementos classificados em cada uma daquelas categorias.



Aqui, podemos verificar-se que as três categorias onde foram categorizados foram respetivamente as categorias “Apreciação do trabalho das CEA”, “Cultura de qualidade” e “Organização do curso”, sendo as três categorias onde foram categorizados menos elementos as categorias “Ambiente de trabalho”, “Resultados obtidos” e “Instalações” e “Difusão do curso” (estas duas ambas com 3% de elementos categorizados).

## **7. Análise dos elementos categorizados em cada categoria**

---

Depois daquela análise global, e de natureza estritamente quantitativa, procedemos então à análise dos elementos categorizados em cada categoria e respetivas subcategorias.

Iremos efetuar a sua apresentação categoria a categoria e, em cada categoria, os elementos categorizados em cada subcategoria. Para todas as categorias faremos uma nota quantitativa inicial, a exposição dos elementos narrativos que categorizámos, e uma síntese final da categoria que se destina a, com base nos elementos apresentados, inferir o contributo do processo de avaliação para cada uma delas.

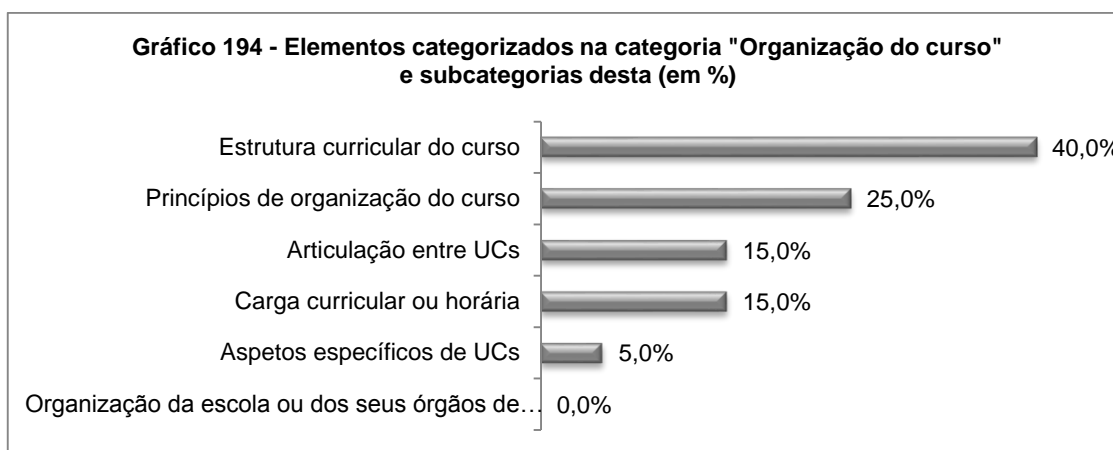
### **7.1. Análise da categoria “Organização do curso”**

A categoria “Organização do curso” encontrava-se organizada em 6 subcategorias. Nesta categoria foi possível classificar um total de 40 elementos, representando 13,0% do total de elementos categorizados.

Não tendo sido referido por nenhum dos entrevistados, não nos foi possível, naturalmente, categorizar nenhum elemento na categoria “Organização da escola ou dos seus órgãos de gestão”. O facto dos órgãos das escolas serem genericamente definidos por lei poderá explicar esta ausência. Por não serem órgãos optámos por não categorizar aqui figuras como os coordenadores de departamento ou coordenadores de curso.

O gráfico seguinte permite uma visualização do peso percentual dos elementos categorizados em cada subcategoria desta categoria, de acordo com o Quadro 127.





a) A subcategoria “Estrutura curricular do curso”

Conforme se pode verificar, nesta categoria o número máximo de elementos categorizados surgiu na subcategoria “Estrutura Curricular do Curso”, com 16 dos 40 elementos, representando 40,0% dos elementos categorizados na categoria.

Um dos aspetos mais relevantes a analisar nesta subcategoria era o das alterações aos planos de estudo decorrentes do processo de avaliação.

Nenhum dos participantes entrevistados identifica que se tenham efetuado quaisquer alterações aos planos de estudo dos cursos, decorrentes diretamente do processo de avaliação externa.

“Não fizemos alterações. Não fizemos qualquer alteração... portanto, aos planos curriculares.”  
(DEPA4)

“As alterações surgiram, mas não posso dizer que tenham sido como consequência direta do processo de avaliação.” (ENQD1)

Uma justificação para a não realização de alterações decorrentes do processo de avaliação parece prender-se com dois outros processos que se estavam a desenrolar mais ou menos em simultâneo: um deles era o Processo de Bolonha, que apontava para uma reestruturação mais profunda nos planos de estudo; outro, no caso das Escolas de Enfermagem localizadas em Lisboa, Porto e Coimbra, era o processo de fusão, para constituírem aquelas que são hoje a Escola de Enfermagem de Lisboa, Escola de Enfermagem do Porto e Escola de Enfermagem do Coimbra, que levaria igualmente a uma reformulação dos planos de estudo dos cursos, uma vez que teria de haver um plano de estudos comum entre todas as escolas que viessem a ser integradas na mesma instituição.

Assim, independentemente do reconhecimento explícito ou implícito da relevância das sugestões das CEA nesta matéria, por uma razão ou por outra, assistiu-se essencialmente ao adiamento da implementação de qualquer alteração aos planos de estudo dos cursos. A este propósito alguns dos nossos participantes são bem claros:

“Adiadas, foram adiadas.” (NEPA6)

“As alterações que foram feitas foram só decorrentes do processo de Bolonha.” (ENQD2)

“Nós estávamos realmente a pensar em,... na questão de Bolonha e penso que achamos,... não achamos muito conveniente, de todo, e com interesse, mexer no plano curricular” (DEPA4)

Nalguns casos, houve o reconhecimento da pertinência das recomendações das CEA:

“Nessa construção do novo plano de estudos, sei que foi tido em consideração as alterações propostas” (DEPA3)

“Obviamente que quando a comissão de avaliação externa nos entregou o relatório os lemos com muita atenção...” (ENQD1)

Noutros casos, houve situações que foram consideradas mais relevantes para a promoção de alterações curriculares:

“Foram sendo feitas algumas alterações ao plano de estudos, mas decorrentes mais das formações que os docentes iam fazendo.” (ENQD1)

Em síntese poderemos dizer que entre os nossos entrevistados houve o reconhecimento de que foram feitas recomendações por parte das CEA no sentido de se alterarem alguns aspetos dos planos de estudo. Nalguns casos essas alterações propostas foram tidas em consideração mas em momentos que permitem afirmar que as mesmas não decorreram diretamente do processo de avaliação, seja por opção seja pelo decorrer de processos concorrentes em relação a esta matéria, nomeadamente o processo de adequação dos cursos ao Processo de Bolonha, que estava no seu início, e que poderá ter sido responsável pelo adiar de processos de alteração curricular nos cursos de Enfermagem (a que se junta, nas escolas localizadas em Lisboa Porto e Coimbra, o processo de fusão entre as diferentes Escolas de Enfermagem existentes).

b) A subcategoria “Princípios de organização do curso”

Na subcategoria “Princípios de Organização do Curso”, foram categorizados 10 dos 40 elementos categorizados nesta categoria, representando 25,0% dos elementos categorizados na categoria.

E a este nível foram detetados alguns elementos que permitem inferir que existem outras entidades mais relevantes em relação à definição dos princípios organizadores dos cursos do que o processo de avaliação, nomeadamente as ordens profissionais (Ordem dos Enfermeiros, no caso em concreto) e os profissionais, em especial aqueles que colaboravam com os cursos em contexto de ensino clínico, reconhecendo-se nalguns casos que o papel da avaliação teve pouco ou nenhum significado para esta matéria.

“Nomeadamente também, com a intervenção da própria Ordem. Porque a Ordem privilegia a linha profissional.” (DEPA4)

“...surgia de sugestões de responsáveis das unidades hospitalares: chefes, supervisores, diretores inclusivamente, e portanto, obviamente, que em conjunto analisávamos e depois introduzíamos as alterações que nos pareciam corretas e necessárias. Portanto, não sei se foi a comissão de avaliação. Não me parece que tenha sido a comissão de avaliação que tenha tido aí algum papel importante, porque essa já era uma prática que a escola tinha nos antecedentes.” (ENQD1)

“Têm sofrido mudanças, muitas das vezes em termos de definição de competências por via da Ordem dos Enfermeiros e, portanto... Que tem ajudado. Tem tido um papel importante, porque temos uma ordem forte, tem ajudado a clarificar o que é... quais são as competências definidas para um Enfermeiro Generalista e um Enfermeiro Especialista. A esse nível não me parece que a avaliação tenha tido um papel determinante.” (NEPA5)

Os entrevistados, nesta matéria ressaltaram portanto a forte ligação do processo formativo ao exercício da profissão e, como já referimos, não efetuaram qualquer ligação particular deste aspeto com o processo de avaliação externa:

“...a formação muito orientada para o desenvolvimento profissional, não há dúvida. Quer do ponto de vista teórico, o sistema teórico é um suporte no fundo para a fundamentação do ponto de vista prático dos próprios estágios.” (DEPA4)

“...são cursos em que há uma orientação e que prepara muito para a entrada no mercado de trabalho.” (ENQD2)

“Tendo em conta as especificidades do curso e a proximidade que temos da prática profissional, porque grande parte do curso desenvolve-se em ensino clínico.” (ENQD1)

c) A subcategoria “Articulação entre as unidades curriculares”

Na subcategoria de “Articulação entre as unidades curriculares” foi possível categorizar 6 elementos, representando 15,0% dos elementos categorizados nesta categoria.

Em quatro dos seis participantes entrevistados foi possível constatar o reconhecimento deste problema, traduzido essencialmente na repetição de conteúdos em diferentes unidades curriculares do curso:

“Portanto, trabalhava-se um pouco e lecionava-se, cada um na sua área, mais ou menos, mas tudo “mini” por assim dizer, e não havia uma grande interação entre o próprio corpo docente, de continuidade dos conteúdos, e os alunos ressentiam-se um bocado.” (DEPA4)

“A articulação interdisciplinar era uma coisa difícil e que se manteve difícil até nós acabarmos.” (NEPA6)

As causas para este problema foram essencialmente atribuídas a falta de comunicação e falta de contacto entre os diferentes docentes, como se pode inferir das seguintes afirmações:

“...não havendo grande relação entre os professores das diversas unidades curriculares, a sobreposição de conteúdos é fatal.” (DEPA3)

“Uma das coisas que as pessoas vincaram foi que às vezes havia conteúdos que eram repetidos de uns semestres para outros. As pessoas não falavam suficientemente.” (ENQD2)

De uma maneira geral o reforço de atividades de coordenação pedagógica e científica e a instituição de coordenadores de curso terá sido a solução porque optaram as diversas Escolas, e embora não exista evidência de que isso tenha sido operado diretamente como consequência do processo de avaliação, tudo aponta para que, o simples facto de isso ter sido notado pelas CEA, tenha desencadeado a procura de soluções para o problema:

“Cada vez tem-se verificado uma maior preocupação das pessoas em falarem uns com os outros, de uns semestres para outros. Atualmente, com a instalação dos novos órgãos, nomeadamente com as comissões técnico-científicas e pedagógicas dos cursos, é possível se falar.” (ENQD2)

“Acredito que, neste momento, é mais fácil porque há um Coordenador de Curso e que acompanha o processo todo.” (NEPA6)

Ainda assim, parece que o problema não terá sido resolvido em todos os casos:

“... era uma das críticas: que nós tínhamos que reformular. Mas não foi até hoje.” (DEPA3)

Estes episódios levantam sempre uma questão recorrente no nosso trabalho: porque é que não se resolveram problemas que foram identificados e sobre os quais foram feitas recomendações específicas? E ainda que os dados não nos permitam avançar categoricamente com uma explicação, pensamos que não só as razões de natureza financeira podem estar subjacentes a esta dificuldade como também, nalguns casos a expectativa de mudanças decorrentes do quadro de reorganização das escolas e dos cursos – processo de Bolonha e processos de fusão – possa ter adiado este processo.

d) A subcategoria “Carga curricular ou horária”

Relativamente à subcategoria “Carga Curricular ou Horária” foram categorizados 15,0% dos elementos desta categoria, representando 6 intervenções.

Foi possível perceber a perceção da existência de uma carga curricular e uma carga horária bastante elevada nos CLE, muito embora a atribuição deste problema seja feita a elementos externos às Escolas, nomeadamente à existência de diretivas nacionais e internacionais (europeias) relativas a essa matéria o que terá impedido a sua alteração apesar do reconhecimento do problema pelas Escolas, pelos estudantes e pelas CEA.

“Sim, de maneira geral mantem-se porque nós temos diretrizes bastantes pragmáticas, diretivas europeias, diretivas nacionais.” (DEPA4) a propósito da carga horária excessiva.

“Muito elevada.” (ENQD2) diz-nos este participante quando questionado sobre o mesmo assunto.

“É uma portaria. Nós temos que cumprir 4600 horas” e mais adiante, na mesma fonte podemos recolher: “Nós temos de ter 40 semanas. Ninguém tem 40 semanas letivas como nós. Nós vamos terminar as atividades este ano a 30 de Julho. Ninguém tem. E portanto, querem que se reduza a carga... os nossos estudantes são uns heróis. Eles estão aqui das 8 da manhã, às vezes às 8 horas da noite. São uns heróis.” (DEPA3)

Este último participante refere-se em concreto à Portaria n.º 799-D/99 de 18 de Setembro, em cujo anexo, no artigo 2.º, é dito que o CLE deve ter uma “duração mínima

de 36 semanas de actividades pedagógicas” (n.º 1), devendo “a carga horária total do curso de licenciatura em Enfermagem deve situar-se entre quatro mil e seis-centas e quatro mil e oitocentas horas” (n.º2) e que “a duração do ensino clínico deve ser de, pelo menos, metade da carga horária total do curso.” (artigo 3.º, n.º 3). Esta Portaria é reforçada pelo Diretiva 2005/36/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 7 de Setembro de 2005, relativa ao reconhecimento das qualificações profissionais e publicada no Jornal Oficial da União Europeia, L255/22 de 30.9.2005, e que no seu artigo 31.º, referente à formação de enfermeiro responsável por cuidados gerais, diz que “a formação de enfermeiro responsável por cuidados gerais compreende, pelo menos, três anos de estudos ou 4 600 horas de ensino teórico e clínico, representando a duração do ensino teórico pelo menos um terço e a do ensino clínico pelo menos metade da duração mínima da formação”. A questão das 4600 horas de formação já tinha sido definida anteriormente pela Diretiva do Conselho 77/453/CEE, publicada no Jornal Oficial das Comunidades Europeias a 27 de Junho de 1977, (cf. artigo 1, n.º2 alínea b)) e a questão da duração mínima de três anos de formação e pelo menos metade dessa forma corresponder ao ensino clínico definidas pela Diretiva 89/595/CEE do Conselho de 10 de Outubro de 1989 que altera a Diretiva 77/453/CEE (cf. artigo 4, n.º2).

Parece-nos importante referir aqui que esta situação era percebida pelos docentes dos CLE, e eventualmente pelos estudantes, como injusta face a todos os seus colegas do ensino superior politécnico, na medida em que a maior parte dos demais cursos estava organizado em 30 semanas anuais de atividade pedagógica, raramente ultrapassando um total de 2250 horas de formação no caso de serem cursos com três anos letivos ou 3000 no caso de cursos com quatro anos.

e) A subcategoria “Aspetos específicos das UCs”

Nesta categoria, foi possível categorizar 2 elementos na subcategoria “Aspetos específicos das UCs” representando 5,0% dos elementos nela categorizados.

Aqui foram classificados elementos que tinham que ver com a organização de alguma unidade curricular em particular, representando aspetos que ou foram identificados durante o processo de avaliação ou foram referenciados pelas CEA. Note-se que os elementos aqui categorizados têm que ver, de acordo com a categoria em que estão inseridos, com a organização do curso e não com o seu funcionamento. Assim:

“...lembro-me de um bom exemplo da Farmacologia que eles referenciaram “não-sei-o-quê” dos tempos e, depois, no ano a seguir, nós mudámos e, depois, eles também não gostaram, depois nós mudamos a seguir outra vez” (NEPA6).

“Exatamente. Era o caso específico de Pedagogia.” (DEPA4) – afirmação a propósito de questões levantadas pelos estudantes sobre a utilidade da unidade curricular no CLE.

A existência de 2 elementos categorizados aponta para que não tenha havido por parte dos nossos entrevistados uma ideia de que as CEA tenham descido a um nível de análise tão fino quanto o da unidade curricular (excetuando-se aqui o Ensino Clínico que foi tratado noutra categoria – “Funcionamento do curso” – e os aspetos relativos à articulação entre as UCs que foram tratados noutra subcategoria desta categoria).

f) A subcategoria “Organização da escola ou dos seus órgãos de gestão”

Na subcategoria “Organização da Escola ou dos seus Órgãos de Gestão” não foi categorizado nenhum elemento.

Em síntese, a categoria “Organização do curso” foi a terceira categoria onde foram categorizados mais elementos, representando 13,0% do total. É também uma categoria onde foram categorizados elementos de todas as nossas fontes, muito embora em diferentes aspetos sendo que em nenhuma subcategoria houve elementos categorizados de todas as fontes.

A subcategoria onde foram categorizados elementos de um maior número de fontes, cinco, foi a subcategoria “Estrutura curricular do curso” que foi também aquela em que se verificou o maior número de elementos categorizados.

Daqui pode inferir-se, em primeiro lugar, que esta foi uma categoria a que os participantes nas entrevistas mostraram alguma sensibilidade, face ao possível papel que o processo de avaliação tenha desempenhado relativamente a este aspeto.

Em segundo lugar, pensamos poder também inferir-se, dos elementos recolhidos e categorizados que, se por um lado foram tomadas em atenção as recomendações das CEA em matéria de “Estrutura curricular do curso”, a implementação das mesmas, apesar do reconhecimento, nalguns casos, da sua relevância, acabou por ser prejudicada pela ação de dois outros processos que se iniciaram, ou estavam em curso na altura, em que seria suposto proceder àquela implementação: o Processo de Bolonha e o já referido processo de fusão das Escolas de enfermagem localizadas em Lisboa,

Porto e Coimbra. Estes dois processos, acabaram por revelar-se mais determinantes no processo de alteração da estrutura curricular dos cursos do que o processo de avaliação. Contudo, notamos aqui, a referência por parte de alguns dos participantes, do facto de terem sido tidas em consideração algumas recomendações resultantes do processo de avaliação na altura de elaboração das propostas de alteração da estrutura curricular dos cursos.

Os elementos recolhidos permitem também inferir que uma das preocupações de todos os participantes no processo de avaliação (e aqui referimo-nos em especial a estudantes, docentes e membros das CEA) tenha sido o da elevada carga curricular e horária dos cursos. Este aspeto é particularmente curioso quando, como já vimos, essa carga decorre da aplicação de normativos legais (muitos de origem europeia e transpostos depois para a legislação portuguesa).

Este facto, que aliás podemos observar em diversos aspetos, aponta para uma tentativa de utilização do processo de avaliação como forma de chamada de atenção, junto da tutela, para aspetos da legislação eventualmente considerados desadequados ou injustos, como já vimos. E, nalguns casos, é curioso que sejam as próprias CEA a alertar para esse facto.

Um aspeto para que de uma maneira geral os dados apontam para que tenha existido um papel relevante do processo de avaliação, prende-se com a articulação de conteúdos entre diversas unidades curriculares. Embora nalguns casos esse problema já tivesse sido detetado pelas instituições, parece poder inferir-se que depois da intervenção das CEA, tenham sido tomadas as necessárias medidas para a sua resolução, nomeadamente pela constituição de figuras ou equipas com funções de coordenação de curso. É relevante que isto tenha acontecido uma vez que as medidas necessárias à resolução deste problema dependem exclusivamente da Escola onde o curso decorre. Apesar de, como nos foi dado também a ver por um dos participantes, o problema não está completamente resolvido.

Um último aspeto que importa aqui evidenciar tem a ver com a subcategoria “Princípios de organização do curso”. Aqui pode inferir-se um papel determinante da Ordem dos Enfermeiros em detrimento de qualquer recomendação que possa ser feita pelo processo de avaliação. O CLE forma exclusivamente para o exercício de uma profissão: a de enfermeiro(a). Essa profissão só pode ser exercida, em Portugal, sob a égide da respetiva ordem profissional. Isto explica, em nosso entender, o peso daquela não se vislumbrando aqui qualquer papel relevante do processo de avaliação numa orientação



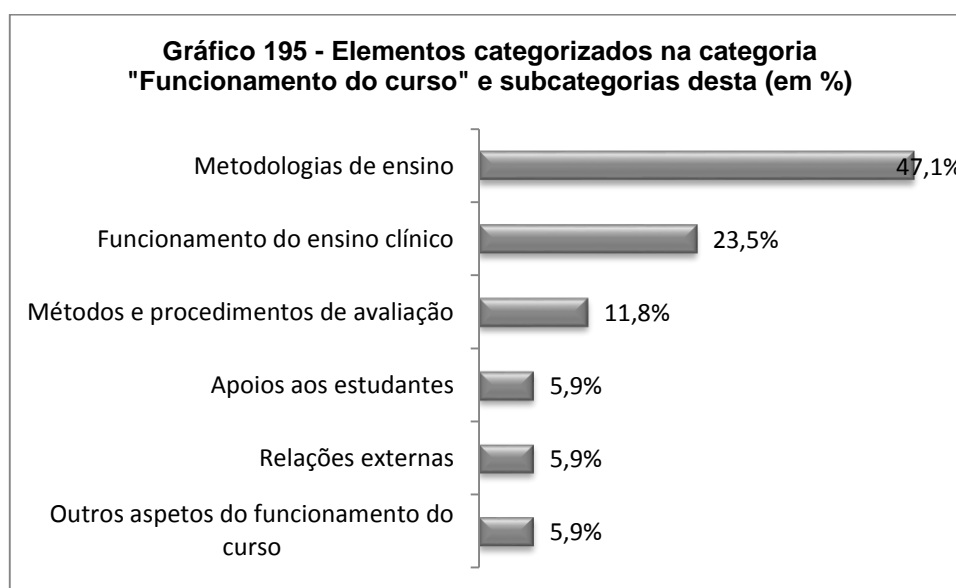
do curso no sentido de melhor adequá-lo à realidade profissional que os seus diplomados possam vir a encontrar no futuro. O que também se compreende dada a própria constituição das CEA – professores em cursos de enfermagem e com formação base, pelo menos, em enfermagem.

## 7.2. Análise da categoria “Funcionamento do Curso”

A categoria “Funcionamento do Curso” estava organizada em seis subcategorias. Foi objeto de classificação de 17 elementos, representando 5,5% do total de elementos categorizados.

A subcategoria objeto de maior número de classificações foi a subcategoria “Metodologias de ensino”, com 8 elementos referenciados, seguindo-se a subcategoria “Funcionamento do ensino clínico”, com 4 elementos referenciados, a subcategoria “Métodos e procedimentos de avaliação” com 2 elementos e as demais subcategorias “Apoio aos estudantes”, “Relações externas” e “Outros aspetos do funcionamento do curso”, com 1 elemento cada uma.

No gráfico seguinte podemos visualizar percentualmente o peso de cada uma das subcategorias relativamente ao total de elementos categorizados.



a) A subcategoria “Metodologias de ensino”

Na subcategoria “Metodologias de ensino” foram categorizados 8 dos 17 elementos categorizados nesta categoria, representando 47,1%,

Os participantes nas nossas entrevistas referiram entender que não houve alterações ao nível das metodologias de ensino que identificadas como resultantes do processo de avaliação:

“...não alteramos no procedimento, ou pelo menos os procedimentos nucleares quer a nível da teoria quer a nível do ensino clínico.” (DEPA4)

“Também não senti que isso resultasse da comissão, como disse inicialmente. Essas alterações a um nível mais micro, para utilizar o termo, resultaram também daquilo que as pessoas foram aprendendo com a formação que foram fazendo. E portanto, as próprias metodologias também foram sendo influenciadas por isso. As pessoas fizeram mais formação, depois quiseram transpor para a sua realidade a formação que fizeram e o avanço dos conhecimentos, e muitas vezes as metodologias foram também influenciadas por isso.” (ENQD1)

Um dos participantes, contudo, refere que houve algum contributo do processo de avaliação para a mudança das metodologias, mas a par com o processo de Bolonha, muito embora considere que ainda há muito trabalho a fazer nesta matéria:

“Eu acho que tem havido mudanças, claramente. Não só pela avaliação mas por Bolonha. Hoje em dia o que é que assistimos? Hoje em dia vemos que, apesar de ainda sermos muito tradicionalistas e não se ter mudado, e... deixe-me dizer isto, não sei se é gralha se não é mas... Bolonha foi feita administrativamente. Nas metodologias ainda estamos muito aquém daquilo que se preconiza. Muito aquém.” E mais adiante: “nós ainda vamos muito para a sala de aula debitar. Aliás, o grosso é esse.” (ENQD2)

#### b) A subcategoria “Funcionamento do ensino clínico”

Em relação à subcategoria “Funcionamento do ensino clínico”, foram categorizados 4 elementos, representando 23,5% dos elementos categorizados nesta categoria. Dada a relevância desta componente da formação nos cursos de licenciatura em Enfermagem, seria de esperar um maior número de referências em relação a este aspeto. Curiosamente não surgiram. E, as que surgiram, referem até alguma alteração no modo de acompanhamento dos estudantes em ensino clínico, no sentido de um menor acompanhamento, pelo menos em termos de tempo:

“...o tempo que nós dedicávamos à orientação dos ensinos clínicos, passávamos a ter que dedicar a outras atividades. Portanto, onde é que se roubou? Nas aulas não que tínhamos que estar. É nos ensinos clínicos.” (DEPA3)

Em relação a este aspeto penso ser importante notar que, à medida que o número de estudantes tem aumentado nos cursos, o acompanhamento quase total (e nalguns casos mesmo total) dos estudantes em ensino clínico que era feito pelos professores das escolas praticamente em regime de permanência, está a ser feita, cada vez mais frequentemente, por profissionais de saúde, contratados pelas escolas para o efeito, assumindo os professores um papel menos preponderante neste processo.

Além deste aspeto, o único participante que se refere claramente ao papel do processo de avaliação no ensino clínico, refuta claramente qualquer contributo, pelo menos imediato, daquele processo, na alteração da metodologia, conforme vimos acima:

“...não alteramos no procedimento, ou pelo menos os procedimentos nucleares quer a nível da teoria quer a nível do ensino clínico.” (DEPA4)

#### c) A subcategoria “Metodologias de avaliação”

Já em relação à subcategoria “Metodologias de avaliação”, os 2 elementos que aí foram categorizados, representam 11,8% dos elementos categorizados na categoria. Os elementos que aqui categorizámos, apontam para um contributo do processo de avaliação, se não para uma mudança efetiva, pelo menos para uma reflexão em torno do assunto ou da forma como este estaria organizado:

“...fizemos alguma reflexão sobre a metodologia de avaliação.” (DEPA4)

“Conseguimos alguma coisa, mas não muito porque aquilo, depois, as épocas de exame eram ali delineadas e, é lógico que se um estudante tivesse disciplinas do outro ano, poderia ter um exame de manhã e outro à tarde...” (NEPA6)

#### d) A subcategoria “Apoio aos estudantes”

Na subcategoria “Apoios aos estudantes” categorizámos só um elemento, representando 5,9% dos elementos categorizados na categoria.

“...eu acho que são cursos em que há um grande acompanhamento dos estudantes.” (ENQD2)

Mas importa notar, que existem várias referências, em várias entrevistas, que abordam esta forte componente de apoio e envolvimento com os estudantes nestes cursos. Contudo, estas foram produzidas quase sempre como justificação da elevada taxa de sucesso académico verificada nos CLE e, portanto, tratadas na categoria “Resultados obtidos” e categorizadas na subcategoria “Explicação para o sucesso académico”. A opção foi tomada, portanto, com base no contexto discursivo em que as afirmações foram proferidas.

e) A subcategoria “Relações externas”

Na subcategoria “Relações externas” categorizámos só um elemento, representando 5,9% dos elementos categorizados na categoria.

Esta ausência de referências, nomeadamente de parcerias internacionais, leva a supor uma pouca relevância deste aspeto no desenrolar dos cursos por parte dos participantes nas nossas entrevistas.

“...e mantenho uma boa relação com os parceiros externos mais, como digo, a nível loco-regional do que a nível internacional, embora a nível internacional à altura, em 2005, até talvez mais do que hoje, havia articulação com projetos internacionais.” (NEPA5)

Tal como na subcategoria anterior existem algumas outras referências a relações externas, mas referidas no contexto da difusão do curso e da imagem social dos cursos e, utilizando o mesmo critério de categorizar tendo em conta o contexto em que foi produzido o discurso, categorizadas quando abordámos aqueles aspetos.

Não encontramos, contudo, qualquer indício que nos permitisse relacionar com o processo de avaliação, alguma mudança no esforço de relacionamento externo das instituições. Este pareceu-nos essencialmente ligado às instituições de saúde.

f) A subcategoria “Outros aspetos de funcionamento do curso”

Na subcategoria “Outros aspetos de funcionamento do curso” categorizámos só um elemento, representando 5,9% dos elementos categorizados na categoria.

“...que em termos do ensino teórico, com a filosofia que entretanto se alterou um pouco, penso que há um absentismo mais forte.” (DEPA4).

Este participante refere-se a um alegado aumento da taxa de absentismo dos 480

estudantes, que resulta de uma prática corrente no ensino superior português de, de uma forma geral, não ser obrigatória a presença dos estudantes nas aulas teóricas. Esta prática não existia na generalidade dos CLE até à sua integração no sistema de ensino superior. Seja como for, não o entendemos como um elemento que se possa relacionar direta ou indiretamente com o processo de avaliação.

Em síntese, os elementos recolhidos não revelam, em nosso entender, a existência de uma relação direta entre o processo de avaliação e mudanças no funcionamento dos cursos de enfermagem.

Contudo, aquele processo parece ter contribuído, pelo menos nalgumas instituições, para alguma reflexão ao nível das metodologias e procedimentos de avaliação.

Não deixam de não ter algum significado as poucas referências que nos foi possível categorizar em relação ao Ensino Clínico por parte dos participantes nas nossas entrevistas, em particular tendo em conta que houve vários aspetos do funcionamento desta componente da formação do enfermeiro que foram identificados nos relatórios das comissões externas de avaliação, como se pode verificar da análise que fizemos dos mesmos.

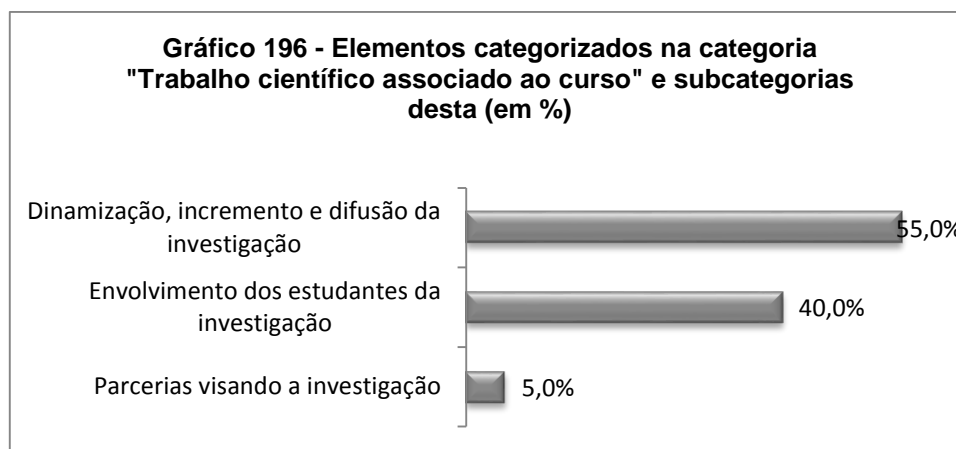
Questões analisadas nesta categoria, como o apoio aos estudantes ou as relações da escola e do curso com o exterior, ou eram já um dado adquirido pelas escolas, no caso do primeiro, ou então aparentam estar muito limitadas às instituições com que funcionalmente a escola e o curso tem de relacionar, em particular na componente de formação de ensino clínico, ou uma ou outra colaboração específica com entidades locais. Seja como for, os dados recolhidos não nos permitem inferir um papel relevante do processo de avaliação nesta matéria.

### **7.3. Análise da categoria “Trabalho científico associado ao curso”**

Esta categoria estava organizada em 3 subcategorias: “Dinamização, incremento e difusão da investigação”, “Envolvimento de estudantes na investigação” e “Parcerias visando a investigação”.

Foram classificados um total de 20 elementos, representando 6,5% do total de elementos categorizados.

O gráfico seguinte, permite observar o peso de cada uma das subcategorias na categoria, em valor percentual.



a) A subcategoria “Dinamização, incremento e difusão da investigação”

Em relação à subcategoria “Dinamização, incremento e difusão da investigação”, foram categorizados 11 elementos, representando 55% do total da categoria, tendo-se pronunciado sobre este assunto todos os participantes nas nossas entrevistas.

O tom global das entrevistas foi o de relacionar bastante a investigação científica à obtenção do grau académico de doutor. Quer pela investigação que se faz para o obter, quer pela investigação que se faz depois de o obter. Um dos nossos entrevistados é muito claro nessa matéria:

“O trabalho científico associa-se muito à qualificação do corpo docente, não é? A investigação está essencialmente associada à formação do corpo docente, aos níveis atingidos, e portanto essa era umas das lacunas que a escola tinha também na altura, que era a qualificação do corpo docente. Eu penso que na altura não tínhamos nenhum doutorado em enfermagem.” (ENQD1)

Mesmo em escolas onde é reconhecido um grande investimento em investigação, essa ligação é feita:

“...houve sempre uma tradição muito grande de investimento científico das próprias pessoas. Às vezes apoiado pela Escola, outras vezes por mote próprio, mas houve sempre uma grande preocupação. Tanto que, em determinada altura fomos a Escola com mais doutores. Nem sei se, neste momento não somos.” (DEPA3)

Um outro aspeto que pode ser encontrado nas nossas entrevistas é a referência ao papel relevante que pode ter a existência de unidades ou centros de investigação neste processo de dinamização da investigação científica:

“Eu lembro-me de uma colega aqui, que já nessa altura tinha o doutoramento, é responsável ainda hoje por uma linha de investigação na unidade...” (DEPA3)

Ou ao contrário:

“Continuamos com certos problemas porque não temos uma unidade de investigação.” (NEPA5)

E se na análise que efetuámos aos relatórios das CEA podemos constatar um conjunto importante de recomendações em matéria de desenvolvimento do trabalho científico associado ao curso, não encontramos, porém, nenhuma recomendação tendente à necessidade de se constituírem unidades ou centros de investigação nas escolas.

Das nossas entrevistas, verifica-se por um lado o reconhecimento generalizado (com uma única exceção) da existência de pouco trabalho científico associado aos cursos. Seja pela inexistência de corpo docente qualificado, pela falta de unidades ou centros de investigação ou simplesmente por uma excessiva carga de trabalho:

“...tem havido um esforço da escola também no sentido de qualificar o corpo docente e, portanto, penso que o trabalho científico vai começar a ser mais valorizado, e vai começar a aparecer em maior quantidade...” (ENQD1)

“Que esta sobrecarga de trabalho, de viagens não reconhecidas na comunidade académica e dirigente do Instituto, não há sinais evidentes, isto tudo acarreta logicamente menos tempo que as pessoas têm para fazer investigação.” (ENQD2)

“Porque uma das críticas, e isso é verdade, nós não tínhamos quase publicações, não tínhamos uma produção científica...” (NEPA6)

“Houve alguma tentativa, mas não... foram tentativas esporádicas, e que não resultou muito bem. Realmente a escola não fazia investigação. Não fazia qualquer tipo de investigação...” (DEPA4)

Aparentemente parece existir algum reconhecimento da contribuição do processo de avaliação para se iniciar ou consolidar um caminho no sentido de se produzir uma maior quantidade de trabalho científico associado aos cursos de Enfermagem:

“Portanto, fomos tomando consciência de que a área da investigação era uma área a desenvolver. Acho que há aqui contributos deste processo.” (NEPA5)

Ainda assim, nem sempre bem resolvido:

“Isso é um assunto não resolvido, temos que o assumir. Ao longo destes anos, apesar de tudo isto, as pessoas ainda têm umas cargas horárias muito elevadas.” (ENQD2)

b) A subcategoria “Envolvimento de estudantes na investigação”

Em relação à subcategoria “Envolvimento de estudantes na investigação”, onde foram categorizados 8 elementos representando 40% dos elementos da categoria, o contributo do processo de avaliação foi referido como:

“...começa a notar-se alguma preocupação em envolver os estudantes em alguns trabalhos também. Portanto, envolve-los na vertente científica, e em alguns casos de também algum sucesso, de alguns prémios que alguns já receberam.” (ENQD1)

“Outro dos aspetos que foi muito favorável, ainda não conseguido, mas no caminho de, é o olhar para o próprio corpo docente com um corpo a potenciar na área da investigação com duplas vantagens: uma, para desenvolvimento da investigação, e por outro, do ponto de vista pedagógico, criar uma cultura da investigação e do desenvolvimento das práticas assentes numa evidência percorrida e, portanto, esta vantagem da investigação eu acho foi também um pouco daqui.” (NEPA5)

“...nós também trabalhamos com eles. Desde publicações... Não tanto como seria desejável, mas já há. E começa cada vez mais a haver.” (NEPA6)

É transmitida a ideia de que num período pós-avaliação há, pelo menos, uma maior preocupação no envolvimento dos estudantes nos processos de investigação científica. Contudo, um dos entrevistados refere que existe aqui também um contributo relevante das diretrizes referentes à implementação do processo de Bolonha:

“Surge mais no pós-Bolonha, mas não tem só a ver com isso. O próprio currículo também não deixava que houvesse espaço para que os estudantes se integrassem na área da investigação, ainda que alguns professores o tivessem feito antes de Bolonha, e neste período do relatório.” (DEPA3)

c) A subcategoria “Parcerias visando a investigação”



Por último, na subcategoria “Parcerias visando a investigação”, onde só categorizámos um elemento, representando 5% dos elementos da categoria, não se verifica qualquer referência, nem explícita nem implícita ao processo de avaliação.

A única referência que identificámos refere-se essencialmente a parcerias no âmbito dos processos de qualificação do corpo docente e com as instituições onde estes fazem os seus cursos de doutoramento:

“...estávamos a desenvolver alguns processos de investigação interdepartamental e outros relacionados com as universidades, onde nós estamos a fazer processos de formação avançada.”  
(NEPA5)

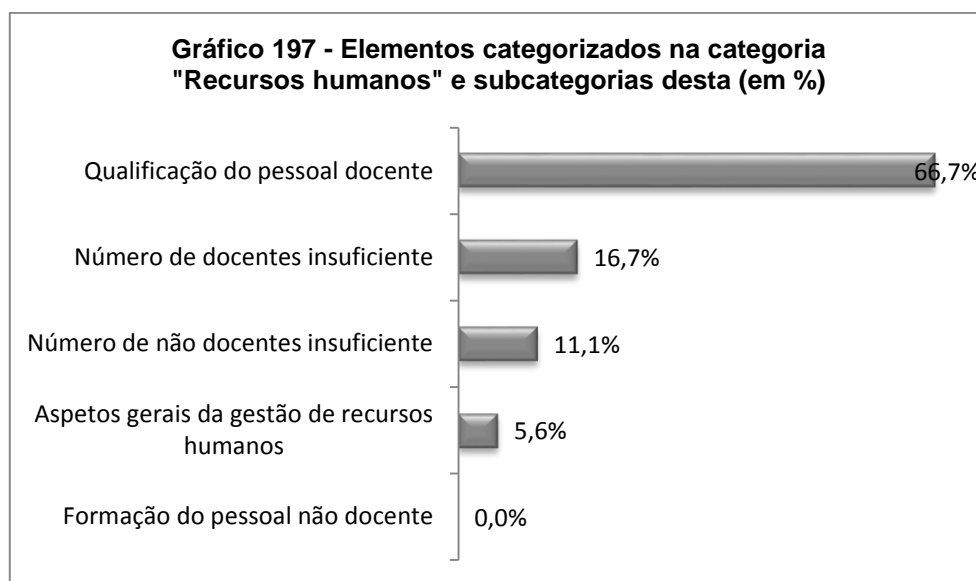
Houve por parte dos participantes o reconhecimento, por um lado, do pouco trabalho científico associado aos cursos que se fazia e, por outro lado – e em nosso entender tão importante quanto o anterior – o reconhecimento também da relevância pedagógica dos processos de investigação.

Em síntese, os dados recolhidos através das entrevistas apontam para um contributo bastante relevante do processo de avaliação para a necessidade de desenvolver o trabalho científico associado ao curso, envolvendo também os estudantes.

#### **7.4. Análise da categoria “Recursos humanos”**

A categoria “Recursos Humanos” encontrava-se previamente organizada em cinco subcategorias. Foi possível categorizar 18 elementos nestas categorias, representando 5,9% do total de elementos categorizados, dispersos por quatro das suas subcategorias, não tendo sido possível categorizar nenhum elemento referente à subcategoria que se referia à formação do pessoal não docente, conforme se pode ver no Quadro 127.

O gráfico seguinte mostra a distribuição percentual do peso de cada subcategoria no total de elementos categorizados na categoria.



a) A subcategoria “Qualificação do pessoal docente”

A subcategoria onde foram categorizados mais elementos foi a subcategoria “Qualificação do pessoal docente”, onde foram categorizados 12 dos 18 elementos categorizados nesta categoria, representando 66,7% dos elementos nela categorizados.

As preocupações com a qualificação do pessoal docente que, como pudemos verificar, tinham constituído uma das preocupações relevantes das CEA, surgem nas entrevistas igualmente como um dos aspetos de preocupação dos participantes embora com um peso relativo que poderíamos classificar de mediano. Não deve contudo deixar de se notar que este assunto foi referido por 5 das nossas 6 fontes de dados.

A maioria dos elementos classificados nesta subcategoria aponta para a falta de pessoal qualificado com o grau académico de doutor, como se pode verificar:

“Nós na altura não tínhamos nenhum doutor. Mas mestres tínhamos vários.” (DEPA4)

“...essa era umas das lacunas que a escola tinha também na altura, que era a qualificação do corpo docente. Eu penso que na altura não tínhamos nenhum doutorado em enfermagem.” (ENQD1)

Relativamente ao papel do processo de avaliação quanto a este aspeto não foi possível, contudo, identificar nenhum elemento que nos permitisse perceber com clareza o contributo daquele processo.

Nalguns casos, o processo de Bolonha parecia ser a determinante mais forte:

“Bolonha trouxe-nos também isso. Nós tínhamos que partir para o doutoramento. E isso era quase que uma certeza.” (NEPA6)

Noutros foi referido que havia já um movimento de docentes nesse sentido:

“Mas este corpo docente, estava a avançar para doutoramentos.” (NEPA5)

Por último, um dos nossos participantes refere já uma situação próxima da situação consolidada:

“Éramos a Escola de Enfermagem com mais doutores: 11 ou 13 doutores e muitos mestres. Portanto, quase a totalidade do seu *staff* de professores ou eram doutores ou mestres.” E mais adiante reforça: “A própria Escola incrementava em nós vontade de evolução em termos científicos, de progressão em termos científicos que, depois, dá para as carreiras. Ia ter reflexo nas carreiras.” (DEPA3)

As primeiras exigências oficialmente feitas em relação à necessidade de qualificação do pessoal docente do ensino superior politécnico com o grau de doutor surgem com o Decreto-Lei 74/2006 de 24 de março, que aprovou o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior e que diz, no seu artigo 6.º, no n.º 2 alínea a), a propósito dos requisitos para atribuição do grau de licenciado que as instituições que o pretendam conferir devem, “disponham de um corpo docente próprio, qualificado na área em causa e adequado em número, cuja maioria seja constituída por titulares do grau de doutor ou especialistas de reconhecida experiência e competência profissional”, isto entre outros requisitos. Muito embora este diploma seja ligeiramente posterior à conclusão do processo de avaliação a que dedicamos este trabalho, o certo é que antes da sua conclusão já era conhecido o projeto de decreto-lei – uma prática saudável de alguns dos nossos governos e governantes – e, naturalmente começava a fazer sentir-se fortemente essa preocupação nas instituições. À data em que efetuámos as nossas entrevistas, essa preocupação ainda era mais acentuada até porque se aproxima o veredicto de acreditação, ou não, dos cursos por parte da então criada Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) e essa era uma matéria em que se suponha uma exigência elevada por parte da agência. E na generalidade das escolas que lecionavam cursos de licenciatura em enfermagem, o pessoal docente não estava habilitado com o grau de doutor, salvo algumas exceções, como vimos e que constituíam uma pequena minoria.

Para lá desta questão dos graus académicos, um dos participantes refere igualmente alguma preocupação por parte das CEA em relação à formação prática dos professores enfermeiros:

“A Comissão Externa de Avaliação foi bastante crítica no facto dos docentes enfermeiros não terem contacto com a realidade de uma forma mais objetiva.” (DEPA4) muito embora justifique que “uma boa parte deles são especialistas numa área específica de enfermagem: médico-cirúrgica, saúde mental e psiquiatria, obstetria, pediatria, saúde comunitária... isso são”.

Ainda assim pensamos que aquele participante considera que o papel das CEA foi importante para alertar para esta questão fundamental da formação académica, por um lado, e profissional, por outro dos professores Enfermeiros:

“E daí que a ADISPOR... esta questão da, de insistir, por um lado, na questão dos graus académicos, que está muito bem, e por outro lado, também, na questão profissional.” (DEPA4)

#### b) A subcategoria “Número de docentes insuficiente”

Nesta subcategoria foi possível categorizar 3 dos 18 elementos, representando 16,7% dos elementos categorizados na categoria.

Aqui pode verificar um conjunto de afirmações indicadoras da perceção de carências ao nível do pessoal docente. E as afirmações são claras em relação a essa matéria:

“Nós éramos, e somos relativamente poucos.” (DEPA4) ou “Os recursos humanos sempre foram deficitários.” (ENQD2)

Contudo, esta afirmação da insuficiência de recursos humanos surge por vezes como forma de justificação de qualquer coisa: sejam problemas identificados ao nível do funcionamento do curso, seja a impossibilidade de incrementar a formação do pessoal docente ou ainda a dificuldade em desenvolver investigação científica:

“...só que enfim, as pessoas tinham dado prioridade a outras coisas, e na altura havia poucas pessoas em processo de doutoramento.” (ENQD1)

“esta sobrecarga de trabalho, de viagens não reconhecidas na comunidade académica e dirigente do Instituto, não há sinais evidentes, isto tudo acarreta logicamente menos tempo que as pessoas têm para fazer investigação.” (ENQD2)

Este panorama não é, contudo, igual em todas as Escolas, como se pode ver:

“Quanto ao pessoal, nós nunca tivemos grande sobrecarga de atividades por falta de pessoal. Íamos pelos limites legais. Até tivemos um período em que, pelos limites mínimos para os professores coordenadores. (...) Portanto nunca tivemos, digamos... era necessário e contratava-se. Nunca nos impuseram grandes limites à contratação de pessoal.” (DEPA3).

Curiosamente, este participante é o mesmo que afirma que na sua Escola existe um grande número de docentes habilitados com o grau de doutor e que a investigação científica está bem enraizada nos hábitos de trabalho da Escola. Esta afirmação foi igualmente classificada na subcategoria “Aspetos gerais da gestão de recursos humanos”, uma vez que, em nosso entender, mostra uma postura de gestão, por parte daquela Escola, com prioridade clara para os recursos humanos.

c) A subcategoria “Número de não docentes insuficiente”

Na subcategoria “Número de não docentes insuficiente” foram categorizados 2 elementos representando 11,1% dos elementos aqui categorizados. As afirmações que encontrámos para o pessoal docente são extensíveis para o pessoal não docente:

“Nós éramos, e somos relativamente poucos.” (DEPA4)

ou

“Os recursos humanos sempre foram deficitários.” (ENQD2)

O facto de ter havido só duas fontes a referir este aspeto não nos leva a uma grande valorização do mesmo. Não podemos deixar de notar, contudo, que uma das fontes é um dirigente.

d) A subcategoria “Aspetos gerais da gestão de recursos humanos”

Nesta subcategoria foi categorizado só um elemento. Muito embora não tenha significado sob o ponto de vista quantitativo, penso que sob o ponto de vista das possíveis conclusões possa ser relevante na medida em que contraria de certa forma o panorama encontrado de falta de recursos humanos, revelando uma política de gestão que aposta fortemente numa carga de trabalho associada ao ensino assente num número de horas mais baixo, libertando as pessoas, neste caso os docentes para outras

tarefas. Este elemento que aqui categorizámos, e que apresentamos de forma distinta do que fizemos na subcategoria “Número de docentes insuficiente”, revela de facto uma realidade diferente entre as instituições. Chamamos a atenção para o número de horas referido pelo participante na medida em que o horário máximo letivo anual de um docente se situa nas 432 horas anuais (semestre de 36 semanas a 12 horas letivas por semana). Esta é, manifestamente, uma realidade diferente:

“Quanto ao pessoal, nós nunca tivemos grande sobrecarga de atividades por falta de pessoal. Íamos pelos limites legais. Até tivemos um período em que, pelos limites mínimos para os professores coordenadores. Tivemos um período mínimo em que nós tínhamos apenas 216 horas. Portanto nunca tivemos, digamos... era necessário e contratava-se. Nunca nos impuseram grandes limites à contratação de pessoal.” (DEPA3)

e) A subcategoria “Formação do pessoal não docente”

Em relação à subcategoria “Formação do pessoal não docente” não foi possível categorizar nenhum elemento centrando-se a atenção dos nossos entrevistados, essencialmente, sobre as necessidades de qualificação do pessoal docente.

Em síntese, a análise das recomendações das CEA mostrou que a categoria “Recursos Humanos” foi a quinta categoria onde foi possível categorizar mais elementos. Em especial na subcategoria “Qualificação do pessoal docente”. O facto de se terem verificado também um conjunto de elementos categorizados nesta categoria e nesta subcategoria nas entrevistas aos nossos participantes, parece indicar que este se constituiu como um aspeto de preocupação por parte das pessoas.

Em nosso entender, pensamos que existem elementos que permitem identificar a qualificação dos docentes como um elemento para o qual o processo de avaliação e o papel das CEA tenha contribuído para uma forte sensibilização junto de docentes e dirigentes. Não só em relação à sua relevância para o processo formativo, em especial pela sua ligação muito próxima ao processo de investigação científica, mas também por alguma antevisão dos imperativos legais, que existem hoje e que já se começavam a discutir à data daquele processo, como vimos.

Não entendemos, contudo, existirem elementos categorizados que nos permitam ligar diretamente o processo de avaliação a algum movimento generalizado tendente à qualificação académica do pessoal docente nos cursos de licenciatura em Enfermagem. O conjunto de legislação saído posteriormente parece ter sido determinante para esse avanço, não só o já referido Decreto-lei 74/2006 de 24 de março (alterado depois pelos

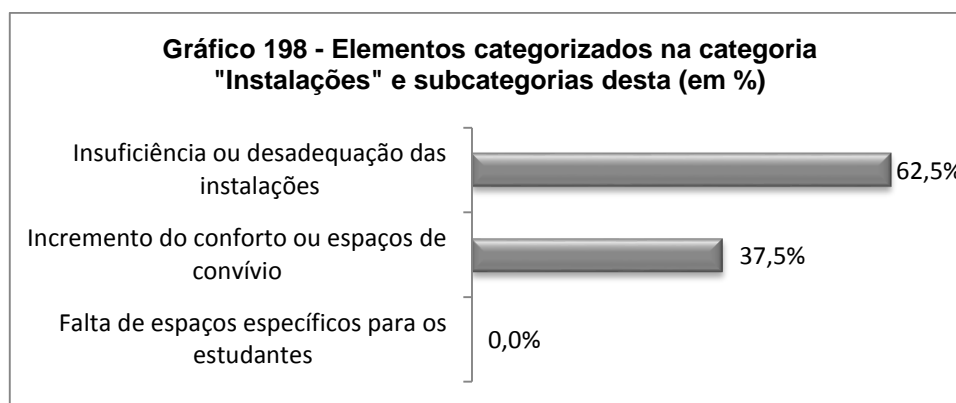
Decretos-lei 103/2008 de 25 de junho e 230/2009 de 14 de setembro), mas principalmente o Decreto-lei 207/2009 de 31 de agosto, que republica o Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico (ECPDESP) (alterado pela Lei 7/2010 de 13 de maio), que vem extinguir uma categoria profissional na base da carreira, a de assistente, fazendo com que a categoria de acesso à carreira seja a de professor adjunto e definindo como requisito para alguém poder apresentar-se a concurso ao lugar, o grau de doutor (ou o título de especialista) (cf. artigo 17.º do Decreto-lei 207/2009 de 31 de agosto).

A existência de um número insuficiente de pessoas nas escolas também surge como um elemento presente com alguma frequência nas entrevistas dos nossos participantes, embora não existam elementos que nos permitam concluir que o processo de avaliação tenha contribuído de alguma forma para a resolução deste problema que já estava bem identificado e era sentido diariamente nas escolas. Como vimos na análise dos relatórios das CEA, houve algumas recomendações ou anotações como pontos fracos ou a melhorar, em relação a estes aspetos. Isso, nas instituições onde foi feito, poderá ter sido usado como uma forma complementar de legitimação da importância de satisfazer a necessidade. Mas não temos elementos que nos permitam identificar qualquer relação causal entre avaliação e melhorias implementadas em relação ao número de docentes e não docentes.

### **7.5. Análise da categoria “Instalações”**

Na classificação prévia que efetuámos, esta categoria foi organizada em três subcategorias, muito embora da análise das entrevistas nos tenha sido possível categorizar elementos só em duas delas: “Insuficiência ou desadequação das instalações” e “Incremento do conforto ou espaços de convívio”. Foram aqui categorizados um total de 8 elementos, representando 2,6% do total de elementos categorizados. Na subcategoria “Falta de espaços específicos para os estudantes” não nos foi possível classificar qualquer elemento, apesar de isso ter acontecido na análise dos relatórios das CEA.

No gráfico seguinte podemos visualizar em termos percentuais, o peso de cada subcategoria na categoria:



a) A subcategoria “Insuficiência ou desadequação das instalações”

Relativamente à subcategoria “Insuficiência ou desadequação das instalações”, categorizámos 5 elementos, representando 62,5% dos elementos categorizados na categoria. Encontrámos nas entrevistas, fundamentalmente, a constatação dessa mesma insuficiência ou desadequação de algumas instalações:

“...aspecto estrutural dos próprios edifícios...” (DEPA4), a propósito de aspetos metodológicos condicionados pela negativa pela estrutura das instalações.

“Na altura era um dos principais problemas com que a escola se debatia que era as instalações para além de serem exíguas não tinham condições. Chovia nas salas de aula... além da dispersão, porque estávamos em dois edifícios...” (ENQD1)

“...as péssimas condições de cobertura que o edifício tem, quando chegava as temperaturas acima dos 35° começava tudo a reclamar...” (ENQD2)

Contudo, todos estes aspetos eram problemas já sentidos e identificados nas escolas, não se verificando qualquer indício de que tenha havido uma contribuição do processo de avaliação, quer em termos de autoavaliação quer da avaliação externa efetuada pelas CEA, para a sua identificação:

“...era um problema que nos conhecíamos e que sentíamos diariamente e portanto não foi pela intervenção da comissão...” (ENQD1)

Isto não significa, em nosso entender, que o papel das CEA não tenha tido alguma relevância para a solução do problema. Na verdade, quando uma CEA refere num relatório de avaliação insuficiências ou desadequação nas instalações, de alguma forma prejudiciais ao funcionamento de um curso, isso pode contribuir, mesmo que de forma



indireta, para ajudar à solução do problema, dando força às intenções de mudança que possam existir nas instituições e reforçando a sua necessidade. Isto considerando que, a problemática das instalações era objeto de financiamentos específicos por parte da tutela estando as instituições muito dependentes desse financiamento.

b) A subcategoria “Incremento do conforto ou espaços de convívio”

Já em relação à subcategoria “Incremento do conforto ou espaços de convívio”, foi possível identificar três referências por parte de um dos entrevistados, relativamente à necessidade de instalação de equipamentos de ar condicionado:

“Eu lembro-me que grandes questões que nós tínhamos aqui eram o laboratório era o ar condicionado...” (ENQD2)

Pode parecer um problema menor. Contudo, a insistência com que foi feita em torno desta recomendação, quer no relatório da CEA quer pelo nosso entrevistado, leva-nos a crer que era um problema com alguma gravidade e com reflexos no funcionamento do curso, o que não nos custa a crer já que se refere a uma escola localizada numa região onde as temperaturas podem atingir extremos bastante elevados (a identificação do problema prendia-se com a refrigeração e não tanto com o aquecimento), com consequência naturais a diversos níveis, eventualmente, como nos mostra a intervenção seguinte, até ao nível da saúde:

“E, considerando isto e as péssimas condições de cobertura que o edifício tem, quando chegava as temperaturas acima dos 35º começava tudo a reclamar “que não tinham condições de trabalho”, “que isto não era uma escola”, “como é que fizeram uma coisa destas?”, “se eu estou todo suado eu não posso estar aqui.”... E, portanto, como deve calcular, de vez em quando vinha tudo cá abaixo. Uns tinham varizes “olha para as minhas pernas”...” (ENQD2)

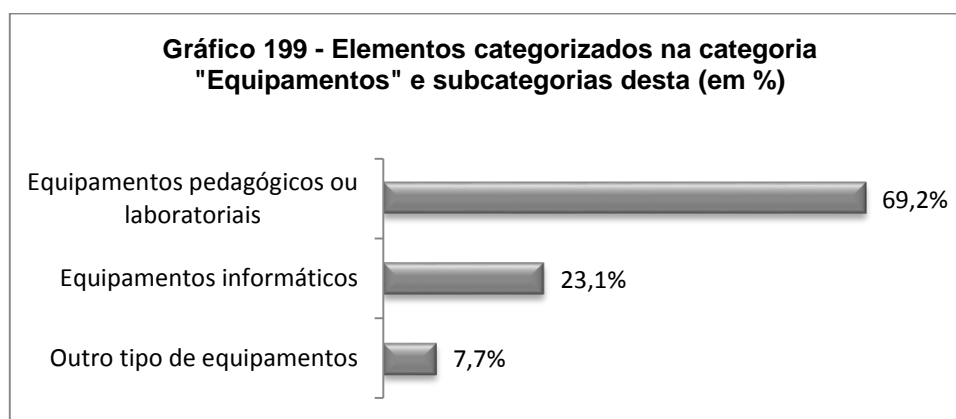
Em síntese, poderemos dizer que se nesta categoria não encontrámos nas nossas entrevistas evidência de um papel relevante do processo de avaliação, nomeadamente das CEA, para a identificação destes problemas. Não podemos deixar de ressaltar, contudo, o papel daquelas comissões enquanto ferramenta de pressão perante os diferentes níveis de responsabilidade, do curso para a Escola, desta para a instituição em que se integra e daqui para a tutela respetiva, para a necessidade de resolução de um conjunto de problemas que poderiam estar a prejudicar o bom funcionamento de um curso.

### 7.6. Análise da categoria “Equipamentos”

Esta categoria encontrava-se organizada em três subcategorias: equipamentos pedagógicos e laboratoriais, equipamentos informáticos e outros equipamentos.

Da análise das entrevistas foi possível categorizar 13 elementos nesta categoria, representando 4,2% do total dos elementos categorizados.

O peso relativo de cada uma das subcategorias relativamente ao total de elementos categorizados na categoria, em valores percentuais, poderá ser melhor visualizado no gráfico que apresentamos de seguida.



#### a) A subcategoria “Equipamentos pedagógicos ou laboratoriais”

Conforme podemos verificar, foi na subcategoria “Equipamentos pedagógicos ou laboratoriais”, onde categorizámos 9 elementos, distribuídos por quatro fontes, que tivemos o maior número de elementos categorizados, representando 69,2% do total da categoria. É ainda interessante constatar que as fontes dizem respeito a todo o tipo de participantes entrevistados, isto é, dirigentes, e docentes envolvidos e não envolvidos no processo de avaliação.

Por outro lado é relevante ainda o facto de haver alguma unanimidade em considerarem relevante o processo de avaliação para as questões englobadas nesta subcategoria e a sua contribuição para se promoverem alguns investimentos nesta matéria:

“Já está equipado e é um espaço agradável onde hoje os estudantes treinam. Foi um dos assuntos que foi claramente vincado também em conversas com a comissão de avaliação externa.”  
(ENQD2)

“O impacto foi quase logo imediato, ainda antes da avaliação externa. Ainda antes de vir a comissão externa de avaliação iniciámos logo, nomeadamente a nível do equipamento, iniciámos a lotação de equipamento nas salas de aula, nomeadamente os videoprojectores.” (DEPA3)

“...eu acho que nós estávamos no caminho e a avaliação externa veio ajudar no sentido de reiterar aquilo que nós já fizemos, que já era uma grande preocupação no nosso curso. Por exemplo, na nossa Escola, as infraestruturas. Nós temos um curso muito voltado para as práticas e não... nós temos um laboratório!” (NEPA5)

“Mas houve alguma melhoria, nomeadamente na introdução de mais recursos informáticos, meios audiovisuais.” (DEPA4)

Alguns dos elementos categorizados apontam igualmente para o reconhecimento de falhas ao nível dos equipamentos pedagógicos e laboratoriais:

“...na altura tínhamos dois ou três manequins e não tínhamos muito mais.” (NEPA5)

“...havia aqui uma política, nessa altura, na Escola, fruto das políticas da direção, em que não se investiu muito no material.” (DEPA3)

“Tínhamos uma sala de demonstrações, mas que não daria resposta claramente àquilo que eram as necessidades de treino dos estudantes antes de irem para ensino clínico.” (ENQD2)

A relevância do papel da avaliação, para além de apontar a existência de algumas falhas, como podemos verificar pela análise efetuada aos relatórios das CEA, acabou por funcionar como uma ratificação daquilo que já era sentido por dirigentes e docentes, dando mais força às manifestações de necessidade de mais e melhores equipamentos pedagógicos e laboratoriais:

“Não, já era sentida por nós, mas não estava escrita, não estava avaliada” (DEPA3)

#### b) A subcategoria “Equipamentos informáticos”

Na subcategoria “Equipamentos informáticos” categorizámos 3 elementos, representando 23,1% dos elementos categorizados na categoria.

Estes permitem-nos inferir, igualmente, um papel positivo do processo de avaliação no equipamento das escolas, ou no seu reforço, em matéria de equipamentos informáticos. Dois dos nossos entrevistados, apresentam mesmo isso quase como uma relação de causa efeito:

“Houve um investimento logo após a avaliação houve uma preocupação da Escola.” (DEPA3)

“Mas houve alguma melhoria, nomeadamente na introdução de mais recursos informáticos...”  
(DEPA4)

c) A subcategoria “Outros equipamentos”

Por último, na subcategoria “Outros equipamentos”, só classificámos um elemento referente ao acesso a bases de dados, não nos foi possível verificar quaisquer contributos diretos do processo de avaliação. Tão só a constatação do simples facto de:

“Não. Nós não tínhamos nenhuma... qualquer subscrição.” (DEPA4)

Em síntese, o conjunto de elementos categorizados nesta categoria e respetivas subcategorias, permite inferir, de acordo com o nosso painel de entrevistados, que no que diz respeito a equipamentos pedagógicos ou laboratoriais e a equipamentos informáticos, terá havido um papel relevante do processo de avaliação, quer por ação da sua componente de autoavaliação quer por ação da avaliação externa levada a cabo pelas CEA, tendo contribuído para a constatação fundamentada de falhas e recomendado a necessidade de promover investimentos nestas áreas.

Neste caso verificou-se igualmente que, de acordo com alguns dos participantes, houve a adoção de práticas tendentes a suprir rapidamente as insuficiências detetadas.

### **7.7. Análise da categoria “Resultados obtidos”**

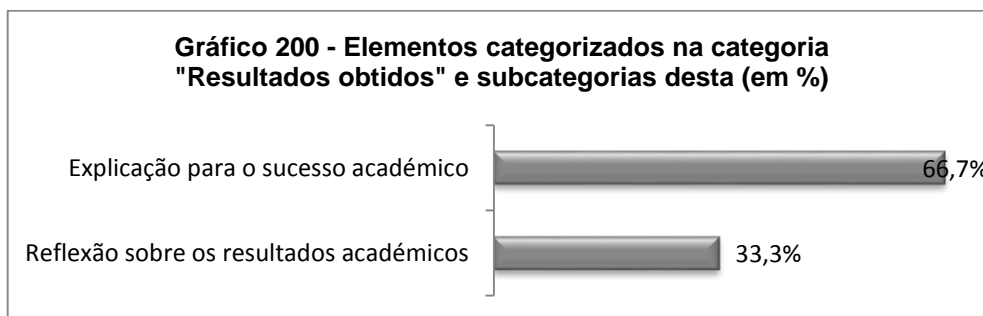
Nesta categoria foram classificados 12 elementos, representando 3,9% do total de elementos categorizados.

Esta categoria, entendida da forma como se encontrava definida pelo processo de avaliação, apontava muito para a realização de uma reflexão por parte dos responsáveis pelo curso relativamente aos resultados obtidos. Independentemente do tipo de resultados, positivos ou negativos. E recorde-se, como já indicámos anteriormente, que a taxa de sucesso (aprovação) nos CLE é sistematicamente próxima dos 100%.

Estes foram organizados em duas subcategorias. A primeira subcategoria refere-se à “Reflexão sobre os resultados académicos” e a segunda a “Explicação para o sucesso académico”.

Recordamos aqui que não identificámos quaisquer recomendações em relação a esta matéria nos relatórios elaborados pelas CEA.

No gráfico podemos visualizar o peso percentual de cada uma das subcategorias para o total de elementos categorizados nesta categoria.



Nas nossas entrevistas, os participantes focaram-se essencialmente em dois aspetos: por um lado reconhecem essa elevada taxa de sucesso e uma forte imagem dos diplomados junto dos empregadores e, por outro lado, ensaiam algumas explicações para esse facto. Desta análise foram então constituídas as duas subcategorias em que organizámos esta categoria.

a) A subcategoria “Reflexão sobre os resultados académicos”

A primeira subcategoria refere-se à “Reflexão sobre os resultados académicos”. Aqui foram categorizados 4 elementos, representando 33,3% dos elementos da categoria. Aquilo que podemos verificar foi o já referido reconhecimento do elevado sucesso académico dos estudantes e uma ausência de qualquer processo de reflexão sobre esse assunto:

“...tínhamos uma taxa de aproveitamento escolar de 99 ou 98, praticamente 100%. E havia situações em que era por doença ou por outros motivos. Não, não fizemos basicamente nenhuma reflexão...” (DEPA4)

“Lá há de vez em quando uma reprovação, ou enfim, mas de facto estas taxas são bastante elevadas...” para continuar, “estudos em si, pois não existem. Não existem porque, como disseste, se o insucesso fosse superior ao sucesso, provavelmente preocuparia mais as instituições e já andávamos a tentar introduzir as medidas corretivas que achássemos necessárias. Como neste caso estamos com uma taxa de sucesso muito elevada, pois não há estudos.” (CMIPCB)

Contudo, um pormenor de uma das entrevistas, chama-nos a atenção para a necessidade de olhar este fenómeno de sucesso com algum cuidado e convidaria até à implementação desse processo de reflexão:

“Portanto, eu às vezes costumo dizer que, para aqui, um 14 para um estudante de Enfermagem é uma má nota.” (DEPA3)

É uma matéria que se afasta completamente do âmbito do presente trabalho mas que consideramos merecer no futuro alguma reflexão: em que medida existe um fenómeno de inflação nas classificações obtidas pelos estudantes de Enfermagem? Até porque, o mesmo participante deixa-nos uma pista de estudo importante, que tem que ver com a formação (pedagógica, note-se) dos profissionais que acompanham o ensino clínico:

“Porquê? Porque... eu sou do tempo em que nós, professores, estávamos o dia inteiro com os estudantes em ensino clínico. Nesta altura, temos uma hora... nessa altura era uma hora e meia por estudante, por semana e, portanto, há muito pouco tempo de contacto e eles ficam muito entregues às equipas. E a equipa pode-nos dizer, e às vezes até diz, “que este grupo não é muito bom”, “os alunos não são muito bons”, o tutor diz “que este aluno não foi muito bom, o outro foi melhor”... mas, quando vamos passar a nota para o papel há uma certa dificuldade de assumirem a nota baixa.” (DEPA3)

Esta dificuldade que nos é referida “de assumirem a nota baixa” pode, em nosso entender, ser indício de algumas falhas graves na definição ou implementação do sistema de avaliação dos estudantes e a articulação entre a escola e a instituição em que os estudantes desenvolvem o ensino clínico.

#### b) A subcategoria “Explicação para o sucesso académico”

A segunda subcategoria do nosso processo de análise tem que ver com algum ensaio de “Explicação para o sucesso académico” feito por alguns dos participantes nas nossas entrevistas. Aqui categorizámos 8 elementos, representando 66,7% dos elementos da categoria.

A sua grande maioria aponta como explicação deste dado questões relacionadas com o acompanhamento disponibilizado aos estudantes:

“Mas a explicação do nosso lado prendia-se muito com a questão do acompanhamento dos nossos alunos. O acompanhamento do corpo docente.” (DEPA4)

“...penso eu que o tipo de ensino que é feito no ensino de enfermagem facilita também essa taxa de aproveitamento. Há uma proximidade muito grande entre o corpo docente e os estudantes.”  
(CMIPCB)

Outro conjunto de explicações pode ser encontrado ao nível metodológico e ao nível do tipo de estudantes que ingressam nestes cursos (que têm uma classificação de acesso, habitualmente, acima da média, conforme facilmente se constata através da documentação disponível no sítio da internet do Gabinete de Acesso ao Ensino Superior, onde encontramos dados relativos aos concursos nacionais de acesso de 2006 a 2011 dos cursos de licenciatura em Enfermagem, em <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Acesso/Estatisticas/EstudosEstatisticas/Regime+Geral+ES+Público.htm>):

“...o facto de haver notas tão altas na Enfermagem está diretamente relacionado com longos períodos de ensino clínico. Porque nas unidades curriculares teóricas e teórico-práticas, as notas não são tão elevadas assim e há grande percentagem de chumbos a muitas unidades curriculares.” (DEPA3)

“...em primeiro lugar porque são alunos que entram com médias muito elevadas, e portanto, já no secundário são bons alunos não é? E portanto, é natural que tenham um bom desempenho depois no ensino superior. Por outro lado, penso eu que o tipo de ensino que é feito no ensino de enfermagem facilita também essa taxa de aproveitamento. Há uma proximidade muito grande entre o corpo docente e os estudantes.” (CMIPCB)

“Eu atribuo isso essencialmente a uma coisa: à elevada organização que os cursos nas escolas de Enfermagem e de Saúde têm. Somos, provavelmente, aqueles que têm uma maior organização em termos de preocupação com a forma como são dados os conteúdos e como são distribuídas as avaliações.” (ENQD2)

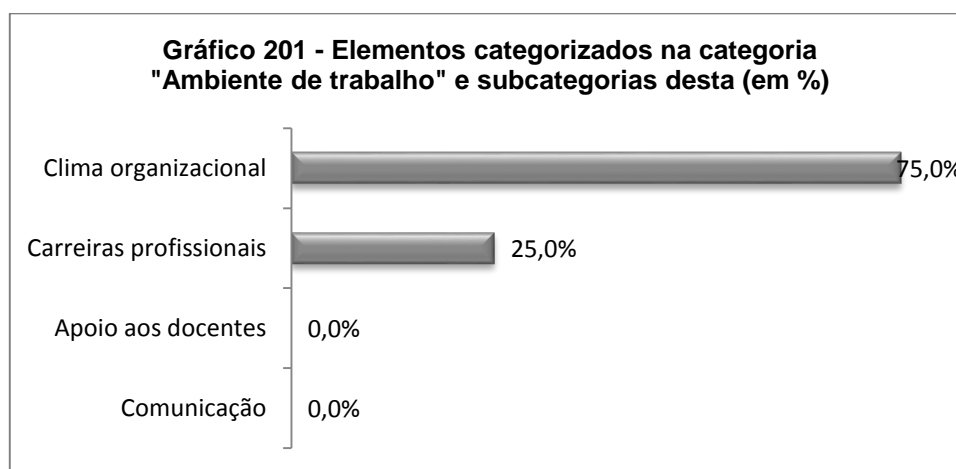
Em síntese, e conjugando estes elementos que apurámos nas nossas entrevistas com o facto de não existirem recomendações por parte das CEA em matéria de resultados obtidos, parece-nos que a única inferência que se pode retirar é que, em matéria de resultados obtidos e dada a natureza dos mesmos, este foi claramente um aspeto subvalorizado por avaliados e avaliadores, não se podendo afirmar, portanto, que tenha existido um contributo do processo de avaliação para esta categoria.

### 7.8. Análise da categoria “Ambiente de Trabalho”

Na categoria “Ambiente de Trabalho” foram categorizados 4 elementos representando 1,3% do total de elementos categorizados. Esta categoria estava organizada em quatro subcategorias. Contudo, só nos foi possível categorizar elementos em duas delas: na subcategoria “Clima organizacional”, 3 elementos, representando 75% dos elementos categorizados na categoria; e na subcategoria “Carreiras profissionais”, onde categorizámos só 1 elemento, representando 25% dos elementos categorizados na categoria (cf. quadro 127).

Este dado quantitativo, logo à partida, parece indicar a pouca relevância do papel de avaliação, percebida pelos participantes que entrevistámos.

O gráfico que apresentamos de seguida, permite uma melhor visualização do peso de cada uma das subcategorias para o total da categoria:



#### a) A subcategoria “Clima organizacional”

Em relação à subcategoria “Clima organizacional”, onde categorizámos 3 elementos, representando 75% dos elementos categorizados nesta categoria, a primeira referência que nos é dada classificar, sublinha um aspeto do relatório da CEA e que possivelmente estará também relacionada com um outro aspeto que já abordámos na categoria “Recursos Humanos”, subcategoria “Número de docentes insuficiente” e na categoria “Organização do curso”, subcategoria “Carga curricular ou horária”:



“Acabámos por não ir para a frente, também por outra das coisas que o relatório fala, que foi o excesso de trabalho.” (NEPA6)

Há uma perceção, e aqui é-nos chamada a atenção pelo nosso participante para o facto do relatório da CEA também falar disso de um “excesso de trabalho”. Podemos reforçar facilmente esta ideia com todos os elementos que categorizámos nas categorias acima referidas. Contudo, este elemento foi categorizado aqui na medida em que surge num contexto do relato de algum desalento como consequência do processo de avaliação, sendo-nos dito que “quem se preocupou ficou mal. E então, eles foram duas manhãs trabalhar connosco “Porque é que nós nos sentíamos assim enquanto docentes?” E, então, até criámos na altura um grupo que era “A Brigada da Limpeza do Sorriso”...” (NEPA6). Aparentemente, numa escola onde havia já alguns problemas ao nível do clima organizacional, esta participante vem claramente referir que o processo de avaliação contribuiu para o seu agravamento.

Outra situação, identificada aliás pelo mesmo participante, prende-se com a perceção da existência de favoritismos:

“Mas isto, para veres o quanto as coisas são. Que as outras Escolas também têm alguns favoritismos de Direção, ou que as pessoas funcionam por “quintas”, não te sei dizer. Notava-se alguns, é verdade. Notava-se. Não sei se neste momento também não há, percebes, mas... havia ali, assim alguns grupos. Como se costuma dizer “Somos todos iguais... são todos azuis. Uns são mais azuis-escuros e outros mais azuis-claros”. Notava-se. Isso é grave mas é verdade.” (NEPA6)

A última situação identificada, prende-se com a colaboração intrainstitucional e os problemas relacionais que daí podem advir, com as respetivas consequências no clima organizacional:

“Contra vontade de algumas pessoas. Isto não é muito bem aceite porque as pessoas queriam ter mais pessoas da área científica e depois o que é que vem aqui? Vêm para aqui professores de outras escolas...” (ENQD2)

Naturalmente que estes são problemas com influência direta no bom funcionamento dos cursos e, curiosamente, também identificados pelas CEA que, nalguns relatórios, apontam para a necessidade de “melhoria das relações interpessoais”, conforme referimos na análise feita aos mesmos. Apesar disso, não nos é possível inferir outro tipo de contributo do processo de avaliação que não seja o de uma chamada de atenção para problemas a este nível nalgumas instituições ou nalguns cursos, não se

encontrando evidência de consequências diretas do processo para alguma ação que tenha sido desencadeada.

b) A subcategoria “Carreiras profissionais”

Relativamente ao elemento classificado na subcategoria “Carreiras profissionais”, trata-se de um elemento já identificado numa categoria anterior, a de “Recursos Humanos” mas que importa recuperar nesta subcategoria pela ligação que o nosso participante faz da aquisição dos graus académicos de mestre e doutor e do envolvimento em processos de investigação com a progressão na carreira docente:

“...progressão em termos científicos que, depois, dá para as carreiras. Ia ter reflexo nas carreiras.”  
(DEPA3)

Identificados e categorizados estes elementos, outro problema, contudo, é perceber se, para além de terem sido detetados, foi feita alguma coisa para a sua solução ou para o seu incremento, por parte das instituições. E nos dados que recolhemos, não detetámos elementos que nos permitam afirmar isso.

Poderemos inferir que o papel do processo de avaliação terá sido percebido pelos nossos participantes como o de, essencialmente, e mais uma vez, chamar a atenção e sensibilizar para determinados aspetos considerados menos positivos.

Em síntese, não encontramos nesta categoria, nos dados que recolhemos junto dos participantes nas nossas entrevistas, elementos que nos permitam inferir que o processo de avaliação tenha desempenhado algum papel enquanto desencadeador de ações tendentes à melhoria do ambiente de trabalho nas instituições.

Não podemos contudo deixar de referir que nos elementos que encontrámos havia evidência de um perceção clara de que o problema teria sido identificado pela CEA, o que poderá ter levado, pelo menos nalguns casos, a uma sensibilização para os mesmos, sem que isso tenha levado necessariamente ao desencadear de ações por parte das instituições.

### **7.9. Análise da categoria “Cultura de qualidade”**

No contexto do processo de avaliação que estamos a estudar, as questões relacionadas com a “Cultura de qualidade”, assumiam especial relevância, até porque eram um dos

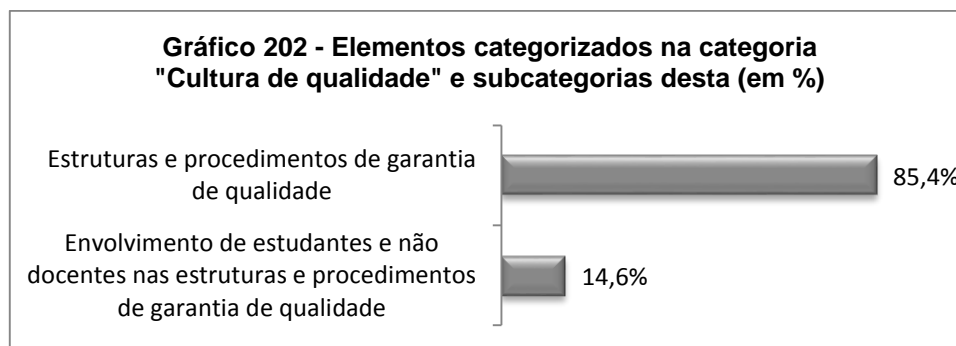
temas de análise explícitos deste processo. (cf. ADISPOR e APESP, 2002, “Guião de Procedimentos para Avaliação de cursos”, ponto 10.7, p. 15 – Anexo 10 – no CD)

Os participantes nas nossas entrevistas dedicaram um largo espaço de intervenção a esta matéria, sendo a segunda categoria onde se categorizou um maior número de elementos, 48, representando 15,6% do total de elementos categorizados, sendo ultrapassada só pela categoria de “Apreciação do trabalho das CEA”.

Esta categoria, naturalmente, não fazia parte do conjunto de categorias utilizada na análise de conteúdo dos relatórios das CEA.

Foi, contudo, uma classe de dados recolhidos também através do questionário. Esta categoria foi dividida em duas subcategorias de análise: “Envolvimento dos estudantes e não docentes nas estruturas e procedimentos de garantia de qualidade”, onde se categorizaram 7 elementos, e “Estruturas e procedimentos de garantia da qualidade”, onde se categorizaram 41 elementos.

No gráfico que se segue pode obter-se uma melhor visualização do peso de cada uma das subcategorias nesta categoria:



a) A subcategoria “Envolvimento dos estudantes e não docentes nas estruturas e procedimentos de garantia de qualidade”

Relativamente à primeira subcategoria, “Envolvimento dos estudantes e não docentes nas estruturas e procedimentos de garantia de qualidade” foram classificados 7 elementos, representando, 14,6% dos elementos categorizados nesta categoria.

Refere-se esta subcategoria à existência formal (e na prática) de estudantes e não docentes no processo de avaliação do curso, nomeadamente no processo de

autoavaliação, ou na discussão de matérias referentes à avaliação do curso e à garantia da qualidade.

Muito embora não tenhamos elementos que nos permitam afirmar que isso era uma prática corrente e organizada, os elementos disponíveis parecem indicar alguma preocupação no envolvimento daquelas pessoas, em especial os estudantes, no processo:

“A grande vantagem que teve essa comissão de avaliação da ADISPOR é que nós fazíamos sessões de preparação dos estudantes...” e indicando a forma como foi preparado esse envolvimento dos estudantes: “Nessa fase, eu acho que nós trabalhámos muito bem. Eu lembro-me que dividíamos o trabalho e íamos às salas de aulas dizer: “Vai-se fazer este processo”, “vai ser assim...”, “Pedimos para vocês serem o mais verdadeiros”. Fazíamos lá uma palestra, apresentávamos os objetivos que se pretendiam e penso que isso deverá ser feito.” (DEPA3)

“...esse era um assunto que era discutido, nomeadamente as questões da avaliação com os alunos, enfim... no conselho pedagógico investia já, de certa forma, a esse nível.” (ENQD2)

“Acho que foi muito interessante a metodologia, o facto de ouvirmos os discentes, tal como o quadro legal preconizava, o facto de ouvir os docentes, ouvir entidades externas” e logo adiante “O facto de ouvir docentes, o facto de ouvir discentes, o facto de ouvir todo o corpo de pessoal do setor administrativo... de envolver a comunidade escolar, foi visto como muito positivo.” (NEPA5)

O envolvimento dos estudantes a nível de inquéritos pedagógicos também nos é referenciado:

“Sim, mas fazias. Aquilo até era quase igual para todos os anos. As metodologias, o que é que achavas, “não-sei-quê”...” e mais adiante, “Então, quando foi a parte da pós-graduação de Reabilitação, nós tínhamos mesmo o nosso nome: “O que é que acha da atuação deste professor a nível de metodologias, a nível de trabalho pedagógico, a nível de relação, a nível de bibliografia...”, para cada docente.” (NEPA6)

Estes elementos permitem inferir que houve um envolvimento de estudantes e não docentes, mas em especial daqueles, neste processo de avaliação. Quanto a práticas anteriores, são referidos por um dos entrevistados os inquéritos pedagógicos ao desempenho dos docentes, mas nada nos indica que esta seja uma prática sistematizada e generalizável a todas as escolas, cursos e docentes. Também, pelos elementos classificados nesta subcategoria, não podemos inferir nenhum contributo direto do processo de avaliação para o efeito.

b) A subcategoria “Estruturas e procedimentos de garantia da qualidade”

Na subcategoria “Estruturas e procedimentos de garantia da qualidade” classificámos 41 elementos, representando 85,4% dos elementos categorizados na categoria. Sobre estes aspetos pronunciaram-se todos os nossos entrevistados.

Por um lado, contribuir para a constituição de estruturas e procedimentos de garantia de qualidade nas instituições, era um dos objetivos do processo de avaliação; por outro lado, um dos objetivos deste trabalho ao pretender estudar os efeitos do processo de avaliação nos cursos foi, desde o início, tentar perceber em que medida é que daquele processo resultaram práticas de avaliação consistentes, isto é, traduzidas na criação de estruturas que de uma forma sistemática estabelecessem e dinamizassem procedimentos de avaliação e de garantia de qualidade dos cursos.

Sob este ponto de vista, o painel de participantes que entrevistámos, permitiu ter uma visão do que se verificava antes e depois do processo.

Assim, antes do processo de avaliação, os dados recolhidos permitem inferir um panorama institucional assente em práticas de avaliação individualizadas, no duplo sentido de dependerem muito de iniciativas individuais e de não estarem organizadas num processo sistematizado de avaliação que permitisse a identificação de um sistema de garantia de qualidade.

As práticas existentes são descritas exatamente dessa forma, quase como se existissem dois processos, ou duas formas distintas de encarar os processos de avaliação, sendo uma informal e outra formal:

“...não fazíamos propriamente uma avaliação sistemática...” ou, mais adiante, “havia na altura da avaliação uma preocupação forte com a qualidade, mas era sobretudo a qualidade formativa. Era uma qualidade que tinha que ser observada no terreno, não propriamente em certas formalidades.” (DEPA4)

“...existe depois estas formas de avaliação informal e que são próprias do próprio processo pedagógico” para logo depois referir “E habitualmente refletia, e até eram sugeridas às vezes alterações resultantes da análise desses dados...” (CMIPCB)

“Se havia já uma cultura de qualidade, eu acho que sim, que havia. Talvez não na função da qualidade, daquilo que nós entendemos hoje de qualidade do Ensino Superior...” (NEPA5)

“Mas, a qualidade era uma preocupação embora, acredito, que neste momento, tenha uma tónica também muito mais presente. Agora, o que eu acho, neste momento, é que a tónica também está muito ligada aos aspetos mercantilistas...” (NEPA6)

Apesar disto, podemos encontrar alguns sinais de práticas relativamente estáveis, em especial de avaliação pedagógica dos docentes:

“Já havia. Todos os anos nós fazíamos uma avaliação. Todos os anos.” (NEPA6)

“...apesar de nós, no final da unidade curricular fizéssemos sempre uma avaliação, mas era professor/aluno” para de seguida dizer que “E anteriormente, nós fazíamos isso só no final de cada ano, reportando-se às unidades curriculares todas.” (DEPA3)

“...no final dos anos letivos, fazemos uma reunião para discutir como é que correram as atividades ao longo daquele ano letivo. Inicialmente, começámos por fazer semestralmente, mas depois achámos que, depois acabava por haver uma repetição e era melhor fazer anualmente.” (ENQD2)

Por fim, relativamente à contribuição do processo de avaliação para a instituição de uma cultura de avaliação nas instituições, podemos encontrar três tipos de afirmações.

Em primeiro lugar, aquelas que consideram que o processo foi importante para a instituição de uma cultura de avaliação:

“Começámos a fazer alguns desenvolvimentos no Instituto para a implementação do sistema de gestão da qualidade, e eu penso que esta avaliação foi fortemente impulsionada desse... efetivamente da implementação do sistema de gestão da qualidade. Acho que foi fortemente impulsionador” reforçando, “Se contribuiu para a consolidação de uma cultura de qualidade, eu não tenho dúvidas que contribuiu” e ainda adiante “Foi determinante? Eu penso... da consolidação, eu acho, foi determinante.” (NEPA5)

“Eu penso que foi o fermento.” (DEPA3)

Nalguns casos, por questões de orgânica interna (nomeadamente no caso das Escolas de Enfermagem que foram fundidas), as comissões de avaliação constituídas para este processo de avaliação foram transformadas em comissões mais globais e, noutros casos mantiveram-se em funções depois de concluído o processo:

“Extinguiu-se, porque veio a fusão e, com a fusão, a nova Comissão de Avaliação, agora comum a todos.” (DEPA3)

“Há uma comissão, na altura tinha sido nomeada uma comissão de autoavaliação, que fazia o relatório de autoavaliação, sob o qual depois a comissão externa de avaliação se pronunciava, e essa comissão mantém-se.” (ENQD1)

Existe depois um outro tipo de participantes entrevistados que nos referem a importância do processo para o estabelecimento de uma cultura de qualidade mas que... ou não se fez nada, ao nível da respetiva escola, ou então essa responsabilidade foi transferida para um nível superior, no caso, o instituto politécnico:

“Foi imprescindível. Eu lembro-me que nós na gestão, quando tínhamos algumas dúvidas sobre algumas coisas, abríamos o relatório.” Mas, apesar deste reconhecimento, diz-nos o mesmo participante quando questionado sobre a criação de alguma estrutura de avaliação criada na escola ou em torno do curso “Não. Ao nível da escola... Neste momento ao nível da escola, que eu tenha conhecimento não, na medida em que está centralizado no instituto politécnico” (DEPA4)

Um dos participantes refere ainda que o processo de avaliação não foi o único processo a contribuir para o estabelecimento de uma cultura de avaliação e qualidade:

“Cultura de avaliação e qualidade. Eu acho que não tem sido conseguido por via só da avaliação externa” e “...eu penso que as pessoas estão motivadas para a importância de que os cursos têm que ser avaliados” contudo, “Não foi criada nenhuma comissão específica para a avaliação do curso.” (ENQD2)

Contudo, este participante refere que, apesar de as pessoas estarem sensibilizadas para os processos de avaliação, o que, diríamos nós, será o primeiro passo para se poder pensar na instituição de uma cultura de avaliação e qualidade que se traduz em práticas efetivas, existirá ainda de um longo caminho a percorrer:

“Eu para já direi que as pessoas preocupam-se em melhorar a qualidade. Têm dificuldade às vezes em assumir métodos para a medir.” (ENQD2)

Considera que é em primeiro lugar um processo individual:

“Mas ainda estamos muito aquém. Todo esse processo começa por nós nos submetermos ao próprio processo de avaliação, enquanto docentes. E como deve calcular, ninguém gosta.” (ENQD2)

E a sensação com que se ficámos depois de termos realizado as entrevistas, muito embora seja algo que carece de um estudo mais aprofundado, é exatamente esta: todos

consideram importante mas em boa verdade “ninguém gosta”! Esta mesma ideia é transmitida por outro participante nas nossas entrevistas:

“Depende muito. Neste momento é uma cultura imposta...digamos.” (DEPA3)

Este participante reforça ainda a ideia ao referir que só através de uma responsabilização direta do doente para se envolver no processo de avaliação é que foi possível dar início a um processo de avaliação sistemática do funcionamento das unidades curriculares:

“Portanto, há uma outra responsabilização, porque se eu não entrego está o meu nome em falta. Não sou uma entre muitas, é o meu nome, naquela disciplina, que não fiz a avaliação da minha disciplina” reforçando logo de seguida “Não posso dizer que são obrigadas, mas fazem avaliação porque depois quando saem os relatórios finais, não há opinião daquele professor, daquela cadeira. Porque é visível para todos.” (DEPA3)

Enquanto psicólogo, ao nível da sua formação base, não pode o autor deste trabalho, deixar de salientar este aspeto, o que fará mais aprofundadamente ao nível das conclusões deste trabalho, já que, em nosso entender, ele permite perspetivar uma linha de investigação para o futuro.

Após a análise desta subcategoria, somos tentados a afirmar que sai reforçada uma ideia que já tínhamos vindo a construir, quer com base na experiência própria do autor, quer durante a realização das entrevistas aos participantes neste estudo. É a ideia de que, se por um lado se considera a avaliação uma etapa importante na consolidação e dos cursos podendo contribuir para a melhoria da sua qualidade, e se reconhece a este processo de avaliação sobre o qual nos debruçamos um indiscutível papel positivo para a instituição de uma cultura de avaliação e qualidade nas instituições e junto dos cursos que lecionam (contribuição que pode ir da simples sensibilização a uma contribuição efetiva para a instituição ou consolidação de estruturas e procedimentos), existe por outro lado a ideia de que as pessoas e as instituições ainda se encontram numa fase em que esse processo de avaliação não está interiorizado e é feito por obrigação e acima de tudo para dar resposta ao cumprimento de requisitos legais. Isto, independentemente da mais ou menos bem conseguida utilização que as instituições façam dos processos de avaliação – nomeadamente os relatórios de autoavaliação e os relatórios das comissões externas de avaliação – para retirar deles os melhores benefícios.



Em síntese, nesta categoria os dados permitem inferir um envolvimento dos estudantes nos processos de avaliação a dois níveis: como atores a serem ouvidos e como membros ativos nos processos de avaliação, integrando as equipas de avaliação, nomeadamente nos processos de autoavaliação. E se em relação ao primeiro nível não é evidente que isso resulte de uma contribuição do processo de avaliação em estudo, já em relação ao segundo nível, isso parece ter surgido, onde surgiu, e não temos evidência que nos permita afirmar que isso seja uma prática generalizada, como resultado deste processo de avaliação.

Pode ainda inferir-se um papel relevante desempenhado por este processo de avaliação no sentido de contribuir para a instituição de uma cultura de qualidade e avaliação nas instituições, sendo que, a sua influência teve níveis de profundidade muito diversos, indo da simples sensibilização a uma contribuição efetiva para a instituição ou consolidação de estruturas e procedimentos de avaliação.

#### **7.10. Análise da categoria “Difusão do curso”**

Esta categoria podia ser entendida sob duas perspetivas distintas: por um lado sob a perspetiva da divulgação do curso junto de potenciais candidatos à frequência do mesmo (alunos finalistas do ensino secundário), e por outro sob o ponto de vista da divulgação dos seus diplomados junto de potenciais entidades empregadoras (cf. ADISPOR, Guião de Procedimentos para a Avaliação de Cursos (2002), p.15, ponto 10.8 – Anexo 10 – no CD).

Das intervenções dos quatro participantes nas nossas entrevistas que entenderam manifestar-se sobre esta matéria, foram categorizados 9 elementos, representando 2,9% do total de elementos categorizados, não tendo sido constituída nenhuma subcategoria.

Os participantes nas entrevistas foram unânimes em considerar que o processo de avaliação não terá desempenhado nenhum papel relativamente a esta matéria, simplesmente porque não era necessário. Como se pode verificar, a perceção das pessoas é a de que:

“Continua a haver candidatos. Nós a esse nível, devo dizer que... bom, os cursos de Enfermagem nos Institutos Politécnicos são, na maior parte das situações, os cursos mais procurados. Com mais candidatos.” (ENQD2)

“Em termos de captação de alunos continua a ser aquele ainda que preenche sem qualquer forma de divulgação.” (ENQD1)

Além deste aspeto referente ao número de candidatos, é referido igualmente a qualidade dos candidatos (aqui aferida pela classificação necessária para acesso ao curso), como se pode ver pelas palavras deste participante:

“Era uma das Escolas sempre preferida e sempre com melhor média.” (DEPA3)

Vale a pena referir aqui que esta informação, ainda hoje, é claramente confirmada pelos dados oficiais disponíveis relativamente ao acesso ao ensino superior. Por exemplo, os dados do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior para o ano letivo 2004/2005 (ficheiro disponibilizado para as instituições de ensino superior pela Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior, com dados disponíveis em Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência Inscritos no 1º ano, pela 1ª vez [1995-1996 a 2010-2011] (inclui CET) em <http://www.gpeari.mctes.pt/es>), mostram que não só todos os cursos de Enfermagem preencheram na totalidade as suas vagas como em 13 delas a classificação mínima de acesso foi superior a 150 pontos numa escala de 0 a 200.

Também sob o ponto de vista da empregabilidade, à data a que se referem os dados, o curso de Enfermagem não apresentava quaisquer problemas na colocação dos seus estudantes, como nos refere este participante:

“Não se sentiu portanto necessidade de fazer nada nesse sentido, nem divulgação do curso, nem das saídas profissionais...” (DEPA4)

Não nos surpreende, portanto, este dado, muito embora a situação se tenha vindo a alterar substancialmente, não tanto pelo lado do acesso mas pelo lado das saídas profissionais. Ou seja, ainda que o CLE seja um dos cursos que atrai um elevado número de candidatos, começam a verificar-se alguns problemas em termos de saídas profissionais, situação que à data deste processo de avaliação não se verificava. Como nos refere um dos nossos entrevistados:

“Até há bem pouco tempo quem saía, a dificuldade era escolher as instituições para as quais ia trabalhar, e neste momento, as pessoas já chegam a estar um ano, dois anos em casa sem ter emprego. E há alunos que me dizem que mandaram 70 currículos, 80 currículos e não têm uma única resposta.”, muito embora, como refere logo de seguida, “portanto estou convencido que esta

dificuldade na saída vai também repercutir-se dentro de algum tempo na procura, e as escolas irão também ter que fazer algum trabalho como o que fazem para os restantes cursos.” (ENQD1)

Dados disponíveis na página de internet da Ordem dos Enfermeiros, relativos à taxa de empregabilidade destes profissionais, confirmam esta tendência, referindo que “as dificuldades no acesso à profissão passaram a ser um fenómeno transversal aos inscritos em quase todas as secções regionais” (Fernandes, 2011, p. 27) e estimando em cerca de 19,91% de enfermeiros sem emprego (p. 40).

Em síntese, o processo de avaliação parece não ter tido nenhum significado especial para o desenvolvimento de ações em termos de difusão dos cursos de licenciatura em enfermagem. A imagem de um curso prestigiado (cf. adiante a categoria “Imagem social do curso”), com uma taxa elevada, se não mesmo total, de inserção profissional à saída e um curso certificado pela ordem profissional respetiva, garantindo por esta via uma certa imagem de qualidade, seriam argumentos suficientes para que as questões relacionadas com a difusão do curso não se constituíssem como grande preocupação das instituições, para lá daquela que é a de divulgar que o curso existe.

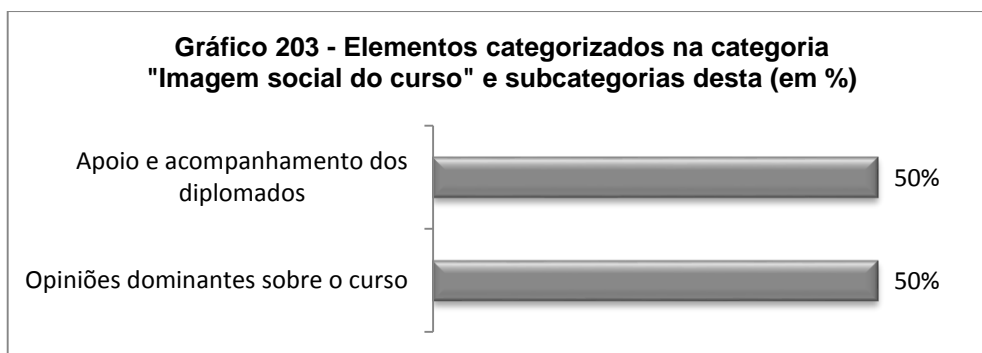
Ainda que hoje (referimo-nos à data das entrevistas e trata-se de uma situação que se tem agravado até à data em que redigimos este texto) comece a formar-se a ideia de que algumas dificuldades de inserção profissional possam vir a acarretar, num futuro próximo, necessidades específicas de desenvolver ações para a captação de estudantes, o número de candidatos ainda é elevado, comparativamente com grande parte dos cursos de ensino superior.

#### **7.11. Análise da categoria “Imagem social do curso”**

Nesta categoria eram apreciados elementos referentes à inserção profissional e ao apoio disponibilizado aos diplomados, assim como elementos referentes a opiniões dominantes sobre o curso.

Nesta categoria, foi possível categorizar 16 elementos, representando 5,2% do total de elementos categorizados, e que enquadrámos em duas subcategorias: a primeira relativa ao apoio e acompanhamento dos diplomados e a segunda relativa às opiniões dominantes sobre o curso. Ambas consistiam aspetos previstos no processo de avaliação.

Conforme se pode constatar e se visualiza no gráfico seguinte, em termos de número de elementos categorizados, não se verificou a predominância de nenhuma das subcategorias.



a) A subcategoria “Opiniões dominantes sobre o curso”

Todos os elementos categorizados na subcategoria “Opiniões dominantes sobre o curso”, referem-se ao reconhecimento, por parte dos entrevistados, do prestígio das suas escolas e do curso que lecionam, seja a nível nacional ou mesmo a nível internacional, de certa forma justificando a inexistência de algum tipo específico de necessidade de apoio aos diplomados, nomeadamente apoio à sua inserção profissional:

“...nós tínhamos o *feedback* desde a vizinha Espanha ao Algarve de que os alunos da Escola de Enfermagem de (...) eram bem aceites. Nós tínhamos mesmo este *feedback* que nos era dado. Portanto, também nunca nos preocupámos muito, por exemplo, com a questão da ligação com os..., nessa altura, estava assegurada... a empregabilidade estava assegurada. Portanto, a articulação com o mundo do trabalho não era uma preocupação.” (NEPA5)

“E que os estudantes saíam muito bem formados e eu tenho *feedback*, e do relatório, e daquilo que percebi que as entidades empregadoras assim o diziam, da nossa Escola...” (NEPA6)

“...tinha um nome e esse nome abria. Digamos que era reconhecido em termos nacionais e internacionais.” (DEPA3)

“A Enfermagem ao longo destes anos, e voltando à sua pergunta inicial, devo-lhe dizer que ao longo destes anos ganhou alguma relevância e reconhecimento social. Nomeadamente com a integração no Ensino Superior Politécnico ganhou manifestamente reconhecimento, e os seus docentes passaram a ser mais reconhecidos socialmente. Em termos de procura, é muito... a questão da empregabilidade tem sido determinante.” (ENQD2)

b) A subcategoria “Apoio e acompanhamento dos diplomados”

Relativamente à subcategoria “Apoio e acompanhamento dos diplomados”, podemos encontrar já alguma preocupação nalguns dos nossos entrevistados ao nível da empregabilidade dos diplomados, preocupação que se veio a verificar uma realidade, à data em que escrevemos este texto:

“...a partir daqui, fruto disto e fruto efetivamente de todo um... de toda uma alteração no processo de empregabilidade, tudo isto deu efetivamente contributos para que alguns dos aspetos aqui enunciados fossem mais tomadas de consciência.” (CMPIVC)

“...as pessoas já chegam a estar um ano, dois anos em casa sem ter emprego. E há alunos que me dizem que mandaram 70 currículos, 80 currículos e não têm uma única resposta.” (ENQD1)

Contudo, só um dos nossos entrevistados refere a existência de uma estrutura para acompanhamento dos diplomados, embora aparentemente mais numa perspetiva de fornecer feedback sobre a qualidade do curso do que propriamente fornecer apoio à inserção profissional:

“O que foi criado, e eu já não me consigo lembrar se foi na mesma altura, mas deve ter sido anterior, já é falado no relatório, uma Comissão de Acompanhamento dos Ex-estudantes e que nos dava alguns *feedbacks* sobre...” (NEPA6)

Apesar destes aspetos, a tónica dos elementos que encontrámos nas nossas entrevistas é a de que a imagem social do curso é muito positiva, gozando de uma maneira geral, os seus diplomados, de um prestígio profissional elevado e uma formação adequada aos seus fins e feita muito em articulação com a ordem profissional que rege aqueles diplomados:

“Têm sofrido mudanças, muitas das vezes em termos de definição de competências por via da Ordem dos Enfermeiros e, portanto... Que tem ajudado. Tem tido um papel importante, porque temos uma ordem forte, tem ajudado a clarificar o que é... quais são as competências definidas para um Enfermeiro Generalista e um Enfermeiro Especialista. A esse nível não me parece que a avaliação tenha tido um papel determinante.” (ENQD2)

“Fazia sentido porque nos até temos a Ordem dos Enfermeiros que emana diretrizes no sentido de o nosso curso contemplar algumas vertentes que a Ordem entende úteis para o desenvolvimento profissional.” (DEPA4)

Em síntese, todos estes elementos apontam para um nível de influência muito baixo do processo de avaliação em termos da imagem social do curso e do seu reconhecimento quer ao nível da população em geral, dos seus pares e da ordem profissional a que os seus diplomados têm de se sujeitar para o exercício da profissão.

A perceção deste elevado nível de prestígio parece justificar uma não preocupação, á data, com qualquer tipo de apoio à inserção profissional dos estudantes, a qual era tida como garantida.

### **7.12. Análise da categoria “Outras recomendações”**

Ao efetuarmos a análise do nosso material voltámos a sentir a necessidade de criar a categoria de “Outras recomendações”, à semelhança do que já tínhamos feito na análise dos relatórios das CEA.

Embora menos evidente na análise daqueles relatórios, onde só classificámos 2 elementos nesta categoria, no processo de análise das entrevistas classificámos 10 elementos, representando 3,3% do total de elementos categorizados, todos eles também em torno das questões financeiras, direta ou indiretamente.

E não nos podemos esquecer que, o número de fontes no processo de análise dos relatórios foi 18 (os 18 relatórios das CEA sobre os cursos) e nas entrevistas apenas 6. Isto para dizer que nos parece que o tipo de preocupação pelas questões financeiras manifestado pelas CEA foi mais superficial, enquanto o facto de 4 dos nossos participantes nas entrevistas terem efetuado referencias a estes aspetos, nos parece ter um significado maior.

O primeiro tipo de elementos que considerámos prende-se com opções ou dificuldades de gestão financeira:

“Chovia nas salas de aula... além da dispersão, porque estávamos em dois edifícios, obrigava a uma gestão mais difícil de tudo: dos recursos humanos, dos recursos financeiros, e portanto eles de facto foram bastante críticos relativamente às instalações.” (ENQD1)

Também podemos encontrar as dificuldades financeiras como explicação “mercantilista” do desenvolvimento dos processos de qualidade, e recorde-se aqui o elevado peso que tem, no financiamento das instituições, o número de estudantes, através do raciocínio:

“Agora, o que eu acho, neste momento, é que a tónica também está muito ligada aos aspetos mercantilistas como tu há bocado estavas a falar, até nos dinheiros porque, se não temos alunos, nós não temos dinheiro.” (NEPA6).

“E então a qualidade... será que o principal é tu seres bom porque queres ser bom ou é porque queres arranjar mais estudantes e teres mais dinheiro para...?” (NEPA6)

Por fim, aquilo que entendemos ser o reflexo de alguns atritos institucionais, a propósito das questões financeiras:

“De uma maneira geral tivemos uma boa relação institucional, para além de outras, mas institucional... e enfim, nós até pagávamos pelos serviços. Pagávamos pelos serviços. Como tínhamos autonomia financeira... mas pronto, foi uma coisa que implementámos, ao nível de, não só ao nível, vamos lá, da escala mais elevada, mas começar pelas coisas básicas, das instalações, do ordenamento aqui do nosso território, do parque florestal...” (DEPA4)

“...o instituto nos dizia, “é pá vocês têm dinheiro e portanto gastem o vosso dinheiro”...” (ENQD2)

Apesar destes elementos que foi possível identificar, não nos foi possível encontrar, nas entrevistas efetuadas aos nossos participantes, nenhum elemento que nos permita afirmar que o processo de avaliação teve algum tipo de impacto no financiamento ou na gestão financeira das instituições e dos cursos.

Quando muito podemos inferir o que já foi referido a propósito de outras categorias: algum reforço da legitimidade de algumas intenções por parte das instituições, fundamentalmente aquelas que se encontram ligadas a instalações, equipamentos ou necessidades de contratação de pessoal docente ou não docente e que, para a resolução de alguns destes problemas, a existência ou não de financiamento que o possibilitassem era fundamental.

Nalguns casos, parece legítimo afirmar-se que o papel do processo de avaliação, quer o da autoavaliação que o da avaliação externa, deu mesmo um contributo relevante para a canalização de recursos financeiros (veja acima a categoria “Equipamentos”, em especial as subcategorias “Equipamentos pedagógicos ou laboratoriais” e “Equipamentos informáticos”).

### **7.13. Análise da categoria “Apreciação do trabalho das Comissões Externas de Avaliação”**

A constituição desta categoria prendeu-se com a relevância que o trabalho destas CEA poderá ter tido para o processo de avaliação no seu todo, nomeadamente a sua capacidade para elaborar um conjunto de recomendações ou sugestões de melhoria dos cursos sendo, portanto, um trabalho que consideramos fundamental para as consequências deste processo nos cursos e nas instituições. Foi, por isso, desde logo, um aspeto que não quisemos deixar de analisar.

Devemos, contudo, recordar que o objetivo deste trabalho não é uma avaliação do desempenho das CEA. Interessa-nos a perceção do trabalho destas na medida em que tenham sido percebidos como atores relevantes no processo, pela forma como foram percebidas as suas recomendações e pela forma como conseguiram contribuir para a melhoria dos cursos.

Queremos também recordar que as entrevistas que estão na base deste trabalho foram feitas, nalguns casos, cinco anos depois de decorrido o processo de avaliação. Esta nota tem para nós algum significado na medida em que havia rumores de que, por vezes, a relação das instituições e das pessoas envolvidas no processo de avaliação teria sido vista, por vezes, como menos cordial e até justa, por parte de algumas pessoas nas instituições. Alguns elementos retirados das nossas entrevistas vêm corroborar esta ideia embora não nos pareça, com os dados disponíveis, que esta seja uma situação generalizável.

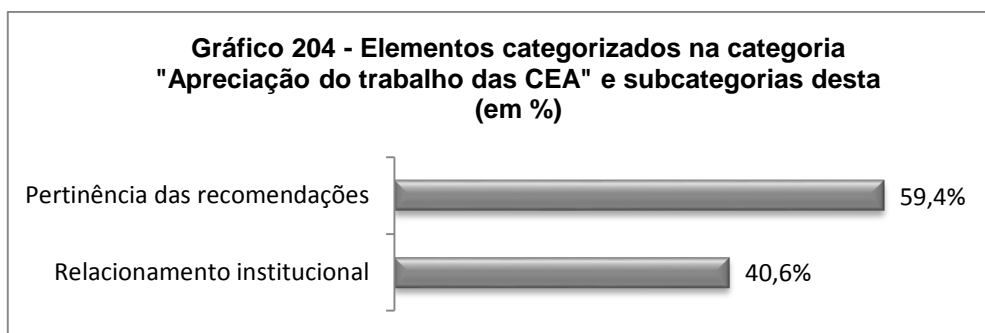
A pertinência desta categoria está bem patente no número de elementos que foi possível classificar: 64 elementos, representando 20,8% do total de elementos categorizados. Foi a categoria com mais elementos categorizados.

Organizámos os elementos categorizados em duas subcategorias sendo uma referente ao “Relacionamento institucional”, onde categorizámos 26 elementos, e outra referente à “Pertinência das recomendações”, onde categorizámos 38 elementos.

Em qualquer uma das subcategorias classificámos elementos oriundos das nossas seis fontes, ou seja, todos os participantes entrevistados se pronunciaram sobre estes aspetos.



No gráfico podemos visualizar, em termos percentuais, o peso de cada uma das subcategorias no contexto da categoria:



a) A subcategoria “Relacionamento institucional”

Em relação à subcategoria “Relacionamento institucional”, com 26 elementos categorizados representando 40,6% dos elementos categorizados na categoria, podemos encontrar aspetos positivos e aspetos menos positivos.

Começando pelos primeiros:

“...a relação também que tiveram comigo, uma relação muito boa...” (DEPA4)

“...eu penso que esforçaram-se por ser objetiva, por ser a mais distanciada possível.” (NEPA5)

“...tiveram sempre uma postura muito correta connosco, nomeadamente com a Direção e devo-lhe dizer que até foi uma situação que me marcou.” (ENQD2)

Como referimos, podemos da mesma forma encontrar um conjunto de elementos que nos apontam para uma relação menos positiva, ou menos assertiva, entre as pessoas das instituições e as CEA. E, nesta perspetiva, gostaríamos de começar com um elemento categorizado num dos participantes, e exatamente da forma como o fez, isto é, apresentado por ele como ponto prévio à própria entrevista. Assim este participante fez questão de afirmar, logo após os cumprimentos:

“Só te queria dizer uma consideração sobre esta... que eu acho que tenho que começar por aqui... sobre esta Comissão de Avaliação Externa. Ela deixou-nos, e voltando à memória, aos anos que foi, ela deixou-me a mim, pessoalmente, uma mágoa muito grande. E lembro-me que na Escola, também, a tónica que ficou foi de muito mau estar. Porque foram levantados muitos aspetos negativos e foram dados poucos reforços positivos. E então, criou-se assim uma necessidade... se havia necessidade de mudança foi um bocadinho por obrigação e não porque nos motivassem para isso, percebes. Mas... pergunta.” (NEPA6)

Este mesmo participante refere mais adiante:

“Sempre. A tónica era sempre dada nos aspetos negativos. E tu saíste daquela reunião com a sensação de que “Bolas, o que é que andamos aqui a fazer? Parece que não estamos a cumprir o nosso papel, parece que não estamos a dar o nosso melhor” apontando logo de seguida “A maneira como eles fizeram é que não foi, pelo menos, a que nos motivou, e isso foi precisamente ao contrário. Acho que eles tiveram um efeito perfeitamente ao contrário. Foi desmotivar. A mim desmotivaram-me imenso.” (NEPA6)

Mas houve outros participantes que, de alguma forma, questionaram a forma como as CEA atuaram:

“E depois, estas críticas vistas... acho que incomodaram um bocado. Não foram bem... Da nossa parte, acho que causou aqui algum prurido. Eu lembro-me que ficámos incomodadas”, referindo mais adiante que “Eu penso que foi sentido como que: “Bom, estes não entenderam parte daquilo que nós estávamos aqui a fazer” e, portanto, eu lembro-me que esta altura foi muito difícil porque a escola viveu mesmo um momento que eu acho que, só uma escola muito pequenina como a nossa é que conseguiu ter uma capacidade de coesão para sobreviver.” (NEPA5)

Esta última frase deste participante aponta para uma forma de sentir a intervenção da CEA de uma forma quase atentatória para a continuidade da própria Escola. E não deixa de ser curioso o facto de podermos considerar o relatório do curso que esta CEA avaliou, como um dos mais favoráveis e dos mais elogiosos ao trabalho que estava a ser desenvolvido – isto na nossa perspetiva e comparando com todos os relatórios que tivemos a oportunidade de analisar.

Outro aspeto que é visto como menos positivo e como podendo prejudicar o relacionamento institucional com as CEA, são as dúvidas sobre a sua composição. Estas dúvidas prendem-se mais com a competitividade entre as instituições, do que com as pessoas que as integram, como se pode ver:

“A forma como as comissões de avaliação externa foram constituídas, eu nunca cheguei a perceber muito bem qual era o critério que presidia à nomeação daquelas pessoas. Se era uma nomeação aleatória, ou se tinham de ter, enfim, em consideração as áreas geográficas do país...” (ENQD1)

“Depois, ao ver o relatório, a sensação de que estas comissões externas poderiam não ser tão externas quanto isso...” (NEPA5)

“...deve ser muito bem ponderado se uma comissão deve ter três elementos da mesma área científica, com pessoas que competem diretamente com a instituição interveniente. Aí discordo.”  
(ENQD2)

Mas também encontramos referências positivas à constituição daquelas comissões:

“Eram pessoas da Escola, com conhecimentos da Escola e portanto, pode ser feito um trabalho para nós mesmos, muito mais aceite. Era alguém que estava nas Escolas. Uma delas até era de uma Escola privada, mas sabia, conhecia as Escolas, melhor podia inclusivamente avaliar o que estava...” (DEPA3)

“Eu acho que os três docentes que estiveram aqui, havia um deles que eu conhecia claramente, que era a professora [nome de docente], que eu conhecia, e os outros colegas, também me pareceu sempre que foram pessoas isentas.” (ENQD2)

#### b) A subcategoria “Pertinência das recomendações”

Quanto à subcategoria “Pertinência das recomendações”, onde categorizámos 38 elementos, representando 59,4% dos elementos categorizados na categoria, podemos encontrar um conjunto de aspetos que apontam para um trabalho positivo por parte das CEA.

Não foi possível identificar uma recomendação específica mas uma apreciação global do que foram as recomendações. É de realçar o tom positivo dos elementos aqui categorizados, por um lado, mas também, em muitos casos, a referência às recomendações, ou identificação de pontos fracos, como o reforço de problemas já conhecidos:

“Uma preocupação bastante pormenorizada de certos problemas e de ir observar *in loco*, junto dos alunos, junto da comunidade, junto do corpo docente, enfim, eu...” referindo ainda que “De certa forma, certos problemas que a ADISPOR identificou e muito bem, vieram reforçar exatamente a preocupação da escola.” para depois concluir que “...veio mostrar algumas coisas que nós tínhamos identificadas, tínhamos bastante bem identificadas, mas também veio mostrar outras que não estavam tão bem identificadas. Ou então, quando alguém tentava justificar, nunca era ouvido.”  
(DEPA4)

“...estava eu a dizer que o objetivo, como qualquer avaliação, é sempre salutar, até porque as avaliações, em princípio, permitem-nos refletir sobre as coisas e introduzir as alterações que achemos convenientes...”, reforçando mais adiante “Às vezes estamos tão próximos dos problemas que não os valorizamos não é, e portanto ser uma entidade externa a alertar-nos para eles...” (ENQD1)

## ***Efectos de la evaluación en las Licenciaturas de Enfermería en Portugal***

### **Efeitos do processo de avaliação nos cursos de Licenciatura em Enfermagem em Portugal**

---

“...mas por outro lado, todas as outras críticas efetivamente que nós vimos que tinham sentido, eu acho que ela tiveram...” e reforçando de seguida “isto veio legitimar aquilo que nós já sentíamos. Não trouxe de novo, mas esta avaliação veio legitimar e dar um pouco de força aquilo...” (NEPA5)

“Acatámos bem, achámos que foi útil porque reforçou também o nosso trabalho. Não era só o nosso sentir, foi também o sentir de pessoas externas à Escola.” (DEPA3)

“Teve um papel clarificador em relação aos outros aspetos e, no fundo, eram coisas que nós já vínhamos discutindo, mas que, no momento da avaliação, claramente elas foram vincadas” reforçando que “estiveram aqui pessoas que com um olhar externo, demonstraram reconhecimento por coisas boas que tínhamos, e também alertaram para coisas menos boas que é necessário melhorar.” (ENQD2)

Do ponto de vista menos positivo, algumas recomendações ou pontos fracos foram vistos como pouco claros ou até desadequados face ao enquadramento legal.

No primeiro caso temos uma referência relativa à falta de uma “conceção de enfermagem orientadora do desenvolvimento curricular”, em que um dos nossos participantes nos refere:

“Nós ficámos aqui, se não estou em erro, realmente bastante confundidos com esta interpretação, e exatamente o que é que queria dizer.” (DEPA4)

No segundo temos:

“É uma portaria. Nós temos que cumprir 4600 horas e, depois, dizem que nós temos uma excessiva carga horária? É um contrassenso.” (DEPA3), refere um dos participantes em relação a uma recomendação para diminuir a carga horária dos cursos.

Noutros casos é-nos chamada a atenção para a subvalorização de alguns aspetos pelas CEA:

“...há situações que a própria comissão também, se calhar, não soube explorar” e adiante, “mas penso que a ADISPOR aí não terá valorizado também esses aspetos.” (DEPA4)

“E depois de vermos aqui dito que não era feito nada no assunto, isso incomodou um pouco.” (NEPA5)

Em síntese, relativamente a esta categoria, podemos dizer que os dados recolhidos permitem inferir que em relação ao papel das CEA, este foi visto como globalmente positivo.

Ter-se-á verificado, de uma maneira geral, um relacionamento positivo entre avaliadores e avaliados, com um ou outro aspeto menos positivo, vincado na generalidade essencialmente por um dos participantes. Outros participantes referem que, ainda que algumas críticas tenham sido vistas como menos adequadas ou até mesmo injustas, isso não só não retirou valor ao trabalho das CEA como também não foi considerado impeditivo de um bom relacionamento, sendo mesmo reconhecido por um dos participantes que:

“alguma críspação que surgiu na altura teve mesmo a ver com um momento difícil que nós estávamos a viver e que nós estávamos a sentir. Porventura a Comissão Externa não tem nada que sentir aquilo que a gente sente (risos)... Não tem que sentir, porque não está lá.” (NEPA5).

Já quanto à pertinência das recomendações, verifica-se que por parte dos nossos participantes há um reconhecimento da adequação das mesmas, de uma forma geral. Parece, contudo, verificar-se a ideia de que a identificação desses pontos fracos que as CEA possam ou não ter transformado em recomendações, terá sido anterior ao próprio processo de avaliação, pelo menos na sua generalidade e que, este processo, terá contribuído essencialmente para validar esses pontos fracos dos cursos que já estavam identificados pelas escolas, reforçando desta forma o seu potencial reivindicativo para solicitar meios para sua resolução junto das entidades competentes.

#### **7.14. Análise da categoria “Apreciação global do processo de avaliação”**

À semelhança do que fizemos no nosso questionário, não quisemos deixar de recolher junto dos participantes nas nossas entrevistas uma opinião global relativa ao processo de avaliação.

A nossa pretensão, mais do que confirmar ou infirmar os dados recolhidos através daquele instrumento, foi a de tentar perceber porque é que os nossos participantes consideravam, ou não, o processo de avaliação como um processo importante.

Nesta categoria foi possível classificar 15 elementos, 4,9% do total dos elementos categorizados distribuídos por todas as nossas fontes de dados. Não foram constituídas quaisquer subcategorias nesta categoria.

Foi unânime, mesmo entre algumas vozes mais críticas, a opinião de que o processo foi importante quer para os cursos quer para as instituições:

“Foi mesmo, mesmo, muito importante, porque nós como já falámos, não tínhamos gabinetes de qualidade, não tínhamos gabinetes de avaliação de coisa nenhuma. Portanto, falava-se um pouco empiricamente, as coisas correm bem mas não sabemos bem porquê.” (DEPA4)

“Bom, eu penso que como qualquer avaliação, o objetivo era excelente. Tudo o que é avaliar, portanto, não se gere aquilo que não se mede, costuma-se dizer. Para termos dados para gerir temos de ter dados que nós analisamos e que nós avaliamos.” (ENQD1)

“No entanto, o balanço, eu continuo a achar que, o balanço global foi um balanço positivo.” (NEPA5)

“Quer mesmo também para o conhecimento de muitas coisas que se passavam na Escola e que as pessoas, pela primeira vez (...) podiam ver e espelharem um bocadinho também aquilo que nos tinham dado.” (DEPA3)

“Era das coisas que, eu acho, nós precisávamos de olhar também para nós e perceber que há coisas que nós não estávamos a fazer correto.” (NEPA6)

“Foi, foi claramente. Foi proveitoso.” (ENQD2)

Estes dados corroboram de certa forma aqueles que recolhemos através do inquérito por questionário, onde a maioria dos participantes manifestou a sua concordância ou total concordância com o processo de avaliação, conforme vimos anteriormente.

Mais, os participantes nas nossas entrevistas apontam um conjunto de razões pelas quais consideram que o processo de avaliação foi importante, sendo que o processo de autoconhecimento institucional e a reflexão interna que a avaliação permitiu, parecem ser os mais relevantes:

“E a ADISPOR veio exatamente objetivar determinadas realidades, e isso foi importantíssimo para a escola, do ponto de vista da gestão e do próprio desenvolvimento curricular, de tomar outro tipo de iniciativas e de certa forma conseguir mais lucros, por assim dizer. Isto foi muito importante.” (DEPA4)

“...as avaliações, em princípio, permitem-nos refletir sobre as coisas e introduzir as alterações que achemos convenientes...” (ENQD1)

“Valeu a pena por estas mais-valias de poder melhorar” para reforçar logo adiante que “Talvez por isso, também obrigou-nos a refletir sobre a vida na Escola. Nesse processo, até por isso foi positivo. O olhar... a capacidade de olhar internamente e querer ver e queremos, primeiro nós vemos as nossas fragilidades, os nossos pontos fracos e os nossos pontos fortes. Mas, depois de os confrontar com o relatório... o que é que vamos nós fazer a seguir? Eu acho que foi muito positivo isto. Positivo pela melhoria e positivo pela reflexão interna que, no momento, desencadeou.” (NEPA5)

“Por isso, é que eu te digo: a Avaliação tem todo o peso e toda a pertinência até para nós darmos um *feedback* do melhor que nós estamos a fazer.” (NEPA6)

“Porque foi alguém de fora, que também avaliou o nosso trabalho e o trabalho da Escola.” (DEPA3)

“Valeu. Valeu a pena por vários motivos. Pela reflexão que provocou entre nós, por mudanças que acabaram por ser feitas e porque é importante nós termos um olhar externo para olhar para a nossa realidade, ajudando-nos a pensar sobre aquilo que temos e que fazemos. Portanto, por tudo isso acho que é fundamental o processo existir. E funcionar. Muitas das vezes nós, a tendência que temos é não encontrar erros naquilo que fazemos. E hipervalorizar o que fazemos.” para concluir “E estiveram aqui pessoas que com um olhar externo, demonstraram reconhecimento por coisas boas que tínhamos, e também alertaram para coisas menos boas que é necessário melhorar. A esse nível eu acho que foi perfeito.” (ENQD2)

Em síntese, os dados permitem-nos inferir que os nossos participantes consideraram o processo de avaliação globalmente muito positivo, quer na sua componente de autoavaliação quer na sua componente de avaliação externa.

A primeira por ter permitido um melhor conhecimento da realidade do curso e da escola e pelo trabalho de reflexão interna que possibilitou; a segunda por ter permitido um olhar externo sobre aquelas mesmas realidades, o curso e a escola, chamando a atenção para pontos fortes e pontos fracos da mesma e elaborando algumas recomendações tendentes à melhoria da mesma.

### **7.15. Análise da categoria “Implementação das recomendações das CEA”**

Tal como no nosso questionário, não quisemos deixar de recolher junto dos participantes nas nossas entrevistas uma opinião quanto à implementação das recomendações das CEA.

Os processos de avaliação fazem sentido se servirem como motor de transformação. E para haver transformação têm de se implementar coisas. A implementação das recomendações das CEA é um aspeto particularmente importante porque acaba por

mostrar, na prática, se o reconhecimento da importância do processo de avaliação teve consequências.

Nesta categoria foi possível categorizar 13 elementos, representando 4,2% do total de elementos categorizados em todas as entrevistas.

Os elementos categorizados, apontam para um nível muito baixo de implementação das recomendações das CEA, como se pode concluir de afirmações como:

“Não fizemos qualquer alteração... portanto, aos planos curriculares.” (DEPA4)

ou

“...alterações surgiram, mas não posso dizer que tenham sido como consequência directa do processo de avaliação.” (ENQD1)

As razões apontadas para a não implementação variam entre aspetos de natureza legal, de natureza financeira e de oportunidade:

“É uma portaria. Nós temos que cumprir 4600 horas e, depois, dizem que nós temos uma excessiva carga horária? É um contrassenso.” (DEPA3)

“...não foi pela intervenção da comissão que nós construímos a nova escola.” (ENQD1)

“Em termos de planos de estudos propriamente dito, introduzir alterações com unidades curriculares com a organização do próprio curso, não foi feito. As alterações que foram feitas foram só decorrentes do processo de Bolonha.” (RFIPB)

“...eu acho que foi aquele compasso: “Então falta-nos um ano, nós mudámos algumas coisas mas não vale a pena estarmos a mudar tanto. Porque o esforço que nós estamos a fazer é... Vamos mas é poupar as energias para o processo de fusão” (NEPA6)

Em síntese, os dados recolhidos através das entrevistas não nos permitem inferir que tenham havido uma implementação efetiva das recomendações das CEA, pelo menos num momento imediatamente consequente ao processo de avaliação.



## **8. Algumas conclusões referentes à análise das entrevistas**

---

Os dados recolhidos através das entrevistas e as inferências que deles se podem retirar após o processo de análise de conteúdo que acabamos de descrever são várias e, entendemos, com relevância não só para comparar com os dados recolhidos através dos outros instrumentos que utilizámos mas, e em nosso entender mais importante, para permitir uma outra visão sobre a relevância do processo de avaliação e compreender melhor alguns aspetos daquele processo.

A recolha de dados através de entrevista decorreu num clima relacional que podemos classificar de agradável, tendo permitido a recolha franca e aberta de dados, tendo-se evitado cuidadosamente, até pela natureza do tema, o que Erickson refere como uma das dificuldades comuns neste tipo de metodologia: "... that the researcher's purposes are in some way evaluative." (Erickson, 1985, p.78). É, portanto, expectável estarmos perante dados que nos merecem confiança.

O próprio hiato temporal que decorreu entre o processo de avaliação e a data das entrevistas, se teve o inconveniente de obrigar os participantes a algum esforço de memória e a uma preparação da entrevista através de uma segunda leitura dos documentos produzidos a propósito do curso a que estavam ligados, teve também a grande vantagem de permitir um olhar à distância, mais liberto de quaisquer atritos de natureza emocional resultantes de uma interação menos bem conseguida entre os atores institucionais e as comissões externas de avaliação. Isso mesmo é referido por alguns participantes. Noutros, nem o tempo apagou algum mau estar relativo ao processo, conforme podemos verificar.

A forma como as entrevistas foram conduzidas, apesar de um guião formalmente muito rígido, permitiu aos participantes abordarem só as categorias que para eles tivessem tido mais significado.

As categorias estabelecidas *a priori* mostraram-se adequadas para permitir a análise de todo o nosso material, tendo sido feitas pequenas afinações ao nível das subcategorias, verificando-se a necessidade de acrescentar algumas e a inexistência de elementos categorizáveis noutras.

Do total dos 307 elementos categorizados através da análise de conteúdo, destacam-se três categorias onde houve um maior número de elementos, e quase sempre distribuídos pela maioria ou totalidade das fontes. Referimo-nos às seguintes categorias:

- a) Apreciação do trabalho das CEA;
- b) Cultura de qualidade; e
- c) Organização do curso.

Ao nível desta conclusão parece-nos importante separar aqui a categoria “Apreciação do trabalho das CEA”. É que, se em relação às categorias “Cultura de qualidade” e “Organização do curso” se verificava a possibilidade de haver um trabalho crítico do processo de avaliação (autoavaliação e avaliação externa) no sentido de poder ter-se efetuado um diagnóstico de situações menos positivas e um conjunto de recomendações para as melhorar, o que se verificou de facto, embora a análise da sua implementação nos mostre posturas diferentes de instituição para instituição, em relação à apreciação do trabalho das CEA, não havia essa possibilidade. E embora não fosse nosso objetivo avaliar o trabalho das CEA, o que é certo é foi exatamente na categoria que permitia a apreciação do trabalho daquelas comissões que os nossos participantes acabaram por emitir um maior número de elementos que acabámos por categorizar. A grande parte dos elementos categorizados aponta para uma perceção muito positiva do trabalho das CEA. Mas não deixamos de ficar com a sensação, pelo menos nalguns casos, de o nosso trabalho ter surgido como uma oportunidade de efetuar alguma crítica ou mesmo manifestar algum ressentimento em relação a coisas que podem ter sido vistas como menos adequadas.

Entendemos serem contingências de um processo (aqui referimo-nos mais à avaliação externa e à forma como as CEA desenvolveram o seu papel) que dificilmente pode agradar a todos os seus intervenientes, no conteúdo e até na forma, mas em relação ao qual os elementos recolhidos permitem fazer um balanço francamente positivo.

Em termos globais dos elementos recolhidos e categorizados em cada uma das categorias e subcategorias, poderemos inferir da maior ou menor relevância do processo de avaliação para cada categoria. Para facilitar uma melhor compreensão e leitura dos

elementos em causa, elaborámos o quadro abaixo, onde classificamos cada uma das categorias em relação a uma inferência global do papel do processo de avaliação, de acordo com a análise de conteúdo. Organizámos as nossas inferências em três classes: muito relevante, relevante e pouco relevante, tendo por base a síntese de cada categoria feita anteriormente.

Na classe de muito relevante classificámos aquelas categorias para as quais os elementos recolhidos permitem inferir claramente um papel relevante do processo de avaliação, tendo sido através deste processo no seu todo (isto é, considerando a componente de autoavaliação e a componente de avaliação externa) que as instituições optaram por desencadear um conjunto de ações tendentes à melhoria de situações ou processos identificados como menos positivos.

Na classe relevante classificámos aquelas categorias para as quais o processo de avaliação tenha tido essencialmente um papel de sensibilização para a problemática incluída na categoria, seja pela confirmação por avaliação externa de elementos identificados no processo de autoavaliação seja por elementos identificados no processo de avaliação externa, e tenha mesmo contribuído para desencadear algumas ações mas não em todos os aspetos (ou subcategorias) consideradas.

Finalmente, na classe pouco relevante incluímos as categorias em relação às quais não nos foi possível inferir um papel significativo do processo de avaliação.

Por manifestamente não se enquadrarem neste tipo de análise, não classificámos as categorias “Apreciação do trabalho das CEA”, “Implementação das recomendações das CEA” e “Apreciação global do processo de avaliação”

**Quadro 128 - Classificação do papel do processo de avaliação para as diferentes categorias, de acordo com a análise de conteúdo efetuado às entrevistas**

<b>Classificação</b>	<b>Categoria</b>
Muito relevante	Trabalho Científico Associado ao Curso
	Equipamentos
Relevante	Organização do Curso
	Recursos Humanos
	Funcionamento do Curso
	Ambiente de Trabalho
	Cultura de Qualidade
	Instalações
	Outras Recomendações
Pouco relevante	Imagem Social do Curso
	Difusão do Curso
	Resultados Obtidos
Não se aplica	Apreciação do trabalho das CEA
	Implementação das recomendações das CEA
	Apreciação global do processo de avaliação

Verifica-se deste modo que o processo de avaliação pode ser considerado muito relevante para 2 categorias, relevante para 7 categorias e pouco relevante para 4 categorias.

Com estes dados pensamos poder fazer uma inferência final que aponta para uma perceção generalizada da relevância do processo de avaliação para as diferentes categorias analisadas, não obstante a existência de algumas categorias para as quais este processo não teve relevância e o facto de não ter sido possível evidenciar uma prática efetiva de implementação das recomendações das comissões externas de avaliação.

Aproveitando algumas das expressões dos nossos participantes nas entrevistas, salientamos o que, aparentemente, foi mais valorizado:

“...a ADISPOR veio exatamente objetivar determinadas realidades, e isso foi importantíssimo para a escola” (DEPA4)

e um outro, referindo-se aos membros das CEA diz:

“...eles tiveram uma atitude que eu considero que foi pedagógica.” (ENQD2).

---

## PARTE 4

### Síntese final e conclusões

---



---

## **Capítulo 1**

### **Síntese comparativa dos dados recolhidos**

---





## 1. Comparar dados de diferentes naturezas

---

Nesta parte do nosso trabalho iremos efetuar uma síntese comparativa dos dados recolhidos através das diferentes fontes que utilizámos no nosso trabalho.

Trata-se fundamentalmente de apresentar e explicitar os ganhos em compreensão que fomos tendo à medida que fomos construindo o puzzle analítico possibilitado pela estratégia de triangulação.

Temos afirmado, ao longo deste trabalho, a sua natureza qualitativa, apesar do elevado número de dados quantitativos que fomos produzindo. Entendemos que a análise qualitativa que fazemos dos mesmos, que assumimos como subjetiva e contextualizada, parte necessariamente de um qualquer tipo de dados que se caracteriza e pode ser passível de quantificação.

E quando existe essa possibilidade de quantificação, não a aproveitar seria desperdiçar uma faceta dos dados que pode contribuir para a compreensão do objeto de estudo, enriquecendo as conclusões que se podem extrair das diferentes análises. Contudo, estamos conscientes das limitações que podem existir em comparar dados que, eventualmente, se prestam mais a um tratamento quantitativo, como é o caso dos dados recolhidos através dos questionários, com dados que se prestam mais a um tratamento qualitativo, como são os dados recolhidos através de entrevista. Mas também cremos que essa seja mais uma limitação da forma que esses dados assumem do que propriamente o seu conteúdo, ou a realidade que eles traduzem.

Terá dito alguém antes de nós, certamente, mas em última análise diz-nos o bom senso, que só podemos comparar o comparável. Os dados que recolhemos, com que trabalhamos e com que fomos criando uma imagem mais nítida do nosso objeto de estudo, são de fontes substancialmente diferentes: um inquérito por questionário, fontes documentais e uma entrevista. E exatamente por esta ordem. Como dissemos na parte deste trabalho que dedicámos à metodologia, o nosso interesse na estratégia de

triangulação não se limitava aos benefícios ao nível da comparabilidade dos dados, mas também a maior profundidade que a existência de diferentes fontes de dados poderia aportar para o esclarecimento das diferentes facetas do objeto de estudo. É pois com este objetivo em mente que nos propomos avançar para este exercício de comparação, assente primeiro numa base quantitativa e logo aprofundado numa base qualitativa.

## **2. Identificação dos aspetos comuns... e dos outros**

---

No conjunto das nossas fontes de dados existiram dimensões de análise comuns e outras específicas, conforme vimos anteriormente, e naquelas que eram comuns, dimensões em relação às quais foi possível retirar elementos e outras onde isso não aconteceu. Dos relatórios das CEA, por exemplo, não era suposto ser retirada qualquer informação sobre o trabalho das CEA. Contudo, nesses mesmos relatórios poderiam ter-se verificado pronúncias sobre a dimensão “Resultados obtidos” e isso não aconteceu.

Assim, no quadro seguinte, apresentamos as dimensões, ou categorias, que eram comuns a todas as fontes de dados, bem como o número de ordem relativamente à perceção de relevância do processo de avaliação, no caso dos questionários, ou o maior número de elementos categorizados no caso da análise de conteúdo efetuada aos relatórios das CEA e às entrevistas.

**Quadro 129 - Posição relativa de cada dimensão/categoria quanto à relevância do processo de avaliação e ao número de elementos categorizados**

Dimensão/Categoria	Instrumento de recolha dos dados		
	Questionários	Relatórios das CEA	Entrevistas
Organização do Curso	6	2	2
Funcionamento do Curso	10	3	5
Trabalho Científico Associado ao Curso	4	6	3
Recursos Humanos	3	1	4
Instalações	7	5	10
Equipamentos	1	8	7
Resultados Obtidos	11	11	8
Ambiente de Trabalho	8	4	11
Cultura de Qualidade	2	7	1
Difusão do Curso	9	11	9
Imagem Social do Curso	5	9	6

De notar que nesta parte do nosso trabalho, sempre que falarmos nalgum tipo de seriação de dimensões ou categorias, estamos a referir-nos exclusivamente às categorias ou dimensões comuns, listadas no quadro anterior. De referir ainda que os dados apresentados no quadro não se prestam a uma comparação imediata já que, se relativamente aos dados recolhidos através do questionário estamos a referir-nos exclusivamente a aspetos para os quais o processo de avaliação foi considerando relevante, relativamente aos demais dados estamos a considerar o número de elementos categorizados, independentemente de estes se referirem a considerações de relevância ou de irrelevância do processo de avaliação. São dados que nos permitem contudo constatar que, para as dimensões que no questionário foram consideradas menos relevantes, por exemplo a dimensão “Resultados obtidos”, esta foi também uma das dimensões em que menos elementos foram categorizados na análise de conteúdo.

### **3. Análise comparativa dimensão a dimensão**

---

#### **3.1. Quanto à “Organização do curso”**

Relativamente a esta primeira dimensão, foi possível recolhermos dados a partir de todos os instrumentos utilizados.

Os dados recolhidos pelo questionário apontam para a perceção de um grau elevado de relevância do processo de avaliação para esta dimensão, sendo que 60,9% dos participantes consideraram o processo como muito importante ou importante.

Os dados recolhidos através da análise dos relatórios das CEA, indicam que esta foi a terceira categoria onde as CEA identificaram mais pontos fracos ou onde fizeram um maior número de recomendações, representando 17,7% do total das recomendações efetuadas.

Por último, os dados recolhidos através das entrevistas indicam que esta dimensão foi, também, a segunda dimensão (excluídas as dimensões que não eram comuns a todos os instrumentos de recolha de dados) onde um maior número de elementos foi categorizado, com 13,6% do total dos elementos categorizados.

Dentro desta dimensão, “Organização do curso”, os dados que recolhemos através do questionário indicam que a articulação dos conteúdos curriculares foi o aspeto da organização dos cursos para que o processo de avaliação foi considerado mais relevante.

A análise dos relatórios das CEA aponta no mesmo sentido, tendo sido este aspeto da articulação entre as unidades curriculares aquele que mereceu maior número de referências, enquanto recomendações ou ponto fraco.

Contudo, nas entrevistas, o que mais se destaca quantitativamente são os aspetos globais da estrutura curricular dos cursos, aspeto que, como verificámos, surge essencialmente ligado a um fenómeno relevante e transversal a todos os cursos, a implementação do processo de Bolonha, e os princípios de organização do curso (que surge como o segundo aspeto mais relevante dos dados que resultam da análise dos relatórios das CEA).

A articulação entre as diferentes unidades curriculares é, ainda assim, referenciada em 15% dos elementos categorizados, surgindo como a terceira categoria onde foram categorizados mais elementos, sendo importante aqui referir que 4 dos 6 participantes nas entrevistas se referiram a esta problemática significando isto que, muito embora os elementos categorizados não sejam muitos, a preocupação é comum a quase todos os nossos participantes.

### **3.2. Quanto ao “Funcionamento do curso”**

Na dimensão que analisava os aspetos referentes ao funcionamento dos cursos, foi possível recolher elementos através de todos os instrumentos utilizados.

Através dos dados recolhidos pelo questionário podemos constatar que para esta dimensão o processo de avaliação foi considerado como muito importante ou importante por 51,8% dos participantes. Ainda assim, esta foi a 10ª dimensão (de 11) para a qual o processo de avaliação foi considerado relevante, ou seja, foi uma dimensão para que aquele processo foi considerado menos relevante

Pela análise dos relatórios das CEA, nesta categoria foi possível integrar 18,1% dos elementos categorizados, representando a segunda categoria onde foi possível categorizar mais elementos, indicando isto que foi uma das categorias onde puderam ser identificados e categorizados mais pontos fracos ou recomendações por parte daquelas comissões.

Nos dados recolhidos através de entrevista foi possível categorizar nesta categoria 5,8% do total de elementos categorizados, sendo a quinta categoria onde foi possível

categorizar mais elementos, tendo-se concluído pela natureza dos elementos categorizados pela existência de uma relação direta entre o processo de avaliação e mudanças no funcionamento dos cursos de licenciatura em Enfermagem.

Comparativamente, estes dados parecem apontar para alguma insensibilidade por parte das instituições ao apontar de pontos fracos, e uma hipersensibilidade por parte das CEA, traduzida no número de recomendações em matéria de funcionamento dos cursos.

Também ao nível das subcategorias parece não ser possível encontrar pontos comuns nos nossos dados: se para as CEA os dados apontam para um maior número de pontos fracos, ou recomendações, ao nível do funcionamento do ensino clínico, os nossos participantes no questionário e nas entrevistas valorizaram mais os aspetos ligados às metodologias de ensino e às estratégias de avaliação de conhecimentos.

Posto isto, a leitura global que os dados nos permitem fazer, parece apontar para que o processo de avaliação tenha permitido sensibilizar, ou desencadear alguma reflexão, sobre questões relacionadas com o funcionamento dos cursos, mas não só não encontramos evidências de mudanças a esse nível resultantes do processo de avaliação como, aparentemente, a valorização de aspetos diferentes entre os participantes nos nossos instrumentos de recolha de dados, e a análise dos relatórios das CEA, indicam que as preocupações com aspetos específicos do funcionamento dos cursos tenha sido diferente para avaliadores e avaliados.

### **3.3. Quanto ao “Trabalho científico associado ao curso”**

A dimensão referente ao trabalho científico associado ao curso, nos dados recolhidos através do questionário, surge em quarto lugar na perceção dos participantes relativamente ao papel do processo de avaliação, tendo sido considerado muito importante ou importante por 63,2% dos participantes.

Os dados recolhidos através da análise dos relatórios das CEA apontam para que estas comissões, aparentemente, não tenham prestado tanta importância a este aspeto, surgindo em sexto lugar relativamente ao número de pontos fracos ou de recomendações que foi possível categorizar, representando 9,96% do total dos mesmos.

Por último, do trabalho de análise feito sobre as entrevistas verificou-se que, em relação a esta categoria, o número de elementos categorizados a posiciona em terceiro lugar, com 6,8% do total de elementos categorizados.

Com os dados recolhidos através de entrevista podemos inferir a perceção de um papel relevante do processo de avaliação para esta categoria. Com os dados recolhidos através dos outros instrumentos, podemos inferir que, muito embora ela não tenha sido a principal preocupação, não deixou de ser relevante nas considerações quer das CEA, quer dos participantes no questionário.

Uma maior ênfase colocada nesta categoria pelos participantes nas entrevistas, poderá, eventualmente, dever-se à progressiva relevância que os processos de investigação têm assumido no contexto do ensino superior politécnico em Portugal, resultado das exigências legais para as instituições poderem outorgar graus académicos, nomeadamente o grau de mestre (cf. Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março), assim como das novas exigências decorrentes de estatuto da carreira docente dos docentes do ensino politécnico, nomeadamente as que se referem à exigência do grau de doutor. Tendo a recolha de dados através das entrevistas ocorrido num tempo mais próximo, uma maior sensibilidade por parte dos entrevistados a este aspeto pode explicar este resultado.

Relativamente às subcategorias, a chamada de atenção para a necessidade do incremento das atividades de investigação parece ter sido o aspeto para o qual o papel da investigação terá sido considerado mais relevante, verificando-se do mesmo modo a relevância deste processo para a necessidade de envolver os estudantes em trabalhos de investigação, no decorrer do seu processo formativo.

Apesar do conjunto dos dados recolhidos, quantitativamente não permita posicionar esta dimensão no topo dos aspetos para que o processo de avaliação terá sido considerado mais relevante, o facto de eles serem comuns às diferentes fontes, poderá eventualmente ser indicador de uma maior relevância do processo de avaliação para esta dimensão do que aquela que os números podem deixar transparecer.

### **3.4. Quanto aos “Recursos humanos”**

Esta é uma dimensão à qual podemos considerar que os nossos participantes no questionário, nas entrevistas, bem como as CEA, estiveram especialmente atentos. Em termos de relevância relativa, os dados recolhidos pelo nosso questionário mostram que esta dimensão foi a terceira para a qual os participantes consideraram o processo de avaliação mais relevante tendo sido considerado como muito importante ou importante por 63,9% dos participantes.

Já em relação aos pontos fracos ou recomendações identificadas nos relatórios das CEA, esta categoria foi a categoria em que foi possível categorizar um maior número de elementos na totalidade daqueles relatórios, representando 18,6% das recomendações categorizadas.

Os participantes nas nossas entrevistas também se prestaram a um conjunto de comentários sobre o tema, surgindo este no quarto lugar onde foi possível categorizar mais elementos, representando 6,1% do total de elementos categorizados.

Ao nível das subcategorias consideradas nesta dimensão, quer pela análise das recomendações das CEA quer pela análise das entrevistas, a subcategoria que mais parece ter beneficiado com o processo de avaliação terá sido a qualificação do pessoal docente, representando respetivamente 39,5% e 66,7% dos elementos categorizados em cada um daqueles instrumentos.

Em relação ao questionário, embora não sendo a subcategoria em que se verificaram mais respostas, é a segunda subcategoria, com 71,1% de respostas. A subcategoria onde se verificaram mais respostas foi a celebração de protocolos de cooperação científica ou pedagógica para apoio à docência, com 77,3% das respostas.

Mais uma vez parece haver aqui, claramente, uma forte influência das disposições decorrentes do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, assim como das novas exigências decorrentes de estatuto da carreira docente dos docentes do ensino politécnico. A qualificação do pessoal docente, nomeadamente a sua habilitação com o grau de doutor, passa a ser uma preocupação fundamental das instituições e em especial nas escolas onde era lecionado o curso de licenciatura em Enfermagem, uma área onde a oferta formativa conferente do grau de doutor era muito escassa. O



processo de avaliação parece ter contribuído não só para chamar a atenção para esta necessidade mas também, e mais uma vez, para exercer pressão para que as entidades decisoras disponibilizassem meios para a sua concretização. É aliás nesta última interpretação que enquadrámos os resultados obtidos através do questionário. A celebração daqueles protocolos parecer ser também importante para o cumprimento deste objetivo e das exigências dos novos diplomas legais.

### **3.5. Quanto às “Instalações”**

Em relação à dimensão instalações, o processo de avaliação foi mais valorizado pelos participantes que responderam ao questionário, considerada muito importante ou importante por 60,7% deles, do que pelos participantes nas outras fontes de informação. Em relação às recomendações efetuadas pelas CEA, esta dimensão é objeto de 9,9% das recomendações surgindo, ainda assim, em quarto lugar nas dimensões em que foi possível categorizar elementos. Já relativamente aos dados recolhidos por entrevista, os elementos categorizados só representam 2,7% do total de elementos e foram referidos essencialmente os aspetos negativos das mesmas, não sendo percecionado nenhum papel em especial do processo de avaliação quer para a identificação quer para a solução dos problemas a este nível, muito embora se lhe reconheça um papel importante de reforço nas pressões que eram desencadeadas pelas instituições para a sua resolução.

Já em relação a subcategorias, a insuficiência ou desadequação das instalações foram os aspetos mais referenciados quer nas recomendações das CEA que nos participantes nas entrevistas, enquanto os participantes no questionário consideraram que o papel da avaliação terá sido mais relevante para chamar a atenção para a necessidade de aumentar o número de salas específicas adequadas à natureza do curso para a realização de trabalhos coletivos pelos estudantes.

Estes resultados, e o facto de mostrarem diferenças de acordo com o instrumento de recolha de dados utilizado, compreendem-se. O maior número de participantes com funções docentes que caracteriza a população que respondeu ao questionário, manifesta uma maior preocupação por aspetos mais funcionais enquanto, quer os membros das CEA através das recomendações, quer os membros que participaram nas entrevistas, muitos deles dirigentes ou já com experiência de direção, foram mais sensíveis ao

processo sob o ponto de vista estrutural, acabando, possivelmente, por valorizar mais o trabalho desenvolvido durante o processo de avaliação sob este ponto de vista.

### **3.6. Quanto aos “Equipamentos”**

Para a questão dos equipamentos, o processo de avaliação foi considerado muito importante ou importante por 69,3% dos participantes que responderam no questionário. Esta dimensão, não tendo sido uma dimensão onde se tenham verificado muitas recomendações por parte das CEA, apenas categorizámos 7,3% de recomendações, foi, contudo, bastante valorizada pelos participantes nas nossas entrevistas onde, embora tendo sido só categorizados 4,4% de elementos, a sua natureza permite inferir uma relação direta entre o processo de avaliação e o desenvolvimento de esforços para a melhoria dos equipamentos.

Quanto às subcategorias, quer os equipamentos pedagógicos, em primeiro lugar, quer os equipamentos informáticos, em segundo são aqueles para os quais o papel da avaliação foi de alguma forma considerado relevante, e isto em todas as nossas fontes de dados.

### **3.7. Quanto aos “Resultados obtidos”**

Em qualquer uma das nossas fontes de dados, esta dimensão foi uma das dimensões para as quais o processo de avaliação não representou qualquer mais valia, em termos do curso de licenciatura em Enfermagem. No questionário as respostas pouco ou nada importante foram as mais frequentes, nas recomendações das CEA não foi categorizado qualquer elemento, e nos dados recolhidos por entrevista os elementos categorizados reforçaram essencialmente o carácter positivo dos resultados nos cursos.

### **3.8. Quanto ao “Ambiente de trabalho”**

A dimensão ambiente de trabalho não é simples de analisar uma vez que os aspetos previstos nos guiões (as subcategorias) que nos levaram à construção do nosso questionário, não se referem exatamente à mesma realidade que viemos a encontrar nos dados recolhidos através das entrevistas e só em parte são comparáveis com os

dados recolhidos nos relatórios de avaliação externa das CEA. Em comum nestes dois últimos instrumentos encontramos as questões relacionadas com as carreiras profissionais e o clima organizacional, aspetos que encontram tradução no questionário na questão “Aumentar a motivação do pessoal docente e não docente”.

E pelos dados recolhidos, tudo indica que terá sido para estas subcategorias desta dimensão que o processo de avaliação terá tido alguma relevância. Mas, mais uma vez, o que sobressai nesta apreciação é acima de tudo uma utilização do processo de avaliação para a chamada de atenção a quem de direito, nomeadamente a tutela, para estas dificuldades sentidas pelas pessoas, já que, o processo de avaliação em si mesmo, não tem quaisquer possibilidades de atuar diretamente a este nível.

### **3.9. Quanto à “Cultura de qualidade”**

Já o afirmámos ao longo deste trabalho, por diversas vezes, que um dos objetivos deste processo de avaliação era o de contribuir para o desenvolvimento, nas instituições e nas estruturas ligadas aos cursos, de uma cultura de qualidade ou de avaliação e qualidade.

Dos dados que nos foi possível recolher este foi um dos aspetos para o qual o papel do processo de avaliação foi percebido como relevante. Aconteceu com os participantes que responderam ao nosso questionário, onde 68,6% o consideraram muito importante ou importante. Também os participantes nas nossas entrevistas se lhe referiram amiúde, tendo sido a segunda categoria onde se categorizaram mais elementos. Contudo, numa análise mais fina que os dados recolhidos por entrevista possibilitam, verificou-se que a ação do processo de avaliação foi mais uma ação relevante para sensibilizar para a necessidade de se desenvolver essa cultura, referindo muitos daqueles participantes que ainda se está muito longe de haver uma cultura de avaliação e qualidade instituída. Em termos de recomendações, verificou-se que, aparentemente, este não foi um dos aspetos a que as CEA dedicaram mais atenção, limitando essencialmente a sua intervenção à recomendação da criação de estruturas, onde não existiam, e ao envolvimento dos diferentes corpos de pessoas das Escolas (docentes, estudantes e não docentes), para além de outros *stakeholders*.

Ao nível das subcategorias, existe também alguma unanimidade em relação ao facto de que aquilo para que o processo de avaliação foi mais importante terá sido para a constituição e desenvolvimento de estruturas e procedimentos de avaliação e qualidade.

A implicação maior deste trabalho de avaliação foi a integração, em sede de estatutos das instituições, de estruturas ligadas à avaliação e qualidade e em bastantes casos a sua entrada em funcionamento.

### **3.10. Quanto à “Difusão do curso”**

Quanto a esta dimensão, ao nível das recomendações feitas pelas CEA, não foi categorizado nenhum elemento. Os dados recolhidos através do questionário apontam para que o papel do processo de avaliação tenha sido considerado muito importante ou importante pelos participantes, numa percentagem de 52,2% dos casos. Contudo, através das entrevistas, não podemos retirar a mesma conclusão uma vez que em muitos dos casos o que era referido era que um curso com excedente de candidatos, e que garantia emprego a praticamente todos os seu diplomados, não precisava de grande esforço de difusão. Esta realidade, ainda verdadeira em relação ao número de candidatos, alterou-se profundamente (diríamos mesmo que se inverteu), em relação à garantia de emprego e alguns dos participantes nas nossas entrevistas chamaram a atenção para isso.

Seja como for, não nos é possível afirmar categoricamente que o processo de avaliação tenha tido um papel especialmente importante quanto a esta dimensão.

### **3.11. Quanto à “Imagem social do curso”**

Ao nível da análise das recomendações das CEA, o número de recomendações categorizadas foi muito baixo. Apenas três. Isto permite inferir que esta não foi uma dimensão a que aquelas comissões tenham dedicado especial atenção.

Também através dos dados recolhidos por entrevista não nos é possível inferir um papel especialmente relevante do processo de avaliação para esta dimensão.

Os dados recolhidos através de questionário são os únicos que apontam para que o papel do processo de avaliação tenha sido visto como muito importante ou importante, para 61,9% dos participantes. Contudo, nesta dimensão, as subcategorias, elaboradas na sequência dos guiões, recorde-se, referiam-se muito a aspetos de inserção profissional, o que pode explicar os resultados obtidos no questionário.

Tudo isto nos leva a crer que, para aquilo que é comumente entendido como “imagem social”, neste caso do curso, o processo de avaliação não terá tido grande relevância para o curso de licenciatura em enfermagem, em grande parte devido ao prestígio que as profissões ligadas à saúde têm no nosso país, nomeadamente as de médico(a) e enfermeiro(a).

#### **4. A composição e adequação do trabalho das Comissões Externas de Avaliação (CEA)**

---

Nesta dimensão, naturalmente, só foram recolhidos dados através do questionário e das entrevistas. Quer pelos primeiros quer pelos segundos se pode concluir que houve, de uma forma geral, uma apreciação muito positiva em relação à composição e ao trabalho desenvolvido pelas CEA. Em relação aos questionários, onde é mais fácil uma análise direta dos dados, 70,5% dos participantes manifestaram a sua concordância em relação a estes aspetos, salientando-se questões como o considerarem indispensável uma componente externa nos processos de avaliação, o compromisso dos órgãos de gestão para implementarem as suas recomendações e o papel que estas podem desempenhar na construção de soluções para os pontos fracos identificados.

Ao nível das entrevistas foi possível categorizar elementos quer quanto ao relacionamento institucional, quer quanto à pertinência das recomendações. Em ambos os casos as apreciações são positivas, como já referimos, embora tenhamos algumas observações negativas, quer no sentido de haver uma maior transparência na nomeação das CEA quer na própria forma como desempenharam o seu papel.

O que se pode inferir com estes dados é que há uma valorização positiva da composição e do trabalho desenvolvido, muito embora se fique com a ideia de que seria necessário melhorar este aspeto do processo de avaliação.

## **5. A implementação das recomendações das CEA**

---

Em relação a esta dimensão foram recolhidos dados através do questionário e das entrevistas.

No questionário, era uma dimensão avaliada pela negativa, isto é, tentava perceber-se se haveria algum tipo de fatores específicos que tivessem sido percebidos como impeditivos da implementação das recomendações das CEA.

Muito embora os participantes tenham manifestado a sua opinião de que nenhum dos aspetos referenciados tenha sido um impeditivo para implementar aquelas recomendações, nomeadamente aspetos legislativos, relacionais e de envolvimento e até mesmo financeiros, verificou-se, como em mais nenhuma dimensão, uma distribuição de respostas de concordância, discordância e sem opinião, muito próximas umas das outras.

Associando este dado à ideia comum de que o principal problema de que enfermou o processo de avaliação em causa terá sido uma não obrigatoriedade (ou, pelo menos, uma total ausência de controlo externo) sobre a implementação das recomendações das CEA, e uma não aplicação, por parte da tutela, das consequências previstas na lei para essas situações, estes dados tornam-se, em nosso entender, insuficientes para retirar uma conclusão clara do que se terá passado.

Relativamente às entrevistas, os dados mostram uma tendência que, de certa forma, pode ajudar a compreender um pouco os resultados obtidos através do questionário. De facto, houve entrevistados que nos referiram uma implementação de soluções para os pontos fracos na sequência imediata do processo de autoavaliação dos cursos, e outros que referiram que aquelas recomendações foram importantes e tidas em conta quando se promoveram alterações mesmo que estas não tenham sido consequentes ao processo de avaliação (os motivos mais comumente apresentados de adiamento são a implementação do processo de Bolonha e a fusão das escolas de enfermagem em Lisboa Porto e Coimbra). Nestes casos temos essencialmente mudanças estruturais na

organização e funcionamento dos cursos. Menos comum foi a introdução de alterações como consequência direta do processo de avaliação, muito embora também se tenham verificado, em particular em matéria de equipamentos (pedagógicos e informáticos, em particular).

Com base nestes dados pode concluir-se com algum grau de segurança que houve algum prestar de atenção às recomendações das CEA, embora nem sempre seja linear a sua ligação direta ao processo de avaliação, exceto em matéria de aquisição de equipamentos sempre que as condições financeiras o permitiam. Os nossos dados apontam que as maiores dificuldades em implementar as recomendações se verificaram nas áreas de recursos humanos e instalações, manifestamente por dificuldades financeiras das instituições.

## **6. Apreciação global do processo**

---

Esta última dimensão foi avaliada quer através dos dados recolhidos por questionário quer através das entrevistas.

Relativamente aos dados do questionário, pode concluir-se que o processo foi considerado como muito importante não só para promover a introdução de melhorias nos cursos como também para a constituição de uma cultura de avaliação e qualidade (confirmando os dados recolhidos especificamente em relação a este último aspeto, conforme se mostrou anteriormente).

Em relação aos dados recolhidos através da entrevista, pode concluir-se igualmente por uma apreciação muito favorável do processo e de uma contribuição importante deste para a melhoria dos cursos, seja pela reflexão interna a que obrigou, pela identificação de problemas que permitiu e pela contribuição para a construção de soluções.





---

## **Capítulo 2**

### **Conclusões**

---



O presente trabalho teve como ponto de partida um conjunto de questões vertidas quer no projeto que lhe deu origem quer depois no capítulo dedicado à metodologia. Sendo o objetivo principal de um trabalho de investigação obter respostas para as questões que constituem o problema de investigação, entendemos que as conclusões devem ser um exercício onde, por um lado, se procura dar resposta àquelas questões com base nos dados recolhidos e, por outro lado, indicar um conjunto de pistas que sirvam de incentivo para o desenvolvimento de novas investigações, não só tendentes a esclarecer o que não foi possível esclarecer através da metodologia e dos dados recolhidos no trabalho de investigação em curso, como também, orientadas para o estudo de novas perspetivas do problema que o trabalho em curso tenha revelado.

Iremos pois estruturar o nosso capítulo das conclusões dessa forma. Num primeiro momento procurar responder às perguntas suscitadas pelo nosso problema de investigação, e num segundo momento apontar algumas continuidades possíveis do presente trabalho, tendentes a responder a novas interrogações que se nos foram colocando e às quais não era possível dar resposta no contexto do presente trabalho.

## **1. Respostas ao nosso problema de investigação**

---

No nosso projeto de trabalho dissemos que nos propúnhamos estudar os efeitos percebidos pelos docentes dos cursos de licenciatura em Enfermagem, do processo de avaliação de cursos levado a cabo pelo Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES), através do Conselho de Avaliação da Associação dos Institutos Politécnicos Portugueses (ADISPOR) entre 2000 e 2005.

Este propósito foi depois enquadrado sob um grande objetivo que aqui relembramos:

*Saber em que medida o processo de avaliação de cursos a que foram sujeitos os cursos de Licenciatura em Enfermagem foi percebido como tendo contribuído efetivamente para a melhoria daqueles cursos, e para a constituição de uma cultura de avaliação e qualidade nas Escolas.*

A partir dele construímos um conjunto de interrogações, sete para ser mais exato, enunciadas sob a forma de objetivos específicos, às quais procurámos que os dados que recolhemos dessem resposta. Esses objetivos eram os seguintes:

- 1) Conhecer a perceção global que dirigentes das instituições, coordenadores institucionais e coordenadores de Escola Superior, docentes envolvidos no processo de avaliação e docentes não envolvidos no processo de avaliação tiveram sobre a utilidade do mesmo para a melhoria dos cursos de licenciatura em Enfermagem;
- 2) Identificar domínios, de entre aqueles em que incidia o processo de avaliação, para os quais o processo de avaliação tenha sido considerado mais relevante para a melhoria dos cursos de licenciatura em Enfermagem, a saber: Organização do curso; Funcionamento do curso; Trabalho científico associado ao curso; Recursos humanos disponíveis; Instalações; Equipamentos; Resultados obtidos; Ambiente de trabalho; Cultura de qualidade; Difusão do curso; e Imagem social do curso (que como já referimos são as dimensões que constavam dos próprios objetivos do processo de avaliação e dos guiões de trabalho das Comissões Externas de Avaliação);
- 3) Identificar possíveis diferenças, entre os três grupos de sujeitos em apreço e para os diferentes domínios sobre os quais incidia o processo de avaliação, diferenças na avaliação feita sobre a utilidade do processo de avaliação para a melhoria dos cursos de licenciatura em Enfermagem;
- 4) Verificar se houve um contributo do processo de avaliação para a constituição de uma cultura de qualidade nas Escolas a que pertenciam os cursos de licenciatura em Enfermagem avaliados;
- 5) Conhecer a forma como foi percebida na generalidade e pelos diferentes grupos de sujeitos, o contributo das Comissões Externas de Avaliação para o processo de melhoria dos cursos de licenciatura em Enfermagem avaliados;

- 6) Saber se houve por parte das instituições/escolas onde os cursos de licenciatura em Enfermagem foram avaliados um esforço de implementação das recomendações resultantes do trabalho das Comissões Externas de Avaliação, e porquê;
- 7) Verificar se houve diferenças de tendência na apreciação dos diferentes aspetos do processo de avaliação entre participantes que tenham integrado Comissões Externas de Avaliação e participantes que não tenham participado nelas.

Objetivo 1 - A perceção global que dirigentes das instituições, coordenadores institucionais e coordenadores de Escola Superior, docentes envolvidos no processo de avaliação e docentes não envolvidos no processo de avaliação tiveram sobre a utilidade do mesmo para a melhoria dos cursos de licenciatura em Enfermagem

Os dados que recolhemos permitem concluir que para os diferentes atores em relação aos quais o processo de avaliação possa ter tido implicações, houve a perceção de que este tinha sido útil para a melhoria dos cursos. Essa conclusão pode ser retirada quer através dos dados recolhidos pelo inquérito por questionário, quer através dos dados recolhidos por entrevista. Verificou-se ainda que, mesmo quando a introdução de mudanças nos cursos não foi imediata, houve sempre uma tomada em consideração das diferentes recomendações feitas do decurso do processo de avaliação pelas CEA. Do que nos foi possível apurar salientamos o trabalho de reflexão interna desencadeado junto de muitos cursos pela elaboração do relatório de autoavaliação e a visão “diferente”, “objetiva” ou “distanciada” (adjetivos utilizados pelos nossos entrevistados) aportada pela avaliação externa.

Uma observação dos dados recolhidos pelo questionário permite-nos ainda afirmar que não se verificaram grandes diferenças na perceção do processo de acordo com o grupo que a pessoa integrava em termos de envolvimento com o processo de avaliação (dirigentes e coordenadores institucionais, redatores e envolvidos no processo, e não envolvidos diretamente no processo) bem como relativamente ao facto de terem tido ou não contacto com as CEA no decurso do processo.

Verificaram-se contudo algumas diferenças de intensidade da sensibilidade (querendo nós com isto dizer que, ainda que todos tenham considerado importante uns consideraram mais importante que outros) em relação a dimensões específicas (em relação às quais serão retiradas as conclusões quando abordarmos o Objetivo 3), sendo que em relação a uma apreciação global do processo tenha sido o grupo constituído

pelos dirigentes e coordenadores institucionais que tenha tido uma percepção mais favorável do processo em termos da sua utilidade para a melhoria dos cursos.

Objetivo 2 – Identificar domínios, de entre aqueles em que incidia o processo de avaliação, para os quais o processo de avaliação tenha sido considerado mais relevante para a melhoria dos cursos de licenciatura em Enfermagem

Relativamente a este objetivo do nosso trabalho foi possível identificar domínios, ou dimensões, para os quais o processo de avaliação foi percebido como especialmente útil, e outros para os quais o processo foi considerado irrelevante, no contexto dos cursos de licenciatura em Enfermagem.

Começando pelos últimos, os dados indicaram a existência de três domínios para os quais o processo de avaliação foi considerado pouco relevante: resultados do curso, difusão do curso e imagem social do curso. As principais razões que foi possível apurar foram, respetivamente, as seguintes: elevada taxa de sucesso escolar dos estudantes de enfermagem (próxima dos 100%), número elevado de candidatos ao curso e prestígio dos cursos, das escolas e da profissão.

Em relação aos domínios para os quais o processo de avaliação foi considerado relevante para os cursos, os dados permitem concluir que praticamente para todos os outros domínios houve a percepção de contributos positivos por parte do processo de avaliação. Contudo, também foi possível apurar que esse contributo se deu essencialmente a dois níveis: o primeiro, pela confirmação, quer através da autoavaliação quer através da avaliação externa, de preocupações que já vinham sendo sentidas junto dos cursos, não nos sendo possível identificar, pelos dados recolhidos, claramente, algo de novo que tivesse sido aportado pelo processo de avaliação externa, nomeadamente através das recomendações efetuadas; o segundo, um reforço da sensibilização ao nível essencialmente da necessidade de desenvolver investigação científica associada aos cursos e da implementação de processos de avaliação e garantia da qualidade. Em termos de ações desenvolvidas após o processo de avaliação, aquelas que mais se evidenciaram foram a aquisição de equipamentos associados aos cursos, nomeadamente no âmbito das tecnologias da informação (computadores e acesso a redes informáticas e equipamentos multimédia de apoio à lecionação – videoprojectores). Apesar do referido papel de sensibilização ao nível dos processos de investigação e de avaliação e garantia de qualidade, em relação aos primeiros, e talvez pelo tempo naturalmente longo que demoram a implementar, não nos foi possível recolher evidência de um grande desenvolvimento dos mesmos, e em

relação aos segundos mantiveram-se práticas isoladas de avaliação e garantia de qualidade mas não se verificou uma evidência de terem sido criadas estruturas tendentes ao desenvolvimento de sistemas de avaliação e garantia de qualidade

Objetivo 3 – Identificar possíveis diferenças, entre os três grupos de sujeitos em apreço e para os diferentes domínios sobre os quais incidia o processo de avaliação, diferenças na avaliação feita sobre a utilidade do processo de avaliação para a melhoria dos cursos de licenciatura em Enfermagem.

Conforme já se referiu na apreciação global (Objetivo 1) houve uma grande confluência nos diferentes grupos de sujeitos, variando essencialmente a intensidade da perceção dos contributos da avaliação. Estes resultados foram retirados essencialmente a partir dos dados recolhidos através do questionário. Assim:

- a) O grupo de dirigentes e coordenadores institucionais do processo de avaliação, considerou o processo uma mais-valia para: funcionamento do curso, instalações, equipamentos, ambiente de trabalho, cultura de qualidade e difusão do curso.
- b) O grupo redator, considerou o processo uma mais-valia para; trabalho científico associado ao curso.
- c) O grupo de docentes não envolvidos, considerou o processo uma mais-valia para: organização do curso, recursos humanos e imagem social do curso.

Objetivo 4 – Verificar se houve um contributo do processo de avaliação para a constituição de uma cultura de qualidade nas Escolas a que pertenciam os cursos de licenciatura em Enfermagem avaliados

Embora já abordado em diferentes momentos, pela relevância que era dado a este aspeto no próprio processo de avaliação, conforme já referimos anteriormente neste trabalho, era fundamental que o abordássemos também nas suas conclusões.

Parece ponto assente, a ideia geral de que o processo de avaliação dos cursos de licenciatura em Enfermagem tenha contribuído para que, junto das pessoas neles envolvidos, tenha sido constituída uma cultura de qualidade ou, se quisermos, de avaliação e qualidade. Alguns dos dados que recolhemos, nomeadamente através do questionário, apontam também nesse sentido. Contudo, os dados que recolhemos

através das entrevistas, não permitem retirar essa conclusão de uma forma tão evidente. García Carrasco (1992) quando fala em cultura refere que ela representa “pautas de acción consistentes y reiterativas”. Significa isto que para se falar numa cultura deve estar identificado um determinado padrão de comportamento. Na sua globalidade, os dados que recolhemos não nos permitem afirmar a existência desse padrão, em matéria de avaliação e qualidade. Em especial através das entrevistas foi possível identificar práticas pontuais mas que, por diversas razões, não evoluíram para práticas sistemáticas, situação em que, em nosso entender, se poderia falar numa cultura de avaliação e qualidade. No exercício de autoavaliação efetuado por Costa, Andrade & Sousa (2006), aqueles autores fazem a mesma constatação: “a maioria das instituições não tomou a iniciativa de elaborar programas específicos para a implementação da qualidade, nem atribuiu responsabilidades às várias unidades orgânicas e sectores para garantir a sua manutenção” (p. 25).

Apesar disto, os dados recolhidos são claros relativamente a um papel de sensibilização e nalguns casos um papel impulsionador ou de consolidação de práticas que já existiam ou que se vieram a criar. Mas não deixa de ficar sempre marcada a frase de um dos nossos entrevistados: “Neste momento é uma cultura imposta...digamos.” (DEPA3).

Objetivo 5 – Conhecer a forma como foi percebida na generalidade e pelos diferentes grupos de sujeitos, o contributo das Comissões Externas de Avaliação para o processo de melhoria dos cursos de licenciatura em Enfermagem avaliados

Os diferentes momentos dos processos de avaliação encontram-se relativamente estabilizados. Em quase todos, se não mesmo em todos, podemos encontrar um momento de autoavaliação ao qual se segue um momento de avaliação externa, levado a cabo por uma comissão. O mesmo se verificou no processo de avaliação a que os cursos de licenciatura em Enfermagem foram submetidos. Era, portanto, necessário apurar a forma como foi percebido este momento. Para esse efeito foram recolhidos dados quer através do nosso questionário, que dedicava uma das suas escalas à recolha de elementos relativos à composição e adequação do trabalho das CEA, quer através da entrevista onde este momento do processo de avaliação foi abordado.

Assim, os nossos dados permitem concluir que para todos os grupos de sujeitos (dirigentes e coordenadores institucionais, redatores, docentes não envolvidos, e participantes que tenham, ou não, tido contacto com as CEA) a dimensão externa do processo de avaliação é considerada muito importante.



Entre os argumentos mais referidos a favor deste momento de avaliação externa, encontram-se (as expressões entre aspas são retiradas das entrevistas que efetuámos):

- a) Proporcionar um “olhar externo”, mais “objetivo” e o “mais distanciado possível” sobre os problemas;
- b) Permitir identificar alguns aspetos problemáticos em relação aos quais, quem lida diariamente eles, por vezes não o consegue fazer ou acaba por não os “valorizar”, tendo de certa forma um papel “clarificador” sobre os mesmos;
- c) Possibilita o confronto de ideias e “refletir” sobre outra forma de ver as coisas.

Não deixa de ser curioso ter encontrado no nosso caso um outro papel desempenhado por esta componente externa de avaliação que é o papel de “legitimar” por vezes certos aspetos como pontos fracos, dificuldades ou necessidades identificadas e não satisfeitas que já eram sentidas pelas Escolas ou pelos cursos, e que esta visão externa, supostamente mais independente e até dotada de alguma autoridade, acabou por confirmar.

Existem contudo, nos nossos dados, em particular nos dados recolhidos por entrevista, alguns aspetos menos positivos em relação à atuação das CEA que nos permitem concluir que se torna particularmente importante, em exercício futuros, disponibilizar formação aos membros que vão integrar estas comissões, não só sob o ponto de vista técnico das funções que vão desempenhar, mas também, no sentido de adotarem uma atitude que traduza uma postura menos inspetiva/punitiva (no mau sentido da palavra) e mais pedagógica, tendo sempre presente que os processos de avaliação visam, acima de tudo, melhorar a realidade avaliada. Tanto quanto os nossos dados mostram, nalguns casos em que a atitude das CEA não foi a mais adequada, o risco do processo de avaliação ter um efeito contrário ao pretendido foi grande. Sabemos que “la evaluación es un juicio de valor sobre una realidad” (García Carrasco, 2002) mas a forma que se adota na comunicação desse juízo de valor deve ser especialmente trabalhada para que se obtenha o efeito pretendido. Segundo Costa, Andrade & Sousa (2006), foi feita formação aos membros das CEA que participaram neste processo de avaliação, e “foi-se constatando uma evolução em sentido positivo na qualidade dos relatórios”, isto pode significar que esta parte relacional que os exercícios de avaliação comportam, não terá sido acautelada da melhor forma, em especial se tivermos em conta que os cursos de licenciatura em Enfermagem foram os últimos a ser avaliados, no ciclo de cinco anos que durou este processo. Uma matéria a ter em consideração para o futuro.

Apesar disto, reitera-se a perceção positiva e a importância do trabalho desenvolvido pelo momento externo deste processo de avaliação, materializado na ação das CEA. Esta nossa conclusão corrobora a do trabalho de Rato, Pires, Gonçalves e Nunes (2005), retirada sobre um inquérito por questionário efetuado só a coordenadores e a redatores do processo de avaliação, apresentado no I Encontro Nacional – Avaliação do Ensino Superior Politécnico, organizado pelo CCISP (10 de Maio de 2005, Instituto Politécnico de Coimbra) e que não incluía ainda os cursos de licenciatura em Enfermagem (cujos relatórios de avaliação externa só foram apresentados em Dezembro de 2005), no qual o processo de avaliação foi considerado adequado pela maior parte dos participantes (62,3% com n=53), muito embora, no mesmo estudo, as recomendações das comissões externas de avaliação tenham sido consideradas muito menos relevantes do que o processo de autoavaliação, conclusão que os nossos dados não permitem inferir de forma clara – até por não ter existido um questionamento direto nesse sentido.

Objetivo 6 – Saber se houve por parte das instituições/escolas onde os cursos de licenciatura em Enfermagem foram avaliados um esforço de implementação das recomendações resultantes do trabalho das Comissões Externas de Avaliação, e porquê.

Quanto a este objetivo, os dados disponíveis não nos permitem retirar conclusões claras. Se por um lado os dados recolhidos através do questionário mostram que, da maior parte dos possíveis constrangimentos por nós avançados para a implementação das recomendações das CEA, nomeadamente dificuldades de relacionamento interno, constrangimentos de natureza legal e o envolvimento dos diversos agentes ligados ao curso, não foram consideradas razões para a não implementação daquelas recomendações, as questões financeiras parece terem contribuído, de facto para essas dificuldades. Analisadas muitas das recomendações, verifica-se que estas se situaram em domínios como os recursos humanos (insuficiência ou necessidades de formação) e as instalações (em especial edifícios) que, como facilmente se percebe, são domínios que exigem um suporte financeiro elevado. Daí que, como já referimos anteriormente, tenha sido mais simples para as instituições implementarem recomendações no domínio dos equipamentos laboratoriais e pedagógicos, mais facilmente suportáveis em termos dos recursos financeiros.

Contudo, existia um outro grande grupo de recomendações, nomeadamente ao nível da organização e funcionamento dos cursos, onde também não recolhemos evidência de um grande esforço para implementação das recomendações. Aqui, este dado é-nos explicado mais pelas informações que conseguimos retirar das entrevistas. Nalguns casos a proximidade da implementação das transformações decorrentes do processo de Bolonha, por um lado, a que se somavam nalguns casos processos de fusão entre escolas de enfermagem (aos quais já nos referimos anteriormente) levaram que muitas dessas recomendações tivessem sido, pelo menos, adiadas, sendo que nalguns casos, o próprio resultado da implementação das medidas resultantes daqueles dois processos poderá ter levado a uma desadequação daquelas.

Associando a estes fatores deve ainda ser considerado o reconhecido menosprezo a que a tutela acabou por votar este processo de avaliação. Como se pode ler no relatório de autoavaliação efetuado pelo CNAVES sobre o mesmo: “The total omission in the extraction of the consequences from the results of the assessments that are prescribed in the law (*cf* article 5.2 of Law 38/94), due in part to the indetermination in the levels of responsibility of the different actors in the process, but also and mainly from the paralysis of the Ministry in relation to the evaluation results” (CNAVES, 2006, p. 71)

Não retirando a tutela quaisquer consequências do mesmo, nem exercendo qualquer tipo de influência para que as instituições o fizessem, para o que lhe bastaria ter cumprido com as consequências que estavam previstas na lei, estava traçado um quadro facilitador para a não implementação das recomendações resultantes deste processo ou para que se fizesse um esforço mínimo nesse sentido – o que, ainda assim, os nossos dados permitem afirmar que existiu.

Ou seja, por uma razão ou por outra, não nos é possível concluir que, ao nível dos cursos de licenciatura em Enfermagem, tenha havido um verdadeiro esforço de implementação das recomendações do processo de avaliação, muito embora se tenha verificado em quase todos os casos iniciativas para a sua implementação dentro daquilo que poderíamos definir como um nível mínimo e que escapasse aos grandes constrangimentos identificados.

Objetivo 7 – Verificar se houve diferenças de tendência na apreciação dos diferentes aspetos do processo de avaliação entre participantes que tenham integrado Comissões Externas de Avaliação e participantes que não tenham participado nelas.

Por fim, uma última questão que se nos levantava era se, neste processo, as pessoas que tinham integrado CEA tinham uma perceção diferente do processo de todas as outras. Os dados para responder a este objetivo foram recolhidos através do questionário já que, nenhum dos nossos entrevistados participou em nenhuma CEA.

O facto de as pessoas deste grupo terem uma visão do processo a partir da dupla perspectiva de avaliador e avaliado poderia fazer com que percebessem o conjunto de questões que se nos colocaram de forma diferente.

A primeira conclusão que se pode retirar dos nossos dados é que os participantes que integraram uma CEA manifestaram-se sempre mais do que os outros participantes (as respostas na categoria sem opinião são sistematicamente inferiores para este grupo, exceto na dimensão referente aos resultados obtidos, onde é praticamente igual).

A segunda conclusão é que, também de forma sistemática, nas quatro escalas do questionário os resultados menos favoráveis ao processo de avaliação são sempre inferiores, sendo o contrário igualmente verdadeiro exceto para a Escala 3 onde são praticamente iguais.

Estes dados indicam, portanto, que houve uma maior valorização dos efeitos percebidos do processo de avaliação para os cursos de licenciatura em Enfermagem por parte dos participantes que estiveram no duplo papel de avaliadores e avaliados.

Em síntese, o nosso trabalho, efetuado no âmbito do processo de avaliação a que foram submetidos os cursos de licenciatura em Enfermagem, aponta para conclusões próximas das retiradas por Costa, Andrade & Sousa (2006) mas com algumas reservas. Dizem aqueles autores que “sem embargo de um necessário percurso evolutivo, o ciclo de avaliação de cursos agora terminado, alcançou, com sucesso, os seus objectivos essenciais de implementação de uma cultura de qualidade, de oferecer maior transparência às actividades desenvolvidas e estabelecer um compromisso de serviço público às estratégias institucionais” (p. 45).

Os nossos dados apontam para que, pelo menos no que diz respeito aos cursos de licenciatura em Enfermagem, a necessidade de um “percurso evolutivo” tenha muito mais peso em termos de conclusões.

Podemos afirmar que houve alguma consolidação de práticas e a sensibilização para a necessidade de as adotar. Não nos permitem concluir, em especial neste último caso, que tenham sido adotadas como consequência direta daquele processo de avaliação. E mesmo hoje, seria interessante tentar distinguir o que foi implementado fruto da

constituição de uma cultura de avaliação e qualidade nas instituições daquilo que foi implementado fruto da necessidade de dar resposta a um processo de acreditação de cursos, que está hoje implementado, de cujos resultados se esperam as consequências que, pela tutela, nunca foram retiradas em relação ao processo de avaliação anterior. Mas isso resulta mais de um clima de intimidação (à falta de melhor expressão) do que de um clima de resultante de uma cultura de avaliação e qualidade devidamente implementada.

A ausência de consequências do processo de avaliação e a não concretização de um trabalho de prosseguimento (“*follow-up*”) acabou por enfraquecer o processo em toda a sua fase final.

Além disso, a falta de continuidade deste processo, a sua interrupção até à implementação de um processo de acreditação, de natureza e com objetivos substancialmente diferentes podem ter deitado por terra as sementes lançadas para a construção de uma cultura de avaliação e qualidade.

Ainda assim, dos nossos dados foi possível inferir a relevância do processo para os cursos de licenciatura em Enfermagem, em especial a sua componente de autoavaliação, mas também a avaliação externa, fundamentalmente por terem possibilitado às estruturas ligadas ao curso um conhecimento dos mesmos mais aprofundado e baseado em dados, e uma reflexão sob essa mesma realidade, enriquecida com a visão de fora proporcionada pelas CEA.

## **2. Algumas implicações para o futuro**

---

O conhecimento é uma espiral progressivamente enriquecedora de todos e de cada um. Pensamos que, do nosso trabalho se podem retirar algumas implicações para o futuro, sobre as quais nos parece ser relevante, pelo menos refletir. São implicações que se podem configurar como aspetos práticos a implementar em futuros processos de avaliação ou processos similares, ou então como pontos de partida para novos trabalhos

de investigação. De uma ou de outra forma, são pistas que consideramos interessantes e que partilhamos para que nós ou outros as possam seguir.

- 1) Aprofundar os aspetos conceituais e comunicacionais subjacentes aos processos de avaliação e qualidade, para que se construa uma plataforma de entendimento comum sobre estas matérias, respeitando as especificidades próprias de cada cultura ou de cada área ou objeto de avaliação;
- 2) Na distinção conceitual que fizemos, nomeadamente entre avaliação e acreditação, pensamos ser importante reafirmar o carácter não exclusivo destas duas práticas e, em relação aos processos de avaliação, num contexto que, em nosso entender e dos dados que recolhemos, ainda está longe de ter integrada uma verdadeira cultura de avaliação e qualidade, manter um sistema de dinamização e suporte destas, assente na experiência acumulada que este processo permitiu e na experiência que entretanto se está a adquirir com o processo de acreditação em curso;
- 3) Promover mais formação a todos os atores (sem exceções) intervenientes nos processos de avaliação, para que cada um tenha plena consciência do que se pretende e de qual pode ser o seu contributo, num processo que deve ser visto como um dos mais importantes investimentos num curso, e não simplesmente como um custo;
- 4) Continuar a desenvolver os sistemas de suporte aos processos de avaliação, nomeadamente os sistemas de recolha e organização da informação, de forma a diminuir e simplificar todos os procedimentos destes processos, para que as pessoas se possam concentrar e investir os seus esforços essencialmente na melhoria que a reflexão sobre essa informação possa proporcionar;
- 5) Aprofundar o nosso conhecimento em relação aos aspetos sociológicos e psicológicos, nomeadamente de natureza sócio afetiva, bem patentes em todos os processos de avaliação e que podem, por vezes, constituir verdadeiras barreiras a um exercício de avaliação saudável e ao estabelecimento de uma cultura de avaliação e qualidade (veja-se o trabalho interpretativo realizado por Engebretsen et al., (2012) em torno dos conceitos de Michel Foucault de “governabilidade” e “panóptico”, e a sua relação com o conceito de acreditação);

- 6) Reconhecendo-se a sua ausência, desenvolver estudos acerca dos “effects of quality assurance and accreditation systems on the quality of teaching” (Veiga, Rosa, Tavares & Amaral, 2013), isto é, centrados nos efeitos dos processos de avaliação, e acreditação numa perspetiva de verificar os ganhos efetivos que resultam dos mesmos para os cursos e os processos de formação.





---

## FONTES

---



---

## Referências bibliográficas

---

- Abordar. (1997). In *Nova Enciclopédia Larousse*. (Vol. 1, p. 22). Lisboa: Círculo de Leitores
- Albarelo, L., Digneffe, F., Hiernaux, J-P., Marroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Albert Gómez, M. (2007). *La Investigación Educativa. Claves Teóricas*. Madrid: McGrawHill.
- Alcaraz, Dorio I., Puig, Sabariego M. & Lafon, Massot I. (2004). *Características Generales de la Metodología Cualitativa*. In Bisquerra Alzina, R. (coordinador) *Metodología de la Investigación Educativa*. (pp. 275-292). Madrid: La Muralla.
- Alexa, M. (1997). *Computer-assisted text analysis methodology in the social sciences*. ZUMA Arbeitsbericht 97/07. Mannheim: ZUMA – Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen. Acedido a 2012/06/16 em: [http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis\\_reihen/zuma\\_arbeitsberichte/97\\_07.pdf](http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/zuma_arbeitsberichte/97_07.pdf)
- Almeida, L. & Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Associação dos Institutos Superiores Politécnicos Públicos (ADISPOR) – Conselho de Avaliação. (2006). *The evaluation of study programmes in the public polytechnic education*. Lisboa: ADISPOR

Abrantes, P. (2010). Políticas de avaliação e avaliação de políticas: o caso português no contexto ibero-americano. *Revista Iberoamericana de Educación*. 53, 25-42 (ISSN: 1022-6508). Acedido a 2013-02-12 em <http://www.rieoei.org/rie53a01.pdf>

ADISPOR/APESP (2002). Comissões Externas de Avaliação do Ensino Superior Politécnico – Guião de Procedimentos para Avaliação de cursos. Lisboa. ADISPOR.

Afonso, A. J. (2009). Políticas avaliativas e accountability em educação – subsídios para um debate ibero-americano. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*. 9, 57-70. Acedido a 2010-12-03 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Almeida, L. (2011). *O Sistema de Ensino Superior Português. Expansão e Desregulação – Reforma no quadro do Espaço Europeu de Ensino Superior*. Lisboa: Média XXI.

Amaral, A. (1970). Tendências recentes dos sistemas de avaliação do ensino superior na Europa. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*. 9, 57-70. Acedido a 2012-11-07 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Amaral, A., Magalhães, A., & Santiago, R. (2003). The rise of academic managerialism in Portugal. In Amaral, A., Meek, V. Lynn e Larsen, M. (Eds.). *The Higher Education Managerial Revolution?* (pp. 131-153). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Amaral, A., Rosa, M. J. & Tavares, D. (2007). Assessment as a tool for diferente kinds of action: from quality management to compliance and control. In Cavalli, A. (Ed.), *Quality Assessment for Higher Education in Europe* (pp. 43-53). London: Portland Press.

Arroteia, J. (2002). *O Ensino Superior Politécnico em Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro

Arroteia, J. (2004). *Da Regulação do Ensino Superior. Contributos*. Aveiro: Universidade de Aveiro

Bardin, Laurence (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70

- Bauer, M. & Henkel, M. (1999). Academic Responses to Quality Reforms in Higher Education. In, Henkel, M. & Little, B. (Ed.), *Changing Relationships Between Higher Education and the State*. (pp. 236-262). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Blázquez Entonado, F. (1988). *Análisis y evaluación del rendimiento del B.U.P./C.O.U. en el distrito universitario de Extremadura en el decenio 75/85*. Madrid: CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa
- Blázquez Entonado, F. (1991). La investigación-acción, métodos y técnicas de investigación cualitativas. In Sáenz, O. (Coord.) *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de Investigación-acción*. (pp. 75-99). Marfil: Alcoy
- Blázquez Entonado, F. & Lucero Fustes, M. (2002) Modelos y técnicas de evaluación didáctica. In Medina Rivilla, A. & Salvador Mata, F. (coord.) *Didáctica General*. (pp. 325-352). Madrid: Prentice Hall
- Blázquez Entonado, F., & Marín García, S. (2003). *Aprender Cooperando. El aprendizaje cooperativo en el aula*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar Botia, A. (1999). La evaluación del currículum: enfoques, ámbitos, procesos y estrategias. In Escudero, J. M. (ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 365-387). Madrid: Editorial Síntesis.
- Brennan, J. (1999). Evaluation of Higher Education in Europe. In, Henkel, M. & Little, B. (ed.) *Changing Relationships Between Higher Education and the State* (pp. 219-235). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Brugger, W. (1987). *Diccionario de Filosofía*. (4ª Ed.). S. Paulo: EPU.
- Berlin Summit (2003). *Conference of European Ministers responsible for Higher Education*. Acedido a 2013-02-18 em <http://www.bologna-berlin2003.de/en/glossary/>

Cabral, M. (2006). *Estudo da Expansão do Sistema de Ensino Superior Português nas Últimas Duas Décadas*. Braga: Universidade do Minho. Acedido a 2013-01-14 em

[http://www.adelinotorres.com/portugal/Manuel%20Caldeira%20Cabral\\_O%20sistema%20de%20Ensino%20Superior%20Portugues.pdf](http://www.adelinotorres.com/portugal/Manuel%20Caldeira%20Cabral_O%20sistema%20de%20Ensino%20Superior%20Portugues.pdf)

Campbell, D. T. (1960). Recommendations for APA test standards regarding construct, trait, or discriminate validity. *American Psychologist*, 15, pp. 546-553

Canotilho, J. J. G. & Moreira, V. (2007). *Constituição da República Portuguesa Anotada*. (Volume I, 4ª edição revista). Coimbra: Coimbra Editora

Cardoso, S., Rosa, M.J. & Santos, C. (2013) Different academics' characteristics, different perceptions on quality assessment?. *Quality Assurance in Education*. 21(1). pp. 96-117. Acedido a 2013-03-26 em doi: 10.1108/09684881311293089.

Carrasqueira, H. (2005). *Breve balanço sobre o processo de avaliação e proposta de um novo modelo*. Comunicação apresentada no 1º Encontro Nacional sobre a Avaliação do Ensino Superior Politécnico. Coimbra.

Cisneros Puebla, C. (2003). Analisis cualitativo asistido por computadora. *Sociologias*, 5 (9), pp. 286-331. Acedido a 2012-06-25 em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1517-45222003000100010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1517-45222003000100010&script=sci_arttext)

Conselho Nacional de Avaliação (CNA). (2002). *Guião de Auto-Avaliação, (Ensino Politécnico), Avaliação de um Curso*. Lisboa: CNA – não publicado

Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior – CNAES (2012) . *Estatísticas dados relativos aos concursos nacionais de acesso de 2006 a 2011 dos cursos de licenciatura em Enfermagem*. Acedido a 2012-11-16 em <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Acesso/Estatisticas/EstudosEstatisticas/Regime+Geral+ES+Público.htm>):

- Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior CNAVES. (2006). *Review of the quality assurance and accreditation policies and practices on the portuguese higher education. Self-evaluation report*. Lisboa: CNAVES
- Costa, A. (2002). Avaliação do ensino superior politécnico público. *Politécnica*, 11, pp. 21-24
- Costa, A. (2003). *Avaliação do Ensino Superior Politécnico Público. A qualidade como desafio, o futuro como horizonte*. Lisboa: ADISPOR, Conselho de Avaliação
- Costa, A. & Andrade, V. (2003). *Percurso da Avaliação no Ensino Superior Politécnico Público*. Lisboa: ADISPOR, Conselho de Avaliação
- Costa, A., Andrade, V., & Sousa, M. H. (2006). *Avaliação de Cursos no Ensino Superior Politécnico Público 2000-2005*. Lisboa: ADISPOR, Conselho de Avaliação
- Couto, A. (1999). Ensino superior e inovação como vectores de política regional. In *Territórios Alternativos*, 1. Acedido a 2013-02-16 em <https://ubithesis.ubi.pt/bitstream/10400.6/564/1/ensinosuperioreinova.pdf>
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Cronbach, Lee J. (2000). Course improvement through evaluation. In, Stufflebeam, D., Madaus, G. & Kellagan, T. (Eds.). *Evaluation Models, Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 235-247). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Crozier, F., Curvale, B., Dearlove, R., Helle, E., & Hénard, F. (2006). *Terminology of quality assurance: towards shared European values?*. Helsinki: ENQA. Acedido a 2013-01-16 em [http://www.enqa.eu/files/terminology\\_v01.pdf](http://www.enqa.eu/files/terminology_v01.pdf)
- Cubo Delgado, S. (2011). Fundamentación epistemológica del método científico. In Cubo Delgado, S.; Martín Mari, B. & Ramos Sánchez, J. L. (Coords.). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. (pp. 23-44). Madrid: Ediciones Pirámide.

Cubo Delgado, S. (2011). Validez y técnicas de control de las fuentes de variación. In Cubo Delgado, S.; Martín Mari, B. & Ramos Sánchez, J. L. (Coords.). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. (pp. 137-172). Madrid: Ediciones Pirámide.

Cubo Delgado, S. & Luengo González, R. (2011). El proceso de planificación de la investigación. In Cubo Delgado, S.; Martín Mari, B. & Ramos Sánchez, J. L. (Coords.). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. (pp. 45-89). Madrid: Ediciones Pirámide.

Darchini, D., Giannini, S., & Gola, M. (2006) Quality assurance and evaluation of programmes at the University of Bologna. In Orsingher, C. (Ed.). *Assessing Quality in European Higher Education Institutions - Dissemination, Methods and Procedures* (pp. 5-22). New York: Phisica-Verlag.

de la Orden, A., Ascensio, I., Carbalho, R., Fernández Díaz, J. Fuentes, A., García Ramos, J. M. & Guardia, S. (1997). Desarrollo y Validación de un Modelo de Calidad Universitaria como base para su Evaluación. *Relieve*, (3)1. Acedido a 2013-02-24 em [http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm)

de la Orden, Arturo. (2009). Evaluación y calidad: análisis de un modelo. *Estudios sobre Educación*. 16. pp. 17-36. Acedido a 2010-12-03 em <http://hdl.handle.net/10171/9157>

Dias, J. & Oliveira, F. (2010). *Noções Fundamentais de Direito Administrativo*. Coimbra: Edições Almedina

Direção-geral da Administração e do Emprego Público DGAEP. (2013). *Organização da Administração do Estado*. Acedido a 2013-01-02 em <http://www.dgap.gov.pt/index.cfm?OBJID=a5de6f93-bfb3-4bfc-87a2-4a7292719839>

Direção-geral de Estatísticas da Educação e Ciência Inscritos no 1º ano, pela 1ª vez [1995-1996 a 2010-2011] (inclui CET) (Versão Microsoft Excel). Acedido a 2013-01-14 em <http://www.gpeari.mctes.pt/es>



- Direção de Serviços de Suporte à Rede do Ensino Superior DSSRES/MEC. (2012). *INDEZ 2010 Pessoal existente em Fevereiro de 2012 em INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICO Por Unidade Orgânica*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Superior. Acedido a 2012-06-28 em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/896E77DB-6B334C44A42C72CDB3D71B8F/5922/Relat%C3%B3rioINDEZ2010comUnidOrganicas.pdf>
- EACEA; Eurydice; Eurostat. (2012). *Key Data on Education in Europe*. Brussels: Eurydice. Acedido a 2013-01-16 em [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/134EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf)
- El-Kawas, E. (2006). Accountability and quality assurance: new issues for academic inquiry. in Forrest, J. & Altbach, P. (Eds.). *International handbook of higher education*. (pp. 23-37). Dordrecht: Springer.
- Ellis, R. (ed.). (1995). Glossary. In, *Quality Assurance for University Teaching*.(pp. 301-306). Buckingham: The Society for Research into Higher Education e Open University Press.
- Ellis, R. (1985). Quality Assurance for University Teaching: Issues and Approaches. In, Ellis, R. (Ed.). *Quality Assurance for University Teaching* (pp. 3-15). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Engebretsen, E., Heggen, K. & Eilertsen, H. (2012). Accreditation and Power: A Discourse Analysis of a New Regime of Governance in Higher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 56(4). 401-417. Acedido a 2013-03-26 em <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2011.599419>.
- Erickson, F. (1985). *Qualitative methods in research on teaching*. Michigan: Michigan State University, The Institute for Research on Teaching, Occasional Paper, 81. Acedido a 2012-04-30 em <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED263203.pdf>
- European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA. (2006). *Quality Assurance of Higher Education in Portugal. An assessment of the existing*

system and recommendations for a future system. Helsinki: ENQA Occasional papers, 10. Acedido a 2012-03-21 em <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>

European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA. (2012). Acedido a 2012-06-20 em <http://www.enqa.eu/>

Fernandes, R. (Coord.). (2011). *Situação Profissional dos Jovens Enfermeiros em Portugal*. Lisboa. Ordem dos Enfermeiros. ISBN 978-989-8444-08-0. Acedido a 2012-11-21 em <http://www.ordemenfermeiros.pt/documentosoficiais/Documents/SituacaoProfissionalJovensEnfermeiros2011.pdf>

Ferrater Mora, J. (1981) *Diccionario de Filosofía*. Vol. 3, 3ªed. Madrid: Alianza Editorial.

Fielding, N. (2012) The Diverse Worlds and Research Practices of Qualitative Software. *FQS: Forum Qualitative Social Research* 13(2), art.12. Acedido a 2012-06-25 em <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/40>

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

Fortin, M-F. (2003). *O Processo de Investigação*. (3ª Ed.) Loures: Lusociência.

Freixo, M. (2011). *Metodologia Científica. Fundamentos, Métodos e Técnicas*. (3ª Ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

Fueyo Gutiérrez, A. (2004) Evaluación de titulaciones, centros e professorado en el processo de Convergencia Europea: ¿de qué calidad y de qué evaluación hablamos?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3). pp. 207-219

García Carrasco, J. (1992). Bases sociales y antropológicas de la educación intercultural. In, *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida*. Salamanca: Sociedad Espanola de Pedagogia. Vol. 1, pp. 15-37

Garcia Carrasco, J., Pérez Juárez, M. A., Rodríguez Pajares, B., & Sánchez Gómez, M.C. (2002). Evaluar en red. [Versión electrónica]. *Teoría de la educación*:

*educación y cultura en la sociedad de información*. 3. Acedido a 2013-02-06 em [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/56455/1/TE2002\\_V3\\_Evaluarred.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/56455/1/TE2002_V3_Evaluarred.pdf)

Gomes, J. (2004). A Universidade portuguesa: Perspectiva, situação e prospectiva do sistema de qualidade. *Alfa-ACRO*, Montevideo. Acedido a 2013-02-16 em <http://www.fc.up.pt/pessoas/jfgomes/documentos/d100.pdf>

Gonçalves, C. (2009). *Polifonias*. Lisboa: Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa

Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata

Graça, L. & Henriques, A. (2000). *Evolução da Prática e do Ensino da Enfermagem em Portugal*. Acedido a 2008-03-10 em <http://www.ensp.unl.pt/lgraca/textos62.html>

Guba, E. & Lincoln, Y. (1983). *Effective Evaluation*. S. Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. California: Sage Publications, Inc.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In, Denzin, N. & Lincoln, Y. (Ed) *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 105-117). California: Sage Publications, Inc.

Harvey, L. (1999). *Quality in Higher Education*. Comunicação apresentada na Swedish Quality Conference, Göteborg. Acedido a 2013-02-24 em <http://www0.bcu.ac.uk/crq/publications/goterburg.pdf>

Harvey, L. (2004-2012). *Analytic Quality Glossary*. Quality Research International. Acedido a 2013-02-20 em <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>

Harvey, L. & Newton, J. (2004). Transforming Quality Evaluation. In, *Quality in Higher Education*, 10(2) pp. 149-165

Hernández Sampieri, R., Hernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. (3ª Ed.). São Paulo: McGraw Hill.

Hiernaux, J-P. (1997). Análise estrutural de conteúdos e modelos culturais: aplicação a materiais volumosos. In Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J-P., Maro, C., Ruquoy, D. & Saint- Georges, P. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp.156-202.

Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo

Hogan, R. (2007). The historical development of program evaluation: exploring the past and present. *Online Journal of Workforce Education and Development*, 11(4) pp. 1-14, Illinois: Southern Illinois University. Acedido a 2013-02-12 em <http://wed.siu.edu/Journal/Vol11num4/vol11num4.php#four>

Houston, D. & Maniku, A. (2005). Systems Perspectives on External Quality Assurance: Implications for micro-states. In, *Quality in Higher Education*, 11(3), pp. 213-226.

Hsu, C. & Sandford, B. (2007). The Delphi Technique: Making Sense of Consensus. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 12(10). Acedido a 2011-11-21 em <http://pareonline.net/getvn.asp?v=12&n=10>

International Labor Office, Governing Body. (2005). *EIGHTH ITEM ON THE AGENDA Evaluation, (d), A new policy and strategic framework for evaluation at the ILO*. Geneva: não publicado. Acedido a 2007-02-17 em <http://www.ilo.org/public//english/standards/relm/gb/docs/gb294/pdf/pfa-8-4.pdf>

Jerónimo, M. (2011). *O papel da Acção Social na igualdade de oportunidades de acesso e frequência de estudantes do Ensino Superior Politécnico Público português*. Dissertação de doutoramento não publicada. Universidad de Extremadura

Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: an introduction to its methodology*. (2ª Ed.). Thousand Oaks: Sage

Kuhn, Thomas S. (1998). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. (5ª Ed.). S. Paulo: Editora Perspectiva.

Latas Pérez, C. (2004). La evaluación en la universidad. In, Blázquez Entonado, F., Maynar, M., & Montanero, F. *Materiales para la enseñanza universitaria – La*

- formación de los profesores noveles e universitários* (pp. 167-188). Badajoz: Universidad de Extremadura, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Leite, D. & Morosini, M. (1997). Avaliação institucional como um organizador qualificado: na prática, é possível repensar a universidade?. In, Sguissardi, V. (Org.) *Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior* (pp. 123-148). Campinas: Autores Associados.
- Lemos, V. (2002). A qualidade: um plural difuso.... In, *Qualidade e Avaliação da Educação* (pp. 89-94). Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2010). *Investigação Qualitativa, Fundamentos e Práticas*. (4ª Ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- López Monjarro, M. (2002). *A la calidad por la evaluación*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- López Segrera, F. (2012). La segunda conferencia mundial de la educación superior (UNESCO, 2009) y la visión del concepto de acreditación en las conferencias de UNESCO (1998-2009). *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*. 17(3). pp. 619-636
- Madaus, G. & Stufflebeam, D. (2000). Program Evaluation: a historical overview. In, Stufflebeam, D., Madaus, G. & Kellagan, T. (Eds.). *Evaluation Models* (pp. 3-18). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Marques, J. (2007). *Efeitos da avaliação externa nos cursos do Instituto Politécnico de Leiria: um estudo exploratório*. Memória para la obtención del D.E.A. não publicado. Universidad de Extremadura.
- Martín, A. (2004). Métodos de Investigación de Enfoque Experimental. In, Bisquerra Alzina, R. (Coord.). *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 168-193). Madrid: La Muralla.
- Martín Marín, B. (2011). Técnicas e instrumentos de recogida de información. In, Cubo Delgado, S.; Martín Mari, B. & Ramos Sánchez, J. L. (Coords.). *Métodos de*

*investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud.* (pp. 173-233).  
Madrid: Ediciones Pirámide.

Martínez Mediano, C. (1996). *Evaluación de programas educativos, investigación evaluativa, modelos de evaluación de programas.* Madrid: UNED.

Massot Lafon, I., Dorio Alcaraz, I. & Sabariego Puig, M. (2004). Estrategias de Recogida Y Análisis de la Información. In, Bisquerra Alzina, R. (Coord.) *Metodología de la Investigación Educativa.* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.

McDavid, J. C. & Howthorn, L. R. L. (2006). *Program evaluation & performance measurement – An introduction to practice.* Thousand Oaks: Sage Publications Inc.

McMillan, J. & Schumacher, S. (2007). *Investigación Educativa.* Madrid: Pearson Educación.

McMillan, W. & Parker, M. (2005). 'Quality is Bound Up With Our Values': evaluating the quality of mentoring programmes. *Quality in Higher Education*, 11(2), pp. 152-160

McTavish, D. (2001). Pre-assessment of Scale Reliability: A Computer Content Analysis Approach. In West, M. (Ed.) *Theory, Method, and Practice in Computer Content Analysis*, (pp.111-124). Westport: Ablex Publishing.

Meek, V. Lynn. (2003). *Introduction.* In Amaral, A., Meek, V. Lynn & Larsen, M. (Eds.). *The Higher Education Managerial Revolution?* (pp. 3-29). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage.

Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação.* 22(37). p. 7-32

Moreira, V. & Maçãs, F. (2003). *Autoridades Reguladoras Independentes. Estudo e Projecto de Lei-Quadro.* Coimbra: Coimbra Editora.

- Moreira, A. (2006). Bolonha – Bolonha e os novos caminhos de Santiago. *Boletim*, 33, separata. Lisboa: Academia Internacional da Cultura Portuguesa.
- Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/ISCSP.
- Moroco, J. & Garcia-Mendes, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. *Laboratório de Psicologia*, 4(1) (pp. 65-90). Acedido a 2012-01-16 em [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/133/1/LP4\(1\)-65-90.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/133/1/LP4(1)-65-90.pdf)
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.
- OCDE. (2010). *Glossary of Key Terms in Evaluation and Results Based Management*. Paris: OCDE. Acedido a 2013-02-14 em <http://www.oecd.org/development/peer-reviews/2754804.pdf>
- Okoli, C. & Pawlowski, S. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information & Management*, 42 (pp. 15-29). Acedido a 2011-11-21 em <http://chitu.okoli.org/images/stories/bios/pro/research/methods/OkoliPawlowski2004.pdf>
- Olabuenága, J. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Fundación Horrém Fundazioa.
- Ordem dos Enfermeiros. (2008). *Plano Estratégico do Ensino de Enfermagem, 2008 – 2012*. Lisboa: Ordem dos Enfermeiros. Acedido a 2012-01-14 em [http://www.ordemenfermeiros.pt/documentosoficiais/Documents/2008\\_PlanoEE\\_Enfermagem.pdf](http://www.ordemenfermeiros.pt/documentosoficiais/Documents/2008_PlanoEE_Enfermagem.pdf)
- Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Sistema Integrado de Bibliotecas. (2010). *Manual para elaboração de trabalhos técnico-científicos de acordo com a norma da Associação de Psicologia Americana – APA*. Acedido a 2012-06-04 em <http://www.pucpr.br/biblioteca>
- Popper, K. (1972). *A Lógica da Pesquisa Científica*. São Paulo: Editora Cultrix.

Powell, C. (2003). The Delphi technique: myths and realities. *Journal of Advanced Nursing* 41(4). (pp. 376-382).

Quality Assurance Agency for Higher Education (UK). (2005). *The quality assurance of higher education in Europe, a background paper by the Quality Assurance Agency for Higher Education (UK)*. s.l.: UK Presidency of the EU.

Ramos Sánchez, J. L. (2011). Problemas, hipótesis y variables. In, Cubo Delgado, S.; Martín Mari, B. & Ramos Sánchez, J. L. (Coords.). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. (pp. 91-108). Madrid: Ediciones Pirámide.

Ratcliff, J. (2003). Dynamic and Communicative Aspects of Quality Assurance. *Quality in Higher Education*, 9(2), pp. 117-131.

Rato, A., Pires, A., Gonçalves, A. & Nunes, P. (2005, Maio). *Apresentação dos resultados de um questionário passado aos coordenadores institucionais da avaliação*. Comunicação apresentada no 1º Encontro Nacional sobre a Avaliação do Ensino Superior Politécnico. Coimbra

RIACES (2004). *Glosario Internacional RIACES de Evaluación de la Calidad y Acreditación*". Madrid: ANECA - Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Acedido a 2010-09-17 em [http://www.aneca.es/var/media/21717/publi\\_riaces\\_glosario\\_oct04.pdf](http://www.aneca.es/var/media/21717/publi_riaces_glosario_oct04.pdf)

Ribeiro, J. (2010). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Saúde* (3ª edição). Lisboa: Legis Editora

Rosa, M. J. (2003). *Definição de Bases Estratégicas e de Excelência para o Desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal*. Dissertação de doutoramento não publicada. Universidade de Aveiro

Ruivo, J. (2012). *O desencanto dos professores*. Castelo Branco: RJV Editores.



- Sabariego Puig, M. & Bisquerra Alzina, R. (2004). El Proceso de Investigación (Parte 1). In Bisquerra Alzina, R. (Coord.). *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 89-125). Madrid: La Muralla.
- Sabariego Puig, M. (2004). La investigación educativa: génesis, evolución y características. In Bisquerra Alzina, R. (Coord.). *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 51-87). Madrid: La Muralla.
- Santo, Viriato-Manuel & Verrier, Pierre-Éric. (1997). *Le Management Public*. Paris: PUF.
- Santos, S. M. (1999). Como é que as instituições de Ensino Superior vivem a avaliação. In, Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES). *Avaliação do Ensino Superior – Seminário Interno*. (pp. 67-77). Lisboa: CNAVES.
- Sanyal, B. C. & Martin, M. (2006). Garantía de la calidad y el papel de la acreditación: Una visión global. In, GUNI. *La educación superior en el mundo 2007, Acreditación para la garantía de calidad: qué está en juego?* (pp. 3-17). Madrid: Ediciones Mundi-Prensa
- Scheele, Ko. (2004). Licence to Kill: about accreditation issues and James Bond. In, *Quality in Higher Education*, 10(3). pp. 285-293.
- Schostak, J. (2002). *Understanding, Designing and Conducting Qualitative Research in Education. Framing the project*. Philadelphia: Open University Press.
- Scriven, M. (2003). *Evaluation Theory and Metatheory*. In, International Handbook of Educational Evaluation (pp. 15-30). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Simão, J. (2003). *Modernização do Ensino Superior, da ruptura à excelência*. Lisboa: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Simão, J., Santos, S., & Costa, A. (2003). *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva.
- Sobrinho, J. D. (2002). *Universidade e avaliação, entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Editora Insular.

Sobrinho, J. D. (2003). *Avaliação, políticas educacionais e reformas da educação superior*. S. Paulo: Cortez.

Sousa, Alberto B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Striner, D. & Norman, G. (2008). *Health Measurement Scales - A Practical Guide to their Development and Use*. Oxford: Oxford Medical Publications.

Stufflebeam, D. (2000). *Foundational models for 21st century program evaluation*. In, Stufflebeam, D., Madaus, G. & Kellagan, T. (Eds.). *Evaluation Models, Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 33-83). Boston: Kluwer Academic Publishers

Stufflebeam, D. (2000). *The CIPP model for evaluation*. In, Stufflebeam, D., Madaus, G. & Kellagan, T. (Eds.). *Evaluation Models, Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 279-317). Boston: Kluwer Academic Publishers.

Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática, Guia teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

Teichler U. & Winkler, H. (1994). Performance of Higher Education: Measures for Improvement. Evaluation of Outcomes. In, Salmi, J. & Verspoor, A. M. *Revitalizing Higher Education* (pp. 126-173). Oxford: IAU Press.

Travassos, J. M. C. (2005, Maio). *Reflexão sobre o primeiro ciclo de avaliação*. Comunicação apresentada no 1º Encontro Nacional sobre a Avaliação do Ensino Superior Politécnico. Coimbra

Tremblay, K. (2008). Assuring and improving quality. In, Santiago. P., Tremblay, K., Basri, E. & Arnal, E. *Tertiary Education for the Knowledge Society* (pp. 259-324). Volume 1. Paris: OECD.

University of Queensland. (s.d). *References/Bibliography APA – Based on the “Publication Manual of the American Psychological Association” 5<sup>th</sup> edition*.

Acedido a 2012-06-04 em  
<http://www.library.uq.edu.au/file/2033363/download/2045177>

Vala, J. (1999). A Análise de Conteúdo. In Silva, A. & Pinto, J. M. (Orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). (10ª Ed.). Lisboa: Afrontamento.

Valles, M. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Van Dalen, D. & Meyer, W. (1981). *Manual de técnica de la investigación educacional*. Barcelona: Paidós.

Veiga, A., Rosa, M. J., Tavares, D. & Amaral, A. (2013). Why is it difficult to grasp the impacts of the Portuguese quality assurance system? *European Journal of Education*. Aceite para publicação em 2013

Vlăsceanu, L., Grünberg, L. & Pârlea, D. (2004). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucharest: CEPES – UNESCO European Center for Higher Education. Acedido a 2007-09-13 em <http://www.cepes.ro/publications/papers.htm>

Worthen, B., Sanders, J. & Fitzpatrick, J. (1997). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*. New York: Addison Wesley Logman.

---

## **Legislação e outros normativos**

---

Decreto-Lei n.º 98/79, de 6 de setembro, Diário da República n.º 206, I SÉRIE

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Diário da República n.º 237, I Série

Lei n.º 108/88, de 24 de setembro, Diário da República, n.º 222, I

Decreto-Lei n.º 354/88, de 12 de outubro, Diário da República, n.º 236, I Série

Decreto-Lei n.º 480/88, de 23 de dezembro, Diário da República, n.º 295, I Série

Lei n.º 54/90, de 5 de setembro, Diário da República, n.º 205, I Série

Lei n.º 20/92, de 14 de agosto, Diário da República, n.º 187, I Série-A

Lei n.º 71/93, de 26 de novembro, Diário da República, n.º 277, I Série-A, 1º Suplemento

Lei n.º 38/94, de 21 de novembro, Diário da República, n.º 269, I Série-A

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, Diário da República, n.º 217, I Série-A

Decreto-Lei n.º 205/98, de 11 de julho, Diário da República, n.º 158, I Série-A

Portaria 413-A/98 de 17 de julho, Diário da República, 163 I Série-B, 1º Suplemento

Decreto-Lei n.º 296-A/98, de 25 de setembro, Diário da República, n.º 222, I Série-A –

Resolução do Conselho de Ministros n.º 140/98, Diário da República, n.º 280, I Série-B

Decreto-Lei n.º 99/99, de 30 de março, Diário da República, n.º 75, I Série-A

Decreto-Lei n.º 353/99, de 3 de setembro, Diário da República, n.º 206, I Série-A

Portaria n.º 799-D/99 de 18 de setembro, Diário da República, n.º 219, I-Série B

Lei n.º 26/2000, de 23 de agosto, Diário da República, n.º 194, I Série-Ar

Decreto-Lei n.º 99/2001, de 28 de março, Diário da República, n.º 74, I Série-A

Lei n.º 1/2003, de 6 de janeiro, Diário da República, n.º 4, I Série-A r

Decreto-Lei n.º 26/2003, de 7 de fevereiro, Diário da República, n.º 26, I Série-A

Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto, Diário da República, n.º 193, I Série-A

Decreto-Lei n.º 76/2004, de 27 de março, Diário da República, n.º 74, I Série-A

Decreto-Lei n.º 158/2004, de 30 de junho, Diário da República, n.º 152, I Série-A

Decreto-Lei n.º 175/2004, de 21 de julho, Diário da República, n.º 170, I Série-A

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, Diário da República, n.º 166, I Série-A

Decreto-Lei n.º 147-A/2006, de 31 de julho, Diário da República, n.º 146, I Série

Decreto-Lei n.º 214/2006, de 27 de outubro, Diário da República, n.º 208, I Série

Decreto-Lei 40/2007, de 20 de fevereiro, Diário da República, n.º 36, I Série

Decreto-Lei n.º 45/2007, de 23 de fevereiro, Diário da República, n.º 39, I Série

Lei n.º 38/2007 de 16 de agosto, Diário da República, n.º 157, I Série

Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, Diário da República, n.º 174, I Série

Decreto-Lei nº 369/2007, de 5 de novembro, Diário da República, n.º 212, I Série

Constituição da República Portuguesa (VII revisão constitucional, 2005)

Directiva 2005/36/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 7 de setembro de 2005,  
Jornal Oficial da União Europeia, L255/22 de 30.9.2005

Directiva do Conselho 77/453/CEE, de 27 de junho de 1977, Jornal Oficial das  
Comunidades Europeias n.º L176/8 de 15.7.77, acedido a 2012-11-15 em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=DD:06:02:31977L0453:PT:PDF>

Directiva do Conselho 89/595/CEE de 10 de outubro de 1989, Jornal Oficial das  
Comunidades Europeias nº L 341 de 23/11/1989. Acedido a 2012-11-15 em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31989L0595:PT:HTML>



---

**ÍNDICE DE  
FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS**

---





---

## ÍNDICE DE FIGURAS

---

Figura 1 – Principais etapas do processo de avaliação.....	87
--	----

---

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

---

Gráfico 1 - Distribuição por género dos participantes no questionário (n=97).....	225
Gráfico 2 - Distribuição por grupo etário dos participantes no questionário (n=97).....	226
Gráfico 3 - Distribuição por grau académico dos participantes no questionário (n=97) .....	227
Gráfico 4 - Distribuição por categoria profissional dos participantes no questionário (n=97)..	228
Gráfico 5 - Número de participantes no questionário que já tinham integrado uma CEA (n=97) .....	230
Gráfico 6 - Tipo de envolvimento dos participantes no questionário com o processo de avaliação (n=97) .....	231
Gráfico 7- Tipo de envolvimento dos participantes no questionário com o processo de avaliação (agrupado) (n=97).....	232
Gráfico 8 - Participantes no questionário que contactaram com a CEA (n=97) .....	233
Gráfico 9 - Questão 4.1 – Realizar estudos de necessidades de recursos humanos qualificados prévios à proposta de organização de novos cursos .....	235
Gráfico 10 - Questão 4.2 – Caracterizar as finalidades do curso em correspondência com as suas expectativas de empregabilidade .....	236
Gráfico 11 - Questão 4.3 – Caracterizar os objetivos formativos do curso em termos de perfil de competências a satisfazer .....	237
Gráfico 12 - Questão 4.4 – Considerar, na organização do curso, os requisitos estabelecidos para efeitos da sua acreditação profissional .....	238

## ***Efectos de la evaluación en las Licenciaturas de Enfermería en Portugal***

### **Efeitos do processo de avaliação nos cursos de Licenciatura em Enfermagem em Portugal**

---

Gráfico 13 - Questão 4.5 – Ponderar, com base em elementos credíveis (estudos, relatórios ou outros) o sentido prospetivo da evolução do curso.....	238
Gráfico 14 - Questão 4.6 – Construir uma matriz de correspondência entre o perfil formativo e perfil profissional de referência do curso.....	239
Gráfico 15- Questão 4.7 – Ponderar a articulação entre a dimensão profissionalizante da formação com as dimensões científica, cultural e cívica .....	240
Gráfico 16 - Questão 4.8 – Definir o papel específico de cada unidade curricular na estrutura global do curso .....	241
Gráfico 17 - Questão 4.9 – Promover uma melhor articulação entre os conteúdos curriculares .....	241
Gráfico 18 - Questão 4.10 – Melhorar a definição dos objetivos do curso .....	242
Gráfico 19 - Questão 4.11 – Promover estudos suscetíveis de justificar e fundamentar propostas de alterações do curso .....	243
Gráfico 20 - Questão 4.12 – Promover a reorganização curricular do curso .....	244
Gráfico 21 - Tendência Global das Respostas à Dimensão 1 - Organização do curso .....	245
Gráfico 22 - Diferencial entre as respostas Muito importante + Importante e Pouco importante + Nada importante referente a cada questão da Dimensão 1 - Organização do curso .	246
Gráfico 23 - Tendência global das respostas Muito importante + Importante e Pouco importante + Nada importante, referentes à Dimensão 1 – Organização do curso .....	246
Gráfico 24 - Questão 5.1 – Diversificar de forma articulada as diferentes modalidades de funcionamento das unidades curriculares.....	248
Gráfico 25 - Questão 5.2 – Flexibilizar o funcionamento das - unidades curriculares recorrendo às tecnologias da informação.....	249
Gráfico 26 - Questão 5.3 - Favorecer o trabalho autónomo dos estudantes recorrendo à realização de trabalhos .....	250
Gráfico 27 - Questão 5.4 - Alterar os regimes de frequência e avaliação em vigor para o curso .....	251
Gráfico 28 - Questão 5.5 - Melhorar a informação aos alunos sobre o regime de frequência e avaliação em vigor.....	252
Gráfico 29 - Questão 5.6 - Promover a realização pelos estudantes de tarefas relacionadas com as expectativas do futuro exercício profissional.....	253
Gráfico 30 - Questão 5.7 - Promover a alteração da prática docente no sentido de uma maior e mais cuidada preparação das aulas, dos materiais pedagógicos de apoio e do acompanhamento individualizado dos estudantes.....	254
Gráfico 31 - Questão 5.8 - Promover uma melhor adequação das estratégias de avaliação de conhecimentos .....	255
Gráfico 32 - Tendência global das respostas à Dimensão 2 - Funcionamento do curso .....	256

Gráfico 33 - Diferencial entre as respostas Muito importante + Importante e Pouco importante + Nada importante referente às questões da Dimensão 2 - Funcionamento do curso..	256
Gráfico 34 - Tendência global das respostas Muito importante + Importante e Pouco importante + Nada importante, referentes à Dimensão 2 – Funcionamento do curso .....	257
Gráfico 35 - Questão 6.1 - Realizar, durante a docência, trabalhos de investigação aplicada com validade científica .....	258
Gráfico 36 - Questão 6.2 - Promover a publicação de trabalhos científicos associados ao curso .....	259
Gráfico 37 - Questão 6.3 - Promover a realização de trabalhos de alunos suscetíveis, de serem reconhecidos pela sua qualidade .....	260
Gráfico 38 - Tendência global das respostas à Dimensão 3 - Trabalho científico associado ao curso .....	261
Gráfico 39 - Diferencial entre as respostas Muito importante + Importante e Pouco importante + Nada importante referente às questões da Dimensão 3 - Trabalho científico associado ao curso .....	262
Gráfico 40 - Tendência global das respostas Muito importante + Importante e Pouco importante + Nada importante referentes à Dimensão 3 - Trabalho científico associado ao curso .....	262
Gráfico 41 - Questão 7.1 - Justificar propostas de alteração no pessoal docente afeto ao curso .....	264
Gráfico 42 - Questão 7.2 - Justificar propostas de alteração no pessoal não docente afeto ao curso .....	264
Gráfico 43 - Questão 7.3 - Estimular a celebração de protocolos de cooperação científica ou pedagógica para apoio à docência .....	265
Gráfico 44 - Questão 7.4 - Estimular a dinâmica interna de formação dos docentes .....	266
Gráfico 45 - Tendência global das respostas à Dimensão 4 - Recursos humanos disponíveis .....	267
Gráfico 46 - Diferencial entre as respostas Muito importante + Importante e Pouco importante + Nada importante referente às questões da Dimensão 4 - Recursos humanos disponíveis .....	268
Gráfico 47 - Tendência global das respostas Muito importante + Importante e Pouco importante + Nada importante referentes à Dimensão 4 - Recursos humanos disponíveis.....	268
Gráfico 48 - Questão 8.1 - Melhorar, na globalidade, as instalações afetas ao curso .....	270
Gráfico 49 - Questão 8.2 - Aumentar o número de salas específicas adequadas à natureza do curso .....	271
Gráfico 50 - Questão 8.3 - Melhorar o conforto dos espaços existentes afetos ao curso .....	272
Gráfico 51 - Questão 8.4 - Melhorar as condições de acessibilidade às instalações.....	273

## ***Efectos de la evaluación en las Licenciaturas de Enfermería en Portugal***

### **Efeitos do processo de avaliação nos cursos de Licenciatura em Enfermagem em Portugal**

---

Gráfico 52 - Questão 8.5 - Melhorar as condições de salubridade das instalações.....	273
Gráfico 53 - Questão 8.6 - Aumentar o número de salas específicas adequadas à natureza do curso para a realização de trabalhos coletivos pelos estudantes.....	274
Gráfico 54 - Tendência global das respostas à Dimensão 5 – Instalações.....	275
Gráfico 55 - Diferencial entre as respostas Muito importante + Importante e Pouco importante + Nada importante referente às questões da Dimensão 5 – Instalações.....	276
Gráfico 56 - Tendência global das respostas Muito importante + Importante e Pouco importante + Nada importante referentes à Dimensão 5 – Instalações.....	276
Gráfico 57 - Questão 9.1 - Promover um plano de atualização dos equipamentos pedagógicos específicos afetos ao curso.....	278
Gráfico 58 - Questão 9.2 - Promover um plano de aquisições que permita disponibilizar em quantidade suficiente os equipamentos pedagógicos específicos afetos ao curso....	279
Gráfico 59 - Questão 9.3 - Atualizar a bibliografia afeta ao curso.....	280
Gráfico 60 - Questão 9.4 - Atualizar o equipamento informático afeto ao curso.....	280
Gráfico 61 - Questão 9.5 - Facilitar as possibilidades de acesso a redes de conhecimento e informação (internet, intranet, bases de dados, entre outras).....	281
Gráfico 62 - Tendência global das respostas à Dimensão 6 – Equipamentos.....	282
Gráfico 63 - Diferencial entre as respostas Muito importante + Importante e Pouco importante + Nada importante referente às questões da Dimensão 6 – Equipamentos.....	283
Gráfico 64 - Tendência global das respostas Muito importante + Importante e Pouco importante + Nada importante referentes à Dimensão 6 – Equipamentos.....	284
Gráfico 65 - Questão 10.1 - Estudar as causas do insucesso nas situações anómalas detetadas.....	285
Gráfico 66 - Questão 10.2 - Implementar medidas de combate ao abandono e insucesso escolar.....	286
Gráfico 67 - Questão 10.3 - Controlar os tempos médios de conclusão do curso.....	287
Gráfico 68 - Tendência global das respostas à Dimensão 7 - Resultados obtidos.....	288
Gráfico 69 - Diferencial entre as respostas Muito importante + Importante e Pouco importante + Nada importante referente às questões da Dimensão 7 - Resultados obtidos.....	289
Gráfico 70 - Tendência global das respostas Muito importante + Importante e Pouco importante + Nada importante referentes à Dimensão 7 - Resultados obtidos.....	289
Gráfico 71 - Questão 11.1 - Criar estruturas intervenientes para acompanhamento do funcionamento do curso.....	291
Gráfico 72 - Questão 11.2 - Promover atividades regulares para apreciação do funcionamento do curso.....	292
Gráfico 73 - Questão 11.3 - Aumentar a capacidade de resolução dos problemas que surjam associados ao funcionamento do curso.....	293

Gráfico 74 - Questão 11.4 - Desenvolver estruturas de apoio aos docentes, no exercício da sua atividade .....	294
Gráfico 75 - Questão 11.5 - Melhorar a organização dos horários de funcionamento do curso .....	295
Gráfico 76 - Questão 11.6 - Melhorar o relacionamento entre os diferentes intervenientes do curso .....	296
Gráfico 77 - Questão 11.7 - Aumentar a motivação do pessoal docente e não docente .....	297
Gráfico 78 - Tendência global das respostas à Dimensão 8 - Ambiente de trabalho.....	298
Gráfico 79 - Diferencial entre as respostas Muito importante + Importante e Pouco importante + Nada importante referente às questões da Dimensão 8 - Ambiente de trabalho .....	298
Gráfico 80 - Tendência global das respostas Muito importante + Importante e Pouco importante + Nada importante referentes à Dimensão 8 - Ambiente de trabalho.....	299
Gráfico 81 - Questão 12.1 - Criar estruturas orientadas para o desenvolvimento de práticas de qualidade associadas ao curso .....	300
Gráfico 82 - Questão 12.2 - Desenvolver uma atitude de constante avaliação do desempenho .....	301
Gráfico 83 - Questão 12.3 - Criar circuitos de informação sistemática entre os diferentes agentes envolvidos no curso .....	302
Gráfico 84 - Questão 12.4 - Aumentar uma cultura generalizada de dedicação e envolvimento na prossecução dos objetivos do curso .....	303
Gráfico 85 - Tendência global das respostas à Dimensão 9 - Cultura de qualidade.....	304
Gráfico 86 - Diferencial entre as respostas Muito importante + Importante e Pouco importante + Nada importante referente às questões da Dimensão 9 - Cultura de qualidade .....	305
Gráfico 87 - Tendência global das respostas Muito importante + Importante e Pouco importante + Nada importante referentes à Dimensão 9 - Cultura de qualidade.....	305
Gráfico 88 - Questão 13.1 - Criar processos de melhorar a divulgação do curso .....	307
Gráfico 89 - Questão 13.2 - Passar a divulgar o curso especificamente junto dos alunos do ensino secundário .....	308
Gráfico 90 - Questão 13.3 - Melhorar a divulgação do curso junto de outros potenciais interessados na sua realização (comunidade, empregadores, ect.) .....	309
Gráfico 91 - Tendência global das respostas à Dimensão 10 - Difusão do curso.....	310
Gráfico 92 - Diferencial entre as respostas Muito importante + Importante e Pouco importante + Nada importante referente às questões da Dimensão 10 - Difusão do curso .....	311
Gráfico 93 - Tendência global das respostas Muito importante + Importante e Pouco importante + Nada importante referentes à Dimensão 10 - Difusão do curso.....	311
Gráfico 94 - Questão 14.1 - Desenvolver estratégias de inserção profissional dos diplomados .....	313

## ***Efectos de la evaluación en las Licenciaturas de Enfermería en Portugal***

### **Efeitos do processo de avaliação nos cursos de Licenciatura em Enfermagem em Portugal**

---

Gráfico 95 - Questão 14.2 - Criar uma estrutura de apoio e acompanhamento profissional dos diplomados .....	314
Gráfico 96 - Questão 14.3 - Promover o reconhecimento do curso junto de ordens profissionais ou organismo oficial correspondente (caso exista) .....	315
Gráfico 97 - Questão 14.4 - Promover a apreciação dos resultados da inserção profissional dos diplomados .....	316
Gráfico 98 - Tendência global das respostas à Dimensão 11 - Imagem social do curso.....	317
Gráfico 99 - Diferencial entre as respostas Muito importante + Importante e Pouco importante + Nada importante referente às questões da Dimensão 11 - Imagem social do curso .	317
Gráfico 100 - Tendência global das respostas Muito importante + Importante e Pouco importante + Nada importante referentes à Dimensão 11 - Imagem social do curso .....	318
Gráfico 101 - Tendência global das respostas Muito importante + Importante e Pouco importante + Nada importante referentes à Escala 1 - Perceção dos resultados do processo de avaliação para os cursos.....	319
Gráfico 102 - Diferencial entre as respostas Muito importante + Importante e Pouco importante + Nada importante às diferentes dimensões da Escala 1 - Perceção dos resultados do processo de avaliação para os cursos .....	320
Gráfico 103 - Questão 15.1 - A CEA tinha uma composição adequada ao curso a avaliar ....	322
Gráfico 104 - Questão 15.2 - A postura da CEA no contacto com a instituição foi adequada	323
Gráfico 105 - Questão 15.3 - A estrutura do relatório da CEA era adequada .....	324
Gráfico 106 - Questão 15.4 - As recomendações das CEA foram, na sua globalidade, pertinentes .....	325
Gráfico 107 - Questão 15.5 - Na instituição a que pertence, houve um compromisso dos órgãos científicos e pedagógicos para implementarem as recomendações da CEA .....	326
Gráfico 108 - Questão 15.6 - Foi constituído um grupo de trabalho ao nível do curso para implementar as recomendações das CEA .....	327
Gráfico 109 - Questão 15.7 - O contacto com as CEA permitiu esboçar algumas soluções para alguns pontos fracos identificados .....	328
Gráfico 110 - Questão 15.8 - Tendo em conta a sua experiência pessoal, considera que a componente externa do processo de avaliação é indispensável ao mesmo .....	329
Gráfico 111 - Tendência global das respostas à Escala 2 - Dimensão 12 - Composição e adequação do trabalho das CEA .....	330
Gráfico 112 - Diferencial entre as respostas Totalmente de acordo + Concordo e Discordo + Discordo totalmente às diferentes questões da Escala 2 - Dimensão 12 - Composição e adequação do trabalho das CEA .....	330

Gráfico 113 - Tendência global das respostas Totalmente de acordo + Concordo e Discordo + Discordo totalmente referentes à Escala 2 - Dimensão 12 - Composição e adequação do trabalho das CEA .....	331
Gráfico 114 - Questão 16.1 - Dificuldades de relacionamento interno impediram um bom aproveitamento das recomendações das CEA .....	333
Gráfico 115 - Questão 16.2 - Constrangimentos financeiros impediram a implementação das recomendações das CEA.....	334
Gráfico 116 - Questão 16.3 - Constrangimentos legais não permitiram implementar as recomendações das CEA.....	335
Gráfico 117 - Questão 16.4 - Não houve o necessário envolvimento individual dos diversos agentes ligados ao curso para implementar as recomendações das CEA .....	336
Gráfico 118 - Tendência global das respostas à Escala 3 - Dimensão 13 - Implementação das recomendações .....	337
Gráfico 119 - Diferencial entre as respostas Totalmente de acordo + Concordo e Discordo + Discordo totalmente às diferentes questões da Escala 3 - Dimensão 13 - Implementação das recomendações .....	338
Gráfico 120 - Tendência global das respostas Totalmente de acordo + Concordo e Discordo + Discordo totalmente referentes à Escala 3 – Dimensão 13 - Implementação das recomendações .....	338
Gráfico 121 - Questão 17.1 - Criou-se na instituição uma cultura de avaliação traduzida numa prática de avaliação sistemática dos cursos .....	341
Gráfico 122 - Questão 17.2 - Na globalidade, considera que o processo de avaliação contribuiu de forma inequívoca para promover transformações tendentes à melhoria do curso	342
Gráfico 123 - Tendência global das respostas à Escala 4 - Dimensão 14 - Apreciação global do processo .....	343
Gráfico 124 - Diferencial entre as respostas Totalmente de acordo + Concordo e Discordo + Discordo totalmente às diferentes questões da Escala 4 - Dimensão 14 - Apreciação global do processo .....	343
Gráfico 125 - Tendência global das respostas Totalmente de acordo + Concordo e Discordo + Discordo totalmente referentes à Escala 4 -Dimensão 14 - Apreciação global do processo .....	344
Gráfico 126 - Tendência de resposta de acordo com o envolvimento no processo de avaliação à Dimensão 1 - Organização do curso .....	346
Gráfico 127 - Tendência de resposta de acordo com o envolvimento no processo de avaliação à Dimensão 2 - Funcionamento do curso .....	348
Gráfico 128 - Tendência de resposta de acordo com o envolvimento no processo de avaliação à Dimensão 3 - Trabalho científico associado ao curso .....	349

## ***Efectos de la evaluación en las Licenciaturas de Enfermería en Portugal***

### **Efeitos do processo de avaliação nos cursos de Licenciatura em Enfermagem em Portugal**

---

Gráfico 129 - Tendência de resposta de acordo com o envolvimento no processo de avaliação à Dimensão 4 - Recursos humanos .....	351
Gráfico 130 - Tendência de resposta de acordo com o envolvimento no processo de avaliação à Dimensão 5 – Instalações .....	352
Gráfico 131 - Tendência de resposta de acordo com o envolvimento no processo de avaliação à Dimensão 6 – Equipamentos .....	353
Gráfico 132 - Tendência de resposta de acordo com o envolvimento no processo de avaliação à Dimensão 7 - Resultados obtidos.....	355
Gráfico 133 - Tendência de resposta de acordo com o envolvimento no processo de avaliação à Dimensão 8 - Ambiente de trabalho .....	356
Gráfico 134 - Tendência de resposta de acordo com o envolvimento no processo de avaliação à Dimensão 9 - Cultura de qualidade .....	357
Gráfico 135 - Tendência de resposta de acordo com o envolvimento no processo de avaliação à Dimensão 10 - Difusão do curso .....	359
Gráfico 136 - Tendência de resposta de acordo com o envolvimento no processo de avaliação à Dimensão 11 - Imagem social do curso .....	360
Gráfico 137 - Tendência de resposta de acordo com o envolvimento no processo de avaliação à Dimensão 12 - Composição e adequação do trabalho das CEA.....	362
Gráfico 138 - Tendência de resposta de acordo com o envolvimento no processo de avaliação à Dimensão 13 - Implementação das recomendações das CEA.....	363
Gráfico 139 - Tendência de resposta de acordo com o envolvimento no processo de avaliação à Dimensão 14 - Apreciação global do processo.....	365
Gráfico 140 - Tendência global das respostas na Escala 1 - Perceção dos resultados do processo de avaliação para os cursos, de acordo com a qualidade em que esteve envolvido no processo de avaliação.....	367
Gráfico 141 - Tendência global das respostas na Escala 2 - Composição e adequação do trabalho da CEA, de acordo com a qualidade em que esteve envolvido no processo de avaliação .....	367
Gráfico 142 - Tendência global das respostas na Escala 3 - Implementação das recomendações das CEA, de acordo com a qualidade em que esteve envolvido no processo de avaliação	
Gráfico 143 - Tendência global das respostas na Escala 4 - Apreciação global do processo, de acordo com a qualidade em que esteve envolvido no processo de avaliação .....	368
Gráfico 144 - Tendência de resposta em função de ter integrado ou não uma CEA - Dimensão 1 - Organização do curso .....	370
Gráfico 145 - Tendência de resposta em função de ter integrado ou não uma CEA - Dimensão 2 - Funcionamento do curso.....	372



Gráfico 146 - Tendência de resposta em função de ter integrado ou não uma CEA - Dimensão 3 - Trabalho científico associado ao curso.....	373
Gráfico 147 - Tendência de resposta em função de ter integrado ou não uma CEA - Dimensão 4 - Recursos humanos .....	374
Gráfico 148 - Tendência de resposta em função de ter integrado ou não uma CEA - Dimensão 5 - Instalações.....	375
Gráfico 149 - Tendência de resposta em função de ter integrado ou não uma CEA - Dimensão 6 - Equipamentos.....	377
Gráfico 150 - Tendência de resposta em função de ter integrado ou não uma CEA - Dimensão 7 - Resultados obtidos .....	378
Gráfico 151 - Tendência de resposta em função de ter integrado ou não uma CEA - Dimensão 8 - Ambiente de trabalho .....	379
Gráfico 152 - Tendência de resposta em função de ter integrado ou não uma CEA - Dimensão 9 - Cultura de qualidade .....	380
Gráfico 153 - Tendência de resposta em função de ter integrado ou não uma CEA - Dimensão 10 - Difusão do curso .....	382
Gráfico 154 - Tendência de resposta em função de ter integrado ou não uma CEA - Dimensão 11 - Imagem social do curso .....	383
Gráfico 155 - Tendência de resposta em função de ter integrado ou não uma CEA - Dimensão 12 - Composição e adequação do trabalho das CEA .....	384
Gráfico 156 - Tendência de resposta em função de ter integrado ou não uma CEA - Dimensão 13 - Implementação das recomendações das CEA.....	386
Gráfico 157 - Tendência de resposta em função de ter integrado ou não uma CEA - Dimensão 14 - Apreciação global do processo .....	387
Gráfico 158 - Tendência global das respostas na Escala 1 - Perceção dos resultados do processo de avaliação para os cursos de acordo com a integração, ou não, de uma CEA .....	389
Gráfico 159 - Tendência global das respostas na Escala 2 - Composição e adequação do trabalho das CEA, de acordo com a integração, ou não, de uma CEA .....	389
Gráfico 160 - Tendência global das respostas na Escala 3 - Implementação das recomendações das CEA, de acordo com a integração, ou não, de uma CEA .....	390
Gráfico 161 - Tendência global das respostas na Escala 4 - Apreciação global do processo, de acordo com a integração, ou não, de uma CEA .....	390
Gráfico 162 - Tendência de resposta em função de ter tido contacto ou não com a CEA no processo de avaliação à Dimensão 1 - Organização do curso.....	393
Gráfico 163 - Tendência de resposta em função de ter tido contacto ou não com a CEA no processo de avaliação à Dimensão 2 - Funcionamento do curso .....	394

## ***Efectos de la evaluación en las Licenciaturas de Enfermería en Portugal***

### **Efeitos do processo de avaliação nos cursos de Licenciatura em Enfermagem em Portugal**

---

Gráfico 164 - Tendência de resposta em função de ter tido contacto ou não com a CEA no processo de avaliação à Dimensão 3 - Trabalho científico associado ao curso .....	395
Gráfico 165 - Tendência de resposta em função de ter tido contacto ou não com a CEA no processo de avaliação à Dimensão 4 - Recursos humanos .....	396
Gráfico 166 - Tendência de resposta em função de ter tido contacto ou não com a CEA no processo de avaliação à Dimensão 5 – Instalações .....	397
Gráfico 167 - Tendência de resposta em função de ter tido contacto ou não com a CEA no processo de avaliação à Dimensão 6 – Equipamentos .....	399
Gráfico 168 - Tendência de resposta em função de ter tido contacto ou não com a CEA no processo de avaliação à Dimensão 7 - Resultados obtidos .....	400
Gráfico 169 - Tendência de resposta em função de ter tido contacto ou não com a CEA no processo de avaliação à Dimensão 8 - Ambiente de trabalho .....	402
Gráfico 170 - Tendência de resposta em função de ter tido contacto ou não com a CEA no processo de avaliação à Dimensão 9 - Cultura de qualidade .....	403
Gráfico 171 - Tendência de resposta em função de ter tido contacto ou não com a CEA no processo de avaliação à Dimensão 10 - Difusão do curso .....	404
Gráfico 172 - Tendência de resposta em função de ter tido contacto ou não com a CEA no processo de avaliação à Dimensão 11 - Imagem social do curso .....	405
Gráfico 173 - Tendência de resposta em função de ter tido contacto ou não com a CEA no processo de avaliação à Dimensão 12 - Composição e adequação do trabalho das CEA .....	407
Gráfico 174 - Tendência de resposta em função de ter tido contacto ou não com a CEA no processo de avaliação à Dimensão 13 - Implementação das recomendações das CEA .....	408
Gráfico 175 - Tendência de resposta em função de ter tido contacto ou não com a CEA no processo de avaliação à Dimensão 14 - Apreciação global do processo .....	410
Gráfico 176 - Tendência global das respostas na Escala 1 - Perceção dos resultados do processo de avaliação para os cursos, em função de ter havido contacto, ou não, com a CEA no processo de avaliação .....	411
Gráfico 177 - Tendência global das respostas na Escala 2 - Composição e adequação do trabalho das CEA, em função de ter havido contacto, ou não, com a CEA no processo de avaliação .....	412
Gráfico 178 - Tendência global das respostas na Escala 3 - Implementação das recomendações das CEA, em função de ter havido contacto, ou não, com a CEA no processo de avaliação .....	413
Gráfico 179 - Tendência global das respostas na Escala 4 - Apreciação global do processo, em função de ter havido contacto, ou não, com a CEA no processo de avaliação .....	413

Gráfico 180 - Comparação entre dados quantitativos referentes às recomendações.....	430
Gráfico 181 - Diferença entre o número de recomendações formalmente efetuado efetivamente codificado, por instituição/curso .....	432
Gráfico 182 - Número de recomendações categorizadas por categoria .....	434
Gráfico 183 - Distribuição das recomendações pelas fontes, por categorias (n=18) .....	437
Gráfico 184 - Percentagem de recomendações nas subcategorias da categoria - Recursos humanos .....	439
Gráfico 185 - Percentagem de recomendações nas subcategorias da categoria - Organização do curso .....	441
Gráfico 186 - Percentagem de recomendações nas subcategorias da categoria - Funcionamento do curso .....	443
Gráfico 187 - Percentagem de recomendações nas subcategorias da categoria - Ambiente de trabalho.....	445
Gráfico 188 - Percentagem de recomendações nas subcategorias da categoria - Cultura de qualidade .....	446
Gráfico 189 - Percentagem de recomendações nas subcategorias da categoria - Trabalho científico associado ao curso .....	448
Gráfico 190 - Percentagem de recomendações nas subcategorias da categoria – Instalações .....	449
Gráfico 191 - Percentagem de recomendações nas subcategorias da categoria – Equipamentos .....	451
Gráfico 192 - Percentagem de recomendações nas subcategorias da categoria - Relatório de autoavaliação.....	454
Gráfico 193 - Percentagem de elementos classificados em cada categoria (Total=307) .....	467
Gráfico 194 - Elementos categorizados na categoria "Organização do curso" e subcategorias desta (em %) .....	469
Gráfico 195 - Elementos categorizados na categoria "Funcionamento do curso" e subcategorias desta (em %) .....	477
Gráfico 196 - Elementos categorizados na categoria "Trabalho científico associado ao curso" e subcategorias desta (em %).....	482
Gráfico 197 - Elementos categorizados na categoria "Recursos humanos" e subcategorias desta (em %).....	486
Gráfico 198 - Elementos categorizados na categoria "Instalações" e subcategorias desta (em %) .....	492
Gráfico 199 - Elementos categorizados na categoria "Equipamentos" e subcategorias desta (em %) .....	494

**Efectos de la evaluación en las Licenciaturas de Enfermería en Portugal**

**Efeitos do processo de avaliação nos cursos de Licenciatura em Enfermagem em Portugal**

---

Gráfico 200 - Elementos categorizados na categoria "Resultados obtidos" e subcategorias desta (em %) .....	497
Gráfico 201 - Elementos categorizados na categoria "Ambiente de trabalho" e subcategorias desta (em %) .....	500
Gráfico 202 - Elementos categorizados na categoria "Cultura de qualidade" e subcategorias desta (em %) .....	503
Gráfico 203 - Elementos categorizados na categoria "Imagem social do curso" e subcategorias desta (em %) .....	512
Gráfico 204 - Elementos categorizados na categoria "Apreciação do trabalho das CEA" e subcategorias desta (em %) .....	517

---

## ÍNDICE DE QUADROS

---

Quadro 1 – Abordagens aos processos de avaliação na categoria pseudoavaliações .....	32
Quadro 2 – Abordagens aos processos de avaliação na categoria das avaliações orientadas para questões/métodos .....	33
Quadro 3 – Abordagens aos processos de avaliação na categoria das avaliações orientadas para a melhoria e para a prestação de contas .....	35
Quadro 4 – Abordagens aos processos de avaliação na categoria das avaliações orientadas para a agenda social / negociação .....	36
Quadro 5 – Palavras utilizadas na designação das agências .....	38
Quadro 6 – Papéis desempenhados pelas agências descritos pelas próprias no site da ENQA (“agency’s role”).....	39
Quadro 7 – Métodos (“methods used”) utilizados pelas agências para desempenharem o seu papel, indicados pelas próprias no site da ENQA .....	40
Quadro 8 – Consequências do processo de avaliação previstas no Decreto-Lei 38/94, de 21 de novembro.....	75
Quadro 9 - Quadro concetual de alguns termos metodológicos.....	116
Quadro 10 – Analogia de termos referentes a alguns aspetos do rigor científico .....	136
Quadro 11 – Lista de instituições onde eram ministrados os cursos de licenciatura em enfermagem avaliados neste processo.....	159
Quadro 12 – Estrutura global do questionário (escalas e dimensões) .....	184
Quadro 13 – Estatísticas de homogeneidade dos itens e coeficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) da dimensão "Organização do curso" (n= 97).....	189
Quadro 14 – Estatísticas de homogeneidade dos itens e coeficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) da dimensão "Funcionamento do curso" (n= 97) .....	190
Quadro 15 – Estatísticas de homogeneidade dos itens e coeficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) da dimensão "Trabalho científico associado ao curso" (n= 97) .....	191
Quadro 16 – Estatísticas de homogeneidade dos itens e coeficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) da dimensão "Recursos humanos" (n=97) .....	192

## ***Efectos de la evaluación en las Licenciaturas de Enfermería en Portugal***

### **Efeitos do processo de avaliação nos cursos de Licenciatura em Enfermagem em Portugal**

---

Quadro 17 – Estatísticas de homogeneidade dos itens e coeficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) da dimensão "Instalações" (n=97).....	193
Quadro 18 – Estatísticas de homogeneidade dos itens e coeficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) da dimensão "Equipamentos" (n=97) .....	194
Quadro 19 – Estatísticas de homogeneidade dos itens e coeficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) da dimensão "Resultados obtidos" (n=97) .....	194
Quadro 20 – Estatísticas de homogeneidade dos itens e coeficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) da dimensão "Ambiente de trabalho" (n=97).....	195
Quadro 21 – Estatísticas de homogeneidade dos itens e coeficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) da dimensão "Cultura de qualidade" (n=97).....	196
Quadro 22 – Estatísticas de homogeneidade dos itens e coeficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) da dimensão "Difusão do curso" (n=97) .....	196
Quadro 23 – Estatísticas de homogeneidade dos itens e coeficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) da dimensão "Imagem social do curso" (n=97).....	197
Quadro 24 - Correlações dos itens com a dimensão da escala a que pertencem (excluindo esse item), e com as dimensões a que não pertencem .....	198
Quadro 25 - Matriz de correlações de Pearson entre as 11 dimensões da escala .....	199
Quadro 26 – Estatísticas de homogeneidade dos itens e coeficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) da dimensão "Composição e adequação do trabalho das CEA" (n=97) .....	200
Quadro 27 – Estatísticas de homogeneidade dos itens e coeficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) da dimensão " Implementação das recomendações das CEA" (n=97) .....	201
Quadro 28 – Estatísticas de homogeneidade dos itens e coeficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) da dimensão "Apreciação global do processo" (n=97) .....	202
Quadro 29 - Distribuição por género dos participantes no questionário.....	225
Quadro 30 - Distribuição dos inquiridos por grupo etário .....	226
Quadro 31 - Distribuição por grau académico dos participantes no questionário .....	226
Quadro 32 - Distribuição por categoria profissional dos participantes no questionário.....	228
Quadro 33 - Número de participantes no questionário que já tinham integrado uma CEA - Comissão Externa de Avaliação .....	229
Quadro 34 - Tipo de envolvimento dos participantes no questionário com o processo de avaliação .....	231
Quadro 35 - Tipo de envolvimento dos participantes no questionário com o processo de avaliação (agrupado) .....	232
Quadro 36 - Participantes no questionário que contactaram com a CEA .....	233
Quadro 37 - Distribuição das respostas às questões 4.1 a 4.12 (n=97).....	234
Quadro 38 - Valores globais das respostas à Dimensão 1 - Organização do Curso .....	244

Quadro 39 - Distribuição das respostas às questões 5.1 a 5.8 (n=97).....	247
Quadro 40 - Valores totais das respostas à Dimensão 2 - Funcionamento do curso .....	255
Quadro 41 - Distribuição das respostas às questões 6.1 a 6.3 (n=97).....	258
Quadro 42 - Valores totais das respostas à Dimensão 3 - Trabalho científico associado ao curso .....	261
Quadro 43 - Distribuição das respostas às questões 7.1 a 7.4 (n=97).....	263
Quadro 44 - Valores totais das respostas à Dimensão 4 - Recursos humanos disponíveis ...	267
Quadro 45 - Distribuição das respostas às questões 8.1 a 8.6 (n=97).....	269
Quadro 46 - Valores totais das respostas à Dimensão 5 – Instalações .....	275
Quadro 47 - Distribuição das respostas às questões 9.1 a 9.5 (n=97).....	277
Quadro 48 - Valores totais das respostas à Dimensão 6 – Equipamentos .....	282
Quadro 49 - Distribuição das respostas às questões 10.1 a 10.3 (n=97).....	285
Quadro 50 - Valores totais das respostas à Dimensão 7 - Resultados obtidos .....	288
Quadro 51 - Distribuição das respostas às questões 11.1 a 11.7 (n=97).....	290
Quadro 52 - Valores totais das respostas à Dimensão 8 - Ambiente de trabalho.....	297
Quadro 53 - Distribuição das respostas às questões 12.1 a 12.4 (n=97).....	300
Quadro 54 - Valores totais das respostas à Dimensão 9 - Cultura de qualidade.....	304
Quadro 55 - Distribuição das respostas às questões 13.1 a 13.3 (n=97).....	306
Quadro 56 - Valores totais das respostas à Dimensão 10 - Difusão do curso .....	310
Quadro 57 - Distribuição das respostas às questões 14.1 a 14.4 (n=97).....	312
Quadro 58 - Valores totais das respostas à Dimensão 11 - Imagem social do curso .....	316
Quadro 59 - Distribuição das respostas às questões 15.1 a 15.8 (n=97).....	322
Quadro 60 - Valores totais das respostas à Escala 2 - Composição e adequação do trabalho das CEA .....	329
Quadro 61 - Distribuição das respostas às questões 16.1 a 16.4 (n=97).....	332
Quadro 62 - Valores totais das respostas à Escala 3 – Dimensão 13 – Implementação das recomendações .....	333
Quadro 63 - Distribuição das respostas às questões 17.1 a 17.2 (n=97).....	340
Quadro 64 - Valores totais das respostas à Escala 4 - Dimensão 14 - Apreciação global do processo .....	342
Quadro 65 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 1, por tipo de envolvimento dos participantes no processo. Questões 4.1 a 4.12.....	346
Quadro 66 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 2, por tipo de envolvimento dos participantes no processo. Questões 5.1 a 5.8 .....	347

Quadro 67 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 3, por tipo de envolvimento dos participantes no processo. Questões 6.1 a 6.3 .....	349
Quadro 68 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 4, por tipo de envolvimento dos participantes no processo. Questões 7.1 a 7.4 .....	350
Quadro 69 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 5, por tipo de envolvimento dos participantes no processo. Questões 8.1 a 8.6 .....	352
Quadro 70 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 6, por tipo de envolvimento dos participantes no processo. Questões 9.1 a 9.5 .....	353
Quadro 71 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 7, por tipo de envolvimento dos participantes no processo. Questões 10.1 a 10.3.....	354
Quadro 72 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 8, por tipo de envolvimento dos participantes no processo. Questões 11.1 a 11.7.....	356
Quadro 73 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 9, por tipo de envolvimento dos participantes no processo. Questões 12.1 a 12.4.....	357
Quadro 74 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 10, por tipo de envolvimento dos participantes no processo. Questões 13.1 a 13.3.....	358
Quadro 75 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 11, por tipo de envolvimento dos participantes no processo. Questões 14.1 a 14.4.....	360
Quadro 76 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 2 - Dimensão 12, por tipo de envolvimento dos participantes no processo. Questões 15.1 a 15.8.....	361
Quadro 77 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 3 - Dimensão 13, por tipo de envolvimento dos participantes no processo. Questões 16.1 a 16.4.....	363
Quadro 78 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 4 - Dimensão 14, por tipo de envolvimento dos participantes no processo. Questões 17.1 a 17.2.....	364
Quadro 79 – Síntese comparativa da valorização do processo de avaliação para cada dimensão de acordo com o grupo em que se integra cada participante .....	366



Quadro 80 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 1, por participantes que integraram, ou não, uma CEA. Questões 4.1 a 4.12 .....	370
Quadro 81 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 2, por participantes que integraram, ou não, uma CEA. Questões 5.1 a 5.8 .....	371
Quadro 82 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 3, por participantes que integraram, ou não, uma CEA. Questões 6.1 a 6.3 .....	372
Quadro 83 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 4, por participantes que integraram, ou não, uma CEA. Questões 7.1 a 7.4 .....	374
Quadro 84 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 5, por participantes que integraram, ou não, uma CEA. Questões 8.1 a 8.6 .....	375
Quadro 85 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 6, por participantes que integraram, ou não, uma CEA. Questões 9.1 a 9.5 .....	376
Quadro 86 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 7, por participantes que integraram, ou não, uma CEA. Questões 10.1 a 10.3 .....	377
Quadro 87 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 8, por participantes que integraram, ou não, uma CEA. Questões 11.1 a 11.7 .....	379
Quadro 88 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 9, por participantes que integraram, ou não, uma CEA. Questões 12.1 a 12.4 .....	380
Quadro 89 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 10, por participantes que integraram, ou não, uma CEA. Questões 13.1 a 13.3 .....	381
Quadro 90 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 11, por participantes que integraram, ou não, uma CEA. Questões 14.1 a 14.4 .....	382
Quadro 91 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 2 - Dimensão 12, por participantes que integraram, ou não, uma CEA. Questões 15.1 a 15.8 .....	384

**Efectos de la evaluación en las Licenciaturas de Enfermería en Portugal**

**Efeitos do processo de avaliação nos cursos de Licenciatura em Enfermagem em Portugal**

---

Quadro 92 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 3 - Dimensão 13, por participantes que integraram, ou não, uma CEA. Questões 16.1 a 16.4 .....	385
Quadro 93 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 4 - Dimensão 14, por participantes que integraram, ou não, uma CEA. Questões 17.1 a 17.2 .....	387
Quadro 94 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 1, por participantes que contactaram, ou não, a CEA. Questões 4.1 a 4.12 .....	392
Quadro 95 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 2, por participantes que contactaram, ou não, a CEA. Questões 5.1 a 5.8 .....	393
Quadro 96 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 3, por participantes que contactaram, ou não, a CEA. Questões 6.1 a 6.3 .....	395
Quadro 97 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 4, por participantes que contactaram, ou não, a CEA. Questões 7.1 a 7.4 .....	396
Quadro 98 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 5, por participantes que contactaram, ou não, a CEA. Questões 8.1 a 8.6 .....	397
Quadro 99 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 6, por participantes que contactaram, ou não, a CEA. Questões 9.1 a 9.5 .....	398
Quadro 100 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 7, por participantes que contactaram, ou não, a CEA. Questões 10.1 a 10.3 .....	400
Quadro 101 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 8, por participantes que contactaram, ou não, a CEA. Questões 11.1 a 11.7 .....	401
Quadro 102 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 9, por participantes que contactaram, ou não, a CEA. Questões 12.1 a 12.4 .....	402
Quadro 103 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 10, por participantes que contactaram, ou não, a CEA. Questões 13.1 a 13.3 .....	404

Quadro 104 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 1 - Dimensão 11, por participantes que contactaram, ou não, a CEA. Questões 14.1 a 14.4 .....	405
Quadro 105 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 2 - Dimensão 12, por participantes que contactaram, ou não, a CEA. Questões 15.1 a 15.8 .....	406
Quadro 106 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 3 - Dimensão 13, por participantes que contactaram, ou não, a CEA. Questões 16.1 a 16.4 .....	408
Quadro 107 - Total de respostas dadas por categoria de resposta às questões da Escala 4 - Dimensão 14, por participantes que contactaram, ou não, a CEA. Questões 17.1 a 17.2 .....	409
Quadro 108 - Categorias e subcategorias utilizadas para a análise de conteúdo às recomendações constantes dos relatórios das CEA.....	424
Quadro 109 – Correspondência de conteúdo entre as categorias de análise de conteúdo estabelecidas e os documentos em análise ou que lhes deram origem .....	426
Quadro 110 – Dados quantitativos referentes a recomendações formalmente efetuadas.....	429
Quadro 111 – Dados quantitativos referentes a recomendações efetivamente referenciadas .....	429
Quadro 112 – Número de recomendações formalmente efetuadas e número de recomendações efetivamente categorizadas nos relatórios das CEA.....	430
Quadro 113 – Número de recomendações categorizadas, por categoria .....	433
Quadro 114 - Número de relatórios (fontes) onde foram codificadas referências, por categoria .....	436
Quadro 115 - Recomendações categorizadas nas diferentes subcategorias da categoria - Recursos humanos.....	438
Quadro 116 - Recomendações categorizadas nas diferentes subcategorias da categoria - Organização do curso .....	440
Quadro 117 - Recomendações categorizadas nas diferentes subcategorias da categoria - Funcionamento do curso .....	442
Quadro 118 - Recomendações categorizadas nas diferentes subcategorias da categoria - Ambiente de trabalho .....	444
Quadro 119 - Recomendações categorizadas nas diferentes subcategorias da categoria - Cultura de qualidade .....	446
Quadro 120 - Recomendações categorizadas nas diferentes subcategorias da categoria - Trabalho científico associado ao curso .....	447

***Efectos de la evaluación en las Licenciaturas de Enfermería en Portugal***

**Efeitos do processo de avaliação nos cursos de Licenciatura em Enfermagem em Portugal**

---

Quadro 121 - Recomendações categorizadas nas diferentes subcategorias da categoria – Instalações.....	448
Quadro 122 - Recomendações categorizadas nas diferentes subcategorias da categoria – Equipamentos.....	450
Quadro 123 - Recomendações categorizadas nas diferentes subcategorias da categoria - Imagem social do curso.....	452
Quadro 124 - Recomendações categorizadas nas diferentes subcategorias da categoria - Outras recomendações .....	452
Quadro 125 - Recomendações categorizadas nas diferentes subcategorias da categoria - Relatório de autoavaliação .....	453
Quadro 126 - Dados quantitativos globais das entrevistas.....	460
Quadro 127 - Categorias e subcategorias utilizadas para a análise de conteúdo às entrevistas e n.º de elementos categorizados em cada uma delas.....	465
Quadro 128 - Classificação do papel do processo de avaliação para as diferentes categorias, de acordo com a análise de conteúdo efetuado às entrevistas .....	528
Quadro 129 - Posição relativa de cada dimensão/categoria quanto à relevância do processo de avaliação e ao número de elementos categorizados .....	535