

A3ES

Agência de Avaliação
e Acreditação
do Ensino Superior

MANUAL DE AVALIAÇÃO

Versão 1.1 (maio 2013)

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	3
2. ALGUMAS QUESTÕES EM TORNO DA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE	6
2.1. Introdução	6
2.2. A perda da confiança	9
2.3. Os mercados como instrumentos de regulação pública	11
2.3.1. Os quasi-mercados	13
2.3.2. A relação principal-agente	14
2.3.3. O Estado avaliador	15
2.4. Algumas questões em torno da avaliação	16
2.4.1. A independência da avaliação	21
2.4.2. A transparência da avaliação	21
2.4.2.1. A autoavaliação	21
2.4.2.2. Os relatórios de avaliação externa	22
2.4.2.3. Os conflitos de interesse	22
2.4.3. A eficácia do sistema de avaliação	22
2.5. Conclusão	23
Referências	25
3. O SISTEMA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO EM PORTUGAL	28
3.1. Estrutura da Agência. Órgãos de governo	28
3.1.1. Conselho de Curadores	29
3.1.2. Conselho de Administração	30
3.1.3. Conselho Fiscal	30
3.1.4. Conselho Consultivo	31
3.1.5. Conselho de Revisão	32
3.1.6. Conselho Científico	33
3.2. Estratégia de atuação da Agência	33
3.2.1. Informatização	34
3.2.2. Acreditação prévia	34
3.2.3. Acreditação preliminar	35
3.2.4. O ciclo regular de acreditações	36
3.2.5. Os sistemas internos de garantia da qualidade	37
3.2.6. A participação dos alunos na acreditação	38
3.3. Regulamento da Agência e legislação aplicável	39
3.4. Normas e guiões de avaliação	40

4. A AVALIAÇÃO DOS CICLOS DE ESTUDOS EM FUNCIONAMENTO	41
4.1. Introdução	41
4.2. A Avaliação Interna	41
4.2.1. A preparação da instituição para a avaliação interna	41
4.2.2. A elaboração do relatório de autoavaliação	41
4.2.3. A participação dos estudantes na avaliação	43
4.2.4. Algumas recomendações da Agência	43
4.3. A avaliação externa	45
4.3.1. Introdução	45
4.3.2. A Comissão de Avaliação Externa	47
4.3.2.1. Composição da Comissão	47
4.3.2.2. Código de Ética	48
4.3.2.3. Funções da Comissão de Avaliação Externa	48
4.3.2.4. Preparação da Comissão e etapas da sua atividade	49
4.3.2.5. Preparação da visita	49
4.3.2.6. Informações gerais	51
4.3.3. A Visita	52
4.3.3.1. Visita às infraestruturas	53
4.3.3.2. Reunião com a Comissão de Avaliação Externa	53
4.3.3.3. Reunião final	53
4.3.3.4. Apresentação do relatório oral	53
4.3.4. As normas e os padrões de acreditação	54
4.3.5. Normas para a visita e formulação de juízos de avaliação	54
4.3.6. A necessidade de rigor e consistência	55
4.3.7. Os relatórios provisórios de avaliação externa	55
4.3.8. Relatório final de avaliação externa	56
4.3.8.1. Entrega dos relatórios de avaliação externa à Agência	56
4.3.8.2. Cessação das responsabilidades da Comissão de Avaliação Externa e apreciação do trabalho realizado	57
4.4. A acreditação	58
4.4.1. A deliberação do Conselho de Administração	58
4.4.2. O Conselho de Revisão	58
4.4.3. A publicidade dos resultados	59
5. APÊNDICES	
5.1 Apêndice 1 - Normas para a Designação e Conduta das Comissões de Avaliação Externa (documento autónomo)	
5.2 Apêndice 2 – Critérios de Qualificação de Pessoal Docente (documento autónomo)	

1. INTRODUÇÃO

O sistema de ensino superior português, nas últimas décadas, enfrentou diversas dificuldades de que se destacam a fraca capacidade reguladora do Estado, o excesso da capacidade instalada, a falta de um sistema de avaliação eficaz na eliminação dos casos de baixa qualidade, a falta de clareza das missões institucionais (binómio universidade-politécnico), problemas de financiamento e baixa competitividade internacional.

Nos últimos anos verificou-se, também, um contexto internacional de mudança das relações entre as instituições de ensino superior, o Estado e a sociedade: as políticas de pendor neoliberal e a emergência da Nova Gestão Pública (NGP), as políticas de culpabilização (*blame policies*) que, atacando as autonomias profissionais, o setor público e os seus funcionários, abriram caminho para a privatização das atividades do Estado, a defesa da superioridade da gestão privada e a perda de confiança nas instituições.

O primeiro sistema de avaliação de qualidade do ensino superior em Portugal resultou de uma iniciativa do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) que permitiu a implementação de um sistema baseado no modelo então usado na Holanda, em que as entidades responsáveis pela avaliação estão ligadas às instituições de ensino superior.

O sistema nacional de avaliação foi estabelecido pela Lei 38/94, de 21 de novembro e aplicou-se, inicialmente, apenas às Universidades públicas. O Decreto-Lei 205/98, de 11 de julho, alargou a aplicação do sistema a todo o ensino superior e criou o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES) para garantir a harmonia, a coesão e a credibilidade do processo global de acreditação. O Decreto-Lei estabeleceu, ainda, as regras gerais necessárias para a concretização do sistema de avaliação e acompanhamento do ensino superior e os princípios a que deve obedecer a constituição das entidades representativas das instituições do ensino superior universitário e politécnico, públicas e não públicas.

Mais recentemente, a Lei 1/2003, de 6 de janeiro, introduziu um sistema de “acreditação académica”, embora não fosse claro qual o relacionamento deste sistema com as acreditações a cargo de algumas Ordens Profissionais nas quais o Estado delegou essa competência. No entanto esta modalidade de acreditação nunca foi implementada.

Em 2005, os ministros europeus aprovaram os “European Standards and Guidelines” (ESG) que punham em causa o modelo português ao determinar que as agências de avaliação reconhecidas na Europa deveriam ser independentes, quer do governo, quer das instituições. Além disso, o sistema nacional de avaliação, que era integralmente financiado pelo Ministério da tutela, não tinha produzido um único resultado negativo visível, com eliminação de cursos sem qualidade aceitável.

Foi neste contexto que o Governo (2005) encomendou avaliações internacionais que serviram de base para a elaboração de legislação tendo em vista reformar o setor, as quais incluíram a avaliação do sistema nacional de avaliação de qualidade pela ENQA e a avaliação do sistema de ensino superior português pela OCDE.

O relatório da ENQA apresentou, como principais pontos fracos do sistema de avaliação coordenado pelo CNAVES, a ineficácia na produção de resultados (durante todo o período de vigência do sistema não se registou um único caso de encerramento de um curso devido à sua baixa qualidade), a falta de independência das entidades coordenadoras da avaliação em relação aos avaliados e a baixa profissionalização dos processos. Outros fatores, como o estabelecimento de critérios Europeus para as agências de avaliação que o sistema não cumpria, a diminuição da confiança nas instituições por efeito da emergência da Nova Gestão Pública e a pouca relevância social do sistema (raramente os meios de comunicação social referiram os resultados da avaliação) contribuíram para uma avaliação final, algo negativa, do sistema que resultou da lei de avaliação de 1994.

A ENQA recomendou a criação de uma nova agência independente, quer em relação às instituições, quer em relação ao poder político, altamente profissionalizada, com treino eficaz dos avaliadores e equipas com peritos internacionais. Os resultados da acreditação devem ser claros e as consequências explícitas para as instituições avaliadas. O sistema deve, ainda, acabar com as acreditações pelas ordens profissionais que, no entanto, serão ouvidas na fixação dos padrões de acreditação. A introdução de auditorias institucionais, a possibilidade de usar a acreditação institucional para regular a qualidade das instituições, um sistema de contraditório e o estabelecimento de um órgão de recurso devem ser outras características da nova agência.

Por seu lado, a OCDE recomendou, atendendo ao baixo nível médio de formação da população portuguesa, que se procedesse a uma racionalização da rede, com eventual reconversão ou fusão de algumas instituições, mas sem o seu fecho, tendo por argumento a necessidade de futura expansão do sistema para haver convergência com a Europa. Esta será, porventura, uma das propostas mais inesperadas para um público à espera de medidas drásticas para corrigir as disfunções do sistema e a baixa qualidade de alguma oferta. Há, apenas, uma referência à necessidade de assegurar a qualidade da oferta do setor privado e a proposta de uma separação clara entre os subsistemas universitário e politécnico, afastando as universidades das formações vocacionais e dando ao politécnico o monopólio dos CETs.

A OCDE criticou a baixa eficiência do sistema de ensino superior português: a baixa eficiência pedagógica, associada a elevadas taxas de desistência e reprovações, a duplicação da oferta por um grande número de instituições gerando cursos e instituições com um número diminuto de alunos, a falta de colaboração interinstitucional, a baixa mobilidade dentro do sistema e os rácios docente/aluno que são considerados muito generosos.

No entanto, a OCDE admitiu que a sobrevivência do sistema não se conseguirá, apenas, com base no aumento da sua eficiência: a sua expansão vai exigir mais financiamento que a OCDE foi procurar às contribuições de natureza privada: uma procura (em nosso entendimento demasiado otimista) da via filantrópica e o aumento (bem mais possível) das contribuições dos alunos e/ou das suas famílias. As razões para o aumento desta segunda fonte de receitas baseiam-se nos benefícios privados resultantes da educação de nível

superior, sendo proposto um sistema de empréstimos aos alunos com o pagamento indexado aos rendimentos (*income contingent loans*).

Outras medidas apontavam para a necessidade de implementar um novo sistema de acreditação (que é remetido para a ENQA), o aumento da empregabilidade da oferta educativa e a sua maior ligação ao mercado de trabalho, o aumento da participação da sociedade no governo das instituições e o aumento da internacionalização do sistema.

Na sequência destes relatórios internacionais o governo produziu abundante legislação de que se destacam medidas sobre o sistema de qualidade (Lei 38/2007 e Decreto-Lei 369/2007), sobre graus e diplomas e adequação ao processo de Bolonha (Decreto-Lei 74/2006, alterado pelo Decreto-Lei 107/2008), regime jurídico das instituições de ensino superior – RJIES (Lei 62/2007) e carreiras docentes (Decreto-Lei 205/2009 e Decreto-Lei 207/2009).

No desenvolvimento deste manual de avaliação iremos, naturalmente, concentrar a nossa atenção sobre os sistemas de qualidade.

2. ALGUMAS QUESTÕES DA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE

2.1. INTRODUÇÃO

Durante o século e meio que precedeu a Revolução Francesa, em especial durante a vigência do Despotismo Iluminado, foram estabelecidos os fundamentos do Modelo de Controlo pelo Estado do ensino superior (Neave e Van Vught, 1994) e verificaram-se os primeiros exemplos da intervenção do Estado para definir o “conhecimento útil” (Neave, 1997). De facto, o Estado procurou definir padrões locais do conhecimento (territorialização do conhecimento) a ministrar, como condição necessária para a obtenção de emprego na administração do reino, enquanto que o emprego público ficava, regra geral, restrito àqueles que obtinham as suas qualificações no País.

Por exemplo, na Áustria, as reformas educativas de Maria Teresa e do seu filho José II (Gruber, 1982) foram a resposta às necessidades de um Estado muito centralizado em consolidação: *“os três princípios orientadores da reforma eram a uniformidade, a universalidade e a utilidade... um sistema estável e universal de educação devia salvaguardar, em todos os domínios, um sistema mental uniforme (virtudes cívicas e verdadeiro espírito nacionalista) e o sistema educativo devia ficar sob o controlo firme do Estado”*.

O aparecimento do que se convencionou chamar “Universidade Moderna” ocorreu com as reformas de von Humboldt na Prússia e com a criação da Universidade Imperial Francesa por Napoleão (Neave, 1997) e está intimamente ligado ao surgimento do Estado-Nação. Segundo Neave e van Vught (1994), no período pré-industrial, o principal agente de modernização e de estabilidade consistiu na criação de uma burocracia profissional, associada à universidade como o seu reservatório; as grandes reformas universitárias do século XIX, que marcam o advento da universidade moderna, estavam associadas à ideia da universidade como agente da reconstrução nacional, aliada à renovação do recrutamento para os quadros do aparelho do Estado.

Em termos operacionais, o modelo do Controlo pelo Estado encontra justificação no princípio da homogeneidade legal, ou seja, na semelhança do produto das diversas instituições de ensino superior, como forma de assegurar a igualdade de oportunidades para todos os indivíduos e a igualdade na competição pelos empregos do Estado; por outras palavras:

Contra os mercados tradicionais de emprego local, a homogeneidade legal criava um mercado que não era só nacional mas, também, moderno. A universidade, como emanção do Estado modernizador, atuava como uma espécie de entidade supra paroquial. (Neave e Van Vught, 1994)

É interessante perceber que, no modelo de Controlo pelo Estado, as alterações do sistema não resultam de ações da indústria e, muito menos, do setor privado do mercado de trabalho, mas de exigências de dentro dos serviços do Estado para conhecimentos mais especializados ou técnicos, para acompanhar o desenvolvimento das funções técnicas

assumidas pelo governo central. Tais reformas, pouco frequentes, eram negociadas entre a oligarquia acadêmica e a administração estatal.

Esta situação mudou nas últimas décadas devido à incapacidade do modelo para gerar nas instituições a capacidade para se autorreformarem e para criarem soluções diversas e flexíveis necessárias à adaptação rápida a um mundo em constante transformação – o que estava virtualmente excluído devido ao princípio da homogeneidade legal. Na maioria dos países desenvolvidos verificou-se uma evolução do modelo do Controlo pelo Estado para modelos de autonomia e autorregulação (Supervisão pelo Estado).

Uma discussão muito interessante da autonomia pode encontrar-se no livro *Government and Higher Education Accross Three Continents: The Winds of Change*, editado por Guy Neave e Frans van Vught (1994); segundo aqueles autores, “a história da universidade e a emergência de diversos modelos de autonomia é parte da luta secular e duradoira da universidade para pertencer a uma República da Erudição, de ser parte do universo do saber, em oposição à insistência dos governantes de que se está ao serviço do saber também deve servir o Príncipe ou, pelo menos, que não conteste demasiado as suas ordens”.

Durante as últimas décadas, os modelos de Controlo pelo Estado foram confrontados com dificuldades crescentes em se adaptarem, com velocidade suficiente, às mudanças impostas pelo novo setor dominante da atividade, o setor do mercado. A motivação para o desenvolvimento do ensino deixou de ser a modernização política e administrativa liderada pelo setor público administrativo, para ser liderada pelo desenvolvimento do setor privado do comércio, da indústria e dos serviços, pagos pelos consumidores individuais e não pela comunidade, ao mesmo tempo que o setor público deixou de ser o principal empregador dos graduados pelo ensino superior.

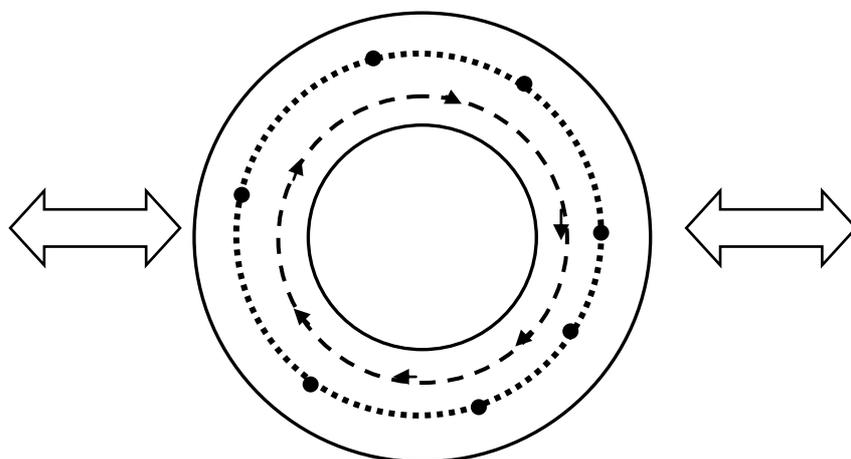
O reconhecimento de que o princípio da homogeneidade legal, apropriado às exigências da modernização administrativa, era um obstáculo à procura das soluções diversificadas e em permanente mutação, necessárias à capacidade de inovação e de geração de novos conhecimentos de uma economia industrial, levaram ao progressivo abandono do modelo em favor da concessão de autonomia às instituições e do estabelecimento dos princípios da autorregulação, em suma, em favor do modelo da Supervisão pelo Estado.

Nestas condições, a estratégia governamental alterou-se e passou a basear-se nos princípios da autonomia e da autorregulação. Como exemplo típico desta nova forma de atuação é obrigatório citar o documento de política HOAK (Ensino Superior: Autonomia e Qualidade) do governo holandês. Mas existe, igualmente, o "Plano Saint-Ann" para a Bélgica, a "Ley de Reforma Universitária" para a Espanha ou a Lei de Autonomia (Lei 108/88) para Portugal. Reformas do mesmo sentido tiveram lugar na Finlândia e na Suécia e, mesmo em França, tradicionalmente tão centralizadora, o "Groupe d'Étude pour la Renovation de l'Université Française" propôs um alargamento da autonomia (Amaral, 1994).

Ou seja, os governos, reconhecendo que as tentativas de controlo detalhado do sistema eram contraproducentes, elaboraram leis de autonomia que, em maior ou menor

grau, transferiram para as instituições os detalhes da aplicação das políticas educativas para o ensino superior, bem como a gestão corrente. Pelo contrário, passaram a controlar apenas algumas das variáveis do sistema consideradas importantes, como os custos por aluno, o número de alunos admitidos, as taxas de retenção, o número de licenciados produzidos, e atribuíram às instituições orçamentos envelope. Às instituições passou a competir autorregular-se, por forma a que os parâmetros do seu funcionamento se situem dentro dos valores aceitáveis para o governo.

Ben Jongbloed (2004) usou uma metáfora baseada no trânsito para tornar clara a diferença entre um sistema de comando e controlo centralizado (o modelo de controlo pelo Estado), semelhante a semáforos, para coordenar os sistemas de ensino superior, e a adoção de políticas baseadas nos mercados, semelhantes a rotundas. Segundo Jongbloed, os semáforos condicionam demasiado rigidamente o comportamento dos condutores (podem estar parados, mesmo que não exista tráfego), do mesmo modo que a regulação estatal condiciona o funcionamento das instituições.



Pelo contrário, os condutores numa rotunda têm maior liberdade de movimentos (aumento da autonomia) do que quando o tráfego é controlado por semáforos. Neste caso, os condutores têm de coordenar os seus movimentos por ajustamento mútuo (autorregulação) para evitar acidentes, mas o tráfego torna-se mais fluído.

Na evolução natural deste processo criou-se uma nova figura, a da avaliação, nascida da necessidade de uma prestação de contas das universidades perante a sociedade, a qual veio, de forma insistente, pedir uma demonstração da boa utilização dos orçamentos crescentes a serem despendidos pelo ensino superior, numa fase em que outros setores, como a saúde e a segurança social, apresentavam, também, claros sinais de rotura face às necessidades de financiamento em aumento permanente. Esta nova atitude governamental foi significativamente apodada por Guy Neave (1988) como "The Rise of the Evaluative State".

Para além da autonomia, outros fatores contribuíram para o aparecimento dos sistemas de avaliação; alguns resultaram de uma maior ligação Universidade/Empresa, com

a importação de alguns conceitos do mundo empresarial para o setor público, como o controlo da qualidade e a TQM (Total Quality Management).

Houve, também, alguma má consciência por parte dos governos, uma vez que, na maioria dos países industrializados, a massificação dos sistemas criou dificuldades de financiamento e, para conter as despesas, o custo por aluno foi progressivamente diminuído: foi preciso demonstrar que essa diminuição do custo unitário ficou a dever-se a ganhos de eficiência das instituições, com manutenção da qualidade, ou seja, instituiu-se a avaliação para mostrar que o sistema continuava a funcionar com parâmetros aceitáveis de qualidade.

2.2. A PERDA DA CONFIANÇA (Amaral, 2008)

Qualquer discussão em torno da gestão do ensino superior deve ser enquadrada dentro do contexto mais alargado da Nova Gestão Pública e conceitos relacionados, tais como o managerialismo e a reinvenção do governo (Osborne and Gaebler, 1992), que dominaram a reforma do setor público nas últimas décadas. Tal como Denhardt e Denhardt (2000: 1) referem, *“a Nova Gestão Pública foi o paladino de uma visão dos gestores públicos como os empreendedores de um governo novo, mais magro e progressivamente privatizado, emulando não só as práticas, mas, também, os valores do mundo dos negócios”*.

Sob a NGP o público passa a ser um cliente do governo e a administração deve procurar prestar serviços que satisfaçam os clientes. Também no ensino superior os alunos passam a ser referidos como fregueses ou clientes e, na maioria dos sistemas de ensino superior, os mecanismos de garantia da qualidade e as medidas de prestação de contas têm sido implementadas para assegurar que o ensino fornecido corresponde às necessidades e expectativas dos clientes.

Uma das consequências da NGP foi um forte ataque às profissões, incluindo a profissão académica. Reed (2002) argumenta:

Impondo uma competição tipo mercado por doutrina política e decreto administrativo, a ideologia do ‘novo managerialismo’ tentou destruir, ou pelo menos enfraquecer, as estruturas de regulação que protegeram um número incompreensível de elites profissionais e o seu mercado de trabalho e práticas profissionais monopolistas em toda a gama de fornecimento de serviços do setor público nas décadas de 1980 e 1990 (Reed, 2002: 166).

A governança tradicional das universidades também se tornou num alvo de críticas ferozes, e a tradição multissecular académica de governo colegial é hoje vista como ineficiente e corporativa, levando muitos governos a sucumbir à tentação de melhorar a governação universitária. Modelos de gestão foram importados do mundo das corporações tentando substituir os processos lentos e ineficientes de tomada de decisões da colegialidade académica pelo *“fast, adventurous, carefree, gung-ho, open-plan, computerised, individualism of choice, autonomous enterprises and sudden opportunity”* (Ball, 1998: 124). A presença reforçada dos *stakeholders* externos na governança universitária pretende promover a capacidade de resposta ao ‘mundo exterior’ (Magalhães

e Amaral, 2000), ao mesmo tempo que presidentes com bons currículos de gestão são nomeados em substituição dos acadêmicos eleitos para o leme da nau universitária.

Os valores e as atitudes do empreendedorismo são impostos aos acadêmicos, enquanto as nomeações definitivas são eliminadas com o fundamento de que impedem o espírito dos negócios (Torres e Schugurensky, 2002). O desenvolvimento do capitalismo acadêmico (Slaughter e Leslie, 1999) e a introdução de mecanismos de competição tipo mercado forçam os professores, os departamentos e as faculdades a um envolvimento crescente *“num comportamento competitivo semelhante ao que prevalece nos mercados, em busca de financiamento, bolsas, contratos e seleção e financiamento de alunos”* (Torres e Schugurensky, 2002: 446).

A academia já não goza de prestígio suficiente para fazer, com êxito, exigências de autonomia política (Scott, 1989). Os acadêmicos já não são vistos como profissionais desinteressados, totalmente dedicados à produção de novo conhecimento, mas antes como fornecedores de serviços a clientes – os alunos – e como tal, já não merecem a confiança ilimitada da sociedade. Transformaram-se, de certo modo, de profissionais em prestadores de serviços, aos alunos, aos empregadores, à sociedade. O capitalismo acadêmico (Slaughter e Leslie, 1999) também tornou os acadêmicos mais parecidos com os outros trabalhadores – menos parecidos com profissionais universitários e mais próximos dos profissionais das empresas cujas descobertas são consideradas trabalho assalariado, propriedade da empresa e não do profissional. Esta transformação dos acadêmicos, de profissionais em meros empregados, fez com que fossem vistos como *“reagindo a castigos e incentivos decididos pela agência de financiamento devendo, tal como qualquer outro empregado do estado, prestar contas de si próprios e do seu comportamento a uma burocracia”* (Trow, 1996).

A emergência da NGP e os ataques à eficiência dos serviços públicos, incluindo o ensino superior, resultaram na perda de confiança nas instituições e nos profissionais, e na proletarianização gradual da profissão acadêmica – uma erosão das suas vantagens relativas de classe e estatuto (Halsey, 1992). Para Martin Trow (1996) qualquer instituição está ligada ao seu meio por uma combinação de prestação de contas, mercado e confiança. A prestação de contas consiste na obrigação de reportar a outros, de explicar, de justificar, respondendo a perguntas sobre a forma como os recursos foram utilizados e para que finalidades (Martin Trow 1996); a ligação do ensino superior à sociedade através do mercado é visível quando se financia um colégio ou universidade em troca do fornecimento imediato de bens e serviços; a confiança é visível na entrega de apoio, por entidades públicas ou privadas, sem o requisito de que as instituições ou forneçam bens e serviços em troca desse apoio, ou que prestem contas detalhadas sobre a utilização dos fundos recebidos. As leis de autonomia ou os orçamentos envelope são exemplos de confiança. Para Martin Trow (1996) a prestação de contas é uma alternativa à confiança, e os esforços para aumentar esta envolvem, em regra, esforços paralelos para enfraquecer a confiança; e Trow acrescenta que a prestação de contas e o cinismo sobre o comportamento humano andam de mãos dadas.

É verdade que a perda da confiança não foi, apenas, o resultado de políticas públicas consequência da NGP. A massificação dos sistemas de ensino superior foi acompanhada por

um grande aumento da heterogeneidade de alunos e professores, e pela emergência de novas formas institucionais muito diferentes das universidades de elite. Tudo isto levou ao declínio da confiança nos sistemas de ensino superior, nas suas instituições e nos seus profissionais e abriu caminho aos mecanismos de avaliação da qualidade (Trow, 1996).

Na Europa, o efeito da perda de confiança nas instituições teve efeitos visíveis sobre os sistemas de qualidade. Nos países em que as instituições de ensino superior tinham a seu cargo o sistema nacional de avaliação (Holanda, Flandres e Portugal) os governos já procederam à sua substituição por agências de acreditação independentes das instituições, por considerarem que aquelas não produziam os efeitos necessários. Na Flandres:

... na segunda metade dos anos 1990, começaram a ouvir-se críticas sobre o sistema de garantia de qualidade coordenado pelo VLIR. Alguns políticos, empregadores e jornalistas questionaram o aspeto vago dos relatórios de avaliação e a falta de clareza das conclusões (Van Damme, 2004: 144).

e, em Portugal:

...os relatórios finais ...só muito raramente oferecem uma fundamentação clara para decisões drásticas. ...o Ministro queixou-se, publicamente, de que os relatórios das agências de avaliação da qualidade eram bastante obscuros... (Amaral e Rosa, 2004: 415-416).

Portanto, verificou-se uma tendência, em muitos países, para substituir os sistemas de avaliação da qualidade por sistemas de acreditação, em que a componente de melhoria da qualidade tende a esbater-se face ao aumento da ênfase na regulação e na verificação da obediência a padrões definidos centralmente. Nos Estados Unidos, Judith Eaton, presidente do Council for Higher Education Accreditation chama a atenção para que “*o governo [federal] tem estado a promover ações que poderão resultar no assumir de um controlo direto, sem precedentes, sobre os padrões de qualidade e as ofertas de cursos de ensino superior*” (2007: 16). Também na União Europeia se promoveu a definição dos padrões de garantia de qualidade no Espaço Europeu de Ensino Superior, tendo sido recentemente criado o ‘Registo Europeu da Garantia da Qualidade no Ensino Superior’ onde estão listadas as agências de avaliação e acreditação reconhecidas na União Europeia.

2.3. OS MERCADOS COMO INSTRUMENTOS DE REGULAÇÃO PÚBLICA

Nas últimas décadas, sob a liderança dos países anglo-saxónicos, deu-se uma alteração profunda na forma de relacionamento do Estado com o setor público como consequência do surgimento de políticas neoliberais que tornaram popular o uso da Nova Gestão Pública e a utilização dos mercados como instrumentos de política pública (Dill *et al.* 2004). Os governos encararam a utilização dos mercados como forma de estabelecer competição entre os serviços públicos para reformar o seu tradicional comportamento esclerótico e aumentar a sua eficiência (Ball, 1998). A própria declaração de Bolonha pode ser vista como estando “*a transformar o que eram monopólios do Estado sobre os graus académicos em mercados internacionais competitivos*” (Dill *et al.*, 2004: 330).

Segundo David Dill (...) “*um mercado é uma forma de organizar a troca de bens e serviços com base no preço, em vez de outros critérios, como os da tradição ou da escolha política*” (1997: 168). Porém, a regulação eficiente pelo mercado apresenta problemas difíceis de resolver, uma vez que segundo Leslie e Johnson (1994) um mercado terá que ser perfeitamente competitivo para ter uma eficiência ótima para a sociedade.

A questão da informação é particularmente importante para o bom funcionamento dos mercados. Para que um mercado seja perfeitamente competitivo, ou seja, para que a sua eficiência seja ótima, é fundamental que, quer os fornecedores, quer os compradores, tenham informação perfeita sobre algumas características dos bens ou serviços a comprar, tais como o preço e a qualidade e sobre as condições do mercado. Infelizmente, na maioria dos casos, essa informação relevante não existe (informação imperfeita) ou o produtor tem um conhecimento superior ao do comprador (informação assimétrica) – um exemplo deste último caso será a compra de carros usados.

O problema da informação é particularmente agudo no caso do ensino superior devido à convergência simultânea de três características: é um ‘bem de experiência’, é uma compra rara e os custos de mudança de produto são muito altos. O ensino superior é considerado um bem de experiência porque o aluno só se apercebe da qualidade real do ensino quando começa a frequentar as aulas; trata-se de uma compra rara porque não é frequente a obtenção de mais do que um diploma durante uma vida de trabalho; os custos de mudar de curso ou de instituição, depois de algum tempo de frequência, são, em regra, bastante elevados.

A confluência destas três características é uma justificação forte para uma intervenção do estado na regulação, por forma a proteger os alunos e as suas famílias. Consequentemente, os governos criaram mecanismos de avaliação da qualidade e de acreditação, quer com o objetivo da defesa do consumidor, quer como meio de prestar informação aos ‘clientes’ do ensino superior para permitir que façam escolhas no mercado de ensino superior. A divulgação dos resultados das avaliações dos cursos e/ou das instituições pelos governos pretende fornecer aos alunos e às famílias a informação necessária para a promoção de escolhas economicamente racionais. Um caso típico deste tipo de atuação foi dado pelo Brasil com a implementação do ‘Provão’. Estamos, assim, perante uma alteração das finalidades tradicionais dos mecanismos de avaliação em termos de melhoria da qualidade e/ou da prestação de contas, tendo em vista a promoção dos mecanismos de regulação pelo mercado.

2.3.1. Os *quá*si-mercados

Em muitos casos os governos criaram ‘*quá*si-mercados’ para promover a competição entre instituições públicas, tendo como objetivo a promoção da eficiência dos serviços e a sua mais pronta resposta às necessidades da sociedade (Ball, 1998). Segundo Cave e Kogan (1990: 183) existe um *quá*si-mercado quando os bens e serviços não são comprados diretamente pelo utilizador final, mas sim por uma agência (em geral uma agência pública) que faz as aquisições desses bens e serviços para os fornecer aos utilizadores finais.

No novo sistema neoliberal, o Estado deixa de se assumir como fornecedor de serviços sociais, passando a ser um comprador num mercado competitivo. Segundo Luís António Cunha (1999), neste sistema neoliberal, com exceção das funções que são obrigatoriamente do Estado – legislativa, judicial, fiscal e de segurança –, todas as outras funções devem ser cometidas a organizações sociais (organizações públicas não estatais) que as executarão, por si ou em parceria com o setor privado. Por exemplo, no Reino Unido, o governo de Margaret Thatcher transformou as autoridades regionais de saúde de prestadoras de serviços de saúde em compradoras de serviços, num mercado competitivo em que concorrem hospitais públicos e privados ou parcerias público/privadas. Também Le Grand e Bartlett (1993) consideram que num quási-mercado o Estado se transforma num comprador de serviços a fornecedores que competem num mercado interno.

A utilização dos quási-mercados é justificada pelo facto de a agência pública que faz as aquisições em nome dos utilizadores finais ter, não só, mais e melhor informação do que o cliente individual mas, também, ter maior poder para negociar com os fornecedores por fazer compras em grande quantidade. Deste modo, é essa agência que negocia, por exemplo, os preços das diversas intervenções cirúrgicas, em vez do cliente individual.

No caso do ensino superior considera-se que a justificação da utilização dos quási-mercados é acrescida pelo facto de os alunos serem considerados ‘clientes imaturos’ (Dill, 1997). Dill considera que, em geral, os alunos não têm informação suficiente sobre a qualidade das instituições e dos seus cursos para fazer escolhas fundamentadas (1997: 180). Segundo Dill, para fazerem uma escolha económica racional, os alunos deveriam saber quais os ganhos futuros prospetivos (salários) associados aos diversos cursos alternativos e não apenas os resultados da *“avaliação por pares dos processos de ensino, ou juízos subjetivos sobre a qualidade de um currículo”* (ibid). Porém, Dill argumenta que mesmo que esta informação existisse muitos alunos não a utilizariam, o que põe em causa o princípio da escolha económica racional. É a isto que Dill chama o problema do cliente imaturo. Esta questão é esclarecida por Vossensteyn e de Jong:

Uma vez que os futuros alunos têm dúvidas quanto ao conteúdo dos cursos e à possibilidade de obter um emprego apropriado depois de completar o curso, a decisão de frequentar o ensino superior e de escolher um determinado curso está rodeada por uma grande dose de incerteza... há fenómenos psicológicos que formam um ‘filtro’ ou uma estrutura mental através da qual os alunos avaliam os incentivos financeiros quanto às suas escolhas de curso. (Vossensteyn e de Jong, 2005: 226)

2.3.2. A relação principal-agente

As agências governamentais que fazem as compras em nome dos utilizadores finais são confrontadas com o chamado dilema do principal e do agente: *“como é que o principal [o governo] pode motivar da melhor forma o agente [a universidade] para atuar de acordo com os desejos do principal, tendo em conta as dificuldades em monitorizar as atividades do agente”* (Sappington, 1991: 45 citado em Dill and Soo, 2004: 58). A dificuldade de monitorização tem muito que ver com problemas de assimetria de informação, ou seja, o agente sabe muito melhor do que o principal aquilo que anda a fazer, o que justifica muitos

dos problemas que o estado 'neoliberal' enfrenta quando delega a produção de bens e serviços. Segundo Kassim e Menon:

Em vez das teorias neoclássicas da competição perfeita, em que a informação estava livremente disponível, e da empresa, centrada nas ações de um empreendedor hipotético, a nova economia parte do princípio de que a informação é imperfeita e utiliza o conceito dos custos de transação para ter em conta os esforços despendidos pelos atores do mercado, que anteriormente se consideravam não ter custos. (Moe, 1984: 740, citado por Kassim e Menon, 2002: 1)

Ainda segundo Kassim e Menon:

Criam-se relações de agência quando um primeiro outorgante, o principal, entra numa relação contratual com um segundo outorgante, o agente, e delega nesta a responsabilidade para desempenhar uma função ou um conjunto de tarefas em nome do principal. ...o principal pode ser qualquer indivíduo ou organização que delega noutro para economizar custos de transação, prosseguir objetivos que de outro modo seriam demasiado caros ou para adquirir competências (Kassim e Menon, 2002: 3)

O dilema do principal e do agente cria problemas interessantes de regulação pública e tem levado o Estado a recorrer a um conjunto de mecanismos de controlo, entre os quais se contam os sistemas de avaliação da qualidade, agora como mecanismos de submissão, a utilização de uma enorme panóplia de indicadores de desempenho (*performance indicators*) e a utilização de sistemas de financiamento contratados com base em objetivos (*performance based contracts*).

De acordo com este posicionamento neoliberal, o Estado deve diminuir a sua atividade como prestador de serviços e reduzir a sua intervenção a favor da regulação pelo mercado, apostando que a competição entre as instituições prestadoras de serviços, públicas e privadas, se traduzirá num aumento da eficiência e da atenção prestada às necessidades e pedidos dos clientes (Amaral e Magalhães, 2007). Porém, para que as instituições possam competir num mercado é necessário que sejam dotadas de um mínimo de autonomia (Jongbloed, 2004; Teixeira, Rosa e Amaral, 2004) para gerirem a sua vida diária e para tomarem as decisões necessárias para se adaptarem rapidamente a um ambiente de competição. Porém, as instituições dotadas de autonomia, postas a competir num mercado, podem prosseguir estratégias que visam o 'bem institucional', o que pode não coincidir com o 'bem público' ou com os objetivos governamentais, o que leva o governo a intervir para forçar as instituições a atuar para cumprir os objetivos do governo. É esta, na essência, a contradição neoliberal: por um lado promovem-se as virtudes do mercado e da não interferência estatal, mas o estado acaba por ser forçado a intervir de forma determinada para que os seus objetivos sejam cumpridos. É, também, uma outra forma de encarar o dilema do principal e do agente.

Bill Massy, que desenvolveu a teoria económica das organizações sem fins lucrativos, argumenta que existe o perigo de "...a forma como as instituições respondem aos mercados e procuram eficiências internas, se deixada sem controlo, dificilmente servirá o bem público" (Massy, 2004: 28), perigo que aumenta substancialmente se houver excesso de competição

ou se o financiamento público diminuir. O que Massy demonstra com a teoria económica das organizações sem fins lucrativos é que, quando diminui a capacidade das instituições para despendem verbas em atividades não lucrativas ligadas à sua definição de missão, então estas instituições sem fins lucrativos comportam-se como as instituições lucrativas, ignorando o bem público inerente às suas missões e às obrigações da sua condição de instituições com financiamento público. Isto leva o Estado a intervir ajustando as regras do mercado para assegurar o cumprimento dos seus objetivos políticos.

2.3.3. O Estado avaliador

Neave (1988: 7) considera que o surgimento do ‘Estado Avaliador’ se deu no final dos anos 1980, com o aumento da autonomia institucional e a crescente importância pública dada à avaliação. Vários fatores contribuíram para esta alteração, incluindo a massificação do ensino superior (Trow, 1996); o papel crescente do setor privado como principal empregador dos graduados pelas universidades; a utilização crescente da regulação pelo mercado como instrumento de política pública; a emergência da ‘nova teologia’ governamental (Neave, 1988: 7) celebrada por Margaret Thatcher como os 3Es da gestão pública – economia, eficiência e eficácia (Sizer, 1990).

A massificação dos sistemas de ensino e a sua diversificação (em oposição aos tempos da homogeneidade legal) tornou-os demasiado complexos para serem regulados centralmente, de modo eficiente, pelo modo tradicional baseado na aprovação pelo ministério de legislação, despachos e regulamentos. A homogeneidade legal deixou de fazer sentido quando a maioria do emprego dos graduados pelas universidades deixou de ser público e a introdução de mecanismos de mercado é incompatível com a regulação detalhada e centralizada – as instituições precisam de alguma autonomia para reagirem aos desafios do mercado. Para Neave, a emergência do Estado avaliador surge como uma *“alternativa à regulação por decreto burocrático”* (1988: 11), em que se procuram mecanismos de regulação mais flexíveis, adaptados a um mercado de trabalho privado, volátil e em rápida mudança. Para Neave, os novos mecanismos de regulação procuram *“acelerar o que poderemos chamar de tempo ‘administrativo’”* (1998: 273), o que não implica uma perda de controlo por parte do Estado:

... corresponde a uma retirada do Estado da planície lamacenta do controlo detalhado, para melhor se refugiar nas alturas dominadoras e de visão clara do ‘comando’ estratégico eficaz. (Neave 1988: 12)

A emergência do Estado avaliador – a outra face da atribuição de autonomia institucional – está, assim, associada a uma nova forma de controlo, mais apropriada a sistemas complexos. As instituições foram dotadas dos meios para responder mais rapidamente a um ambiente em mudança, reservando-se o Estado avaliador o direito de verificação do comportamento das instituições por meio de uma avaliação *“a posteriori”* que substitui o método de autorização *“a priori”* que se tornou ineficaz.

Estavam, assim, lançados os dados para a utilização dos sistemas de avaliação como instrumentos de regulação, como instrumentos de submissão. Em alguns países e sistemas esta transformação não foi imediatamente visível. Por exemplo (Amaral, 2007) na França e

na Suécia as universidades eram consideradas um serviço público em que as instituições, pelo menos na retórica oficial, não competiam num mercado. Em ambos os países a avaliação respondia à necessidade de melhorar a qualidade do ensino superior sem qualquer tentativa de promover a substituição do Estado pelo mercado como regulador do sistema de ensino (Neave, 2004: 275). Em Portugal, na Holanda e na Flandres, a confiança que existia entre as instituições e o governo permitiu que a responsabilidade pelo sistema nacional de avaliação fosse entregue às próprias instituições, desviando a ênfase da avaliação no sentido da melhoria da qualidade, em alternativa à prestação de contas. No entanto, como já se referiu, estas situações vieram a conhecer uma alteração profunda, associada a uma perda de confiança nas instituições públicas, em resultado da emergência da Nova Gestão Pública.

2.4. ALGUMAS QUESTÕES EM TORNO DA AVALIAÇÃO

Os sistemas de avaliação da qualidade nasceram, portanto, da conjugação de diversos fatores. Mas, afinal, o que se entende por qualidade? Segundo Vroeijenstijn (1995) “...*É uma perda de tempo procurar uma definição*”, uma vez que a noção de qualidade depende do observador; um investigador associará a noção de qualidade a um curso com elevado padrão de exigência académica e uma componente de investigação, enquanto que um aluno olhará para os aspetos pedagógicos e para as perspetivas de emprego futuro, um futuro empregador olhará para a capacidade de efetuar trabalho na empresa com pouca preocupação para o treino do candidato como investigador e o governo, provavelmente, dirá que qualidade significa ensinar o máximo de alunos ao mais baixo custo compatível com a qualidade aceite pelo mercado de trabalho.

Por outro lado, a avaliação pode ter objetivos muito diferentes e nem sempre compatíveis. Por exemplo, a avaliação pode ser usada para melhorar a qualidade de uma licenciatura (como funciona? quais são os seus pontos fracos e os seus pontos fortes? o que é preciso alterar?), pode ser usada para avaliar uma instituição (vamos analisar uma instituição nos seus múltiplos aspetos de ensino, investigação, prestação de serviços e gestão para ver o que é preciso transformar), pode ser usada por uma instituição para demonstrar à sociedade que tem qualidade, que os seus produtos são bons (o que pode ser necessário num ambiente concorrencial), pode ser usada pelo Ministério para alocação de recursos (sendo preciso cortar o orçamento avaliam-se as instituições beneficiando as de melhor qualidade em relação às outras), etc.

As finalidades são, portanto, muito diversas e, por vezes, alguns dos objetivos podem ser conflituais. Mas também os critérios usados para avaliação podem ser diversos; em geral, existem três critérios que podem ser usados por si, ou em combinações diversas (Amaral, 1995):

- a) o grau de cumprimento (Ball, 1985) de objetivos pré-fixados, partindo da definição da missão da instituição e verificando em que grau está a ser cumprida;
- b) o grau de cumprimento de requisitos externos, por exemplo os definidos por uma associação profissional;

c) avaliação do desempenho, ou seja, a comparação do modo de funcionamento em relação a situações normativas.

O primeiro critério é, essencialmente, interno, e a avaliação de um curso ou de uma instituição, depois de se verificar que a sua missão é compatível com o ensino superior, consiste em analisar até que ponto essas intenções são realizadas. Segundo Vroeijenstijn (1995), este critério distingue entre nível, padrões e qualidade:

Numa afirmação da qualidade diremos: Vamos fazer aquilo que prometemos. Por exemplo, quando comemos num McDonald, obtemos provavelmente qualidade, mas não o mesmo nível de qualidade que nos é servida quando jantamos num restaurante com duas ou três estrelas no Guia Michelin. Portanto, não podemos avaliar a qualidade do McDonald usando os mesmos padrões que usamos para avaliar um restaurante classificado. Cada nível de qualidade tem o seu preço. Assim, apenas podemos perguntar – estou a conseguir o que esperava?

No mesmo sentido, a missão de uma instituição regional pode ser, por exemplo, preparar técnicos para as indústrias locais, ao passo que a missão de outra instituição pode ser o treino avançado de investigadores; uma avaliação terá que ter em conta as diferentes declarações de objetivos dos programas ou instituições. A aplicação deste critério não está isenta de críticas; por exemplo, Elaine El-Khawas (1993) afirma que, quando levado ao extremo, até pode considerar que uma escola de gatunos terá qualidade por cumprir os seus objetivos se ensinar a roubar bem.

O segundo critério é essencialmente externo e a avaliação consiste em verificar o grau de cumprimento de padrões definidos externamente; por exemplo, será que o curso de Medicina corresponde aos padrões fixados pela Ordem dos Médicos no sentido de dar aos licenciados os conhecimentos e o conjunto de capacidades e de atitudes que lhes permitam exercer a profissão médica?

O último critério é usado quando o governo quer proceder a uma classificação de programas ou de instituições (como acontece, por exemplo, em Inglaterra). O desempenho de um curso (ou de uma instituição) é comparado, fator a fator, com o desempenho de outros cursos (ou instituições). Isto não tem nada que ver com melhoria da qualidade e pode conduzir ao que se chama efeito anti-Robin Hood (Westling, 1990) ou ainda efeito de S. Mateus Neave, 1997): “Ao que tem será dado; ao que não tem será tirado, mesmo aquilo que tem”, uma vez que as recompensas serão dadas aos ricos e bem-sucedidos à custa dos pobres e humildes.

Quando se estabelece um sistema de avaliação é absolutamente essencial que os mecanismos da avaliação se adaptem aos objetivos; já foram causados prejuízos graves a alguns sistemas de ensino, nomeadamente na América do Sul, por o sistema não ter sido bem pensado (Van Vught, 1985; Kells, 1989, 1990; El-Khawas, 1983).

Mas vejamos três exemplos: se a finalidade principal é a melhoria da qualidade, a autoavaliação é essencial, ou seja, é essencial que a instituição se conheça, se autocritique, que ela própria procure descobrir quais são os seus pontos fracos e as dificuldades, mas não

se presta atenção a padrões governamentais, nem há classificação pública com comparação entre instituições; por outro lado, se o objetivo é demonstrar a qualidade da instituição perante a sociedade, então a avaliação externa é indispensável para assegurar a credibilidade do exercício, não sendo suficiente uma avaliação interna. Porém, se a finalidade da avaliação é permitir ao governo proceder a cortes orçamentais então a utilização de padrões governamentais torna-se importante, e é óbvio que a publicação dos resultados e a classificação pública ajudarão o governo a justificar as suas decisões.

É importante clarificar alguns conceitos que são usados, frequentemente, em relação à qualidade, recorrendo a definições da autoria de David Dill *et al.* (1996)

- **Acreditação** – o processo de acreditação determina se uma instituição ou um curso cumpre critérios mínimos de qualidade ou seja, certifica ao público que existem padrões mínimos de qualidade.

A acreditação é referida a critérios: ou seja, compara o desempenho observado com padrões pré-determinados, em regra fixados pela agência de acreditação e inclui, em regra, uma combinação de indicadores de desempenho, autoavaliação e avaliação por pares.

O resultado final de uma acreditação – se a instituição cumpre padrões mínimos de qualidade – é sempre tornado público; esta publicitação é necessária para que a acreditação cumpra a sua função de certificação. No entanto, podem ser eliminados alguns detalhes para evitar relações contraditórias e, assim, proteger a aquisição de dados e aperfeiçoar o objetivo de melhoria da acreditação.

A acreditação tem sido muito usada nos Estados Unidos – a primeira agência Americana de acreditação data dos finais do século XIX – quer ao nível institucional, quer ao nível dos cursos. Nos antigos países comunistas do Leste da Europa também foram estabelecidos sistemas de acreditação como forma de controlar o ensino superior privado que se desenvolveu de forma explosiva e descontrolada, criando enormes problemas devido ao aparecimento de instituições de qualidade muito duvidosa. A acreditação tem, também, sido usada em alguns países por ordens profissionais (por exemplo de engenharia, medicina ou direito) para certificar a capacidade de exercício profissional. No entanto, tem-se verificado recentemente uma mudança dos sistemas de avaliação em favor dos sistemas de acreditação, possivelmente em resultado da quebra de confiança nas instituições (Schwarz e Westerheijden, 2004).

- **Avaliação** – o processo de avaliação estima a qualidade de atividades específicas – tais como a qualidade do ensino ou da investigação – em unidades académicas. A avaliação vai para além da acreditação para fazer juízos qualificados sobre níveis de qualidade académica, em vez de meros juízos binários sobre padrões mínimos.

As avaliações aplicam-se, em geral, a cursos, avaliando a sua performance e, em regra, envolvem uma combinação de indicadores de desempenho, autoavaliação e avaliação por pares.

A avaliação define a qualidade em relação à missão de uma instituição, não de acordo com algum padrão de excelência académica a que só as instituições de elite podem aspirar.

Os resultados da avaliação são, em geral, públicos e são muitas vezes divulgados de forma a permitir comparação entre instituições.

Os sistemas nacionais de avaliação da qualidade foram, até há poucos anos, muito populares nos países Europeus. O Reino Unido, a França e os Países Baixos, seguidos pela Dinamarca, foram os primeiros países Europeus a desenvolver estes sistemas sendo, posteriormente, imitados por outros países como a Finlândia, a Suécia, a Noruega e Portugal.

- **Auditoria Académica** – a auditoria é uma avaliação externa por pares dos sistemas internos de garantia, de avaliação e melhoria da qualidade. Ao contrário da avaliação uma auditoria não avalia a qualidade: foca-se nos processos que se crê produzirem qualidade e os métodos pelos quais os académicos se asseguram de que se atingiu a qualidade. E, ao contrário da acreditação, não determina se uma instituição ou curso cumpre critérios mínimos de qualidade, ou certifica publicamente a existência de padrões mínimos de qualidade.

As auditorias não visam os padrões académicos nem determinam a qualidade do ensino ou dos resultados da aprendizagem, mas avaliam o modo como uma instituição se assegura de que os padrões que escolheu são atingidos.

Os relatórios de auditoria, tais como os relatórios financeiros, são sempre tornados públicos.

O sistema de qualidade desenvolvido pela EUA (anteriormente CRE) é um bom exemplo de um sistema de auditoria. Em 1993 o comité permanente da Associação das Universidades Europeias (CRE), na sequência de duas importantes conferências sobre qualidade e avaliação, decidiu oferecer às universidades associadas a possibilidade de uma auditoria. O objetivo da CRE era oferecer às instituições auditadas uma avaliação das suas forças e fraquezas na área da gestão da qualidade, por meio de um diagnóstico externo a cargo de líderes universitários experientes provenientes de diversos sistemas Europeus de ensino superior. Este diagnóstico devia explicar os problemas de qualidade e identificar os atores principais nos processos diários de tomadas de decisão. Deveria ser uma ferramenta para ajudar a liderança académica a enfrentar a mudança (Sursock e Amaral, 2007). A CRE não pretendia dar a cada universidade uma receita para o seu desenvolvimento; pelo contrário, o processo de auditoria é um processo de consulta ou, para usar a terminologia de Martin Trow (1994), é uma avaliação externa de apoio.

Na generalidade dos sistemas Europeus de avaliação da qualidade do ensino superior combinam-se dois objetivos fundamentais, porventura contraditórios:

- Melhoria da qualidade;
- Prestação de contas (*accountability*);

sendo que o interesse das instituições de ensino superior reside, prioritariamente, no primeiro objetivo, enquanto que o governo estará, em princípio, mais centrado no segundo.

A grande questão consiste em otimizar, simultaneamente, as funções de melhoria da qualidade e de prestação de contas, tendo em conta que a otimização de uma das funções

se pode traduzir numa diminuição da eficácia da outra função. Os estudos que têm sido feitos sobre esta matéria mostram, curiosamente, que há indícios significativos de que os sistemas de avaliação cumprem, razoavelmente, a função de melhoria da qualidade mas são considerados insatisfatórios sob o ponto de vista da prestação de contas.

Em Portugal, o sistema inicial de avaliação (CNAVES) estava, tal como, por exemplo, na Holanda, cometido a entidades ligadas às próprias instituições de ensino superior. Por esse motivo, não admira o grande predomínio do objetivo “melhoria da qualidade” sobre o da prestação de contas, este reduzido quase à simples publicação dos relatórios de avaliação. Porém, é imprescindível que os resultados da avaliação produzam efeitos, que contribuam para a tomada de medidas efetivas para a melhoria da qualidade, em suma, que exista um processo eficaz de “follow-up”.

A questão do follow-up tem estado em debate em muitos países europeu (Scheele *et al.*, 1998), sendo bem verdade que é um problema em regra não resolvido e que, na generalidade dos casos, foi inicialmente deixada ao critério único das instituições de ensino superior, de acordo com a aceitação plena dos princípios da autorregulação, sendo restrito o número de países em que existia um acompanhamento externo do follow-up.

Segundo Westerheijden e Maassen “*o termo follow-up sugere que da avaliação externa resultam recomendações que têm de ser implementadas. Implementadas pelas instituições de ensino superior para melhorar a qualidade, e/ou implementadas pelos governos (ou suas agências) para mudar a política de ensino superior*” (Westerheijden e Maassen, 1998: 34). Os autores reconhecem, porém, que as universidades são organizações complexas, onde os peritos predominam (as chamadas burocracias profissionais, segundo Mintzberg (1979)), pelo que, em regra, não terão este tipo tão linear de resposta, não implementando na totalidade, ou diretamente, as recomendações feitas.

Do ponto de vista do interesse público o governo terá que garantir, por si ou em colaboração com as instituições de ensino superior, pelo menos três condições:

- 1) Assegurar ao público que pode confiar na informação que resulta dos processos de avaliação e na validade e justeza dos julgamentos dos peritos ou comissões externas – o que implica um sistema de meta-avaliação.
- 2) Assegurar ao público que as avaliações produzem efeitos e que as instituições levam a sério os resultados das avaliações – o que implica um sistema de “follow-up”.
- 3) Conseguir que os resultados das avaliações sejam, efetivamente, conhecidos por parte do público em geral, particularmente dos alunos e candidatos às instituições de ensino superior.

As características desejáveis de um sistema de avaliação da qualidade são hoje razoavelmente consensuais. Destacaremos, no entanto, três características que consideramos fundamentais:

- Independência.
- Transparência.
- Eficácia.

2.4.1. A independência da avaliação

A credibilidade do sistema de avaliação está intimamente ligada à sua independência, quer em relação ao Estado, quer em relação às instituições de ensino superior. Este princípio faz parte integrante dos European Standards and Guidelines (ESG). Em particular, é fundamental que a natureza e composição das comissões de peritos responsáveis pela avaliação externa garanta a sua independência em relação aos avaliados, sem o que será difícil convencer a opinião pública e os diversos *stakeholders* do ensino superior (incluindo, naturalmente, o Estado) da justeza dos julgamentos dos peritos ou comissões externas.

Por este motivo, não é sensata nem aceitável a participação nas comissões de avaliação de peritos ligados às instituições avaliadas, em particular quando se chega ao extremo de utilizar como peritos dirigentes institucionais. Por outro lado, será conveniente internacionalizar a avaliação, o que atuará como fator de confiança em relação aos nossos parceiros europeus, ao mesmo tempo que contribuirá para a independência do processo.

2.4.2. A transparência da avaliação

Assegurar a transparência do processo de avaliação é fundamental para garantir a sua credibilidade junto da opinião pública e para se tornar um instrumento útil para os stakeholders do sistema, em particular para os alunos que procuram informações para a escolha do curso mais adequado ao seu futuro profissional. Clareza dos relatórios, definição antecipada dos critérios de avaliação, eliminação dos conflitos de interesse e eficaz divulgação pública dos resultados são ingredientes indispensáveis da avaliação.

2.4.2.1. A autoavaliação

O documento essencial para o processo de avaliação é o relatório de autoavaliação, elaborado pela entidade (universidade, departamento, curso, etc.) que vai ser avaliada, o qual deve corresponder a uma análise crítica da situação e ser o resultado de um amplo debate interno, envolvendo todos os atores do processo educativo (docentes, alunos, ...).

A elaboração do relatório deve marcar um momento de análise crítica coletiva; não é de todo aceitável que o relatório de autoavaliação seja o trabalho de um indivíduo ou de uma pequena comissão, ignorado ou não discutido pelos atores do curso/departamento. Assim, o relatório deve ter a aprovação formal dos órgãos colegiais pertinentes, sendo aconselháveis ações de formação antes da elaboração dos relatórios de autoavaliação, por forma a evitar alguns dos erros mais frequentes e que podem comprometer o alcance do processo. E, nesta matéria, espera-se, quer das entidades responsáveis pelo sistema de avaliação, quer dos responsáveis pelas instituições, uma intervenção decisiva.

De facto, o problema não é novo nem desconhecido noutros países. Mesmo nos U.S., onde as metodologias deste tipo têm uma longa tradição, esta questão é objeto de grande atenção (Amaral, 1998). Por exemplo, Elaine El-Khawas (1993) fala da fraca qualidade dos relatórios apresentados pelas instituições nos processos de acreditação: "...os relatórios de autoavaliação não são muito analíticos; são descritivos mas fazem muito pouco para avaliar,

comparar ou julgar um programa”. Por seu lado, Kells (1988) considera os autoestudos como “...esforços trabalhosos, descritivos e mecânicos, muito pouco relacionados com os problemas reais e com os maiores êxitos e oportunidades da instituição ou do programa em causa”. Outros autores referem, também, este problema, falando, por exemplo, da necessidade de os relatórios de autoavaliação não serem meros exercícios de relações públicas (Vroeijenstijn, 1995), ou de “*window-dressing*” (Kalkwijk, 1998). Este último autor refere, ainda, que é necessário assegurar que o relatório de autoavaliação seja completo e que obedeça às exigências de autocrítica e de honestidade.

Trata-se de uma questão importante que deve ser objeto de tratamento adequado antes do início de cada novo ciclo de avaliações, devendo, também, recomendar-se que as entidades responsáveis pelo sistema de avaliação e as instituições preparem adequadamente as novas ações.

2.4.2.2. Os relatórios de avaliação externa

Um outro aspeto crítico do sistema de avaliação é o da qualidade e do equilíbrio dos relatórios externos. Também neste ponto o sistema Português se tem debatido com alguns problemas mas, de igual modo, salienta-se que esta não é uma questão só presente em Portugal. Segundo Kalkwijk “...a obtenção de uma reação ótima da instituição avaliada depende da qualidade do relatório de avaliação. A experiência na Holanda mostrou que a qualidade dos relatórios é muito desigual e, por vezes, mesmo insatisfatória. Esta conclusão é obtida das meta-avaliações feitas pela Inspeção do Ensino Superior” (1998: 26)

Isto demonstra que deverá haver mais cuidado na seleção e treino dos avaliadores, na produção de guiões mais detalhados, nomeadamente nas instruções dadas aos avaliadores sobre a forma de atuarem, bem como será necessária uma melhor definição dos conteúdos e forma dos relatórios de avaliação externa da qualidade. Igualmente importante é a definição dos critérios de avaliação, os quais devem ser conhecidos e publicitados antes do início das visitas das comissões de peritos. Também relevante é a existência de correspondência entre a estrutura dos guiões de autoavaliação e avaliação externa.

2.4.2.3. Os conflitos de interesse

A eliminação dos conflitos de interesse é fundamental para garantir a transparência do processo. No caso do sistema de acreditação institucional dos U.S. esta matéria está claramente regulada por forma a impedir que os avaliadores tenham ou venham a ter (durante um período mínimo) relações contratuais ou remuneradas com as instituições avaliadas.

2.4.3. A eficácia do sistema de avaliação

Terminado o processo de avaliação espera-se que ele venha a ter consequências (para o curso, a faculdade, a universidade...). Em Portugal, o sistema inicial de avaliação visava, prioritariamente, a melhoria da qualidade do ensino e não continha elementos punitivos diretos. Sendo o objetivo essencial a melhoria da qualidade, a autoavaliação era o elemento mais importante do processo e, para que o relatório de autoavaliação pudesse ser elaborado

de forma livre e crítica, importava que não existisse uma punição direta e imediata, por forma a evitar a tendência de transformar este relatório num documento de relações públicas. Por outro lado, a punição imediata, por exemplo sob a forma de redução orçamental, podia ser a forma mais direta de evitar a melhoria das instituições com deficiências, o que não será do interesse público.

Para evitar a criação de um sistema demasiado complexo, propõe-se no atual sistema que o relatório de autoavaliação contenha uma análise SWOT e um conjunto de propostas de melhoria que devem ser criteriosamente analisadas e comentadas pela Comissão de Avaliação Externa (CAE). Se assim o entender, a CAE pode formular recomendações condicionais e fixar um período de acreditação inferior ao máximo proferindo uma acreditação condicional por X anos, permitindo avaliar o grau de cumprimento das recomendação no termo desse período. No entanto, a CAE deve ponderar se as recomendações devem ou não levar a uma acreditação condicionada, ou são recomendações em que a verificação do cumprimento pode ser diferido para um novo ciclo de acreditações.

2.5. Conclusão

Verificamos ter havido uma grande alteração no modo de relacionamento entre as universidades e o Estado, como consequência de um conjunto de fatores em que se incluem, por exemplo, a massificação dos sistemas de ensino superior, a emergência das políticas neoliberais, a implementação das políticas da nova gestão pública e a utilização crescente dos mercados como instrumentos de política pública.

Para que as instituições possam competir num mercado elas terão que ser dotadas de alguma autonomia. Porém, nada garante que instituições autónomas a competir um mercado sigam estratégias que promovam o bem público, ou que sejam compatíveis com os objetivos das políticas governamentais. Isto cria o que designamos como uma contradição fatal do neoliberalismo: por um lado defende-se a primazia do mercado e o recuo da intervenção estatal, por outro lado o Estado é forçado a intervir para corrigir o comportamento das instituições autónomas que competem segundo as regras do mercado.

É por essa razão que os governos têm vindo a introduzir um número crescente de mecanismos para se assegurarem de que as instituições se comportarão do modo como os governos querem que se comportem, dependendo os métodos empregues do nível de sofisticação do governo. Segundo Richardson e Fielden (1997), o governo usa, cada vez mais, sistemas mais sofisticados de controlo em que se incluem mecanismos de planeamento, órgãos tampão, mecanismos de financiamento, conjuntos de indicadores de desempenho e medições da qualidade académica. Portanto, os sistemas de avaliação da qualidade podem ser vistos como um mecanismo de submissão. Ou seja, a melhoria da qualidade e a prestação de contas, tradicionalmente assumidos como objetivos da avaliação da qualidade, foram substituídos pelo objetivo da prestação de informação aos clientes de um mercado e pelo objetivo de assegurar que as instituições, apesar da sua autonomia e da competição num mercado, não se desviam da persecução do bem público e da convergência com as políticas governamentais.

Por outro lado, a Nova Gestão Pública promoveu uma crescente procura de metodologias para medição do trabalho académico, com a finalidade de “*conseguir uma monitorização interna e externa contínua e prestação de contas do desempenho dos académicos e dos recursos que consomem*” (Reed, 2002: 176). Ou seja, a pressão exercida pelas políticas da nova gestão pública sobre as instituições veio a refletir-se sobre a perda de autonomia individual ou liberdade académica, a troco de um aumento proclamado da autonomia institucional. Porém, os governos procuram assegurar-se de que a nova autonomia institucional não vai criar problemas na relação do principal (Estado) com os seus agentes (Instituições de ensino superior). Segundo Mahony (1994) a nova autonomia é, então, um paradoxo: é a liberdade de fazer o que o governo quer. E a prestação de contas, na forma de avaliação da qualidade, é o cavalo de Troia da Nova Gestão Pública dentro da academia.

A terminar, queremos fazer referência a um trabalho recente da OECD que demonstra de modo inequívoco a preocupação com a contradição das políticas neoliberais que descrevemos anteriormente. A OCDE implementou um projeto designado por “*Avaliação Temática do Ensino Terciário*” no qual foi feita uma análise comparativa dos sistemas de ensino de 24 países, dos quais a maioria eram países europeus mas em que participaram, por exemplo, a Austrália, a China, a Coreia, o Japão, o Chile, o México e a Nova Zelândia. Os resultados deste projeto foram apresentados numa conferência realizada em Lisboa, a 3 e 4 de abril de 2008. É interessante listar algumas das recomendações finais da OECD (2008):

1. Estabelecer instrumentos seguros para pilotar (dirigir) o ensino terciário.
2. Reforçar a capacidade das instituições para se alinharem com o ensino terciário nacional.
3. Desenvolver uma estratégia de financiamento que facilite a contribuição do sistema de ensino terciário para a sociedade e a economia.
4. Delinear uma estrutura de garantia da qualidade consistente com os objetivos da estratégia da educação terciária.
5. Dar às instituições ampla autonomia sobre a gestão dos recursos humanos.
6. Reconciliar a liberdade académica com as contribuições das instituições para a sociedade.
7. Aumentar a capacidade das instituições para responderem à procura.

Teremos assim, como diz Mirlena Chauí (1999), a transformação da universidade de instituição social, inseparável das ideias de formação, reflexão, criação e crítica, em organização social ou entidade administrada, mera prestadora de serviços: “*(...) regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível (contratos de trabalho flexíveis, abandono da dedicação exclusiva, separação entre docência e investigação...)*”, está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual... “*atingiu o verdadeiro estádio de organização social*”!

Referências

- Amaral, A. (1994), "Sistemas de Avaliação", *Educação Brasileira*, vol. 16, n.º 32, pp. 221-32.
- Amaral, A. (1995), Starting a National Quality System: The Portuguese experience, Seventh International Conference on Assessing Quality in Higher Education, Tampere (1995).
- Amaral, A., (1998), "The U.S. accreditation system and the CRE's quality audits - A comparative study", *Quality Assurance in Education*, Vol. 6, n.º 4, pp.184-196.
- Amaral, A. and Rosa, M.J. (2004), "Portugal: Professional and Academic Accreditation – The Impossible Marriage?" in S. Schwarz and D. Westerheijden (eds.), *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*, Dordrecht, Kluwer Academic Press, pp. 127-157.
- Amaral, A. and Magalhães, A. (2007), "Market Competition, Public Good and State Interference". In Enders, J. and Jongbloed, B. (Eds) *Public-Private Dynamics in Higher Education: Expectations, Developments and Outcomes*. Bielefeld: Transcript Verlag, pp. 89-112.
- Amaral, A. (2007). "From Quality Assurance to Accreditation – A Satirical View." In Enders, J. and van Vught, F. (eds), *Towards a cartography of higher education policy change*, Czech Republic: UNITISK, pp. 79 – 86.
- Amaral, A. (2008) Quality Assurance: Role, legitimacy, responsibilities and means of public authorities. In Weber, L. and Dolgova-Dreyer (eds), *The legitimacy of quality assurance in higher education*, (Council of Europe higher education series No.9), Strasbourg, pp. 31-47.
- Ball, S.J. (1998) Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy, *Comparative Education*, 34.2, 119-130.
- Ball, C. (1985), "What the hell is quality?", in *Fitness for Purpose*, ed. Ball, C., SHRE, Guilford.
- Cave, M., Kogan, M. (1990). "Some Concluding Observations". In Cave et al (eds.), *Output and Performance Measurements in Government - The State of the Art*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Chauí, M. (1999), "A Universidade em Ruínas." In Trindade, H. (ed), *Universidade em Ruínas - Na República dos Professores*. Editora Vozes: Petrópolis, pp. 211-222.
- Cunha, L.A. (1999), "O público e o privado na educação superior brasileira: uma fronteira em movimento." In H. Trindade (ed.) *Uma Universidade em Ruínas – Na República dos Professores*, Petrópolis: Editora Vozes, pp. 39–56.
- Dill, D., Teixeira, P., Jongbloed, B. and Amaral, A. (2004), "Conclusion". In Teixeira, P., Jongbloed, B., Dill, D. and Amaral, A. (eds), *Markets in Higher Education: Rhetoric or Reality?*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 327-352.
- Denhardt, R.B. and Denhardt, J. (2000), "The New Public Service: Serving Rather than Steering." *Public Administration Review*, 60.6: pp. 1-24.
- Dill, D. and Soo, M. (2004), "Transparency and Quality in Higher Education Markets". In Teixeira, P., Jongbloed, B., Dill, D. and Amaral, A. (eds). *Markets in Higher Education: Rhetoric or Reality?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 61-85.
- Dill, D. (1997), "Higher Education Markets and Public Policy", *Higher Education Policy*. 10.3/4: 167-185.
- Dill, D., Massy, W., Williams, P. and Cook, C. M. (1996), "Accreditation & Academic Quality Assurance - Can We Get There From Here?", *Change*, September/October, p. 17-24.
- Eaton, J. (2007). "Institutions, accreditors, and the federal government: redefining their 'appropriate relationship'". *Change*, 39.5: 16-23.
- El-Khawas, E., (1983) "Self-regulation and Accreditation", in Young, K., Chambers, C. M. and Kells, H. R. (eds.), *Understanding Accreditation*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- El-Khawas, E. (1993), "Accreditation and Evaluation: Reciprocity and Exchange", in *Conference on Frameworks for European Quality Assessment of Higher Education*, Copenhagen.
- Gruber, K.-H., (1982), "The State and higher education in Austria: an historical and institutional approach". *European Journal of Education*, 17.3: 259-270.
- Halsey, A.H. (1992), *Decline of the Donnish Dominion: The British Academic Professions in the Twentieth Century*, Oxford: Clarendon Press.
- Jongbloed, B. (2004), "Regulation and Competition in Higher Education". In Teixeira, P., Jongbloed, B., Dill, D. and A. Amaral (eds). *Markets in Higher Education – Rhetoric or reality?* Dordrecht: KLUWER Academic Publishers, pp. 87-111.

- Kalkwijk, J. P. (1998), "Dancing on the Slack Rope", in Scheele, J. P., Maassen, P. e Westerheijden, D. (Eds), *"TO BE CONTINUED... Follow-up of Quality Assurance in Higher Education"*, The Hague: Elsevier/De Tijdstroom, pp. 15-31.
- Kassim, H. and Menon, A. (2002), "The Principal-Agent Study of the European Union. A Provisional Assessment." The European Research Institute Working Paper series, University of Birmingham, 14 de julho.
- Kells, H.R. (1988), *"Self-Study Processes"*, London: Macmillan, 3ª edição, p. xiii.
- Kells, H.R., "University self-regulation in Europe: The need for an integrated system of program review", *European Journal of Education*, 24(3),299-308 (1989).
- Kells, H.R. (ed.), *The Development of Performance Indicators for Higher Education: A Compendium for Eleven Countries*, Paris, OCDE/IMHE (1990).
- Le Grand, J. and W. Bartlett (1993), *Quasi-Markets and Social Policy*. London: Macmillan Press.
- Leslie, L.L., Johnson, G.P. (1974), "The market model and higher education". *Journal of Higher Education*, 45: 1-20.
- Magalhães, A. And Amaral, A. (2000), "Portuguese higher education and the imaginary friend: the stakeholder's role in institutional governance". *European Journal of Education*, 35.4: 439-448.
- Mahony, D. (1994), "Government and the Universities: The "New Mutuality" in Australian Higher Education – a national case study." *Journal of Higher Education*, 65.2: 123–146.
- Massy, W. (2004), "Markets in Higher Education: Do They Promote Internal Efficiency?" In Teixeira, P., Jongbloed, B., Dill, D. and Amaral, A. (eds). *Markets in Higher Education: Rhetoric or Reality?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 13-35.
- Mintzberg, H., (1979), *"The Structuring of Organizations"*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Moe, T.M. (1984), 'The New Economics of Organization', *American Journal of Political Science*, 28: 739-77.
- Neave, G. (1988), On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988, *European Journal of Education*, 23, nº 1&2, pp. 7-23.
- Neave, G., van Vught, F.A. (eds.), (1994), *"Government and Higher Education Across Three Continents: The Winds of Change"*, pp. 264-319, Pergamon, Oxford.
- Neave, G. (1997), "The European Dimension in Higher Education; an historical analysis"apresentado na Conferência *"The Relationship between Higher Education and the Nation-State"*, Enschede, Netherlands.
- Neave, G. (2004), 'The Temple and its Guardians: An excursion into the Rhetoric of Evaluating Higher Education', *The Journal of Finance and Management in Colleges and Universities*, 1, 211-227.
- OECD (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report*. Paris: OECD.
- Osborne, D. and T. Gaebler (2002), *Re-inventing Government: How the Entrepreneurial Spirit is Transforming the Government*. Reading MA: Addison-Wesley.
- Reed, M. (2002), "New managerialism, professional power and organisational governance in UK universities: a review and assessment", in Amaral, A., Jones, G.A. and Karseth, B. (eds). *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 163-186.
- Richardson, G. and J. Fielden, J. (1997), *Measuring the Grip of the State: the relationship between Governments and Universities in Selected Commonwealth Countries*. CHEMS, UK.
- Sappington, D.E.M. (1991), "Incentives in Principal-Agent Relationship." *Journal of Economic Perspectives* 5.2: 45–66.
- Scheele, J. P., Maassen, P. e Westerheijden, D. (Eds) (1998), *"TO BE CONTINUED... Follow-up of Quality Assurance in Higher Education"*, The Hague: Elsevier/De Tijdstroom.
- Schwarz, S. and Westerheijden, D. (eds.), (2004), *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*, Dordrecht, Kluwer Academic Press.
- Sizer, J. (1990), "Funding Councils and Performance Indicators in Quality Assessment in the United Kingdom." In Goedegebuure, L.C.J., Maassen, P.A.M. and Westerheijden, D.F., (eds.), *Peer Review and Performance Indicators – Quality Assessment in British and Dutch Higher Education*. Utrecht: Lemma.

- Slaughter, S. & Leslie, L. (1997), *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore: John Hopkins Press.
- Sursock, A. e Amaral, A. (2007), "Self-regulation in Europe: The Institutional Evaluation Programme" in Amaral, A., Rovio-Johansson, A., Rosa, M. J. e Westerheijden, D. (Eds), *Essays in Supportive Peer Review*, New York: Nova Science Publishers, pp. 31-43.
- Teixeira, P., Rosa, M.J. and Amaral, A. (2004), "Is There a Higher Education Market in Portugal?". In Teixeira, P., Jongbloed, B., Dill, D. and Amaral, A. (eds). *Markets in Higher Education: Rhetoric or Reality?* Dordrecht: Kluwer, pp.
- Torres, C.A. & Schugurensky, D. (2002) "The political economy of higher education in the era of neoliberal globalization: Latin America in comparative perspective". *Higher Education*, 43.4: 429-455.
- Trow, M. (1996), "Trust, Markets and Accountability in Higher Education: a Comparative Perspective". *Higher Education Policy*, 9.4, 1996: 309–324.
- Van Damme (2004), "Quality Assurance and Accreditation in the Flemish Community of Belgium." In Schwarz, S. and Westerheijden, D. (eds), *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*. Dordrecht: Kluwer Academic Press, pp. 127-157.
- Van Vught, F.A., "Negative incentive steering in a policy network, the case of the retrenchment operation in Dutch higher education 1982 and 1983", *Higher Education* 593-617 (1985).
- Vossensteyn, H. and De Jong, U., (2005), "Student Financing in the Netherlands: A Behavioural Economic Perspective." In Teixeira, P., Johnstone, B., Rosa, M.J. and Vossensteyn, H. (Eds). *A Fairer Deal? Cost-sharing and accessibility in Western European education*. Dordrecht: Springer, pp.
- Vroeijenstijn, A. (1995), "Improvement and Accountability: navigating between Scylla and Charybdis", Jessica Kingsley Publishers, Londres.
- Westerheijden, D., e Maassen, P. (1998), "Following the Follow-up", in Scheele, J. P., Maassen, P. e Westerheijden, D. (Eds), *TO BE CONTINUED... Follow-up of Quality Assurance in Higher Education*, The Hague: Elsevier/De Tijdstroom, p. 34.
- Westling, H. (1990) Comments made at OECD/IMHE Special Topic Workshop, Paris.

3. O SISTEMA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO EM PORTUGAL

3.1. Estrutura da Agência. Órgãos de governo

Instituída pelo Estado através do Decreto-Lei nº 369/2007, de 5 de novembro, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) é uma fundação de direito privado, constituída por tempo indeterminado, dotada de personalidade jurídica e reconhecida como de utilidade pública. É independente no exercício das suas competências, sem prejuízo dos princípios orientadores fixados legalmente pelo Estado.

A missão da A3ES consiste em garantir a qualidade do ensino superior em Portugal, através da avaliação e acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos, bem como o desempenho das funções inerentes à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior.

O primeiro dos objetivos da Agência é o de proporcionar a melhoria da qualidade do desempenho das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos e garantir o cumprimento dos requisitos básicos do seu reconhecimento oficial. Os objetivos da Agência são prosseguidos, através da avaliação e da acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos de ensino superior e, por meio destas, da promoção de uma cultura institucional interna de garantia da qualidade. São, pois, objetivos da A3ES:

- Concretizar os critérios de avaliação, de modo a obter a tradução dos seus resultados em apreciações qualitativas;
- Definir as consequências da avaliação efetuada para o funcionamento das instituições e dos seus ciclos de estudos;
- Desenvolver a avaliação da qualidade de desempenho das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos;
- Promover a acreditação de ciclos de estudos e instituições, tendo em vista a garantia de cumprimento dos requisitos legais do seu reconhecimento;
- Promover a divulgação, à sociedade, de informação fundamentada sobre a qualidade do desempenho das instituições de ensino superior;
- Promover a internacionalização do processo de avaliação.

No desenvolvimento da sua missão, são funções da A3ES:

- A definição e garantia dos padrões de qualidade do sistema;
- A avaliação e acreditação de ciclos de estudos e instituições de ensino superior;
- A divulgação pública dos resultados da avaliação e acreditação;
- A promoção da internacionalização do sistema de ensino superior português.

São, ainda, funções da Agência:

- O aconselhamento do Estado em matéria de garantia da qualidade do ensino superior;
- A realização de estudos e pareceres, quer por iniciativa própria, quer a solicitação do Estado;
- A participação no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior;

- A coordenação de atividades de avaliação e acreditação em Portugal com instituições e mecanismos de avaliação internacional.

A estrutura organizacional e a composição dos órgãos da Agência são os seguintes:

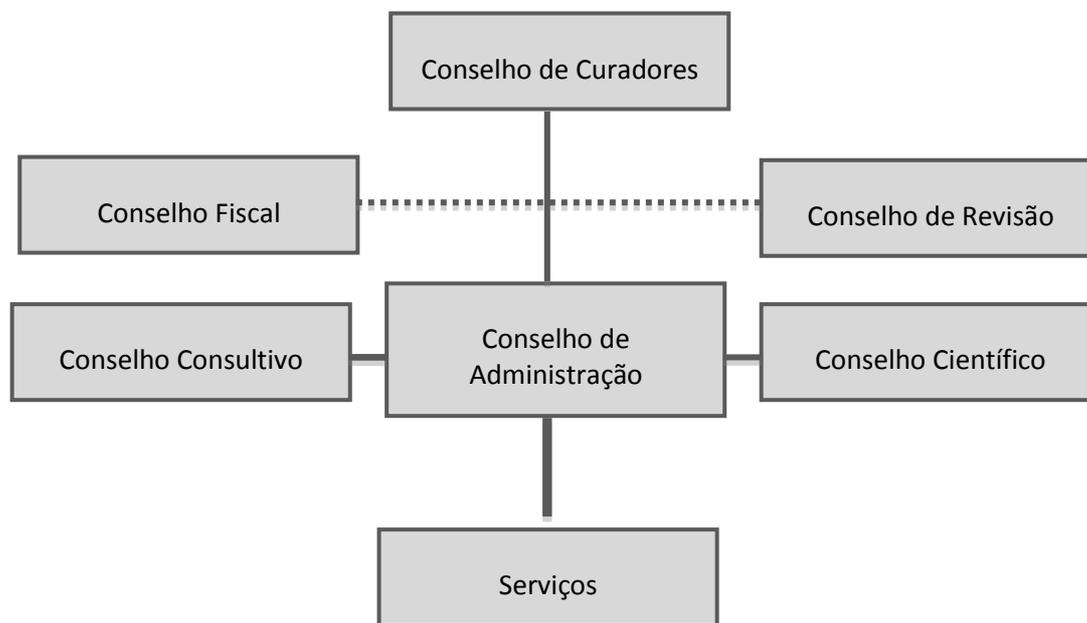


Figura 1 – Diagrama organizacional da Agência

3.1.1. Conselho de Curadores

O Conselho de Curadores é constituído por cinco membros, designados por resolução de Conselho de Ministros, sob proposta do ministro responsável pela área do ensino superior, de entre personalidades de reconhecido mérito e experiência. O seu mandato é de cinco anos, não renovável e excepcionalmente prorrogável por mais um ano. São competências do Conselho de Curadores, entre outras, as seguintes:

- Designar os membros do Conselho de Administração e do Conselho de Revisão;
- Apreciar genericamente a atuação do Conselho de Administração, podendo emitir pareceres ou recomendações sobre as linhas gerais da sua atuação;
- Dar parecer sobre o plano anual de atividades e o orçamento da Agência;
- Dar parecer sobre o relatório de gestão e as contas da Agência.

O Conselho de Curadores é composto pelas seguintes personalidades:

- Professor Doutor Joaquim Gomes Canotilho - Presidente
- Professor Doutor João Lobo Antunes
- Professor Doutor Alfredo Jorge Silva
- Professora Doutora Irene Fonseca
- Professor Dr. António Almeida Costa

3.1.2. Conselho de Administração

O Conselho de Administração é constituído por um número máximo de sete membros designados pelo Conselho de Curadores, de entre personalidades de mérito científico e profissional reconhecido e relevante para as atribuições da Agência. O número de membros executivos não deve exceder quatro e o de membros não executivos três. O seu mandato é de quatro anos, renovável.

Compete ao Conselho de Administração a prática de todos os atos ordenados à prossecução dos fins da Agência, que não estejam, nos termos dos seus Estatutos, atribuídos a outros órgãos, dispondo dos mais amplos poderes de representação e de gestão. Compete ao Conselho de Administração, no domínio da garantia da qualidade do ensino superior:

- A iniciativa de quaisquer procedimentos de avaliação e acreditação;
- A decisão final sobre os procedimentos referidos na alínea anterior, quer estes tenham partido da sua iniciativa, quer tenham partido da iniciativa das instituições de ensino superior interessadas;
- A aprovação dos relatórios resultantes dos processos de avaliação ou acreditação;
- A eventual adoção dos resultados da avaliação ou acreditação levada a cabo por outros organismos de garantia da qualidade, nacionais ou estrangeiros;
- A aprovação de normas, no âmbito do sistema de garantia da qualidade do ensino superior, com observância dos termos de referência constantes do regime legal da avaliação.

O Conselho de Administração é constituído do seguinte modo:

- Prof. Doutor Alberto M.S.C. Amaral – Presidente
- Prof. Dr. Jacinto Jorge Carvalhal – Membro executivo
- Prof. Eng.º João Duarte Silva – Membro executivo
- Prof. Doutor Sérgio Machado dos Santos – Membro executivo
- Doutor Paulo Santiago – Membro não executivo

3.1.3. Conselho Fiscal

O Conselho Fiscal é constituído por três membros designados por despacho do membro do governo responsável pela área das finanças, sendo um deles, obrigatoriamente, revisor oficial de contas. A competência do Conselho Fiscal é a habitual neste tipo de órgãos:

- Controlo da legalidade e da regularidade dos atos de gestão da Agência;
- Controlo da gestão financeira e patrimonial, através do acompanhamento e fiscalização dos instrumentos contabilísticos da Agência.

De acordo com o respetivo Despacho do Ministro das Finanças e da Administração

Pública – nº 22714/2009, publicado no DR, 2ª Série, de 15 de outubro de 2009 -, o Conselho Fiscal é composto do seguinte modo:

- Dr. Vítor Manuel Batista de Almeida, em representação da SROC Vítor Almeida & Associados, Presidente;
- Dr. Ernesto Mendes Batista Ribeiro, Vogal;
- Dr^a. Mafalda Eugénia de Araújo da Costa Ferreira, Vogal.

3.1.4. Conselho Consultivo

O Conselho Consultivo é um órgão de aconselhamento em matéria de garantia da qualidade do ensino superior e de apoio às decisões do Conselho de Administração. Compete ao Conselho Consultivo emitir pareceres sobre o plano anual de atividades e sobre as grandes linhas de atuação e de orientação estratégica da Agência. O Conselho Consultivo é composto como se indica na tabela seguinte.

Instituição	Representante
Presidente Conselho Consultivo – Ordem dos Economistas	Adriano Lopes Gomes Pimpão
Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas	António Manuel da Cruz Serra
	João Pinto Guerreiro
Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos	Rui Alberto Martins Teixeira
	Rui Jorge da Silva Antunes
Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado	Miguel Faria
	António Ferrão Filipe
Ordem dos Engenheiros Técnicos – ANET	Hélder Jorge Pinheiro Pita
Câmara dos Despachantes Oficiais	Mário António Matos Oliveira
Ordem dos Técnicos Oficiais de Contas	Ezequiel António Nunes Fernandes
Confederação da Indústria Portuguesa	Daniel Marinho Soares de Oliveira

Confederação do Comércio e Serviços de Portugal	Vérter Augusto da Silva Gomes
Confederação dos Agricultores de Portugal	Luís Correia Mira
Confederação Geral Trabalhadores Portugueses	João Avelino Passos da Cunha Serra
Conselho dos Laboratórios Associados	Alexandre Quintanilha
Ordem dos Enfermeiros	Manuel Alberto Morais Brás
Ordem dos Engenheiros	José Manuel Pereira Vieira
Ordem dos Farmacêuticos	Carlos Maurício Barbosa
Ordem dos Médicos	José Manuel Silva
Ordem dos Médicos Dentistas	Ricardo M. Casaleiro Lobo de Faria e Almeida
Ordem Médicos Veterinários	Laurentina Pedroso
União Geral de Trabalhadores	João António Gomes Proença
Representante dos Estudantes do Ensino Politécnico	Filipe Alexandre Gaspar
Representante dos Estudantes do Ensino Universitário	Hélder Manuel Oliveira de Castro
Ordem dos Advogados	António Pereira de Almeida
Ordem dos Arquitetos	Vitor Manuel de Matos Carvalho Araújo
Ordem dos Biólogos	Gabriel António Amaro Monteiro
Ordem dos Psicólogos	Telmo Baptista
Ordem dos Notários	Maria José Andrade Coutinho
Ordem dos Nutricionistas	Alexandra Gabriela de Almeida Bento Pinto

3.1.5. Conselho de Revisão

O Conselho de Revisão é o órgão de recurso das decisões do Conselho de Administração em matéria de avaliação e acreditação. O Conselho de Revisão é composto por cinco membros,

com experiência profissional relevante, sem vínculo permanente a instituições de ensino superior portuguesas, devendo integrar pessoas com experiência em organismos estrangeiros congéneres, designados pelo Conselho de Curadores. O Conselho de Revisão é constituído pelos seguintes membros:

- Juiz Conselheiro Manuel Fernando dos Santos Serra (Presidente)
- Professor João Alcindo Pereira Martins e Silva
- Professor Dionísio Afonso Gonçalves
- Dra. Andréa Sursock
- Dr. Pádraig Walsh

3.1.6. Conselho Científico

Para responder à ênfase posta na internacionalização pelo legislador, foi decidido criar um Conselho Científico, constituído por peritos de reconhecida competência internacional, que no final de cada ano civil promoverão uma discussão do progresso anual e apresentarão um relatório com críticas e sugestões para melhoria de procedimentos. A composição desse Conselho é a seguinte:

- David Dill, Professor Emérito de Políticas Públicas, Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill, U.S.
- Don Westerheijden, Investigador Sénior, CHEPS, Holanda
- Bjorn Stensaker, Professor na Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Oslo, e Professor Investigador no Instituto Norueguês de Estudos em Investigação e Ensino Superior, NIFU-STEP
- Mary Henkel, Professora Associada, Universidade de Brunel, Reino Unido; Professora visitante, King's College, Londres e Visiting Professorial Fellow, Instituto de Educação, Universidade de Londres
- Guy Neave, Diretor científico do CIPES, ex-professor de Educação Comparada, Instituto de Educação, Universidade de Londres, Professor Emérito do CHEPS, Holanda e Foreign Associate, U.S. National Academy of Education
- José Ginés-Mora, Professor Visitante, Centro de Estudos do Ensino Superior do Instituto de Educação da Universidade de Londres e antigo coordenador do Programa de Acreditação da Agência Nacional de Avaliação e Acreditação de Espanha (ANECA)

3.2. Estratégia de atuação da Agência

A Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) iniciou a sua atividade em janeiro de 2009. Para dar cumprimento às determinações legais a A3ES adotou uma estratégia baseada nos seguintes pontos fundamentais:

- a) Informatizar todo o processo.
- b) Implementar um sistema de acreditação prévia para as propostas de novos ciclos de estudos a iniciar em 2010/2011.

- c) Implementar um sistema de acreditação preliminar para cumprir a determinação legal de ter todos os ciclos de estudo em funcionamento à data de entrada em atividade da Agência acreditados até ao termo do ano letivo 2010/2011.
- d) Preparar o sistema de acreditação a ser usado em regime de cruzeiro, a partir de 2011, e proceder à sua implementação experimental em outubro de 2010.
- e) Discutir com as instituições as normas e procedimentos de acreditação.
- f) Fomentar a implementação de sistemas internos de garantia da qualidade.
- g) Internacionalizar a Agência.

3.2.1. Informatização

A Agência tomou a decisão de informatizar todos os procedimentos de avaliação e acreditação, estabelecendo que a prática dos respetivos atos e formalidades se faz através de plataforma eletrónica disponível no sítio da Agência na Internet. Assim, as propostas de novos ciclos de estudos, os relatórios de autoavaliação e de avaliação externa, os documentos de acreditação, os guiões e os documentos com a definição dos padrões de acreditação são tratados sobre suporte eletrónico. Os peritos estrangeiros que fazem a avaliação periódica da Agência reconheceram que Portugal tinha sido o primeiro país a criar este tipo de sistema para a avaliação do ensino superior. A Agência agradece à Fundação para o Cálculo Científico Nacional todo o apoio técnico recebido, bem como o alojamento da plataforma da Agência, providenciando os meios técnicos necessários para manter o seu funcionamento eficaz, mesmo no período em que o grande volume de utilizadores simultâneos e da informação em trânsito poderia levar a uma diminuição da eficiência.

3.2.2. Acreditação prévia

De acordo com a legislação aplicável – Decreto-Lei 74/2006, de 24 de março, alterado pelo Decreto-Lei 107/2008, de 25 de junho, compete à Agência a acreditação prévia de todas as propostas de novos ciclos de estudos que as instituições pretendam iniciar. Este processo de acreditação prévia baseia-se, apenas, na análise documental, por uma comissão de avaliação externa (CAE), dos relatórios apresentados pelas instituições. Só em condições excecionais há visitas pela CAE (e.g. ciclos de estudos de medicina ou ciclos de estudos associados à criação de uma nova instituição).

Os resultados da acreditação prévia nos três primeiros anos de atividade da Agência estão indicados na tabela seguinte.

Acreditação prévia de novos ciclos de estudos		
Novos ciclos de estudos submetidos a acreditação	1049	100%
Ciclos de estudos acreditados	664	63,3%
Ciclos de estudos não acreditados	385	36,7%

3.2.3. Acreditação preliminar

Nos termos do art.º 83.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho, os ciclos de estudos em funcionamento quando do início da atividade da Agência são objeto do procedimento de acreditação até ao termo do ano letivo de 2010-2011. Como existiam 5262 ciclos de estudos em funcionamento quando a Agência iniciou a sua atividade, a dimensão do problema tornou inviável usar um sistema tradicional de avaliação/acreditação e cumprir os prazos legais. Por esse motivo, optou-se pela introdução de uma forma preliminar de acreditação, permitindo eliminar as situações mais evidentes de falta de cumprimento dos padrões mínimos, após o que entrou em funcionamento o sistema de avaliação/acreditação em moldes mais tradicionais.

Assim, procedeu-se a uma acreditação baseada em padrões mínimos de qualidade (como será de esperar num sistema tradicional de acreditação), na sequência de um exercício de triagem que permitiu concentrar os esforços de análise mais detalhada sobre os ciclos de estudos e áreas científicas em que não existia evidência clara de que cumpriam os padrões mínimos. Basicamente, foi solicitado às instituições que procedessem a uma reorganização da sua oferta formativa, indicando quais os ciclos de estudo em funcionamento (registados na Direção Geral do Ensino Superior) que seriam mantidos no futuro e demonstrando que dispunham de recursos suficientes para cumprir os mínimos legais estabelecidos. Desta forma, cometeu-se a cada instituição, no âmbito da sua autonomia, a primeira decisão sobre a adequação da oferta formativa aos recursos disponíveis e à estratégia de desenvolvimento da instituição.

Encerrado o processo de submissão de dados, verificou-se que as instituições submeteram um número inferior de ciclos de estudo em relação ao número dos registados na Direção Geral do Ensino Superior. Uma análise dos resultados mostra ter havido uma diminuição de 883 cursos, traduzindo uma apreciável iniciativa das instituições para a reorganização da sua oferta formativa.

Variação entre o número de ciclos de estudo propostos para acreditação e o número de ciclos de estudo registados na DGES

	1.º ciclo	M.Integrados	2.º ciclo	3.º ciclo	Total
U. Públicas	-52	-4	-274	-110	-440
U. Privadas	-92	12	-153	-16	-249
Total Univ.	-144	8	-427	-126	-689
Polít. Públicos	-109	-	-49	-	-158
Polít. Privados	-25	-	-11	-	-36
Total Polit.	-	-	-	-	- 194
Total	-144	8	-427	-126	- 883

Um segundo resultado do exercício foi ter permitido criar uma base de dados atualizada de todo o sistema de ensino superior que foi usada para a análise do sistema e

para fundamentar as decisões da acreditação preliminar. Um terceiro resultado foi permitir comparar a lista dos ciclos submetidos para acreditação com a lista dos ciclos registados na DGES e eliminar discrepâncias e erros.

A base de dados foi utilizada para gerar um conjunto de indicadores de desempenho que facilitaram a triagem, tendo-se verificado que dos 4379 ciclos de estudos submetidos havia 3623 que deviam ter acreditação preliminar e 776 ciclos de estudos que, aparentemente, não cumpriam os padrões mínimos para acreditação. Estes resultados foram discutidos individualmente com cada instituição, do que resultou a eliminação adicional de 335 ciclos de estudo em funcionamento por decisão voluntária das instituições, havendo 421 ciclos de estudo que foram submetidos a um processo de avaliação/acreditação com visita da instituição por uma comissão de peritos. O resultado destes processos levou à acreditação de 307 ciclos de estudos e à não acreditação de 114 ciclos de estudos. Os resultados estão indicados na tabela seguinte.

Cursos em funcionamento submetidos a acreditação da A3ES

		<i>1.º ciclo</i>	<i>M. Integrados</i>	<i>2.º ciclo</i>	<i>3.º ciclo</i>	<i>Total</i>
<i>Lista inicial de cursos</i>	Total	1 669	138	2 004	568	4 379
<i>Cursos descontinuados</i>	Uni.	76	1	146	36	259
	Poli.	38	-	38	-	76
	Total	114	1	184	36	335
<i>Cursos para acreditação</i>	Uni.	125	8	90	59	282
	Poli.	85	-	54	-	139
	Total	210	8	144	59	421*
<i>Cursos com acreditação preliminar</i>	Total	1 345	129	1 676	473	3 623

**Destes, 307 foram acreditados e 114 não tiveram acreditação*

O processo de acreditação dos 421 ciclos de estudos referidos, permitiu, ainda, alguns ajustamentos pontuais dos guiões de autoavaliação e de avaliação para o ciclo regular de acreditações, tendo em vista o seu aperfeiçoamento.

3.2.4. O ciclo regular de acreditações

Como previsto, está a realizar-se, entre 2012 e 2016, o primeiro ciclo regular de avaliação/acreditação de todos os ciclos de estudos com acreditação preliminar, conforme a distribuição indicada na tabela seguinte. A realização do ciclo regular de avaliações/acreditações será feita por área de formação, por forma a incluir numa só visita a cada instituição todos os ciclos de estudos de uma determinada área de formação, o que permitirá, por um lado, reduzir os custos da operação e, por outro lado, permitirá que as CAES tenham uma visão global da situação de cada área ou departamento.

Distribuição anual da acreditação regular dos ciclos de estudos*

Ano	1.º ciclo	M. Integrados	2.º ciclo	3.º ciclo	Total
2012	260	10	229	34	533
2013	267	26	278	94	665
2014	216	34	383	134	767
2015	360	6	364	71	801
2016	179	50	272	117	618
Total	1 282	126	1 526	450	3 384

* Dados referentes a 31 de janeiro de 2013.

É interessante notar que, no decurso deste planeamento, que incluiu uma fase de verificação pelas instituições, foram descontinuados alguns dos 3623 ciclos de estudos que haviam obtido acreditação preliminar, restando, em 31 de janeiro de 2013, apenas 3384. A conclusão a tirar é a de que as instituições têm estado a proceder a uma reorganização da sua oferta formativa por forma a aumentar a sua eficiência e corrigindo alguns excessos que resultaram da fase de adaptação ao processo de Bolonha que, em Portugal, decorreu num período de tempo demasiado curto, o que forçou as instituições a apresentar propostas pouco amadurecidas. Além disso, há que ter em conta os efeitos da crise económica que se tem traduzido numa diminuição da procura de formações, nomeadamente ao nível da pós-graduação. A Tabela seguinte resume os principais resultados dos processos de acreditação e, como pode verificar-se, a grande maioria dos ciclos de estudos cancelados resultaram de decisões da instituição, não de resultados de não acreditação, o que prova o acerto da estratégia usada pela Agência que tem procurado sempre discutir os resultados das suas análises da situação dos ciclos de estudos com cada instituição.

Ciclos de estudos em fevereiro de 2013		
Ciclos de estudos em funcionamento acreditados	3691	70,1%
Ciclos de estudos com acreditação preliminar	3384	64,3%
Ciclos de estudos acreditados após visita da CAE	307	5,8%
Ciclos de estudos em funcionamento cancelados	1571	29,9%
Cancelados por iniciativa da instituição	1457	27,7%
Cancelados após visita da CAE	114	2,2%

3.2.5. Os sistemas internos de garantia da qualidade

Como reiteradamente tem vindo a ser referido nos seus planos de atividades, a Agência assume o princípio de que a responsabilidade pela qualidade do ensino cabe, antes de mais, a cada instituição de ensino superior, a qual, nesse sentido, deverá criar as estruturas e os procedimentos internos apropriados para promover e garantir essa qualidade. À Agência

competirá proceder à realização de auditorias tendo em vista a certificação dos procedimentos internos de garantia da qualidade das instituições.

Na sequência de uma ampla discussão pública, a Agência adotou um conjunto de referenciais para os sistemas internos de garantia da qualidade, formulados como proposições não prescritivas que descrevem as principais características de um sistema de garantia da qualidade bem desenvolvido e consolidado. Esses referenciais destinam-se, essencialmente, a proporcionar orientações que possam auxiliar as instituições na conceção e desenvolvimento dos seus sistemas internos de garantia da qualidade, desejavelmente a partir das estruturas e procedimentos de que já disponham e de acordo com o perfil e as necessidades específicas de cada instituição.

A partir dessa base de trabalho, desenvolveu-se a arquitetura de um modelo de auditoria dos sistemas internos de garantia da qualidade, com vista à sua certificação, para o qual foram elaborados e adotados um Manual para o Processo de Auditoria, um Guião para a Autoavaliação e um Guião para Elaboração do Relatório de Auditoria, que se encontram publicitados na página da Agência.

Em finais de 2011 foi dirigido um convite às instituições de ensino superior, no sentido de poderem apresentar a sua manifestação de interesse para participar num primeiro exercício experimental de aplicação do modelo de auditoria, a desenvolver em 2012. Foram recebidas 14 manifestações de interesse, das quais se selecionaram cinco, por serem as únicas que dispunham de um manual da qualidade, ou documento equivalente, formalmente aprovado e com um mínimo de um ano de aplicação efetiva desse manual.

Em fevereiro de 2012, realizou-se um Workshop de preparação do processo de auditoria com as cinco instituições participantes. Realizaram-se, ainda, Seminários internos em quatro dessas instituições, a seu pedido, com o intuito de mobilizar as comunidades académicas para as questões da qualidade e, mais especificamente, para o processo de auditoria. O prazo para submissão do relatório de autoavaliação decorreu de 1 de março a 31 de maio.

As auditorias, que envolveram visita a cada uma das instituições, decorreram de julho a novembro de 2012, tendo os relatórios preliminares ficado disponíveis no início de dezembro. Este exercício experimental ficou concluído em janeiro de 2013, incluindo a elaboração de um relatório de apreciação crítica da forma como decorreu o processo e a correspondente adoção de medidas de ajustamento, a partir, designadamente, de informação de *feedback* já obtida em reunião com a Comissão de Avaliação Externa e de outra informação recolhida, por inquérito, junto às instituições participantes e aos membros da Comissão.

3.2.6. A participação dos alunos na acreditação

Em 2010 a Agência promoveu a discussão do relatório *“Participação dos Estudantes na Avaliação das Instituições de Ensino Superior Portuguesas: um contributo para a sua definição”*, estudo que foi também objeto de apreciação pelo seu Conselho Consultivo. Na sequência dessa discussão, a Agência decidiu, em 2010, implementar um exercício

experimental de integração dos alunos nas Comissões Externas de Avaliação tendo por base a adesão voluntária das instituições. Em 2011 a Agência abriu concurso para recrutamento de alunos para as comissões externas de avaliação. Da lista dos alunos concorrentes foram selecionados os que tinham formação na área dos ciclos de estudos com processos de avaliação/acreditação em 2012 e 2013. Estes alunos tiveram uma ação de formação (foram realizadas duas ações, uma no Porto e outra em Lisboa). Estes alunos foram integrados nas Comissões de Avaliação Externa que iniciaram o seu trabalho em maio de 2012.

Os resultados deste exercício experimental foram avaliados através de um inquérito dirigido aos responsáveis das instituições de ensino superior, coordenadores de CAE, gestores de procedimentos e estudantes envolvidos no exercício. As conclusões do relatório dessa avaliação validam o processo, denotando uma apreciação positiva por parte dos diversos intervenientes e, em particular, por parte das instituições. Foi, conseqüentemente, decidido que o processo de integração de estudantes nas CAE deverá não só continuar, mas ser progressivamente alargado a um maior número de visitas de avaliação.

Entretanto, em 2012 a Agência abriu novo concurso de recrutamento tendo em vista renovar a composição da bolsa de alunos e atender às novas áreas a acreditar nos próximos anos, estando em curso as respetivas ações de formação.

3.3. Regulamento da Agência e legislação aplicável

A atuação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) está balizada por um conjunto de diplomas legais, de que se destacam:

- a) A Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto, que define os princípios gerais de atuação a adotar nos procedimentos de garantia da qualidade do ensino superior.
- b) O Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro, que instituiu a A3ES e aprovou os seus estatutos.
- c) O Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelo Decreto-lei n.º 107/2008, de 25 de junho, que fixa as condições para a acreditação de ciclos de estudos.
- d) A Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, que estabelece o novo regime jurídico das instituições de ensino superior e contem normas sobre o seu corpo docente.
- e) O Decreto-Lei n.º 206/2009, de 31 de agosto, que define as condições para a atribuição do título de especialista.
- f) O Decreto-Lei n.º 205/2009, de 31 de agosto, que altera o Estatuto da Carreira Docente Universitária.
- g) O Decreto-Lei n.º 207/2009, de 31 de agosto, que altera o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior Politécnico.
- h) O Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, e o Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro, que definem o regime jurídico para a habilitação profissional para a docência no ensino não superior.

Salientam-se, ainda, os seguintes regulamentos e deliberações do Conselho de Administração da Agência:

- a) *Regulamento n.º 504/2009*, da A3ES (divulgado inicialmente como Regulamento n.º

1/2009), publicado no DR, 2ª Série, de 18 de dezembro, que aprova o Regime dos Procedimentos de Avaliação e Acreditação das Instituições de Ensino Superior e dos seus Ciclos de Estudos.

- b) *Regulamento nº 869/2010*, da A3ES, publicado no DR, 2ª Série, de 2 de dezembro de 2010, que aprova o regime de organização e funcionamento do Conselho de Revisão da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, bem como o regime dos procedimentos de revisão de decisões relativas à avaliação e à acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos.

3.4. Normas e guiões de avaliação

Todo o processamento dos processos de avaliação/acreditação, quer de novos ciclos de estudos, quer de ciclos de estudos já em funcionamento, bem como dos processos de certificação dos sistemas internos de garantia da qualidade, decorre na plataforma eletrónica da Agência, sendo disponibilizados guiões de autoavaliação e de avaliação para ciclos de estudos politécnicos e universitários, bem como todos os regulamentos, no sítio INTERNET da Agência.

A todos os intervenientes no processo e, nomeadamente, aos membros das Comissões de Avaliação Externa, é ministrada formação na utilização da plataforma eletrónica e dado apoio permanente pelos Gestores de Procedimento alocados a cada processo individual.

4. A AVALIAÇÃO DOS CICLOS DE ESTUDOS EM FUNCIONAMENTO

4.1. Introdução

Neste capítulo são descritos os procedimentos de avaliação/acreditação dos ciclos de estudos em funcionamento, integrando uma visita por parte das Comissões de Avaliação Externa. Estes procedimentos são adaptáveis, com alterações adequadas, à acreditação prévia de propostas de novos ciclos de estudos, em que a alteração principal é a ausência da visita. Finalmente, os procedimentos de certificação dos sistemas internos de garantia da qualidade são descritos num manual específico.

4.2. A Avaliação Interna

4.2.1. A preparação da instituição para a avaliação interna

A avaliação interna foca-se nos processos que se julgam críticos para se garantir a qualidade do ensino e nas metodologias para a controlar/melhorar, com base no pressuposto de que as instituições avaliam a qualidade dos seus programas de ensino e a investigação. Um dos objetivos principais do processo de avaliação é verificar a eficácia dos procedimentos de avaliação em prática nas instituições.

De um processo de avaliação interna esperam-se os seguintes resultados:

- Ajudar a estabelecer e a melhorar sistemas de garantia da qualidade.
- Colocar na agenda institucional a melhoria dos processos dos ensino/aprendizagem.
- Ao nível individual, da unidade e da Faculdade/Escola/Departamento, ajudar a clarificar as responsabilidades para a melhoria do ensino/aprendizagem.
- Apoiar os responsáveis nos seus esforços para desenvolver uma cultura de qualidade dentro da instituição.
- Facilitar a discussão e a cooperação no seio da comunidade académica para se encontrarem formas de melhorar o desempenho.
- Divulgar transversalmente informação sobre melhores práticas e áreas problemáticas comuns.
- Fornecer evidência objetiva (visível para o exterior) de que se está a prestar atenção à garantia da qualidade.

4.2.2. A elaboração do relatório de autoavaliação

É desejável que o processo de autoavaliação permita:

- Criar uma oportunidade para promover internamente uma profunda e frutífera reflexão e debate.
- Gerar um estímulo para rever os processos e mecanismos de assegurar e melhorar qualidade.
- Identificar áreas de melhoria.

Para a realização do processo de autoavaliação deve ser nomeada uma Comissão de Autoavaliação a quem compete:

a) Proceder à análise SWOT do ciclo de estudos, a qual compreende:

- Rever/refletir sobre a missão e os objetivos estratégicos da instituição.
- Analisar as forças e fraquezas (fatores intrínsecos à instituição que possibilitam ou dificultam a prossecução dos objetivos estratégicos)
- Identificar as oportunidades e as ameaças (fatores externos que podem afetar positivamente ou negativamente os objetivos)

b) Especificar um plano de melhoria para o ciclo de estudos com respostas às seguintes questões:

- Como é que a instituição reage às oportunidades e ameaças?
- Quais são as mudanças planeadas para a atingir os objetivos?
- As propostas de melhoria respondem às fraquezas?
- Serão tais propostas suportadas nas forças?

c) Elaborar o relatório de autoavaliação onde se incluem:

- Caracterização do Ciclo de Estudos
- Estrutura curricular
- Plano de estudos
- Regime de funcionamento
- Estágios e períodos de formação em serviço
- Objetivos do ciclo de estudos
- Organização interna e mecanismos de qualidade
- Recursos materiais e parcerias
- Pessoal docente e não docente
- Estudantes
- Processos
- Resultados (académicos, empregabilidade, atividades científica, tecnológica e artística...)
- Análise SWOT do ciclo de estudos
- Proposta de ações de melhoria
 - ✓ Missão e objetivos
 - ✓ Organização interna e mecanismos de garantia da qualidade
 - ✓ Recursos materiais e parcerias
 - ✓ Pessoal docente e não docente
 - ✓ Estudantes
 - ✓ Processos
 - ✓ Resultados

4.2.3. A participação dos estudantes na avaliação

A participação dos estudantes nos processos de avaliação tem uma dimensão relativamente bem definida na maioria dos sistemas de avaliação de vários países europeus, assumindo formas variadas, tanto ao nível da implementação interna (IES), como ao nível da implementação externa (Sistema) da avaliação. A participação dos estudantes pode ser encarada de diversas formas, por exemplo:

- a) Como parceiros ou atores-chave, oferecendo uma perspetiva única sobre a situação do ensino superior, das instituições de ensino superior e da educação, em resultado da sua posição singular em termos de visão e conhecimento privilegiado sobre a qualidade.
- b) Como stakeholders, constituindo um grupo (institucional e social) especialmente visado e, conseqüentemente, interessado na qualidade do ensino superior, em que a sua participação contribui para tornar a avaliação mais democrática e inclusiva.
- c) Como clientes ou consumidores, revelando interesse por fatores relevantes para transformar a educação num bom investimento, o que inclui a qualidade e revelando-se como fontes de informação sobre a sua experiência como clientes e sobre os resultados dessa experiência.

Este diagrama resume as eventuais formas de participação dos estudantes na avaliação. Os estudantes podem participar na implementação interna da avaliação, por exemplo:

- Como um dos grupos responsáveis pelo desenvolvimento da autoavaliação;
- Colaborando na redação dos relatórios de autoavaliação;
- Respondendo a inquéritos pedagógicos;
- Participando em iniciativas institucionais destinadas a recolher informação (seminários, sessões de discussão, etc.);
- Sendo auscultados nas reuniões com painéis/comissões externas de avaliação.

Os alunos podem, ainda, participar nos processos de implementação externa da avaliação:

- Participando na definição e planeamento da avaliação: representação nos órgãos de decisão das agências de avaliação; presença em reuniões promovidas entre as agências e as associações de estudantes;
- Atuando como avaliadores externos (membros das comissões);
- Colaborando na redação do relatório de avaliação externa;
- Participando em ações de *follow-up*.

4.2.4. Algumas recomendações da Agência

Dada a sua autonomia, as IES devem decidir sobre os modos pelos quais promovem a participação dos estudantes no desenvolvimento da autoavaliação. Porém, a A3ES, com

base na experiência adquirida e tendo em conta experiências noutros países recomenda que as IES explicitem os procedimentos seguidos com vista a essa promoção (ex.: no relatório de autoavaliação) e se orientem pelo seguinte conjunto de sugestões:

a) Os estudantes dos conselhos pedagógicos e associações de estudantes:

- ✓ Devem ser incluídos nos grupos institucionais incumbidos do desenvolvimento da autoavaliação, seguindo critérios definidos pelas próprias IES;
- ✓ Devem colaborar na redação do relatório de autoavaliação (com carácter mais 'consultivo', ou mais 'efetivo').
- ✓ A instituição deve desenvolver estratégias institucionais de mobilização dos estudantes: mecanismos (simbólicos) de reconhecimento e recompensa (certificado); informação e consciencialização sobre a autoavaliação (discussões).

b) Na resposta aos inquéritos pedagógicos recomenda-se:

- ✓ A definição de estratégias institucionais para minimizar os efeitos negativos decorrentes da frequentemente baixa taxa de resposta dos estudantes.
- ✓ A definição de formas alternativas de recolha de informação: auscultação das comissões de curso (estruturas similares) pelos grupos de autoavaliação; discussão conjunta do relatório de autoavaliação; inclusão de tópicos específicos no guião de autoavaliação.
- ✓ O lançamento de iniciativas diversas com vista à discussão, informação e sensibilização da população estudantil sobre a autoavaliação.

c) Participação dos estudantes em reuniões com as CAES:

- ✓ Os estudantes sem funções nos órgãos de gestão da instituição/ciclo de estudos devem estar preparados para responder a questões que incluem:
 - Inserção no ciclo de estudos/instituição de ensino superior
 - Processo de ensino/aprendizagem
 - Funcionamento do ciclo de estudos
 - Envolvimento nas estruturas pedagógicas
 - Objetivos da avaliação e relatório de autoavaliação
- ✓ Os estudantes com funções nos órgãos de gestão poderão, ainda, pronunciar-se sobre a estratégia da instituição para o ensino.

d) Duração e timing das reuniões com os alunos: as reuniões devem durar 1 hora, normalmente após as reuniões com alguns dos restantes grupos institucionais – responsáveis da IES, comissão de autoavaliação, equipa responsável pela gestão do ciclo de estudos/departamento, docentes – permitindo a comparação de informação.

e) Grupos de estudantes selecionados para audição da CAE:

- ✓ Estudantes do ciclo de estudos: normalmente, estudantes de todos os anos curriculares do ciclo de estudos, sem pertença aos órgãos de gestão e às associações de estudantes/académicas (sugestão de auscultação separada dos estudantes do 1º ano não exequível).

- ✓ Estudantes com diferentes experiências de participação nos órgãos de gestão e nas associações académicas/estudantes (em geral, entrevistados separadamente do primeiro grupo, por forma a garantir liberdade de expressão).
- f) Temas/conteúdos das reuniões com estudantes. Além dos mencionados anteriormente, abordam-se, consoante o grupo de estudantes (com ou sem participação nos órgãos de gestão), os seguintes temas:
- ✓ A motivação para a escolha do curso;
 - ✓ Apoios sociais aos estudantes;
 - ✓ Expetativas sobre inserção profissional futura;
 - ✓ Aspirações face aos objetivos da avaliação do ciclo de estudos/IES;
 - ✓ Questões políticas, relacionadas com o papel da avaliação, ou a participação dos estudantes na definição de estratégias institucionais de melhoria e garantia da qualidade dos ciclos de estudo.
- g) Seleção dos estudantes:
- ✓ A seleção é da competência exclusiva da IES, que apresenta, antes do início da visita, a listagem das pessoas, de cada um dos grupos institucionais, a estarem presentes em cada uma das reuniões.
 - ✓ O número de estudantes tende a variar entre um mínimo de 6 e um máximo de 12, embora, por vezes, no caso dos estudantes com participação nos órgãos, o número mínimo não seja observado.
 - ✓ Nem sempre são, também, observados critérios de representatividade dos estudantes em termos de idade e género, anos curriculares frequentados, condição face à frequência do curso (estudante 'ordinário', trabalhador) e face aos órgãos institucionais e associações académicas/estudantes.
- h) Outros aspetos da seleção, recrutamento, formação e 'reconhecimento':
- ✓ Não há evidência sobre com que antecedência os estudantes selecionados pela IES são por esta informados relativamente à sua participação futura na reunião com a CAE, ou acedem ao relatório de autoavaliação por forma a prepararem essa mesma participação (sugestão: até 2 semanas antes da reunião).
 - ✓ Até à data, também não há evidência de que as IES recompensem a participação dos estudantes na reunião com as CAE (por exemplo, através de um certificado de presença).

4.3. A Avaliação Externa

4.3.1. Introdução

Tendo como referência o regime jurídico da avaliação e acreditação do ensino superior, no essencial, constante da Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto, que integra, também, disposições dispersas por outros diplomas legais, designadamente o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho e pelo Decreto-Lei n.º

230/2009, de 14 de setembro, a Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, e o Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro, a **avaliação da qualidade e a acreditação do Ensino Superior** tem por objeto o desempenho dos estabelecimentos de ensino superior, medindo o grau de cumprimento da sua missão através de parâmetros de desempenho relacionados com a respetiva atuação e com os resultados dela decorrentes.

Neste contexto, são **objetivos** da avaliação da qualidade:

- ✓ A melhoria da qualidade das instituições de ensino superior.
- ✓ A prestação de informação fundamentada à sociedade sobre o desempenho das instituições de ensino superior.
- ✓ O desenvolvimento de uma cultura institucional de garantia da qualidade.
- ✓ A garantia do cumprimento dos requisitos que conduziram ao reconhecimento oficial das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos.

A prossecução dos objetivos da avaliação da qualidade e da acreditação desenvolve-se através das seguintes formas:

- ✓ **GARANTIA INTERNA DA QUALIDADE**, traduzida na implementação, pelos estabelecimentos de ensino superior, de uma política de garantia da qualidade dos seus ciclos de estudos, bem como dos procedimentos adequados à sua prossecução, designadamente, através da adoção de sistemas internos de garantia da qualidade da sua atividade e pondo em prática uma estratégia para a sua melhoria contínua.
- ✓ **AUTOAVALIAÇÃO** é o processo desenvolvido pelos estabelecimentos de ensino superior, sustentado na recolha e análise sistemática dos dados da sua atividade, na auscultação dos docentes e demais pessoal ao seu serviço, bem como no questionamento dos estudantes e diplomados, tendo como principal objetivo promover uma reflexão interna coletiva sobre a instituição e as suas atividades. O processo de autoavaliação antecede, necessariamente, a avaliação externa do estabelecimento de ensino ou seus ciclos de estudos e deve constituir uma oportunidade para a melhoria da qualidade do seu desempenho.
- ✓ **AVALIAÇÃO EXTERNA**, cujos processos se realizam através de painéis de avaliação que integram peritos independentes, sem relação com o estabelecimento de ensino superior avaliado, e incluem visitas ao estabelecimento de ensino e a audição dos representantes dos seus corpos, bem como de entidades externas, designadamente associações profissionais e outras. Tais processos são da responsabilidade da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), à qual compete nomear os referidos painéis de avaliação (Comissões de Avaliação Externa) e envolvem a análise do relatório de autoavaliação, a visita ao estabelecimento de ensino e a recolha e análise dos dados e da informação complementar necessária à avaliação da instituição ou de uma sua atividade nuclear, tendo em vista a emissão de uma declaração sobre a sua qualidade.

- ✓ **ACREDITAÇÃO** é o procedimento pelo qual a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior verifica e reconhece formalmente que determinados ciclos de estudos, ou determinada instituição de ensino superior, reúnem as condições de organização e apresentam os padrões de qualidade de desempenho exigidos para essa acreditação.
- ✓ **AUDITORIA INSTITUCIONAL** é o processo de avaliação externa para verificar se o sistema interno de garantia da qualidade da instituição está em conformidade com os objetivos enunciados, e se é eficaz e adequado ao seu propósito. A auditoria não se debruça sobre objetivos ou resultados operacionais, enquanto tais, mas avalia os procedimentos utilizados pela instituição para gerir e melhorar a qualidade do seu ensino e demais atividades.

Com o objetivo de clarificar o contexto em que a **AVALIAÇÃO EXTERNA** se processa, o manual procura atingir as seguintes finalidades:

- ✓ Explicitar os passos a serem seguidos pelas Comissões de Avaliação Externa no sentido de levar a cabo o processo de avaliação.
- ✓ Apoiar e facilitar o trabalho das Comissões de Avaliação Externa.
- ✓ Fornecer linhas de orientação para as Comissões de Avaliação Externa, clarificando o modo como estas se devem preparar e qual deve ser a sua conduta durante as visitas de avaliação externa.
- ✓ Contribuir para a homogeneidade do processo de avaliação, no sentido de construir e valorizar critérios e parâmetros de natureza global ou específica, inerentes a diversos domínios do conhecimento científico.

4.3.2. A Comissão de Avaliação Externa

A Comissão de Avaliação Externa é composta por um conjunto de especialistas selecionados pela Agência com base na experiência e formação detidos no âmbito da avaliação externa. Cada comissão avaliará um ciclo de estudos ou um conjunto de ciclos de estudos, num mesmo domínio do conhecimento, e é apoiada por um funcionário da Agência, que atua como gestor do procedimento.

4.3.2.1. Composição da Comissão

Os membros da Comissão de Avaliação Externa são selecionados e nomeados pela Agência. Esta seleção é efetuada com total transparência e é objetivamente baseada na adequação do currículo e do perfil dos indigitados às funções a desempenhar, devendo estar assegurada a independência dos avaliadores em relação aos ciclos de estudos avaliados.

A Comissão de Avaliação Externa é constituída por três a cinco membros, um dos quais será o(a) presidente, devendo, pelo menos um deles, ser recrutado internacionalmente, entre peritos reconhecidos na área académica/científica/profissional relevante.

4.3.2.2. Código de Ética

Os membros das Comissões de Avaliação Externa devem observar, na prossecução das suas funções e atividades, um conjunto de normas relativas aos conflitos de interesse, confidencialidade e conduta pessoal. As normas de conduta dos colaboradores da Agência constituem o **Código de Ética**, integrado no Manual de Qualidade, bem como as Normas para a designação e conduta das CAEs, apresentadas no Apêndice 1.

4.3.2.3. Funções da Comissão de Avaliação Externa

São funções comuns a todos os membros da Comissão de Avaliação Externa:

- ✓ Ler e analisar as normas contidas neste Manual de Avaliação, o Guião para a Avaliação/Acreditação dos Ciclos de Estudos em Funcionamento e os relatórios de autoavaliação produzidos pela IES.
- ✓ Discutir as datas para a visita à IES/ciclos de estudos e participar no esboço do seu agendamento, nos casos em que é prevista uma visita.
- ✓ Conduzir a avaliação dos ciclos de estudos, seguindo o Guião para a Avaliação/Acreditação dos Ciclos de Estudos em Funcionamento e demais normas de conduta pertinentes.
- ✓ Conduzir, segundo as orientações do(a) Presidente, reuniões com as autoridades académicas, a equipa de autoavaliação, os atores institucionais e os atores extra institucionais.
- ✓ Providenciar, do ponto de vista académico, científico e profissional, uma perspetiva sobre os ciclos de estudos em avaliação.
- ✓ Proceder à avaliação de todas as áreas, referentes aos ciclos de estudos avaliados, que integram o Guião para a Avaliação/Acreditação dos Ciclos de Estudos em Funcionamento.
- ✓ Discutir os resultados da avaliação externa, elaborar recomendações e propor melhorias, a integrar na redação dos Relatórios Finais de Avaliação Externa.
- ✓ Coadjuvar na elaboração e aprovação dos Relatórios de Avaliação Externa, tanto na sua versão oral, como nas versões escritas, provisória e final.

São funções específicas do Presidente da Comissão de Avaliação Externa:

- ✓ Representar e liderar a Comissão de Avaliação Externa, coordenando as suas atividades e assumindo a responsabilidade pela avaliação externa.
- ✓ Definir o plano de Atividades da Comissão de Avaliação Externa e distribuí-las pelos seus membros.
- ✓ Definir, por intermédio do Gestor do Procedimento, com a IES responsável pelos ciclos de estudos, as datas e a agenda da visita.
- ✓ Orientar as reuniões com as autoridades académicas, os atores institucionais (docentes, estudantes, não docentes) e extra institucionais (graduados dos ciclos avaliados, empregadores, representantes da comunidade, etc.).
- ✓ Orientar as discussões e debates internos da Comissão de Avaliação Externa, nomeadamente, sobre os resultados da avaliação.

- ✓ Coordenar a reunião final com as autoridades acadêmicas e submeter, oralmente, perante as mesmas, os relatórios provisórios de avaliação externa.
- ✓ Coordenar a revisão da versão provisória dos Relatórios de Avaliação Externa, bem como a redação das suas versões definitivas.
- ✓ Validar os Relatórios (Finais) de Avaliação Externa e responsabilizar-se pela sua remissão à Agência.

Todas as visitas das Comissões de Avaliação Externa são acompanhadas por um(a) funcionário da Agência que desempenha as funções de Gestor(a) do Procedimento, a quem compete especificamente:

- ✓ Coadjuvar o Presidente nas atividades de coordenação da Comissão de Avaliação Externa;
- ✓ Definir, sob a orientação do presidente, com a IES responsável pelos ciclos de estudos, as datas e a agenda da visita.
- ✓ Prestar apoio logístico, metodológico, técnico e de aconselhamento aos membros da Comissão de Avaliação Externa.
- ✓ Reportar à Agência quaisquer incidentes ou contratemplos ocorridos no decurso da avaliação externa e elaborar relatórios críticos dos processos, tendo em vista o seu aperfeiçoamento futuro.

4.3.2.4. Preparação da Comissão e etapas da sua atividade

Depois de selecionados, os membros que compõem a Comissão de Avaliação Externa frequentam uma ação de formação especificamente desenhada e promovida pela Agência. Além da frequência desta ação de formação, os membros da Comissão de Avaliação Externa devem preparar-se, individualmente, para o desempenho das suas funções mediante a análise e estudo prévios de documentos como este Manual de Avaliação e o Guião para a Avaliação/Acreditação dos Ciclos de Estudos e, em especial, os Relatórios de Autoavaliação correspondentes aos ciclos de estudos em análise.

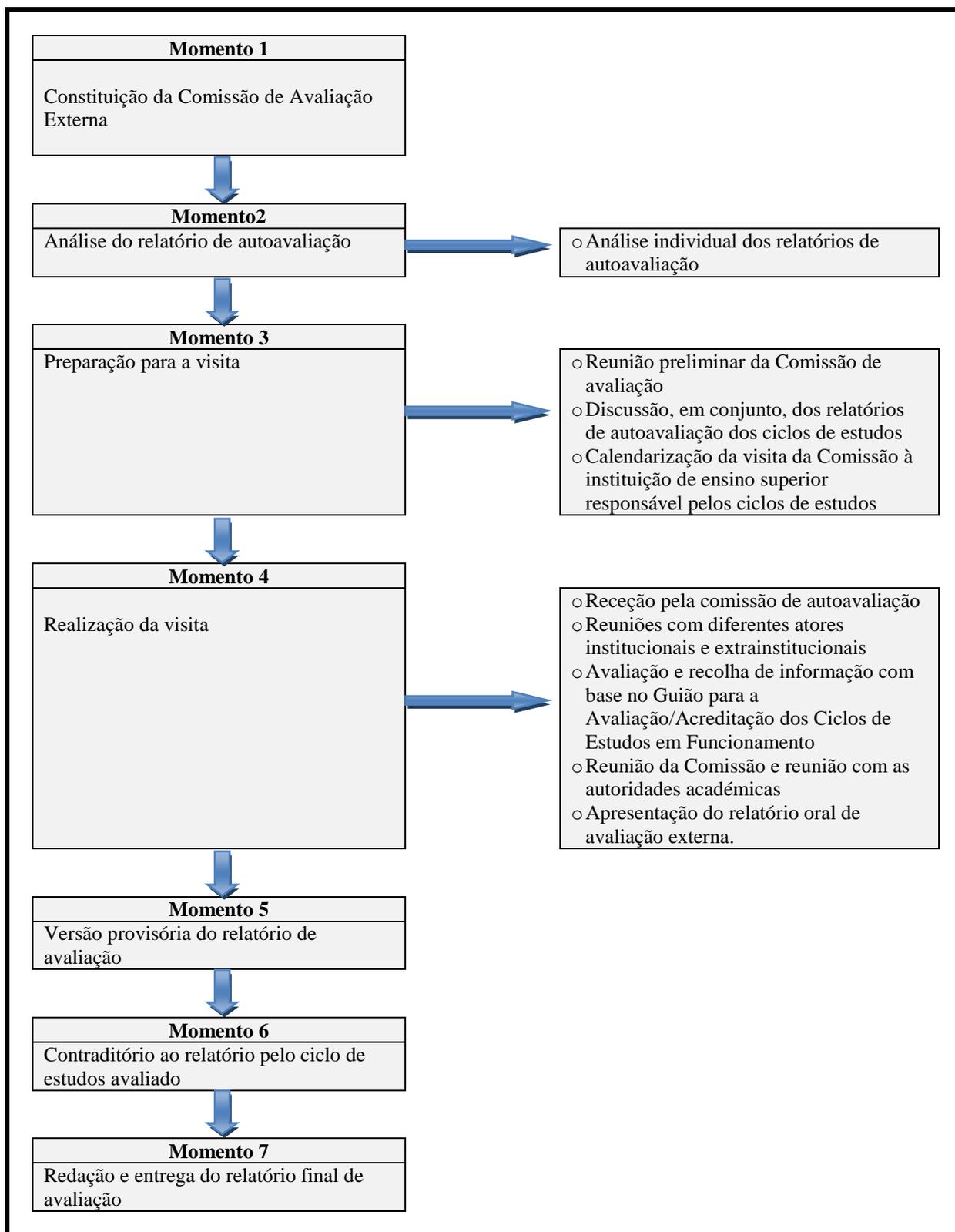
Na tabela da página seguinte apresentam-se as diversas etapas da atividade de uma Comissão de Avaliação Externa, desde a sua constituição até ao ato final de entrega do relatório final ao Conselho de Administração da Agência. Nos casos em que não está prevista uma visita à instituição de ensino superior, o momento 3 consistirá na discussão conjunta dos relatórios de autoavaliação dos ciclos de estudos.

4.3.2.5. Preparação da Visita

Após a constituição da Comissão de Avaliação Externa, a Agência comunica à IES a sua composição. A IES, através dos seus responsáveis académicos, pode pronunciar-se sobre a composição da Comissão de Avaliação Externa antes da realização da visita e, eventualmente, deduzir oposição à inclusão de algum dos seus membros, com fundamento na existência de alguma incompatibilidade para essa inclusão. Neste último caso, a Agência

Organização do Trabalho da Comissão de Avaliação Externa

Adaptado de ANECA, 2007.



analisará as razões que sustentam essa oposição e, se tal se justificar, procederá à substituição do(s) membro(s) da Comissão, sobre o(s) qual(is) tenha sido deduzida fundada oposição.

Assim que a composição da Comissão esteja definitivamente definida, a Agência informa os seus membros e dá início à sua atividade, enviando os Relatórios de Autoavaliação a cada um dos membros. Estes procederão, então, individualmente, à sua leitura e análise, bem como à apreciação global do procedimento de autoavaliação. A partir desta análise, realizada tendo por referência o Guião para a Avaliação/Acreditação dos Ciclos de Estudos em Funcionamento, cada um dos membros da Comissão deve decidir sobre:

- ✓ A suficiência da informação constante dos relatórios de autoavaliação.
- ✓ A necessidade de clarificar certos pontos dos relatórios de autoavaliação.
- ✓ A necessidade de aceder a informação complementar durante a visita.
- ✓ As principais linhas orientadoras das reuniões com os diferentes atores (institucionais e extra institucionais) a ter lugar durante a visita.

Imediatamente antes da visita, tem lugar uma reunião preparatória da Comissão, com a finalidade de discutir, em conjunto, as principais impressões e conclusões retiradas da análise individual dos Relatórios de Autoavaliação. Constituem, ainda, objetivos específicos desta reunião:

- ✓ Identificar a informação complementar necessária a clarificar, apoiar ou suplementar as evidências presentes nos relatórios de autoavaliação.
- ✓ Identificar, ainda que preliminarmente, as principais forças e fraquezas dos ciclos de estudos em avaliação.
- ✓ Apreciar, globalmente, o trabalho da comissão de autoavaliação.
- ✓ Explicitar as principais atividades a serem empreendidas durante a visita aos ciclos de estudos, organizá-las (vide calendarização proposta em seguida) e atribuí-las aos diferentes membros da Comissão, tendo por base, nomeadamente, a natureza das suas funções e competências.

4.3.2.6. Informações Gerais

A visita será organizada pela Agência, através do Gestor do Procedimento, sob a orientação do Presidente da Comissão de Avaliação Externa. As despesas com a deslocação dos membros da Comissão, incluindo despesas com transporte, alimentação e alojamento, são naturalmente da conta da Agência.

Situações de Emergência. Caberá ao Gestor do Procedimento, sob a orientação do Presidente da Comissão de Avaliação Externa, procurar resolver quaisquer situações anómalas, imprevistas ou urgentes. Para o efeito poderão ser contactados os serviços da Agência.

Website da Agência: publicações e outros recursos úteis à Comissão de Avaliação Externa e às IES estão disponíveis no sítio de internet da Agência, www.a3es.pt.

4.3.3. A Visita

A visita à Instituição de Ensino Superior organiza-se como se exemplifica na tabela seguinte:

Reuniões com os diferentes grupos de interlocutores	
Interlocutores da reunião	Conteúdo da reunião
Autoridade académica máxima, ou quem esta designar	Apresentação. Discussão sobre o processo de autoavaliação e a estratégia da instituição.
Equipa responsável pela autoavaliação	Discussão sobre o processo de autoavaliação e os seus resultados.
Equipa responsável pela gestão dos ciclos de estudos em avaliação e do departamento que os promove	Perspetivas sobre as forças e fraquezas, oportunidades e constrangimentos identificados no Relatório de Autoavaliação. Análise e discussão das propostas de melhoria.
Docentes	Análise dos currícula, dos objetivos e finalidades dos ciclos de estudos, dos métodos de avaliação dos estudantes, do trabalho pedagógico docente e dos projetos de investigação com relevância para o ensino.
Estudantes	Registo das perspetivas dos estudantes sobre a inserção nos ciclos de estudos/IES (1.º ano), o processo de ensino/aprendizagem, o funcionamento dos ciclos de estudos, e o seu envolvimento nas estruturas pedagógicas; discussão dos objetivos da avaliação e recolha de opiniões sobre os relatórios de autoavaliação.
Pessoal não docente	Discussão sobre o contributo para o funcionamento dos ciclos de estudos; a articulação com a atividade docente; os recursos existentes e necessários ao desenvolvimento do trabalho letivo.
Graduados	Registo das perspetivas dos graduados sobre a sua inserção no mercado de trabalho; a correspondência entre as competências adquiridas no ciclo de estudos e as exigências do mercado de trabalho; as necessidades do mercado de trabalho na área científica em que se insere o ciclo de estudos.
Empregadores, representantes da comunidade envolvente, parceiros, etc.	Registo das perspetivas sobre a correspondência entre as competências dos graduados e as necessidades do mercado de trabalho; o contributo do ciclo de estudos para o desenvolvimento e a resolução de problemas do meio envolvente; a articulação do ciclo de estudos com os potenciais empregadores.

Adaptado de ANECA, 2007; CNAVES, 2000; EUA, 2008.

4.3.3.1. Visita às Infraestruturas

A Comissão de Avaliação Externa deve proceder à visita às instalações e demais infraestruturas de funcionamento dos ciclos de estudos em avaliação (edifícios, laboratórios e bibliotecas, salas de estudo, etc.). Convém que se indague se as mesmas instalações e demais infraestruturas correspondem ao local legalmente autorizado para o funcionamento do respetivo estabelecimento de ensino, registando a informação obtida.

4.3.3.2. Reunião da Comissão de Avaliação Externa

Antes do termo da visita, a Comissão reúne com o intuito de discutir as conclusões sobre os resultados da avaliação e organizar os itens a integrar nos relatórios de avaliação externa a ser apresentados oralmente. No decurso desta reunião, a Comissão deve chegar a um consenso sobre quais as principais conclusões, baseadas nessas apreciações, passíveis de integrar os relatórios de avaliação externa destinados à apresentação oral.

Todas as apreciações e atividades da Comissão devem apoiar-se, obrigatoriamente:

- ✓ Na **análise de informação e dos dados disponíveis**. As apreciações da Comissão devem ser fundamentadas em informação que lhe é disponibilizada sobre os ciclos de estudos em avaliação (i.e., Relatórios de Autoavaliação), ou que por ela tenha sido recolhida, nomeadamente, através das reuniões com os diferentes grupos de interlocutores.
- ✓ Na **observação individual**. Constituindo uma das principais incumbências da Comissão, esta observação tem por base o Guião para a Avaliação/Acreditação dos Ciclos de Estudos e visa permitir recolher informação adicional e inacessível de outro modo.
- ✓ E, sempre que necessário, na **análise de documentação adicional**. O objetivo desta análise consiste em obter dados suplementares que facilitem a estruturação de juízos sobre os vários aspetos em avaliação. O acesso a documentação adicional deve ser realizado pela Comissão sempre que esta o julgue necessário e com o propósito de complementar informação já existente.

4.3.3.3. Reunião Final

Esta reunião final deve ser realizada com a Autoridade Académica e, no caso das instituições privadas, também com a presença do órgão de administração da Entidade Instituidora.

Nesta reunião, deve proceder-se à discussão, com os responsáveis pelo estabelecimento de ensino, das principais conclusões da avaliação, bem como dos principais itens que compõem os relatórios de avaliação externa a ser apresentados oralmente. Esta reunião destina-se a eliminar eventuais erros de interpretação.

4.3.3.4. Apresentação do Relatório Oral

Depois da reunião final deve ser feita a apresentação do relatório oral às autoridades académicas e às individualidades por estas convidadas a estar presentes. Esta apresentação

é da responsabilidade do(a) Presidente da Comissão de Avaliação Externa. Atendendo a que a decisão final sobre a acreditação é da responsabilidade do Conselho de Administração da Agência, a Comissão de Avaliação Externa não deve dar indicação sobre o sentido da sua recomendação ao Conselho de Administração, limitando-se a discutir os resultados da sua análise em termos de deficiências, aspetos positivos, propostas de melhoria, etc.

4.3.4. As normas e os padrões de acreditação

O sistema de ensino superior português oferece, provavelmente, um número excessivo de ciclos de estudos, resultado de um longo período de ausência de regulação eficaz que permitiu a oferta de formações sem que as condições mínimas legais fossem respeitadas. Por este motivo, não há qualquer razão para acreditar propostas de novos ciclos de estudos que não cumpram rigorosamente as condições legais. Isto significa que o resultado das creditações prévias deve ser acreditado ou não acreditado, com as creditações com condições representando, apenas, uma pequena percentagem das recomendações. De fato, em 2009 e 2010 as creditações com condições representaram, apenas, 11% do total. No entanto, em 2011 esta percentagem subiu para 21%, o que parece excessivo e foi, possivelmente, consequência de decorrerem, em paralelo, creditações prévias e creditações de ciclos de estudos em funcionamento. Espera-se que nos anos seguintes se retome o critério de exigência inicial, com diminuição das situações de acreditação com condições.

No caso dos ciclos de estudos em funcionamento a atitude das comissões deve ser mais flexível, atendendo ao facto de haver, em regra, alunos a frequentar os cursos: nestes casos é pedido à comissão de avaliação que faça uma avaliação para determinar se o curso em avaliação não tem possibilidade de recuperação, devendo ser encerrado, ou se é possível a sua recuperação desde que seja implementado um conjunto de recomendações dentro de um prazo a fixar. Para assegurar a consistência das recomendações a Agência tem, sistematicamente, concedido acreditação com condições por um ano sempre que se trate de corrigir a composição do pessoal docente, e acreditação com condições por três anos se for necessário melhorar a componente de investigação científica. No entanto, o nível de exigência deve aumentar da licenciatura até ao doutoramento. Por exemplo, se não existe investigação de alto nível devidamente comprovada com publicações não há qualquer justificação para acreditar um doutoramento, mesmo que este esteja em funcionamento.

Os padrões de acreditação estão definidos na legislação aplicável que se encontra dispersa por diversos diplomas legais (ver § 3.3) e, além disso, estão indicados nos guiões de avaliação. Em particular, tem-se verificado a importância da definição do corpo docente das instituições e a sua atividade de investigação, matéria em relação à qual a Agência elaborou documentação detalhada (ver Apêndice 2).

4.3.5. Normas para a visita e formulação de juízos de avaliação

No caso da avaliação e acreditação de ciclos de estudos já em funcionamento há sempre uma visita da Comissão de Avaliação Externa à instituição. A visita é sempre acompanhada por um Gestor de Procedimentos da Agência. Este Gestor não é um secretário da Comissão;

é um profissional altamente treinado nas metodologias de avaliação, membro de pleno direito da Comissão. Ao Presidente da Comissão cabe definir o modo de trabalho da Comissão, distribuindo tarefas quando for caso disso, bem como a coordenação das atividades da Comissão, definindo o seu plano de trabalhos e orientando as reuniões.

O primeiro trabalho da Comissão é o de avaliar a qualidade do relatório de autoavaliação, pedindo elementos adicionais sempre que entender que a informação não está completa. Esta fase pode ficar a cargo do Presidente. Além disso, a Comissão deve reunir antes da visita para troca de impressões sobre o relatório de autoavaliação e preparação dos temas a debater com a instituição.

Durante a visita os membros da Comissão devem ter sempre presente que estão a discutir com colegas, pelo que ***nunca devem apresentar o caso da sua instituição como exemplo***; evitar atitudes menos próprias, incluindo as que denotem comiseração ou autoritarismo; evitar tanto a excessiva familiaridade como a ideia de superioridade. Os avaliadores estão nas reuniões mais para ouvir e fazer perguntas do que para falar. Os avaliadores devem evitar “dar lições” sobre o modo como veem o curso ou o modo como deve ser ensinado, mas devem procurar verificar e completar a informação do relatório de autoavaliação por meio de perguntas adequadas. As reuniões com os alunos não podem ser usadas para os examinar. Se a Comissão pretender avaliar o nível do curso pode perguntar aos alunos qual a bibliografia usada ou solicitar exemplares de exames e teses de mestrado e doutoramento.

A Comissão deve cumprir o guião e seguir com rigor o plano da visita, tendo o cuidado de separar o que são críticas isoladas de membros da instituição avaliada de problemas de carácter mais geral – separar o trigo do joio é fundamental; é normal em muitas instituições aparecer alguém que apresenta um problema pessoal (promoção, distribuição de serviço, etc.) como um problema geral da instituição. Uma forma aconselhável de proceder é a de efetuar um conjunto tipo de perguntas em diferentes níveis da instituição, tirando conclusões da consistência das respostas. Por exemplo, perguntar ao diretor, a docentes e a estudantes se os estudantes foram auscultados na definição dos ECTS? Ou quais os critérios de seleção e promoção dos docentes? Ou os critérios de seleção dos novos alunos? Como acompanham o progresso dos alunos? Como (ou se) analisa o nível de conhecimento dos alunos à entrada? Isso implica medidas de compensação? Como têm a certeza de que o nível de classificações é adequado? Como explicam as elevadas taxas de reprovação e de abandono? Como é analisada a empregabilidade do curso?

A Comissão deve analisar a adequação da definição de missão da instituição, avaliar os constrangimentos externos e internos e validar a análise SWOT. Outras questões tem a ver com a existência ou não de um plano estratégico e com a forma (participada ou não por alunos, docentes e funcionários) da sua elaboração.

A Comissão deve informar-se sobre a eventual existência de um sistema interno de garantia da qualidade. Quais as características e grau de eficácia deste sistema? Existe um responsável institucional pela qualidade? Qual a atitude (participativa ou não) dos alunos,

docentes e funcionários? Como é feita a renovação e atualização periódica dos planos de estudos? Como se processa a proposta de criação de novos ciclos de estudos?

No último dia a Comissão deve apresentar um relatório oral à instituição sobre as suas conclusões, embora sem desvendar se o resultado final será ou não o de uma acreditação. As conclusões devem ser apresentadas de forma serena e objetiva, indicando quais os pontos fortes e fracos detetados e quais as recomendações para melhoria evitando, quer uma sensação de superioridade, quer um tratamento demasiado aligeirado das conclusões.

4.3.6. A necessidade de rigor e consistência

A elaboração dos relatórios deve ser feita com especial cuidado. Em todo o texto devem ser observadas as normas de cordialidade entre colegas, evitando expressões com excessiva agressividade. A linguagem dos relatórios deve ser clara e precisa, não se esquecendo que se trata de um diálogo entre colegas – evitar atitudes de comiseração e atitudes autoritárias, apresentar sempre as conclusões de forma serena mas objetiva, com força e clareza suficiente para auxiliar a instituição avaliada a mudar e aperfeiçoar-se.

Na elaboração dos relatórios é necessário assegurar a sua consistência e a sua coerência interna e justificar todas as afirmações, em particular se forem de carácter negativo. Por exemplo, não deve fazer-se um grande elogio inicial do ciclo de estudos ou da instituição para no final propor a não acreditação. Ou, por exemplo, indicar que o corpo docente cumpre ou cumpre parcialmente a legislação para nas conclusões dizer que não cumpre. Ou, quando se considera que a investigação não é suficiente, justificar com base na produção científica indicada nas fichas curriculares do pessoal docente, etc., etc.

Finalmente, as comissões devem sempre procurar exercer um nível de exigência adequado bem como assegurar a equidade das decisões quando se avaliam cursos em diversas instituições.

4.3.7. Os relatórios provisórios de avaliação externa

Com base nas notas colhidas na reunião da Comissão de Avaliação Externa, e usando o formulário eletrónico apropriado (Guião de Avaliação/Acreditação de Ciclos de Estudos), a Comissão prepara em linha a versão provisória dos Relatórios. Estes relatórios devem ser aprovados formalmente por todos os membros da Comissão e de seguida submetidos à Agência pelo(a) Presidente da Comissão de Avaliação Externa.

Estes diferentes momentos na redação dos Relatórios de Avaliação Externa devem ter presente as finalidades do exercício de avaliação em causa: a acreditação, nos termos da lei, dos ciclos de estudos objeto de avaliação e a conseqüente melhoria das condições do seu funcionamento e da sua qualidade. A redação dos Relatórios deve observar as seguintes regras:

- ✓ Concordância com a sua versão apresentada oralmente aos responsáveis pelo estabelecimento de ensino.
- ✓ Observância da confidencialidade:

- ausência de referências explícitas a pessoas, instituições e/ou ciclos de estudos que não os diretamente avaliados;
- cumprimento dos requisitos legais de proteção de dados pessoais, assegurando, nomeadamente, o anonimato das pessoas participantes no processo avaliativo.
- ✓ Apresentação de uma conclusão inequívoca e fundamentada sobre a qualidade dos ciclos de estudos.
- ✓ As recomendações finais devem:
 - basear-se e ser coerentes com os dados e evidência recolhidos durante o processo e fazer referência clara e objetiva aos aspetos avaliados;
 - evitar quaisquer comparações com outros ciclos de estudos/IES;
 - ser claras e coerentes.
- ✓ Os relatórios devem incluir um comentário às propostas de melhoria formuladas pela IES responsável pelos ciclos de estudos, oferecendo propostas alternativas ou complementares quando tal seja admissível e justificado. As propostas alternativas devem:
 - ser baseadas em critérios claros e objetivos e, se possível, apontar a forma de ultrapassar os problemas detetados, possibilitando o subsequente desenvolvimento de ações de melhoria;
 - ser concordantes com os parâmetros de avaliação;
 - ser orientadas para a ultrapassagem das fraquezas e para o reforço dos aspetos positivos identificados;
 - levar em consideração o contexto específico da IES/ciclos de estudos avaliados.

4.3.8. Relatório final de avaliação externa

4.3.8.1. Entrega dos Relatórios de Avaliação Externa à Agência

A versão provisória de cada um dos relatórios é elaborada pelo Presidente da Comissão ou sob a sua supervisão, com base nas considerações apresentadas no relatório oral e nas notas compiladas pelos membros da Comissão, e depois discutida e aprovada em reunião da Comissão.

Cada relatório é depois remetido à instituição de ensino superior para apreciação e eventual pronúncia, no prazo regularmente fixado. A Comissão, face à pronúncia apresentada, poderá rever cada um dos relatórios provisórios, se assim o entender, competindo-lhe aprovar a sua versão final e remetê-la à Agência, que depois a endereça à Instituição de Ensino Superior.

4.3.8.2. Cessação das Responsabilidades da Comissão de Avaliação Externa e apreciação do trabalho realizado

A intervenção e responsabilidade da Comissão de Avaliação Externa cessa, quer em relação à IES/Ciclos de Estudos avaliados, quer em relação à Agência, com a entrega do Relatório Final de Avaliação Externa à Agência. Cabe ao Conselho de Administração da Agência

proferir decisão final sobre a acreditação da IES/Ciclos de estudos em causa, decisão essa que, de acordo com o previsto legalmente, pode ser concordante ou não com a referida recomendação.

Posteriormente, cada membro da Comissão é informado sobre a conclusão do processo e das eventuais ações a empreender pela Agência face aos resultados da avaliação/acreditação. Quaisquer questões ou dúvidas que possam surgir neste contexto, bem como quaisquer solicitações da comunicação social, devem ser remetidas para a Agência.

Após a cessação da sua atividade, os membros das Comissões de Avaliação Externa são solicitados a fazer uma apreciação crítica sobre o trabalho realizado, através da resposta a um inquérito apropriado, que lhes será distribuído pela Agência.

4.4. A acreditação

4.4.1. A deliberação do Conselho de Administração

Compete ao Conselho de Administração a deliberação final em termos de acreditação. Na formulação da deliberação o Conselho de Administração terá em consideração o relatório final da Comissão de Avaliação Externa e, havendo ordens e associações profissionais relevantes, será igualmente considerado o seu parecer.

O Conselho de Administração pode, porém, tomar decisões não coincidentes com a recomendação das Comissões de Avaliação Externa. Compete ao Conselho de Administração assegurar a equidade e o equilíbrio das decisões finais, podendo deliberar em discordância favorável (menos exigente que a Comissão) ou desfavorável (mais exigente do que a Comissão) em relação à recomendação da Comissão de Avaliação Externa.

4.4.2. O Conselho de Revisão

O Conselho de Revisão é um órgão de recurso das deliberações do Conselho de Administração. Os interessados têm direito a uma revisão das deliberações do Conselho de Administração relativas à avaliação e à acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos, bem como da omissão das deliberações devidas relativamente às mesmas matérias, através de recurso para o Conselho de Revisão, nos termos dos artigos seguintes.

Pode interpor-se recurso das deliberações conclusivas do Conselho de Administração nos procedimentos relativos à avaliação e à acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos, bem como da sua omissão. Não são passíveis de recurso quaisquer atos ou omissões não previstos no número anterior, designadamente os atos preparatórios, interlocutórios ou de execução, praticados pelo Conselho de Administração ou por qualquer outro órgão ou agente da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, nem as omissões da prática dos mesmos atos. O recurso pode fundamentar-se na ilegalidade ou na inconveniência da deliberação do Conselho de Administração ou na ilegalidade da sua omissão.

Tem legitimidade para recorrer a instituição de ensino superior que seja requerente no procedimento em que tenha tido lugar a deliberação ou a omissão impugnada e que por elas se considere lesada. Perde legitimidade para recorrer a instituição de ensino superior que, sem reserva, tenha aceitado, expressa ou tacitamente, a deliberação do Conselho de Administração.

A interposição do recurso não tem efeito suspensivo da deliberação impugnada, nem supre, ainda que provisoriamente, a omissão de uma deliberação devida, mas, salvo em caso de urgência devidamente fundamentada, não podem ser praticados na pendência do recurso quaisquer atos suscetíveis de conflitar com a decisão que naquele venha a ser proferida ou de prejudicar a sua utilidade.

Na decisão do recurso, o Conselho de Revisão pode confirmar ou revogar, no todo ou em parte, a decisão do Conselho de Administração. Quando considere que, no procedimento de avaliação ou acreditação em que tiveram lugar a deliberação ou a omissão recorridas, se praticaram atos ou formalidades indevidas ou se deixaram de praticar atos ou formalidades devidas, o Conselho de Revisão pode anular, no todo ou em parte, aquele procedimento e determinar a sua repetição ou a realização de diligências complementares, que seguem os termos previstos no regime dos procedimentos de avaliação e de acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos. Neste caso são elaborados novos relatórios preliminar e final.

4.4.3. A publicidade dos resultados

De acordo com o artigo 16.º da Lei 37/2007, de 16 de agosto, os resultados da avaliação são públicos. Assim, na elaboração dos relatórios de avaliação externa deve ter-se em consideração a obrigatoriedade dessa divulgação pública, nomeadamente nos sítios da Internet da Agência e da IES/ciclos de estudos avaliados. Também a contradita (pronúncia) aos Relatórios de Avaliação Externa, quando exista, deve ser divulgada, juntamente, com a versão final dos mesmos relatórios.

Além disso, a legislação aplicável (n.º 2 do artigo 16.º da Lei 38/2007, de 16 de agosto) determina que as instituições de ensino superior publiquem, quer os relatórios de autoavaliação, quer os relatórios de avaliação externa.