

# AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E QUALIDADE EDUCATIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PORTUGAL

**FÁTIMA SOUSA-PEREIRA  
CARLINDA LEITE**

## **RESUMO**

*As mudanças políticas introduzidas em Portugal pelo Processo de Bolonha acentuaram a complexidade dos desafios ao ensino superior e à formação inicial de professores. O compromisso assumido para a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior justificou o recurso a critérios comparáveis de garantia da qualidade (SANTOS, 2011) e a introdução de processos promotores de melhoria. O artigo analisa o papel da avaliação institucional na garantia da qualidade desejada. Para tanto, recorreu-se a dados quer da legislação portuguesa, quer de outros documentos que permitem situá-la no contexto transnacional. Recorreu-se também a opiniões de professores diretamente envolvidos na organização de cursos de formação inicial de professores obtidas por meio de questionário. A análise desses dados permite concluir que existe uma relação entre a avaliação e a melhoria da formação oferecida aos estudantes, futuros professores.*

**PALAVRAS-CHAVE** AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL • QUALIDADE DA EDUCAÇÃO • FORMAÇÃO DE PROFESSORES • POLÍTICAS EDUCACIONAIS.

# EVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y CALIDAD EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES EN PORTUGAL

## RESUMEN

*Los cambios políticos introducidos en Portugal por el Proceso de Boloña acentuaron la complejidad de los desafíos a la educación superior y a la formación inicial de profesores. El compromiso asumido para la creación del Espacio Europeo de la Educación Superior justificó el recurso a criterios comparables de garantía de la calidad (SANTOS, 2011) y la introducción de procesos que se destinan a promover mejoras. El artículo analiza el papel de la evaluación institucional en la garantía de la calidad deseada. Para ello se recurrió a datos de la legislación portuguesa, así como a otros documentos que permiten situarla en el contexto transnacional. También se utilizaron opiniones de profesores directamente involucrados en la organización de cursos de formación inicial de docentes obtenidas por medio de cuestionario. El análisis de dichos datos permite concluir que existe una relación entre la evaluación y la mejora de la formación ofrecida a los estudiantes, futuros profesores.*

**PALABRAS CLAVE** EVALUACIÓN INSTITUCIONAL • CALIDAD DE LA EDUCACIÓN • FORMACIÓN DE PROFESORES • POLÍTICAS EDUCACIONALES.

# INSTITUTIONAL EVALUATION AND EDUCATIONAL QUALITY IN THE INITIAL TEACHER EDUCATION IN PORTUGAL

## ABSTRACT

*Political changes introduced in Portugal by the Bologna Process accentuated the complexity of the challenges in higher education and teachers' initial training. The commitment assumed for the creation of the European Space for Higher Education justified the reliance on comparable criteria to guarantee quality (SANTOS, 2011) and the introduction of procedures to promote improvement. The article analyzes the role of institutional evaluation in guaranteeing the desired quality. Therefore, we used either the data from the Portuguese legislation, or other documents, to place it in the transnational context. The opinions of professors directly involved in the organization of courses for the initial teacher education, obtained using a questionnaire, were also used. Analysis of these data allowed the conclusion that there is a relationship between evaluation and the improvement of the training offered to students, the future teachers.*

**KEYWORDS** INSTITUTIONAL EVALUATION • EDUCATIONAL QUALITY • INITIAL TEACHER EDUCATION • EDUCATIONAL POLICIES.

## **INTRODUÇÃO**

A assinatura por Portugal da Declaração de Bolonha (1999) e os compromissos decorrentes da criação do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) que acompanham o Processo de Bolonha (PB) implicaram mudanças quer na estrutura dos cursos, quer no funcionamento das instituições. Dessas mudanças, a avaliação e o discurso da qualidade constituem uma forte marca (LEITE, 2012, 2013; LEITE; FERNANDES, 2014) e colocaram às Instituições de Ensino Superior (IES) novos desafios e a exigência de novas competências que lhes permitam organizar e concretizar a mudança paradigmática pretendida, bem como os processos de garantia interna da qualidade.

No caso dos cursos de Formação Inicial de Professores (FIP), esses desafios decorrem quer das profundas transformações da estrutura dos ciclos de estudo, que passaram a ter regulamentação própria, quer da exigência da institucionalização de processos que promovam uma cultura de melhoria contínua (SANTOS, 2011).

Relacionado com essa problemática, foi realizado o estudo a que se refere este artigo e que pretendeu enriquecer

o conhecimento e a compreensão dos efeitos das políticas de concretização da FIP da educação básica<sup>1</sup> (EB), no quadro do Processo de Bolonha e do sistema de avaliação institucional a que são sujeitos esses cursos de formação.

Tratou-se de um estudo de orientação quantitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; BRANNEN, 2004; COLÁS BRAVO; EISMAN, 1998) que envolveu a análise de políticas no domínio em estudo e dados provenientes de um questionário aplicado a profissionais envolvidos na FIP de diferentes IES públicas portuguesas. Neste artigo dá-se particular destaque ao papel da avaliação institucional na garantia da qualidade educativa nesses tempos de mudança, tanto do ponto de vista das intenções políticas quanto da percepção de professores responsáveis pela organização de cursos de Formação Inicial de Professores.

Assim, no sentido de contextualizar a problemática em estudo, numa primeira parte é realizado um enquadramento da situação do ensino superior e da Formação Inicial de Professores em Portugal, explorando os contextos de mudança que lhe estão associados. É ainda abordado o papel da avaliação institucional nos processos de garantia da qualidade dos cursos, tomando como referência a legislação em vigor. Num segundo momento, enquadra-se metodologicamente a componente empírica do estudo e apresentam-se os resultados obtidos pela análise aos questionários respondidos por professores responsáveis pela organização de cursos de Formação Inicial de Professores de educação básica. O artigo termina com a discussão dos resultados e a sua interpretação à luz do quadro teórico que nos serve de referência.

## **ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PORTUGAL: CONTEXTOS DE MUDANÇA**

Após a revolução de Abril de 1974, e como efeito dos ideais democráticos que a acompanharam, Portugal assistiu a uma forte expansão da rede de ensino superior (ES), tendo multiplicado exponencialmente não somente o número de alunos,<sup>2</sup> mas também o de docentes e investigadores. Nessa expansão, teve enorme influência o subsistema do ensino

**1** Por uma questão de simplificação, passaremos a referir-nos à formação de educadores de infância e de professores do 1º e do 2º ciclos do ensino básico (CEB) como a FIP da educação básica (ainda que não integrando, na análise realizada, o 3º CEB).

**2** Neste período, Portugal foi dos países da União Europeia (UE) que registou a maior taxa de crescimento do número de alunos no ES. A título ilustrativo, em 1978, havia 81.582 estudantes no ES, passando para 157.869, em 1990, 373.745, em 2000, 400.831, em 2003, 390.273, em 2012, e 349.658, em 2015 (dados da Pordata). Ou seja, depois do aumento exponencial, esse número tem se estabilizado ou mesmo diminuído.

superior politécnico, bem como o setor privado (CABRAL, 2006; SANTOS, 2011). Como se depreende, esse crescimento explosivo do ES resultante da massificação do acesso esteve relacionado com as expectativas democráticas da sociedade, em face de um nível de formação que não se pretendia circunscrito a elites.

A par da mais-valia, que pode ser associada a esse fenómeno – particularmente por questões relacionadas com a igualdade de oportunidade e com o aumento dos níveis de qualificação da população portuguesa no contexto de uma sociedade do conhecimento –, vários são os autores que se referem às dificuldades sentidas pelas IES em responder adequadamente a essa situação de crescimento explosivo, e por vezes descontrolado, do ES (CABRAL, 2006; LEITE, 2012; SANTOS, 2011). Questões de rigor, de qualidade e dificuldades em lidar com públicos heterogêneos são alguns dos aspetos que estão na base dos argumentos mais comuns. Em síntese, é reconhecido que nem sempre o processo de expansão do ES aconteceu com a qualidade desejada.

Foi nesse contexto que se instalaram em Portugal as políticas internacionais baseadas na *accountability* e que apontaram para a necessidade de os sistemas educativos e suas instituições prestarem contas do serviço educativo que oferecem e de se responsabilizarem pela sua melhoria. De fato, depois da expansão, foi considerado que havia que apostar na qualidade. Foi também nesse contexto que ocorreram os acordos e compromissos europeus que apontam para a qualidade e a necessidade de se instituir nas IES uma cultura de garantia de qualidade. Nessas políticas não pode ser ignorado o compromisso assumido na criação do EEES da *comparabilidade e compatibilidade* dos sistemas de ensino superior, o que exigiu a introdução de sistemas de avaliação da qualidade. O discurso de qualidade e de avaliação da qualidade foi assim se instalando no ensino superior e apoiando medidas políticas com impacto, entre outros, nos sistemas de organização e gestão das instituições e nos processos de formação e avaliação dos cursos de FIP.

É de registar, no entanto, que essas preocupações com a qualidade e os discursos de apelo à criação de sistemas de

garantia da qualidade surgem também quer do interior das próprias IES, quer da sociedade, em geral, isto é, de candidatos ao ES e respetivas famílias, empregadores, etc. O que estamos a sustentar é que os sistemas de garantia da qualidade foram ganhando força, quer política, quer da sociedade em geral, justificando-se como uma necessidade para demonstrar que os fundos públicos são gastos adequadamente (ALDERMAN; BROWN, 2005) e para que as instituições tenham um reconhecimento científico e social.

A esse cenário acresce que, nos primeiros anos do século XXI em concreto a partir de 2004, o número de candidatos ao ES iniciou uma curva descendente, sendo que a partir dessa altura, pela primeira vez no ES público português, o número de vagas passou a ser superior à procura e, nos últimos anos, apesar de se ter verificado uma redução no número de vagas disponibilizadas, uma importante proporção não tem sido ocupada.

Em face do exposto, e enquadrado por uma envolvente marcada pela premência da internacionalização e por restrições orçamentais resultantes de uma crise económica generalizada, atualmente o ES em Portugal, assim como em outros contextos semelhantes, encontra-se numa “encruzilhada”, a que a generalidade das políticas nacionais e internacionais desse nível de ensino procuram dar resposta. No que diz respeito à Formação Inicial de Professores, importa referir que, já em meados do século XX, ela foi alvo de atenção em virtude da expansão da escolarização de massas e do conseqüente aumento do recrutamento de professores. O mesmo aconteceu nas décadas de 1980 e 1990, por influência da integração europeia (CANÁRIO, 2007; LOPES et al., 2007). No entanto, essa problemática tem assumido novos contornos e uma crescente relevância resultante da reestruturação da FIP no contexto do PB. Antes desse processo iniciado em Portugal em 2007, os ministros europeus reunidos em Berlim, em 2003, para análise do modo como estava a ser concretizada a organização do Processo de Bolonha, consideraram necessário definir critérios e metodologias de garantia da qualidade mutuamente partilhados pelos diversos parceiros do EEES. Esse trabalho foi encomendado

à European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2006), que definiu padrões, procedimentos e orientações sobre a garantia da qualidade, apresentados e aprovados na reunião de ministros, em 2005, em Bergen. Em relação à FIP, já em 2004 a Comissão Europeia tinha reconhecido a relevância de colocar na “agenda” europeia essa temática, e em particular o desenvolvimento das competências e qualificações dos professores. A FIP foi considerada “uma matéria de prioridade”, dado o papel-chave que desempenha

[...] no modo como os sistemas educativos se desenvolvem e na implementação das reformas que a União Europeia pretende desenvolver rumo a um desempenho que a coloque como a economia baseada no conhecimento mais competitiva do mundo. (COMISSÃO EUROPEIA, 2004)

Mais recentemente, em 2010, foi divulgada a “agenda” da UE para a Melhoria da Qualidade dos Professores (*Improving Teacher Quality: The EU Agenda*), documento que resume as prioridades definidas pelos ministros da educação dos Estados-Membros, para melhorar a formação de professores.

Antes dessas posições políticas, a investigação sobre a FIP realizada em Portugal, no período pré-Bolonha, tinha revelado um conjunto de problemas extensos e profundos que Esteves (2009) sistematizou, tornando evidente que alguma dificuldade na sua organização e funcionamento, quer a necessidade de se operarem mudanças significativas que respondessem aos desafios colocados pelos novos paradigmas educacionais. Nesse contexto, do ponto de vista legislativo, em 2007 a FIP foi regulamentada (DL n. 43/2007)<sup>3</sup> com grandes implicações na estrutura, organização e operacionalização dos cursos de formação.

Na legislação portuguesa, a reforma na FIP é justificada pela necessidade de garantir um corpo docente qualificado (DL n. 43/2007 e n. 79/2014, preâmbulo) que assegure maior qualidade de ensino e melhores resultados de aprendizagem nos diferentes níveis de educação e ensino. Essa legislação reconhece que nas últimas décadas a prioridade, relativamente ao corpo docente, centrou-se mais na necessidade de

<sup>3</sup> O DL n. 43/2007, de 22 de fevereiro, aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, revendo as condições de atribuição de habilitação para a docência. Esse documento foi, entretanto, recentemente revisto pelo DL n. 79/2014, mas não introduzindo alterações significativas em relação às questões em foco neste artigo.

assegurar a quantidade de professores indispensável para responder ao fenômeno da massificação do acesso à escolaridade obrigatória do que na sua qualidade. Por outro lado, é assumido que, não havendo necessidade de recorrer a diplomados sem qualificação profissional para a docência, é dada prioridade política à melhoria da qualidade da formação, no sentido de garantir melhor ensino e ampliar os níveis de sucesso escolar. Esse mesmo diploma confere particular relevância ao desenvolvimento de mecanismos de garantia (interna e externa) da qualidade da formação que envolvam a monitorização das mudanças realizadas por meio tanto da autoavaliação institucional quanto da avaliação externa dos cursos de formação pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). Essa agência, criada em 2007 (DL n. 369/2007), é responsável, em Portugal, pela avaliação dos cursos de ensino superior da qual podem resultar: uma acreditação do curso por seis anos; uma acreditação condicional (exigindo o cumprimento de condições); ou uma não acreditação do curso. Os aspetos relacionados com a *qualidade* no ES na FIP são abordados com mais detalhes na próxima seção deste artigo.

#### **O PAPEL DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NOS PROCESSOS DE GARANTIA DA QUALIDADE EDUCATIVA**

A exigência externa de mais qualidade e maior eficácia das instituições educativas tem vindo a aumentar numa relação direta com a complexidade dos problemas que as IES têm vindo a enfrentar nas últimas décadas. É nesse contexto de maiores exigências externas e, simultaneamente, mais dificuldades internas que se enquadram as pressões crescentes para a mudança e inovação educativa, enquanto respostas aos problemas educativos e sociais da atualidade. Nesse cenário, a avaliação educacional, nomeadamente a avaliação institucional, tem vindo a ser apresentada e justificada no seu papel de promover processos de garantia da qualidade educativa.

Estrela e Nóvoa (1999, p. 7), já no final do último século, isto é, antes da concretização do PB, referiam que “o papel



que a avaliação tem sido chamada a desempenhar nos últimos anos constitui, sem dúvida, uma das evoluções mais interessantes na área da educação” Os autores argumentavam que os dois elementos essenciais para situar e compreender a atenção de primeira ordem que estava a ser concedida à problemática da avaliação, enquanto domínio de reflexão e de prática, eram a crise e a reforma vividas nas décadas de 1970 e 1980. Também Barretto (2013), referindo-se à introdução da avaliação do sistema no Brasil, afirma que ela está atrelada aos propósitos de melhoria do ensino, levando a crer que é a qualidade que está sendo medida por essa avaliação.

No quadro dessas situações, diante de problemas enfrentados pelos sistemas educativos decorrentes, muitas vezes, de questões sociais, é compreensível que se aponte para a avaliação como forma de estimular processos de intervenção nesses problemas, assegurando assim maior confiança social nos sistemas.

Em Portugal é possível situar a importância conferida à avaliação e o seu papel de destaque nas políticas educativas – nomeadamente nas do ES em análise neste artigo – por referência com esses fatores. Efetivamente, vivemos, no tempo presente, uma situação de crise generalizada, que comporta dificuldades de gestão orçamental e coloca a avaliação no papel de contribuir para uma maior eficácia do ensino e melhor rentabilização dos recursos. Por outro lado, a vaga reformadora que está a ocorrer no ES em geral, e em domínios específicos como os da FIP, outorga um papel de primeira ordem aos mecanismos de regulação interna da qualidade, assim como ao controlo externo dos processos de mudança. Com eles, pretende-se promover e reconhecer a melhoria. Foi essa tarefa de avaliação externa que foi atribuída à A3ES, esperando-se que ela conviva com processos internos de autoavaliação das IES e dos cursos que oferecem.

Percebe-se, pois, que, no quadro sócio histórico contextual das últimas décadas, a função estruturante da avaliação educacional expandiu-se da sala de aula para todo o sistema educativo, abrindo caminho para a conversão da avaliação educacional num domínio de práticas diverso e que abarca a ava-

liação de estudantes, professores, materiais de ensino, projetos e programas, currículos e instituições como um todo (ESTRELA; NÓVOA, 1999; LEITE; FERNANDES, 2002; SHAW et al., 2006). Para além disso, deve-se registar evoluções consideráveis nas dimensões concetual e metodológica da avaliação, quer em termos dos papéis e funções que desempenha, quer no que se refere a métodos e instrumentos de recolha de informação. Do ponto de vista conceptual, essa evolução traduz-se numa abertura a outros papéis para a avaliação educacional que não se limita à sua função sumativa e, conseqüentemente, à da prestação de contas, certificação ou seleção. Ela incorpora também sua função formativa, numa perspectiva de “uso” para a melhoria (SHAW et al., 2006). Ou seja, a avaliação deixou de servir apenas para julgar, ou para provar o que quer que seja, passando a constituir um processo de apoio à tomada de decisões.

Nesse sentido, compreende-se a importância concedida à avaliação dos cursos – patente nas recentes políticas educativas para o ES – como garantia da qualidade educativa, sendo possível identificar, nos documentos legais que estruturam essas políticas, diferentes propósitos complementares, isto é, quer lógicas formativas e de melhoria dos processos, quer lógicas sumativas de controlo e regulação. Esses processos, como já mencionado, aliam processos de avaliação externa com processos avaliativos a serem desenvolvidos pelas instituições. A esse propósito, Santos (2011, p. 3) esclarece que tal opção parte da ideia de que

[...] a qualidade e a garantia da qualidade são responsabilidade, em primeiro lugar, das próprias instituições de ensino superior [uma vez que] é aí, no seu interior, que se ganha ou se perde a batalha da qualidade.

É nesse entendimento que os documentos legais que apontam para a avaliação institucional justificam a avaliação interna, entendendo-a formativamente (numa lógica de tomada de decisão para a melhoria no desenvolvimento de um processo contínuo de atuação). No entanto, também a avaliação externa é referenciada numa perspectiva formativa (de fornecimento de informações às IES para a tomada de decisões sustentadas e indutoras de melhorias), mas, simultaneamente, sumativa (de prestação de contas e de

certificação/acreditação). Esses aspetos são claramente assumidos na publicação da A3ES, da autoria de Santos (2011, p. 5) quando refere:

[...] as estruturas e mecanismos internos de garantia da qualidade deverão constituir uma primeira linha, fundamental, de intervenção nos processos de avaliação, com o objetivo último de promover a interiorização de uma cultura de qualidade que permeie todas as atividades desenvolvidas no interior da instituição. [...] O exposto [...] não invalida a importância da avaliação externa, que é igualmente não só necessária, como essencial, quer para a validação dos mecanismos de avaliação interna, que deverão ser obrigatoriamente incluídos no escrutínio a ser efetuado pelos avaliadores externos, quer como fonte de informação e um juízo de valor validados de forma independente.

Esse apelo a uma avaliação institucional que seja promotora de qualidade é claramente expresso nos documentos que concretizam as políticas de ES em Portugal decorrentes do PB. Esses documentos (DL n. 74/2006; Lei n. 38/2007; DL n. 369/2007; DL n. 107/2008) referem-se à qualidade e à avaliação institucional na sua relação com a qualidade, nos seguintes termos:

- *criação do sistema de garantia da qualidade do ES português no quadro de um referencial internacionalmente reconhecido,*<sup>4</sup> organizado em torno de quatro eixos: alargamento da avaliação ao desempenho das IES; objetivação dos critérios da avaliação, tradução dos resultados em apreciações qualitativas e clarificação das consequências da avaliação; internacionalização do processo de avaliação institucional; e exigência de concretização, pelas IES, de sistemas próprios de garantia da qualidade, passíveis de certificação (DL n. 369/2007);
- sistema de garantia da qualidade concretizado por meio de *uma vertente interna, de autoavaliação das IES, e de outra, de avaliação externa*, a cargo de uma agência independente (Lei n. 38/2007; DL n. 369/2007) – legislação que criou a A3ES;

<sup>4</sup> Conforme aos *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (constantes do relatório de 2005), preparado pela ENQA a pedido dos ministros signatários da Declaração de Bolonha.

- *relatório anual de concretização do PB, enquanto mecanismo de controlo de qualidade, por via da monitorização interna das mudanças realizadas pelas IES, quer em termos de processos, quer em termos de resultados atingidos por relação com os objetivos fixados (DL n. 107/2008);*
- *avaliação e acreditação dos ciclos de estudos, como elemento de primeira ordem do sistema europeu de garantia de qualidade no ES, ao ser apresentada a acreditação como “condição indispensável” ao funcionamento (e financiamento) dos cursos e das IES, em função dos resultados obtidos no processo de avaliação (DL n. 74/2006; Lei n. 38/2007; DL n. 369/2007);*
- *criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, no âmbito da inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ES, responsável pela avaliação e acreditação dos cursos e das IES (DL n. 74/2006; DL n. 369/2007);<sup>5</sup>*
- *objetivos da avaliação da qualidade, ao nível da melhoria da qualidade das IES (Improvement), da prestação de informação fundamentada à sociedade sobre o desempenho das IES (accountability) e do desenvolvimento de uma cultura institucional interna de garantia de qualidade (sustentabilidade) (Lei n. 38/2007);*
- *parâmetros da avaliação da qualidade em dois níveis: o da atuação das IES e o dos resultados decorrentes da sua atividade. Os primeiros relacionam-se com o ensino ministrado (nível científico, metodologias de ensino-aprendizagem, avaliação dos estudantes); com a qualificação e adequação do corpo docente; com a estratégia adotada para garantir a qualidade do ensino e a forma como a mesma é concretizada; com a atividade científica, tecnológica e artística; com a cooperação internacional; com a colaboração interdisciplinar, interdepartamental e interinstitucional; com a eficiência de organização e de gestão; com as instalações e o equipamento didático e científico; e com os mecanismos de ação social. Já os parâmetros relacionados aos resultados prendem-se com*

<sup>5</sup> A avaliação realizada pela A3ES, e como já atrás foi referido, pode ter como consequências: acreditar o curso por seis anos; acreditar o curso condicionalmente (condições a cumprir de imediato, a cumprir a um ano ou a três anos); não acreditar o curso.

quatro dimensões essenciais: organização dos ciclos de estudos; estudantes; investigação; e abertura ao exterior (local/regional, nacional e internacional). No que à organização dos ciclos de estudos diz respeito, os parâmetros relacionados aos resultados prendem-se com a adequação do ensino ministrado às competências que cada ciclo de estudos deve assegurar e com a realização de ciclos de estudos em conjunto com outras instituições. Ao nível dos estudantes, os resultados relacionam-se ao acesso, à promoção do sucesso e à inserção na vida ativa, estando associados, especificamente, à evolução da procura e alargamento da base social de recrutamento dos estudantes, à capacidade para promover a integração bem-sucedida dos estudantes e o sucesso escolar e à inserção dos diplomados no mercado de trabalho. Os parâmetros relacionados à dimensão investigativa têm a ver com a produção científica, tecnológica e artística adequada à missão da IES; com a inserção dos estudantes em dinâmicas de investigação; e com a valorização económica das atividades de investigação e desenvolvimento tecnológico adequadas à missão da IES. Por último, a abertura das IES ao exterior, no que a parâmetros relacionados com resultados diz respeito, encontra tradução na integração em projetos e parcerias nacionais e internacionais; na prestação de serviços à comunidade; no contributo para o desenvolvimento regional e nacional; na ação cultural, desportiva, artística e promoção da cultura científica; na captação de receitas próprias por meio da atividade desenvolvida; e na informação sobre a instituição e o ensino ministrado (Lei n. 38/2007);

- *os resultados da avaliação externa* são reconhecidos numa perspetiva de fornecimento de informações para a tomada de decisões (alíneas a e b, dos pontos 1 e 2 do art. 15º, da Lei n. 38/2007) e numa perspetiva de contribuir para a melhoria da IES (alínea c, do ponto 1 do art. 15º, da Lei n. 38/2007).

No que à FIP diz respeito, a legislação que regulamenta o regime jurídico de habilitação profissional para a docência (DL n. 43/2007, preâmbulo) também dá atenção à garantia da qualidade da formação. Nesse diploma é referido expressamente que “os processos de garantia de qualidade do novo sistema de habilitação para a docência são um dos seus elementos estruturantes”. A essa informação, e para além dos critérios estabelecidos pelo DL n. 74/2006, o novo regime jurídico de habilitação profissional para a docência define um conjunto de condições relativas à natureza e ao processo de aquisição da qualificação profissional, que se prendem com: a adequação da formação aos perfis de desempenho docente e aos planos curriculares da educação básica e do ensino secundário; a adequação do corpo docente e dos recursos materiais; a capacidade e qualidade das escolas e orientadores cooperantes; a análise da avaliação da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada; e o incentivo à promoção da qualidade, inovação e mobilidade (DL n. 43/2007).

Em face do exposto, é possível inferir que os procedimentos de avaliação são cada vez mais frequentes no ES em geral e na FIP em particular, sendo orientados para a promoção da qualidade na perspectiva quer dos processos, quer dos resultados, quer ainda numa perspectiva de estímulo a uma melhoria constante (LEITE, 2012; SANTOS, 2011). Essa última vertente é promovida pela institucionalização de dinâmicas internas que configurem uma cultura institucional de garantia da qualidade da formação (de modo a garantir a sustentabilidade da melhoria). Se desenvolvidos no quadro de uma política coerente e articulada, estes parecem-nos aspetos de particular importância nos processos de melhoria educativa.

Reconhecendo-se que a avaliação e a qualidade constituem duas faces de uma mesma moeda, é de grande importância termos presente que qualquer medida que vise a produzir mudança deve estar fundamentada em dados fiáveis, baseados em avaliações que ofereçam informação de base suficiente para a tomada de decisões. Isso significa que a avaliação deverá contribuir para promover a inovação permanente, até porque, como é sustentado por Casanova (2006, p. 244),

[...] a informação que facilita uma avaliação permanente é a que promove as inovações necessárias, de qualquer elemento curricular, para superar as dificuldades encontradas ou para reforçar os pontos fortes do trabalho docente e da aprendizagem dos estudantes.

Ou seja, em nossa opinião, os sistemas educativos, para promoverem processos de melhoria, necessitam de informação adequada, entre outros aspetos, sobre as necessidades dos estudantes, as estratégias e procedimentos curriculares seguidos, os processos administrativos a que recorrem, os efeitos que vão sendo gerados e as vivências que vão sendo instituídas. E essa informação, como se infere, é fornecida por práticas de avaliação. Daí a relação cada vez mais forte entre qualidade e avaliação, olhando a qualidade num sentido social (SOBRINHO, 2013) e não como um mero procedimento burocrático que exige o cumprimento de obrigações orientadas por princípios de eficiência (SOBRINHO, 2002). O que estamos a sustentar é que a avaliação pode estar associada a ideais democráticos capazes de fornecer a todos os estudantes que passaram a aceder ao ensino superior condições para aprenderem e desenvolverem competências profissionais e de cidadania (LEITE; FERNANDES, 2014) que os tornem cada vez mais gente (FREIRE, 1974, 1975).

Os dados da avaliação, no quadro da perspetiva que aqui estamos a seguir, devem fazer parte de uma estratégia deliberada para a melhoria, pelo que uma abordagem integradora das diferentes vertentes da realidade educativa de cada instituição de formação – como a que, pelo menos retoricamente, está prevista na legislação que enquadra a reforma do ES em Portugal – poderá contribuir para o fortalecimento da capacidade das instituições educativas para lidarem com a mudança, promovendo uma qualidade social que garanta a vivência no ES de condições de sucesso para todos os que a ele acedem.

#### **METODOLOGIA**

A opção seguida neste estudo, de orientação quantitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; BRANNEN, 2004; COLÁS BRAVO;

EISMAN, 1998), justificou-se de modo a obter informação dos professores do ensino superior responsáveis pela implementação da FIP da educação básica em Portugal decorrente do PB. Para a recolha dessa informação foi usado um inquérito por questionário.

Responderam ao questionário profissionais diretamente envolvidos na FIP da educação básica ( $n = 25$ ), pertencentes a órgãos de gestão de IES públicas (dos subsistemas universitário e politécnico), de várias regiões de Portugal. Em 2013, data do estudo, a FIP da educação básica em Portugal encontrava-se atribuída a 20 IES públicas (seis do subsistema universitário e 14 do subsistema politécnico). Dessas instituições, recolheram-se dados de representantes de 11 IES (três do subsistema universitário e oito do politécnico). Por essa razão, o número de participantes neste estudo, ainda que reduzido, representa e é representativo do número de IES. Tratou-se de uma amostra intencional (SAMPIERI et al., 2006), sendo os participantes selecionados com base na participação num fórum de discussão e reflexão sobre as mudanças na formação de professores resultantes do PB.

Os representantes dos órgãos de gestão eram majoritariamente coordenadores de cursos de FIP, ou seja, cursos que, em decorrência do PB, correspondem ao 2º Ciclo de Estudos (mestrado). Todos os inquiridos desempenhavam funções docentes nos respetivos cursos de FIP assegurados pelas IES, o que, do nosso ponto de vista, constitui uma mais-valia por permitir obter uma perspetiva sustentada na globalidade das práticas de organização e desenvolvimento curricular.

O questionário foi estruturado em duas partes principais. A primeira, com perguntas fechadas, recolheu opiniões sobre as políticas do ES e de FIP no quadro do PB. Essa parte do questionário avaliou a concordância desses responsáveis pela concretização dos cursos relativamente a parâmetros que dizem respeito a aspetos da mudança ao nível do ES em geral e da FIP em particular, e a um aspeto específico relacionado com a avaliação e a acreditação dos cursos realizadas pela A3ES. As perguntas fechadas foram respondidas pelo recurso a uma escala de Likert de 4 pontos, em que “1” significa discordância total e “4” significa concordância total.



Numa segunda parte, recorrendo a questões abertas, os inquiridos foram solicitados a expressar suas opiniões sobre os efeitos da implementação das políticas de FIP no quadro do PB, bem como a respeito dos efeitos dos processos de avaliação e acreditação realizados pela A3ES na relação com a promoção da qualidade.

Vários procedimentos foram seguidos a fim de verificar a validade e confiabilidade do questionário. Especialistas na área analisaram a primeira versão do inquérito, para assegurar a validade de conteúdo (SAMPIERI et al., 2006) e validade lógica (ALMEIDA; FREIRE, 2000). Para além de avaliar se os itens mediam o grau de concordância dos participantes relativamente aos vários aspetos inerentes às políticas e à sua concretização no âmbito do PB, foi também analisada a formulação dos itens no sentido de avaliar a validade facial (SCHWEIGERT, 2013). Esse processo resultou na revisão e melhoria da estrutura do questionário. Relativamente à avaliação da fiabilidade, calculou-se o coeficiente *alfa de Cronbach* para o conjunto de itens de cada dimensão com o intuito de analisar a consistência interna dos itens. No que à parte do questionário com perguntas abertas diz respeito, os discursos dos respondentes foram tratados pela técnica de análise de discurso (KRIPPENDORFF, 2003).

Em síntese, a análise dos dados envolveu métodos quantitativos (análise estatística, utilizando IBM-SPSS Statistics 20) aplicados às perguntas fechadas e métodos qualitativos (análise de conteúdo [KRIPPENDORFF, 2003]) aplicados às questões abertas. Para a análise estatística, a frequência absoluta e a frequência relativa foram utilizadas como medidas de resumo para variáveis categóricas e a média e desvio padrão para as variáveis ordinais e métricas. Para todos os procedimentos estatísticos, a hipótese nula foi rejeitada, limitando o erro de tipo 1 em 0,05. Para sintetizar a tendência de resposta para cada dimensão do questionário, foi calculada a média das respostas dos participantes no conjunto de perguntas correspondente a esse domínio. Para cada dimensão do questionário, foi ainda calculada a correlação *rs* de *Spearman* (uma vez que as variáveis não seguiam distribuição normal) entre cada item de avaliação parcial e a pergunta

de avaliação global dessa dimensão. As perguntas abertas do questionário foram alvo de análise de conteúdo e descritas relativamente às frequências absoluta e relativa de cada categoria. Nesse procedimento, as categorias foram estabelecidas *a priori*, tendo por base a ideia central de cada pergunta.

## RESULTADOS

A análise das respostas dos participantes aos itens relativos à *adesão às políticas do ES e FIP no quadro do PB* permite verificar que, de um modo geral, os participantes têm um nível de concordância parcial com as políticas e as práticas que as concretizam ( $M = 2.8$ ,  $dp = 0.45$ ). No entanto, como é possível observar na Tabela 1, a média do último item dessa dimensão (1.18), que corresponde a uma questão de avaliação global do aspeto visado nesse grupo de questões, situa-se nos 2.5, ou seja, abaixo da média global ( $M = 2.8$ ) da dimensão *adesão às políticas do ES e FIP no quadro do PB*. Efetivamente, a resposta dos inquiridos a esse item expressa uma tendência maioritariamente discordante (58.4%) em relação à adequação dessas políticas, em geral.

Analisando as correlações entre os itens parciais e o item de apreciação global da dimensão *adesão às políticas do ES e FIP no quadro do PB* (item 1.18), verifica-se alguma variabilidade nos valores das correlações. Os itens que revelam uma associação mais significativa com essa pergunta global são 1.13, 1.17, 1.1, 1.2 e 1.11. Os itens 1.13 e 1.17 apresentam correlações negativas com o item global, referindo-se respetivamente à influência negativa do enquadramento legal do modelo de FIP na qualidade da formação ( $rs = -0.671$ ,  $p < 0.01$ ) e à morosidade do processo da agência de acreditação A3ES ( $rs = -0.621$ ,  $p < 0.01$ ).

Uma análise mais específica dos quatro itens da primeira parte do questionário, relativos aos processos de avaliação e acreditação do ES (1.14, 1.15, 1.16 e 1.17), permite sublinhar os aspetos que se prendem com a criação da A3ES, em relação aos quais o nível de concordância é superior a 90%. Efetivamente, a quase totalidade dos inquiridos ( $M = 3.3$ ) considera que a criação da A3ES é útil para garantir as práticas

institucionais de melhoria da qualidade da formação no ensino superior. Além disso, quase todos os participantes expressam a ideia de que os parâmetros considerados na avaliação da qualidade instituídos no quadro do Processo de Bolonha são pertinentes (item 1.15), ainda que coloquem algumas reservas quanto à adequação do processo previsto para a Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (item 1.16).

**TABELA 1 - Itens relativos à dimensão *Adesão às políticas do ES e FIP no PB*, frequência absoluta em cada uma das alternativas com suas respectivas medidas descritivas e correlação com o item de avaliação global dessa dimensão (item 1.18)**

1.1 A mudança na estrutura dos ciclos e graus acadêmicos, introduzida no quadro do Processo de Bolonha, constitui uma melhoria no modelo organizacional do ensino superior, em geral, e da formação de professores, em particular.							
DISCORDO TOTALMENTE (1)	DISCORDO PARCIALMENTE (2)	CONCORDO PARCIALMENTE (3)	CONCORDO TOTALMENTE (4)	N	MÉDIA	D.P.	CORRELAÇÃO DE SPEARMAN
3	10	10	2	25	2,4	0,82	0,614 **
1.2 A flexibilidade de percursos do estudante, o reconhecimento de competências e a mobilidade no Espaço Europeu de Ensino Superior constituem aspetos positivos no processo de reforma do ensino superior.							
DISCORDO TOTALMENTE (1)	DISCORDO PARCIALMENTE (2)	CONCORDO PARCIALMENTE (3)	CONCORDO TOTALMENTE (4)	N	MÉDIA	D.P.	CORRELAÇÃO DE SPEARMAN
0	1	11	13	25	3,5	0,59	0,521 **
1.3 O foco na mudança de paradigma formativo, orientado para uma aprendizagem baseada nas competências, é uma mais-valia para a formação no ensino superior.							
DISCORDO TOTALMENTE (1)	DISCORDO PARCIALMENTE (2)	CONCORDO PARCIALMENTE (3)	CONCORDO TOTALMENTE (4)	N	MÉDIA	D.P.	CORRELAÇÃO DE SPEARMAN
0	1	15	9	25	3,3	0,56	0,380
1.4 A adoção do sistema europeu de créditos curriculares (ECTS), baseado no trabalho dos estudantes, é útil para orientar a educação/formação superior.							
DISCORDO TOTALMENTE (1)	DISCORDO PARCIALMENTE (2)	CONCORDO PARCIALMENTE (3)	CONCORDO TOTALMENTE (4)	N	MÉDIA	D.P.	CORRELAÇÃO DE SPEARMAN
1	1	13	10	25	3,3	0,74	0,257
1.5 O Processo de Bolonha obrigou as instituições a uma organização que afeta negativamente a qualidade da formação de professores.							
DISCORDO TOTALMENTE (1)	DISCORDO PARCIALMENTE (2)	CONCORDO PARCIALMENTE (3)	CONCORDO TOTALMENTE (4)	N	MÉDIA	D.P.	CORRELAÇÃO DE SPEARMAN
8	8	7	2	25	2,1	0,97	-0,396
1.6 Na formação de professores, a mobilidade discente é inexistente.							
DISCORDO TOTALMENTE (1)	DISCORDO PARCIALMENTE (2)	CONCORDO PARCIALMENTE (3)	CONCORDO TOTALMENTE (4)	N	MÉDIA	D.P.	CORRELAÇÃO DE SPEARMAN
4	3	9	8	24	2,9	1,08	-0,451 *
1.7 O sistema europeu de créditos curriculares (ECTS) não está a ser cumprido no âmbito da filosofia de formação que o suporta.							
DISCORDO TOTALMENTE (1)	DISCORDO PARCIALMENTE (2)	CONCORDO PARCIALMENTE (3)	CONCORDO TOTALMENTE (4)	N	MÉDIA	D.P.	CORRELAÇÃO DE SPEARMAN
5	7	11	1	24	2,3	0,87	-0,276
1.8 O estabelecimento do 2º Ciclo de Estudos (Mestrado) como nível mínimo de qualificação profissional para todos os docentes constitui uma alteração positiva na formação de professores.							
DISCORDO TOTALMENTE (1)	DISCORDO PARCIALMENTE (2)	CONCORDO PARCIALMENTE (3)	CONCORDO TOTALMENTE (4)	N	MÉDIA	D.P.	CORRELAÇÃO DE SPEARMAN
1	6	7	11	25	3,1	0,93	0,200

(continua)

(continuação)

**TABELA 1 - Itens relativos à dimensão *Adesão às políticas do ES e FIP no PB*, frequência absoluta em cada uma das alternativas com suas respectivas medidas descritivas e correlação com o item de avaliação global dessa dimensão (item 1.18)**

1.9 O alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista (perfil de 1 a 4) constitui uma alteração positiva.							
DISCORDO TOTALMENTE (1)	DISCORDO PARCIALMENTE (2)	CONCORDO PARCIALMENTE (3)	CONCORDO TOTALMENTE (4)	N	MÉDIA	D.P.	CORRELAÇÃO DE SPEARMAN
5	7	11	2	25	2,4	0,91	0,188
1.10 A definição das componentes de formação dos ciclos de estudos que habilitam para a docência representa um avanço na formação de professores.							
DISCORDO TOTALMENTE (1)	DISCORDO PARCIALMENTE (2)	CONCORDO PARCIALMENTE (3)	CONCORDO TOTALMENTE (4)	N	MÉDIA	D.P.	CORRELAÇÃO DE SPEARMAN
1	4	16	4	25	2,9	0,70	0,077
1.11 O estabelecimento de percentagens mínimas e máximas para cada uma das componentes de formação dos ciclos de estudos que habilitam para a docência representa um avanço na formação de professores.							
DISCORDO TOTALMENTE (1)	DISCORDO PARCIALMENTE (2)	CONCORDO PARCIALMENTE (3)	CONCORDO TOTALMENTE (4)	N	MÉDIA	D.P.	CORRELAÇÃO DE SPEARMAN
3	2	16	4	25	2,8	0,85	0,588 **
1.12 A valorização do conhecimento na área da docência constitui uma mais-valia para a formação de professores.							
DISCORDO TOTALMENTE (1)	DISCORDO PARCIALMENTE (2)	CONCORDO PARCIALMENTE (3)	CONCORDO TOTALMENTE (4)	N	MÉDIA	D.P.	CORRELAÇÃO DE SPEARMAN
0	1	13	9	23	3,3	0,57	0,440 *
1.13 O enquadramento legal do atual modelo de formação de professores tem diminuído a qualidade da formação.							
DISCORDO TOTALMENTE (1)	DISCORDO PARCIALMENTE (2)	CONCORDO PARCIALMENTE (3)	CONCORDO TOTALMENTE (4)	N	MÉDIA	D.P.	CORRELAÇÃO DE SPEARMAN
3	9	7	4	23	2,5	0,95	-0,671 **
1.14 A criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior é útil para garantir as práticas institucionais de melhoria da qualidade da formação no ensino superior.							
DISCORDO TOTALMENTE (1)	DISCORDO PARCIALMENTE (2)	CONCORDO PARCIALMENTE (3)	CONCORDO TOTALMENTE (4)	N	MÉDIA	D.P.	CORRELAÇÃO DE SPEARMAN
0	1	16	8	25	3,3	0,54	0,090
1.15 Os parâmetros considerados na avaliação da qualidade instituídos no quadro do Processo de Bolonha são pertinentes.							
DISCORDO TOTALMENTE (1)	DISCORDO PARCIALMENTE (2)	CONCORDO PARCIALMENTE (3)	CONCORDO TOTALMENTE (4)	N	MÉDIA	D.P.	CORRELAÇÃO DE SPEARMAN
0	3	17	3	23	3,0	0,52	0,487 *
1.16 O processo previsto para a Avaliação e Acreditação do Ensino Superior é adequado.							
DISCORDO TOTALMENTE (1)	DISCORDO PARCIALMENTE (2)	CONCORDO PARCIALMENTE (3)	CONCORDO TOTALMENTE (4)	N	MÉDIA	D.P.	CORRELAÇÃO DE SPEARMAN
0	10	13	2	25	2,7	0,63	0,460 *
1.17 A Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) apenas serve para tornar o processo de organização mais moroso, não trazendo qualquer consequência positiva para a qualidade da formação de professores.							
DISCORDO TOTALMENTE (1)	DISCORDO PARCIALMENTE (2)	CONCORDO PARCIALMENTE (3)	CONCORDO TOTALMENTE (4)	N	MÉDIA	D.P.	CORRELAÇÃO DE SPEARMAN
5	14	5	0	24	2,0	0,66	-0,621 **
1.18 De um modo geral, as políticas do ensino superior e formação de professores instituídas no âmbito do Processo de Bolonha são adequadas.							
DISCORDO TOTALMENTE (1)	DISCORDO PARCIALMENTE (2)	CONCORDO PARCIALMENTE (3)	CONCORDO TOTALMENTE (4)	N	MÉDIA	D.P.	CORRELAÇÃO DE SPEARMAN
1	13	8	2	24	2,5	0,72	1

Nota: \* valor significativo a um nível de significância de 5% ; \*\* valor significativo a um nível de significância de 1%.

Fonte: Sousa-Pereira (2012).

No que diz respeito à segunda parte do questionário, correspondente a questões abertas, foram solicitadas, aos inquiridos, suas percepções quanto a efeitos do processo de avaliação e acreditação da A3ES ao nível das IES, assim como implicações de médio e longo prazos da atividade da A3ES na FIP.

Quanto aos efeitos do processo de avaliação e acreditação desenvolvidos pela A3ES ao nível das IES, 60% dos participantes ( $n = 15$ ) pronunciaram-se sobre o assunto. Os inquiridos entendem que *há efeitos positivos na organização interna das instituições e nos mecanismos de qualidade que desenvolvem*, predominantemente relacionados com: promoção de maior reflexão interna sobre o processo formativo; definição de ações e introdução de alterações tendentes à melhoria; e desenvolvimento de sistemas internos de garantia da qualidade da formação. Os *efeitos negativos* assinalados referem-se, unicamente, à burocratização dos processos, sendo mencionados por apenas três inquiridos. Deve-se destacar, ainda, que 36% dos participantes ( $n = 9$ ) não se pronunciaram sobre o assunto.

Quanto às implicações de médio e longo prazos da atividade da A3ES na FIP, os participantes assinalaram, predominantemente, os aspetos relativos à regulação da qualidade, racionalização e reorganização da rede de ES da FIP ( $n = 10$ ). No entanto, cerca de metade dos participantes ( $n = 12$ ) não identificou implicações da atividade da A3ES na FIP.

Em suma, os responsáveis pelos cursos de formação inicial de professores consideram a avaliação externa a que os cursos são sujeitos útil para melhorá-los e para implementar uma formação mais adequada, embora também reconheçam que essa avaliação institucional burocratiza a formação e os procedimentos.

## **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Embora o foco de análise neste artigo seja a dimensão da avaliação e sua relação com a garantia de qualidade dos cursos, os dados obtidos permitem perceber que, de um modo geral, a maioria dos participantes apresenta uma concordância parcial com a generalidade dos princípios subjacentes ao

PB – que encontram tradução nas recentes políticas para o ES e a FIP. Desse modo, percebem-se algumas reservas que poderão estar relacionadas com a componente de operacionalização dessas políticas. A esse propósito, importa mencionar que, na maior parte dos casos, a dificuldade em aplicar na prática aquilo que se defende em termos de princípios relaciona-se com a capacitação local, ou seja, com a capacidade institucional, em sentido amplo, para o fazer, situação que nem sempre é fácil dada a amplitude de tarefas que estão a ser solicitadas às IES e aos seus docentes.

Retomando o foco deste artigo relativo ao papel da avaliação institucional na garantia da qualidade educativa instituída em Portugal na FIP decorrente do PB, há que realçar que as políticas que a justificam apontam-na num duplo eixo: autonomia *versus* responsabilização. De fato, o princípio de autonomia do ES, e no que à FIP diz respeito, implica que cada instituição concretize procedimentos adequados à missão que a legitima. No entanto, a par desse princípio, o fato de as instituições funcionarem com dinheiro público acarreta-lhes uma responsabilidade social que não pode ser ignorada. Olhando as IES na sua dimensão de serviço público, a responsabilização perante o Estado/Governo e a sociedade civil constitui um princípio de grande relevância. É nesse sentido que Cachapuz (2010, p. 7) sustenta que cada IES “deve dotar-se de estruturas transparentes de monitorização, avaliação e melhoria da qualidade dos serviços prestados (ensino, pesquisa e extensão)”, aspeto com o qual concordamos, apesar de reconhecermos que as condições existentes nem sempre favorecem a sua criação. Dado o enquadramento desse aspeto nas políticas analisadas, podemos afirmar que a lógica de prestação de contas, associada a uma cultura de responsabilização (*accountability*), parece assumir dois propósitos-chave: por um lado, assume a forma de instrumento para estimular uma qualidade de formação geradora de níveis mais elevados e adequados de formação dos estudantes; e, por outro, pretende contribuir para a manutenção da confiança dos cidadãos em relação às IES.

Tendo em consideração que, muitas vezes, os debates/discussões sobre as políticas, nomeadamente as que estruturam

as reformas educativas, não têm por base evidências empíricas, parece-nos também que, nas políticas educativas no quadro do PB, comporta uma mais-valia ser prevista a existência de mecanismos sistemáticos para monitorar o impacto das mudanças previstas ao longo do tempo. No entanto, como tem sido reconhecido, políticas de exigência devem ser acompanhadas dos necessários apoios, ou seja, como refere Hopkins (2008), uma estratégia nacional para a mudança das instituições educativas e do sistema tem que ligar *inputs* e *outputs* ou, dito por outras palavras, tem que se basear no princípio de desafio elevado e elevado apoio (*high challenge and high support*), o que implica existirem recursos materiais, humanos e financeiros. Num contexto de crise generalizada e de grandes restrições orçamentais, este constitui um ponto crítico da concretização do PB em Portugal, pois têm sido muitas as limitações vividas.

No que à avaliação externa dos cursos de ES diz respeito, isto é, à avaliação feita pela A3ES, os dados obtidos no estudo aqui apresentado permitem perceber um bom nível de concordância relativamente à atividade dessa Agência de Avaliação e de Acreditação do ES. As respostas dos responsáveis pela FIP em Portugal remetem para a utilidade da criação dessa Agência na garantia de práticas de melhoria institucional, referindo-se quer à pertinência dos parâmetros considerados na avaliação da qualidade instituídos no quadro do PB ( $M = 3.0$ ), quer à adequação do processo previsto para a avaliação e acreditação do ES ( $M = 2.7$ ). Esses resultados, obtidos nas respostas às perguntas fechadas do questionário, são reforçados na resposta a uma das perguntas abertas do mesmo, que procurou recolher dados relativos aos efeitos percebidos do processo de avaliação e acreditação realizado pela A3ES. Em relação a esse aspeto, os participantes referem-se, de forma bastante expressiva (60%), a efeitos positivos ao nível da organização interna e da introdução de procedimentos que viabilizem mecanismos de qualidade, nomeadamente os relacionados com: indução de uma maior reflexão interna sobre o processo formativo (40%); definição de ações e introdução de alterações tendentes à melhoria (20%); e desenvolvimento de sistemas internos de garantia da qualidade da formação (16%).

Por outro lado, quando questionados sobre as implicações a médio e longo prazos da atividade da A3ES na FIP, a maior parte dos inquiridos que responderam à questão (40%) menciona, como principal implicação, a regulação da qualidade, racionalização e reorganização da rede de FIP no ES, com a consciência clara de que essa avaliação pode gerar encerramento e fusão de cursos. Apesar disso, como já tivemos oportunidade de referir, os resultados obtidos permitem constatar que existe um bom nível de concordância em face da utilidade e da generalidade da ação da A3ES, o que nos faz supor que os participantes reconhecem também a necessidade de tais racionalização e reorganização da rede serem realizadas em função da aferição da qualidade dos cursos e das IES. Esse dado confirma o que, no princípio do século, foi expresso por Esteves (2002, p. 76) em relação à FIP:

[...] um traço parece avultar e ter um grande poder explicativo em relação às necessidades de reconceptualização da formação de professores: o da profunda insatisfação que, em geral, se manifesta [...] em relação à qualidade da formação de que os professores são portadores.

Em síntese, o que este estudo revelou foi que, se bem conduzida, a avaliação institucional do ES e dos cursos de FIP poderá ser a base de uma estratégia promotora de uma educação democrática, que positivamente mobilize as especificidades dos distintos contextos sociais, isto é, que promova uma melhoria fundada numa qualidade social.

## REFERÊNCIAS

- ALDERMAN, G.; BROWN, R. Can quality assurance survive the market? Accreditation and audit at the crossroads. *Higher Education Quarterly*, Oxford, v. 59, n. 4, p. 313-328, Oct. 2005.
- ALMEIDA, L.; FREIRE, T. *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. 2. ed. Braga: Psiquilibrios, 2000.
- BARRETTO, E. S. As novas relações entre o currículo e a avaliação. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 7, n. 12, p. 133-144, jan./jun. 2013.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto, 1994.



BRANNEN, J. Working qualitatively and quantitatively. In: SEALE C. et al. *Qualitative research practice*. Londres: Sage, 2004.

CABRAL, M. H. C. *Estudo da expansão do sistema de ensino superior português nas últimas duas décadas*. 2006. Disponível em: <[http://www.adelinotorres.com/portugal/Manuel%20Caldeira%20Cabral\\_O%20sistema%20de%20Ensino%20Superior%20Portugues.pdf](http://www.adelinotorres.com/portugal/Manuel%20Caldeira%20Cabral_O%20sistema%20de%20Ensino%20Superior%20Portugues.pdf)>. Acesso em: ago. 2012.

CACHAPUZ, A. O Espaço Comum Europeu de ensino superior, o Processo de Bolonha e a autonomia universitária. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 53, n. 2, p. 1-9, 2010.

CANÁRIO, R. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In: PORTUGAL. Ministério da Educação. *Unidos aprendemos: reforçar a cooperação para a equidade e para a qualidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: ME/DGRHE, 2007. Disponível em: <[www.dgae.min-edu.pt/c/document\\_library/](http://www.dgae.min-edu.pt/c/document_library/)>. Acesso em: maio 2012.

CASANOVA, M. A. *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla, 2006.

COLÁS BRAVO, M. P.; EISMAN, L. B. *Investigación educativa*. 3. ed. Sevilla: Alfar, 1998.

COMISSÃO EUROPEIA. *Education and training 2010: the success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms*. Bruxelas: European Commission, 2004. Disponível em: <[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir\\_council\\_final.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf)>. Acesso em: out. 2012.

COMISSÃO EUROPEIA. *Improving teacher quality: the EU agenda*. Bruxelas: European Commission, 2010. Disponível em: <[http://www.mv.helsinki.fi/home/hmniemi/EN\\_Improve\\_Teacher\\_Quality\\_eu\\_agenda\\_04\\_2010\\_EN.pdf](http://www.mv.helsinki.fi/home/hmniemi/EN_Improve_Teacher_Quality_eu_agenda_04_2010_EN.pdf)>. Acesso em: out. 2012.

ESTEVES, M. *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

ESTEVES, M. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, v. 8, p. 37-48, jan./abr. 2009.

ESTRELA, A.; NÓVOA, A. *Avaliações em educação: novas perspetivas*. Porto: Porto, 1999.

EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION. *Quality assurance of higher education in Portugal: an assessment of the existing system and recommendations for a future system*. Helsinki: ENQA, 2006. Disponível em: <<http://www.mctes.pt/archive/doc/EPHReport.pdf>>. Acesso em: out. 2012.

FREIRE, P. *Uma educação para a liberdade*. 4. ed. Porto: Textos Marginais, 1974.

FREIRE, P. *Educação política e consciencialização*. Lisboa: Sá da Costa, 1975.

HOPKINS, D. *Every school a great school: realizing the potential of system leadership*. 2. ed. Berkshire, England: Open University Press, 2008.

KRIPPENDORFF, K. *Content analysis: an introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc., 2003.

LEITE, C. Qualidade da educação superior e formação de professores: uma análise a partir da situação em Portugal. In: CUNHA, M. I.; BROILO, C. L. *Qualidade da educação superior: grupos investigativos internacionais em diálogo*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2012. v. 5.

LEITE, C. O discurso da qualidade na avaliação dos currículos dos cursos de ensino superior e seus efeitos. In: FAVACHO, A. M. P. et al. *Currículo: conhecimento e avaliação. Divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013.

LEITE, C.; FERNANDES, P. *A avaliação da aprendizagem: novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições ASA, 2002.

LEITE, C.; FERNANDES, P. Avaliação, qualidade e equidade. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 421-438, 2014.

LOPES, A. et al. A formação inicial de professores do 1º CEB nas duas últimas décadas: uma caracterização a partir de discursos de natureza sociopolítica. In: LOPES, A. *De uma escola a outra: temas para pensar a formação inicial de professores*. Porto: FPCEUP/Edições Afrontamento, 2007.

PORTUGAL. Assembleia da República. Lei n. 38/2007, de 16 de agosto. Aprova o regime jurídico da avaliação do ensino superior. *Diário da República*, Lisboa, 1ª série, n. 157, p. 5310-5313, 2007.

PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. DL n. 74/2006, de 24 de março. Regime Jurídico dos graus académicos e diplomas do ensino superior, alterado pelos DL n. 107/2008 e 230/2009. *Diário da República*, Lisboa, 1ª série A, n. 60, p. 2242-2257, 2006.

PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. DL n. 369/2007, de 5 de novembro. Institui a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. *Diário da República*, Lisboa, 1ª série, n. 212, p. 8032-8040, 2007.

PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. DL n. 107/2008, de 25 de junho. Republica o DL n. 74/2006, de 24 de março. Regime Jurídico dos graus académicos e diplomas do ensino superior. *Diário da República*, Lisboa, 1ª série, n. 121, p. 3835-3853, 2008.

PORTUGAL. Ministério da Educação. DL n. 43/2007, de 22 de fevereiro. Regime Jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. *Diário da República*, 1ª série, n. 92, p. 1320-1328, 2007.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. DL n. 79/2014, de 14 de maio. Regime Jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. *Diário da República*, Lisboa, 1ª série, n. 92, p. 2819-2828, 2014.

SAMPIERI, R. et al. *Metodologia de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, S. M. *Análise comparativa dos processos europeus para a avaliação e certificação de sistemas internos de garantia da qualidade*. Lisboa: A3ES, 2011.

SCHWEIGERT, W. *Research methods and statistics for psychology*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole, 2013.

SHAW, I. et al. *The Sage handbook of evaluation*. London: Sage, British Library, 2006.

SOBRINHO, J. D. *Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002.

SOBRINHO, J. D. Educação superior: bem público, equidade e democratização. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 18, n. 1, p. 107-126, 2013.

SOUSA-PEREIRA, F. *A Formação de Professores no processo de Bolonha: uma análise centrada nas mudanças do currículo*. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade do Porto, Porto, 2012.

---

#### **FÁTIMA SOUSA-PEREIRA**

Professora adjunta convidada da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC), Viana do Castelo, Portugal. Colaboradora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Porto, Portugal  
*fatimapereira@ese.ipv.pt*

#### **CARLINDA LEITE**

Professora catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Investigadora sénior e membro da Diretoria do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da FPCEUP, Porto, Portugal  
*carlinda@fpce.up.pt*

**Recebido em:** ABRIL 2016

**Aprovado para publicação em:** MAIO 2016

