

# O Processo de Bolonha na sua relação com a agenda da qualidade – uma análise focada no perfil dos docentes que asseguram os cursos de educação básica

**Fátima Sousa-Pereira**

[fatimapereira@ese.ipvc.pt](mailto:fatimapereira@ese.ipvc.pt)

ESE-IPVC/CIIE-FPCEUP

**Carlinda Leite**

[carlinda@fpce.up.pt](mailto:carlinda@fpce.up.pt)

CIIE-FPCEUP

## **Resumo:**

A criação do Espaço Europeu do Ensino Superior decorrente dos compromissos assumidos com o Processo de Bolonha teve como um dos efeitos a institucionalização de procedimentos de garantia da qualidade do ensino superior. Em Portugal, essa função está atribuída à Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). Na avaliação da qualidade dos ciclos de estudos (CE), entre outros aspetos, é considerado o perfil dos docentes que asseguram as unidades curriculares, nomeadamente a habilitação académica que possuem e relação com a área de formação lecionada, o envolvimento na investigação, projetos, parcerias e produção de conhecimento, que possam apoiar o exercício da docência. Considerando esta avaliação, na sua relação com a procura da qualidade, foi realizado um estudo para responder à seguinte pergunta de investigação: *A avaliação pela A3ES tem identificado melhorias no perfil dos docentes que asseguram os cursos de Educação Básica em Portugal?* Foram analisados os documentos dos dois ciclos avaliativos produzidos pela A3ES, relativos à acreditação dos CE de Educação Básica de instituições de ensino superior públicas, universitárias e politécnicas. A análise permitiu aferir a existência de melhorias no perfil dos docentes, identificadas na segunda avaliação dos CE. Apesar disso, foram identificadas áreas-chave a exigir aprofundamento da melhoria.

**Palavras chave:** Processo de Bolonha; Agenda da qualidade; Avaliação de cursos; Perfil docentes formadores de professores

## **Abstract:**

The European Higher Education Area as a result of the commitments to the Bologna Process had, as one of the effects, the institutionalization of quality assurance procedures in higher education. In Portugal, this function is assigned to the Agency for Assessment and Accreditation of Higher Education (A3ES). In assessing the study cycles (SC) quality, among other aspects, is considered the profile of the teachers who ensure the curricular units, namely the academic qualification they have and the relationship with the training area they teach, the involvement in

research, projects, partnerships and knowledge production, that can support the teaching exercise. Considering this evaluation, in its relationship with the demand for quality, a study was carried out to answer the following research question: *Has the A3ES assessment identified improvements in the teachers' profile who provide Basic Education study cycles in Portugal?* The documents analysis of the two evaluation cycles produced by A3ES, related to the accreditation of Basic Education SC of public, university and polytechnic, higher education institutions, allowed to identify the existence of improvements in teachers' profile, identified in the second evaluation of the SC. Despite this, key areas were identified that require further improvement.

**Keywords:** Bologna Process; Quality agenda; Courses evaluation; Teacher profile teacher educators.

---

## 1 Introdução

A implementação do Processo de Bolonha (PB) resultante da Declaração assinada em 1999, que esteve na base da criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), foi justificada, entre outros motivos, na intenção de ser instituído um ensino de qualidade (Amaral, 2005; Dale, 2004; Leite 2013). Para zelar pela garantia dessa qualidade foi encomendada à *European Network for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) a definição de critérios a seguir. São esses critérios, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, que orientam os procedimentos de avaliação dos cursos e das instituições de ensino superior (IES), focando, entre outros aspetos: garantia de qualidade do pessoal docente; recursos de aprendizagem e apoio aos estudantes; sistemas de informação; acompanhamento, aprovação e revisão periódica dos programas; internacionalização; envolvimento na investigação.

Para essa avaliação, nos diversos países europeus envolvidos no PB foram criadas estruturas a quem foi atribuída a função de avaliar e garantir a existência de sistemas de garantia da qualidade. Em Portugal essa estrutura é a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), criada em 2007 (DL n. 369/2007). Tendo esta situação por referência, foi realizado um estudo que teve como objetivo saber se a avaliação promovida pela A3ES, no contexto do PB e justificada na intenção de garantir a qualidade dos ciclos de estudo (CE), tem identificado melhorias dos cursos de licenciatura em Educação Básica (LEB) em Portugal. Tendo estes cursos sido objeto de avaliação nos dois ciclos avaliativos que ocorreram sob a

responsabilidade da A3ES, o estudo identificou a qualidade reconhecida no perfil dos docentes que os asseguram, e a eventual existência de melhorias em linha com a qualidade desejada.

É este estudo que é apresentado neste artigo que, em termos da sua estrutura, começa por situar, do ponto de vista político e teórico, a agenda da qualidade nas conceções que a têm orientado no quadro geral do PB e da formação inicial de professores em particular, prosseguindo com a apresentação do procedimento metodológico seguido e dos resultados decorrentes da análise realizada, em função dos quais se responde à pergunta de partida.

## **2 O processo de Bolonha e a agenda da qualidade**

Associado a uma diversidade de alterações na organização dos cursos do ensino superior (ES), o PB, no discurso a que recorreu, tornou evidente o desejo de assegurar uma formação académica de melhor qualidade. Como refere Santos (2011, p. 2) “as modificações radicais que se verificaram na envolvente do ensino superior no último quartel do século XX tiveram, entre outros efeitos, o de levantar preocupações sérias em relação à qualidade, tanto no interior das instituições como por parte da sociedade”. Por isso, e como já afirmámos, esta agenda da qualidade teve como efeito a criação de estruturas que permitam avaliar os cursos e as instituições (Amaral, 2001; Santos, 2011). Por outro lado, as referências à “qualidade” estão presentes nas declarações finais de todas as reuniões dos Ministros da Educação realizadas para acompanhar a implementação do PB (Praga, 2001; Berlim, 2003; Bergen, 2005; Londres, 2007; Louvaina, 2009; Viena e Budapeste, 2010; Bucareste, 2012; Erevan, 2015; Paris, 2018). Ao aceitar-se, no EEES, o diploma dos cursos obtidos nos distintos países, e ao reconhecer-se como positiva a mobilidade, dentro deste espaço, de estudantes e professores, está a aceitar-se, mas também a impor-se, que os critérios seguidos estejam legitimados na sua qualidade. Por isso, e como referem Alderman e Brown (2005), os sistemas de garantia da qualidade tornaram-se uma necessidade para demonstrar que as instituições têm um reconhecimento científico e social.

Apesar do que estamos a afirmar, há que reconhecer que o critério de qualidade não é unívoco, nem neutro. Como afirmaram Tavares et al. (2015, p. 3), a avaliação da qualidade é historicamente situada e atravessada por questões ideológicas. Por outro lado, há que reconhecer, que o conceito de qualidade tem servido muitas vezes, como bem lembram Ozga et al. (2011, p. 2), para controlar organizações públicas e privadas, tornando o controlo da qualidade uma ideia refinada do desenvolvimento da qualidade. Contra esta posição situam-se os defensores da chamada qualidade social, para quem, e recorrendo a Beck et al (2011), só

existe qualidade quando os cidadãos podem e participam na vida social que lhes proporciona condições para aumentarem o seu potencial individual. É tendo esta última ideia por referência que consideramos que a procura da qualidade, quando segue compromissos éticos e ideais democráticos (Leite e Fernandes, 2014), pode ser indutora de uma melhoria que se afasta de razões de mercado (Amaral et al., 2002).

O papel conferido à avaliação dos cursos como garante da qualidade educativa, no quadro das políticas educativas para o ES no contexto do PB, assume propósitos complementares, envolvendo as IES responsáveis pelos CE e a A3ES num processo conjunto que contempla duas etapas e vertentes: a vertente interna de autoavaliação dos CE (numa lógica formativa) e a vertente da avaliação externa (numa lógica simultaneamente sumativa e formativa). A este propósito, Santos (2011) esclarece que esta opção se alicerça no fundamento 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”* (p. 3).

Neste entendimento, o discurso da qualidade associado ao PB estrutura-se na ideia de que a avaliação interna constitui um mecanismo essencial de tomada de decisões promotoras de melhorias. Por seu turno, a avaliação externa é referenciada simultaneamente numa perspetiva formativa, associada ao fornecimento de informações às IES para a tomada de decisões que apoiem a melhoria, e numa perspetiva sumativa, orientada para a prestação de contas e de certificação/acreditação.

No que aos CE diz respeito, a avaliação da qualidade centra-se, principalmente, na qualificação e adequação do corpo docente, na estratégia adotada para garantir a qualidade do ensino-aprendizagem-avaliação, na atividade científica, tecnológica e artística, na cooperação internacional, colaboração interdisciplinar, interdepartamental e interinstitucional, na eficiência da organização e da gestão, nas instalações e equipamento didático e científico e nos mecanismos de ação social. Esta exigência de qualidade da formação está em linha com a agenda europeia para a melhoria da qualidade dos professores e da formação inicial de professores (Comissão Europeia, 2010), e nela, no estudo a que se reporta este artigo, debruçámo-nos sobre o perfil académico e profissional dos professores.

## **2.1 A relevância do estudo do perfil dos docentes, formadores de professores, na agenda da qualidade**

Em Portugal, com o PB legalmente regulado em 2006 (DL nº 74/2006), foi definido que a formação inicial de professores ocorreria em dois ciclos: o 1º ciclo, correspondente à licenciatura, com a duração de três anos; o 2º ciclo, correspondente ao mestrado, com a duração, na sua maioria, de dois anos. No caso dos professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico, assim como de educadores de infância, para se aceder ao 2º ciclo/mestrado, conferente do diploma em ensino, é preciso obter previamente um 1º ciclo em Educação Básica. É nesse curso que os futuros professores e educadores destes níveis de ensino devem adquirir conhecimentos básicos ao exercício de uma futura atividade em educação e iniciar uma socialização com ambientes amplos do campo educacional. Por isso, é esperado que os docentes que asseguram a formação neste curso de LEB tenham um perfil académico e profissional capaz de responder às complexas exigências de preparação de professores para o século XXI (Cochran-Smith, 2003).

Como tem sido reconhecido, as situações sociais que atravessam os quotidianos escolares, as reformas educativas e as mudanças instituídas nos últimos anos têm exigido aos professores um conjunto amplo e complexo de funções e de papéis cada vez mais exigentes e de difícil concretização (Leite, Fernandes & Sousa-Pereira, 2017; Leite, 2019). Por outro lado, assiste-se a uma tensão entre o reconhecimento dos professores como uma chave para a mudança na educação, pelo papel de decisão (Leite & Fernandes, 2010) no uso da sua agência (Priestley, Biesta & Robinson, 2013, 2015) a par da ineficácia dos sistemas educativos na organização da ação dos professores. É neste contexto que tem sido produzido um discurso que alerta para a necessidade de ser melhorada a qualidade do corpo docente, nomeadamente pelo impacto que pode ter na aprendizagem dos alunos (Formosinho, Fernandes & Ferreira, 2005; White, 2018), o que, conseqüentemente, remete para questões relacionadas com a garantia da qualidade da formação inicial de professores e dos próprios formadores de professores.

Como foi sustentado por Furlong et al. (2000), deve ser dada atenção aos formadores de professores porque a aprendizagem dos estudantes/futuros professores é muitas vezes mais influenciada por quem os está a ensinar do que pelos conteúdos que estão a ser ensinados. Por essa razão, os formadores de professores - aqueles que ensinam os estudantes, futuros professores - devem ser entendidos como os pilares das reformas educacionais de todos os tipos (Cochran-Smith, 2003, p.5).

Não obstante este facto, e embora a importância dos formadores de professores seja cada vez mais reconhecida nas discussões académicas, a investigação sobre estes docentes é limitada, constituindo um grupo pouco estudado ou, como referem alguns autores, um grupo negligenciado (Bates et al., 2010; Korthagen, 2000; Murray & Kosnik, 2011). Por outro lado, e apesar das expectativas em torno da qualidade da formação inicial de professores, tem havido pouca atenção ao desenvolvimento de um currículo para formar formadores de professores ou políticas locais que possam apoiar o desenvolvimento de competências específicas ao nível dos formadores de professores, o que justifica a pertinência de aprofundar o conhecimento sobre o perfil dos docentes do ES público que contribuem para a formação inicial de professores do ensino básico em Portugal. Foi nesta intenção que se realizou o estudo que a seguir se apresenta.

### 3 Procedimentos metodológicos

Orientado pelo objetivo atrás enunciado, o estudo recorreu a procedimentos de análise documental para conhecer efeitos da avaliação promovida pela A3ES, dos cursos de LEB, na promoção da qualidade. Como também já foi referido, partiu-se da ideia de que a avaliação pode ter efeitos nos processos de mudança e de melhoria.

O *corpus* de análise foi constituído pelos documentos produzidos pela A3ES - Relatórios finais da Comissão de Avaliação Externa e Decisões do Conselho de Administração - com os resultados dos processos de avaliação/acreditação dos CE de Educação Básica<sup>1</sup> das IES de ensino público, universitário e politécnico, que dispunham, em 2019, de dois ciclos avaliativos concluídos<sup>2</sup>. Integraram o estudo 18 CE, n=5<sup>3</sup> do subsistema universitário e n=13<sup>4</sup> do subsistema politécnico.

Como já referido, o estudo partiu da identificação das características dos docentes, relativas ao perfil académico e profissional, consideradas importantes para a garantia da qualidade educativa. Por isso, além da relação entre a habilitação académica e a área das UC que esses

---

<sup>1</sup> A LEB constitui a primeira etapa de formação inicial de professores para os perfis de habilitação profissional para a docência de 1 a 5 (cf. D. L. nº 79/2014), a saber: Mestrado em Educação pré-Escolar (perfil 1); Mestrado de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (perfil 2); Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (perfil 3); Mestrados de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (perfil 4); Mestrados de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (perfil 5).

<sup>2</sup> Atendendo a este critério de inclusão, do conjunto das IES, só não foram considerados no estudo duas IES: uma delas do subsistema universitário (só estão disponibilizados dados da primeira avaliação) e outra do subsistema politécnico (o curso foi descontinuado em 2018, pelo que só estão disponibilizados dados da primeira avaliação).

<sup>3</sup> IES do subsistema universitário consideradas: UAveiro, UÉvora, UMadeira, UMinho, UTAD.

<sup>4</sup> IES do subsistema politécnico consideradas: ESEC da Univ. do Algarve; IP de Beja, IP de Bragança, IP de Castelo Branco, IP de Coimbra, IP da Guarda, IP de Leiria, IP de Lisboa, IP de Portalegre, IP do Porto, IP de Setúbal, IP de Viana do Castelo, IP de Viseu,

professores lecionam, foram também recolhidos dados relativos ao envolvimento na investigação, projetos, parcerias e produção de conhecimento que possam apoiar o exercício da docência.

Relativamente ao item “Corpo docente”, foram considerados nos dois relatórios de avaliação da A3ES dos CE de Educação Básica aspetos relacionados com: i) adequação da coordenação de curso; ii) cumprimento de requisitos legais (corpo docente próprio, academicamente qualificado e especializado); iii) estabilidade do corpo docente; iv) adequação dos docentes às unidades curriculares.

Quanto a “Resultados das atividades científicas, tecnológicas e artísticas”, nos dois relatórios foram considerados aspetos relacionados com: i) integração/participação em centros de investigação; ii) produção científica ou artística; iii) atividades de desenvolvimento tecnológico e artístico; iv) integração em projetos e parcerias nacionais e internacionais.

Além disso, no relatório correspondente à segunda avaliação dos CE pela A3ES, e para obter dados relativos a melhorias que possam ter existido, foi analisada a informação que consta desses relatórios relativa a: “Melhoria do CE - Evolução desde a avaliação anterior e ações futuras de melhoria”, “Observações Finais” e “Conclusões”.

## **4 Qualidade do perfil docente nos cursos de EB: um balanço do processo de Bolonha pela lente da avaliação externa**

A análise documental realizada permite apresentar um balanço da qualidade do perfil dos docentes dos cursos de LEB em Portugal, decorrente do PB, alicerçado na “lente” da avaliação externa realizada pela A3ES. Os resultados dessa análise são, a seguir, sistematizados por subsistema de ensino superior.

### **4.1 Ensino superior universitário**

A avaliação dos cinco cursos de LEB, assegurados pelas cinco IES universitárias, reconheceu, no segundo ciclo avaliativo, terem existido melhorias, o que justificou que quatro desses CE tivessem sido acreditados por seis anos e apenas um por três anos. É de realçar ainda, neste movimento de procura de melhoria, que dois dos CE que tinham sido acreditados condicionalmente no primeiro ciclo avaliativo tivessem, na segunda avaliação, sido acreditados sem condições (um por três anos e outro por seis).

No que diz respeito à primeira dimensão do estudo - **Corpo Docente** - em quatro dos CE foi considerado, nos dois momentos avaliativos, que os docentes responsáveis pela **coordenação do ciclo de estudos** tinham o perfil adequado, sendo que num dos CE esse nível de adequação foi considerado apenas no segundo momento. Os documentos analisados permitem também constatar que, nas duas avaliações, quatro CE cumprem os **requisitos legais** relacionados com a existência de um corpo docente próprio, academicamente qualificado e especializado, assim como bons níveis de **adequação dos docentes às unidades curriculares** (UC) que lecionam. Esta situação mostra que, dos cinco CE de LEB oferecidos pelo subsistema universitário, em quatro deles os docentes têm um perfil acadêmico e científico adequado às UC que asseguram. Existe, no entanto, um CE em que isso não acontece. Neste caso, e apesar da maioria dos docentes serem doutorados, uma análise das fichas dos Curriculum Vitae mostra que o perfil acadêmico nem sempre é adequado às UC que lecionam, o que justifica que, na avaliação feita pela A3ES, tenha havido o registo “parcialmente adequado” nas duas avaliações realizadas, em particular ao nível das Didáticas Específicas. Esta situação justificou também terem sido feitas recomendações, por parte da A3ES, para melhoria da formação dos docentes a lecionar esta componente. A **estabilidade do corpo docente**, ou seja, o facto de a maioria dos docentes terem uma ligação à instituição por um período superior a três anos é também outra das características destes cinco CE, realçada nos dois momentos de avaliação.

Quanto à segunda dimensão considerada - **Resultados das atividades científicas, tecnológicas e artísticas** – os dados analisados esclarecem que, no que diz respeito à **integração/participação em centros de investigação**, em três dos CE este critério de qualidade é considerado com um bom nível de adequação nas duas avaliações. Esta situação evidencia que estas IES dispõem de recursos que facilitam dinâmicas de participação dos docentes em atividades de investigação, quer através de grupos da própria instituição, quer pela participação com outras instituições científicas reconhecidas. Os outros dois CE do subsistema universitário que, neste indicador, foram avaliados na primeira avaliação com “parcialmente adequado” tiveram na segunda resultados distintos: um deles foi considerado “adequado” e o outro manteve o resultado inicialmente obtido, justificando as recomendações para a melhoria. Ao nível da **produção científica** é de registar que apenas em dois CE, e nos dois momentos de avaliação, foi considerado que os docentes que nele lecionam têm um nível “adequado”, sendo, no caso dos outros três, considerado “parcialmente adequado”. A este propósito, nos documentos analisados há evidências de que, apesar de alguma evolução desde a primeira avaliação da A3ES, a produção científica revela-se ainda muito assimétrica entre o corpo docente (em alguns docentes nula ou muito reduzida) e, de um modo geral, abaixo dos níveis



de qualidade científica exigida, o que justifica as recomendações recorrentes para a melhoria da produção científica e a ampliação da publicação em revistas indexadas. Verifica-se também que a apreciação dos CE pela A3ES neste indicador está muito em linha com o indicador relativo à **integração em projetos e parcerias internacionais**, excetuando-se um CE em que foi considerado ter havido uma melhoria que justificou ter passado de “parcialmente adequado” a “adequado” na segunda avaliação. Esta situação justifica também a necessidade de ser incrementada a participação dos docentes destas instituições em projetos de investigação. Por fim, no que diz respeito a **atividades de desenvolvimento tecnológico e artístico**, a análise dos documentos de avaliação dos CE mostra três cenários distintos: em três dos CE foi considerado, nos dois momentos de avaliação, que existem atividades adequadas; em um CE manteve-se a situação “parcialmente adequado” nos dois ciclos avaliativos, ou seja, não foram evidenciadas melhorias significativas; em outro CE foi considerado que melhorou consideravelmente, passando de uma situação de desadequação para um nível adequado na segunda avaliação.

## 4.2 Ensino superior politécnico

Analisados os documentos relativos aos 13 cursos, assegurados pelas 13 IES politécnico que asseguram a LEB em Portugal, constata-se que a avaliação realizada pela A3ES reconheceu melhorias consideráveis em termos de resultados gerais, o que justificou o aumento do número de anos de acreditação de 10 desses CE. Destes 10 cursos, quatro passaram de uma acreditação condicional, na primeira avaliação, para uma acreditação sem condições, na segunda. No entanto, três CE mantiveram a acreditação condicional, dois dos quais com o mesmo número de anos atribuído no primeiro momento avaliativo (três anos), e um CE a ver reduzida a acreditação condicional de três anos para um.

No que respeita à primeira dimensão do estudo - **Corpo Docente** -, a avaliação da A3ES concluiu que quase todos os CE do subsistema politécnico (n=11) apresentavam, nos dois momentos avaliativos, docentes responsáveis pela **coordenação do ciclo de estudos** com o perfil adequado. Nos outros casos, um CE, no segundo ciclo avaliativo passou de “não adequado” a “adequado”, outro manteve o registo de “não adequado” atribuído na primeira avaliação. Na análise documental constata-se também que a maioria dos CE (n=10), nos dois momentos avaliativos, cumpre os **requisitos legais** relativamente a possuir um corpo docente próprio e com uma melhoria da qualificação académica; um dos CE passou de “não adequado”,

na primeira avaliação, para “adequado”, na segunda, embora os outros dois tenham mantido o registo de “parcialmente adequado”. Apesar desta melhoria na formação académica da maior parte dos docentes deste subsistema de ensino superior, os resultados da avaliação evidenciam alguma desadequação, nos cursos de LEB, quanto à **alocação dos docentes às unidades curriculares** que lecionam. Dos 13 CE, apenas oito CE apresentam bons níveis de adequação relativamente a este parâmetro de análise, cinco dos quais nos dois momentos avaliativos (o que representa ter havido uma melhoria em três CE, relativamente à primeira avaliação). Dos restantes cinco CE, quatro CE mantiveram a apreciação de “parcialmente adequado” atribuída pela A3ES no primeiro momento avaliativo e um CE passou de “adequado” a “parcialmente adequado”, o que representa uma regressão desta dimensão da qualidade do CE.

Embora nos documentos produzidos pela A3ES se encontre referência a algumas mudanças positivas ocorridas da primeira para a segunda avaliação, no que diz respeito à adequação do perfil dos docentes, são também enunciadas, em vários CE, e em particular na componente de Didáticas Específicas, recomendações para a melhoria. A avaliação dos cursos mostra ainda que a **estabilidade do corpo docente** (docentes com ligação à instituição por um período superior a três anos) parece ser um dos pontos fortes da generalidade dos CE do subsistema politécnico, sendo de registar que: i) a maioria (n=11) apresenta resultados positivos nos dois momentos de avaliação; ii) um dos CE melhorou consideravelmente desde a primeira avaliação situando-se, na segunda avaliação, em níveis adequados (passou de “não adequado” para “adequado”); iii) um CE agravou a sua situação desde a avaliação anterior (passando de um nível “adequado” para “parcialmente adequado”).

Relativamente à segunda dimensão considerada - **Resultados das atividades científicas, tecnológicas e artísticas** – a análise evidencia uma realidade muito diferenciada entre IES quanto às condições para a investigação e evolução da melhoria. Nesta dimensão de análise constatou-se, relativamente à **integração/participação dos docentes do CE em centros de investigação**, que, finda a segunda avaliação: i) apenas sete cursos foram avaliados com “adequado”, dois deles em ambos os ciclos avaliativos e cinco apenas no segundo, o que traduz, neste caso, ter existido uma melhoria relativamente ao primeiro ciclo avaliativo (de “parcialmente adequado” para “adequado”); ii) cinco CE foram avaliados com “parcialmente adequado”, quatro deles em ambos os ciclos de avaliação e um por via do reconhecimento, pela A3ES, de melhoria na segunda avaliação (de “não adequado” para “parcialmente adequado”). Em síntese, e voltando à intenção de um movimento de melhoria, do conjunto dos 13 CE de LEB do subsistema politécnico público, houve uma melhoria geral, embora um dos CE ainda tenha sido considerado “não adequado”. Relativamente a **produção científica**, a avaliação

realizada pela A3ES mostra que nenhum CE do subsistema politécnico evidencia ainda o nível de adequação desejável. A análise realizada permitiu identificar que 11 CE foram considerados “parcialmente adequados” nos dois ciclos avaliativos, embora dois CE tenham até piorado quanto a este aspeto, passando de “adequado” para “parcialmente adequado”, na segunda avaliação. Apesar disso, os relatórios de avaliação da A3ES registam uma tendência de melhoria de alguns CE, neste parâmetro, referindo que alguns docentes têm um bom envolvimento em projetos de investigação, assim como na sistematização do conhecimento produzido. No entanto, a maior parte das referências remete para uma produção científica muito assimétrica entre os docentes dos CE e para um número muito reduzido de publicações em revistas indexadas. Esta situação justifica as várias recomendações, feitas pela A3ES, no sentido da melhoria desta dimensão da qualidade, as quais remetem, de um modo geral, para a necessidade de se definirem, institucionalmente, estratégias de apoio à investigação que permitam alargar, a todo o corpo docente, o envolvimento em projetos de investigação e a disseminação do conhecimento produzido em publicações científicas com impacto no CE.

Quanto à **integração do corpo docente do CE em projetos e parcerias internacionais**, a análise da avaliação realizada pela A3ES mostra resultados em linha com o indicador relativo a **atividades de desenvolvimento tecnológico e artístico** e, de um modo geral, com um cenário positivo de melhoria. Com efeito, os resultados relativos à segunda avaliação realizada pela A3ES mostram que a maior parte dos CE se situa num nível considerado “adequado” (n=9 e n=10, respetivamente) e são feitas referências a ter havido uma melhoria desde a primeira avaliação (de “parcialmente adequado” para “adequado”). É de acrescentar ainda que, do conjunto dos 13 CE deste subsistema, quatro foram avaliados como “parcialmente adequado” quanto à integração em projetos e parcerias internacionais e três relativamente a atividades de desenvolvimento tecnológico e artístico, apesar de, para os dois indicadores, um dos CE ter piorado os resultados relativamente à primeira avaliação (passando de “adequado” a “parcialmente adequado”).

## 5 Considerações finais

Retomando a questão que orientou o estudo apresentado neste artigo - “*A avaliação pela A3ES tem identificado melhorias no perfil dos docentes que asseguram os cursos de Educação Básica em Portugal?*” – os resultados obtidos permitem responder de forma positiva à questão. Com efeito, de um modo geral, foram recolhidas evidências de melhorias no perfil dos docentes que

asseguram estes cursos nos dois subsistemas de ensino superior público em Portugal. Não obstante estes indicadores positivos, aferidos na segunda avaliação, foram também identificadas áreas-chave a exigir aprofundamento da melhoria.

Com efeito, do conjunto dos 18 CE de LEB assegurados pelas instituições de ensino superior público (5 do subsistema universitário e 13 do subsistema politécnico), **14 CE** (4 do subsistema universitário e 10 do subsistema politécnico) foram **acreditados sem condições e pelo período de seis anos no segundo ciclo de avaliação** realizado pela A3ES, sendo que a este número acresce **um CE** (do subsistema universitário) que foi **acreditado sem condições por três anos**. Conclui-se, pois, que apenas três CE, correspondendo todos eles a IES politécnico, foram **acreditados condicionalmente**, finda a segunda avaliação realizada. Se atendermos ao facto de, na primeira avaliação pela A3ES, terem sido acreditados sem condições apenas nove CE (3 do subsistema universitário e 6 do subsistema politécnico), os resultados confirmam que as IES estão a envolver-se na procura da melhoria, no sentido justificado por Santos (2011) para a existência da avaliação.

Os resultados obtidos na avaliação pela A3ES indiciam poder sustentar-se a importância do processo de garantia da qualidade dos cursos no ensino superior, nomeadamente pelos procedimentos que a autoavaliação e regulação interna da qualidade podem desempenhar nos processos de mudança e na indução de dinâmicas de melhoria institucional e da ação docente (Leite & Fernandes, 2010, 2011). Neste contexto, haverá legitimidade para concluir que as dinâmicas avaliativas atuais se situam na linha de alimentação e reorientação dos processos de mudança e melhoria, servindo principalmente o propósito de apoiar a tomada de decisão pelas próprias IES.

Dirigindo o foco para o **perfil dos docentes** que asseguram a formação nestes cursos, a análise documental realizada neste estudo, mostra que, globalmente, foram também identificadas melhorias consideráveis nas duas dimensões alvo de análise. No entanto, a avaliação pela A3ES identificou também, de modo objetivo e recorrente, a necessidade de aprofundamento da melhoria em aspetos-chave que condicionam os níveis de adequação deste perfil.

A **coordenação dos ciclos de estudo** e a **estabilidade do corpo docente** não constituem, de um modo geral, e nestes casos do ensino público, motivo de preocupação na garantia da qualidade da formação, dado que quase todos os CE apresentam bons níveis de adequação nos dois momentos avaliativos. A existência de um corpo docente próprio, academicamente qualificado e especializado, é um indicador relevante do ponto de vista da qualidade (Tavares et al, 2015), situação identificada quer na primeira avaliação, quer na segunda, registando-se, inclusivamente, neste último ciclo, uma melhoria dessa qualificação. No entanto, a “lente” da

avaliação externa permite também evidenciar que a **alocação dos docentes às unidades curriculares** apresenta alguns problemas no subsistema politécnico. Como os dados analisados mostraram, na segunda avaliação, a A3ES identificou apenas oito CE com bons níveis de adequação (o que corresponde a pouco mais de metade dos cursos). Apesar disso, destes, três CE correspondem a situações de melhoria relativamente à avaliação anterior. Esta situação de comprometimento dos níveis de qualidade exigidos ocorre, particularmente, nas UC da componente de Didáticas Específicas. Se considerarmos que a formação em didáticas específicas “*abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes relativos às áreas de conteúdo e ao ensino das disciplinas do respetivo grupo de docência*” (Artigo 10º do DL n. 79/2014), esta situação justifica a preocupação e as recomendações expressas e apresentadas pela A3ES nos relatórios analisados no âmbito deste estudo. Reconhecendo-se a relevância, expressa por vários autores (Korthagen, 2000; Cochran-Smith, 2003; Bates et al., 2010), de os formadores de professores terem um perfil académico e profissional adequado para responder às complexas exigências de preparação de professores para o século XXI (Leite et al, 2017), este parece ser um dos aspetos de primeira ordem a ser tido em conta, pelas IES, na continuidade do processo de melhoria pretendido.

No que diz respeito aos **Resultados das atividades científicas, tecnológicas e artísticas**, a avaliação realizada pela A3ES, globalmente considerada, permite concluir que, embora se registre uma tendência de evolução positiva em alguns CE, esta é uma dimensão que carece de maior investimento por parte das IES e dos respetivos docentes, quer no que diz respeito à **integração/participação em centros de investigação**, quer à **produção científica**. Recorde-se que, no segundo momento avaliativo, no que respeita à produção científica, a A3ES situa globalmente (n=16) os CE como parcialmente adequados (3 CE do subsistema universitário e 13 do subsistema politécnico), sendo que só dois CE do subsistema universitário foram considerados adequados (ambos nos dois ciclos avaliativos). Embora se reconheça que os docentes, *per si*, poderão desenvolver esforços para a participação sistemática em atividades de investigação (Leite, 2019) que se traduzam em produção e divulgação científica, compete em grande medida às IES criar condições internas (quanto a recursos organizativos e humanos) que facilitem essas dinâmicas por parte dos docentes (Ozga et al, 2011). Este investimento institucional poderá constituir uma mais-valia para aumentar a produção científica associada aos cursos, tornando-a mais alargada e robusta. Por outro lado, a investigação poderá constituir uma atividade de desenvolvimento profissional de alto nível, contribuindo para a construção, por parte dos docentes, de um perfil académico e profissional mais sustentado e adequado às áreas de docência a que se dedicam, garantindo maior qualidade à formação assegurada nos

CE. Quanto aos indicadores **integração em projetos e parcerias internacionais** e **atividades de desenvolvimento tecnológico e artístico**, os documentos de avaliação pela A3ES mostram que estes constituem domínios com bons níveis de adequação, embora com evidência de maior investimento no subsistema politécnico. Com efeito, quase todos os CE das IES politécnico evidenciam uma tendência de melhoria desde a primeira avaliação, situando-se num nível considerado adequado. Estes resultados assumem igualmente relevância no contexto da construção de um perfil académico e profissional adequado, particularmente associado à experiência de prestação de serviços à comunidade e de formação avançada nas áreas fundamentais do ciclo de estudos.

Em síntese, e como já referido, o estudo realizado permite responder positivamente à questão de investigação formulada, atendendo às evidências de melhoria apresentadas neste artigo e que foram identificadas nos relatórios de avaliação pela A3ES, particularmente ao nível do perfil dos docentes que asseguram os cursos de LEB em Portugal. Atendendo ao facto de a LEB constituir o 1º ciclo de estudos para a formação inicial de professores dos perfis de 1 a 5 (DL n. 79/2014), estas melhorias respeitantes à qualidade dos formadores de professores poderão ser indiciadoras de maior qualidade da formação assegurada, o que, a verificar-se, poderá vir a ter implicações positivas, a médio e longo prazo, na aprendizagem dos estudantes, futuros professores.

No entanto, os resultados obtidos colocam igualmente em evidência alguns aspetos-chave a exigir o aprofundamento da melhoria para um perfil mais adequado da equipa docente dos CE. Destacam-se a este propósito, as recomendações da A3ES relativas à alocação dos docentes às unidades curriculares que asseguram e à investigação e produção científica que, por constituírem aspetos de primeira ordem, mostram que as mudanças realizadas, embora relevantes, não estão ainda totalmente em linha com os níveis de qualidade pretendidos no quadro da agenda da qualidade associada ao PB.

## 6 Referências

- Alderman, Geoffrey & Brown, Roger (2005). Can quality assurance survive the market? Accreditation and audit at the crossroads. *Higher Education Quarterly*, Oxford, UK, v. 59, n. 4, p. 313-328.
- Amaral, A. (2001). Higher education in the process of European integration, globalizing economies and mobility of students and staff. In J. Huisman, P. Maassen, & G. Neave (Eds), *Higher Education and the Nation State*, London: Pergamon.
- Amaral, A. et al (2002). O ensino superior pela mão da economia, Fundação das Universidades Portuguesas.

- Amaral, A. (2005). Bolonha, o ensino superior e a competitividade económica. In J.P. Serralheiro (Org.), *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses* (p. 35-45). Porto: Profedições.
- Bates, T., Swennen, A., and Jones, K. (2010). *The professional development of teacher educators*. Abingdon: Routledge.
- Beck, W., van der Maesen, L. J. G., Thomase, G. C. F. e Walker, A. (2011). *Social quality: a vision for Europe (Studies in Employment and Social Policy)*. The Hague/London/Boston: Kluwer Law International.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19, 5–28.
- Dale, R. (2004). Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada”? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.
- Formosinho, J., Fernandes, A. S., & Ferreira, F. I. (2005). Ambiguidades em torno do processo de Bolonha: que formação para os educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico? In J. P. Serralheiro (Org.). *O Processo de Bolonha e a formação de professores e educadores portugueses* (pp. 149-150). Lisboa: Profedições.
- Furlong, J., et al. (2000). *Teacher education in transition*. Buckingham: Open University Press.
- Korthagen, F. (2000). Teacher educators, from neglected group to spearheads in the development of education. In G. Willems, J. Stakenborg, & W. Veugelers (Eds.), *Trends in Dutch teacher education* (pp. 36–49). Leuven-Apeldorn: Garant.
- Leite, C. (2013). O discurso da qualidade na avaliação dos currículos dos cursos de ensino superior e seus efeitos. In André Márcio Picanço Favacho, José Augusto Pacheco, & Shirlei Rezende Sales (Eds.), *Currículo: conhecimento e avaliação: divergências e tensões* (pp.123-135). Curitiba (BR): Editora CRV.
- Leite, C. (2019). Teaching, learning and research – An analysis of the academic and political agenda, in Pedrosa-de-Jesus, M.H. & Watts, D.M. (Eds) *Academic growth in higher education: questions and answers*. Brill Sense, Leiden/ Boston, pp. 19-30.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos. *Educação*, PUCRS (BR), 33(3), p. 198-204.
- Leite, C. e Fernandes, P. (2011). Inovação pedagógica: uma resposta às demandas da sala de aula universitária, *Perspectiva (UFSC)*, v. 29, n. 2, p. 507 - 533.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2014). Avaliação, qualidade e equidade. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 19(2), 421-438.
- Leite, C.; Fernandes, P. & Sousa-Pereira, F. (2017). Post-Bologna policies for teacher education in Portugal: tensions in building professional identities, *Professorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 21, Núm. 1, 181-201.
- Murray, J. & Kosnik, C. (2011). Academic work and identities in teacher education. *Journal of education for teaching*, 37 (4), 243–246.
- Ozga, J., Larsen, P. D., Segerholm, C. e Simola, H. (2011). *Fabricating quality in education: Data and governance in Europe*. London: Routledge.
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2013). Teachers as agents of change: Teacher agency and emerging models of curriculum. In M. Priestley, M.; BIESTA, G. J. J. (Eds.), *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice*. p. 187–206. London: Bloomsbury Academic.

- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber, J. Evers (Eds.). *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. p. 134-148. London: Routledge.
- Santos, S. M. dos (2011). *Análise comparativa dos processos europeus para a avaliação e certificação de sistemas internos de garantia da qualidade*, Lisboa: A3ES (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior).
- Tavares, O., Sin, C. e Amaral, A. (2015). Internal quality assurance systems in Portugal: what their strengths and weaknesses reveal, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, p. 1049-1064, DOI: 10.1080/02602938.2015.1064515
- White, S. (2018). Teacher educators for new times? Redefining an important occupational group, *Journal of education for teaching*, DOI: 10.1080/02607476.2018.1548174.

### Documentos:

- Comissão Europeia (2010). *Improving teacher quality: the eu agenda*. Bruxelas: European Commission, <[http://www.mv.helsinki.fi/home/hmniemi/EN\\_Improve\\_Teacher\\_Quality\\_eu\\_agenda\\_04\\_2010\\_EN](http://www.mv.helsinki.fi/home/hmniemi/EN_Improve_Teacher_Quality_eu_agenda_04_2010_EN)>.
- D. L. n° 74/2006, de 24 de março – Regime Jurídico dos graus académicos e diplomas do ensino superior, alterado pelos D. L. n° 107/2008 e 230/2009.
- D. L. n° 369/2007, de 5 de novembro – Institui a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.
- D. L. 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.
- ENQA. *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/EPHEreport.pdf>
- Ministerial declarations and communiqués, <http://ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communicues>

### Authors Profiles:

**Fátima Sousa Pereira** is Assistant Teacher at ESE-IPVC, where coordinates the degree in Basic Education. PhD in Educational Sciences from FPCE-UP. Integrated member of CIIE – FPCEUP. Research interest areas: teacher education and training; curriculum policies and practices; educational evaluation and assessment; educational change and innovation.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7533-6372>

**Carlinda Leite** is a Full Professor at the Faculty of Psychology and Educational Sciences at the University of Porto, Portugal, and senior researcher at CIIE (Centre for Research and Intervention in Education) where coordinates the CAFTe community (Curriculum, Evaluation, Training and Educational Technologies). She has coordinated several projects in teacher training, education and curricular policies, schools and projects evaluation, curriculum studies, teaching and curriculum in higher education and is the author of several books and articles.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9960-2519>