



**Maria João Machado
Pires da Rosa**

**Definição de Bases Estratégicas e de Excelência
para o Desenvolvimento do Ensino Superior em
Portugal**

Dedico este trabalho
ao meu avô Jaime e à minha avó Gabriela.

O trabalho de investigação descrito nesta dissertação foi apoiado financeiramente pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e pelo Fundo Social Europeu no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio.



**Maria João Machado
Pires da Rosa**

**Definição de Bases Estratégicas e de Excelência
para o Desenvolvimento do Ensino Superior em
Portugal**

dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Gestão Industrial, realizada sob a orientação científica do Prof. Doutor Henrique Manuel Morais Diz, Professor Catedrático do Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial da Universidade de Aveiro e do Prof. Doutor Pedro Manuel Tavares Lopes de Andrade Saraiva, Professor Associado do Departamento de Engenharia Química da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra

o júri

presidente

Reitora da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Alberto Manuel Sampaio Castro Amaral
Professor Catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Prof. Doutor Henrique Manuel Morais Diz
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Zulema Paula do Perpétuo Socorro Lopes Pereira
Professora Associada com Agregação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

Prof. Doutor Pedro Manuel Tavares Lopes de Andrade Saraiva
Professor Associado da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra

Prof. Doutor José António Sarsfield Pereira Cabral
Professor Associado da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto

Prof. Doutor Rui Armando Gomes Santiago
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Esta dissertação constitui o culminar de um trabalho de investigação que teve o seu início em Novembro de 1997, ao longo do qual muita foi a descoberta, a aprendizagem e a evolução, não só em relação aos temas tratados, mas também em termos pessoais. Esta caminhada só foi possível porque pude sempre contar com o apoio de um conjunto alargado de pessoas, que me ensinaram, ajudaram, acarinharam e sobretudo me deram a confiança e o estímulo que me permitiram continuar, mesmo nos momentos mais difíceis. Assim, e muito embora correndo o risco de me esquecer de alguém, a quem peço desde já as minhas sinceras desculpas, não posso deixar de expressar publicamente o meu profundo agradecimento a todos os que de alguma forma comigo se cruzaram e ajudaram neste percurso.

Em primeiro lugar os meus agradecimentos vão para os meus dois orientadores, Professores Henrique Diz e Pedro Manuel Saraiva, por me terem lançado este desafio, por terem acreditado em mim desde o primeiro momento, pela sua amizade, constante disponibilidade, interesse e vontade de orientar um trabalho diferente e interdisciplinar, pelas conversas tidas e pelas muitas ideias e pistas para o desenvolvimento desta investigação. Agradeço também a possibilidade que me deram de a par e passo com este trabalho de investigação ter desenvolvido um outro conjunto de projectos paralelos, bem como pelas oportunidades de contacto com outras pessoas, o que contribuiu significativamente para o melhor desenvolvimento da minha própria investigação.

À Universidade de Aveiro, e particularmente ao Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial, por ter acreditado na proposta de doutoramento apresentada, por me ter aceite como sua aluna e pelas condições físicas e materiais disponibilizadas para que pudesse desenvolver com sucesso o trabalho de investigação aqui apresentado. Aproveito igualmente para agradecer a todos os docentes e funcionários do Departamento o carinho com que me acolheram, a disponibilidade mostrada para colaborar em determinadas fases deste estudo, particularmente aquando da aplicação do modelo de auto-avaliação desenvolvido, e o apoio recebido durante todo o período de realização do doutoramento. Muito especialmente, desejo agradecer aos meus colegas, e hoje amigos, Ana Luísa, Adriana, Armando, Celeste, Elisabeth, Helena, Leonor, Maria João, Nita, Paula Porto, Raquel Fonseca, Raquel Xambre, Sofia, Rui, Teresa e Zélia, pelas conversas, pelos almoços, pelos convívios e sobretudo pela amizade com que me receberam num departamento que não era o meu, mas que convosco nunca mais deixará de o ser.

Ao Professor Rui Santiago, um agradecimento especial por toda a ajuda prestada ao longo deste trabalho, pelas discussões tidas acerca da temática do ensino superior e por me ter dado a conhecer o CIPES (Centro de Investigação em Políticas de Ensino Superior) e o trabalho aí desenvolvido.

agradecimentos

Aos colegas, e amigos, do CIPES, e muito especialmente ao Professor Doutor Alberto Amaral, por terem acreditado em mim e me terem dado a oportunidade de desenvolver projectos de investigação deveras aliciantes e que em muito contribuíram para o meu crescimento profissional e amadurecimento pessoal.

A todos os professores e funcionários das instituições de ensino superior portuguesas que contribuíram para o trabalho realizado, quer através das respostas dadas aos questionários que lhes foram remetidos, quer através das entrevistas que acederam conceder. Sem vós não teria de todo sido possível realizar este trabalho, pelo que aqui expresso o meu muito obrigado.

Ao Professor Gopal Kanji o meu agradecimento por me ter recebido na Sheffield Hallam University. Esse foi um tempo em que pude discutir e fazer um balanço do trabalho realizado até à data, bem como a partir daí encaminhar todo o trabalho subsequente. Agradeço igualmente a possibilidade que me deu de utilizar para o tratamento dos meus dados empíricos o *software K&W*.

À Patrícia Moura e Sá, da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, o meu muito, muito obrigado pela amizade, pelo companheirismo, por me ter recebido em Inglaterra, pela ajuda na pesquisa bibliográfica, no tratamento dos dados e nas mil e uma dúvidas que foram surgindo. Sem o seu apoio este trabalho não seria certamente aquilo que é.

Aos colegas das tertúlias do DEQ/FCTUC o meu obrigado pelas ideias, pelas discussões e pela paciência que sempre tiveram para me ouvir falar do meu trabalho.

A todos os meus amigos pelo apoio, pela amizade, por terem estado comigo em todos os bons e maus momentos dos últimos anos.

A toda a minha família, mas muito especialmente aos meus pais, ao meu irmão e aos meus avós pelo imenso amor e carinho com que sempre rodearam a minha vida, fazendo-me ter a confiança para acreditar que nada é impossível e que vale a pena sonhar.

Ao Zé por me ter apoiado desde o primeiro momento, por ter acreditado em mim e por nunca me ter sequer dado a hipótese de pensar em desistir. Mas, sobretudo, pelo amor, amizade e paciência com que me tem brindado desde o primeiro momento.

À Margarida, a minha Princezinha, por ter tornado a minha vida muito mais bonita!

resumo

Desde a sua fundação que as instituições de ensino superior têm desempenhado um papel de importância inquestionável nas sociedades, enquanto centros de geração e difusão do conhecimento. No entanto, elas enfrentam hoje muitos e diversos problemas, para os quais têm que encontrar soluções diferentes e inovadoras. O objectivo principal deste trabalho é a definição de bases estratégicas e de excelência para o desenvolvimento do ensino superior em Portugal, que possam contribuir para a melhoria continuada da sua qualidade, no pressuposto de que esta contribuirá inevitavelmente para a melhoria das sociedades e dos seus cidadãos.

O ensino superior Português é actualmente sujeito a avaliações periódicas da sua qualidade, nomeadamente no que se refere ao ensino/aprendizagem e à investigação. Não existe, porém, qualquer mecanismo global de avaliação institucional, que possibilite uma análise cuidada de cada instituição enquanto um todo organizacional. Com base num estudo empírico realizado com o objectivo de obter um melhor conhecimento das instituições de ensino superior Portuguesas, particularmente no que se refere à aplicação no seu seio dos princípios, metodologias e ferramentas subjacentes à gestão estratégica, gestão pela qualidade total e inovação, e no estudo de diferentes modelos de avaliação da qualidade, desenvolvidos quer para instituições de ensino superior, quer para outro tipo de organizações, foi desenvolvido um modelo de auto-avaliação para estas instituições, baseado em nove critérios de análise. Cada um destes critérios foi definido cuidadosamente, identificando-se igualmente as áreas a abordar no seu âmbito. O modelo proposto pretende ser uma ferramenta de avaliação e gestão que suporte a auto-análise de uma instituição de ensino superior (incluindo a identificação dos seus pontos fortes e áreas de melhoria), funcionando simultaneamente como uma fonte de oportunidades de melhoria contínua.

Para a aplicação e validação do modelo proposto foram seguidas duas abordagens diferentes (quantitativa e qualitativa). O modelo foi aplicado num conjunto de instituições de ensino superior Portuguesas, numa universidade em particular e numa unidade orgânica dessa mesma universidade.

A abordagem quantitativa permitiu testar e validar as relações estabelecidas entre os nove critérios do modelo. A estrutura subjacente ao modelo foi validada através das respostas dadas a um questionário, que pretendeu avaliar qual o grau de implementação no conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas (e numa Universidade em particular) de uma série de práticas consideradas críticas para a melhoria da qualidade organizacional. Os dados obtidos foram tratados estatisticamente, sendo utilizada a técnica de análise multivariada modelos de equações estruturadas (com recurso às técnicas de PLS para estimativa dos parâmetros dos modelos).

resumo

A abordagem qualitativa, utilizada para aplicação e validação do modelo na unidade orgânica de uma universidade, permitiu avaliar até que ponto os potenciais utilizadores do modelo proposto são capazes de o compreender (as suas dimensões, o seu funcionamento, como interpretar os resultados-chave obtidos com a sua aplicação), bem como obter uma ideia preliminar acerca da utilidade do modelo enquanto ferramenta de suporte à melhoria contínua da qualidade das instituições de ensino superior Portuguesas.

Os resultados obtidos com o estudo realizado permitem concluir que o modelo desenvolvido e testado pode ser aplicado pelas instituições de ensino superior Portuguesas como uma ferramenta de auto-avaliação e suporte aos seus esforços continuados de melhoria da qualidade.

abstract

Higher education institutions have always had an important role in society as centres for knowledge generation and diffusion. Nevertheless, they face, nowadays, several new multidimensional problems. The main goal of this work is to define strategic and excellence bases for the development of Portuguese higher education, that may contribute to its quality improvement, since this will inevitably lead to the improvement of the society and its citizens.

The Portuguese higher education system is at present undergoing periodic assessments of its quality, namely regarding teaching and research activities. Nevertheless, there is no overall institutional assessment mechanism leading to a careful analysis of each institution as an organisational entity. Based upon an empirical study made with the goal of getting a better understanding of these institutions, in particular regarding strategic and quality management, innovation practices and tools being adopted, and on the study of several quality assessment models developed both for higher education institutions and business organisations, a self-assessment model was developed for the Portuguese higher education institutions, based upon nine criteria. Each one of the 9 criteria has been clearly defined, as well as the areas to address within each of them. The proposed model intends to provide a management and assessment tool supporting self-analysis (including the identification of strong points and areas for improvement), and providing simultaneously a source for quality improvement opportunities.

In order to empirically validate the proposed model two different approaches were followed, a qualitative and a quantitative one, with the model applied in a set of Portuguese higher education institutions, in a particular university and in an organic unit of that same university.

The quantitative approach allowed for the test and validation of the relationships between the different model criteria. The model's underlying structure was validated through a questionnaire aimed at assessing how each Portuguese higher education institution (and the particular higher education institution considered) is dealing with a series of practices and factors considered to be critical for its quality improvement. In order to do this a detailed statistical analysis was performed over the data collected, through structural equation modelling (with PLS estimation techniques) to validate the proposed self-evaluation model structure and the relationships among its 9 underlying criteria.

The qualitative approach, applied in the organic unit, has made possible to verify to what extent potential users would be able to understand the model (its dimension, how it works, how to interpret its key results), simultaneously getting a preliminary idea of its usefulness to drive improvement in the Portuguese higher education institutions.

From the results obtained with this study it is possible to conclude that the model developed and tested can be applied successfully by higher education institutions, as a self-assessment tool to support their continuous quality improvement efforts.

résumée

Depuis leur fondation, les institutions d'enseignement supérieur jouent un rôle d'une importance indéniable dans les sociétés, comme centres de création et diffusion de la connaissance. Néanmoins, elles font actuellement face à beaucoup de problèmes divers, pour lesquels elles doivent trouver des solutions différentes et innovatrices. L'objectif principal de ce travail est la définition de bases stratégiques et d'excellence pour le développement de l'enseignement supérieur au Portugal, qui puissent contribuer à une amélioration continue de sa qualité, en supposant que celle-ci contribuera inévitablement à l'amélioration des sociétés et de leurs citoyens.

L'enseignement supérieur Portugais est soumis actuellement à des évaluations périodiques de sa qualité, notamment en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage et la recherche. Il n'existe toutefois pas un mécanisme global d'évaluation institutionnelle qui puisse rendre possible une analyse soignée de chaque institution comme un ensemble organisationnel. Ayant comme base une étude empirique réalisée dans l'objectif d'obtenir une meilleure connaissance des institutions d'enseignement supérieur Portugaises - notamment en ce qui concerne l'application dans ce milieu des principes, des méthodologies et des outils de base de la gestion stratégique, la gestion pour la qualité totale et l'innovation, et une étude de différents modèles d'évaluation de la qualité, développés soit pour des institutions d'enseignement supérieur, soit pour d'autres types d'organisations - un modèle d'auto-évaluation fut développé pour ces institutions, basé sur neuf critères d'analyse. Chacun de ces critères fut soigneusement défini pour des domaines d'application bien précis. Le modèle proposé prétend devenir un outil d'évaluation et gestion, de support à l'auto-analyse d'une institution d'enseignement supérieur (y compris l'identification de ses points forts et domaines d'amélioration), étant simultanément une source d'opportunités pour une amélioration continue.

Pour l'application et la validation du modèle proposé, il a été fait recours à deux approches différentes (quantitative et qualitative). Le modèle fut appliqué dans l'ensemble des institutions d'enseignement supérieur Portugaises, dans une université en particulier et dans une unité organique de cette même université.

L'approche quantitative permet de tester et valider les rapports établis entre les neuf critères du modèle. La structure de base du modèle fut validée par les réponses à un questionnaire, dans le but d'évaluer le degré d'implémentation dans l'ensemble des institutions d'enseignement supérieur Portugaises (et dans une Université en particulier) d'une série de pratiques considérées critiques pour l'amélioration de la qualité organisationnelle. Les données obtenues furent traitées statistiquement, ayant été utilisée la technique d'analyse à variables multiples des modèles d'équations structurées (ayant recours aux techniques de PLS pour l'estimation des paramètres des modèles).

résumée

L'approche qualitative, utilisée pour l'application et validation du modèle à l'unité organique d'une université, permet d'évaluer à quel point les utilisateurs du modèle proposé sont capables de le comprendre (ses dimensions, son fonctionnement, comment interpréter les résultats-clés obtenus par son application), ainsi qu'obtenir une idée préliminaire sur l'utilité du modèle comme outil de support à l'amélioration continue de la qualité des institutions d'enseignement supérieur Portugaises.

Les résultats obtenus par l'étude réalisée nous permettent de conclure que le modèle développé et testé peut être appliqué par les institutions d'enseignement supérieur Portugaises comme un outil d'auto-évaluation et support à leurs efforts continus pour améliorer la qualité.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

1. Estratégia, qualidade e avaliação no ensino superior	2
2. Objectivo e contributo do trabalho de investigação	6
3. Organização da tese	8

PARTE 1

CAPÍTULO I - O ENSINO SUPERIOR

I.1	Caracterização da evolução do ensino superior	17
I.2	Mecanismos de coordenação do ensino superior	25
I.3	As instituições de ensino superior enquanto organizações: estruturas de governo e gestão	39
I.4	A qualidade e sua abordagem no ensino superior	54
	I.4.1 O conceito de qualidade	57
	I.4.2 Diferentes abordagens à qualidade nos sistemas de ensino superior	60
I.5	O sistema de ensino superior Português	89
	I.5.1 Caracterização do sistema de ensino superior Português e da sua evolução recente	90
	I.5.2 A avaliação da qualidade no sistema de ensino superior português	99

CAPÍTULO II - GESTÃO ESTRATÉGICA E GESTÃO PELA QUALIDADE TOTAL

II.1	A gestão estratégica e o ensino superior	109
	II.1.1 Gestão estratégica: perspectiva histórica e evolução do conceito	110
	II.1.2 Gestão estratégica e as ideias de diferentes autores	114
	II.1.3 Gestão estratégica em instituições de ensino superior	126
	II.1.4 Exemplos de aplicação dos conceitos, princípios e ferramentas da gestão estratégica em instituições de ensino superior	137

II.2	A Gestão pela Qualidade Total e o ensino superior	143
II.2.1	Qualidade: perspectiva histórica e evolução do conceito	143
II.2.2	Princípios subjacentes à gestão pela qualidade total	146
II.2.3	A importância da normalização e o surgimento das ISO 9000	148
II.2.4	A qualidade total e os prémios de excelência	151
	II.2.4.1 <i>Deming Prize</i>	152
	II.2.4.2 <i>Malcolm Baldrige National Quality Award</i>	153
	II.2.4.3 <i>European Quality Award</i>	156
	II.2.4.4 <i>Kanji's Business Excellence Model</i>	163
	II.2.4.5 Outros modelos de gestão pela qualidade total	166
II.2.5	Gestão pela qualidade total em instituições de ensino superior	167
II.2.6	Exemplos de aplicação dos conceitos, princípios e ferramentas da gestão pela qualidade total em instituições de ensino superior	175

PARTE 2

CAPÍTULO III – ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DE INVESTIGAÇÃO

III.1	Enquadramento do trabalho empírico e formulação das questões de investigação	181
III.2	Estudo exploratório	184
	III.2.1 A técnica do inquérito por questionário	186
	III.2.2 A técnica da entrevista	191
III.3	Validação empírica do modelo de auto-avaliação desenvolvido	198
III.4	Técnicas de análise dos dados quantitativos	199

PARTE 3

CAPÍTULO IV - ESTRATÉGIA, QUALIDADE E AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS

IV.1	Gestão estratégica no ensino superior em Portugal – situação actual	211
	IV.1.1 Definição da população a inquirir e caracterização do conjunto de respostas obtido	212

IV.1.2	Tratamento estatístico dos dados recolhidos e análise dos resultados obtidos	213
IV.1.2.1	Estrutura organizacional das instituições de ensino superior	213
IV.1.2.2	Níveis de pensamento acerca do desenvolvimento futuro	214
IV.1.2.3	Níveis de decisão e implementação	222
IV.1.2.4	Análise de correlações	232
IV.1.2.5	Análise de factores	234
IV.1.2.6	Análise de <i>clusters</i>	235
IV.1.3	Principais conclusões	236
IV.2	Estratégia, inovação e qualidade no ensino superior português	237
IV.2.1	Questões de investigação	238
IV.2.2	Perfis dos entrevistados	239
IV.2.3	Análise dos dados recolhidos	241
IV.2.4	Principais conclusões	245
IV.3	Determinação do conjunto de factores críticos a incluir num modelo de auto-avaliação para as instituições de ensino superior portuguesas	246

CAPÍTULO V – UM MODELO DE AUTO-AVALIAÇÃO PARA AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUESAS

V.1	Bases de suporte ao desenvolvimento do modelo de auto-avaliação	250
V.2	Os nove critérios do modelo de auto-avaliação	257
V.3	Desenvolvimento do modelo de auto-avaliação – perspectiva institucional	262
V.4	Abordagens para a aplicação prática do modelo de auto-avaliação	297
V.4.1	Abordagem por questionário	297
V.4.2	Abordagem por formulário	298
V.4.3	Metodologias e etapas de realização do processo de auto-avaliação	299
V.4.3.1	Questionário	300
V.4.3.2	Questionário/formulários	301

CAPÍTULO VI – APLICAÇÃO E VALIDAÇÃO DO MODELO DE AUTO-AVALIAÇÃO DESENVOLVIDO PARA AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUESAS

VI.1	Aplicação do modelo de auto-avaliação ao conjunto das instituições de ensino superior portuguesas	306
VI.1.1	Análise dos dados recolhidos – estatística descritiva	309
VI.1.2	Análise dos dados recolhidos – testes de hipóteses	320
VI.1.3	Análise dos dados recolhidos – análise de <i>clusters</i>	348
VI.1.4	Análise dos dados recolhidos – modelos de equações estruturadas	352
VI.1.4.1	Desenvolvimento de um modelo de equações estruturadas (modelo A)	353
VI.1.4.2	Um outro modelo de equações estruturadas (modelo B)	380
VI.2	Aplicação do modelo de auto-avaliação ao caso particular de uma instituição de ensino superior – A Universidade de Aveiro	396
VI.2.1	Análise dos dados recolhidos – estatística descritiva	399
VI.2.2	Análise dos dados recolhidos – testes de hipóteses	413
VI.2.3	Análise dos dados recolhidos – modelos de equações estruturadas	415
VI.2.3.1	Avaliação da qualidade e validade do modelo de equações estruturadas A	416
VI.2.3.2	Avaliação da qualidade e validade do modelo de equações estruturadas B	423
VI.3	Aplicação do modelo de auto-avaliação a uma unidade orgânica – Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial da Universidade de Aveiro	429
VI.3.1	Apreciação crítica do modelo de auto-avaliação desenvolvido e da abordagem utilizada no DEGEI para a sua aplicação – a opinião dos participantes	433
VI.3.2	Alguns comentários preliminares e sugestões de melhoria	439
VI.4	Implicações e consequências da aplicação do modelo de auto-avaliação	441

CAPÍTULO VII - CONCLUSÕES E PROPOSTAS DE TRABALHO FUTURO

VII.1	Análise da actual situação das instituições de ensino superior Portuguesas	443
VII.2	O modelo de auto-avaliação enquanto ferramenta propiciadora da melhoria contínua	454
VII.3	Análise crítica do trabalho de investigação realizado	457
VII.4	Propostas de trabalho futuro	461

<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	463
--	-----

ANEXOS

(em volume separado)

Anexo III.1	Questionário “Pensar a Gestão Estratégica no Ensino Superior (Qual a Situação Actual?)”
Anexo III.2	Solicitação de uma entrevista exploratória
Anexo III.3	Guião utilizado na condução das entrevistas exploratórias
Anexo III.4	Questionário “A Excelência nas Instituições de Ensino Superior Portuguesas”
Anexo III.5	Questionário “A Excelência nas Instituições de Ensino Superior Portuguesas” enviado à Universidade de Aveiro
Anexo III.6	<i>Software K&W</i> : Principais características
Anexo IV.1	Análise de Correlações
Anexo IV.2	Análise de Factores
Anexo IV.3	Análise Gráfica – Caras de Chernoff / Análise de Clusters
Anexo IV.4	Estratégia, inovação e qualidade no ensino superior português: análise qualitativa das entrevistas realizadas
Anexo V.1	Modelo de Auto-Avaliação: Ensino/Aprendizagem
Anexo V.2	Modelo de Auto-Avaliação: Investigação
Anexo V.3	Modelo de Auto-Avaliação: Actividades de Extensão
Anexo V.4	Conjunto de indicadores possíveis para avaliar alguns dos critérios do modelo de auto-avaliação proposto
Anexo VI.1	Análise das variáveis incluídas no estudo de aplicação do modelo de auto-avaliação ao conjunto das instituições de ensino superior portuguesas– cálculo das estatísticas mais relevantes

- Anexo VI.2 Análise da normalidade da distribuição das variáveis estudadas (respostas dadas ao questionário “A Excelência nas Instituições de Ensino Superior Portuguesas”)
- Anexo VI.3 Resultados do teste de *Mann-Whitney*
- Anexo VI.4 Análise da homocedasticidade da distribuição das variáveis estudadas (respostas dadas ao questionário “A Excelência nas Instituições de Ensino Superior Portuguesas”)
- Anexo VI.5 Resultados do teste de *Kruskal-Wallis*
- Anexo VI.6 Resultados dos testes de *Mann-Whitney* realizados posteriormente aos de *Kruskal-Wallis*
- Anexo VI.7 Listagem das variáveis de medida (ou manifestas) e das respectivas variáveis latentes
- Anexo VI.8 Modelos de medida (inicial e final) relativos ao modelo de equações estruturadas A – aplicação ao conjunto das instituições de ensino superior portuguesas.
- Anexo VI.9 Listagem das variáveis de medida (ou manifestas) e das respectivas variáveis latentes (7) – modelo B
- Anexo VI.10 Modelos de medida (inicial e final) relativos ao modelo de equações estruturadas B – aplicação ao conjunto das instituições de ensino superior portuguesas.
- Anexo VI.11 Análise da percentagem de respostas s/c (“sem conhecimento”) dadas pelos docentes, funcionários e investigadores da Universidade de Aveiro ao questionário “A Excelência nas Instituições de Ensino Superior Portuguesas”
- Anexo VI.12 Análise das variáveis incluídas na aplicação do modelo de auto-avaliação à Universidade de Aveiro – cálculo das estatísticas mais relevantes
- Anexo VI.13 Resultados dos testes de *Kruskal-Wallis* e de *Mann-Whitney* para os dados recolhidos na Universidade de Aveiro
- Anexo VI.14 Modelos de medida (inicial e final) relativos ao modelo de equações estruturadas A – aplicação na Universidade de Aveiro
- Anexo VI.15 Modelos de medida (inicial e final) relativos ao modelo de equações estruturadas B – aplicação na Universidade de Aveiro
- Anexo VI.16 Convocatória para participação na acção de auto-avaliação promovida no DEGEI
- Anexo VI.17 Relatório de auto-avaliação do DEGEI
- Anexo VI.18 Questionário “Comentários acerca do modelo de auto-avaliação desenvolvido e da abordagem utilizada para a sua aplicação”
- Anexo VI.19 Aplicação do modelo de auto-avaliação desenvolvido (para o processo ensino/aprendizagem) no Departamento de Electrónica e Telecomunicações da Universidade de Aveiro (DET)

LISTA DE FIGURAS

CAPÍTULO I

Sub-capítulo I.2

- Figura I.2.1** Triângulo de Coordenação de Clark. 25
- Figura I.2.2** Proposta de evolução do posicionamento da França, Reino Unido e Estados Unidos da América no Triângulo de Coordenação de Clark durante os últimos 20 anos. 29
- Figura I.2.3** Padrões gerais de distribuição do poder nos sistemas de ensino superior dos Estados Unidos, Reino Unido e Europa Continental em meados do século XX. 36
- Figura I.2.4** Evolução da distribuição do poder nos sistemas de ensino superior a partir da segunda metade do século XX (a linha a tracejado representa o padrão de distribuição em meados do século XX). 38

Sub-capítulo I.3

- Figura I.3.1** Proposta para um modelo sistémico (aberto) de organização. 42
- Figura I.3.2** Representação esquemática da burocracia profissional. 51

Sub-capítulo I.4

- Figura I.4.1** Ensino Superior: “*the quality gap*”. 56
- Figura I.4.2** Posicionamento de diferentes países num triângulo de abordagens metodológicas à qualidade. 61
- Figura I.4.3** Representação esquemática do programa internacional de auditoria institucional da EUA. 88

Sub-capítulo I.5

- Figura I.5.1** Evolução do número de alunos no ensino superior em Portugal. 91

Capítulo II

Sub-capítulo II.1

- Figura II.1.1** Um processo possível de reflexão estratégica. 114
- Figura II.1.2** O *Balanced Scorecard*. 125
- Figura II.1.3** Enquadramento conceptual para formulação de uma estratégia numa instituição de ensino superior. 136
- Figura II.1.4** Posicionamento actual e desejável para a FCTUC. 140
- Figura II.1.5** *Rossier School of Education Academic Scorecard*. 142

Sub-capítulo II.2

- Figura II.2.1** Representação esquemática dos critérios de excelência que enquadram o Prémio *Malcolm Baldrige*. 154
- Figura II.2.2** Valores e Conceitos subjacentes aos critérios do Prémio *Malcolm Baldrige*. 155
- Figura II.2.3** Conceitos fundamentais sobre os quais se alicerça o modelo de excelência da EFQM. 157
- Figura II.2.4** Modelo de Excelência da EFQM[?] 1999 – 2003. 157
- Figura II.2.5** A lógica RADAR. 160
- Figura II.2.6** *Kanji's Modified Pyramid Model*. 164
- Figura II.2.7** *Kanji's Business Excellence Model*. 165
- Figura II.2.8** Modelo de gestão da qualidade do *Management Center da University of Bradford: The Bradford TQM Model*. 178

Capítulo III

Figura III.1 Ciclo de melhoria contínua.	183
Figura III.2 Diagrama de decisão da Análise de Factores.	204
Figura III.3 Representação esquemática do objectivo subjacente à aplicação da análise de <i>clusters</i> .	205
Figura III.4 Exemplo de uma <i>Cara de Chernoff</i> .	207
Figura III.5 Etapas a considerar na aplicação de modelos de equações estruturadas (MEE).	208
Figura III.6 Representação esquemática do trabalho empírico realizado, com indicação das técnicas de recolha e tratamento de dados utilizadas.	209

Capítulo IV

Sub-capítulo IV.1

Figura IV.1.1 Grau de autonomia das unidades orgânicas em relação à instituição a que pertencem.	214
Figura IV.1.2 Evidências de actividades de planeamento disponíveis no conjunto das instituições de ensino superior portuguesas inquiridas.	215
Figura IV.1.3 Participantes nos processos a) de definição da missão e b) de elaboração do plano global de desenvolvimento da instituição.	217
Figura IV.1.4 a) Grau de explicitação do plano global, relativamente à descrição de acções futuras a tomar pela instituição no sentido do seu desenvolvimento e melhoria contínua e b) Utilidade do plano global elaborado.	218
Figura IV.1.5 Assuntos reflectidos no plano global da instituição.	219
Figura IV.1.6 Existência de estruturas de interface com o exterior e de uma política de e para a qualidade.	221
Figura IV.1.7 Níveis a que se encontra implementada uma política de e para a qualidade na instituição.	221
Figura IV.1.8 Tempo que demora, em média, a tomada de decisões relacionadas com o desenvolvimento da instituição de ensino superior.	226
Figura IV.1.9 Burocracia existente na instituição.	227
Figura IV.1.10 Tramitação existente na instituição.	227
Figura IV.1.11 Grau de adequação de cada uma das seguintes afirmações (características de um modelo de gestão colegial) relativamente ao modelo de gestão das instituições de ensino superior portuguesas: a) “A instituição é uma entidade autogovernada, dominada por professores, sendo o reitor ou o presidente o «primeiro entre os pares».”; b) “O presidente, ou o reitor, é eleito por pouco tempo e o seu poder é reduzido.”; c) “Não existe espaço para a definição de uma estratégia para a instituição”; d) “Os assuntos que dizem respeito ao todo que é a instituição são discutidos em assembleias e conselhos.”; e) “O processo de decisão é lento.”; f) “Decisões difíceis raramente são tomadas.”	228
Figura IV.1.12 Grau de adequação de cada uma das seguintes afirmações (características de um modelo de gestão burocrático) relativamente ao modelo de gestão das instituições de ensino superior portuguesas: a) “O papel do reitor, ou do presidente, limita-se ao exercício de actividades de gestão corrente.”; b) “Os órgãos de gestão têm bastante poder sobre todos os que trabalham na instituição”; c) “A instituição é dominada por uma série de procedimentos administrativos.”	228

Figura IV.1.13 Grau de adequação da afirmação “O processo de decisão é o resultado de uma negociação permanente entre grupos de pressão” (característica de um modelo de gestão político) relativamente ao modelo de gestão das instituições de ensino superior portuguesas. 229

Figura IV.1.14 Grau de adequação de cada uma das seguintes afirmações (características de um modelo de managerialista) relativamente ao modelo de gestão das instituições de ensino superior portuguesas: a) “A instituição «produz» ensino e investigação.”; b) “A instituição «produz» serviços para o exterior, cultura e cidadania.”; c) “As instituições competem entre si, através da sua melhoria contínua.” 229

Sub-capítulo IV.2

Figura IV.2.1 Representação esquemática do guião de entrevista. 238

Figura IV.2.2 Écran do *NUD*IST4*, em que se vê o *Document Explorer*, “janela” do programa em que são introduzidos e arquivados os documentos que se pretende analisar qualitativamente. 242

Figura IV.2.3 Écran do *NUD*IST4*, em que se vê o *Node Explorer*, “janela” do programa em que é definida a grelha temática para análise das entrevistas. 243

Capítulo V

Sub-capítulo V.2

Figura V.2.1 Um modelo de auto-avaliação para as instituições de ensino superior portuguesas. 259

Sub-capítulo V.4

Figura V.4.1 – Exemplo de um formulário para o sub-critério 2.2. 299

Figura V.4.2 – Etapas do processo de auto-avaliação a realizar na instituição de ensino superior, ou numa sua unidade orgânica. 302

Capítulo VI

Sub-capítulo VI.1

Figura VI.1.1 Questionários remetidos vs. questionários recebidos para cada um dos pares inquirido/instituição incluído no estudo. 308

Figura VI.1.2 Valores mínimo, máximo e médio obtidos para as 23 variáveis incluídas no critério 1 – Actores. 310

Figura VI.1.3 Valores mínimo, máximo e médio obtidos para as 5 variáveis incluídas no critério 2 – Recursos. 311

Figura VI.1.4 Valores mínimo, máximo e médio obtidos para as 3 variáveis incluídas no critério 3 – Parcerias. 312

Figura VI.1.5 Valores mínimo, máximo e médio obtidos para as 5 variáveis incluídas no critério 4 – Liderança. 313

Figura VI.1.6 Valores mínimo, máximo e médio obtidos para as 5 variáveis incluídas no critério 5 – Política, Estratégia e Cultura. 314

Figura VI.1.7 Valores mínimo, máximo e médio obtidos para as 5 variáveis incluídas no critério 6 – Estrutura e Organização. 315

Figura VI.1.8 Valores mínimo, máximo e médio obtidos para as 12 variáveis incluídas no critério 7 – Regulação Externa. 316

Figura VI.1.9 Valores mínimo, máximo e médio obtidos para as 7 variáveis incluídas no critério 8 – Processos.	317
Figura VI.1.10 Valores mínimo, máximo e médio obtidos para as 8 variáveis incluídas no critério 9 – Resultados.	318
Figura VI.1.11 Valores médios atribuídos pelos inquiridos ao conjunto das questões que lhes foram colocadas (variáveis em estudo).	319
Figura VI.1.12 Diagramas de caixa e bigodes para as variáveis Alu14, Alu15, Inv63 e Inv94, com base nas respostas dadas pelos inquiridos pertencentes a instituições dos sub-sistemas universitário e politécnico.	324
Figura VI.1.13 Diagramas de caixa e bigodes para as variáveis Doc12, Inv16, C23, C61, C62 e Ens63, com base nas respostas dadas pelos inquiridos pertencentes a instituições dos sub-sistemas público e privado.	328
Figura VI.1.14 Valores médios das respostas dadas por cada um dos três <i>clusters</i> formados ao conjunto de questões que lhes foram colocadas.	352
Figura VI.1.15 Representação esquemática da hipótese 1.	354
Figura VI.1.16 Representação esquemática da hipótese 2.	355
Figura VI.1.17 Representação esquemática da hipótese 3.	356
Figura VI.1.18 Representação esquemática da hipótese 4.	356
Figura VI.1.19 <i>Path diagram</i> para as relações estabelecidas entre os nove critérios do modelo.	357
Figura VI.1.20 Representação esquemática do modelo de medida correspondente ao modelo de equações estruturadas proposto.	361
Figura VI.1.21 Representação esquemática do modelo estrutural correspondente ao modelo de equações estruturadas proposto.	362
Figura VI.1.22 Versão final do modelo de equações estruturadas inicialmente proposto, com indicação das relações causais estimadas entre os 9 critérios e da percentagem de variação em cada um dos construtos endógenos explicada pela sua relação linear com os restantes (R^2).	376
Figura VI.1.23 Pontuações obtidas para cada um dos nove critérios do modelo pelo conjunto das instituições de ensino superior portuguesas estudadas.	380
Figura VI.1.24 Representação esquemática da hipótese 1.	382
Figura VI.1.25 Representação esquemática da hipótese 2.	382
Figura VI.1.26 Representação esquemática da hipótese 3.	383
Figura VI.1.27 <i>Path diagram</i> para as relações estabelecidas entre os 7 critérios do modelo.	384
Figura VI.1.28 Representação esquemática do modelo de medida correspondente ao modelo de equações estruturadas proposto, com indicação dos parâmetros a estimar.	386
Figura VI.1.29 Representação esquemática do modelo estrutural correspondente ao modelo de equações estruturadas proposto, com indicação dos parâmetros a estimar.	386
Figura VI.1.30 Modelo de equações estruturadas proposto, com indicação da intensidade das relações estimadas entre os sete critérios e da percentagem de variação em cada um dos construtos endógenos explicada pela sua relação linear com os restantes (R^2).	391
Figura VI.1.31 Pontuações obtidas pelo conjunto das instituições de ensino superior estudadas em cada um dos sete critérios do modelo.	394

Sub-capítulo VI.2

Figura VI.2.1 Número de questionários recebidos em função da categoria profissional dos inquiridos.	397
Figura VI.2.2 Número de questionários recebidos em função do departamento (ou serviço) em que desempenham funções os inquiridos.	398
Figura VI.2.3 Valores médios das respostas dadas pelos inquiridos a cada uma das questões que lhes foram colocadas.	401

Figura VI.2.4 Valores médios das respostas dadas pelo conjunto das instituições de ensino superior portuguesas e pelos inquiridos da Universidade de Aveiro às 23 questões que constituem o critério 1 – <i>Actores</i> .	404
Figura VI.2.5 Valores médios das respostas dadas pelo conjunto das instituições de ensino superior portuguesas e pelos inquiridos da Universidade de Aveiro às 5 questões que constituem o critério 2 – <i>Recursos</i> .	405
Figura VI.2.6 Valores médios das respostas dadas pelo conjunto das instituições de ensino superior portuguesas e pelos inquiridos da Universidade de Aveiro às 3 questões que constituem o critério 3 – <i>Parcerias</i> .	406
Figura VI.2.7 Valores médios das respostas dadas pelo conjunto das instituições de ensino superior portuguesas e pelos inquiridos da Universidade de Aveiro às 5 questões que constituem o critério 4 – <i>Liderança</i> .	407
Figura VI.2.8 Valores médios das respostas dadas pelo conjunto das instituições de ensino superior portuguesas e pelos inquiridos da Universidade de Aveiro às 5 questões que constituem o critério 5 – <i>Política, Estratégia e Cultura</i> .	408
Figura VI.2.9 Valores médios das respostas dadas pelo conjunto das instituições de ensino superior portuguesas e pelos inquiridos da Universidade de Aveiro às 5 questões que constituem o critério 6 – <i>Estrutura e Organização</i> .	409
Figura VI.2.10 Valores médios das respostas dadas pelo conjunto das instituições de ensino superior portuguesas e pelos inquiridos da Universidade de Aveiro às 12 questões que constituem o critério 7 – <i>Regulação Externa</i> .	410
Figura VI.2.11 Valores médios das respostas dadas pelo conjunto das instituições de ensino superior portuguesas e pelos inquiridos da Universidade de Aveiro às 7 questões que constituem o critério 8 – <i>Processos</i> .	411
Figura VI.2.12 Valores médios das respostas dadas pelo conjunto das instituições de ensino superior portuguesas e pelos inquiridos da Universidade de Aveiro às 8 questões que constituem o critério 9 – <i>Resultados</i> .	412
Figura VI.2.13 <i>Path diagram</i> para o modelo de equações estruturadas A (relações estabelecidas entre os nove critérios do modelo de auto-avaliação desenvolvido).	416
Figura VI.2.14 Modelo de equações estruturadas em análise, com indicação da intensidade das relações estimadas entre os seus nove critérios e da percentagem de variação em cada um dos construtos endógenos explicada pela sua relação linear com os restantes (R^2).	421
Figura VI.2.15 Pontuações obtidas pela Universidade de Aveiro e pelo conjunto das instituições de ensino superior estudadas em cada um dos nove critérios do modelo.	422
Figura VI.2.16 Modelo de equações estruturadas em análise, com indicação da intensidade das relações estimadas entre os seus sete critérios e da percentagem de variação em cada um dos construtos endógenos explicada pela sua relação linear com os restantes (R^2).	427
Figura VI.2.17 Pontuações (em percentagem) obtidas pela Universidade de Aveiro e pelo conjunto das instituições de ensino superior portuguesas estudadas em cada um dos 7 critérios do modelo.	428
 <u>Sub-capítulo VI.3</u>	
Figura VI.3.1 O modelo de auto-avaliação desenvolvido é uma ferramenta útil para a auto-análise de uma instituição de ensino superior enquanto um todo organizacional.	433
Figura VI.3.2 O número de critérios nos quais assenta o modelo é o adequado a uma ferramenta deste tipo, focando todas as áreas essenciais a avaliar numa instituição de ensino superior.	433
Figura VI.3.3 Cada um dos critérios que constituem o modelo encontra-se bem explicado, sendo compreensível o que se pretende avaliar em cada um deles.	433
Figura VI.3.4 É útil a divisão de cada critério em sub-critérios.	433
Figura VI.3.5 É útil a definição de um conjunto de áreas a abordar no âmbito de cada um	

dos sub-critérios do modeb.	434
Figura VI.3.6 Cada uma das áreas a abordar mencionadas é de facto uma prática de gestão que potencia a melhoria da qualidade da instituição que se auto-avalia.	434
Figura VI.3.7 É possível a aplicação do modelo de auto-avaliação desenvolvido no DEGEL.	434
Figura VI.3.8 A aplicação do modelo desenvolvido no DEGEI contribui para fazer um diagnóstico da actual situação do departamento.	434
Figura VI.3.9 A aplicação do modelo desenvolvido pode contribuir para a melhoria da qualidade do departamento.	434
Figura VI.3.10 A utilização de uma abordagem de auto-avaliação mais qualitativa, através do preenchimento de formulários, permite ter uma ideia mais clara acerca daquilo que está bem e mal no departamento e de quais as acções de melhoria que devem ser tomadas.	436
Figura VI.3.11 A utilização de uma abordagem de auto-avaliação mais quantitativa, recorrendo a questionários, possibilita uma visualização rápida de quais os critérios em que a instituição está pior e melhor posicionada.	436
Figura VI.3.12 A abordagem de questionário é também mais adequada se se pretender fazer uma comparação entre instituições avaliadas de acordo com o mesmo modelo.	436
Figura VI.3.13 A abordagem de questionário possibilita que um maior número de pessoas participe no processo de auto-avaliação, contribuindo para uma análise mais alargada da instituição.	436
Figura VI.3.14 A abordagem por questionário é um pouco redutora, pois tende a reduzir a números aquilo que deve ser um juízo qualitativo da actual situação da instituição avaliada.	436
Figura VI.3.15 É importante a utilização conjunta de formulários e questionários na auto-avaliação de uma instituição de acordo com o modelo desenvolvido.	436
Figura VI.3.16 O tempo despendido no processo de auto-avaliação é aceitável e adequado a uma tarefa deste género.	436
Figura VI.3.17 É importante que a auto-avaliação da instituição seja realizada recorrendo a equipas.	436
Figura VI.3.18 A composição das equipas de auto-avaliação deve reflectir o conjunto de actores que trabalham na instituição, isto é, elas devem ser constituídas por docentes, investigadores, funcionários não docentes e alunos.	437
Figura VI.3.19 É importante a apresentação e explicação prévia aos participantes no processo de auto-avaliação do modelo que irá ser utilizado enquanto esquema de referência.	437
Figura VI.3.20 É importante a apresentação e explicação prévia aos participantes no processo de auto-avaliação da metodologia de avaliação que irá ser seguida.	437

LISTA DE TABELAS

Capítulo I

Tabela I.3.1 Resumo das principais características das cinco configurações estruturais propostas por Mintzberg (1995).	50
Tabela I.5.1 Graus conferidos pelos diferentes tipos de instituições de ensino superior Portuguesas.	90
Tabela I.5.2 Número de alunos no ensino superior em Portugal no ano lectivo de 2001/02 em cada um dos sub-sistemas existentes.	91

Capítulo II

Tabela II.2.1 Os prémios de excelência e a evolução da qualidade.	162
--	-----

Capítulo IV

Sub-capítulo IV.1

Tabela IV.1.1 Caracterização do conjunto de respostas obtido nas duas fases do envio dos questionários (entre parênteses apresenta-se o número total de questionários enviados para cada um dos tipos de inquiridos).	212
Tabela IV.1.2 Percentagens de respostas afirmativas e “em elaboração” dadas às questões referentes a evidências de actividades de planeamento disponíveis nas instituições de ensino superior em cada uma das duas fases em que foi administrado o questionário (a reitores/presidentes e a presidentes dos conselhos científicos/pedagógicos, respectivamente).	216
Tabela IV.1.3 Distribuição, em termos percentuais, das respostas dadas nas duas fases de envio do questionário à questão relativa ao carácter da missão definida.	216
Tabela IV.1.4 Comparação, em termos percentuais, entre as primeira e segunda fases de administração do questionário, relativamente aos elementos participantes nos processos de definição da missão e elaboração do plano global de desenvolvimento da instituição.	217
Tabela IV.1.5 Comparação, em termos percentuais, das respostas dadas na primeira e segunda fases de envio dos questionários à questão relativa à periodicidade de revisão do plano global de desenvolvimento da instituição.	218
Tabela IV.1.6 Comparação, em termos percentuais, entre as respostas dadas no total das duas fases, na primeira e na segunda, relativamente aos assuntos reflectidos no plano global de desenvolvimento da instituição.	220
Tabela IV.1.7 Comparação, em termos percentuais, entre as respostas afirmativas e “em implementação” dadas nas primeira e 2 ^a fases de administração do questionário às questões relativas à existência de estruturas de interface com o exterior e de uma política de e para a qualidade.	221
Tabela IV.1.8 Comparação, em termos percentuais, entre as primeira e segunda fases do inquérito à questão sobre os níveis a que se encontra implementada uma política de e para a qualidade na instituição.	222
Tabela IV.1.9 Médias das respostas dadas às questões relativas ao poder de decisão de cada um dos órgãos gerais de governo e gestão de uma instituição de ensino superior, no que respeita a acções sobre o seu desenvolvimento futuro.	223

Tabela IV.1.10 Médias das respostas dadas às questões relativas ao poder de decisão de cada um dos órgãos de gestão existentes numa faculdade (ou escola, ou instituto, ou unidade), no que respeita a acções sobre o desenvolvimento futuro da instituição.	224
Tabela IV.1.11 Médias das respostas dadas às questões relativas ao poder de decisão de cada um dos órgãos de gestão existentes num departamento (ou unidade orgânica similar), no que respeita a acções sobre o desenvolvimento futuro da instituição.	224
Tabela IV.1.12 Médias das respostas dadas às questões relativas ao poder de decisão de cada um dos membros/parceiros de uma instituição de ensino superior, no que respeita a acções sobre o desenvolvimento futuro da mesma.	225
Tabela IV.1.13 Interpretação dos factores identificados através da análise de factores.	235

Sub-capítulo IV.2

Tabela IV.2.1 Perfis dos entrevistados incluídos no estudo exploratório.	239
---	-----

Capítulo V

Tabela V.2.1 Comparação entre os diferentes modelos que serviram de base de suporte e o modelo aqui proposto.	261
--	-----

Capítulo VI

Sub-capítulo VI.1

Tabela VI.1.1 Quadro resumo das questões para as quais existem diferenças estatisticamente significativas entre as medianas das respostas dadas pelas instituições do sub-sistema universitário e do sub-sistema politécnico.	326
Tabela VI.1.2 Quadro resumo das questões para as quais existe diferença estatisticamente significativa entre as medianas das respostas dadas pelos inquiridos pertencentes a instituições dos sub-sistemas público e privado.	330
Tabela VI.1.3 Resultados do teste de <i>Mann-Whitney</i> à diferença entre a localização relativa (mediana) das respostas dadas pelas populações “instituições de ensino superior portuguesas «novas»” (1) e “instituições de ensino superior portuguesas «clássicas»” (2).	332
Tabela VI.1.4 Quadro resumo das questões para as quais existe diferença estatisticamente significativa entre as medianas das distribuições das respostas dadas pelas 5 populações em estudo: universidades (1), institutos superiores politécnicos (2), faculdades pertencentes a universidades (3), escolas superiores pertencentes a institutos superiores politécnicos (4) e escolas superiores politécnicas não integradas (5).	335
Tabela VI.1.5 Quadro resumo das questões para as quais existe diferença estatisticamente significativa entre as medianas das distribuições das respostas dadas pelas 3 populações em estudo: reitores/presidentes das instituições (1), presidentes dos conselhos directivos das instituições (2) e presidentes dos conselhos científicos das instituições (3).	340
Tabela VI.1.6 Quadro resumo das questões para as quais existem diferenças estatisticamente significativas entre as medianas das distribuições das respostas dadas pelas 7 populações em estudo: inquiridos pertencentes a instituições do litoral/norte (1), interior/norte (2), litoral/centro (3), interior/centro (4), litoral/sul (5), interior/sul (6) e regiões autónomas (7).	344
Tabela VI.1.7 Composição dos três <i>clusters</i> de instituições de ensino superior portuguesas identificados.	349
Tabela VI.1.8 Análise da fiabilidade das escalas de medida utilizadas para cada um dos critérios do modelo.	371

Tabela VI.1.9 Análise das validades convergente e discriminante do modelo de medida.	374
Tabela VI.1.10 Análise da validade <i>criterion-related</i> .	375
Tabela VI.1.11 Análise da fiabilidade das escalas de medida utilizadas para cada um dos critérios do modelo.	389
Tabela VI.1.12 Análise das validades convergente e discriminante do modelo de medida.	390
Tabela VI.1.13 Análise da validade <i>criterion-related</i> .	390

Sub-capítulo VI.2

Tabela VI.2.1 Quadro resumo das questões para as quais existem diferenças estatisticamente significativas entre a distribuição das respostas dadas pelas 3 populações em estudo (docentes, 1, funcionários, 2, e investigadores, 3) e entre as medianas das distribuições das respostas dadas pelas mesmas consideradas duas a duas.	414
Tabela VI.2.2 Análise da fiabilidade das escalas de medida utilizadas para cada um dos critérios do modelo.	418
Tabela VI.2.3 Análise das validades convergente e discriminante do modelo de medida.	419
Tabela VI.2.4 Análise da validade <i>criterion-related</i> .	420
Tabela VI.2.5 Análise da fiabilidade das escalas de medida utilizadas para cada um dos critérios do modelo.	424
Tabela VI.2.6 Análise das validades convergente e discriminante do modelo de medida.	425
Tabela VI.2.7 Análise da validade <i>criterion-related</i> .	426

Sub-capítulo VI.3

Tabela VI.3.1 Composição inicial das equipas formadas para auto-avaliação do DEGEI e critérios avaliados por cada uma delas.	430
Tabela VI.3.2 Composição das equipas que realizaram a auto-avaliação do DEGEI e critérios avaliados por cada uma delas.	431

*“Nas condições da vida moderna,
pensar os caminhos da educação,
e em particular os do Ensino Superior,
é um imperativo que se coloca
a professores, alunos, pais
e responsáveis pelos sistemas educativos.”
(Vitor Crespo, 1993)*

INTRODUÇÃO

As instituições de ensino superior têm desempenhado um papel de vital importância na sociedade, enquanto centros de geração de conhecimento e de formação de Homens, sendo que “... *a preparação para o exercício da cidadania é uma responsabilidade geral e fundamental da Universidade*” (FUP/CA, 1997: 5). A sua capacidade de sobrevivência parece ser notável, existindo actualmente universidades fundadas há centenas de anos, e que mantêm no essencial as mesmas características que tinham na altura da sua criação:

“... about eighty-five institutions in the western world established by 1520 still exist today in recognisable forms, with similar functions and unbroken histories, including the Catholic church, the parliaments of the isle of Man, of Iceland and Great Britain, several Swiss cantons, and seventy universities. Kings that rule, feudal lords with vassals, guilds with monopoly are gone. These seventy universities, however are still in the same locations with some of the same buildings, with professors and students doing much the same things, and with governance carried out in much the same ways.” (Kerr, 1982: 152)

De acordo com Santiago (2000), estas instituições confrontam-se hoje, porém, “*com um grande número de problemas novos que exigem soluções inovadoras e mudanças substanciais nos modelos tradicionais de gestão académica*” (*ibid*: 179), a saber:

- ? dificuldade em dar resposta às novas expectativas das diferentes partes interessadas, relativamente às funções e missão do ensino superior (Santiago, 2000);
- ? alterações nos mecanismos de financiamento das instituições (Amaral, 1995; Thys-Clement, 1998);
- ? aumento do número e da diversidade social e cultural da população estudantil que acede ao ensino superior (Santiago, 1997; Goedegebuure & Meek, 1998);

- ? maior especialização disciplinar em resultado de novas dinâmicas de desenvolvimento do conhecimento científico (Clark, 1983, 1996; Lorange, 1996), que originaram uma maior fragmentação organizacional;
- ? dificuldade em organizar a comunicação interna entre os órgãos centrais de governo e gestão e os órgãos das unidades constituintes, tendo em conta algum excesso na dispersão e fragmentação de poderes, bem como a existência de um grande número de canais de decisão;
- ? falta de estratégias e de mecanismos de avaliação das actividades que possibilitem a monitorização dos processos e a análise sistemática do impacto das decisões tomadas (Santiago, 2000);
- ? dificuldade em gerir as tensões resultantes da necessidade de autonomia profissional por parte dos académicos (Mintzberg, 1995; Conceição, Durão, Heitor & Santos, 1998), a sua responsabilização social face às expectativas da sociedade e as pressões da economia e do mercado de trabalho.

Para poderem fazer face a estes novos problemas as instituições de ensino superior têm forçosamente de questionar as suas finalidades e objectivos, os seus processos académicos e operacionais, sem contudo perder a noção das suas características particulares enquanto organizações e do seu *ethos* enquanto instituições especialmente orientadas para o trabalho sobre o conhecimento e a promoção do desenvolvimento das sociedades. É, portanto, fundamental que as instituições de ensino superior se “repensem” e pensem estrategicamente o seu futuro, numa perspectiva de melhoria contínua de si mesmas e das suas actividades, com o suporte de mecanismos periódicos e sistemáticos de avaliação da qualidade.

ESTRATÉGIA, QUALIDADE E AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Nas últimas décadas do século XX assistiu-se um pouco por toda a Europa ocidental ao que Neave (1988) apelidou de o nascimento do Estado Avaliativo, significando assim o surgimento de uma nova relação entre o Estado e as instituições de ensino superior, que assenta numa maior autonomia destas e, simultaneamente, no surgimento da figura da avaliação¹.

Durante muitos anos coube ao Estado o papel de elemento controlador do sistema de ensino superior, definindo *a priori* todos os seus principais *inputs* (sistema de acesso, currículos dos

diferentes cursos, contratações de docentes e pessoal não docente, requisitos para obtenção de graus, etc.) Neste tipo de relação Estado/instituições de ensino superior, denominada *Modelo de Controlo pelo Estado*, a qualidade surge como algo inerente ao próprio sistema (são estabelecidas à partida as condições da sua existência), sendo avaliada contra critérios implícitos que se baseiam na relação de confiança que se estabelece entre o Estado e as instituições. Nas últimas décadas, porém, o Estado viu-se confrontado com um sistema de ensino superior demasiado pesado e rígido, com dificuldade em mudar face às numerosas e rápidas alterações do seu meio envolvente, e consequentemente, pouco eficiente e eficaz na resposta às exigências da sociedade. A estratégia adoptada pelo poder político passou, então, por uma descentralização do processo de tomada de decisão, conferindo às instituições uma maior autonomia e responsabilidade pela implementação detalhada das políticas educacionais e da administração diária. O Estado passa, então, a desempenhar um papel regulador, num novo tipo de relacionamento com as instituições de ensino superior, designado *Modelo de Supervisão pelo Estado*. Deixa de controlar a maioria dos *inputs* do sistema (ainda que mantendo o controlo sobre algumas das variáveis-chave do mesmo, como é o caso do sistema de acesso ou do custo por aluno), e exige, em troca, uma maior responsabilização das instituições, que passam a ter de “prestar contas à sociedade” relativamente à forma como conduzem as suas actividades (*accountability*) (Neave & van Vught, 1994)².

O desencadeamento destes acontecimentos está também intimamente relacionado com o surgimento do fenómeno da massificação do ensino superior e consequente aumento da diversidade social e cultural neste nível de ensino, com a estagnação ou mesmo o decréscimo dos financiamentos estatais às instituições, e com a tentativa de introdução de elementos de competição de mercado, como são a exigência de eficiência e eficácia na utilização dos recursos disponíveis. Todas estas tendências conduzem à adopção do princípio de que *Mais tem que ser feito com Menos Recursos*. E isto no que respeita ao **ensino** (Estado e sociedade exigem cada vez mais que os seus cidadãos tenham uma educação de qualidade, de forma a poderem competir num mundo global e em constante mutação), **investigação** (porque Estado e sociedade exigem criação de conhecimento que possa contribuir para o seu desenvolvimento sustentado) e **actividades de extensão** (porque Estado e sociedade sentem que as instituições podem fazer ainda mais, prestando-lhes determinado

¹Ainda que, como será referido no âmbito do capítulo II, a existência de mecanismos de avaliação nas instituições de ensino superior, embora mais incipientes ou simplesmente diferentes dos que hoje são aplicados, seja uma realidade quase tão “velha” como algumas das mais antigas universidades europeias.

²Recentemente, porém, tem-se vindo a assistir em alguns países, nomeadamente em Portugal, a um certo retrocesso neste modelo de relacionamento Estado/instituições de ensino superior, parecendo querer o Estado voltar a chamar a si alguns dos mecanismos de controlo que tinha anteriormente descentralizado. De acordo com Cloete & Kulati (2003) poder-se-á estar perante um novo modelo de regulação que se baseia em formas arbitrárias de intervenção estatal, que os autores designam como “*State Interference*” (*ibid*: 231).

tipo de serviços e contribuindo para o bem-estar científico, tecnológico, cultural, educacional e humano da sociedade).

Obviamente o aumento do número e diversidade de alunos, conjugado com a manutenção ou diminuição dos recursos financeiros disponíveis, levanta questões relativas à qualidade do ensino, da investigação e das actividades de extensão nas instituições de ensino superior. Está-se, portanto, perante uma situação em que Estado e Sociedade exigem das instituições uma demonstração da sua qualidade e da boa utilização dos recursos de que dispõem, factores que não sendo garantidos *a priori*, terão que ser avaliados *a posteriori*. Lançam-se, assim, as bases para a discussão pública da problemática da qualidade no ensino superior e de formas de a garantir e avaliar.

Acredita-se que, através da implementação de sistemas de gestão e avaliação da qualidade (incluindo uma forte componente de pensamento estratégico), que permitam a cada instituição pensar sobre onde está hoje e onde quer vir a estar no futuro, como lá chegar e continuamente melhorar, as instituições de ensino superior estarão mais aptas a dar resposta aos múltiplos desafios que se lhes colocam. No entanto, é sabido que as características particulares destas organizações trazem consigo alguns problemas e dificuldades adicionais no que respeita nomeadamente à adopção de diferentes técnicas de gestão. De acordo com Mintzberg (1995: 394), “*o conceito de estratégia – tomado no sentido de estrutura única e integrada das decisões comuns a toda a organização - perde uma boa parte do seu sentido na burocracia profissional*”, como é o caso das instituições de ensino superior. Neste tipo de configuração estrutural, as estratégias são em grande parte o resultado das estratégias individuais dos profissionais, representando “*o efeito acumulado dos projectos ao fim de um certo tempo*” (*ibid*: 395). Obviamente que numa instituição de ensino superior a definição de linhas de desenvolvimento estratégico deve ser o resultado do conjunto das acções e objectivos de cada um dos seus membros e dos grupos nela existentes, mas é também evidente que cada instituição tem que pensar o seu futuro, conhecer-se muito bem a si mesma e ao ambiente que a rodeia, pensar como poderá responder e antever a evolução desse mesmo meio e a sua, por forma a ser cada vez melhor. E é nomeadamente aqui que a existência de um pensamento estratégico revela ser, de facto, fundamental. Sendo verdade que a elaboração de estratégias numa instituição deste tipo é essencialmente um processo emergente, que surge a partir da base, dos profissionais, também o é que um processo mais formal de elaboração de estratégias, recorrendo ao desenvolvimento de planos de acção e, ainda mais importante, ao seu cumprimento, só poderá beneficiar o sucesso sustentado de cada instituição no médio e longo prazo. Tabatoni e Barblan (1996) apresentam claramente um conjunto de procedimentos adoptados por universidades e que, na sua opinião, podem ser entendidos como momentos de evolução para a adopção de uma abordagem de gestão estratégica, tais como a existência de planos de acção a 3/4 anos, o

lançamento de uma política sistemática de avaliação e melhoria da qualidade, a existência de um sistema efectivo de gestão da informação ou de uma política de comunicação interna eficiente.

Similarmente, muitas e fortes críticas têm sido tecidas à aplicação dos princípios, métodos e ferramentas da gestão pela qualidade total (vulgarmente conhecida pela sua abreviatura inglesa TQM) às instituições de ensino superior, devido à natureza e às características muito particulares deste tipo de organizações. De facto, é preciso reconhecer que a aplicação da gestão pela qualidade total no ensino superior não é certamente um processo fácil, pois existem muitas barreiras a ultrapassar se se quiser ter sucesso. Um processo destes só conduz a melhorias significativas se todas as pessoas de uma organização estiverem com ele comprometidas, acreditando que a melhoria é possível, quiçá indispensável, e que a mudança é positiva. No entanto, se adequadamente implementados, acredita-se que a aplicação dos princípios e ferramentas da gestão pela qualidade total pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade das instituições de ensino superior (Rosa, Saraiva & Diz, 2001). Saraiva, Rosa & Sá. (1998) apresentam algumas sugestões para a implementação eficaz da gestão pela qualidade total em instituições de ensino, destacando a necessidade de construção de um verdadeiro projecto de escola a que todos adiram, a identificação pela instituição das diferentes partes nela interessadas e das suas necessidades, o estabelecimento de canais eficazes de comunicação e intercâmbio de opiniões, a implementação de um sistema capaz de recolha e processamento de informação de gestão e a existência de uma liderança forte, realmente empenhada na concretização da gestão pela qualidade total e da gestão estratégica.

Por outro lado, as crescentes preocupações com a qualidade e a necessidade cada vez maior de prestar contas à sociedade tornaram a avaliação uma realidade inquestionável, abrangendo o ensino, a investigação, as actividades de extensão ou mesmo as instituições como um todo. Em muito países (Reino Unido, França, Holanda, Países Nórdicos, Estados Unidos, Portugal, Espanha, etc.) foram e têm vindo a ser desenvolvidos sistemas e mecanismos de avaliação do ensino superior, usualmente constituídos por processos de auto-avaliação complementados com práticas de avaliação externa.

Mais recentemente alguns estabelecimentos de ensino têm também vindo a considerar a aplicação de referenciais de qualidade, como as normas ISO 9000 ou diferentes modelos de excelência (EFQM, 1999; Kanji, 1998; BNQP, 2003^a), baseados nos princípios da gestão pela qualidade total.

OBJECTIVO E CONTRIBUTO DO TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

A importância actualmente dada às questões do ensino superior, particularmente as relativas à melhoria da sua qualidade e ao desenvolvimento de modelos mais adequados de gestão das instituições, justificam a utilidade de um trabalho de investigação que procure encontrar algumas respostas, beneficiando, deste modo, não só o próprio ensino superior, mas também a sociedade em geral.

É, desde o seu início, objectivo do trabalho de investigação proposto (e levado a cabo) a definição de bases estratégicas e de excelência para o desenvolvimento do ensino superior em Portugal, que possam contribuir para a sua evolução e melhoria continuada, pois esta conduzirá inevitavelmente a uma melhoria da própria sociedade, dos seus cidadãos, da sua competitividade e desenvolvimento em mercados e economias que são hoje abertos e globais.

Mas, como fazê-lo? Três questões emergiram após uma pesquisa bibliográfica inicial, as quais se encontram na base da presente dissertação:

- ? As instituições de ensino superior precisam de pensar acerca do seu futuro: poderão elas desenvolver alicerces que lhes permitam implementar internamente um **pensamento estratégico**?
- ? As instituições de ensino superior têm que ser hoje capazes de fazer “mais com menos” (em termos de ensino, investigação e actividades de extensão) e ainda assim manter a sua qualidade: fará sentido adoptarem internamente alguns dos princípios e ferramentas da **gestão pela qualidade total**?
- ? As instituições de ensino superior devem ser capazes de avaliar internamente o seu desempenho, enquanto processo de suporte à manutenção e melhoria contínua da sua qualidade: qual o **mecanismo de avaliação** mais apropriado para estas organizações?

Conjugando este triângulo, procurou-se desenvolver um modelo de auto-avaliação especificamente concebido para as instituições de ensino superior portuguesas, que integrasse as respostas a estas três questões e que funcionasse como uma ferramenta de gestão propiciadora não só da melhoria interna da qualidade de cada instituição enquanto um todo organizacional, mas também da melhoria da qualidade de cada uma das actividades que nela têm lugar, mais especificamente do ensino, da investigação e das actividades de extensão. Porque... *avaliar, sim, mas para melhorar!*

Assim sendo, o trabalho realizado visa encontrar resposta para as seguintes questões de investigação:

Que modelo de auto-avaliação para as instituições de ensino superior portuguesas?

Quais as metodologias para aplicação/utilização do modelo de auto-avaliação nas instituições de ensino superior?

Pensar um modelo de auto-avaliação para o sistema de ensino superior português, adaptável à sua realidade e que funcione como um esquema de referência para a melhoria contínua da qualidade das instituições, exige possuir um bom conhecimento das mesmas. Assim, numa primeira fase, o trabalho de investigação conduzido debruçou-se sobre as instituições de ensino superior portuguesas, procurando analisar as formas de gestão por elas adoptadas, especialmente as que dizem respeito a questões de gestão estratégica e gestão da qualidade. Mais especificamente procurou-se perceber como é que as instituições equacionam a aplicação no seu seio dos princípios, metodologias e ferramentas subjacentes à gestão estratégica e à gestão da qualidade. Procedeu-se para esse efeito a um estudo empírico preliminar, tendo-se recorrido ao questionário e à entrevista enquanto técnicas de recolha de dados. Assim, foi primeiramente remetido um questionário a todas as universidades (públicas e privadas) e a todos os institutos superiores politécnicos públicos (dirigido aos reitores/presidentes destas instituições e aos presidentes dos conselhos científicos, pedagógicos e directivos das suas unidades orgânicas, sempre que estas foram consideradas possuidoras de um grau de autonomia considerável face à universidade ou instituto politécnico onde se integram). Posteriormente, e como forma de complementar os dados recolhidos e os primeiros resultados obtidos, foram realizadas 21 entrevistas semi-estruturadas (a reitores, pró-reitores, presidentes, vice-presidentes, presidentes de conselhos directivos, docentes e funcionários) em dezasseis instituições de ensino superior (universidades públicas e privadas, institutos superiores politécnicos públicos, faculdades, escolas superiores e departamentos).

Numa segunda fase, e com base em todos os dados empíricos recolhidos e no estudo de diferentes modelos de gestão e avaliação da qualidade desenvolvidos quer para instituições de ensino superior, quer para outro tipo de organizações, concebeu-se um modelo de auto-avaliação institucional para os estabelecimentos de ensino superior portugueses, bem como duas abordagens para a sua aplicação nestas instituições.

A terceira e última fase do trabalho realizado consistiu em três casos de estudo de aplicação prática do modelo de auto-avaliação desenvolvido, de acordo com as duas abordagens propostas (abordagem por questionário e abordagem combinada formulários/questionários), os quais permitiram validá-lo empiricamente, mostrando a sua aplicabilidade no contexto das instituições de ensino superior portuguesas.

Pensa-se, assim, ter contribuído, com a realização do presente trabalho de investigação, para um estudo aprofundado da actual situação das instituições de ensino superior portuguesas, no que se refere à forma como pensam internamente as questões relacionadas com a estratégia, qualidade e avaliação e à percepção que têm delas próprias relativamente à implementação no seu seio de uma série de práticas de gestão consideradas fundamentais para a melhoria da sua qualidade e da dos seus processos. Simultaneamente propõe-se um modelo possível para a auto-avaliação destas instituições enquanto um todo organizacional, bem como duas metodologias de aplicação prática do mesmo.

ORGANIZAÇÃO DA TESE

A presente dissertação, documento que pretende traduzir todo o trabalho de investigação realizado, organiza-se em três “Partes”, cada uma das quais dividida em “Capítulos”, que seguidamente se apresentam e descrevem resumidamente.

Numa primeira parte (**PARTE 1**) procede-se ao enquadramento teórico assumido na investigação realizada, o qual se desdobra em dois capítulos.

No *Capítulo I (O Ensino Superior)* é feita uma revisão bibliográfica acerca da evolução e situação actual do ensino superior na Europa ocidental e, mais particularmente, em Portugal, com especial incidência nos sistemas de avaliação da qualidade actualmente existentes (a razão da sua existência, como foram desenvolvidos, quais as suas principais características).

O *Capítulo II (Gestão Estratégica e Gestão pela Qualidade Total)* aborda as questões da gestão estratégica e da gestão pela qualidade total e as possibilidades da sua aplicação no contexto particular das instituições de ensino superior. O capítulo inicia-se com uma análise dos conceitos e princípios subjacentes à gestão estratégica (perspectiva histórica e evolução do conceito, a opinião de diferentes autores, ferramentas para a sua implementação), focando-se as reais possibilidades da sua aplicação no âmbito das instituições de ensino superior (vantagens e inconvenientes) e referindo-se exemplos vários de instituições que adoptaram procedimentos de gestão estratégica. O capítulo continua com uma abordagem à gestão pela qualidade total e à sua aplicação no ensino superior, analisando-se a sua evolução, as filosofias defendidas pelos seus principais adeptos, as tentativas de aplicação dos seus princípios, métodos e ferramentas às instituições de ensino superior (vantagens, inconvenientes, críticas e principais dificuldades) e, finalmente, o relato de casos de instituições que efectivamente introduziram a gestão pela qualidade total, global ou parcialmente,

nos seus modelos de gestão. É também feita uma análise crítica de três modelos de excelência (*Malcolm Baldrige National Quality Award*, *EFQM Excellence Model* e *Kanji's Business Excellence Model*) que progressivamente têm vindo a ser aplicados no sector público e em instituições de ensino superior.

A **PARTE 2** desta tese é constituída por apenas um capítulo, o **Capítulo III (Estratégias Metodológicas de Investigação)**, em que sumariamente se procuram descrever as metodologias utilizadas para a resolução dos problemas de investigação colocados. A que metodologias recorrer para determinar a situação actual do sistema de ensino superior português, mais especificamente no que se refere aos modelos de gestão adoptados pelas suas instituições? Que métodos aplicar para a validação do modelo de auto-avaliação desenvolvido? Quais as técnicas de análise, quantitativas e qualitativas, que devem ser utilizadas para tratamento dos dados recolhidos? Abordam-se neste capítulo o questionário e a entrevista enquanto técnicas de recolha de dados. Referem-se depois as técnicas de análise utilizadas para o tratamento dos dados obtidos com os questionários (análise quantitativa, com recurso a diferentes técnicas estatísticas) e com as entrevistas (análise qualitativa).

Finalmente, os diferentes capítulos que constituem a **PARTE 3** desta tese procuram dar resposta às questões de investigação formuladas.

Assim, no **Capítulo IV (Estratégia, Qualidade e Avaliação no Ensino Superior Português)**, descrevem-se e interpretam-se os principais resultados do estudo preliminar conduzido com o objectivo de analisar a actual situação das instituições de ensino superior portuguesas no que se refere à forma como se gerem e até que ponto equacionam as questões relativas à aplicação dos princípios, metodologias e ferramentas subjacentes à estratégia, qualidade e avaliação no seu seio.

O capítulo seguinte (**Capítulo V – Um Modelo de Auto-Avaliação para as Instituições de Ensino Superior Portuguesas**) debruça-se sobre o modelo de auto-avaliação proposto para as instituições de ensino superior portuguesas. Inicia-se com uma descrição das bases de suporte ao desenvolvimento do modelo, que incluíram além dos resultados do estudo empírico preliminar, uma série de outros modelos de avaliação da qualidade concebidos quer especificamente para instituições de ensino superior, quer para outro tipo de organizações, tendo, neste último caso, sido posteriormente adaptados e aplicados em algumas destas instituições. Segue-se uma apresentação e explicação breve dos nove critérios em que se baseia o modelo e da forma como os mesmos se articulam entre si, após o que se faz o desenvolvimento do modelo proposto, definindo-se cada critério, apresentando-se os sub-critérios em que o mesmo se divide, as áreas a abordar e os indicadores de desempenho relativos a cada um. Finalmente, sugerem-se duas metodologias para

aplicação do modelo de auto-avaliação ao caso real de uma instituição de ensino superior que se queira auto-avaliar de acordo com este referencial.

No **Capítulo VI (Aplicação e Validação do Modelo de Auto-Avaliação desenvolvido para as Instituições de Ensino Superior Portuguesas)** são descritos os resultados da aplicação do modelo de auto-avaliação em três situações distintas: ao conjunto das instituições de ensino superior portuguesas, ao caso particular de uma instituição de ensino superior (Universidade de Aveiro) e a um departamento de uma instituição de ensino superior (Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial da Universidade de Aveiro). O capítulo termina com uma análise das implicações e consequências da aplicação do modelo de auto-avaliação desenvolvido.

A concluir esta terceira parte, e também a dissertação no seu todo, apresenta-se o **Capítulo VII (Conclusões e Propostas de Trabalho Futuro)**, onde, como o próprio nome indica, se estabelecem as conclusões gerais que é possível extrair de todo o trabalho de investigação realizado, se procura dar respostas às questões de investigação colocadas no início do estudo, se faz uma análise crítica de todo o trabalho feito, bem como das estratégias metodológicas de investigação seguidas e, finalmente, se sugerem vias de trabalho futuro.

A presente dissertação inclui, ainda, um conjunto de anexos, referenciados ao longo do corpo do texto, que contêm essencialmente os resultados das análises qualitativa e quantitativa realizadas sobre os dados recolhidos.

“*Knowledge is at the heart of higher education*”
(Scott, 1989: 7)

“*Après le pain, l’éducation est le
premier besoin d’un peuple*”
(Georges Jacques Danton, 1759-1794)

CAPÍTULO I – O ENSINO SUPERIOR

“*We live in a period of PROFOUND TRANSITION – and the changes are more radical perhaps than even those that ushered in the ‘Second Industrial Revolution’ of the middle of the 19th century, or the structural changes triggered by the Great Depression and the Second World War.*” (Drucker, 1999: ix-x)

Se se assumir, tal como Drucker (1999), que o tempo actual é um de rápida mudança e transição profunda, em que grandes e novos desafios se colocam diariamente à sociedade, é fácil perceber a importância da educação no contexto do mundo de hoje e o seu impacto no desenvolvimento económico, cultural e social dos diferentes países, qualquer que seja o seu estágio de desenvolvimento. De facto, as profundas transformações e desafios que enfrenta a humanidade só poderão ser ultrapassadas com sucesso em contextos onde a capacidade de gestão da informação e do conhecimento, da aprendizagem organizacional e de fomento do capital intelectual se apresentam como factores primordiais, ou seja, em sociedades que elejam como objectivo uma aposta forte na educação e nos seus sistemas educativos.

Woot (1998: 47) refere algumas das transformações que enfrenta a sociedade actual, as quais define como “*avassaladoras*”:

- ? a **revolução digital**, que implica que o professor deixe de ser “*o actor num palco*” para passar a ser o “*guia de um local*” (*ibid*: 47);
- ? a **globalização do comércio, finanças e política**, que facilmente poderão conduzir à competição entre universidades (e restantes instituições de ensino superior), nomeadamente ao nível da captação dos melhores alunos;
- ? a **economia do conhecimento**, que torna o conhecimento, as capacidades e a competência fundamentais ao desenvolvimento económico de um país e à sua competitividade. Paralelamente, porém, este mesmo conhecimento torna-se rapidamente obsoleto face aos novos e cada vez mais rápidos desenvolvimentos científicos e tecnológicos: “*a capacidade para aprender torna-se mais importante (mais duradoura) do que aquilo que aprendemos*” (*ibid*: 47);

- ? os **novos padrões do trabalho**, que valorizam cada vez mais a existência de características como a capacidade de liderança, de inovação, de trabalhar em equipa, a criatividade e a comunicação nos profissionais;
- ? a **complexidade dos problemas políticos e sociais** actuais (desenvolvimento sustentável, desemprego e exclusão, crescimento anárquico das mega-urbes, violência) e a exigência de abordagens multidisciplinares para a sua resolução, abordagens estas que só as universidades poderão implementar.

Também Amaral (1991) se refere a algumas mudanças importantes enfrentadas pelas universidades, quer no que se refere ao seu meio envolvente, quer relativamente à sua relação com a sociedade:

- ? o mundo é hoje caracterizado por uma interdependência económica, política e tecnológica, na qual o fluxo contínuo de inovação técnica se tornou um ingrediente fundamental para a competitividade industrial e a vitalidade económica;
- ? a taxa de mudança da ciência e tecnologia aumentou muito rapidamente;
- ? o desenvolvimento industrial dependerá cada vez mais do conhecimento, uma situação que torna a educação cada vez mais um recurso económico importante.

Assim sendo, não surpreende que, nas últimas décadas, o ensino superior tenha vindo a ocupar progressivamente um lugar de destaque nas agendas governamentais, porque considerado como essencial ao desenvolvimento científico, tecnológico, cultural, económico e social dos países.

Paralelamente, estes têm também sido anos nos quais se observaram mudanças profundas ao nível dos sistemas de ensino superior e das suas instituições, sendo um dos desenvolvimentos mais significativos a massificação, com as consequências que daí advieram, nomeadamente as associadas ao aumento dos custos e das necessidades de financiamento. Outro dos acontecimentos que marcaram a evolução dos sistemas de ensino superior nas últimas décadas foi a alteração progressiva da relação entre o Estado e as instituições de ensino superior, caracterizada por um reforço crescente da autonomia das últimas e, simultaneamente, pelo surgimento de mecanismos de avaliação *a posteriori*, naquilo que Neave (1988) apelidou como o nascer do ‘Estado avaliativo’ (a este propósito ver também, Neave & van Vught, 1991).

Mas, de que é que se fala quando se fala de ensino superior? Quais os valores, os objectivos e ideias gerais que tradicionalmente se associam ao conceito de ensino superior? Assume-se, aqui, a ideia de valor de fundo do ensino superior, proposta por Barnett (1994), a qual inclui uma série de temas que, no seu conjunto, e de acordo com o autor, permitem recordar porque é que o ensino

superior é considerado uma instituição¹ caracterizada por um conjunto particular de objectivos intrínsecos e interligados, porque é que esta forma de educação tem a sua especial “*raison d’être*”:

- ? procura da verdade e do conhecimento objectivo
- ? investigação
- ? educação liberal
- ? autonomia institucional
- ? liberdade académica
- ? um fórum de debate aberto e neutro
- ? racionalidade
- ? o desenvolvimento das capacidades críticas dos alunos
- ? o desenvolvimento da autonomia dos alunos
- ? a formação do carácter dos alunos
- ? fornecimento à sociedade um centro crítico no seu interior
- ? preservação da cultura intelectual da sociedade.

Obviamente que este conjunto de ideias não engloba nem a totalidade, nem os únicos objectivos do ensino superior. O próprio autor (Barnett, 1994), afirma que ele não inclui qualquer objectivo relacionado com a função do ensino superior de satisfazer as necessidades de formação de competências profissionais para o mercado de trabalho, pelo que falhará relativamente ao papel fundamental ocupado hoje pelo ensino superior na sociedade moderna.

Aliás, a ideia de ensino superior não foi sempre a mesma. Ela tem uma história que atravessa os séculos, desde as suas formas institucionais da antiga Grécia e da idade média, até aos séculos XIX e XX. De acordo com Barnett (1994), esta história pode descrever-se recorrendo a diferentes fases, as quais contêm “*elementos de continuidade através dos séculos*” (*ibid*: 17).

Assim, e mesmo antes do surgimento do ensino superior enquanto instituição social distinta, o qual remonta à idade média, já existia, entre os gregos, uma ideia de ensino superior, a qual, de

¹Adopta-se neste trabalho a definição de instituição apresentada por Scott (1995) como sendo uma definição alargada do conceito, que procura englobar a maioria das visões contemporâneas acerca do mesmo. As instituições consistem, então, em “*estruturas cognitivas, normativas e reguladoras e em actividades que fornecem estabilidade e significado ao comportamento social. As instituições são transportadas por vários portadores – culturas, estruturas e rotinas – e operam em múltiplos níveis de jurisdição*” (*ibid*: 33). As instituições são, pois, “*sistemas multifacetados que incorporam sistemas simbólicos – construções cognitivas e regras normativas – e processos reguladores transportados por e moldando comportamentos sociais.*” (*ibid*: 33). Scott (1995) propõe a existência de três elementos sobre os quais se fazem ou suportam as instituições, os quais designa por pilares: regulador, cognitivo e normativo.

acordo com Barnett (1994), se pode deduzir dos diálogos de Platão. Esta ideia estrutura-se à volta de um conjunto de ideias-chave, a saber:

- o que se entende vulgarmente por conhecimento está contaminado;
- é possível ver-se, através do conhecimento convencional das aparências, uma “nova alma” do conhecimento, não contaminada;
- o passo em frente para este novo conhecimento reside na crítica ao conhecimento convencional através de um processo de diálogo que envolve aquele que aprende;
- neste processo o aluno examina criticamente todo o conhecimento que vai aprendendo;
- esta concepção da educação está ligada à ideia de liberdade.

É uns séculos mais tarde, já na idade média, que surge a universidade, tal como ainda hoje é pensada, sendo as suas características essenciais:

- a abordagem participativa ao processo de aprendizagem e investigação;
- uma forma colaborativa de governo interno;
- a autonomia institucional;
- instituições abertas a todos;
- a crença no valor do estudo em si mesmo, moderada por um discurso crítico.

Em 1851 John Newman foi convidado para ajudar na formação de uma nova Universidade na Irlanda (a *Catholic University of Ireland*) de que, posteriormente, veio a ser Reitor. Nos seus “*Discourses on the Scope and Nature of University Education*” estabeleceu um conjunto de ideias acerca do que deveria ser a sua Universidade, as quais são também válidas enquanto ideias sobre o que deveria ser o ensino superior na época, uma época em que o impacto da educação e do conhecimento no desenvolvimento da sociedade industrial se tornava cada vez mais significativo. Resumidamente, pode dizer-se que a “Ideia da Universidade” de Newman se constrói à volta das seguintes características:

- a educação oferecida pelas universidades deve ser liberal: o conhecimento que ela concede deve ser o seu “*único fim*” e a aprendizagem deve ser “*uma aquisição filosófica do conhecimento*”. Desta forma, Newman (1976) vai contra a ideia do utilitarismo do ensino superior no quadro de uma nova sociedade industrial que começava a dar os seus primeiros passos;
- o processo de aprendizagem deve ser activo e a abordagem à aprendizagem deve ser uma de auto-educação, integrando experiência e razão e requerendo um acto de reflexão sobre essas mesmas experiência e razão;
- o objectivo da educação universitária deve ser a excelência intelectual;

- o ensino superior é uma forma mais elevada de compreensão, ganha através da auto-reflexão sobre aquilo que se entende por conhecimento.

Em 1946, de acordo com Barnett (1994), Karl Jaspers publica o seu livro *“The Idea of the University”*, sendo este uma versão revista de um trabalho anterior, publicado em 1923. As duas datas são, no entanto, e de acordo com Barnett (1994), posteriores, respectivamente, às duas Grandes Guerras que assolaram a Europa no século XX e, portanto, em ambos os casos, Jaspers trata a ideia do que deve ser uma universidade tendo como pano de fundo os períodos do pós-guerra: a universidade é, por um lado, encarada como uma instituição capaz de poder desempenhar um papel relevante na construção de uma sociedade mais humana, e por outro, como uma instituição com uma concepção do conhecimento mais unitária e com maior propósito. De forma resumida, são os seguintes os pilares nos quais Jaspers assenta, de acordo com Barnett (1994), a sua *“Ideia de Universidade”*:

- a universidade moderna tem quatro funções: ensino, investigação, educação profissional e a transmissão de um tipo particular de cultura;
- a essência da universidade continua, porém, a ser a de uma comunidade de alunos e mestres que procuram o conhecimento e a verdade;
- as diferentes disciplinas constituem um único corpo do conhecimento e, portanto, a universidade não pode restringir o leque de disciplinas em que está interessada. No entanto, a fragmentação entre as diferentes disciplinas tornou-se de tal ordem que cada uma tem, de facto, uma cultura própria;
- a liberdade académica é absolutamente necessária se se quiserem manter as funções essenciais de uma universidade, numa época em que a procura do conhecimento se torna cada vez mais difícil em resultado de uma crescente tensão entre universidade e Estado;
- é necessária a existência de uma relação entre ensino e aprendizagem, por um lado, e investigação, por outro;
- em termos de implicações para o currículo defende-se um papel activo dos alunos na investigação académica, a importância dos alunos na sua própria investigação activa e a necessidade da existência de uma abordagem interdisciplinar ao conhecimento. No entanto, a aprendizagem não podia resultar apenas do papel activo dos alunos: a comunicação interpessoal, com todos os intervenientes ao mesmo nível, é fundamental à procura da verdade.

Muito embora a análise destas quatro visões diferentes sobre o que é o ensino superior possa levar a pensar que o conceito depende das circunstâncias históricas em que é definido, Barnett

(1994) considera tal pensamento prematuro e insiste na ideia de um único conceito, uma vez que as quatro visões contêm em si mesmas um elevado grau de consenso e um conjunto de temas recorrentes acerca do que é o ensino superior: *“conhecimento, verdade, razão, unidade, diálogo e crítica”* (ibid: 23). O autor (Barnett, 1994: 23) vai mesmo mais longe e dá uma visão mais definitiva da ideia dominante do que se entende por universidade de acordo com estas quatro visões: *“comunidade de indivíduos colaborando numa forma particular de vida, nomeadamente de investigação do conhecimento e da verdade.”*

De acordo com Santiago (2001), podem actualmente detectar-se dois sistemas dominantes de representações sobre as finalidades e objectivos do ensino superior:

- *“o ensino superior é um mero processo de troca entre professores e estudantes (...) em interacção com a procura desinteressada da produção do conhecimento científico, assumido como ‘neutro’ e legitimado pela ideia de verdade”* (ibid: 3);
- *“o ensino superior é um meio facilitador de um determinado tipo de aprendizagens, identificadas com qualificações especializadas ou com a produção de conhecimento utilizável e transferível, se possível a curto prazo, para os agentes sociais e económicos”* (ibid: 3).

Estes dois sistemas parecem, assim, estar em oposição, cada um deles defendendo uma ideia acerca do que deve ser o ensino superior no século XXI. Mas, deverá o ensino superior ser apenas um destes dois sistemas? Não será mais razoável pensar os objectivos e finalidades do ensino superior enquanto a integração destas duas ideias? Neste trabalho defende-se a conciliação destas duas visões. O ensino superior deve procurar de forma desinteressada a produção e transmissão de conhecimento científico, mas não deve isolar-se da sociedade em que está inserido, nem deixar de procurar igualmente contribuir significativamente para o avanço tecnológico, social, cultural e humano dessa mesma sociedade.

No capítulo que agora se inicia procurará caracterizar-se em linhas gerais a evolução do ensino superior, dando uma especial ênfase aos acontecimentos mais relevantes ocorridos nas últimas décadas do século XX no contexto Europeu. Abordar-se-ão as questões relativas aos mecanismos de coordenação do ensino superior, recorrendo ao triângulo de coordenação de Clark (1983), e situar-se-ão as instituições de ensino superior enquanto organizações, procurando analisar as suas estruturas de governo e gestão. Reflectir-se-á, depois, sobre o surgimento das preocupações com a qualidade das instituições e das suas actividades (ensino, investigação e actividades de extensão) e a introdução de sistemas de avaliação da mesma, procurando definir-se o conceito de

qualidade no ensino superior. Os sistemas de avaliação da qualidade existentes em diversos países são apresentados posteriormente, procurando explicar-se as razões do seu surgimento, as suas principais características e os efeitos da sua implementação no que se refere à melhoria da qualidade dos cursos, da investigação e/ou das instituições avaliadas. Finalmente, caracteriza-se o sistema de ensino superior português e a sua evolução recente à luz da evolução dos restantes sistemas europeus, focando-se igualmente o surgimento das preocupações com a sua qualidade e a implementação dos sistemas de avaliação da qualidade do ensino e da investigação actualmente existentes.

I.1 CARACTERIZAÇÃO DA EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

“about eighty-five institutions in the Western world established by 1520 still exist in recognizable forms, with similar functions and unbroken histories, including (...) seventy universities.”
(Kerr, 1982: 152)

“Eppur si muove”
Galileu Galilei

Ainda que, de acordo com Kerr (1982), existam hoje universidades que mantêm no essencial as mesmas características que tinham na altura da sua fundação, a verdade é que os sistemas de ensino superior dos diferentes países, da Europa à América Latina, da Ásia à América do Norte, da África à Oceânia, têm vindo a sofrer um sem número de desenvolvimentos e mudanças, mais ou menos profundas, que acabam por se repercutir nas instituições que deles fazem parte, quer sejam universidades, quer sejam outro tipo de instituições de ensino superior. De facto, como afirmou Galileu, apesar de tudo o que se disser a “Terra move-se” e, portanto, nem mesmo os sistemas de ensino superior, ou as suas instituições, podem ser imunes ao movimento, à mudança. É essa também a opinião de Amaral & Magalhães (2001), quando afirmam:

“Universities are among the oldest institutions of Western European history, and if they have some common internal procedures and characteristics (...) and demand a certain autonomy, all of which conveys some idea of continuity, their history, on the contrary, is in many ways the archetype of institutional adaptation.” (ibid: 7)

De facto, o que parece mais correcto afirmar é a enorme capacidade de sobrevivência e adaptação destas instituições às significativamente diferentes condições externas, oportunidades e

desafios a que têm estado sujeitas ao longo dos muitos séculos da sua existência. Simultaneamente, são instituições que foram capazes de manter os valores e os ideais com que foram criadas, que van Vught (1994: 32) designa como as suas **qualidades intrínsecas** – *a procura do conhecimento e da verdade* – e **extrínsecas** – *os serviços prestados à sociedade*. É, aliás, segundo o autor, da combinação das duas qualidades que resultou o papel central e de enorme relevo que foi e continua a ser desempenhado por estas instituições na história e na sociedade.

A Universidade enquanto instituição é, como já foi referido, uma criação da Europa medieval, chegando mesmo a ter sido considerada como a instituição Europeia por excelência (Ruegg, 1996; Amaral, 1997). De acordo com Barnett (1994), entre as primeiras instituições que podem ser consideradas como formas embrionárias de universidades contam-se as Universidades de Bolonha (fundada em 1088), Paris (cerca de 1119), e Oxford (entre 1167 e 1185). A Universidade de Cambridge terá sido fundada por volta de 1209. A Universidade de Coimbra, a primeira universidade portuguesa, data também da idade média, tendo sido fundada em 1290.

Desde a sua fundação, que a universidade foi uma instituição que se pretendeu livre, mesmo nos tempos mais difíceis e em sociedades governadas por ditadores:

“From their very beginning universities were free institutions, even in societies ruled by despots; they were disinterested, for their task was not imposed on them from outside, but chosen by themselves, and that task was the pursuit of knowledge. (...) And from the first they were international in spirit. Even in the most intolerant and difficult times they held that knowledge should be free and universal.” (Agnelli, 1988: 11).

Foi também, desde os seus primórdios, uma instituição centrada no conhecimento e na sua busca incessante. De acordo com van Vught (1994), o ensino superior foi, desde a sua primeira organização formal, uma estrutura social destinada ao avanço e transmissão do conhecimento: os sistemas de ensino superior têm como objectivo último e fundamental, como verdadeira *razão de ser*, a “*descoberta, conservação, transmissão e aplicação*” (*ibid*: 32) do conhecimento.

De acordo com diversos estudos (e.g. Neave & van Vught, 1994; Amaral & Magalhães, 2000), a universidade moderna, tal como é conhecida hoje, terá surgido nos finais do século XVIII, princípio do século XIX, associada às reformas de von Humboldt na Prússia (1807), à reorganização por Napoleão I do sistema francês de ensino superior (1808) e à reorganização da universidade austríaca pela mão de José II. Neave & van Vught (1994: 268), afirmam que “*todas estas reformas tornaram as universidades em agentes de reconstrução nacional e reservatórios de recrutamento para o aparelho do Estado*”. Para Amaral & Magalhães (2000: 8), após estas reformas “*Às universidades competia, para além da preparação dos quadros superiores da*

burocracia do Estado, assegurar a socialização dos estudantes para que pudessem assumir as suas funções na sociedade, promover a mobilidade social dos mais aptos e ser um lugar de discussão livre e independente das questões críticas da sociedade”.

O surgimento da universidade moderna esteve, então, basicamente ligado a dois modelos essenciais, humboldtiano e napoleónico, com características específicas que ainda hoje, quase duzentos anos depois, podem ser encontradas nas universidades europeias. O modelo de universidade humboldtiano é caracterizado pela importância central atribuída ao conhecimento e à sua busca desinteressada: o conhecimento é um fim em si mesmo (Amaral & Magalhães, 2000). A autonomia académica é individual e não institucional e a relação entre as universidades e o Estado é a de uma parceria, na qual a universidade se torna responsável pelo avanço da cultura e da aprendizagem, funcionando como a expressão mais elevada do Estado enquanto entidade cultural. Ao Estado cabe não apenas o estabelecimento do enquadramento legal no qual as universidades funcionam, mas também desempenhar um papel de “tampão”, protegendo-a de eventuais interesses externos que possam minar a busca desinteressada do conhecimento (Neave & van Vught, 1994). Já no que se refere ao modelo napoleónico, a autonomia é significativamente mais restrita, existe um controlo administrativo formal sobre as condições de recrutamento e promoção dos docentes, os docentes são considerados como um “corps d’état” e é exercido um controlo apertado sobre o desenvolvimento de programas e cursos. Resumindo, ensino e aprendizagem não são considerados como actividades independentes do Estado (Neave & van Vught, 1994). No entanto, e apesar das suas diferenças, os dois modelos partilhavam a mesma ideia relativamente ao papel do Estado na sua relação com a universidade. Independentemente do controlo pelo Estado ser exercido com base numa relação de parceria ou unicamente segundo um princípio de subordinação, a autonomia académica não se esgotava apenas na protecção da liberdade de ensinar e aprender. Ela era também necessária enquanto forma do Estado proteger de pressões, interesses, pedidos e exigências externas o seu sector modernizador da sociedade (Neave & van Vught, 1994).

Em termos de relação entre o Estado e as instituições de ensino superior está-se, portanto, quer na universidade humboldtiana, quer na napoleónica, perante um modelo de relacionamento designado *Modelo de Controlo pelo Estado* (Neave & van Vught, 1994). Este é caracterizado por um forte planeamento e controlo governamental de quase todos os aspectos do ensino superior (acesso, exames, recrutamento de docentes e funcionários, definição dos currículos, atribuição de graus e diplomas, etc.), através da aplicação de regulamentos “estritos” e de atribuições orçamentais limitadas e encontra justificação no *Princípio da Homogeneidade Legal*, segundo o qual um determinado tipo de instituição, independentemente da sua localização no país, é

governado pelo mesmo conjunto de leis, decretos e circulares (Goedegebuure & Meek, 1998). O objectivo último é a criação de uma situação igualitária entre todas as instituições de ensino superior no que se refere aos recursos (físicos e humanos) de que dispõe e às suas condições de funcionamento, de forma a que haja igualdade de oportunidades para cada indivíduo que a elas queira aceder e para garantir que a competição por lugares na administração pública é também ela feita numa base igualitária. Quando é este o modelo que rege a relação Estado/instituições, as alterações no sistema de ensino superior não são determinadas pela indústria e muito menos pelo sector privado, sendo antes um produto das necessidades do Estado. O ensino superior funciona assim como agente modernizador dos serviços do Estado (Neave & van Vught, 1994).

O *Princípio da Homogeneidade Legal*, com a sua lógica de igualdade formal no fornecimento de meios e recursos às instituições de ensino superior e com o seu propósito de assegurar igualdade de processos e produtos em todas as instituições, coloca sérias limitações à capacidade do ensino superior se adaptar às modificações que ocorrem no seu meio envolvente, evoluindo enquanto sistema (Neave & van Vught, 1994). O *Modelo de Controlo pelo Estado*, porque construído sobre este princípio, é incapaz de gerar nas instituições a capacidade para se auto-reformarem e criarem soluções diversas e flexíveis necessárias à rápida adaptação a um mundo em permanente transformação, pelo que uma orientação deste tipo não se coaduna com o ritmo alucinante a que hoje em dia a sociedade muda e se transforma. Nem tão pouco soube e sabe este modelo dar resposta a uma série de grandes mudanças que desde as décadas de 60 e 70 se têm vindo a fazer sentir nos sistemas de ensino superior de diferentes países, primeiramente nos da Europa Ocidental e Estados Unidos, tendo depois começado a sentir-se os seus efeitos também em países em vias de desenvolvimento (Ásia, América Latina, África).

Muito resumidamente, e ainda que existam diferenças consideráveis entre os diversos países no que diz respeito a factores económicos, culturais e sociais, é possível caracterizar genericamente a evolução do ensino superior nos países da Europa Ocidental ao longo das últimas décadas. Assim, de acordo com Magalhães (1998) e Goedegebuure & Meek (1998):

- ? a década de 60 caracterizou-se por um aumento substancial da procura do ensino superior, o que conduziu ao fim de um ensino superior elitista, passando este a ser de massas². As pressões para o crescimento do ensino superior no pós-guerra foram, de acordo com estes autores provocadas em particular por uma combinação de pressões demográficas (assistiu-se a um “baby-boom” e ao engarrafamento resultante da entrada

de mais estudantes no sistema e das elevadas taxas de retenção), económicas (a procura pela indústria de mão de obra qualificada) e sociais (a mudança nas expectativas e nas atitudes sobre o acesso e frequência do ensino superior). Assim, os sistemas de ensino superior constituídos por um pequeno número de instituições de elite, com grande autonomia e periféricas em relação às prioridades nacionais, tornaram-se rapidamente em sistemas de massas, constituídos por um maior número de instituições com objectivos alargados (estes deixaram de ser apenas e exclusivamente os da procura “desinteressada” do conhecimento e da verdade) e com estruturas organizativas, de governo e de gestão diversificadas. O ensino superior passou a estar também explicitamente ligado não só aos restantes sectores da educação, mas também a objectivos sócio-económicos nacionais (Goedegebuure & Meek, 1998);

- ? nas décadas de 70 e 80 as instituições de ensino superior começaram a enfrentar o problema da estagnação e mesmo decréscimo, em alguns países, dos financiamentos estatais, surgindo na grande maioria dos países europeus legislação que consagra a autonomia das instituições a vários níveis, mas sobretudo no campo financeiro;
- ? os anos 90 caracterizam-se pela reorganização do sistema, dando-se um ênfase especial à questão da eficiência na utilização e gestão dos recursos disponíveis, quer financeiros, quer humanos, e ao reforço das competências de planeamento e de definição de políticas a nível individual.

Banta (1995) identifica também algumas tendências comuns de evolução dos sistemas de ensino superior na Europa ocidental, destacando:

- ? a procura cada vez maior do ensino superior por parte de adultos, os quais procuram aumentar e melhorar o seu nível de conhecimentos, de maneira a poderem manter-se actualizados num mundo que se encontra em permanente transformação;
- ? a maior diversidade de alunos que chegam ao ensino superior em consequência da massificação do mesmo, alunos que trazem diferentes níveis de preparação anterior, diferentes estilos de aprendizagem e maior diversidade no que se refere à sua motivação para aprender.

Como consequência de muitas destas mudanças, em simultâneo com outras e sendo também a causa de algumas, assistiu-se e tem-se ainda vindo a assistir na maioria dos países desenvolvidos, e

²O fenómeno da massificação deve ser conceptualizado em termos da proporção do grupo etário relevante nas instituições de ensino superior (18-24 anos) (Goedegebuure & Meek, 1998). De acordo com Trow (1974) e com a OCDE (1993), abaixo dos 15% tipifica-se o ensino superior de “elite”, entre os 15 e os 35% os

não só, a uma evolução do *Modelo de Controlo pelo Estado* para uma outra forma de relacionamento Estado/instituições designada *Modelo de Supervisão pelo Estado* (Neave & van Vught, 1994; Amaral, 1997). Para Amaral & Magalhães (2002) factores como a substituição do Estado por outro tipo de organizações enquanto principais empregadores dos graduados; o pressuposto político de que a diversidade é uma característica importante dos sistemas de ensino superior; o reconhecimento político da dificuldade crescente em definir centralmente aquilo que é ‘conhecimento útil’ e a perda de legitimidade do Estado providência em simultâneo com o emergir das teorias neo-liberais e da ideia de que a inevitável falta de eficiência do sector público só poderia ser resolvida através da regulação pelo mercado, tiveram uma influência relevante na transição entre estes dois modelos de relacionamento Estado/instituições.

No novo modelo de supervisão, o Estado (sector público administrativo) deixa de ser o principal, e muitas vezes único, motor de desenvolvimento e inovação de uma sociedade, passando a ser o mercado (sector privado da indústria, comércio e serviços) o grande dinamizador da mudança e dos avanços científicos, tecnológicos, sociais e culturais. A coordenação do sistema passa, assim, a ser conduzida pelo mercado, ou por um “quase-mercado” (Le Grand & Bartlett, 1993), e pelas suas regras, encorajando-se uma maior autonomia, auto-gestão e auto-regulação³ das instituições de ensino superior, ainda que dentro de um enquadramento global nas prioridades governamentais, por forma a que estas se tornem mais flexíveis, mais eficientes, mais criativas e com maior capacidade de resposta às modificações do seu meio envolvente. De acordo com van Vught (1989) e Cerych & Sabatier (1986), os sistemas de ensino superior auto-regulados também são considerados como sendo mais inovadores do que aqueles sujeitos a um minucioso controlo centralizado. As instituições passam a ter maior liberdade para definirem a sua missão, objectivos e planos estratégicos, sendo também mais responsabilizadas pelo exercício da sua nova liberdade, através de instrumentos *ex post* como são os indicadores de desempenho, as medidas de eficiência/custo e os mecanismos de avaliação da qualidade (Goedegebuure & Meek, 1998). Estes instrumentos são, no fundo, utilizados pelas instituições como forma de prestar contas à sociedade, a qual exige saber se os orçamentos dispendidos pelo ensino superior estão a ser bem utilizados (Amaral, 1997).

sistemas de “massas” e acima dos 35% o acesso “universal”.

³ De acordo com Neave (1998), a auto-regulação é a contrapartida institucional da desregulação, isto é, da diminuição do controlo exercido através de procedimentos legais. Mas, para perceber estes dois conceitos, torna-se fundamental definir primeiro o que se entende por regulação. Amaral & Magalhães (2001), apresentam diferentes definições do conceito, estabelecidas por vários autores, e concluem que em todas elas a regulação implica “a existência de uma entidade, ‘fora’ ou ‘acima’ da actividade a ser desenvolvida, que detém o poder de influenciar ou dirigir as decisões e a conduta de actores específicos (instituições, programas, até mesmo o mercado, ...) de maneira a colocá-los em sintonia com os objectivos da entidade.” (*ibid*: 9). Ainda segundo os mesmos autores, “... quando a entidade ‘acima’ é o governo, existem vários instrumentos que podem ser utilizados para influenciar a conduta das instituições.” (*ibid*: 9)

Finalmente, e ainda relativamente ao *Modelo de Supervisão pelo Estado*, é preciso não confundir supervisão com ausência por parte do Estado. De facto, como vários autores referem (Maassen & van Vught, 1988; Goodegebuure & Meek, 1998; Amaral & Magalhães, 2001), neste modelo de relacionamento o Estado continua a desempenhar um papel crítico e muito importante no sistema de ensino superior e, ainda que porventura de uma forma mais distante e recorrendo a um outro conjunto de instrumentos, ele continua a influenciar, condicionar, direccionar e governar este “seu” sistema. Neave (1998) vai mesmo mais longe e alerta para o facto de muito do controlo exercido anteriormente pelo Estado não passar directamente para a “mão” das instituições de ensino superior, ficando antes na posse de determinados órgãos: “*What is yielded at the top does not necessarily straightaway flow to the base.*” (*ibid*: 278) Daí que o autor faça notar a importância crucial de saber quem é “dono” desses mesmos órgãos, se as próprias instituições de ensino superior, se o Estado, ou numa lógica mista.

De acordo com Kells (1992), numa relação na qual o governo é a entidade controladora, a instituição detém um menor grau de controlo sobre os seus *inputs*, meio envolvente e mercados, está menos envolvida com os seus pares e tem uma menor consciência de quais são as suas intenções (propósitos e objectivos) e do trabalho que decorre nas instalações e nos serviços que a constituem, comparativamente a uma instituição que se auto-regula e em que o papel do Estado é equivalente ao de um supervisor. Ainda que em determinado momento, uma instituição assim controlada possa ser estável, “produzindo” bons graduados e uma investigação de qualidade, é essencialmente uma instituição reactiva à mudança e que se tornará vulnerável com o passar do tempo. Pelo contrário, uma instituição auto-regulada, característica, pelo menos teoricamente, de um Modelo de Supervisão pelo Estado, poderá experimentar períodos difíceis ao tentar responder às necessidades do seu público e às transformações do meio envolvente, mas é uma instituição que se conhece a si mesma e que através dos seus sistemas de controlo interno, regulação, mudança e validação por pares e instituições externas é capaz de controlar o seu próprio destino, respondendo eficazmente aos desafios.

Para Neave (1998), a passagem do *Modelo de Controlo pelo Estado* ao *Modelo de Supervisão pelo Estado* é um dos fundamentos lógicos que explica o erguer daquilo que o próprio

autor designou como o “*Evaluative State*” (*ibid*: 269-279) (Estado avaliativo)⁴. Esta nova noção vem, segundo o autor, substituir o *Princípio da Homogeneidade Legal*, por ser mais eficaz no reforço dos sistemas de *accountability*⁵ (a outra face da autonomia institucional) e controlo sobre as principais actividades das instituições de ensino superior: ensino, aprendizagem, investigação e despesas. Amaral & Magalhães (2001), referem que em vez da igualdade de provisões e condições, a ênfase é colocada na garantia da qualidade e no estabelecimento de padrões mínimos⁶.

De tudo o que foi referido parece, pois, poder concluir-se que a evolução do ensino superior nas últimas décadas trouxe a avaliação da qualidade para a ordem do dia, tornando-a uma realidade incontornável nos sistemas de ensino superior de diferentes países:

“One of the universal truths of our time is that there are no member state in the European Union not firmly engaged – or at least contemplating – schemes of varying degrees of refinement and sophistication for the evaluation of what higher education is doing, how it is doing, at what cost and with what results achieved.” (Neave, 1998: 265)

Antes, porém, de se discutirem mais profundamente as questões da qualidade e da avaliação no ensino superior, mais precisamente ao nível das instituições de ensino superior e das suas principais actividades, faz sentido analisar um pouco mais o ensino superior enquanto sistema, ou

⁴ De acordo com o autor (Neave, 1998: 270-272), existe outro fundamento lógico para o surgimento do “*Evaluative State*”, ligado à teoria da “*Legitimation Crisis*” (crise de legitimidade) e à sua extensão através do conceito de “*Compensatory Legitimation*” (compensação da legitimidade). Resumidamente, a teoria da crise de legitimidade refere-se à perda da atitude de deferência dos cidadãos perante o governo no decurso dos anos 70, exigindo estes uma democracia mais participativa e com um maior poder de tomada de decisão por parte das comunidades locais. O contra-movimento do Estado, no sentido de se re-legitimar, consistiu precisamente na delegação de responsabilidades às autoridades regionais. A Universidade ter-se-á, então, espelhado neste movimento alargado de renovação democrática da sociedade e terá também ela passado a ter mais responsabilidades. Enquadra-se, assim, aqui, o surgimento do “*Evaluative State*” no âmbito de um discurso Europeu e político, e enquanto uma dimensão da modernização política da sociedade, que predominou, de acordo com o autor, em países como a França, a Suécia e a Bélgica.

⁵ De acordo com Trow (1996: 310), pode definir-se *accountability* como “*the obligation to report to others, to explain, to justify, to answer questions about how resources have been used and to what effect. (...) The fundamental questions with respect to accountability are: who is to be held accountable, for what, to whom, through what means, and with what consequences*”. Em português a tradução de *accountability* será responsabilização, demonstração, prestação de contas, ainda que o significado não seja exactamente nenhum destes. Tal como acontece com a palavra “saudade”, cuja tradução noutra língua não consegue nunca captar o sentido único do vocábulo, também a tradução de *accountability* se torna extremamente difícil, razão pela qual se optou por utilizar a palavra inglesa ao longo do texto.

⁶ De referir, porém, que de acordo com Huisman (1995: 209) não foi nenhum destes dois modelos de regulação estatal, mas antes um modelo híbrido, que conjuga elementos de controlo com elementos de auto-regulação, aquele que maior resultado terá tido em termos de evolução dos sistemas de ensino superior no sentido da sua diversificação: “*This mixture of self-regulation and state control has been successful in achieving a diversified system (with respect to study programmes offered)*.” (*ibid*: 209).

seja, considerando a integração política das instituições de ensino superior pelo Estado, bem como estas mesmas instituições enquanto organizações.

I.2 MECANISMOS DE COORDENAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Assumindo a definição do conceito de coordenação no contexto do ensino superior proposta por Martin & Talpaert (1992), pode entender-se a coordenação de um sistema como “*o sistema formal de planeamento, monitorização, atribuição de recursos e controlo através do qual governos e burocracias regulam o ensino superior*”.

No âmbito deste trabalho recorrer-se-á ao *triângulo de coordenação de Clark* (1983), como forma de conceptualizar as forças que coordenam em determinado país o seu sistema de ensino superior. Basicamente, trata-se de três forças – **mercado**, **autoridade do estado** e **oligarquia académica**, as quais são colocadas em cada um dos vértices de um triângulo e que representam três formas de coordenação dos sistemas de ensino superior. A localização de cada país no interior do triângulo dá uma indicação da combinação existente entre os três mecanismos de coordenação nesse mesmo país (ver figura I.2.1).

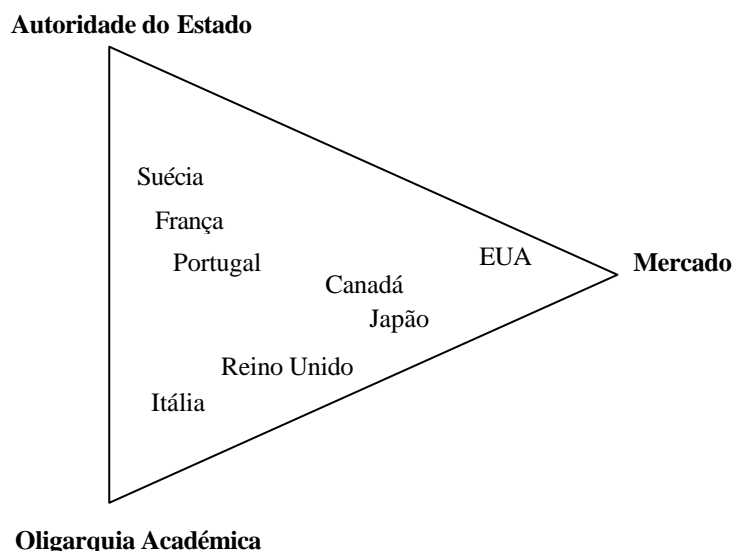


Figura I.2.1 – Triângulo de Coordenação de Clark (adaptado de Clark, 1983).

Seguidamente, far-se-á a análise de cada uma das forças de coordenação representadas no triângulo, recorrendo a um conjunto de três casos de estudo (EUA, Reino Unido e França), que

servem como exemplos tradicionais de predominância de uma das forças sobre as outras duas. A opção por estes três casos residiu também no facto de os mesmos apresentarem características únicas e diferenciadas no que se refere aos mecanismos de avaliação da qualidade do ensino superior implementados, os quais serão posteriormente analisados.

? **A coordenação do sistema de ensino superior nos EUA**

A análise do *triângulo de Clark* (1983) permite verificar que o papel desempenhado pelo mercado⁷ é maior nos Estados Unidos do que em qualquer outro país, o que é expectável atendendo às suas características específicas, desde sempre marcado por uma economia capitalista e onde o mercado e a sua dinâmica constituem forças de regulação da evolução de toda a sociedade. Nos Estados Unidos, fortes forças de mercado estão subjacentes às actividades das instituições, quer públicas quer privadas, sendo grande a competição entre estas quer por alunos, quer por contratos de investigação, financiamento, etc. (Marshall, 1992).

De acordo com Clark (1983), quando o mercado é o principal elemento de coordenação de um sistema está-se num contexto de “*social-choice*”⁸ (escolha-social), “*in which there are no inclusive goals, and decisions are made independently by autonomous organisations*” (*ibid*: 137). Clark (1983) dá como exemplo de um processo de escolha-social a criação das escolas de graduação nos Estados Unidos: elas surgiram como a solução para a necessidade sentida de apoio à investigação e à formação avançada, apesar de não terem sido centralmente planeadas nem resultarem de um acordo tácito entre um pequeno grupo de líderes. Ainda segundo Clark (1983), a coordenação pelo mercado é uma forma radicalmente diferente da de coordenação pelo Estado ou pela oligarquia académica, pois não assenta em nenhuma superestrutura formal. Apenas existem trocas não reguladas que ligam pessoas e partes.

Neave & van Vught (1994: 5) partilham das mesmas ideias ao afirmarem que o mercado é “*um tipo de interacção em que, na sua forma pura, ninguém é responsável e os assuntos estão desagregados*” Os autores referem também que os processos de tomada de decisão não são deliberadamente estruturados: “*Nenhum esforço é feito para conceber, implementar e manter um enquadramento específico de regulamentações.*” (*ibid*: 5)

⁷ Dill (1997^b: 168) apresenta uma definição operacional de mercado, entendendo-o como “*um meio de organizar a troca de bens e serviços com base no preço, em vez de tomar em consideração outros aspectos, tais como a tradição ou a escolha política*”.

A posição ocupada pelos EUA no triângulo de coordenação torna claro que o papel do Estado no sistema de ensino superior dos EUA, enquanto organismo de coordenação, é, ou pelo menos tem sido, limitado. O governo federal não influencia praticamente a evolução do ensino superior, limitando a sua actuação ao apoio financeiro dado aos campus universitários, essencialmente na forma de bolsas para alunos e financiamento da investigação. Durante a administração *Reagan* (anos 80), o papel do governo federal foi ainda mais enfraquecido, pois o seguimento de uma política económica baseada na procura, levou o governo a terminar muitas das suas actividades ligadas ao sector público e a reduzir as despesas com o bem-estar dos consumidores, o que ao nível do ensino superior se traduziu na diminuição do apoio aos alunos e na transição da responsabilidade pelo financiamento e governo das instituições das mãos de organismos federais para organismos estaduais (Marshall, 1992). A garantia da qualidade ao nível da investigação realizada nas instituições e financiada pelo governo federal tem sido feita através de um processo de *peer review* para bolsas individuais e de *peer reviews* externos de centros de investigação instalados nas instituições (Dill, 1997^a). O apoio e envolvimento do governo federal nos programas académicos tem sido escasso, sendo que a sua principal preocupação tem tido a ver com o assegurar de que os alunos recebam das instituições aquilo por que estão a pagar: a abordagem do governo federal à garantia da qualidade reside, então, no reforço de um conjunto de padrões de qualidade a que as instituições devem obedecer para que sejam elegíveis ao financiamento federal (Dill, 1997^a). Historicamente estes padrões têm estado intimamente ligados aos definidos pelo sistema de acreditação institucional, que será posteriormente discutido.

O planeamento do desenvolvimento do ensino superior tem sido, assim, um assunto dos Estados de *per se*, passando a sua coordenação essencialmente pela autorização do estabelecimento de novas instituições, pela regulação do direito de atribuição de graus e pela organização de mecanismos periódicos de avaliação da qualidade dos cursos oferecidos pelas várias instituições. A forma e os objectivos das avaliações de qualidade têm variado, mas recentemente, como os tempos são de constrangimento económico, o principal objectivo da avaliação tem sido a análise da produtividade dos cursos, como forma de identificar cursos a fechar e cursos a necessitarem de melhorar o seu desempenho (Dill, 1997^a). Também, contrariamente ao que acontece com o governo federal, os diversos Estados são responsáveis pelo funcionamento das instituições públicas, definindo a sua missão em termos dos graus por elas atribuídos, dos cursos oferecidos e dos clientes a servir (Dill, 1997^a).

⁸ O conceito de “escolha-social” opõe-se ao de decisão centralizada e foi desenvolvido por Edward Banfield (citado em Clark, 1983): “... *is the accidental by-product of the actions of two or more actors – ‘interested parties’, they will be called – who have no common intention and who make their selections competitively and without regard to each other. In a social choice process, each actor seeks to attain its own ends; the*

A relação Estado/instituições no sistema de ensino superior norte-americano reflecte, portanto, uma estratégia governamental de auto-regulação, cujo resultado é, de acordo com Kells (1992), um sistema com muitos e diferentes tipos de instituições, que exibem uma grande flexibilidade e diversidade, e que se insere num ambiente de mercado altamente competitivo. Assim, e ao contrário do que acontece na maioria dos países Europeus, o sistema de ensino superior norte americano é habitualmente caracterizado pelo seu âmbito alargado e diversidade de funções, sendo constituído por cerca de 3000 instituições, públicas e privadas. É também um sistema em que em simultâneo com um pequeno número de instituições excelentes (“*research institutions*”), que pertencem obviamente à elite das universidades mundiais, existem muitas outras que pouco mais são do que escolas secundárias de nível superior (“*community colleges*”)⁹.

A posição dos EUA no triângulo de coordenação, bem como a de qualquer outro país, não é estática e tem vindo a evoluir ao longo das últimas décadas. De facto, a intervenção do Estado tem sido cada vez maior, desde que este se apercebeu quer do potencial que representa o ensino superior, enquanto vector de desenvolvimento científico, tecnológico, cultural, económico e social do país, quer das consequências que advêm da massificação do ensino superior, nomeadamente as associadas ao aumento dos custos e das necessidades de financiamento, que, por sua vez, se traduzem na necessidade de saber como as instituições utilizam o dinheiro proveniente do erário público. Mas não só. De acordo com Dill (1997^a), o aparecimento da competição económica internacional está a ter um efeito profundo nos sistemas de ensino superior de todos os países. As exigências sociais contemporâneas respeitantes a oportunidades de emprego, padrões de vida e competitividade industrial, aumentaram as expectativas relativamente às taxas de participação dos estudantes no ensino superior, tornaram as credenciais académicas num factor essencial para obter sucesso no mercado de emprego e aumentaram as preocupações dos empregadores com a

aggregate of all actions (...) constitutes an outcome for the group, but it is an outcome which no one has planned as a 'solution' to a 'problem'.”

⁹Stadtman (1992) identificou os seguintes tipos de instituições de ensino superior norte americanas: *Research Universities*, que oferecem uma grande diversidade de programas de graduação e ainda ensino de pós-graduação através de programas de doutoramento; é grande a prioridade que estas instituições dão à investigação; *Doctorate-Granting Universities*, que oferecem uma grande diversidade de programas de graduação. A missão destas instituições também inclui um compromisso com o ensino de pós-graduação através da atribuição do grau de doutor; *Comprehensive Universities and Colleges*, que oferecem programas de graduação e, com algumas excepções, ensino de pós-graduação através de mestrados. Mais de metade das licenciaturas oferecidas são-no em áreas como as engenharias, administração e gestão; *Liberal Arts Colleges*, que são sobretudo instituições para obtenção de graduação e mais de metade dos cursos são oferecidos nas áreas da arte e das ciências; *Two-Year Community, Junior, and Technical Colleges*, oferecem certificados dos cursos leccionados através da *Associate of Arts* (grau de associado) e, com algumas excepções, não oferecem graus semelhantes à licenciatura; *Professional Schools and other specialized institutions*, que oferecem graus académicos que vão desde o *bachelor's* até doutor, mas pelo menos 50% delas oferecem cursos em apenas uma área específica.

preparação e produtividade dos trabalhadores. Simultaneamente, o cada vez maior âmbito e complexidade dos “fornecedores” de ensino superior, a evolução da tecnologia de informação como mecanismo viável de ensino e aprendizagem e a emergência de colégios e universidades “empreendedores” em muitos países, estão a mudar drasticamente o contexto educacional tradicional, no seio do qual foram baseados os mecanismos de garantia da qualidade actualmente existentes. Assim, a posição dos EUA no triângulo de Clark tem vindo a deslocar-se no sentido de uma maior autoridade do Estado, afastando-se do vértice do mercado, tal como representado na figura I.2.2.

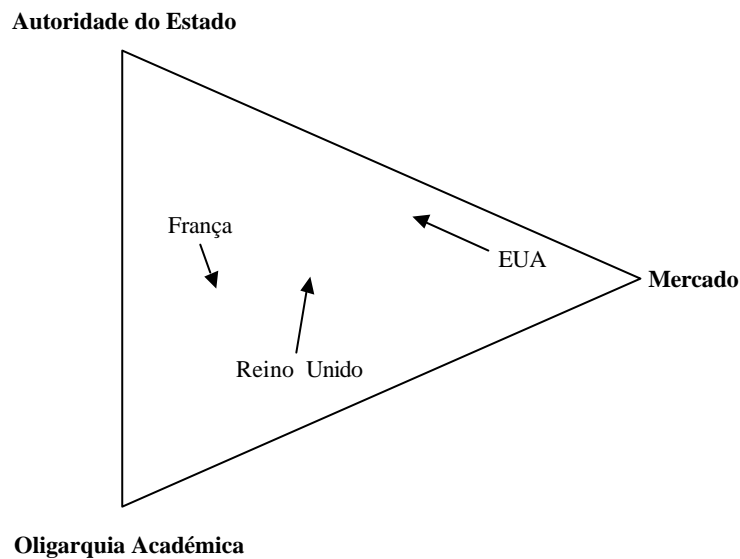


Figura I.2.2 – Proposta de evolução do posicionamento da França, Reino Unido e Estados Unidos da América no Triângulo de Coordenação de Clark durante os últimos 20 anos.

Alguns desenvolvimentos recentes, descritos por Dill (1997^a), ligados ao papel desempenhado pelo governo federal no sistema de ensino superior, mostram bem o sentido da evolução da posição dos EUA no triângulo de coordenação de Clark. Assim, a nível federal dá-se em 1992 a reautorização do *Higher Education Act*, o qual contempla a criação de *SPRE – State Postsecondary Review Entities*, cria incentivos à regulação do ensino superior pelos vários Estados e introduz regulamentos altamente prescritivos para os organismos de acreditação. Cada SPRE estava encarregada de desenvolver padrões de desempenho quantificáveis para as instituições de ensino pós-secundário. Estes padrões seriam utilizados para avaliar todas as instituições pós-secundárias do Estado, com vista à determinação da elegibilidade das mesmas para participação em programas federais de ajuda a estudantes. No entanto, esta exigência de *accountability* por parte do governo federal acabou por não ter qualquer repercussão, tendo sido cancelada por legislação

aprovada no 104th Congress, essencialmente por causa da preocupação com a intrusão do governo federal em assuntos estatais. Mas, pensar que as instituições de ensino superior ganharam a batalha da *accountability* é prematuro, porque embora esta tenha sido uma tentativa falhada, a verdade é que existe evidência ao nível federal, e também estadual, de um aumento do ênfase na utilização de formas de financiamento baseadas no desempenho das instituições e da concepção de instrumentos políticos cujo objectivo é tornar os cursos públicos mais direccionados para a produção de benefícios públicos claros e utilizáveis por toda a sociedade. Assim, se é mais ou menos evidente que a emergência de padrões de qualidade a nível federal para programas de garantia da qualidade académica não está para acontecer brevemente, já é muito mais provável que continuem a prosperar padrões regionais e estaduais para sistemas de *accountability*.

? **A coordenação do sistema de ensino superior do Reino Unido**

Observando novamente a figura I.2.1 facilmente se conclui que no Reino Unido é, ou pelo menos foi (a figura data de 1983), a oligarquia académica, e não o mercado, a força com um papel mais relevante em termos de coordenação do seu sistema de ensino superior (no que se refere ao sub-sistema universitário). Neave & van Vught (1994: 6) referem-se à oligarquia académica como sendo “*a capacidade de coordenação detida por grupos de académicos, que, quer organizados formalmente em conselhos e comités, quer em redes informais, trabalham em conjunto para influenciar e conduzir as acções e decisões relativas ao sistema de ensino superior*”. Segundo Clark (1983), existe algum tipo de coordenação pela oligarquia académica em todos os sistemas de ensino superior.

A coordenação das Universidades no Reino Unido teve origem em 1919, com a criação do *University Grants Committee* (UGC), organismo situado entre as Universidades e o governo, constituído por professores seniores, cujo papel era aconselhar o governo relativamente às necessidades financeiras de cada *campus* universitário e providenciar o financiamento para os mesmos, preservando simultaneamente a autonomia das instituições da interferência política. O montante disponibilizado pelo Estado para o sector universitário era entregue ao UGC, que, por sua vez, o distribuía pelas várias instituições, de acordo com critérios por ele estabelecidos. Este sistema caracterizava-se por uma grande informalidade processual e um acordo mútuo entre universidades, Estado e UGC relativamente ao que deveriam ser os propósitos e objectivos do ensino superior. Era um sistema constituído por uma pequena comunidade de participantes, muito coesa, que movimentava pequenas somas de dinheiro e cujas actividades afectavam apenas uma pequena parte da população (sistema de elite). Estava-se perante uma coordenação do sistema de

ensino superior essencialmente feita pela oligarquia académica: a autoridade estava na mão dos profissionais e firmemente enraizada nos níveis baixo e médio da hierarquia (Marshall, 1992). O papel desempenhado no sistema de ensino superior pelo UGC teve uma relevância assinalável durante várias décadas. No entanto, a partir dos anos 70, a posição deste comité começou a modificar-se em resultado da influência crescente do Departamento de Educação e Ciência (DES): o UGC manteve as suas funções no que respeitava ao financiamento das instituições mas o DES assumia uma papel cada vez mais relevante na determinação da direcção geral das actividades realizadas nas e pelas universidades (Marshall, 1992). Com a eleição do governo de *Margaret Thatcher* dão-se cortes de financiamento substanciais ao UGC (entre 1981 e 1983 o orçamento do UGC foi reduzido em 13%), tendo este comité sido encorajado a orientar as actividades das universidades para as novas exigências do mundo industrial e empresarial. Por outro lado, a massificação do ensino superior, o maior número de actores no sistema, a crescente extensão e complexidade das actividades governamentais, a maior importância económica das universidades em termos do seu potencial de contribuição para o avanço tecnológico tornaram a coordenação pelo UGC muito difícil de implementar. Em meados dos anos 80, o UGC era visto como um mecanismo de coordenação não adequado à realidade, quer pelas instituições, quer pelo Estado (Marshall, 1992).

A coordenação das restantes instituições de ensino superior (todas as que não detinham o estatuto de Universidade, isto é, os politécnicos e os restantes colégios), não foi assegurada por um organismo equivalente ao UGC. Estas instituições possuíam uma autonomia muito limitada relativamente à resolução dos seus problemas e estavam sujeitas a um duplo controlo, por parte das autoridades da localidade em que se encontravam sediadas, que influenciavam as actividades institucionais, o recrutamento do pessoal docente e os assuntos administrativos e por parte do DES, que tentou a adopção de uma política a nível nacional relativamente ao sector público e que detinha poder de veto sobre a criação de novos cursos e a construção de novos edifícios. Em 1982 é estabelecido um organismo de coordenação para aconselhamento do ministério acerca deste sector do ensino superior, o *National Advisory Board* (NBA), o qual, contudo, não detinha qualquer poder de decisão ou responsabilidade na distribuição dos financiamentos do Estado pelas instituições (Marshall, 1992). Este organismo era constituído por elementos do DES e representantes das autoridades locais, não tendo representantes das instituições, pelo que se mantinha o papel principal do Estado enquanto mecanismo de coordenação deste sector (é, por isso, conveniente mencionar que a posição do Reino Unido no triângulo de coordenação de Clark em 1983 – figura I.2.1 – diz apenas respeito às universidades).

Com as reformas encetadas pelo governo de *Margaret Thatcher* verificaram-se alterações significativas no sistema de ensino superior, nomeadamente no que respeita aos seus mecanismos

de coordenação. Numa primeira fase, e de acordo com o estipulado no *1988 Higher Education Act*, o UGC foi substituído pelo UFC – *Universities Funding Committee* – e foi criado o PCFC – *Polytechnics and Colleges Funding Council*. Estes organismos eram responsáveis pelo financiamento das universidades e dos politécnicos e restantes colégios de ensino superior, respectivamente, e pelo aconselhamento relativamente ao desenvolvimento dos dois sectores (Marshall, 1992). Ambos os comités estavam dependentes do DES e, através da sua criação, o governo adquiriu uma posição mais forte na condução dos dois sectores do ensino superior. Após a publicação do *1992 Higher Education Act*, e a conseqüente passagem dos politécnicos a universidades, tanto o UFC como o UGC foram extintos tendo surgido os HEFC (*Higher Education Financing Council*) para Inglaterra, Gales e Escócia. As reformas *Thatcher* contribuíram, assim, para o reforço do controlo político e burocrático ao nível do governo central, uma vez que os HEFC são organismos não governamentais mas que operam de acordo com as políticas governamentais estabelecidas para o ensino superior. Introduziram, no entanto, um elemento significativo do mercado no novo enquadramento do ensino superior, ao encorajar as instituições a procurarem financiamentos privados, quer para a criação de novos cursos, quer para a investigação (Marshall, 1992).

Brennan e Shah (1993) consideram que o governo acreditava que a verdadeira forma de alcançar os objectivos de eficiência e capacidade de resposta das instituições reside nos mecanismos da desregulação e do mercado, incentivando a competição entre instituições por fundos e alunos. No entanto, os autores advertem que, em certa medida, este é um mercado artificial, um quase mercado, uma vez que as fontes de financiamento privado acabam por derivar do erário público, seja através dos sistemas financeiros de apoio aos estudantes, ou por os grandes contratadores da investigação universitária serem departamentos governamentais. No fundo, o governo assume uma posição de controlo à distância, estabelecendo directivas mínimas no que respeita à coordenação do sistema de ensino superior e deixando este sujeito ao mercado, mas, simultaneamente, tenta influenciar as operações desse mesmo mercado, usando mecanismos de financiamento que asseguram que o mercado opera no sentido da condução do ensino superior nas direcções desejadas.

Por tudo isto se conclui que em termos da posição do Reino Unido no triângulo de coordenação de Clark (1983), se tem vindo a assistir, nas últimas duas décadas, a uma movimentação no sentido de uma maior coordenação simultaneamente pelo mercado e pelo Estado e um decréscimo da importância do papel da oligarquia académica (ver figura I.2.2).

? **A coordenação do sistema de ensino superior francês**

Se mais uma vez se recorrer ao triângulo de coordenação de Clark (1983), pode verificar-se que a posição ocupada tradicionalmente pela França difere da ocupada pelos EUA e pelo Reino Unido (casos estudados anteriormente e que são geralmente designados como sistemas de coordenação anglo-americanos), sendo de notar o papel relevante ocupado desta vez pelo Estado, enquanto força de coordenação (figura I.2.1). A França é, aliás, um dos países representativos de um sistema de coordenação Europeu continental, sistema este em que a autoridade do Estado foi de facto, e ainda é, o elemento preponderante de coordenação do ensino superior.

Neave & van Vught (1994) definem coordenação pelo Estado como os esforços feitos pelo governo para dirigir as decisões e acções dos actores sociais, de acordo com objectivos por ele previamente estabelecidos e através do uso de instrumentos vários que têm ao seu dispor.

Segundo Clark (1983), o sistema de ensino superior francês é um sistema do Estado, ainda que alguns pontos de controlo por parte deste se percam devido à profusão de sectores e gabinetes estatais que lidam com o ensino superior e à grande diversidade e número de instituições que constituem o sistema. Clark (1983) salienta também que, apesar do forte controlo governamental, não é de desprezar o poder exercido pela oligarquia académica, localizando-se por isso a França no triângulo de coordenação, numa posição intermédia entre esta e o Estado:

“... despite a strong and competent ministry, the continuing situation has something of the character of a stand-off between the formally superior powers of the central officials and the capacities of university personnel to ward off, reshape, and attenuate state-imposed rules and policies.” (ibid: 142-143)

O posicionamento da França no eixo que liga a autoridade do Estado à oligarquia académica mostra que a influência do mercado, enquanto mecanismo coordenador do ensino superior francês, é reduzida, o que aponta para uma relação Estado/instituições de ensino superior baseada no *Modelo de Controlo pelo Estado* (Neave & van Vught, 1994). De facto, embora a legislação aprovada em 1984 (Lei Savary), respeitante ao sistema de ensino superior francês, contenha elementos de uma lei de enquadramento legal, ela também contém um número considerável de regulamentações detalhadas acerca do funcionamento e desenvolvimento do ensino superior, especialmente no que se refere à atribuição de graus e diplomas. Se não, veja-se (Kaiser & Neave, 1993):

? as universidades podem propor a criação de novos cursos ou programas, sempre baseados num formato nacional previamente estabelecido (*maquettes nationales*) mas, se estes conduzirem à obtenção de diplomas nacionais, a aprovação dos mesmos é da responsabilidade do Ministro da Educação. Evidentemente, a instituição pode iniciar, sempre

- que queira, programas conducentes a diplomas institucionais (atribuídos pela própria instituição), só que o Estado não os financia;
- ? ao nível do DEUG (*Diplôme d'Études Universitaires Générales*), *Licence*, *Maîtrise* e Doutoramento existem currículos a nível nacional;
 - ? a Lei de 1984, no que se refere à investigação, estabelece a total independência dos investigadores na realização das suas actividades, e afirma a autonomia das universidades e outras instituições públicas na definição das suas políticas de investigação. Contudo, o financiamento da investigação é feito pelo Estado, pelo que a autonomia vale de pouco, uma vez que os fundos disponíveis para determinada instituição dependerão do interesse do Estado no trabalho realizado nas mesmas;
 - ? o governo e a estrutura de gestão das universidades são impostas por lei. A estrutura de governo consiste em três conselhos e um presidente. A composição dos conselhos é também regulada por lei (embora aqui haja alguma margem de liberdade relativamente às percentagens de representação dos diferentes grupos constituintes), bem como as competências de cada um dos órgãos de governo e gestão. No que toca a uma política de recursos humanos estas competências são muito reduzidas: docentes e pessoal não docente são funcionários públicos, dependendo directamente do governo e de regulamentações nacionais, pelo que as universidades quase não têm influência sobre os recursos humanos que nelas trabalham.

Segundo Durand-Prinborgne (1992), o Estado tem, de facto, um grande poder sobre todo o sistema de ensino superior, com algumas excepções no que toca ao ensino privado. As suas responsabilidades estendem-se à aprovação de cursos, à qualidade e atribuição de diplomas e ao domínio financeiro, no que toca ao sector público. Cabe à administração central determinar o número de vagas para novos alunos nas áreas sujeitas à existência de um *numerus clausus* (medicina, farmácia, dentária e engenharia), recrutar o pessoal docente, técnico e administrativo necessário a cada instituição, e, até há bem pouco tempo, era também o Estado quem procedia à distribuição dos financiamentos atribuídos a cada instituição, com base numa fórmula complexa que tomava em consideração o número de alunos, a área de superfície da instituição, os custos com equipamentos e o tipo de ensino ministrado. Actualmente, o financiamento das instituições de ensino superior é feito através de um contrato estabelecido entre cada uma e o Ministério da Educação, relativo a um período de pelo menos 4 anos, que é “assinado” após a aprovação, pelo Ministro da Educação, do plano de desenvolvimento que a instituição elaborou para si própria, o qual deve debruçar-se sobre as várias actividades que nela decorrem. Como parceira do Estado, a

instituição recebe o dinheiro suficiente para levar a bom termo o seu plano (Durand-Prinborgne, 1992).

Este novo tipo de relação entre o Estado e as instituições denota já um certo afastamento de um *Modelo de Controlo pelo Estado*, na sua forma mais pura, pois dá às instituições uma certa liberdade na definição da direcção que pretendem tomar para o seu desenvolvimento futuro. Também ao longo dos últimos anos a política de ensino superior francesa tem favorecido uma descentralização: o país encontra-se actualmente dividido em 20 academias, cada uma das quais presidida por um reitor, denominado *Chancelier des Universités*, responsáveis pela ligação entre as universidades e o Ministério da Educação. Em 1989 as várias regiões francesas foram convidadas pelo Estado a participar no financiamento das construções universitárias; em contrapartida, estas exigiram um maior poder de decisão, especialmente em relação à criação de novos cursos e, muito embora o governo tenha negado esta pretensão, a verdade é que tem vindo, com maior ou menor vontade, a partilhar parte dos seus poderes (Martin & Talpaert, 1992). Por outro lado, tal como aconteceu no Reino Unido, tornou-se convicção do governo francês que num sistema tão complexo como é o do ensino superior, a administração central não pode mais, de forma eficiente e eficaz, manter um controlo detalhado sobre a gestão diária do mesmo, pelo que se torna necessário aumentar a autonomia ao nível institucional (Kaiser & Neave, 1993).

Resumidamente pode dizer-se que a descentralização das responsabilidades, o desenvolvimento de um extenso sistema de parcerias (incentivado pela Lei Savary, de 1984) e a introdução de um sistema de financiamento com base em contratos, constituem três esferas de desenvolvimento de forças de mercado no contexto do ensino superior francês (Kaiser & Neave, 1993), pelo que a posição ocupada pela França no triângulo de coordenação tende a deslocar-se gradualmente no sentido de uma maior coordenação por parte do mercado e de um papel menos relevante do Estado, tal como se exemplifica na figura I.2.2.

Mas, para Kaiser & Neave (1993), o mercado, em França, não tem surgido como substituto do Estado, pois o financiamento, o estabelecimento dos objectivos globais e o próprio sistema de avaliação implementado continuam a ser processos sobre os quais se decide a nível central. O papel do mercado no sistema de ensino superior francês prende-se com a possibilidade de conferir ao nível institucional um grau de latitude suficiente para aplicar eficazmente as directivas gerais e os objectivos estabelecidos a nível nacional, no contexto regional e/ou local em que cada instituição está inserida. As forças de mercado que surgem no sistema francês são, no fundo, as definidas pela administração central como tal, e as formas de relacionamento entre elas e o ensino superior são reguladas pela mesma fonte.

? Padrões gerais de distribuição do poder nos sistemas de ensino superior dos Estados Unidos, Reino Unido e Europa Continental

Embora o triângulo de Clark seja útil enquanto esquema para visualização da força relativa da oligarquia académica, Estado e mercado como mecanismos de coordenação dos sistemas de ensino superior de cada país, ele falha quando se procura compreender a força das instituições de ensino superior como organizações autónomas. De facto, nenhum dos vértices do triângulo representa a gestão de topo das instituições de ensino superior na direcção de um sistema. Ora, é sabido que a transição do *Modelo de Controlo pelo Estado* para o *Modelo de Supervisão pelo Estado* teve por base a transferência de poder das “mãos” do Estado para as das instituições de ensino superior, mas ao nível da gestão de topo destas organizações e não dos seus actores, pelo que faz sentido pensar nas relações de poder nos sistemas de ensino superior tendo também em consideração o nível executivo da instituição. É o que faz Kells (1992), a partir do modelo de Clark & Youn (1976), para analisar três tipos diferentes de sistemas de ensino superior. Na figura I.2.3 podem observar-se os padrões gerais de distribuição do poder nos sistemas de ensino superior dos Estados Unidos, Reino Unido e Europa continental em meados do século XX.

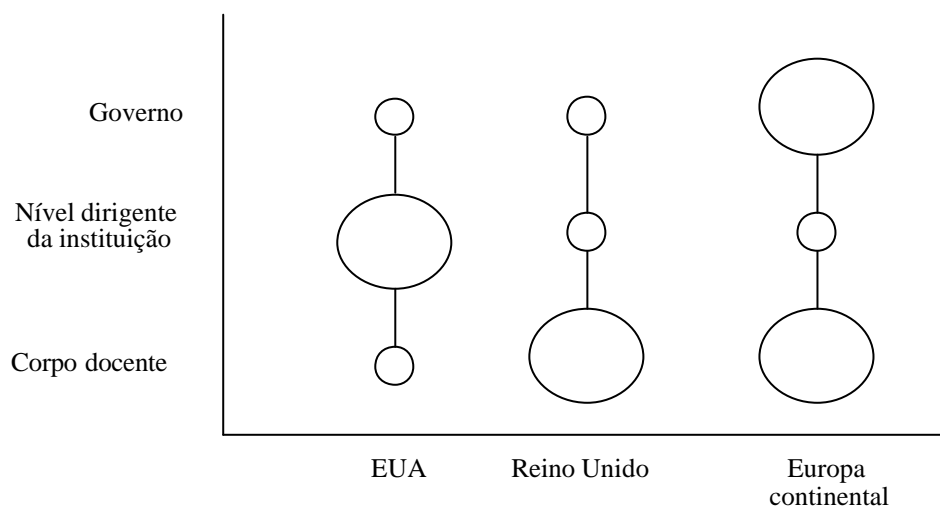


Figura I.2.3 – Padrões gerais de distribuição do poder nos sistemas de ensino superior dos Estados Unidos, Reino Unido e Europa Continental em meados do século XX. (adaptado de Kells, 1992)

O padrão de distribuição do poder no sistema de ensino superior dos Estados Unidos, representado na figura, mostra claramente a sua concentração ao nível do topo das instituições o que, segundo Kells (1992), acontece quer em instituições privadas quer em públicas, apesar de ocorrerem algumas variações, devidas à idade e prestígio de cada instituição. Para o autor, este é

um país em que sempre houve um medo forte da centralização do poder, bem como um muito acentuado espírito de individualismo, o que se reflecte na natureza e diversidade das suas instituições, na sua descentralização e no diminuto controlo exercido pelo governo federal e permitido constitucionalmente.

De acordo com Neave & van Vught (1994) as estruturas de governo e gestão no Reino Unido (figura I.2.3) caracterizavam-se, tradicionalmente, por uma combinação da autoridade do corpo docente com uma modesta influência por parte do nível dirigente. Neste modelo tradicional, as instituições (e convém particularizar que este modelo se aplica exclusivamente às universidades, uma vez que a esta data os politécnicos e os outros colégios de ensino superior estavam sob a alçada das autoridades locais e regionais), eram corporações responsáveis pela sua própria gestão. A cada universidade era permitido decidir sobre as suas políticas de admissão, os currículos oferecidos e o recrutamento de pessoal docente. Neste modelo tradicional não existia nenhum controlo governamental formalmente organizado e, embora o financiamento tenha passado a ser uma tarefa governamental após a expansão do ensino superior no Reino Unido, a distribuição dos orçamentos às universidades manteve-se (até à publicação do *1988 Higher Education Act*) na mão dos professores seniores, uma vez que estes constituíam o *UGC – University Grants Committee*. Kells (1992) refere que o sistema de ensino superior no Reino Unido se manteve durante muito tempo como um sistema de elite, relativamente pequeno e com elevados padrões académicos, reforçados pelo corpo docente, através de um sistema exemplar de exames externos inter-institucionais. Em meados do século XX o sistema universitário do Reino Unido tornou-se muito dispendioso, sendo diminuto o controlo regulador exercido sobre os assuntos mais importantes da vida académica: nem o Estado nem os conselhos das Universidades exerciam efectivamente algum tipo de controlo sobre o sistema, estando este quase exclusivamente nas mãos do corpo docente.

No que respeita ao modelo europeu continental, este caracterizou-se, durante a maior parte do século XX (só há relativamente poucos anos é que se começaram a notar algumas alterações), pela existência de duas fontes de poder, nenhuma delas respeitante à instituição enquanto organização (ver figura I.2.3). Segundo Kells (1992), o padrão geral tradicional deste modelo reflecte uma centralização ao nível da definição das características e padrões dos vários graus de ensino, um controlo apertado sobre a criação de novos programas e um total (ou quase total) financiamento das instituições pelo Estado. Dentro deste enquadramento, e tal como referido anteriormente, manifesta-se uma força de contrabalanço, resultante do poder detido pelo corpo docente: embora com estatuto de funcionário público, cada docente tem liberdade e é responsável para ensinar, sob reduzido controlo, todos os que acedem ao ensino superior, oferecendo um

conjunto de programas e estruturas que ele próprio determina sem que haja, à posteriori, regulação por parte do Estado, da instituição ou dos seus colegas, com excepção de alguns processos de *peer review* (sobretudo no caso de se tratar de projectos de investigação financiados por outrém).

Os últimos 25 anos do século XX foram palco de modificações profundas nos contextos políticos, económicos e sociais das diversas nações do mundo e, conseqüentemente, nos seus sistemas de ensino superior, tendo-se vindo progressivamente a alterar os padrões de distribuição do poder apresentados na figura I.2.3. A figura I.2.4 procura mostrar esta evolução.

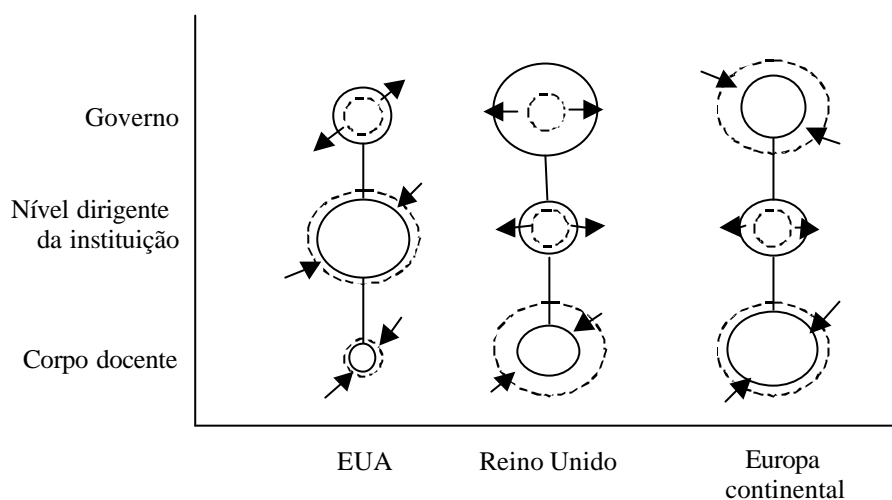


Figura I.2.4 – Evolução da distribuição do poder nos sistemas de ensino superior a partir da segunda metade do século XX (a linha a tracejado representa o padrão de distribuição em meados do século XX) (Kells, 1992).

A análise da figura permite verificar claramente uma evolução do padrão de distribuição do poder nos EUA, com um aumento do poder do governo, especialmente ao nível de cada Estado, e um decréscimo do poder institucional e do corpo docente, o que segundo Kells (1992) se deve à pressão para o aumento da *accountability* por parte das instituições e às restrições económicas que pesam sobre estas e as suas faculdades (colégios e departamentos).

No que se refere ao Reino Unido, como já foi referido, as reformas *Thatcher* contribuíram decisivamente para estas alterações. A substituição do UGC pelo UFC, um organismo dependente do governo e responsável pelo financiamento das instituições, foi o início do aumento directo do poder do governo sobre o sistema de ensino superior, enquanto que o aumento do poder dos níveis executivos das universidades, apesar de não ter sido substancial, foi apreciável. O poder relativo e a influência do corpo docente, pelo contrário, foram significativamente reduzidos, pela pressão sobre

eles colocada no sentido de serem mais produtivos e procurarem financiamento num ambiente mais empreendedor e comercial.

No que respeita aos países da Europa Continental, estes têm vindo a adoptar nos últimos 25 anos, como aliás já foi referido, sistemas em que o Estado passou a dirigir à distância os destinos do seu ensino superior, deixando às instituições a responsabilidade pela sua própria gestão. A expectativa subjacente a esta alteração no padrão de distribuição do poder residia na ideia de que desta forma as instituições poderiam responder mais eficientemente às necessidades dos seus clientes e melhor contribuir para o desenvolvimento social, político e económico dos países. O poder foi, então, transferido (pelo menos uma parte dele) do Estado para as instituições e para os seus líderes, alterando-se desta forma o padrão de distribuição tal como é exemplificado na figura I.2.4.

Concluída a análise do ensino superior enquanto sistema, ou seja, considerando a integração política das instituições de ensino superior pelo Estado, abordar-se-ão no sub-capítulo seguinte estas mesmas instituições enquanto organizações. Sendo objectivo do presente trabalho de investigação o desenvolvimento de um modelo de auto-avaliação institucional, faz todo o sentido procurar compreender melhor como se organizam e estruturam as instituições de ensino superior, antes de pensar as questões da sua qualidade e avaliação.

I.3 AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR ENQUANTO ORGANIZAÇÕES: ESTRUTURAS DE GOVERNO E GESTÃO

*“Schools are also organizations. (...)
It is a society in miniature.
It is an organization as well as a school”
(Handy & Aitken, 1986: 11-12)*

Tal como Birnbaum (1988), defende-se neste trabalho que aprender como as instituições de ensino superior funcionam exige vê-las como organizações, isto é, como *“grupos de pessoas que cumprem os seus papéis e trabalham juntas para alcançar objectivos comuns, inseridas num*

estrutura social formal” (*ibid*: 1)¹⁰. Para Birnbaum (1988), além de encarar as instituições como organizações é preciso ainda vê-las como sistemas¹¹ e como invenções, sendo que estas três perspectivas, embora diferentes, se complementam. Como sistemas, e de acordo com o autor, “*os papéis e as estruturas particulares são menos importantes, e a preocupação centra-se nas dinâmicas através das quais o todo e as partes interagem*” (Birnbaum, 1988: 1). Mas os sistemas sociais, como é o caso das instituições de ensino superior, são também invenções simbólicas que existem porque acreditamos nelas, daí fazer sentido vê-las também como invenções sociais.

No último século, diferentes teorias das organizações se foram desenvolvendo, as quais, no entanto, tiveram sempre, como objectivo último a descrição dos fenómenos organizacionais com base num conjunto de conceitos e princípios relacionados. Estas teorias procuram ajudar a compreender o que são as organizações, como se comportam num determinado ambiente externo e como se poderão vir a comportar se inseridas num novo conjunto de circunstâncias diferentes (Narayanan & Nath, 1993). Desde as teorias clássicas (onde se destacam a escola da gestão científica de Taylor, a teoria administrativa de Fayol e a escola burocrática de Max Weber), passando pela escola das relações humanas (de Mayo e Follet) e pelos modernistas iniciais (com a teoria dos recursos humanos, a escola de informação e tomada de decisão e a escola de ciência política), pode dizer-se que tem havido uma significativa evolução no que respeita às teorias das organizações. Na actualidade, podem referir-se a perspectiva contingencial, que tenta a reconciliação entre as escolas clássicas racionais e os teóricos dos recursos humanos, sugerindo que factores externos à organização determinam quais as práticas de gestão adequadas, a teoria da dependência dos recursos (Pfeffer & Salancick, 1978) e a teoria da ecologia das populações (Howard Aldrich, 1979). Nestas duas últimas, enfatiza-se a dependência das organizações em relação ao seu meio ambiente.

Ao contrário das teorias ditas clássicas, suas antecessoras, as teorias das organizações contemporâneas não procuram a definição de princípios universais sobre como melhor gerir as organizações, nem o modo ideal de planear e estruturar as organizações e de lidar com os trabalhadores. Preocupam-se, antes, com a melhor forma de gerir uma organização em determinadas circunstâncias, face a um conjunto específico de contingências que as afectam e que

¹⁰ De acordo com Narayanan & Nath (1993), podem definir-se as organizações como “*arenas em que se juntam seres humanos que desempenham tarefas complexas para atingir objectivos comuns*” (*ibid*: 4). Neste sentido, as instituições de ensino superior são também elas organizações, tornando-se necessário compreendê-las e aprender como as conceber e gerir (Narayanan & Nath: 1993)

podem ter a ver com o mercado, a tecnologia de produção, a cultura ou a qualificação dos trabalhadores, entre outros, e com a determinação de relações causais entre as variáveis ambientais, a estrutura e funcionamento das organizações (Santos, 1997).

Outra mudança significativa que se pode verificar quando se analisam as várias teorias organizacionais é a relativa à consideração das organizações como sistemas. Enquanto nas teorias clássicas e na escola das relações humanas se encaravam as organizações como sistemas fechados, independentes da realidade económica e social que as envolvia, as teorias dos primeiros modernistas e todas as contemporâneas são unânimes na consideração das organizações enquanto sistemas abertos¹².

Recorrendo à teoria dos sistemas, podem, então, considerar-se as organizações como sistemas altamente complexos, que partilham oito propriedades-chave¹³ e cujas fronteiras são estáveis num dado ponto no tempo, mas mudam ao longo deste. Assume-se, igualmente, que uma organização tem múltiplos *inputs* e *outputs*. Como tem o carácter de um sistema aberto está em contínua interacção com o seu ambiente (ver figura I.3.1). Cada organização é também constituída por cinco sub-sistemas internos, os quais não são independentes existindo mesmo alguma sobreposição entre eles (Narayanan & Nath, 1993)¹⁴.

¹¹ De acordo com Narayanan & Nath (1993: 55), entende-se por sistema “um conjunto complexo de componentes (elementos), directa ou indirectamente relacionados numa rede causal, tal que cada componente se relaciona pelo menos com alguns dos outros de uma forma mais ou menos estável num determinado período de tempo. Os diferentes componentes do sistema podem ser relativamente simples e estáveis ou complexos e em mudança.”

¹² Um sistema é denominado aberto quando a sua fronteira é permeável, existindo trocas permanentes entre ele e o meio envolvente (Narayanan & Nath, 1993)

¹³ Narayanan & Nath (1993) recorrem a oito propriedades-chave para explicar a visão das organizações como sistemas sociais abertos. São elas: sistemas abertos, equilíbrio dinâmico vs estático, interdependência, feedback, estabilidade e mudança, equifinalidade e multifinalidade, níveis e subsistemas.

¹⁴ Narayanan & Nath (1993) sugerem os cinco sub-sistemas: funcional, social, informacional, político e cultural. Kast & Rosenzweig (1985) propõem igualmente a existência de cinco sub-sistemas sobrepostos numa organização, mas designam-os de outra forma: sub-sistema de valores e objectivos, sub-sistema técnico, sub-sistema estrutural, sub-sistema psico-social e sub-sistema de gestão.

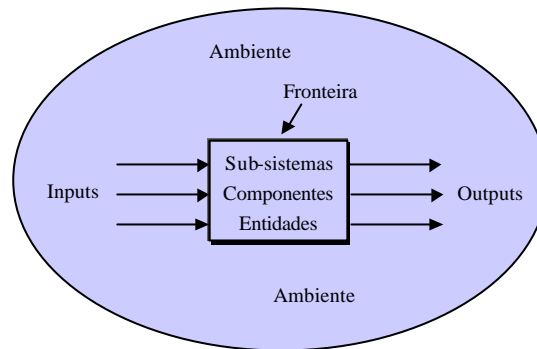


Figura I.3.1 Proposta para um modelo sistêmico (aberto) de organização (adaptado de Narayanan & Nath, 1993).

De acordo com Conceição et al. (1998), a análise de Clark (1983) relativa às três forças de coordenação dos sistemas de ensino superior (apresentada no sub-capítulo anterior) evidencia que a organização e gestão das instituições de ensino superior depende não só das suas características internas (reflectidas no peso da oligarquia académica enquanto força de coordenação do sistema), mas também das condições do seu meio envolvente (representadas pelas maiores ou menores forças de coordenação que detêm o Estado e o mercado). Neste sentido, e ainda segundo Conceição et al. (1998), as instituições de ensino superior deverão ser analisadas segundo uma perspectiva sistémica, pois só desta forma é possível não só compreender a sua dinâmica interna e as complexas interacções entre os seus diferentes sub-sistemas, como também a sua relação com o meio envolvente. Foi aliás esta perspectiva que os autores utilizaram no seu trabalho “Novas Ideias para a Universidade”, no qual é proposto um modelo de organização e gestão das universidades portuguesas estruturado em torno de catorze princípios e cujo desenvolvimento se baseia no modelo organizacional proposto por Kast & Rosenzweig (1985).

A teoria dos sistemas fornece um novo paradigma para o estudo das organizações e da sua gestão, uma base para pensar a organização como um sistema aberto em permanente interacção com o seu meio envolvente. Por outro lado, esta teoria é também útil na compreensão das inter-relações entre os componentes principais da organização (Kast & Rosenzweig, 1985).

No que respeita às instituições de ensino superior, diferentes modelos têm sido propostos por diversos autores para explicar como as mesmas se organizam e são geridas. Segundo Miller (1995) e Santiago (2001), estes modelos podem ser agrupados de acordo com a cobertura que fazem das situações organizacionais observadas nas universidades. Assim:

- ? Modelos racionais (burocrático, colegial): enfatizam o pressuposto da racionalidade absoluta, analisando essencialmente aspectos da vida das instituições tais como a partilha de poder,

valores, representações e atitudes na comunidade académica e a racionalização das estruturas e dos processos de tomada de decisão (Santiago, 2001). Para Miller (1995), a principal característica destes modelos é eles assumirem, pelo menos implicitamente, que as instituições de ensino superior são constituídas por indivíduos racionais, os quais têm acesso a informação relevante para o processo de tomada de decisão e, através de uma discussão razoável, chegam a consenso sobre objectivos e estratégias para os atingir. Nas suas formas mais simplistas, são modelos que se baseiam no consenso: não há lugar para a discordância, ainda que a mesma seja baseada em raciocínios lógicos e devidamente sustentada.

- ? Modelos que enfatizam a ambiguidade e a incerteza: a preocupação chave destes modelos tem a ver com as estratégias, colectivas e individuais, e a procura de significações na comunidade de actores académicos autónomos, bem como com a influência dos valores e da informação na decisão (Santiago, 2001). Em cada instituição existe uma série de problemas e de soluções que não estão necessariamente articulados; existe também um conjunto de actores que possuem problemas e propõem soluções. E há ocasiões em que a própria instituição tem que tomar determinadas decisões como resposta a situações de crise ou pressões exercidas por indivíduos ou grupos particulares (Miller, 1995).
- ? Modelos políticos: enfatizam os aspectos políticos e de interacção das relações entre os indivíduos e grupos que constituem as instituições de ensino superior, dando uma menor atenção à instituição enquanto um todo organizacional (Miller, 1995). Os conflitos, a divergência de interesses, a competição pelos recursos e o alargamento do espaço de poder são questões centrais quando se analisam as instituições de ensino superior enquanto organizações políticas (Santiago, 2001).

Miller (1995) admite a existência de um quarto grupo de modelos, os quais resultariam da composição dos outros três numa perspectiva sequencial ou sistémica. Para Santiago (2001), é possível discernir, ainda, mais dois grupos de modelos:

- os que enfatizam as noções de eficiência e eficácia e a ideia de mercado na educação como reflexo da adopção pelas instituições de ensino superior de ideologias e práticas da gestão empresarial, os quais podem ser enquadrados naquilo que tem vindo a ser designado como managerialismo;
- os que colocam *“a cultura organizacional, o exercício da autonomia, a cooperação na comunidade académica e a capacidade colectiva de construir um conhecimento socio-*

organizacional orientado para a renovação e/ou a mudança” (ibid: 5), e que se enquadram numa perspectiva de aprendizagem organizacional

No âmbito deste trabalho apresentar-se-ão resumidamente as características de quatro modelos, que poderemos considerar como clássicos e que representam cada um dos três primeiros grupos de modelos identificados por Miller (1995) e Santiago (2001). Estes mesmos modelos foram utilizados por Birnbaum (1988) para descrever quatro instituições de ensino superior imaginárias, cada uma com as características de um deles no seu “estado ideal”.

Modelo Burocrático

Este modelo baseia-se nas propostas teóricas de Weber (1971) sobre a burocracia e a autoridade racional legal. Para Weber (1971), a burocracia constituía o tipo ideal de organização, sendo esta descrita em termos das seguintes características (Narayanan & Nath, 1993):

- uma hierarquia de autoridade bem definida;
- uma divisão do trabalho baseada na especialização funcional;
- um sistema de regras cobrindo os direitos e deveres de cada uma das posições definidas;
- um sistema de procedimentos para lidar com as diferentes situações de trabalho;
- impessoalidade nas relações interpessoais;
- selecção para emprego e promoções com base na excelência técnica.

Segundo Santiago (2001), este modelo é central no quadro da gestão académica tradicional, apoiando-se:

“na representação de que a universidade pode ser dirigida a partir de políticas institucionais e de objectivos bem definidos, claros e consensuais. Correlativamente, as actividades e tarefas de gestão são igualmente representadas como processos sistemáticos, coerentes, sequenciais, não ambíguos e bem informados, dando origem, em consequência, a uma tomada de decisão sempre racional.” (ibid: 5)

Desta forma, quando o modelo de gestão de uma instituição de ensino superior é essencialmente burocrático, a instituição tem uma organização estrutural formal, papéis específicos a serem desempenhados por uma hierarquia e uma cadeia clara de comando, com regulamentos e procedimentos escritos bem definidos. A autoridade do líder (do Reitor ou Presidente da instituição) é função da sua posição na hierarquia e não do seu carisma pessoal ou da reverência que os outros lhe concedem. Na sua forma pura, uma organização burocrática procura alcançar

objectivos que sejam racionalmente explicados e justificados, estando as actividades burocráticas logicamente relacionadas para possibilitar a obtenção dos mesmos (Miller, 1995).

Este modelo tem vindo a perder peso enquanto orientador da actual forma de gestão das instituições de ensino superior, uma vez que não é suficientemente flexível para se adaptar facilmente a um meio em permanente transformação. De facto, segundo Miller (1995), é provável que o modelo burocrático tenha a sua maior influência quando existe uma situação relativamente estável. Quando, pelo contrário, existem restrições severas aos orçamentos disponíveis para uma instituição de ensino superior ou um rápido crescimento da mesma, alterações no seu estatuto legal e nas formas de gestão, o *stress* da adaptação a novas situações acaba por revelar desacordos acerca dos objectivos e propósitos definidos, que não se conseguem resolver com discussões racionais.

No entanto, como quando se encontra implementado se torna difícil extingui-lo, pois as práticas burocráticas tendem a perpetuar-se, é muito comum encontrarem-se as suas características na organização e gestão da maioria das instituições de ensino superior.

Modelo Colegial

Dadas as suas características, poder-se-ia pensar que este modelo teria sido desenvolvido por oposição ao modelo burocrático. No entanto, vários autores (Clark, 1983; Kogan, 1984; Santiago, 2001) defendem “*a interpenetração dos dois, visível na distribuição da autoridade, processo onde se combina a hierarquia e a colegialidade*” (Santiago, 2001: 5-6). De facto, o modelo colegial enquadra-se, tal como o burocrático, numa matriz racional, sendo o seu fundamento a obtenção de um consenso racional relativamente aos objectivos e estratégias que a instituição quer seguir (Miller, 1995).

De acordo com este modelo de organização e gestão das instituições de ensino superior, a instituição é uma entidade auto-governada, dominada por académicos, os quais partilham responsabilidades e participam nos processos de formação e tomada de decisão; as decisões resultam, então, de consensos obtidos entre os diferentes grupos de actores no decorrer de processos dinâmicos (Tavares, 1997) Assim, é dada uma ênfase especial à igualdade e à discussão democrática, em oposição às características hierárquicas e de subordinação do modelo burocrático (Miller, 1995). Os assuntos que dizem respeito ao todo que é a instituição são discutidos em assembleias e conselhos, sendo o Reitor o primeiro entre os pares, eleito por estes.

Este modelo, de acordo com Tavares (1997), sublinha ainda a competência técnica e a detenção do conhecimento enquanto principais factores responsáveis pela influência de uns actores

sobre os outros, ao contrário do que acontece no modelo burocrático, em que o poder de influência é unicamente resultante da posição ocupada por cada actor na hierarquia.

Sendo um modelo em que as ideias fluem da base para o topo e em que a ênfase é colocada nos valores comuns, na decisão consensual e nas comunidades científicas, o processo de decisão torna-se lento e não existe muito espaço para a definição de estratégias para a instituição enquanto um todo organizacional.

Modelo da Anarquia Organizada

Este modelo insere-se no conjunto de modelos que enfatizam a ambiguidade e a incerteza no processo de decisão como uma preocupação central. É dada importância fulcral ao “jogo dos actores académicos e à sua capacidade para se comportarem estrategicamente de uma determinada forma e estabelecerem coligações em momentos-chave nos processos de formação da opinião, das atitudes e das representações durante a tomada de decisão” (Santiago, 2001).

Cyert & March (1963), questionando os modelos racionais tradicionais, procuraram aprofundar ao nível das organizações em geral as questões relativas ao confronto de poderes e de interesses divergentes, partindo de três hipóteses (Santiago, 2001):

- a existência do princípio da racionalidade limitada na tomada de decisão (postulado de March & Simon, 1953);
- *“as organizações nem sempre definem objectivos consistentes e conseguem a convergência dos actores sobre esses mesmo objectivos” (ibid: 11);*
- *“para além de não serem lógicas e ordenadas, as decisões também não são individuais, mas sim distribuídas por vários actores na organização” (ibid: 11)*

Assim sendo, numa instituição de ensino superior que siga um modelo de anarquia organizada os objectivos definidos e os acordos alcançados resultam habitualmente de imposições por parte de grupos dominantes, que emergem após situações de discussão e negociação (Santiago, 2001). De acordo com Miller (1995), num modelo destes a estrutura da universidade é muito fraca, existindo um número variado de indivíduos, alguns dos quais organizados em grupos colegiais mais ou menos coerentes, que habitam o terreno da universidade. Estes indivíduos e grupos podem até possuir objectivos mais ou menos claros, mas a instituição como um todo é essencialmente caracterizada por falta de objectivos e valores. Os processos de ensino, aprendizagem e investigação não são claros nem estão bem definidos, sendo por isso difíceis de compreender, controlar e melhorar.

Parece pois, e de acordo com Santiago (2001), que segundo este modelo as decisões tomadas se ligam às dinâmicas do sistema, embora não exista qualquer controlo sobre as mesmas, uma vez que não existe nenhuma hierarquia ou legitimação dos processos colegiais. Os recursos são distribuídos sem submissão a qualquer critério específico previamente estabelecido e sem o seu enquadramento em objectivos definidos pela organização como um todo (Santiago, 2001).

Tavares (1997) sublinha que este modelo mais do que uma construção teórica bem fundamentada, é essencialmente um conjunto de ideias sobre as organizações, que procura transmitir uma visão tão realista quanto possível da vida “confusa” nos campus universitários. Também para Santiago (2001), o modelo não é muito útil do ponto de vista “instrumental”, muito embora permita a compreensão dos processos envolvidos na tomada de decisão quando existem situações de conflito.

Modelo Político

A abordagem política às organizações insere-se, tal como os modelos que enfatizam a ambiguidade e a incerteza, num movimento contrário ao da racionalidade absoluta. De acordo com Santiago (2001), nesta abordagem as instituições de ensino superior são encaradas como sistemas abertos, pelo que:

“... várias das suas dimensões são objecto de negociação entre os actores ou entre as diferentes unidades que as integram. Se há negociação, tal significa a presença de interesses divergentes e, logo, a existência de conflitos que resultam da diversidade de políticas, estratégias e objectivos assumidos por diferentes grupos de interesse no interior da organização.” (ibid: 17)

No seu estudo de caso sobre a reestruturação departamental na Universidade de Nova Iorque, Baldrige (1971) utilizou pela primeira vez o modelo político para o estudo das universidades, considerando-as como miniaturas de sistemas políticos, integradas por vários grupos políticos e no qual eclodem, constantemente, conflitos internos. Os principais pressupostos do modelo que Baldrige (1971) construiu para o seu estudo de caso são reportados por Miller (1995):

- nas instituições de ensino superior existe um elevado grau de incerteza e as pessoas só se envolvem nos processos de decisão quando os assuntos em discussão lhes interessam verdadeiramente;
- as decisões são tomadas pelos actores ou grupos que mais persistentes são e que mais tempo investem no processo de influência e controlo político;

- as instituições encontram-se fragmentadas em grupos de interesses, com diferentes valores e objectivos. A menos que existam recursos disponíveis suficientes, estes grupos entrarão em conflito;
- o conflito é normal, resulta da pluralidade de interesses, valores e preferências dos actores e não constitui nenhum comportamento desviante ou disfuncional;
- o poder e a autoridade de um sistema burocrático formal são modificados pela acção política dos diferentes grupos de interesse, sejam eles internos ou externos;
- os grupos de interesse externo influenciam significativamente a tomada de decisão política.

De acordo com este modelo, o processo de decisão numa instituição de ensino superior é o resultado de uma permanente negociação entre grupos de pressão, o que no limite conduz a instituições dominadas pelos actores, departamentos e/ou faculdades que detenham maior poder. É um modelo de análise útil, sobretudo quando as instituições enfrentam situações de crise, como por exemplo em épocas de redução drástica dos seus orçamentos.

Uma das mais valias deste modelo, de acordo com Tavares (1997), reside no facto de o mesmo representar algum avanço face aos anteriores, nomeadamente porque atribui dinamismo ao processo de governação das universidades, admitindo que o mesmo é sujeito a avanços e recuos, fruto das pressões dos diferentes grupos de interesses e das alianças e negociações que ocorrem permanentemente. Segundo Miller (1995), por detrás destas convulsões encontra-se inevitavelmente a luta pelo poder, em que participam os diferentes grupos de interesse e que será “ganha” por aqueles que foram mais eficazes na sua acção política.

Qualquer um destes modelos representa obviamente um tipo ideal de instituição que não consegue, por isso mesmo, ser encontrada no mundo real. O que acontece na maioria das vezes é existirem instituições de ensino superior mais ou menos semelhantes a cada um dos modelos teóricos desenvolvidos e que apresentam uma predominância das características de um dos tipos ideais sobre as dos outros. Aliás, e de acordo com Walford (1987), todos os modelos são construções humanas, com alguma dimensão estática, que por isso mesmo não conseguem abarcar ou manter constantes todos os factores e variáveis susceptíveis de descrever ou explicar a realidade (Santiago, 2001). De facto, deve admitir-se claramente que cada um destes modelos, bem como quaisquer outros modelos que procurem explicar as instituições de ensino superior cobrirão apenas uma parte da realidade do funcionamento destas organizações (Walford, 1987). Assim sendo, e de acordo com Santiago (2001), pode dizer-se que a compreensão mais completa dos fenómenos em causa exige que se cruzem e interrelacionem conceitos e pressupostos.

Mais recentemente Birnbaum (1988) propôs um novo modelo que procura explicar estas instituições como organizações cibernéticas, que se baseiam num *feedback* negativo para se adaptarem e auto-corrigirem¹⁵. De acordo com o autor, este modelo não pretende substituir os modelos burocráticos, colegial, da anarquia organizada e político; antes procura integrá-los, criando uma forma de compreensão mais completa dos dilemas e complexidades inerentes ao funcionamento de uma instituição de ensino superior. De acordo com Santiago (2001), das características das interações entre os quatro modelos resulta que cada instituição possui uma identidade própria, no contexto de uma cultura organizacional¹⁶ que eles contribuem para definir e à qual, por sua vez, estão também submetidos. Segundo Birnbaum (1988: 176), esta cultura “*não prescreve comportamentos e relações definidas à partida, mas estabelece a probabilidade de os participantes agirem mais de uma forma do que doutra (...) definindo assim os limites do provável*”.

A finalizar estes sub-capítulo, importa ainda, referir, o trabalho de Mintzberg (1995) e a sua tipologia das configurações estruturais. De acordo com Santiago (2001), alguns modelos recentes de organização e gestão das universidades, nomeadamente o proposto por Conceição et al. (1998), anteriormente referido, inspiram-se nas propostas de Mintzberg (1995), as quais retomam algumas das ideias fortes de Weber (1971) como ponto de referência da análise organizacional: o grau de divisão do trabalho (centralização ou descentralização) e a forma de direcção ou coordenação das diferentes tarefas (mecanismo de coordenação principal) são elementos chave para explicar a

¹⁵ Uma organização constitui um sistema aberto em contacto com o exterior. Sempre que há uma qualquer perturbação no ambiente exterior que afecta a organização, os *inputs* da mesma enviam um sinal ao comparador, que relaciona esse sinal com critérios de referência estabelecidos pela organização. O desvio detectado entre o critério padrão e a situação do ambiente é corrigida pelos *outputs* da organização, ajustando-a a uma nova situação (Tavares, 1997; Edwards, 1992).

¹⁶ Segundo Birnbaum (1988: 72), a cultura organizacional é “*uma forma poderosa de ‘olhar’ como as pessoas nas instituições criam uma realidade social através das suas interações e interpretações.*” Para Smircich (1983: 344) (citado em Birnbaum 1988:72), a cultura é a “*cola normativa ou social que faz com que uma organização se mantenha junta. Expressa os valores ou ideais sociais e as crenças que os membros da organização partilham entre si. Estes valores ou padrões de crença manifestam-se em mecanismos simbólicos, tais como mitos, rituais, histórias, lendas e linguagem específica.*” Para Masland (1985: 158) (citado também em Birnbaum, 1988: 72), a cultura “*induz propósito, comprometimento e ordem; fornece significado e coesão social; e clarifica e explica as expectativas comportamentais. A cultura influencia uma organização através das pessoas que existem dentro dela.*”

estrutura¹⁷ e funcionamento das organizações. Da forma como estes dois elementos se combinam é possível identificar cinco configurações estruturais diferentes, a saber (Mintzberg, 1995)¹⁸: Estrutura Simples, Burocracia Mecanicista, Burocracia Profissional, Organização em Divisões (Estrutura Divisionalizada) e Adocracia. De acordo com Santiago (2001), Mintzberg (1995) faz ainda depender o tipo de configuração estrutural do comportamento dos grupos de actores que agem dentro de cada uma delas (componentes básicas da organização): o *topo estratégico*, os membros do *centro operacional* (os operadores), os quadros operacionais da *tecnoestrutura* e os quadros funcionais das *funções de apoio* (ou funções logísticas). A força dominante situaria a organização no “tipo ideal” e contribuiria para moldar a sua forma estrutural. As características das cinco configurações estruturais propostas encontram-se resumidas na tabela I.3.1. De acordo com Mintzberg (1995), as instituições de ensino superior, tais como os hospitais, organizações de acção social, artesãos, etc., são consideradas burocracias profissionais.

Tabela I.3.1 – Resumo das principais características das cinco configurações estruturais propostas por Mintzberg (1995).

Configuração estrutural	Principal mecanismo de coordenação	Grau e tipo de divisão do trabalho	Componente-chave da organização
Estrutura simples	Supervisão directa	Centralização horizontal e vertical	Vértice estratégico
Burocracia mecanicista	Padronização dos processos de trabalho	Descentralização horizontal limitada	Tecnoestrutura
Burocracia profissional	Padronização das qualificações	Descentralização horizontal e vertical	Centro operacional
Estrutura divisionalizada	Padronização dos resultados	Descentralização vertical limitada	Linha hierárquica
Adocracia	Ajustamento mútuo	Descentralização selectiva	Funções de apoio

Resumidamente, e de acordo com Mintzberg (1995), podem caracterizar-se as burocracias profissionais como organizações em que o trabalho produzido é complexo, sendo necessário que a sua realização e controlo sejam efectuados por profissionais com qualificações padronizadas, as

¹⁷ Mintzberg (1995) define a estrutura de uma organização como o total da soma dos meios utilizados para dividir o trabalho em tarefas distintas e em seguida assegurar a necessária coordenação entre as mesmas. Para o autor existem cinco elementos fundamentais da estrutura, que explicam os mecanismos através dos quais as organizações coordenam o seu trabalho. São elas: ajustamento mútuo (recorre-se à simples comunicação informal), supervisão directa (um indivíduo é responsável pelo trabalho de outros), padronização dos processos de trabalho (o conteúdo do trabalho a realizar é especificado ou programado *a priori*), padronização dos resultados (especificam-se de antemão as características do produto ou o nível de desempenho a atingir) e padronização das qualificações dos profissionais (especificam-se as formações daqueles que vão executar as tarefas).

¹⁸ Estas configurações constituem “tipos ideais”, e devem ser utilizados enquanto tal na análise organizacional.

quais são adquiridas através da sua formação e socialização¹⁹. Estes profissionais actuam no centro operacional da organização, que é o “local” onde se executa o trabalho básico directamente relacionado com a produção de bens e serviços. Nas burocracias profissionais é precisamente este o componente-chave da organização e aquele que está mais desenvolvido. O outro componente igualmente desenvolvido é o das funções de apoio, muito embora este tenha como missão servir o centro operacional (dado o elevado custo dos profissionais é fundamental dar-lhes todo o apoio possível). Quer a tecnoestrutura, quer o vértice estratégico são componentes que neste tipo de organizações estão pouco desenvolvidos. Relativamente à linha hierárquica, isto é, à ligação entre o vértice estratégico e o centro operacional, através de uma cadeia de quadros com autoridade formal, esta é muito reduzida. É, assim, uma estrutura muito descentralizada, quer vertical, quer horizontalmente. Na figura I.3.2 apresenta-se esquematicamente esta configuração estrutural, com indicação do grau de desenvolvimento relativo dos seus cinco componentes básicos.

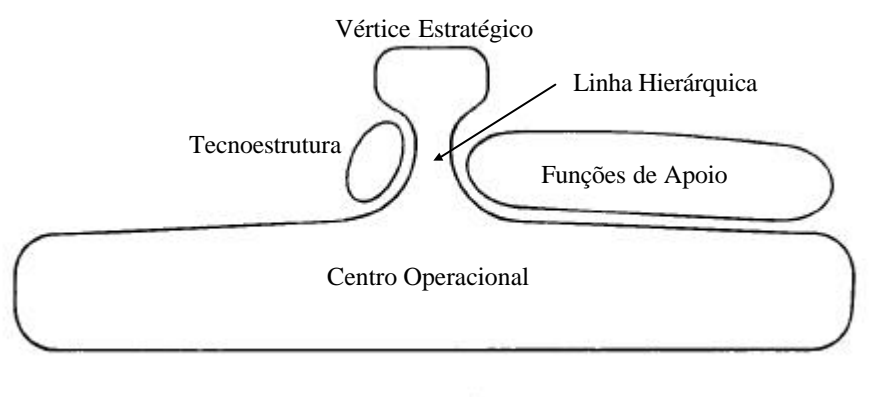


Figura I.3.2 – Representação esquemática da burocracia profissional (adaptado de Mintzberg, 1995).

O profissional tem nestas organizações um elevado grau de autonomia para a realização e controlo do seu trabalho e actua independentemente dos seus colegas e próximo dos seus clientes. Desta forma, é habitual cada profissional sentir-se muito mais identificado com a sua profissão do que com a organização na qual está inserido.

Uma característica interessante destas organizações, identificada pelo seu proponente, é a existência de duas hierarquias paralelas, uma para os profissionais, que funciona no sentido ascendente e cuja natureza é colegial e democrática, procurando os profissionais o controlo colectivo dos processos de tomada de decisão (nomeadamente os das decisões administrativas que os afectam, tais como as relativas ao seu recrutamento, promoções, etc.); e outra para as funções de

¹⁹ De acordo com Mintzberg (1995), a formação diz respeito aos processos através dos quais se transmitem os conhecimentos e as competências relacionadas com o trabalho a realizar; já a socialização diz respeito ao processo pelo qual se adquirem as normas da organização.

apoio logístico, no sentido descendente e que tem essencialmente a natureza de uma burocracia mecanicista (em que existe padronização dos processos de trabalho). De acordo com Santiago (2001), esta dupla hierarquia permite demonstrar claramente que:

“no interior destas organizações coabitam vários princípios de organização e uma interpenetração de racionalidades que tornam a coordenação e regulação das actividades e tarefas mais complexas, com consequências óbvias na tomada de decisão e na lentidão dos processos de inovação e mudança”. (ibid: 8)

As condições para o surgimento deste tipo de configuração estrutural são, de acordo com Mintzberg (1995), a existência de um centro operacional dominado por operadores altamente qualificados, que utilizam procedimentos difíceis de aprender mas que são, não obstante, muito bem definidos.

Esta configuração estrutural tem alguns problemas associados, os quais convém referir na medida em que são problemas que afectam as organizações sobre as quais este trabalho se debruça, ou seja, as instituições de ensino superior. Basicamente são três os tipos de problemas identificados por Mintzberg (1995):

- a padronização das competências é um mecanismo de coordenação frouxo, que não consegue regular todos os problemas que surgem nas burocracias profissionais;
- o elevado grau de autonomia de que gozam os profissionais impede que haja qualquer tipo de controlo sobre os mesmos e a qualidade do desempenho das suas tarefas; a autonomia permite, por exemplo, que os profissionais ignorem as necessidades dos seus clientes, bem como as necessidades reais da organização;
- a burocracia profissional é uma estrutura inflexível, uma organização conservadora, mal adaptada à inovação e que hesita em mudar os seus procedimentos que considera estarem mais do que provados²⁰.

De tudo o que foi referido, parece, então, ressaltar uma questão: *Quais são, afinal, as características particulares das instituições de ensino superior que as tornam organizações de tal forma complexas e “complicadas” que é tão difícil encontrar um modelo de organização e gestão que possa descrever a sua realidade e permitir a descrição dos fenómenos que nelas ocorrem ?*

²⁰ Um exemplo desta característica é o do aluno que quer fazer um doutoramento numa área interdisciplinar, ao qual a instituição responde: “Ou você faz um doutoramento em gestão, ou faz um doutoramento em ciências da educação; nós aqui não temos doutoramentos em gestão das instituições de educação”.

De acordo com Santiago (2001), quando comparadas com outras organizações, as instituições de ensino superior apresentam:

“características originais, que vincam bastante a sua especificidade em domínios tão diversos como as funções que desempenham, os quadros estruturais e contextuais em que se movem, as relações de poder que geram e a natureza das actividades e tarefas que desenvolvem.” (ibid: 65)

Para van Vught (1994) as instituições de ensino superior, porque se orientam para o conhecimento, partilham um conjunto de características fundamentais, que ao lhes conferirem uma identidade própria, lhes permitiram sobreviver durante séculos. São elas (van Vught, 1994):

- ? a autoridade dos peritos académicos profissionais, cuja influência nos processos de tomada de decisão é muito abrangente e significativa, sendo mesmo os únicos responsáveis por uma série de decisões relativas a actividades de ensino e investigação;
- ? o princípio organizacional de que são as áreas do conhecimento que formam o “centro das atenções”: as áreas do conhecimento são os *building blocks* de uma instituição de ensino superior. Estas instituições são, portanto, fragmentadas em termos de estrutura organizacional, constituídas por células especializadas significativamente independentes umas das outras, sendo, por isso mesmo, vulgarmente designadas como sistemas fracamente acoplados (Weick, 1976). De acordo com van Vught (1994) e Clark (1983) é muito provavelmente esta característica de fragmentação organizacional que pode explicar a sobrevivência destas instituições ao longo dos muitos séculos da sua história e em contextos e ambientes externos que têm vindo a mudar radicalmente;
- ? a grande difusão do poder de tomada de decisões, espalhado por um número significativo de unidades orgânicas e actores. As instituições de ensino superior funcionam como sistemas federais, em que os departamentos são semi-autónomos, actuando como Estados independentes, que perseguem os seus próprios objectivos e interesses;
- ? a forma como a autoridade se distribui dentro da instituição, sendo que esta é tendencialmente maior nos níveis mais baixos da organização, nos profissionais, e menor ao nível do topo das instituições.

Feita que foi a análise do ensino superior enquanto sistema (sub-capítulo I.2) e das suas instituições enquanto organizações (sub-capítulo I.3), no sub-capítulo seguinte é introduzida a temática da qualidade no ensino superior, destacando-se diferentes formas de a abordar. Situa-se, como anteriormente mencionado, a qualidade e o surgimento de preocupações mais sistemáticas com a sua garantia, melhoria e avaliação no quadro de um relacionamento entre Estado e

instituições de ensino superior descrito pelo *Modelo de Supervisão pelo Estado*. Sendo este modelo caracterizado pela necessidade da existência de instrumentos de regulação *a posteriori* pelo Estado, a avaliação da qualidade de cursos, unidades de investigação e/ou instituições assume um papel de relevância inquestionável.

I.4 A QUALIDADE E A SUA ABORDAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Apesar de sempre terem existido melhores e piores instituições de ensino superior, cursos, professores, investigadores ou alunos, e algumas “ilhas de excelência”²¹ nos mares da educação” (Saraiva et al., 1998), a verdade é que as preocupações com a qualidade e com a sua avaliação, gestão e melhoria ao nível do ensino superior só muito recentemente, mais particularmente a partir de meados da década de 80, se têm afirmado como um pensamento central dos governos e das sociedades²² (Liaison Committee of Rectors’ Conferences , 1993):

- ? no Reino Unido, em 1984, Sir Keith Joseph declara que os principais objectivos para o ensino superior devem ser a qualidade e o “valor pelo dinheiro” (“*value for money*”);
- ? em França, também em 1984, é criado o *Comité National d’Évaluation*;
- ? na Holanda é publicado em 1985 um documento governamental denominado “*Higher Education: autonomy and quality*”.

Esta mudança relaciona-se com o surgimento do *Modelo de Supervisão pelo Estado*, o qual não conseguindo garantir *a priori* a qualidade das instituições de ensino superior e dos seus processos, nomeadamente do ensino e da investigação, exige a sua demonstração *a posteriori*.

Por outro lado, convém igualmente referir que o cada vez maior interesse devotado por governos e países ao ensino superior e à educação superior dos seus cidadãos, enquanto meio

²¹ Neste trabalho adopta-se a definição de excelência proposta pela EFQM (2003: 32): “*Práticas relevantes na gestão da organização e no alcançar de resultados baseadas num conjunto de Conceitos Fundamentais que incluem: orientação para os resultados, focalização no cliente, liderança e constância de propósitos, gestão por processos e por factos, envolvimento das pessoas, melhoria e inovação contínuas, parcerias com benefícios mútuos e responsabilidade social e corporativa.*”

²² De acordo com Vroeijsstijn (1995), é dada actualmente tanta atenção à qualidade no ensino superior que até se pode pensar que esta é uma invenção das últimas décadas e que não existia qualquer noção de qualidade antes de 1985. De acordo com o autor, tal não é obviamente verdade. O conceito de qualidade não é novo; ele sempre fez parte da tradição académica. No entanto, é um facto de que é apenas a partir da década de 80 que o mundo exterior começou a enfatizar a necessidade de uma atenção explícita à qualidade das instituições de ensino superior e, muito particularmente, à dos cursos por elas oferecidos e à da investigação nelas realizada.

essencial para o desenvolvimento económico, tecnológico, científico, cultural e humano das sociedades, aliado a constrangimentos financeiros que se têm vindo a sentir cada vez mais fortemente, faz com que diferentes actores da sociedade venham cada vez mais pedir “contas” às instituições relativamente à sua qualidade e à adequada utilização dos fundos públicos de que dispõem.

Para além destes factores, outros terão dado a sua contribuição para o aparecimento de preocupações com a qualidade na generalidade dos países europeus nas duas últimas décadas do século XX. Entre eles, destacam-se:

- uma maior ligação universidade/empresa, com a importação de conceitos do mundo empresarial para o sector público, tais como a gestão pela qualidade total²³ (Amaral, 1997);
- alguma má consciência por parte dos governos, que tendo-se visto forçados a diminuir o custo por aluno nas últimas décadas, precisaram de demonstrar que essa diminuição se ficou a dever a ganhos de eficiência por parte das instituições, mantendo-se a sua qualidade. Assim, a instituição de sistemas de avaliação permitiria garantir à sociedade que o sistema de ensino superior continuava a funcionar de forma aceitável (Amaral, 1997);
- a crescente abertura de muitos sectores da sociedade actual, facilitada por uma melhoria dos canais de comunicação, bem como por uma cada vez maior preocupação com a *accountability*, faz com que também as instituições de ensino superior se tenham que abrir ao ambiente que as rodeia: as instituições têm que explicar à sociedade o que estão a fazer e quão bem o estão a fazer (Liason Committee of Rectors’ Conferences, 1993);
- a crescente mobilidade internacional de alunos, professores e investigadores no espaço europeu e a internacionalização do mercado de trabalho europeu, conduzem à necessidade de compreender as equivalências entre qualificações, padrões e créditos entre os vários sistemas de ensino superior europeus (Liason Committee of Rectors’ Conferences, 1993).

Parece, portanto, poder assumir-se que as preocupações recentes com a qualidade surgiram da conjugação de diversos factores. No entanto, os meios encontrados apontam para o facto de serem as qualidades extrínsecas do ensino superior, isto é, as que se encontram nos serviços prestados pelas instituições de ensino superior à sociedade (van Vught, 1994), aquelas com as quais os países da Europa ocidental mais se têm preocupado nas últimas duas décadas, procurando criar sistemas de avaliação. A expansão dos sistemas de ensino superior europeus, que alguns autores

interpretam como a passagem de um sistema de elites a um sistema de massas (Scott, 1995), aliada ao crescimento dos custos com os mesmos, tornou necessária a legitimação dos benefícios sociais que os mesmos encerram, a qual passa pela capacidade das instituições demonstrarem à sociedade a sua relevância, qualidade e *accountability*.

Barnett (1995) fala mesmo de um possível conflito de interesses entre a expansão dos sistemas de ensino superior e a diminuição do custo por aluno nos mesmos, o qual pode ser representado esquematicamente (ver diagrama da figura I.4.1). Perante a tensão resultante de uma expansão do ensino e de uma diminuição dos recursos disponíveis, podem levantar-se dúvidas acerca da qualidade dos sistemas de ensino superior.

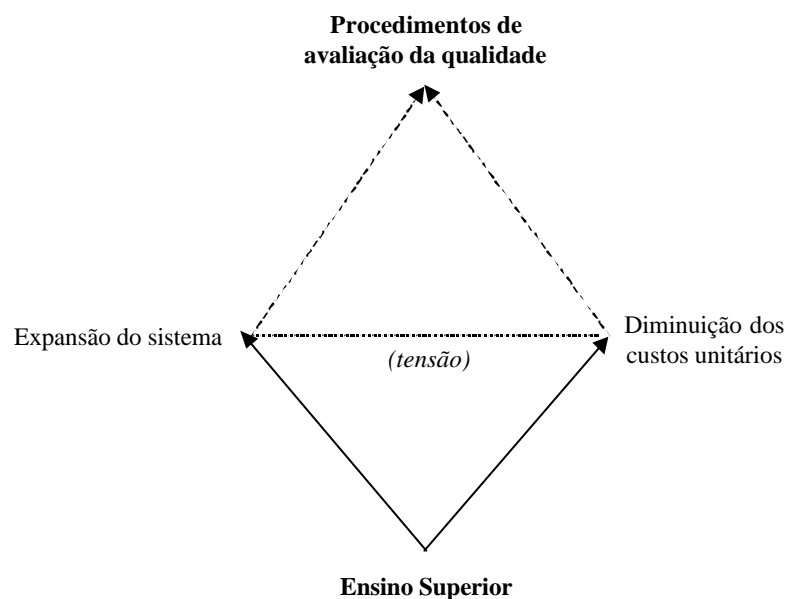


Figura I.4.1 – Ensino Superior: “*the quality gap*” (adaptado de Barnett, 1995)

Para o autor, é precisamente esta tensão responsável pela criação do que ele denomina um “*quality gap*” (Barnett, 1995: 2), a causa próxima para a colocação da qualidade no centro dos debates políticos sobre o ensino superior, ao mesmo nível do acesso (como se pode conseguir a entrada de mais alunos no sistema?) e do financiamento (como se consegue pagar pelos alunos se entrarem cada vez mais?). De qualquer forma, o autor alerta para o facto de não se poder tomar o interesse público na qualidade como um indicador sobre cujo significado se tem uma ideia clara.

²³ Este tópico será aprofundado no âmbito do capítulo II - Gestão estratégica e Gestão pela Qualidade Total.

I.4.1 O CONCEITO DE QUALIDADE

“Mas, afinal, o que se entende por qualidade?”

Amaral (1997: 22)

“Quality... you know what it is, yet you don't know what it is. But that's selfcontradictory. But some things are better than others are, that is, they have more quality. But when you try to say what the quality is, part from the things that have it, it all goes poof! There's nothing to talk about. But if you can't say what Quality is, how do you know what it is, or do you know that it even exists? If no one knows what it is, then for all practical purposes, it doesn't exist at all. But for all practical purposes it really does exist. What else are the grades based on? Why else would people pay fortunes for some things and throw others in the trash pile? Obviously some things are better than others... but what's the betterness? ... What the hell is Quality? What is it?” (Pirsig, 1974: 179)

É, de facto, extremamente complexo, senão mesmo impossível, encontrar uma definição única de qualidade, partilhada por todos e em todas as situações. Talvez por isso mesmo Vroeijenstijn (1995) defenda ser uma perda de tempo procurar uma definição do conceito, fazendo uma analogia entre a qualidade e o amor: todos falam dele, todos conhecem e sentem quando há amor, todos o reconhecem, mas ninguém o consegue definir...

Harvey & Green (1993) procuraram enquadrar o conceito de qualidade apresentando cinco formas possíveis de o conceptualizar:

- conceito tradicional de qualidade
- conformidade com especificações ou padrões
- qualidade enquanto adequação ao uso
- qualidade enquanto eficácia e eficiência no alcance dos objectivos institucionais
- qualidade enquanto satisfação das necessidades explícitas ou implícitas dos clientes.

Também Birnbaum (1989) estabelece uma distinção entre três visões diferentes de qualidade do ensino superior nos Estados Unidos:

- visão meritocrática: a qualidade baseia-se na conformidade das instituições com um conjunto de normas universais, profissionais e académicas; a profissão académica é utilizada como termos de referência;
- visão social: é tido em consideração o grau em que cada instituição é capaz de satisfazer as necessidades de constituintes colectivos relevantes;
- visão individualista: é enfatizada a contribuição da instituição para o crescimento pessoal dos seus alunos.

Para Barnett (1995), não se pode definir qualidade do ensino superior sem se ter, à partida, uma ideia clara do que se entende por ensino superior. O autor apresenta duas justificações para este facto. Primeiro, o conceito de ensino superior é em si mesmo sujeito a contestações. Sobre ele existem diferentes concepções contrastantes e seria ingénuo pensar que se podem ocultar estas divergências e convergir sobre um dado conceito de qualidade, sobre as ideias e práticas a ele subjacentes. Em segundo lugar, mesmo que não conscientes ou publicamente reconhecidas, cada actor do sistema de ensino superior tem concepções próprias sobre o que é o ensino superior, as quais acabam por se reflectir na sua concepção de qualidade. Deste modo, a definição de qualidade que cada um apresenta, e as abordagens e modelos desenvolvidos para a avaliar, gerir e melhorar, não são tão neutrais quanto à partida se possa supor, reflectindo antes interesses escondidos e assunções acerca dos objectivos fundamentais do ensino superior.

No seguimento da sua tese de que o conceito de qualidade definido por cada actor do sistema estará dependente da ideia que esse mesmo actor tem do que deve ser o ensino superior, Barnett (1995), avança com três tipos de concepções de qualidade:

- ? concepções objectivistas: baseiam-se nos pressupostos de que é possível identificar e quantificar determinados aspectos do ensino superior, e que a sua avaliação pode ser acordada para todos os cursos ou todas as instituições. Desta forma é possível obter uma “história” não apenas de cada curso ou instituição, mas de cada curso ou instituição em relação com os outros. Normalmente, esta abordagem é aplicada a partes dos *inputs* (qualidade dos docentes, dos equipamentos e materiais ou dos alunos) ou *outputs* (taxas de desistência, resultados académicos, padrões de emprego dos graduados ou taxas de formação pós-graduada) da vida institucional.
- ? concepções relativistas: a qualidade de cada instituição é um conceito relativo que dependerá em última análise do propósito da instituição e da sua função estratégica no sistema (é o *fitness for purpose*). Barnett (1995) refere que estas concepções podem ser divididas em duas, uma hierárquica (em que se admite claramente que cada instituição terá o seu propósito mas que este conduz a uma hierarquia de instituições) e uma paralela (em que os propósitos, embora diferentes entre instituições, contribuem para uma igual qualidade entre elas);
- ? concepções desenvolvimentais: ao contrário das outras duas, estas concepções têm um carácter essencialmente interno, e apoiam-se no pressuposto de que os membros internos da instituição procuram rever e melhorar o que são e o que estão a fazer. Contrastam também com as anteriores, na medida em que a ênfase da qualidade deixa de ser colocado nas acções e actuação da instituição, ou no passado dos seus cursos, e procura-se antes uma dada orientação para a melhoria da qualidade da instituição. Estas concepções

diferenciam-se das outras porque não surgiram da avaliação institucional, mas antes das actividades associadas à oferta de cursos e de procurar sobretudo a melhoria da qualidade dos mesmos.

De acordo com Green (1994), dadas as dificuldades na definição do conceito, alguns autores terão procurado encontrar uma visão mais pragmática do significado da qualidade no contexto do ensino superior. Assim, para Vroeijerstijn (1995), a interpretação do conceito de qualidade depende em última análise do consumidor, do cliente²⁴. Mas quem é ele, se é que dele é legítimo falar no contexto de uma instituição de ensino superior? A qualidade torna-se, assim, um conceito muito complexo, de difícil definição e que em última análise dependerá do observador (Vroeijerstijn, 1995; Amaral, 1997). Na óptica do Estado, a qualidade será entendida em função das taxas de aprovação, das desistências e do tempo necessário à conclusão dos cursos pelos alunos; significará também, muito provavelmente, ensinar o máximo de alunos ao mais baixo custo, de acordo com os padrões aceites pelo mercado de trabalho. Para o empregador, a qualidade de uma instituição estará directamente relacionada com o nível de conhecimentos, capacidades e atitudes do graduado para desempenhar com êxito uma profissão. Um estudante definirá qualidade em função dos aspectos pedagógicos e da possibilidade de encontrar facilmente um emprego após a sua graduação. Já um académico associará a noção de qualidade a uma boa formação académica, baseada na transferência de conhecimentos e num bom ambiente de aprendizagem, privilegiando igualmente uma estreita relação entre ensino e investigação. Assim sendo, fará provavelmente mais sentido falar não de qualidade, mas de qualidades, como aliás Vroeijerstijn (1995) propõe.

Além de depender do observador, existem diferentes dimensões que devem ser consideradas quando se fala de qualidade (Vroeijerstijn, 1995): a qualidade dos *inputs*, dos *outputs* e dos processos, as quais têm que ser combinadas com as exigências formuladas por estudantes, universidades e sociedade sempre que se pretende avaliar a qualidade. Daí que, de acordo com o autor, seja um desperdício de tempo tentar definir precisamente o que é a qualidade, uma vez que esta não existe enquanto algo absoluto. Assim, e de acordo com Green (1994), o melhor que se consegue é definir tão claramente quanto possível o critério que cada *stakeholder*²⁵ utiliza quando

²⁴ A noção de cliente e a possibilidade da sua aplicação no contexto das instituições de ensino superior será discutida mais profundamente no âmbito do capítulo II – Gestão Estratégica e Gestão pela Qualidade Total.

²⁵ De acordo com Amaral & Magalhães (2000: 7-8), o termo inglês *stakeholder*, no âmbito do ensino superior, pode definir-se como a “*pessoa ou entidade com legítimo interesse no ensino superior e que, como tal, adquire algum direito de intervenção. Serão stakeholders os alunos, os pais, os empregadores, o Estado, a sociedade, as próprias instituições de ensino superior (em relação ao sistema), etc.*”. Tal como Amaral & Magalhães (2000) também aqui se opta pela não tradução deste termo, face à dificuldade de expressar correctamente na língua portuguesa o completo significado do mesmo.

julga a qualidade e tomar em consideração essas visões, necessariamente concorrentes, quando se realizam avaliações da qualidade.

Em suma, pode argumentar-se que muito embora seja impossível estabelecer acordos quanto a uma definição absoluta de qualidade²⁶, isso não impede que se deva procurar a todo o custo manter e melhorar a qualidade das instituições de ensino superior. Esse deve, aliás, ser o objectivo último de qualquer sistema de avaliação e/ou gestão da qualidade, a melhoria continuada da mesma, muito embora, como se discutirá no próximo sub-capítulo, a avaliação possa ter objectivos muito diferentes e nem sempre compatíveis.

I.4.2 DIFERENTES ABORDAGENS À QUALIDADE NOS SISTEMAS DE ENSINO SUPERIOR

De acordo Barnett (1995), uma forma possível de compreender a situação actual do ensino superior, no debate sobre a qualidade, é enquadrá-la num triângulo de forças adaptado do triângulo de Clark (1983). Para Barnett (1995), cada uma das três forças de coordenação propostas por Clark (1983), dá origem a uma abordagem metodológica diferente à qualidade. Assim, quando o mecanismo de coordenação mais forte é a autoridade do Estado, dar-se-á prevalência aos indicadores de desempenho; se, pelo contrário, a coordenação for essencialmente exercida pela oligarquia académica, então, privilegiar-se-ão os mecanismos de revisão pelos pares (“*peer review*”); finalmente, quando é o mercado a força de coordenação por excelência, as abordagens à qualidade serão orientadas para os consumidores e as suas necessidades.

Na figura I.4.2, apresenta-se esquematicamente esta concepção triangular das abordagens metodológicas à avaliação da qualidade, propondo-se um posicionamento relativo de quatro países da Europa ocidental e dos Estado Unidos no mesmo. Se se comparar o triângulo que agora se propõe com o posicionamento dos países no triângulo de Clark (1983) (ver figura I.2.1) e se se assumir, como Barnett (1995), que as abordagens à qualidade existentes em cada país podem ser consideradas expressões da força relativa de cada um dos mecanismos de coordenação do triângulo de Clark, verifica-se que em 20 anos houve uma alteração significativa das forças de coordenação predominantes no Reino Unido, mantendo-se por exemplo o mercado, nos EUA, bem como o Estado na França.

²⁶ No próximo capítulo apresentar-se-ão ainda outras possíveis definições de qualidade, nomeadamente a proposta pela ISO (2001), enquadradas no contexto da filosofia da gestão pela qualidade total

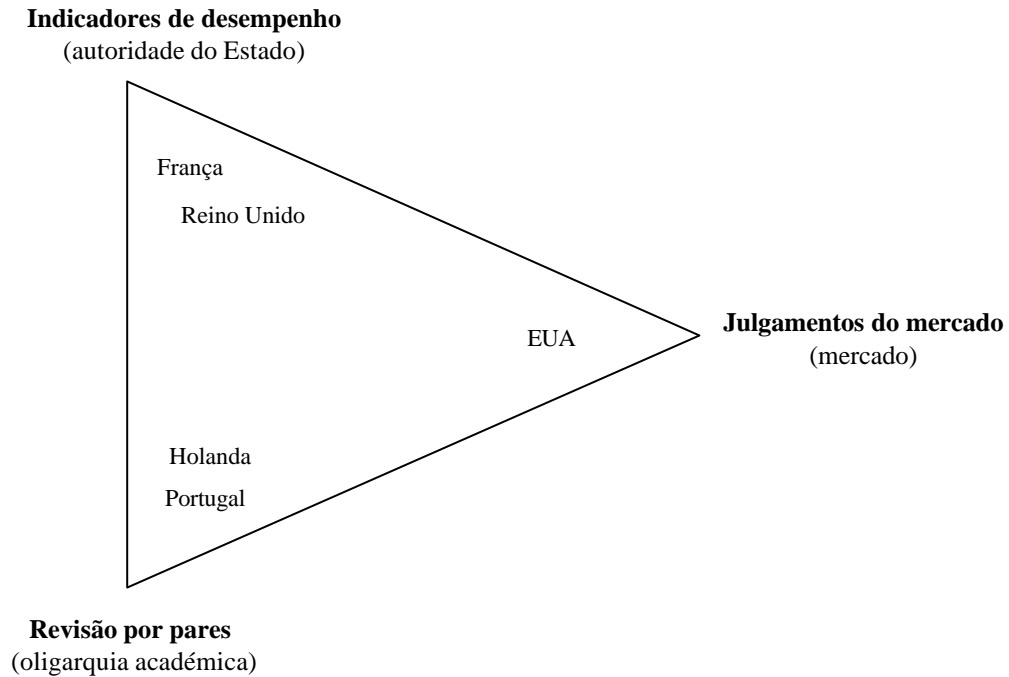


Figura I.4.2 – Posicionamento de diferentes países num triângulo de abordagens metodológicas à qualidade (adaptado de Barnett, 1995).

Antes de se prosseguir com uma análise das abordagens metodológicas à qualidade existentes em diferentes países da Europa ocidental e também nos Estados Unidos, procurar-se-ão definir alguns conceitos importantes para melhor compreender as diferenças de abordagens que se podem fazer. Outros serão introduzidos à medida que forem sendo mencionados no texto. Assim, entende-se por:

Gestão da qualidade “*actividades coordenadas para dirigir e controlar uma organização no que respeita à qualidade*” (ISO, 2001: 17)

Garantia da qualidade “*parte da gestão da qualidade orientada no sentido de gerar confiança quanto à satisfação dos requisitos da qualidade*” (ISO, 2001: 17). Para Vroeijenstijn (1995: xiii) trata-se da “*atenção sistemática, estruturada e continuada à qualidade em termos de manutenção e melhoria da mesma. O cuidado contínuo com a qualidade é condição «sine qua non» para a garantia da qualidade. Uma das ferramentas possíveis para garantir a qualidade é a avaliação da qualidade.*”

Auditoria da qualidade “*processo de avaliação da forma como a qualidade é garantida; não se trata tanto de ‘olhar’ para a qualidade, mas antes para os mecanismos de que as entidades dispõem para a garantir*” (Vroeijenstijn, 1995: xix).

Avaliação da qualidade “*toda a actividade estruturada que conduza a um julgamento acerca da qualidade do processo de ensino/aprendizagem, investigação ou de uma instituição, seja ela auto-avaliação ou avaliação por peritos externos*” (Vroeijenstijn, 1995: xix)

De acordo com Amaral (1997), a avaliação da qualidade pode ter objectivos muito diferentes e nem sempre compatíveis, salientando-se:

- a vontade de melhorar a qualidade de um determinado curso ou instituição;
- a necessidade de uma instituição demonstrar perante a sociedade que tem qualidade, que os graus que atribui são evidência da adequada formação de profissionais;
- a utilização pelo Estado dos seus resultados enquanto critérios para distribuição e atribuição de recursos;
- a vontade das instituições de demonstrarem e melhorarem as suas eficácia e eficiência.

Vroeijenstijn (1995) vai mais longe e alerta para a dificuldade, se não mesmo impossibilidade, de “montar” um sistema de avaliação que procure simultaneamente cumprir estes diferentes objectivos.

Da mesma forma, também os critérios usados para avaliar uma instituição, um curso ou uma unidade de investigação podem ser diversos, existindo em geral três bases de julgamento que podem ser utilizadas individualmente ou em combinação (Amaral, 1997):

- o grau de cumprimento de objectivos fixados internamente pela instituição, curso ou unidade de investigação, explicitados na sua missão e objectivos (“*fitness for purpose*”);
- o grau de cumprimento de objectivos fixados por entidades externas, como por exemplo associações profissionais ou governos;
- a avaliação do desempenho, ou seja, a comparação entre o modo de funcionamento da instituição, curso ou unidade de investigação e o comportamento normal de outras instituições, cursos ou unidades de investigação similares.

Seguidamente, apresentam-se diferentes abordagens metodológicas à qualidade, utilizando como exemplos ilustrativos quatro países da Europa ocidental e os Estados Unidos. A razão para a

selecção destes países, e não de quaisquer outros, residiu no facto dos mesmos representarem o predomínio de um dos vértices do “triângulo de Barnett” (1995) e serem, simultaneamente, reconhecidos como os primeiros a desenvolver sistemas de acreditação e avaliação da qualidade. Apresenta-se, também, o Programa Internacional de Auditoria Institucional da Qualidade da EUA (*Association of European Universities*), enquanto exemplo de uma experiência supranacional de avaliação da qualidade.

Como se tornará evidente a partir da leitura dos sub-capítulos seguintes, os diferentes sistemas de avaliação em análise possuem características muito diferentes, fruto dos propósitos, necessidades e ambiente económico, social, político e cultural dos países nos quais foram desenvolvidos. No entanto, duas características são comuns a todos: a auto-avaliação e a revisão por pares. Com a auto-avaliação pretende-se que cada instituição, curso ou unidade de investigação a ser avaliada se debruce sobre a sua situação, analisando-a criticamente. E este processo deve acontecer através de um debate interno alargado, que envolva o mais possível todos os actores intervenientes, e conduzir à escrita de um relatório de auto-avaliação. A avaliação externa, ou avaliação por pares, acontece depois da auto-avaliação e inclui a discussão, por uma comissão de peritos formada para o efeito, do relatório de auto-avaliação, e de outros aspectos institucionais com ele relacionados ou previstos nos objectivos iniciais da acção. Com base nesses elementos a comissão avalia a instituição, o curso ou unidade de investigação e produz um relatório final de avaliação, em que estabelece algumas recomendações, tendo em vista a melhoria da qualidade.

Abordagem à Qualidade nos Estados Unidos da América

Como resposta directa ao medo de que o governo, estadual ou federal, pudesse vir a exercer algum tipo de controlo regulador sobre as instituições, foram lançadas, no período entre 1885 e 1920, de acordo com Kells (1992), no sistema de ensino superior norte-americano, as bases para um mecanismo de auto-regulação que se viria a instituir como um processo de acreditação. Dill et al. (1996) definem a acreditação como sendo um processo que permite determinar se dada instituição ou curso alcançou critérios de qualidade previamente definidos (usualmente estabelecidos por um organismo de acreditação), através da comparação destes com o desempenho observado. Este processo conduz a uma certificação perante a sociedade da existência de padrões educacionais mínimos. O resultado final da acreditação – atingir ou não os critérios de qualidade previamente definidos – é sempre publicitado, constituindo a sua publicação o último acto da função social da acreditação.

Actualmente, existem, no sistema de ensino superior dos Estados Unidos, dois processos distintos de acreditação: um realizado regionalmente (o país encontra-se organizado em 6 regiões, existindo em cada uma delas uma associação regional de acreditação) e que respeita à acreditação de instituições como um todo, e outro que trata da acreditação de cursos, realizado normalmente pelas ordens ou organizações profissionais. Vários autores se têm debruçado sobre a análise destes dois processos (Kells, 1992; Amaral, 1998; El-Khawas, 1993; Trow, 1996; Crow, 1994), pelo que, seguidamente, se procurará caracterizar, de forma sucinta, cada um deles, e inferir sobre a sua contribuição para a garantia e melhoria contínua da qualidade nas instituições de ensino superior.

O sistema de **acreditação institucional** existe há quase um século, tendo sofrido modificações ao longo dos anos, nomeadamente ao nível da definição dos critérios a que a instituição deve obedecer para ser acreditada e do próprio processo de acreditação. Inicialmente, este consistia numa abordagem essencialmente descritiva, sendo os padrões de acreditação quantitativos (ex.: número de obras na biblioteca e número de elementos do corpo docente e suas qualificações). As visitas às instituições por pares que procediam à sua avaliação (revisão por pares) completavam o processo, mas quase só no caso de terem sido detectados problemas. No entanto, no início da década de 60, estas visitas tornaram-se obrigatórias, e as impressões e conclusões delas retiradas foram consideradas elementos de importância fundamental na decisão de atribuição ou não da acreditação. Outra alteração do processo foi o aparecimento da figura da auto-avaliação, inexistente nos primeiros anos. Com o passar do tempo, também os critérios quantitativos se tornaram mais flexíveis, para que fosse possível contemplar a diversidade de tipos de instituições e de missões existentes no sistema de ensino superior norte-americano. Na última década, a ênfase colocada pelas associações de acreditação nos critérios quantitativos mudou radicalmente. Continua a ter um peso significativo na decisão a dimensão dos fundos documentais das bibliotecas das instituições, mas tornou-se igualmente relevante as formas de utilização da biblioteca e o acesso a partir dela a bases de dados electrónicas. O número de docentes e as suas qualificações permanecem como critérios importantes na obtenção da acreditação, mas não com um peso tão significativo como, por exemplo, os indicadores dos resultados obtidos pelos estudantes (taxas de aprovação, taxas de graduação, taxas de abandono, etc.). Em suma, os critérios de acreditação passaram, então, a ter mais em consideração os *outputs* da instituição do que os seus *inputs* (recursos e estruturas) (Crow, 1994; Kells, 1992).

Actualmente, a decisão sobre a atribuição ou não da acreditação a uma instituição baseia-se no relatório de auto-avaliação da instituição, no relatório escrito pela equipa de revisão que visitou

a instituição²⁷, na resposta formal da instituição ao relatório da equipa de visita, no *Chair's Brief* (que é um sumário do relatório da equipa de visita elaborado pelo seu líder) e nas recomendações da equipa de visita (Amaral, 1998). Portanto, basicamente, trata-se de um processo com duas componentes principais, a auto-avaliação (interna) e a revisão por pares (externa), à semelhança de outros processos existentes na Europa cujo intuito é, também, promover a melhoria da qualidade das instituições e demonstrá-la perante a sociedade.

Este sistema de acreditação é voluntário, ainda que, segundo Amaral (1998) o termo voluntário seja “enganador”, uma vez que a não acreditação implica uma queda radical da reputação da instituição, o que pode, por exemplo, ser desastroso em termos de contratos futuros de investigação, e também porque os estudantes dessa instituição deixam de beneficiar da ajuda federal.

Para Trow (1996), a acreditação nos Estados Unidos é:

“... a peculiar system involving voluntary regional associations of colleges and universities, public and private, which appoint committees of academics to make visits to their member institutions and report first on whether they are reasonably decent institutions of higher education, and secondly, on how they might improve themselves.” (ibid: 309)

Os principais pontos fortes do sistema de acreditação institucional norte-americano são, de acordo com El-Khawas (1993), os seguintes:

- ? confiança centrada no papel crítico do julgamento dos pares;
- ? não existência de pontuações ou rankings de instituições;
- ? os julgamentos são feitos num contexto de padrões específicos, desenvolvidos durante um processo de consulta alargada;
- ? é dada uma atenção consciente à salvaguarda dos procedimentos; estes ajudam cada instituição a ser revista a ter confiança na forma como será julgada. A existência de procedimentos claros contribui para a integridade de todo o processo.

O objectivo último da acreditação é, ou deveria ser, a melhoria de todas as instituições do sistema, recorrendo ao uso de incentivos (obtenção de determinado estatuto e acesso aos fundos governamentais de ajuda aos estudantes), a julgamentos e à pressão pelos pares (Kells, 1992). Mas, aparentemente, este objectivo não tem sido cumprido e ao longo da última década várias são as

²⁷ Esta equipa é relativamente grande, 10/12 pessoas, e os seus membros detêm formação académica especializada em várias áreas. A visita decorre durante aproximadamente um dia e meio e a equipa divide-se em vários grupos, os quais realizam diversas entrevistas. A composição dos grupos e a distribuição das áreas de responsabilidade de cada grupo são combinadas com o líder da equipa, aquando da preparação da visita.

críticas que têm sido feitas a este sistema de auto-regulação, principalmente a de não ser capaz de provar cabalmente, nem às instituições nem à sociedade, o real valor de uma instituição. El-Khawas (1993) apresenta uma lista de pontos fracos da acreditação institucional, indicadores de algumas das possíveis causas para o descontentamento que se tem vindo a notar relativamente a este processo na sociedade americana:

- ? as evidências apresentadas para a acreditação são de fraca qualidade e os relatórios de auto-avaliação são pouco analíticos: descrevem a situação actual da instituição mas são parcos relativamente a uma avaliação, comparação ou julgamento da mesma;
- ? o processo de acreditação tem falta de medidas e ferramentas de investigação adequadas;
- ? em termos dos critérios básicos do que é uma boa investigação em ciências sociais, os métodos do processo são muito fracos;
- ? falta-lhe uma teoria efectiva sobre o que é a educação universitária;
- ? a acreditação é um processo largamente não teórico. É principalmente um processo de revisão administrativa, que responde a necessidades e questões do domínio da gestão institucional. É um processo especialmente ineficiente na determinação de quais os suportes organizacionais críticos para obtenção de bons resultados educacionais.

Amaral (1998) é especialmente crítico em relação ao que El-Khawas (1993) designa como a acomodação do processo: embora cada agência de acreditação defina um conjunto único de padrões e critérios a ser usados na acreditação, são sempre feitos determinados ajustes, de forma a “acomodar” (Amaral, 1998: 189) uma grande variedade de instituições, cujas missões são substancialmente diferentes. Na prática, isto traduz-se, em muitos casos, num sistema de revisão por pares em que “*os elementos da equipa de revisão pertencerão a instituições com estatuto similar aquela que será acreditada*” (Amaral, 1998: 189), acabando por se julgar uma instituição quase exclusivamente em função da missão por ela definida como a sua.

São vários os autores (El-Khawas, 1993; Trow, 1996; Dill et al., 1996) que consideram ser a acreditação um processo que apenas tem servido como forma de *accountability* externa, pouco contribuindo para o desenvolvimento nas instituições de mecanismos de garantia da qualidade, que permitam a sua melhoria contínua.

De toda a bibliografia estudada fica a nítida sensação que os tempos áureos da acreditação, enquanto processo de definição do que é uma instituição de qualidade, passaram, sendo necessária uma revitalização do processo que permita voltar a legitimá-lo junto da sociedade, dos governos federal e estaduais e das próprias instituições. Dill et al. (1996: 24) propõem, assim, a combinação de “... *um sistema de avaliação da qualidade do ensino e aprendizagem baseado nas instituições e*

*um sistema de auditorias académicas externas coordenado regionalmente*²⁸.” Trow (1994), por sua vez, recomenda que o processo de acreditação sofra uma transformação, passando de revisões externas da qualidade institucional a auditorias; estas teriam como principal objectivo a implementação a nível interno de esquemas de auto-avaliação e controlo da qualidade.

No fundo, tal como é mencionado por Amaral (1998), a reforma da acreditação poderia, de certa forma, passar pela sua transformação num processo de auditoria institucional, à semelhança do que é feito pela EUA em Universidades europeias (Amaral, 1998; Barblan, 1997), e/ou de meta-avaliação, cabendo às instituições a responsabilidade de desenvolverem no seu seio mecanismos que lhes permitam garantir e melhorar a sua qualidade.

O segundo sistema de acreditação existente nos EUA diz respeito, como já foi mencionado, à **acreditação de cursos**, e é levado a cabo por organizações profissionais. Este sistema de acreditação não abarca todos os cursos oferecidos pelas instituições norte-americanas, mas, ainda assim, é bastante abrangente. É baseado na utilização de padrões de acreditação consensuais, na concretização pelas instituições dos objectivos por elas definidos, na auto-avaliação, no uso de incentivos (estatuto que a acreditação confere; possibilidade de acesso dos graduados de cursos acreditados a determinados empregos), nas visitas externas realizadas por pares (*peer review*), nos julgamentos resultantes do processo de acreditação e na pressão realizada pelos pares. Tudo para melhorar a capacidade dos cursos em atingirem os padrões de acreditação estabelecidos (Kells, 1992).

Como exemplo deste tipo de acreditação, refira-se a acreditação dos principais programas educacionais que conduzem à obtenção de graus académicos em Engenharia, conduzida pela ABET (*Accreditation Board for Engineering and Technology*). Segundo esta agência, os objectivos da acreditação são:

- ? permitir a identificação pelo público, potenciais estudantes, conselheiros de estudantes, pais, instituições de ensino, sociedades profissionais, potenciais empregadores, organismos governamentais e comissões de examinadores do Estado de programas específicos que satisfazem critérios mínimos para acreditação;
- ? fornecer um guia para melhoria dos programas existentes em engenharia, tecnologia e áreas relacionadas e para o desenvolvimento de novos programas nestas áreas;
- ? estimular a melhoria da engenharia, tecnologia e educação com elas relacionadas nos EUA.

²⁸ De acordo com Dill et al. (1996:22), pode entender-se uma auditoria académica como um processo “*externo de revisão por pares dos sistemas de garantia interna, avaliação e melhoria da qualidade*”.

O sistema de acreditação de cursos tem, também, vindo a perder a sua popularidade, e a sofrer críticas por parte das instituições, sobretudo por resultar em custos elevados para estas (são elas que pagam a acreditação dos seus cursos) e porque as instituições sentem que existem demasiadas agências de acreditação a trabalhar de forma descoordenada. Os pontos fracos do sistema de acreditação institucional também se aplicam neste caso.

Um sistema de acreditação de cursos por ordens profissionais contribui significativamente para a manutenção de um grau de exigência científica, que se deseja e que é fundamental para um verdadeiro ensino “superior”. Mas, é preciso ter atenção à forma como é desenvolvido o processo. Baseado em padrões de qualidade comuns e apadrinhado normalmente por ordens profissionais detentoras de algum conservadorismo, ele pode, de facto, conduzir à ausência de inovação e da necessária evolução para formar os profissionais de amanhã.

Apesar das críticas, importa não esquecer que o sistema de auto-regulação do ensino superior norte-americano, baseado na acreditação de instituições e cursos, tem sobrevivido ao longo de muitos anos, com as suas características de padrões de qualidade consensuais, auto-avaliação e revisão por pares a servirem de modelo a muitos dos sistemas de auto-regulação que no último quarto de século emergiram na Europa ocidental (Kells, 1992).

Finalmente, e no âmbito desta abordagem à qualidade nos Estados Unidos da América, cabe ainda referir o desenvolvimento na última década de um importante mercado secundário de informação sobre qualidade académica. De acordo com Dill (1997^a), este inclui listas ordenadas de universidades e *colleges*, em função da sua suposta qualidade, bem como listas de cursos específicos oferecidos por diferentes instituições. Estas listas são normalmente elaboradas por publicações comerciais, tais como o *US News and World Report*²⁹ e o *Money Magazine*, e baseiam-se em julgamentos subjectivos feitos por um conjunto de representantes das instituições, em dados públicos disponíveis e em pesquisas institucionais conduzidas pelas revistas que as publicam. A

validade e fiabilidade destas listas ordenadas de instituições é controversa, existindo queixas recentes acerca da manipulação dos dados que são disponibilizados por determinadas instituições às revistas que organizam a listagem (Dill, 1997^a).

Abordagem à Qualidade no Reino Unido

As preocupações mais recentes com a qualidade no sistema de ensino superior do Reino Unido nascem essencialmente da necessidade de demonstração, por parte das instituições de ensino superior, de que o dinheiro atribuído é gasto de forma eficiente e conducente à obtenção de bons resultados. A elevada preocupação do governo de *Margaret Thatcher* com a eficiência, eficácia, economia e valor do dinheiro aplicado em todas as organizações, onde se incluíam as instituições de ensino superior, juntamente com a vontade de diminuição dos orçamentos governamentais, conduziu à necessidade absoluta de avaliar as instituições, os seus cursos, a investigação produzida e também à ligação entre os financiamentos governamentais e os resultados das avaliações da qualidade. Brennan e Shah (1993) consideram que as preocupações governamentais face à qualidade no Reino Unido reflectem uma certa desconfiança e tentativa de interferir na vida das instituições, e também uma aceitação de que o ensino superior é uma actividade onde as forças de mercado não asseguram necessariamente a qualidade.

Obviamente que as preocupações com a qualidade e a sua garantia não surgem apenas com a eleição de *Margaret Thatcher*, por mais decisiva que esta viragem política tenha sido na criação dos sistemas que se encontram actualmente implementados no Reino Unido. Assim, sempre existiu, e existe ainda, um sistema de garantia da qualidade nas universidades que passa pela utilização de examinadores externos, indicados pelas próprias instituições, como forma de garantia da qualidade dos seus *outputs* (os licenciados). Quanto à garantia da qualidade dos *inputs* as

²⁹ Em Agosto de 2003 esta revista dedicou um dos seus números à publicação de uma lista ordenada das universidades e *colleges* norte americanos (complementada com informações suplementares, tais como um directório detalhado de todas as escolas e um guia de admissão aos *colleges* passo-a-passo) (U.S. News, 2003). Adicionalmente a revista editou o *America's Best Colleges 2004*, uma publicação que além das listas ordenadas das escolas, estabelece comparações entre as mesmas para um conjunto de características específicas, apresenta um conjunto de artigos que se destinam a ajudar os alunos na escolha da melhor escola para cada um e fornece um directório de mais de 1400 escolas com informações várias acerca das mesmas. No que se refere às *National Universities-Doctoral*, a *Harvard University* (MA) e a *Princeton University* (NJ) ocupam *ex-aequo* o primeiro lugar da lista ordenada produzida por esta revista. Seguem-se-lhes a *Yale University* (CT) (em 3.º lugar) e o *Massachusetts Inst. of Technology* (em 4.º) (U.S. News, 2003). Morse & Flanigan (2003) explicam o método utilizado na elaboração das listas ordenadas de instituições, o qual se baseia no uso de sete categorias de indicadores de qualidade: avaliação por administradores de instituições semelhantes (*peer assessment*), taxas de retenção dos alunos, docentes, selectividade dos alunos, recursos financeiros, taxas de graduação e taxas de doações por parte de ex-alunos.

universidades dispõem de mecanismos de selecção dos seus potenciais alunos (Goedegebuure, Maassen e Westerheijden, 1990).

De acordo com Williams (1997), o primeiro sistema mais formal de avaliação da qualidade das universidades foi estabelecido apenas em 1990, quando o CVCP criou o AAU (*Academic Audit Unit*), ainda que numa base de voluntariado. No que respeita aos ex-politécnicos, estas instituições foram desde sempre sujeitas a um escrutínio externo, organizado em torno do CNAAs, do HMI (*Her Majesty's Inspectorate*), do PCFC (*Polytechnics and Colleges Funding Council*) e de organizações profissionais, quando tal se aplicava (por exemplo, no caso dos cursos de engenharia). Também alguns cursos em universidades foram e são ainda sujeitos a avaliações por ordens profissionais (Williams, 1997).

Com a publicação do *1992 Higher Education Act* a situação relativamente aos sistemas de avaliação das instituições de ensino superior alterou-se substancialmente, coexistindo actualmente vários mecanismos. O *1991 White Paper: Higher Education, a New Framework*, cujas propostas foram incluídas no *1992 Higher Education Act*, estabelece que a principal responsabilidade pela manutenção e melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem é de cada instituição individual; no entanto, existe simultaneamente a necessidade de *accountability* por parte destas, uma vez que são atribuídos ao ensino superior financiamentos públicos substanciais. São, assim, as instituições, individualmente, e a comunidade académica os principais responsáveis pela garantia da qualidade do ensino superior, ainda que exista um conjunto de organismos externos e de aconselhamento que desempenham um papel muito significativo (Macready, 1998).

Caracterizam-se, seguidamente, de forma resumida, os vários mecanismos de garantia da qualidade, actualmente existentes no Reino Unido.

? **Processos de Garantia Interna da Qualidade**

De acordo com Macready (1998), as instituições de ensino superior no Reino Unido possuem uma grande variedade de sistemas internos de garantia e controlo de qualidade das suas actividades. Na grande maioria dos casos, estes sistemas envolvem sempre um elemento de escrutínio externo, especialmente quando se trata do planeamento inicial e validação de cursos, da avaliação do trabalho dos alunos e, cada vez mais, quando se procede à preparação de revisões de qualidade internas. Estes sistemas variam muito de instituição para instituição.

? **Avaliação da Qualidade do Ensino**

Segundo Macready (1998: 169) o termo avaliação da qualidade, no contexto do ensino superior do Reino Unido, refere-se aos “*procedimentos segundo os quais as agências que financiam o ensino superior avaliam a qualidade do fornecimento de ensino superior enquanto condição de atribuição de financiamento*”.

O 1992 *Higher Education Act* estabeleceu a criação dos HEFC (*Higher Education Funding Council*) para Inglaterra (HEFCE), Escócia (HEFCS) e Gales (HEFCW), e atribuiu-lhes a função de financiar as instituições de ensino superior, dependendo este financiamento dos resultados de um sistema de avaliação da qualidade dos cursos oferecidos pelas instituições, definido por cada uma destas instâncias intermédias. Até 1997, altura da criação da *Quality Assurance Agency for Higher Education* (QAA), a avaliação da qualidade dos cursos no Reino Unido foi, assim, assegurada pelos organismos financiadores. Depois, esta agência passou a ser responsável pelo sistema de avaliação em nome do HEFCE e do HEFCW.

Os objectivos do sistema de avaliação, tal como definidos pela QAA (n.d.^a), são os seguintes:

- assegurar que o financiamento público atribuído às instituições é utilizado no apoio a um ensino de qualidade aceitável;
- disponibilizar ao público informação sobre o ensino ministrado nas instituições, através da publicação de relatórios;
- disponibilizar informação e aconselhamento no sentido do encorajamento de melhorias no ensino.

De acordo com a descrição apresentada por Williams (1997) e com as publicações da QAA (n.d.^a), trata-se de um sistema de avaliação cuja finalidade é o exame da qualidade da experiência do processo de aprendizagem e dos resultados alcançados pelos alunos. Tem como quadro de referência os objectivos e finalidades estabelecidos por cada instituição para o nível de cada curso. Pretende-se avaliar em que medida os objectivos e as finalidades estabelecidas para dado curso são atingidos. E isto porque, sendo o sistema de ensino superior constituído por muitas instituições diferentes, quer em tamanho, tipo de cursos oferecidos ou missões, é natural que, no quadro da sua autonomia, cada uma, embora possuindo cursos na mesma área, persiga objectivos diferentes, no que respeita ao ensino/aprendizagem e aos resultados esperados dos seus alunos.

O processo de avaliação inclui a submissão de um relatório de auto-avaliação pelo departamento que ministra o curso e uma visita de três dias ao mesmo por peritos externos³⁰.

³⁰ Estes peritos são, na maioria das vezes, académicos que trabalham em outras instituições e profissionais reconhecidos na área. As equipas de peritos são normalmente pequenas, de 3 a 5 pessoas, recebendo estas formação antes de iniciarem as suas funções.

Durante a avaliação é observado o processo de ensino/aprendizagem, escrutinado o trabalho dos estudantes e despoletadas situações de diálogo com estudantes e docentes a propósito das suas experiências. Tanto o relatório de auto-avaliação, como a avaliação externa e o relatório final elaborado se debruçam sobre 6 pontos essenciais (QAA, n.d.^b):

- concepção do currículo, seu conteúdo e organização;
- ensino, aprendizagem e avaliação;
- progresso e resultados alcançados pelos alunos;
- apoio e orientação dos alunos;
- recursos disponíveis para a aprendizagem;
- gestão e melhoria da qualidade.

Os avaliadores externos, mediante a informação contida no relatório de auto-avaliação e as informações recolhidas durante a visita, atribuem a cada um dos pontos atrás mencionados uma pontuação numa escala de 1 a 4 (insatisfatório, satisfatório, bom e excelente), do qual resulta uma pontuação final a atribuir ao curso: desde que esta seja igual ou superior a 2 considera-se o curso aprovado (QAA, n.d.^b). No final de cada visita é publicado um relatório contendo as principais conclusões dos avaliadores, a pontuação atribuída a cada ponto e o julgamento final. Além destes relatórios individuais de cada curso, a QAA publica relatórios globais sobre determinada área avaliada, quando conclui a avaliação de todos os cursos nessa área. Estes relatórios procuram mostrar as características e influências comuns que moldam o processo de aprendizagem e os resultados alcançados por todos os alunos do ensino superior na área avaliada, constituindo uma boa fonte de informação para os potenciais novos alunos.

Quando a qualidade global do curso avaliado é pontuada como um 1 (insatisfatório) a instituição tem até um ano para encetar um programa de melhoria e resolver os problemas negativos identificados pela equipa de visita externa, após o qual o curso é novamente avaliado. Se, depois da reavaliação, a pontuação global se mantiver o financiamento do curso pode ser suspenso na totalidade ou em parte (Macready, 1998).

Segundo Harvey & Westerheijden (1998), este sistema de avaliação da qualidade não teve grandes consequências em termos de melhoria do ensino das instituições; o processo é muito burocrático e os dias de visita acabam por ser dias em que o *staff* da instituição tem um excelente desempenho. Até à data, quem mais usufruiu com o sistema foram os próprios examinadores, que durante as visitas efectuadas tiveram a oportunidade de conhecer por dentro várias instituições. No entanto, a disseminação de boas práticas em termos de garantia da qualidade, que daí poderia ter resultado, ainda não se verificou.

? Auditoria da Qualidade

A auditoria da qualidade é um outro mecanismo de garantia da qualidade do ensino superior, existente no Reino Unido. O objectivo é a verificação externa dos sistemas e procedimentos de que as instituições dispõem para garantir a qualidade e os padrões³¹ do ensino que ministram. Tal como no caso da avaliação da qualidade, uma auditoria da qualidade é conduzida tendo em conta os objectivos e finalidades que a instituição definiu como seus (Williams, 1997). A responsabilidade por este processo foi inicialmente do HEQC (*Higher Education Quality Council*), até que este organismo foi extinto e as suas funções atribuídas à QAA. De acordo com Macready (1998), os objectivos de uma auditoria passam pela disponibilização de informação, de forma a que o público possa compreender e confiar nos mecanismos de que a instituição dispõe para cumprir as suas responsabilidades no que toca às questões de qualidade e padrões académicos.

Williams (1997) considera que o enfoque das auditorias na forma como uma instituição determina e mantém os seus padrões académicos é um fenómeno recente, tendo surgido como resposta às preocupações governamentais acerca da qualidade e dos padrões dos graus atribuídos pelas universidades do Reino Unido, numa época de expansão em termos do número de alunos. A acção governamental resultante consistiu em pedir ao HEQC (e posteriormente ao QAA) que, no processo de auditoria, desse maior ênfase à possibilidade de comparação alargada entre os padrões dos graus oferecidos pelas várias instituições, de forma a manter a reputação do ensino superior do Reino Unido. Em Julho de 1997 é publicado pelo *The National Committee of Inquiry into Higher Education* o Relatório *Dearing*, o qual inclui importantes recomendações sobre a garantia da qualidade no ensino superior. Uma das propostas do relatório refere-se à necessidade de as instituições de ensino superior trabalharem em conjunto com a QAA na produção de um enquadramento nacional para as qualificações atribuídas pelo ensino superior, no qual todos os graus teriam uma terminologia consistente e um sistema de créditos (Macready, 1998; *The National Committee of Inquiry into Higher Education*, 1997).

Muito sucintamente, pode dizer-se que o processo de auditoria da qualidade envolve uma análise de documentação fornecida pela instituição a auditar, da qual deve constar um documento que descreva, analise e comente os meios por ela utilizados para testar o cumprimento das suas responsabilidades relativamente à qualidade das suas actividades, bem como uma visita à mesma por uma equipa de auditores. A visita procura avaliar um conjunto de aspectos relacionados com procedimentos institucionais, concentrando-se em quatro áreas de escrutínio, cujo tratamento pela

³¹Este termo refere-se aos níveis de aquisição de conhecimentos e às qualificações obtidas pelos estudantes.

instituição a QAA considera ser crítica para o efectivo cumprimento, por parte desta, da sua responsabilidade pela qualidade e padrões académicos (QAA, n.d.^o):

- a estratégia de qualidade institucional (isto é, a forma como a instituição como um todo aborda as questões da qualidade e dos padrões académicos);
- os padrões académicos dos cursos e graus oferecidos pela instituição;
- a infra-estrutura que suporta a aprendizagem;
- as comunicações internas e externas.

Cada visita a uma instituição demora pelo menos 5 dias, dos quais 2 ou 3 são preenchidos em conversas com pequenos grupos de *staff* ou alunos. O resto do tempo é reservado para ler a documentação entregue pela instituição e para discussões entre os membros da equipa de auditores. As equipas são normalmente constituídas por três auditores, habitualmente professores de outras instituições de ensino superior do Reino Unido, e por um secretário, geralmente um administrador com experiência. O processo de auditoria na sua globalidade é gerido e coordenado por um elemento da QAA (QAA, n.d.^o).

Este é, portanto, também um processo que engloba uma componente interna à instituição, a elaboração da documentação a entregar à equipa de auditores, e uma componente externa, que é, no fundo, um processo de revisão por pares. O processo de auditoria termina com a publicação de um relatório, que descreve os sistemas e procedimentos institucionais e a percepção dos auditores relativamente à sua eficácia, com comentários acerca de áreas onde estes estão bem implementados e áreas a melhorar (Williams, 1997). Um ano após a publicação do relatório as instituições devem relatar à QAA as acções que tomaram para lidar com as fraquezas detectadas na auditoria (QAA, n.d.^o). O resultado final de uma auditoria não é um julgamento específico sobre se os sistemas de garantia da qualidade de que a instituição dispõe são ou não satisfatórios; no entanto, o processo de auditoria identifica áreas para melhoria que a instituição deve tomar em consideração.

Tal como no caso da avaliação da qualidade, também os resultados globais do processo de auditoria da qualidade de todas as instituições são publicados num relatório global, que descreve os principais assuntos levantados no conjunto das auditorias realizadas a todas as instituições (Williams, 1997).

Mais uma vez, Harvey & Westerheijden (1998) consideram que este sistema de avaliação não tem grandes consequências. De facto, levantam-se várias questões, mas pouco se faz acerca das recomendações da equipa de auditores. Por exemplo, ao nível do ensino/aprendizagem, a influência dos relatórios das auditorias não foi praticamente nenhuma. No entanto, o processo teve a vantagem de obrigar as universidades clássicas a documentar os mecanismos que têm implementados para garantir a sua qualidade.

? Avaliação da Qualidade da Investigação

No Reino Unido, o financiamento da investigação realizada nas instituições de ensino superior é selectivo e baseia-se nos resultados de um sistema de avaliação da qualidade dos centros de investigação: o *Research Assessment Exercise* (RAE). O *1991 White Paper* estabelece que o financiamento do ensino e da investigação devem ser feitos separadamente e que o financiamento da investigação deve ocorrer de forma selectiva para encorajar as instituições a concentrarem-se nas suas forças (Phillips, 1995).

A primeira avaliação da qualidade da investigação data de 1986, tendo a partir daí decorrido periodicamente em 1989, 1992, 1996 e 2001. A responsabilidade sobre o processo coube primeiro ao UGC, depois ao UFC, e, finalmente, aos HEFC, à medida que estes organismos foram sendo substituídos uns pelos outros em consequência dos *1988 e 1992 Higher Education Acts*.

O objectivo principal deste exercício (RAE) é a melhoria da qualidade da investigação, através da distribuição selectiva dos financiamentos de acordo com padrões de qualidade descritos em termos de pontuações (1, 2, 3a, 3b, 4, 5, 5*). As instituições que conduzem a melhor investigação recebem uma maior proporção de dinheiro e as áreas que obtenham a classificação de 1 ou 2 não são financiadas. O processo de avaliação é baseado no *peer review* e inclui 69 áreas de investigação, sendo cada uma avaliada segundo a escala atrás apresentada.

Este tipo de avaliação da investigação, directamente ligada ao seu financiamento, acaba por conduzir a uma situação em que as instituições que produzem investigação de qualidade continuarão a produzi-la com cada vez mais e melhores probabilidades de sucesso, pois o dinheiro atribuído pelos organismos financiadores é usado para o reforçar. Por sua vez, as instituições com fraca investigação poderão chegar a uma situação em que pura e simplesmente terão de pôr de lado essa actividade³².

? Acreditação Profissional

A exemplo do que acontece nos Estados Unidos, também no Reino Unido está implementado um sistema de acreditação de cursos por ordens profissionais. Existe, ainda, a *Teachers Training Agency*, que estabelece determinados requisitos relativamente aos cursos de formação de professores.

³² Existe, adicionalmente a este, um outro processo de avaliação da investigação produzida no Reino Unido, ligado à avaliação dos projectos submetidos aos conselhos de investigação para consideração e aprovação

Williams (1997) considera que embora os sistemas de avaliação da qualidade e de auditoria da qualidade tenham tentado ser sensíveis à natureza do ensino superior, levando em linha de conta as diferentes missões e objectivos de cada instituição individual, as críticas a estes processos têm-se feito sentir. Muitas delas passam pela existência simultânea de tantos processos diferentes de avaliação, que fazem com que uma instituição esteja permanentemente a ser avaliada, existindo muitas vezes duplicação e sobreposição de trabalho, nomeadamente ao nível da produção de avaliações e relatórios internos, que, de certa forma, distraem a instituição das suas actividades principais. Um dos perigos destes sistemas de avaliação é poderem levar a uma atitude passiva por parte das instituições (se isto tem que ser feito, vamos lá fazê-lo depressa e de acordo com os gostos dos examinadores) em detrimento de qualquer melhoria nas suas actividades, objectivo que deveria ser o central no processo. A inovação também pode deixar de acontecer por medo de que os examinadores a não compreendam.

O autor refere também a necessidade, num processo de avaliação externa baseado na revisão por pares, de que os “pares” sejam pessoas de mérito reconhecido e relevantes para a instituição a ser avaliada, pois só assim o processo será credível e encarado como legítimo. No entanto, se na avaliação da investigação, a identificação de “pares” é relativamente fácil (os melhores cientistas são normalmente figuras públicas, reconhecidas pelo seu trabalho), o mesmo não acontece com a escolha das pessoas para avaliar as actividades de ensino/aprendizagem, porque estas não são transparentes, especialmente num sistema muito diverso, onde as práticas variam bastante em termos de estrutura e conteúdo de currículos e de métodos pedagógicos.

Reavill (1998), num artigo sobre os vários *stakeholders*³³ que podem ser identificados no sistema de ensino superior (o autor identifica 12³⁴), e a forma como os seus interesses são representados nos procedimentos do sistema de avaliação da qualidade, tece algumas críticas a este sistema:

- a avaliação é feita com base nos objectivos e propósitos que cada instituição define para si própria, não sendo permitido aos avaliadores desafiar a sua validade; mas, até que ponto é que os interesses dos vários *stakeholders* estão bem representados nesses mesmos objectivos?

(com o intuito de obtenção de financiamento para os mesmos), o qual é quase sempre baseado num processo de *peer review* (Brennan & Shah, 1993).

³³ Entende-se por *stakeholders* todas as pessoas ou entidades com interesse na actividade: os que pagam por ela e/ou os que beneficiam dela.

³⁴ Os 12 *stakeholders* identificados por Reavill (1998) são: os estudantes, os empregadores, a família, a universidades e o seu staff, os fornecedores de bens e serviços às universidades, o ensino secundário, outras universidades, o comércio e a indústria, o país, o governo, os contribuintes, as organizações profissionais.

- a grande ênfase colocada no valor do investimento público pode conduzir a uma situação em que há maior preocupação em saber se o dinheiro é gasto correctamente do que em saber se é dispendido nas coisas correctas.

O autor propõe, relativamente à representação do interesse de todos os *stakeholders* no sistema de avaliação da qualidade, a expansão da área de origem dos avaliadores. Actualmente 90% dos avaliadores são académicos pertencentes ao sistema de ensino superior, sendo menos de 10% os provenientes de outros sectores, como a indústria e o comércio, o que acarreta vantagens e desvantagens: por um lado, uma compreensão imediata das actividades académicas, mas por outro falta de uma visão suficientemente alargada dos objectivos de um curso.

Amaral (1997) considera que o sistema de avaliação da investigação inglês é uma estratégia para a obtenção num curto espaço de tempo de dois tipos de universidades, umas de elite (em número reduzido, e onde se combina o ensino com a investigação da mais alta qualidade) e outras de ensino³⁵ (as restantes, em grande número, incluindo praticamente todos os ex-politécnicos). Isto porque, de acordo com o autor, foi depois da passagem dos politécnicos a universidades que se iniciou o sistema de avaliação da investigação, cujos resultados são o principal factor determinante da atribuição de financiamentos para a investigação às instituições.

Amaral (1997), aponta ainda o que ele considera ser um outro problema grave do sistema inglês: o recurso exagerado aos indicadores de desempenho (*performance indicators*³⁶) para avaliar as instituições. Estas facilmente se adaptam aos indicadores, os quais, as mais das vezes, têm pouco a ver com a realidade: “*um índice é apenas um indicador de qualidade e não significa mais do que isso, indica apenas qualquer coisa para ser analisada, não pode ser tomado como uma medida de qualidade*” (*ibid*: 24).

Abordagem à Qualidade em França

Em França a Lei Savary de 1984 estabeleceu a criação de um comité responsável pela avaliação e monitorização de todas as actividades levadas a cabo nas instituições de ensino

³⁵ Sobre estas o autor questiona ironicamente se serão realmente universidades.

³⁶ De acordo com Cave et al. (1997), indicadores de desempenho são medidas, normalmente sob a forma quantitativa, de um aspecto ou actividade de uma instituição de ensino superior. Estas medidas podem ser ordinais ou cardinais, absolutas ou relativas. Elas incluem as aplicações mecânicas de fórmulas e podem informar, e/ou resultar de, procedimentos subjectivos e informais como são as avaliações por pares ou as ordenações (rankings) reputacionais.

superior. O CNE (*Comité National d'Évaluation des Établissements Publics à Caractère Scientifique, Culturel et Professionnel*) foi, assim, legalmente criado nesse ano para dar resposta a 3 objectivos (Cusin, 1992):

- ? necessidade de controlar a qualidade das instituições, para contrabalançar a quantidade de novos estudantes e programas, gerados pela massificação do acesso ao ensino superior;
- ? a exigência, em 1993, por parte da Comunidade Económica Europeia, de que se estimulem as instituições de ensino superior para que estas se tornem competitivas a nível europeu;
- ? a necessidade absoluta de reabilitar a imagem das universidades junto da opinião pública, que desde 1968 era negativa.

Em legislação aprovada no ano de 1989 é consagrada a total autonomia administrativa do Comité, pelo que este passa a responder apenas perante o Presidente da República Francesa, não estando sob a alçada do Ministério da Educação. Como refere Amaral (1997: 24), o sistema de avaliação francês é tipicamente característico do país: “*uma espécie de monarquia republicana ou de república monárquica, com tendência para as grandes comissões*”³⁷.

A missão do CNE prende-se com o exame e avaliação do conjunto das actividades dos estabelecimentos públicos de carácter científico, cultural e profissional: as universidades, as escolas e outros grandes estabelecimentos que estejam na dependência do Ministério da Educação (avaliações institucionais). O CNE pode também proceder à avaliação de instituições de ensino superior na dependência de outros ministérios e a avaliações comparativas, de tipo transversal, para disciplinas específicas (ex.: geografia, medicina dentária, química) ou graus (ex.: *magistère*, um programa universitário de 3 anos, altamente selectivo). Pode ainda criar comissões temáticas para o estudo de determinadas questões relativas às missões do ensino superior, enquanto serviço público, que são a formação inicial e contínua, a investigação, a inserção regional, nacional e internacional (CNE, 2003). De acordo com Sursock & Staropoli (1998), os objectivos da avaliação passam essencialmente por fazer com que o ensino superior “preste contas” aos seus *stakeholders* e pela ajuda às instituições de ensino superior no sentido de encetar processos de melhoria contínua.

O CNE avalia cada instituição encarando-a como um todo organizado. Enfatizando as forças e fraquezas da mesma, o comité aprecia a sua política, tendo em consideração os constrangimentos

³⁷ De facto, o CNE é uma grande comissão, constituída por 17 membros nomeados pelo Presidente da República por um período de 4 anos. Para desenvolver o seu trabalho o Comité apoia-se num secretariado permanente presidido pelo Secretário Geral. O decreto-lei de 21/2/1985 estipula que a organização das actividades do CNE, isto é, o planeamento do programa das avaliações a realizar e a determinação da metodologia a usar, é da sua inteira responsabilidade (Ottenwalter, 1997).

existentes e os objectivos estabelecidos dentro das missões de serviço público que o ensino superior possui. Em cada instituição, o CNE analisa o conjunto das actividades e os meios utilizados para pôr em prática as políticas científica e pedagógica definidas; avalia a qualidade da investigação e do ensino, a formação dos professores, a formação contínua, a gestão de recursos humanos e dos serviços, o tipo de vida no *campus*, a recepção e acompanhamento dos estudantes, a inserção da instituição na vida local e a sua influência em termos de desenvolvimento nacional e internacional (CNE, 2003).

O comité faz todas as recomendações que considera apropriadas para a melhoria do funcionamento do ensino superior e da eficácia do ensino e da investigação, tanto relativamente ao sistema de ensino superior francês como um todo, como em relação a cada instituição particular que é avaliada. É apenas responsável pela avaliação dos estabelecimentos, não estando encarregado de avaliar pessoas, acreditar formações ou distribuir os financiamentos estatais. O CNE não tem qualquer poder de regulamentação ou de gestão, cabendo aos responsáveis da administração central e às instituições que ele avalia decidir da implementação, ou não, das recomendações por ele elaboradas (CNE, 2003).

Através do relatório anual produzido, e que é enviado ao Presidente da República, e dos relatórios temáticos que publica, o CNE analisa e examina as políticas gerais do ensino superior francês.

Em termos de metodologia de avaliação institucional, o CNE utiliza uma abordagem simultaneamente qualitativa e quantitativa: apoia-se em indicadores estatísticos como base para análise e recolha homogénea de dados ao nível de todo o país, mas considera, simultaneamente, que a primazia deve ser dada à avaliação qualitativa, pelo que toma em consideração, no processo de avaliação, o contexto, situação específica, evolução e objectivos específicos de cada instituição avaliada (Ottenwaelter, 1997).

Tal como acontece nos sistemas de avaliação da qualidade no Reino Unido, também o sistema francês compreende uma fase interna e uma externa. Através de um questionário fornecido pelo CNE, a instituição a ser examinada prepara a sua própria avaliação interna, analisando as suas forças, fraquezas e perspectivas de desenvolvimento futuro, sendo produzido o correspondente relatório. A fase externa consiste de um processo de revisão por pares, em que a instituição é visitada por uma comissão de peritos (entre 5 e 12, dependendo do âmbito da avaliação), da qual resulta um relatório confidencial com os resultados da mesma³⁸.

³⁸ A selecção dos peritos é feita cuidadosamente, de entre um conjunto de cerca de 1000 de que o Comité dispõe (pertencentes à comunidade académica nacional e internacional): muitos ocuparam posições de liderança em instituições de ensino superior, tendo desenvolvido, ao longo dos já 15 anos de existência do CNE, uma larga experiência em processos de avaliação. Os peritos frequentam uma formação de um dia, dada pelo membro do *staff* do Comité, o qual também os acompanha na visita à instituição e está em

Com base nos relatórios de avaliação interna, elaborado pela instituição, e externa (elaborado pela comissão de peritos), o CNE escreve um relatório de avaliação da instituição, que é publicado. Este analisa como a instituição define o seu projecto e cumpre a sua missão, permitindo informar a opinião pública em geral, e os parceiros e utilizadores da instituição, principalmente o Estado e as outras entidades financiadoras, sobre a sua situação actual. Adicionalmente, e porque os relatórios contêm recomendações, estes constituem ferramentas estratégicas ao dispor das instituições, possibilitando-lhes a implementação de novas políticas e de acções que visem a melhoria da qualidade do seu ensino, investigação e gestão.

É de salientar que o processo e as metodologias de avaliação do CNE resultam da parceria e colaboração entre o comité e a Conferência dos Reitores das Universidades. Em conjunto, estes dois organismos definem os critérios e indicadores utilizados na avaliação (fizeram-no pela 1ª vez em 1986, e voltaram a fazê-lo em 1994, quando houve uma redefinição dos mesmos) (Ottenwaelter, 1997).

Como já foi referido, em todas as suas avaliações o CNE olha simultaneamente para o ensino e a investigação que têm lugar nas instituições. Contudo o CNE não duplica o trabalho de avaliação que as agências de investigação conduzem, com propósitos de certificação e financiamento; pelo contrário, apoia-se nele para avaliar a política de investigação seguida pelo estabelecimento e a qualidade da investigação produzida no mesmo (Sursock & Starapoli, 1998).

Actualmente o CNE encontra-se já na segunda fase de avaliações institucionais das universidades Francesas, após uma primeira fase em que foi feito um verdadeiro “*tour de France des Universités*”. A abordagem utilizada nesta segunda fase difere nalguns pontos da primeira, ao introduzir inovações metodológicas resultantes da tomada em consideração pelo CNE de alguns factores relacionados com o desenvolvimento recente do meio envolvente das instituições (Sursock & Starapoli, 1998; Ottenwaelter, 1997):

- ? aumento significativo do número de alunos e dos recursos humanos e materiais no sistema de ensino superior, entre 1986 e 1996;
- ? alterações na relação Ministério da Educação/instituições, com a introdução de uma política contratual que requer que as segundas preparem planos estratégicos a 4 anos, os quais são avaliados pelo CNE;
- ? novas parcerias entre instituições de ensino superior e autoridades regionais e empresas locais, no que toca a actividades de ensino e investigação;
- ? desenvolvimento de metodologias e sistemas de avaliação em diversos países europeus.

permanente contacto com a equipa durante a fase de escrita do relatório de avaliação externa (Sursock & Starapoli, 1998).

Com base neste conjunto de acontecimentos, o CNE decidiu introduzir algumas inovações na sua metodologia de avaliação que, agora, se baseia nos seguintes princípios:

- a selecção das instituições a avaliar é feita pelo CNE;
- a avaliação tem em consideração a *politique de site*, isto é, as políticas institucionais referentes ao posicionamento do estabelecimento no seu ambiente regional;
- a avaliação implica a participação activa da instituição a ser avaliada: procura-se que o processo de auto-avaliação seja crítico e analítico da real situação institucional. Com o apoio do CNE (ao nível da elaboração de questionários, documentação vária, e disponibilização de *staff*) é pedido à instituição que produza um relatório interno que inclua a discussão de todas as unidades que a constituem e de todas as actividades que nela decorrem. As instituições têm que ser capazes de se descrever a si mesmas de forma coerente e exaustiva e de avaliar as suas forças e fraquezas, julgando-se de um ponto de vista estratégico;
- a avaliação é selectiva: com o intuito de encurtar o tempo que demora a avaliação institucional, são seleccionadas para avaliar, na fase externa, apenas determinadas áreas. Esta selecção baseia-se no relatório da primeira avaliação (especialmente nas suas recomendações), no relatório interno da segunda avaliação, nos pedidos do presidente da instituição relativamente a determinadas áreas que este gostaria de ver avaliadas e no interesse geral suscitado por determinados assuntos. Como o processo de escolha das áreas a avaliar não é, como se pode depreender, muito simples, o enfoque da avaliação incidirá essencialmente sobre a implementação das recomendações constantes do primeiro relatório e sobre iniciativas tomadas pela instituição após a primeira avaliação;
- a avaliação tem em consideração a dimensão dinâmica da instituição;
- enfatizam-se os assuntos relacionados com a qualidade;
- mantém-se o princípio da revisão por pares;
- o relatório final de avaliação continua a ser público.

Como já foi referido, cada instituição é responsável pela implementação (ou não) do conjunto de recomendações que constam do relatório referente à sua avaliação. Logo, programas de melhoria eventualmente elaborados e postos em prática pelas instituições não são avaliados pelo CNE, nem por qualquer outra agência do Estado. No entanto, no novo sistema de relacionamento Estado/instituições (baseado em contratos quadrienais), estas últimas têm de submeter ao Ministro de Educação um plano estratégico a 4 anos, o qual poderá, se a instituição assim o entender, incluir um programa de melhorias baseado nas recomendações do CNE. Por outro lado, o Ministro da

Educação, também recebe os relatórios de avaliação, podendo mesmo consultar o CNE informalmente a respeito das instituições, pelo que em grande medida a aprovação do plano estratégico, com o conseqüente estabelecimento do contrato, dependerá da implementação, por parte da instituição, das recomendações que lhe foram dirigidas. Paralelamente, o facto de o CNE ter já iniciado a segunda fase das avaliações, também lhe permite avaliar, *a posteriori*, estes programas de desenvolvimento.

É também importante salientar que não existem quaisquer sanções resultantes dos resultados da avaliação, nem qualquer ligação directa entre estes e o financiamento das instituições, como acontece no sistema inglês. No entanto, como os resultados são públicos, e em certa medida influenciam a assinatura dos contratos programa, é muito possível que exista, ou passe a existir, uma relação indirecta entre financiamento e avaliação.

Os efeitos do sistema de avaliação institucional têm sido, na opinião de autores como Cusin (1992) e Luchaire & Massit-Follea (1991), muito positivos, quer junto do governo, quer das próprias instituições. Junto do governo, porque o sistema lhe permite dispor quer de uma “fotografia” precisa do ensino superior nacional, quer de uma identidade idónea para implementar a sua política contratual. Junto das instituições porque a avaliação tem servido como catalisador da inovação e da mudança: ao permitir que cada instituição veja mais claramente qual a política que segue e quais as suas forças e fraquezas, o processo de avaliação conduz ao encetar de reformas e de processos de melhoria.

Ainda segundo Luchaire & Massit-Follea (1991), a avaliação vem responder à necessidade do grande público, e em particular dos estudantes, dos seus pais, dos futuros estudantes ou dos parceiros da universidade (do meio económico e social), de saber o que é que quer ser no futuro cada uma das instituições que ele conhece e frequenta, em termos de ensino e investigação, e como é que cada uma se posiciona em relação às restantes.

Abordagem à Qualidade na Holanda³⁹

A Holanda foi o primeiro país europeu a desenvolver um sistema formal de avaliação da qualidade do ensino e da investigação. De facto, em 1985 foi publicado pelo governo holandês um documento político designado “*Autonomy and Quality in Higher Education*” (HOAK), que estabelece um novo modelo de relação entre as instituições de ensino superior e o governo, baseado

numa maior autonomia e auto-regulação institucionais. Como contrapartida exigia-se às instituições que demonstrassem claramente a qualidade da educação que “forneciam”. Esta estratégia governamental fez emergir a questão da qualidade e da sua avaliação no ensino superior, colocando-a no centro do debate político.

? Sistema de Avaliação da Qualidade do Ensino

Nas negociações que se seguiram sobre a implementação do HOAK, o Ministro da Educação e Ciência e os organismos representativos das Universidades (Associação das Universidades Holandesas – VSNU) e dos Institutos Politécnicos (Conselho dos HBO) chegaram a acordo relativamente às entidades que coordenariam o sistema de avaliação da qualidade do ensino: a VSNU, para as universidades e o Conselho dos HBO, para os politécnicos. Acordado foi também que, dentro do espírito da auto-regulação, os resultados das avaliações não teriam qualquer implicação ao nível do financiamento das universidades, significando isto que não existiriam castigos ou recompensas para as faculdades envolvidas no processo. Contudo, sempre que um curso apresentasse sucessivas avaliações negativas e/ou não tomasse quaisquer medidas de melhoria durante um determinado número de anos, o Estado reservava-se o direito de o excluir do registo oficial, o que na prática significaria que o diploma a que o mesmo conduzia não era oficialmente reconhecido e, como tal, o curso deixaria de ser financiado pelo governo.

Inicia-se, então, em 1987/88 o primeiro exercício de avaliação da qualidade do ensino superior na Holanda (o primeiro ano consistiu num exercício piloto), sem que antes existisse qualquer tradição no sistema. Porém, este é um sistema que se tornou de tal forma popular na Europa que numa publicação do Liaison Committee of Rectors’ Conferences (1993), os autores (van Vught & Westerheijden) o identificam como sendo um dos três modelos básicos tradicionais (do trio fazem igualmente parte os modelos francês e inglês) (Vroeijerstijn, 1998). De facto, uma grande parte dos sistemas de avaliação da qualidade actualmente em vigor nos países europeus foram concebidos com base no sistema holandês, como é, por exemplo, o caso do sistema Português.

Com base no sumário proposto por Vroeijerstijn (1994) são as seguintes as características-chave do sistema de avaliação da qualidade das universidades holandesas:

- o sistema é controlado pelas próprias universidades;

³⁹ O sistema de ensino superior holandês é binário, sendo constituído por um sector universitário e outro politécnico. Neste sub-capítulo discutir-se-á apenas o modelo holandês de avaliação da qualidade do sector universitário, por este ser considerado um dos sistemas clássicos europeus e por ser aquele que serviu de base ao desenvolvimento do sistema português de avaliação dos cursos do ensino superior.

- o objectivo primário do sistema de avaliação é a melhoria da qualidade, pelo que os restantes objectivos se encontram subordinados a este;
- o ensino e a investigação são avaliados separadamente;
- não existe uma relação directa entre os resultados da avaliação e o financiamento das instituições;
- o sistema não se orienta por indicadores de desempenho;
- o sistema baseia-se na auto-avaliação e na revisão por pares;
- as diferentes faculdades são envolvidas no processo através da selecção dos membros dos comités de visita externos;
- a avaliação externa da qualidade é orientada para as disciplinas, isto é, os objectos de avaliação são os cursos e os projectos de investigação realizados;
- a avaliação externa da qualidade opera ao nível de todo o país: todas as universidades com cursos oferecidos na área do conhecimento em avaliação são visitadas pela mesma comissão de avaliação externa;
- o processo é cíclico, com períodos de 6 anos para o ensino e 4 anos para a investigação;
- o sistema cobre, em princípio, todos os cursos e toda a investigação realizada nas universidades.

A entidade a ser avaliada neste sistema é, então, o “programa de estudos”, isto é, o conjunto de cursos que conduzem a um grau específico (o equivalente à licenciatura). Comissões de visita *ad hoc*, constituídas por peritos externos, avaliam todos os cursos do país incluídos na mesma área do conhecimento, com base na informação contida nos relatórios de auto-avaliação produzidos pelas diferentes faculdades e nas suas próprias observações durante visitas de dois dias. No final de cada visita é dado o primeiro *feedback* à instituição, sob a forma de comentários preliminares tecidos pelo presidente da comissão de visita externa. A versão final do relatório de avaliação externa de cada faculdade, que inclui as respostas dadas pela mesma à avaliação a que foi sujeita, é incluída num relatório nacional público da comissão de visita sobre a qualidade daquele “programa de estudos” (Boezeroy, 1999).

A auto-avaliação constitui neste processo uma fase de importância significativa, pois é ela a “pedra de toque” do processo de melhoria da qualidade. É através da escrita do relatório de auto-avaliação (a qual estrutura o processo de auto-avaliação) que cada faculdade se apercebe das suas forças e fraquezas, podendo começar a trabalhar no sentido de melhorar os seus pontos fracos, mesmo se nenhuma comissão de avaliação externa for envolvida no processo. A VSNU definiu um guião que cada faculdade deve seguir para escrever o seu relatório de auto-avaliação, o qual inclui os seguintes tópicos (Vroeijstijn, 1995):

- 1) O programa: objectivos, características e conteúdos
- 2) O aluno e a sua educação
- 3) Os graduados
- 4) O pessoal académico
- 5) Internacionalização
- 6) Garantia da qualidade interna.

Esta estrutura permite garantir a comparabilidade entre os cursos oferecidos na mesma área do conhecimento por diferentes instituições, mas não impede que cada faculdade, se assim o desejar, enfatize outros temas que considere mais importantes para a sua situação particular (Boezerooy, 1999).

Relativamente aos relatórios nacionais produzidos, neles não é feito qualquer julgamento sumário acerca de cada um dos cursos em particular, nem lhes é atribuída qualquer classificação, uma vez que isso seria contraditório com a natureza multidimensional do conceito de qualidade, proposta por Vroeijensstijn (1995). Este autor alerta para uma mudança significativa ocorrida nestes relatórios e observável quando se compara a sua “primeira geração” com a produzida no segundo ciclo de avaliações (neste momento teve já início o terceiro). Os relatórios contêm, agora, um julgamento comparativo entre os diferentes cursos avaliados, muito embora tal julgamento continue a não ser global, mas em função das diferentes dimensões da qualidade avaliadas.

? **Sistema de Avaliação da Qualidade da Investigação**

Após um primeiro procedimento instituído pelas próprias universidades para a avaliação da investigação ~~rel~~ conduzida (Financiamento Condicional, FC, em 1983), o governo holandês decidiu implementar um novo sistema de avaliação da qualidade da investigação. A VSNU concebeu, então, o actual sistema, com base na experiência do FC e também naquela que tinha entretanto adquirido com o sistema de avaliação da qualidade do ensino. Assim, e desde 1993, comissões externas de peritos avaliam a investigação realizada nas universidades, de acordo com quatro dimensões de qualidade:

- produtividade
- qualidade dos resultados obtidos
- relevância
- viabilidade no longo prazo.

Toda a investigação realizada nas universidades deve ser submetida e organizada em programas de investigação. Cabe a cada instituição fornecer às comissões externas toda a informação necessária acerca dos mesmos e é a partir desta informação, eventuais entrevistas com os líderes das equipas de investigação e /ou visitas a faculdades e laboratórios, que as comissões estabelecem os seus julgamentos acerca da qualidade da investigação produzida. Do processo de avaliação resultam relatórios nacionais, públicos, e a cada programa de investigação é atribuída, em cada uma das quatro dimensões da qualidade, uma nota numa escala que varia entre o 1 (insuficiente) e o 5 (excelente). Tal como acontece com a avaliação da qualidade do ensino, também no caso da investigação não existe uma relação directa entre os resultados da mesma e a política de financiamento do ensino superior.

? Os Efeitos da Avaliação da Qualidade

Não existindo uma relação directa entre avaliação (e resultados da mesma) e o financiamento das instituições, e por forma a garantir que o esforço e dinheiro dispendido com a avaliação são devidamente compensados, pela tomada em consideração por parte das instituições das recomendações que lhe são feitas e pela sua implementação com vista à melhoria da qualidade dos cursos, o governo, através da Inspeção Geral da Educação, monitoriza o sistema de avaliação, nomeadamente os relatórios das comissões de visita externa e o *follow-up* que lhes é devido pelas universidades, naquilo que se designa como uma “meta-avaliação” (avaliação da avaliação) (Boezerooy, 1999).

Relativamente ao tipo de *follow-up* que cada instituição deve efectuar, face às recomendações que lhe foram feitas pelas comissões de peritos externos, quer relativamente aos cursos que ministra, quer à investigação que realiza, este não é de forma alguma prescrito pela Inspeção Geral da Educação, sendo inteiramente da responsabilidade de cada universidade, no quadro da sua autonomia. A Inspeção apenas exige que algum seguimento seja dado à avaliação, e que o mesmo seja estabelecido por escrito num Plano de Acções que deve ser concretizado (três anos após a publicação de cada relatório de uma comissão de revisão externa, a Inspeção verifica se lhe está a ser dado o devido seguimento) (Boezerooy, 1999).

O Programa Internacional de Auditoria Institucional da EUA (*Association of European Universities*)⁴⁰

Em 1993, a comissão permanente da CRE (Associação das Universidades Europeias) decidiu oferecer às cerca de 500 universidades que a constituíam a possibilidade de serem auditadas, de forma a permitir que cada instituição pudesse avaliar os seus pontos fortes e áreas de melhoria relativamente à sua gestão da qualidade. O objectivo da auditoria proposta é a realização de um diagnóstico interno, que deve explicitar os pontos nodais da qualidade e os principais actores do processo diário de tomada de decisão nas universidades, devendo a mesma constituir uma ferramenta para os líderes institucionais prepararem a mudança (Barblan, Smith, Seidel & Tabatoni, 1996; van Vught & Westerheijden, 1996). Segundo a própria organização (CRE, 2000):

“The long-term aim of the CRE Institutional Review Programme is to support institutional change in universities. It represents a tailor-made approach to internal and external review, while supporting the universities’ own development. It does not impose a prescribed model of management or quality assurance. It is for the participating university to set its own review by deciding which issues, which faculties and institutes and which persons in the process deserve special attention.” (ibid: 5)

Durante o processo de auditoria, cada instituição é ajudada, através da realização de um diagnóstico externo por líderes universitários experientes pertencentes a diferentes sistemas de ensino superior europeus (Amaral, 1998), a examinar a forma como define os seus objectivos de médio e longo prazo, a olhar para os constrangimentos internos e externos que modelam o seu desenvolvimento e a discutir estratégias para melhorar a qualidade, entendendo-se por qualidade a adequação dos meios aos fins sem ignorar os constrangimentos (Barblan, Smith, Seidel & Tabatoni, 1996). Este processo enfatiza, portanto, a universidade como um todo institucional e nenhum dos seus processos em particular, debruçando-se sobre as formas como se organiza a sua autonomia, como é governada, qual a sua capacidade estratégica para a mudança e qual o sistema de acompanhamento, avaliação e melhoria da qualidade de que dispõe. Contudo, é conveniente notar que a CRE não pretende, com este seu programa, fornecer às instituições qualquer guião para o seu desenvolvimento; de facto, o processo de auditoria tem um carácter consultivo, pretendendo-se no fundo oferecer às instituições uma avaliação externa do tipo facilitador⁴¹ (Amaral, 1997).

⁴⁰ Desde 31 de Março de 2001 que uma fusão entre a CRE e a *Confederation of EU Rectors’ Conferences* deu origem à *European University Association* (EUA).

⁴¹ Trow (1994) distingue quatro tipos diferentes de avaliação: *internal supportive review*, *internal evaluative review*, *external supportive review* e *external evaluative review*. A avaliação protagonizada pela EUA é uma *external supportive review*, uma vez que a avaliação é promovida por uma entidade exterior, mas com o intuito de apoiar aqueles que são avaliados. Estes últimos têm depois a responsabilidade de retirar do processo as devidas conclusões e proceder a eventuais mudanças.

A figura I.4.3 representa esquematicamente o programa de auditoria institucional da EUA, mostrando as diferentes etapas em que o mesmo se desenrola e os fluxos que se estabelecem entre instituição auditada e equipa de auditores.

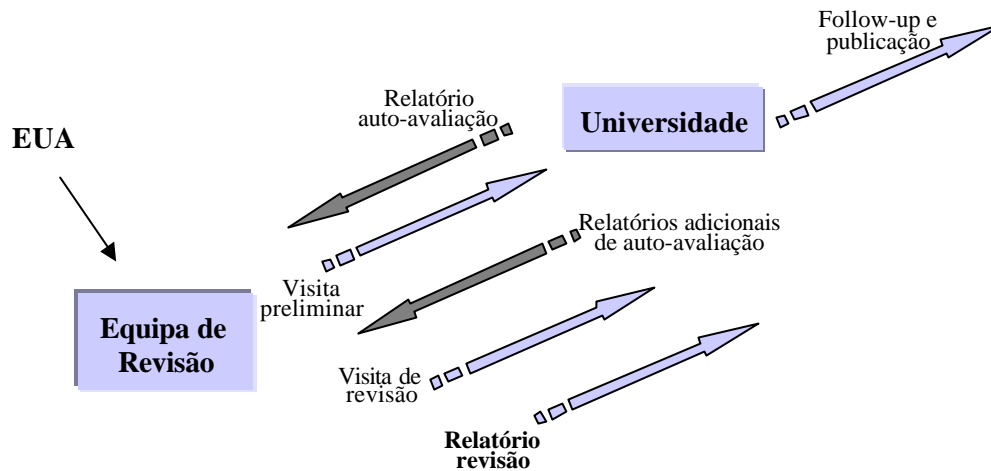


Figura I.4.3 – Representação esquemática do programa internacional de auditoria institucional da EUA (adaptado de Barblan, 1998).

Segundo Amaral (1998), também no que se refere ao programa internacional de auditoria institucional da EUA é possível encontrar os seus pontos mais fortes, bem como aquelas áreas em que o processo deve ser melhorado. Assim, no que respeita aos pontos fortes são de destacar (Amaral, 1998):

- o carácter internacional da auditoria da qualidade;
- o carácter independente do processo;
- o facto de ser um processo facilitador;
- a possibilidade de melhoria da “gestão estratégica para a qualidade”;
- o facto de poder servir como um mecanismo de *accountability* das instituições para o governo e a sociedade;
- o papel central desempenhado pelo julgamento por pares no processo;
- o facto de não serem estabelecidos quaisquer tipos de listas ordenadas de instituições.

Relativamente aos pontos fracos que se podem apontar a este programa, o autor (Amaral, 1998), refere:

- falta de apoio às instituições no período pós-auditoria;

- a não existência de respostas ao problema de melhoria da transparência e comparabilidade das instituições de ensino superior entre os Estados membros do espaço europeu.

Também Trow (1994), alerta para dois perigos essenciais subjacentes à realização deste tipo de exercícios:

- ? a superficialidade dos mesmos, resultante de ser difícil para uma equipa de avaliadores estrangeiros avaliar o todo que é uma instituição de ensino superior de um país diferente dos seus;
- ? a possibilidade de os mesmos serem apenas exercícios “leves” de auditoria, uma vez que os auditores são “todos colegas!”.

Segundo Barblan, Smith, Seidel & Tabatoni (1996), a CRE (actualmente EUA) espera que, através da realização deste seu programa internacional de auditoria institucional, se possam disseminar exemplos de procedimentos correctos, validar conceitos correntes de pensamento estratégico e elaborar referências comuns de qualidade que auxiliem as instituições envolvidas a re-orientar o seu desenvolvimento estratégico, fortalecendo simultaneamente uma cultura universitária da qualidade na Europa. De acordo com a própria associação (CRE, 2000):

“The programme aims at reinforcing institutional development and strategic improvement throughout European higher education by disseminating examples of good practice regarding quality management and strategic change, thus enabling universities to learn from each other.” (ibid: 5)

I.5 O SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS

Com este sub-capítulo pretende-se abordar a problemática da qualidade no sistema de ensino superior português, incluindo as abordagens existentes para a sua avaliação. Assim, e para contextualizar o surgimento das preocupações com a qualidade no sistema de ensino superior, iniciar-se-á o sub-capítulo revisitando os acontecimentos mais significativos das últimas três décadas, após o que se apresentarão com algum detalhe os sistemas portugueses de avaliação da qualidade do ensino e da investigação, incidindo especialmente sobre o primeiro.

De referir que muitos dos assuntos aqui tratados serão alvo de revisitação no âmbito do capítulo V, porquanto este tem por objectivo analisar as questões da estratégia, qualidade e

avaliação no ensino superior português do ponto de vista de alguns dos seus principais actores. Assim sendo, procurar-se-á aqui ser breve na exposição, mencionando apenas os tópicos essenciais e mais relevantes para a análise subsequente dos questionários realizados e das entrevistas conduzidas.

I.5.1 CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS E DA SUA EVOLUÇÃO RECENTE

O sistema de ensino superior Português é binário, incluindo universidades e politécnicos, públicos e privados. O sector público inclui 13 Universidades, a Universidade Aberta, o Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, 16 Institutos Superiores Politécnicos e 32 escolas não integradas. Este sub-sistema inclui ainda uma rede de escolas de enfermagem, 3 institutos de formação de técnicos de saúde (em Lisboa, Porto e Coimbra), uma escola de hotelaria e turismo e uma escola de restauração. Algumas das instituições de ensino superior público dependem das Forças Armadas e da Polícia (Academia Militar, Academia da Força Aérea, Escola Naval e Escola Superior da Polícia). No sector privado existem actualmente 9 universidades e 72 estabelecimentos de ensino superior politécnico (incluindo escolas não integradas). Do sistema de ensino superior faz ainda parte a Universidade Católica Portuguesa, estabelecida no âmbito da concordata existente entre o Estado Português e a Santa Sé.

Os diferentes tipos de instituições de ensino superior existentes, quer pertençam ao sub-sector público, quer ao privado, conferem os graus definidos na tabela 1.5.1.

Tabela I.5.1 – Graus conferidos pelos diferentes tipos de instituições de ensino superior Portuguesas.

Grau	Instituição	Duração
Bacharelato	Politécnicos	3 anos
Licenciatura	Universidades/Politécnicos	4/6 anos
Mestrado	Universidades	+2
Doutoramento	Universidades	+ 3 (+)

Em termos do tipo de investigação realizado, existem diferenças a assinalar entre os sub-sistemas universitário e politécnico. Assim, o sub-sistema politécnico assume-se como tendo uma natureza vocacional, não se debruçando sobre a investigação fundamental (apenas se realiza investigação de natureza aplicada). Por seu turno, o sub-sistema universitário concentra quer a investigação fundamental, quer a aplicada.

No que se refere ao número de alunos no ensino superior em Portugal, ele está patente na tabela I.5.2. em função dos diferentes sub-sistemas existentes. A sua evolução ao longo dos últimos 15 anos está patente no gráfico da figura I.5.1.

Tabela I.5.2 – Número de alunos no ensino superior em Portugal no ano lectivo de 2001/02 em cada um dos sub-sistemas existentes (fonte: Ministério da Educação).

	Público			Privado		
	Universidades	Politécnicos	Forças Armadas/Polícia	Universidades	Politécnicos	U. Católica
No. Alunos	171 014	108 136	1 456	41 331	60 186	10 136

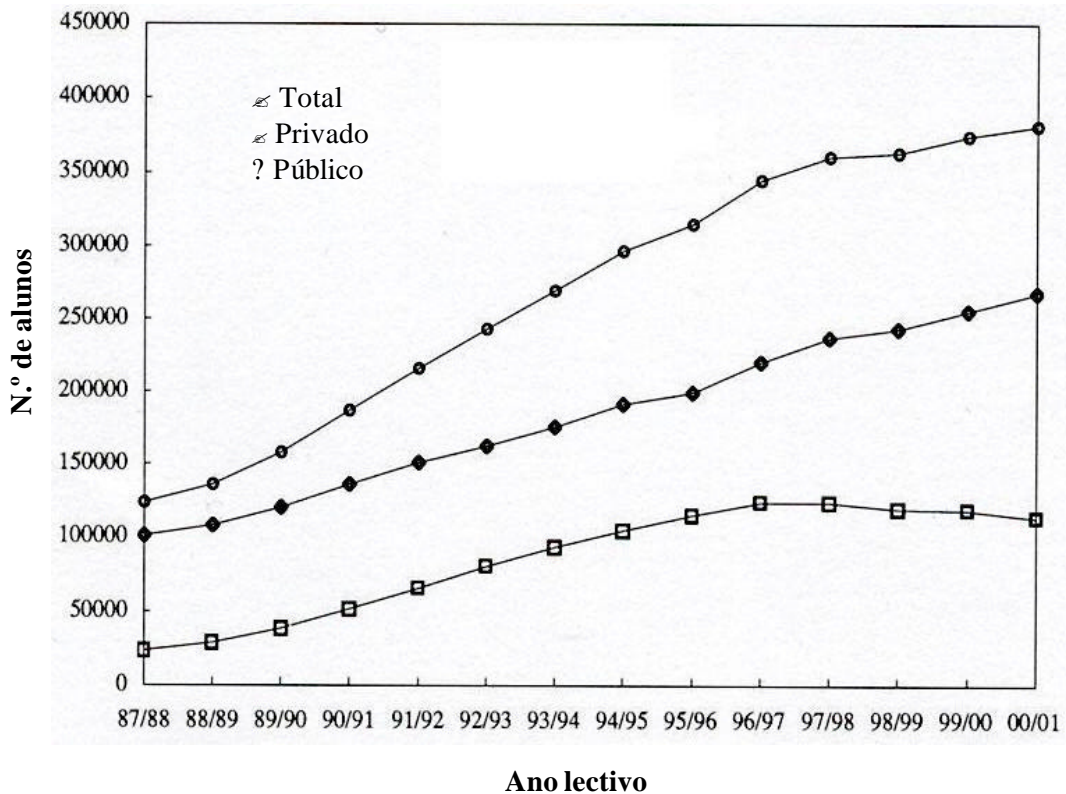


Figura I.5.1 – Evolução do número de alunos no ensino superior em Portugal (fonte: Ministério da Educação).

De acordo com Amaral et al. (2002), é possível analisar a evolução política do sistema de ensino superior português e das suas instituições considerando seis intervalos de tempo, os quais seguidamente se abordam de forma breve, procurando salientar os acontecimentos mais significativos em cada um deles.

De 1973 a 1974

Em 1973, o então Ministro da Educação, Professor Veiga Simão, lança uma política de reforma do ensino superior (que veio a ser conhecida precisamente por “Reforma Veiga Simão”), cujo principal objectivo era a expansão e desenvolvimento do ensino superior pela criação e instalação de novas instituições, quer a nível geográfico, quer a nível “institucional”⁴². O Ministro acreditava que só pela criação de novas instituições se conseguiria a modernização de um sistema antiquado e pouco apto a contribuir para o necessário desenvolvimento económico do país, uma vez que, na sua opinião, as universidades clássicas eram incapazes de se auto-reformarem. A Lei n.º25/X, de 25 de Julho de 1973, cria assim, formalmente, um sistema de ensino superior binário, constituído por Universidades e Institutos Superiores Politécnicos, instituições de ensino superior não universitário, que se pretendia que oferecessem uma formação mais profissionalmente orientada e mais próxima das necessidades das regiões em que seriam instalados (Amaral et al., 2002).

A “Reforma Veiga Simão” foi, efectivamente, um marco significativo na história recente do sistema de ensino superior português, contribuindo para sua diversificação e expansão.

De 1974 a 1976

Em 25 de Abril de 1974 cai o regime ditatorial que tinha governado Portugal nos últimos 50 anos, dando origem a um clima revolucionário que, segundo Amaral et al. (2002: 4), “*permeou tanto as políticas governamentais como as instituições*”. O sistema de ensino superior abre-se a todos os cidadãos que desejem inscrever-se (o acesso é ilimitado, sendo suficiente a conclusão com aproveitamento do ensino secundário) e pede-se às universidades que ajudem na procura de respostas aos problemas nacionais, bem como na ajuda a outros serviços públicos, através da suas capacidades científica e tecnológica. Tornam-se objectivos importantes a diversificação do sistema, pela criação de novas escolas e cursos, a sua expansão, a realização de serviços e actividades diversas para a comunidade e é também colocada alguma ênfase na regionalização de algumas

⁴² Com a “Reforma Veiga Simão” são criados a nível geográfico a Universidade Nova de Lisboa, a Universidade de Aveiro, a Universidade do Minho, o Instituto Universitário de Évora, Institutos Politécnicos na Covilhã, Faro, Leiria, Setúbal, Tomar e Vila Real e Escolas de Formação de Professores em Beja, Bragança, Castelo Branco, Funchal, Guarda, Lisboa, Ponta Delgada, Portalegre e Viseu. A nível “institucional” são, por exemplo, criadas a Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e a Faculdade de Ciências desta universidade é autorizada a ministrar novos cursos de engenharia, tendo posteriormente dado origem à Faculdade de Ciências e Tecnologia. Os Institutos Politécnicos de Vila Real e da Covilhã vieram posteriormente a ser transformados nos Institutos Universitários de Trás-os-Montes e Alto Douro e da Beira Interior, respectivamente.

universidades, de forma a melhor servir as necessidades sociais e económicas das populações (Amaral et al., 2002^a).

De 1976 a 1986

Seguindo de perto as ideias patentes no trabalho de Amaral et al. (2002), pode considerar-se esta década como de normalização do sistema de ensino superior português e da sua adaptação, bem como das suas instituições, a um governo democrático, num período difícil, pois eram reais as dificuldades económicas que o país atravessava. O sistema binário, tal como definido na “Reforma Veiga Simão” é finalmente consolidado, após um período em que todo o ensino médio tinha sido promovido a superior, pela constatação da existência de um grande desfasamento entre a produção de um número elevado de licenciados e as “necessidades reais do país” (é primeiro publicado o Decreto-lei n.º 427B/77, de 14 de Outubro, que cria um sub-sistema de ensino superior de ciclo curto com orientação vocacional, e posteriormente o Decreto-lei n.º 513-T/79, que substitui este primeiro sub-sistema pelo ensino superior politécnico).

Outra alteração significativa neste período tem a ver com o início de um movimento de afastamento progressivo das políticas governamentais de “... *um sistema centralizado de controlo pelo Estado para formas menos restritivas de regulação das instituições de ensino superior.*” (Amaral et al., 2002: 5) (em 1982 começa a prepara-se a *Lei de Autonomia das Universidades*, que viria a ser publicada em 1988). Igualmente importante é o facto de o governo decidir pelo controlo do desenvolvimento do ensino superior, introduzindo um sistema de *numerus clausus* para a totalidade dos cursos oferecidos pelas instituições, o qual veio a tornar-se um poderoso mecanismo de regulação por parte do Estado (Amaral et al., 2002). De acordo com Amaral, Magalhães & Teixeira (1996), o facto de o acesso se ter tornado ilimitado após o 25 de Abril conduziu ao crescimento substancial do número de alunos a entrar no ensino superior, o que levantou problemas graves acerca da qualidade do ensino.

Este é também o período de tempo em que se inicia o desenvolvimento de uma nova dualidade no sistema de ensino superior, pelo estabelecimento de instituições privadas (Amaral et al., 2002).

De 1986 a 1989

Nos anos que medeiam entre 1986 e 1989, os acontecimentos mais significativos prendem-se com o aprofundamento da dualidade público/privado e o reforço da autonomia das universidades públicas.

Em 1988 é publicada a Lei da Autonomia das Universidades (Lei n.º108/98, de 24 de Setembro), que confere às universidades públicas a liberdade para estabelecerem os seus próprios estatutos, e autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira. É-lhes igualmente conferido o poder de actuar a nível disciplinar na área académica. Mais tarde, em 1990, é também conferida autonomia aos Institutos Superiores Politécnicos (Lei n.º 54/90), embora em menor grau, diferença contra a qual ainda hoje estas últimas instituições lutam.

Paralelamente, este é um tempo caracterizado pelo início da expansão desenfreada do subsistema de ensino superior privado, apadrinhado pelo governo da altura. Os requisitos para entrada no ensino superior tornam-se menos exigentes, passando os exames de acesso a não ter carácter eliminatório, servindo apenas como meio de ordenação dos candidatos, sem qualquer exigência de uma nota mínima. Esta medida fez, obviamente, disparar o número de candidatos ao ensino superior, induzindo artificialmente um aumento muito acentuado da procura por este nível de ensino, aumento este a que as instituições de ensino superior público não podiam responder, porque não houve tempo, nem meios para conseguir a curto prazo o aumento dos *numerus clausus* estabelecidos. Estavam, assim, criadas as condições para o desenvolvimento do ensino superior privado, tendo surgido um número elevado de instituições privadas por todo o país, com predominância nas regiões litorais, sobretudo nos grandes centros de Lisboa e Porto, e em áreas como as ciências sociais, o direito, a gestão e a economia, dando origem a um sistema de ensino superior muito desequilibrado se encarado como um todo (Amaral et al., 2002). A explosão do subsistema privado de ensino superior em Portugal foi, de facto, um dos acontecimentos mais significativos das últimas décadas e é uma característica distintiva do sistema de ensino superior português, quando comparado com os dos restantes países da Europa ocidental. Entre 1987 e 1992 o sector privado apresentou uma taxa de crescimento de 250% face à taxa de 40% verificada no subsistema público e, no ano lectivo de 1991/92, eram já mais as vagas oferecidas pelas instituições privadas do que pelas públicas (Amaral, Teixeira & Magalhães, 1996).

De 1990 a 1994

Durante este período é, como já foi referido, aprovada a *Lei do Estatuto e Autonomia dos Estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico*, aprofundando-se o grau de autonomia das universidades e reforçando-se a coordenação académica e a autonomia institucional. É ainda nesta altura que é publicado Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo (1994).

Outro acontecimento significativo é a emergência no “palco” do ensino superior de dois actores que vêm a desempenhar papéis muito relevantes, sobretudo o primeiro, no desenvolvimento

consequente do ensino superior em Portugal: o CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas) e o CCISP (Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos).

São também celebrados acordos entre governo e instituições relativos a uma fórmula de financiamento para as instituições de ensino superior (que se baseia no número de alunos matriculados) e à implementação de um sistema nacional de avaliação da qualidade. Em 1994 é publicada a *Lei da Avaliação do Ensino Superior*, Lei n.º 38/94, de 21 de Novembro, sendo a implementação deste processo uma iniciativa mais dos académicos (especialmente via CRUP), do que do governo. As questões relativas à qualidade, eficácia e eficiência do ensino superior e das suas instituições tornaram-se centrais no debate político e têm desde então vindo a marcar as discussões acerca do ensino superior em Portugal.

De 1995 a 2001

Neste período termina-se aquilo que se pode designar como uma nova arquitectura jurídica do sistema de ensino superior português, através da publicação da lei que define o financiamento do ensino superior público (1997) e do decreto-lei que flexibiliza a gestão financeira das universidades (1997). Este último aprofunda a autonomia financeira destas instituições e transfere para as mesmas o património imobiliário, anteriormente propriedade do Estado.

Entretanto, os Institutos Politécnicos vêem terminadas as suas fases de instalação e têm finalmente as condições necessárias para começar a funcionar em pleno. Depois de inicialmente apenas poderem conferir o grau de bacharel, é-lhes concedido o direito de atribuição do grau de licenciado.

As preocupações com a qualidade mantêm-se centrais. O sistema de avaliação do ensino nas universidades públicas cumpre o seu primeiro ciclo e os Institutos Politécnicos preparam o início do seu primeiro ciclo de avaliações, através da criação da ADISPOR (Associação dos Institutos Superiores Politécnicos Portugueses).

Relativamente à investigação realizada nas instituições de ensino superior, sobretudo nas universidades públicas, inicia-se, pela mão do Ministério da Ciência e Tecnologia, um mecanismo de financiamento plurianual das unidades de investigação, baseado na sua avaliação.

Finalmente, é de referir que este foi um tempo em que o sistema de acesso ao ensino superior foi novamente alterado, desta feita no sentido de um retorno a uma maior exigência dos requisitos de entrada: em 1997/98 institui-se um sistema nacional de exames no final do ensino secundário, deixando de existir as provas de acesso (as notas destes exames contam para a conclusão do ensino secundário, pelo que muitos alunos acabam por não o concluir). Dá-se também às instituições o direito de exigir que os seus candidatos tenham uma nota mínima de acesso ao ensino superior,

pelo que o sistema readquire o seu carácter eliminatório⁴³. Com a introdução destas medidas, o número de candidatos diminuiu significativamente, tendo esta diminuição sido ainda mais acentuada devido ao decréscimo da taxa de natalidade cujos efeitos chegaram entretanto ao ensino superior. A conjugação destes dois factores, levou a que, de ano para ano, seja menor o número de candidatos a este nível de ensino, tal como previsto por Amaral & Teixeira (2002). Paralelamente, a oferta de vagas no ensino superior público foi aumentando progressivamente, pelo que actualmente é maior o número de vagas neste sub-sistema do que o número de candidatos ao mesmo. Isto coloca, obviamente, problemas sérios à sobrevivência das instituições no longo prazo, sobretudo das privadas, onde os efeitos se começam já a sentir com preocupante intensidade. Existem, também, problemas graves em determinados cursos, que ano após ano têm vindo a ver as suas vagas não preenchidas (de acordo com um estudo recente realizado pelo Professor Alberto Amaral para o Ministério da Ciência e do Ensino Superior, existem cerca de 200 cursos no ensino superior público que preencheram no ano lectivo de 2002/03 menos de 50% das suas vagas e 16 que não preencheram nenhuma!).

De 2002 a ...

Em Janeiro de 2003 é publicada uma nova lei sobre o ensino superior, a *Lei sobre o Regime Jurídico do Desenvolvimento e Qualidade do Ensino Superior*, aprovada em 17 de Outubro de 2002. De um período, iniciado no pós 25 de Abril, caracterizado por um movimento de afastamento do *Modelo de Controlo pelo Estado* para um *Modelo de Supervisão pelo Estado*, parece agora estar a voltar-se novamente a uma situação em que Estado procura exercer um controlo mais apertado sobre as suas instituições de ensino superior.

De facto, e em termos do disposto nos 50 artigos que constituem o Regime Jurídico do Desenvolvimento e Qualidade do Ensino Superior (publicado em anexo à referida lei), ressalta a presença forte do Ministro do Ensino Superior e da Ciência, ao qual é atribuído um grande número de decisões, algumas das quais vão inclusivamente contra a autonomia pedagógica das instituições de ensino superior. Por exemplo, se se atentar no artigo 39º, em que se estipula que o Ministro da Ciência e do Ensino Superior pode estabelecer “*directrizes quanto à denominação e duração dos cursos e as áreas científicas obrigatórias e específicas dos respectivos planos de estudo*”, se tal se justificar face à necessidade de assegurar “*igualdade no tratamento dos estabelecimentos de ensino superior, dos docentes e dos estudantes, e a qualidade do ensino*”, pode pensar-se quão longe se

⁴³ No futuro esta nota mínima será mesmo obrigatória para o acesso a qualquer instituição de ensino superior portuguesa, ou seja, alunos cuja nota de acesso seja inferior a 9,5 estão imediatamente excluídos do processo de candidatura ao ensino superior.

estará do *Princípio da Homogeneidade Legal*, que justificava o *Modelo de Controlo pelo Estado*. Da mesma forma, no seu artigo 21º, este regime estabelece a possibilidade de virem a ser aprovadas “*medidas de racionalização da rede de estabelecimentos públicos de ensino superior, considerando (...) a saturação das saídas profissionais e a falta da necessidade de quadros qualificados em determinadas áreas científicas e técnicas*”, o que faz lembrar um pouco a ideia da universidade enquanto instituição de formação dos quadros do Estado, característica mais uma vez de um *Modelo de Controlo pelo Estado*.

Parece, pois, que Portugal se encontra numa posição de impasse relativamente ao seu posicionamento no triângulo de Clark (1983), situado algures entre a autoridade do Estado e a oligarquia académica, no sentido da qual se tinha vindo a movimentar nos últimos 30 anos. Ou, como Maassen & van Vught (1988) afirmaram a respeito do caso holandês, pode considerar-se a estratégia governamental portuguesa a respeito do ensino superior cada vez mais como uma estratégia híbrida de duas faces, uma que olha para trás e outra virada para a frente. De acordo com Magalhães (1998), a autonomia institucional vale a pena quando contribui para o aumento da eficiência do ensino superior, não devendo ser reduzida à sobrevivência da instituição a qualquer preço num meio envolvente conduzido pelo mercado. Para o autor, “*É nesta área aberta entre a performance das instituições e as limitações dos mecanismos de controlo pelo Estado, que a autonomia e o steering político, o Estado e as instituições, se devem encontrar para bem cuidar do ensino superior.*” (*ibid*: 10-11) Também Amaral & Magalhães (2001) são de opinião que talvez não deva o hibridismo ser posto de lado enquanto instrumento, mas antes considerado como um equilíbrio dinâmico a manter.

Há que, de facto, equacionar que a ausência total de influência do Estado sobre um sector tão crítico para o desenvolvimento de um país como é o ensino superior poderá não ter as consequências mais desejáveis. Por um lado, o mercado, supostamente o grande coordenador do sistema no caso de ausência governamental, ainda não existe, pelo menos em Portugal, como mecanismo eficaz contra uma eventual desresponsabilização das instituições face à própria sociedade. Por outro lado, uma lógica totalmente de mercado acaba por colocar o lucro acima de tudo o resto, a eficácia e a eficiência das instituições acima dos valores e ideais que levaram à sua criação e que lhes permitiram sobreviver ao longo de vários séculos: “*uma incessante procura da verdade e uma desinteressada perseguição do conhecimento*” (van Vught, 1994: 31).

Outra hipótese a considerar é o enquadramento deste novo tipo de relacionamento entre o Estado e as instituições de ensino superior no *Modelo de Interferência pelo Estado*, o qual se baseia num controlo do ensino superior que é essencialmente não sistemático e se baseia em formas arbitrárias de intervenção (Cloete & Kulati, 2003).

No recente trabalho publicado por Simão et al. (2002), intitulado “Ensino Superior: Uma Visão para a Próxima Década”, os autores consideram que chegado ao ano 2002

“o ensino superior português apresenta (...) duas modalidades – o ensino universitário e o ensino politécnico – e um edifício legislativo (...) que não exprime qualquer visão estratégica do ensino superior e que se alicerça num modelo onde imperam as leis de circunstância” (ibid: 339).

Para os autores é preciso pensar em como reestruturar e modernizar o sistema de ensino superior de modo a que, mantendo a sua dupla dicotomia – público/privado e universitário/politécnico –, este possa responder aos grandes desafios da sociedade do conhecimento. Existem, portanto, e de acordo com os autores, um conjunto de questões relativas à actual situação do sistema de ensino superior português que merecem ser pensadas seriamente, procurando-se encontrar respostas para as mesmas e caminhos para a evolução deste sub-sistema de ensino, tão importante para o desenvolvimento de Portugal. Simão et al. (2002: 337) debruçam-se sobre as mesmas, procurando estabelecer os *“fundamentos de uma visão estratégica do ensino superior”*.

Uma delas tem a ver com a necessidade de proceder a uma melhor definição da dualidade universidade/politécnico, a qual, contudo, não parece ficar suficientemente clarificada com a nova lei. De facto, o surgimento do subsistema politécnico teve na sua génese a ideia da diversificação, de dar à sociedade uma oferta diferente em termos de ensino superior, mais virada para a vida prática, para o exercício de uma profissão. Mas, o que se pode constatar cerca de 30 anos após a sua primeira criação formal, é que as instituições deste subsistema não souberam, ou não quiseram, manter e/ou mesmo potenciar as suas diferenças relativamente ao subsistema universitário. Antes o seu desenvolvimento aconteceu no sentido de uma igualização face ao que são as universidades, pelo que actualmente são poucas as diferenças que se conseguem discernir entre os dois subsistemas, para além das que evidentemente dizem respeito à investigação nelas realizada (que acontece sobretudo nas universidades) e à oferta de pós-graduações (mestrados e doutoramentos). No entanto, com a crescente diminuição do número de alunos, os politécnicos começam a exigir a possibilidade de também eles conferirem os graus de mestre e doutor, à semelhança do que fazem as universidades, e até mesmo, pelo menos alguns, a sua transformação em universidades. Recentemente, foi publicado pelo Conselho Nacional de Educação um estudo sobre a diversificação e diversidade dos sistemas de ensino superior, o qual se debruça sobre o caso português e em que precisamente se faz referência à dualidade politécnico/universidade e à sua importância enquanto mecanismo de introdução de diversidade nos sistemas de ensino superior (Correia et al., 2002).

Outro problema sobre o qual se deve reflectir e ao qual o sistema de ensino superior deve dar resposta, é a questão dos novos públicos, isto é, de todos os cidadãos que, por diversas razões, se afastaram ou foram selectivamente excluídos do sistema educativo, quer do subsistema de ensino não superior, quer do subsistema de ensino superior, e que se torna fundamental voltar a trazer ao sistema, quer porque o desenvolvimento económico do país também passa por aí, quer porque faz sentido corrigir “*desequilíbrios sociais aí persistentes, ligados à desigualdade de representações dos diferentes grupos sociais*” (Santiago, Rosa & Amaral, 2002: 3). É preciso, pois, que o ensino superior encontre respostas educativas e formativas para estes novos alunos “não tradicionais”⁴⁴, criando “*oportunidades para o seu acesso a programas de formação, tradicionais ou não-tradicionais, de acordo com a existência de determinadas condições institucionais e pedagógicas adaptadas à sua situação específica*” (Santiago, Rosa & Amaral, 2002: 3). Esta pode também, evidentemente, ser uma solução para o problema da falta crescente de candidatos tradicionais ao ensino superior que parece ser contemplada na nova lei com a inclusão de preocupações com a necessidade de promover a educação e formação ao longo da vida (ver artigo 4º do *Regime Jurídico do Desenvolvimento e Qualidade do Ensino Superior*).

A finalizar há ainda o conjunto de questões levantadas pela Declaração de Bolonha e que implicam um repensar do sentido da mudança que se pretende que venha a ter o sistema de ensino superior português neste novo contexto. Particularmente crítica será a adaptação do sistema de graus Português ao preconizado pelo processo de Bolonha, uma vez que existem actualmente em Portugal quatro graus diferentes: bacharelato, licenciatura, mestrado e doutoramento.

I.5.2 A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS

Nas últimas décadas o ensino superior português, como já aqui foi referido, teve um crescimento assinalável. No entanto, os recursos físicos e financeiros das instituições públicas existentes não aumentaram proporcionalmente ao número de alunos, os docentes das instituições públicas tiveram de ser partilhados com as novas instituições privadas (dando origem ao que Amaral (1994) designou como *turbo-professores*) e o processo de instalação das novas instituições privadas foi algo facilitado, pois estas permitiam aumentar o número de vagas no ensino superior (satisfazendo as cada vez maiores pressões por parte da sociedade), sem que o Estado aumentasse

⁴⁴ De acordo com Santiago, Rosa & Amaral (2002: 21), o estudante não tradicional situa-se “numa classe de idade superior a 18/23 anos, por referência ao estudante tradicional ‘típico’ do ensino superior, cuja idade, em geral, se situa nesta faixa etária”. Para além de ser mais velho este estudante não seguiu, em geral, todos os ciclos sequenciais da escolaridade formal, não possuindo a certificação de qualificações ou um diploma de conclusão do ensino secundário.

as suas despesas com este nível de ensino. A estes factores, pode somar-se o facto de o crescimento do ensino superior privado ter acontecido muito rapidamente e não ter ocorrido da forma mais equilibrada, o que conduziu à distorção do sistema de ensino superior como um todo. Estes factores levantaram problemas acerca da qualidade do ensino superior português e das hipóteses de a avaliar.

Por outro lado, com a publicação das leis da autonomia das universidades e dos institutos superiores politécnicos, as instituições de ensino superior portuguesas passaram a ter uma maior autonomia e capacidade de auto-regulação, aumentando também as suas responsabilidades relativamente à prestação de contas do que fazem e de como gastam o orçamento de que dispõem, quer relativamente ao Estado, quer à própria sociedade. A avaliação, enquanto mecanismo de auto-regulação, surge, então, como um processo que permite às instituições demonstrarem a sua qualidade e a das actividades que nelas têm lugar, muito especialmente o ensino e a investigação. Nas próprias leis da autonomia, é referido que “...o governo deve apresentar na Assembleia da República uma proposta de lei sobre o regime de avaliação e acompanhamento da actividade...” das universidades e dos institutos politécnicos, respectivamente nos artigos 32º e 48º de cada uma das leis. Aliás, já a própria *Lei de Bases do Sistema Educativo* (lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) estabelece, no seu artigo 49º, que:

“o sistema educativo português deve ser objecto de avaliação continuada, a qual deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e, ainda, os de natureza político-administrativa e cultural”.

A avaliação tornou-se, assim, um tema incontornável no contexto do ensino superior português, à semelhança do que aconteceu, como já se viu, nos restantes países europeus. O CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas) “antecipou-se” ao próprio Estado e decidiu liderar o processo do estabelecimento de um sistema de avaliação da qualidade do ensino superior em Portugal. Em Outubro de 1992 foi organizado na Universidade do Porto um seminário sobre avaliação da qualidade para o qual foram convidados peritos provenientes da França, Reino Unido e Holanda, que apresentaram os sistemas de avaliação da qualidade do ensino superior em vigor nos seus países. Estes foram analisados, numa perspectiva comparativa, tendo-se optado pelo sistema holandês enquanto fonte de inspiração para o desenvolvimento do sistema português, essencialmente devido a três razões principais (Amaral, 1994):

- ? o seu enfoque principal na melhoria da qualidade;
- ? o reconhecimento de que devem ser as instituições de ensino superior as principais responsáveis pelo sistema de avaliação da qualidade;
- ? a sua compatibilidade com o disposto na Lei da Autonomia das universidades.

Foi, assim, iniciado em 1993 um primeiro exercício piloto de avaliação da qualidade em cinco áreas disciplinares (Física, Ciências da Computação, Engenharia Electrónica, Economia e Francês), utilizando para o efeito o sistema holandês, nomeadamente uma versão portuguesa do seu “*Guide for External Programme Review*”, o qual devia estar concluído em 1994 (Amaral, 1994).

Entretanto, e no âmbito de todo este processo foi criada no seio do CRUP a FUP (Fundação das Universidades Portuguesas), uma instituição privada, independente das universidades e muito similar à VSNU (Associação das Universidades Holandesas), que viria a ser responsável pelo sistema de avaliação da qualidade das universidades públicas portuguesas, bem como da Universidade Católica Portuguesa (Amaral, 1994).

Simultaneamente, foi preparada pelo Ministério da Educação e pelo CRUP a versão preliminar de uma Lei de Avaliação da Qualidade, a qual veio a ser aprovada e publicada em 1994: *Lei da Avaliação do Ensino Superior*, Lei n.º 38/94, de 21 de Novembro. Esta lei estabelece as regras do sistema português de avaliação da qualidade do ensino e é aplicável a todas as universidades e institutos superiores politécnicos, públicos e privados⁴⁵. Tal como postulado na própria lei (artigo 4º), são finalidades do sistema de avaliação e acompanhamento das instituições de ensino superior as seguintes:

- a) *estimular a melhoria da qualidade das actividades desenvolvidas;*
- b) *informar e esclarecer a comunidade educativa e a comunidade portuguesa em geral;*
- c) *assegurar um conhecimento mais rigoroso e um diálogo mais transparente entre as instituições de ensino superior;*
- d) *contribuir para o ordenamento da rede de instituições de ensino superior.*

Relativamente às semelhanças entre os sistemas português e holandês, Amaral (1994) considera que elas são essencialmente as seguintes:

- ? o objectivo principal do sistema de avaliação da qualidade é a melhoria das actividades desempenhadas pelas instituições, muito embora o mesmo também permita que os seus resultados possam ser usados enquanto forma de *accountability*;
- ? são as instituições de ensino superior as principais responsáveis pelo sistema de avaliação da qualidade;
- ? o documento mais importante das actividades de avaliação da qualidade é o relatório de auto-avaliação, que é submetido à comissão de avaliação externa;

⁴⁵ Para uma descrição bastante pormenorizada acerca do surgimento, evolução e características actuais do sistema português de avaliação do ensino superior, ver Polidori (2000).

- ? o sistema é nacional (todas as instituições estão envolvidas), periódico (depois de um ciclo completo de avaliações, outro ciclo se inicia) e compreensivo (todas as disciplinas e todos os cursos são avaliados);
- ? os alunos participam nas actividades de avaliação da qualidade e as suas opiniões são tomadas em consideração pelas comissões de avaliação externa;
- ? os relatórios finais são públicos e contêm as respostas dadas pelas instituições avaliadas;
- ? não existe qualquer relação directa entre os resultados da avaliação e o nível de financiamento das instituições;
- ? a fórmula de financiamento das instituições não contém qualquer componente que dependa dos resultados da avaliação da qualidade;
- ? o papel da Inspeção Geral da Educação é unicamente o de validação dos dados produzidos pelas instituições para as avaliações dos cursos, caso existam dúvidas acerca da sua fiabilidade.

De acordo com a Lei da Avaliação do Ensino Superior (artigo 3º), o sistema de avaliação e acompanhamento das instituições de ensino superior deve tomar em consideração os seguintes pontos:

- o ensino, designadamente as suas estruturas curriculares, o nível científico, os processos pedagógicos e as suas características inovadoras;
- a qualificação dos agentes de ensino;
- a investigação realizada;
- a ligação à comunidade, designadamente através da prestação de serviços e da acção cultural;
- o estado das instalações e do equipamento pedagógico-científico;
- os projectos de cooperação internacional;
- a procura efectiva dos alunos, o sucesso escolar e os mecanismos de apoio social;
- a colaboração interdisciplinar, interdepartamental e interinstitucional;
- a inserção dos diplomados no mercado de trabalho;
- a eficiência de organização e gestão.

A lei é, também, suficientemente clara relativamente aos princípios a que o sistema de avaliação e acompanhamento deve obedecer (artigo 7º): autonomia e imparcialidade da entidade avaliadora, participação das instituições avaliadas, audição de docentes e discentes, publicidade dos relatórios de avaliação respeitantes a cada instituição, bem como das respostas emitidas pelos estabelecimentos avaliados.

O processo de avaliação compreende duas fases: uma primeira em que cada curso procede à sua auto-avaliação, à qual se segue uma avaliação externa, conduzida por uma comissão de peritos. Quer para a auto-avaliação, quer para a avaliação externa, bem como para o sistema público quer universitário, quer politécnico, foram desenvolvidos guiões de avaliação, isto é, conjuntos de critérios segundo os quais cada curso se deve avaliar (auto-avaliação) e ser avaliado (avaliação externa), de forma a encontrar os seus pontos fortes e áreas passíveis de serem melhoradas (CNAVES^a, 2000; CNAVES^b, 2000).

Foi, portanto, com base nestas linhas de orientação que foi já realizado em Portugal um primeiro ciclo de avaliação dos diversos cursos do ensino universitário público e da Universidade Católica Portuguesa. De acordo com Polidori (2000), foram envolvidos neste primeiro ciclo 377 cursos, 44 comissões de avaliação externa, constituídas por 384 peritos (dos quais 57 eram estrangeiros), bem como centenas de professores universitários.

Actualmente, decorre o segundo ciclo, com início no ano de 2001, de avaliação dos cursos do ensino superior público universitário, bem como o primeiro ciclo dos cursos do ensino superior público politécnico e do ensino superior privado. Para a coordenação deste processo global, foi criado em 1998, através do decreto-lei n.º 205/98 de 11 de Julho, o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES), com o objectivo de “assegurar a harmonia, coesão e credibilidade do processo de avaliação e acompanhamento do ensino superior, tendo em vista a observância dos padrões de excelência a que deve corresponder o funcionamento global do sistema” (artigo 11º). Cabe-lhe ainda “apreciar a coerência global do sistema de avaliação”, bem como “produzir relatórios prospectivos e recomendações de racionalização e melhoria do sistema de ensino superior” (artigo 12º). É, pois, uma entidade de cúpula para a coordenação global do sistema de avaliação, sob a qual se posicionam as entidades representativas das instituições de ensino superior pertencentes aos sistemas universitário público (FUP), politécnico público (ADISPOR – *Associação dos Institutos Superiores Politécnicos Portugueses*) e privado (APESP – *Associação Portuguesa de Ensino Superior Privado*). Dentro de cada uma destas entidades representativas existem ainda os conselhos de avaliação, estruturas responsáveis pela “coordenação das actividades que lhes incumbe desenvolver no âmbito da avaliação e acompanhamento das instituições que as integram” (artigo 5º).

A terminar, é ainda de referir que legalmente estão definidas as implicações dos resultados da avaliação da qualidade dos cursos para as instituições que os oferecem. Assim, no caso de uma instituição ter resultados da avaliação negativos, o Estado pode determinar a aplicação das

seguintes medidas (artigo 5º, ponto 2 da *Lei da Avaliação do Ensino Superior*, tal como alterado pela recente *Lei sobre o Regime Jurídico do Desenvolvimento e Qualidade do Ensino Superior*, aprovada em 17 de Outubro de 2002 e publicada a 6 de Janeiro de 2003):

- redução ou suspensão do financiamento público quando as instituições não aplicarem as recomendações;
- suspensão do registo de cursos no ensino universitário público;
- revogação da autorização de cursos no ensino superior politécnico público;
- revogação da autorização de funcionamento de cursos ou de reconhecimento de graus no ensino superior não público.

Inversamente, avaliações positivas e a implementação das recomendações elaboradas pela comissão de peritos externos, podem conduzir a estímulos e reforços às actividades desenvolvidas na instituição (artigo 5º, ponto 1 da referida lei). Esta é, portanto, uma lei que, muito embora não estabeleça qualquer relação directa entre avaliação e financiamento das instituições, contém em si mesma mecanismos suficientes de actuação sobre as instituições e a qualidade por si evidenciadas.

No seu estudo recente sobre o sistema de ensino superior português, Simão et al. (2002) tecem várias considerações relativamente ao sistema de avaliação da qualidade do ensino vigente em Portugal, considerando-se que “...o modelo contratualizante em vigor no nosso país só poderá ter sucesso se os indicadores que qualifiquem os cursos, as actividades e as instituições forem conhecidos em tempo útil pela opinião pública...” (ibid: 48) Defende-se igualmente que as avaliações realizadas aos cursos e os seus resultados devem ter implicações práticas ao nível dos mesmos, resultando na “*eliminação de erros comprovados, na responsabilização clara dos actores em causa e na adopção de medidas inovadoras conducentes a boas práticas e à excelência como metas a atingir.*” (ibid: 48) Também defendida pelos autores (Simão et al., 2002), é uma ligação entre os resultados da avaliação do ensino e o financiamento das instituições, uma vez que a ausência de tal ligação levanta problemas quer de “*alocação indevida de fundos públicos, quer de racionalidade do sistema, quer de credibilidade do próprio sistema de avaliação*” (ibid: 177).

Ainda relativamente à qualidade do ensino ministrado nas instituições de ensino superior portuguesas e de acordo com o postulado no artigo 1º da nova lei (*Lei sobre o Regime Jurídico do Desenvolvimento e Qualidade do Ensino Superior*), o qual vem alterar o artigo 5º da *Lei de Avaliação do Ensino Superior*, a avaliação da qualidade dos cursos “ficará concluída obrigatoriamente com a atribuição de uma classificação de mérito”. Nesta lei está igualmente previsto um mecanismo de acreditação dos cursos, o qual consistirá na “*verificação do*

preenchimento dos requisitos exigidos para (...) o registo dos cursos.” Parecem, pois, estar a desenhar-se novos contornos no sistema de avaliação da qualidade do ensino superior em Portugal, como aliás é evidente quando na nova lei se faz menção à avaliação da qualidade das instituições e à acreditação das mesmas, referindo-se também a criação de um sistema de fiscalização assente na Inspeção-Geral da Ciência e do Ensino Superior.

A finalizar, deve referir-se uma comunicação apresentada por Amaral (1999), em que o autor menciona a utilização feita por Kells (1998) das dimensões culturais propostas por Hofstede (1991) para determinar as características dos sistemas nacionais de avaliação. De acordo com o estudo de Hofstede (1991), a sociedade portuguesa tem um carácter marcadamente feminino combinado com um grande receio da incerteza, o que implica, por um lado, a necessidade de muitas leis e regulamentos e, por outro, uma busca de consensos, uma resolução dos conflitos através do compromisso e da negociação e uma atitude permissiva generalizada. Relativamente ao sistema de avaliação português, e segundo Amaral (1999), ele está sem sombra de dúvida de acordo com estas características culturais da sociedade portuguesa (carácter feminino):

- poucas, se algumas, sanções; alguns incentivos
- todos são ajudados: os “melhores” não são favorecidos
- reduzida divulgação pública
- a mudança acontece pela “descoberta” e pela aquisição de “posse psicológica”

Já relativamente à outra característica da sociedade portuguesa, um grande receio da incerteza, o autor (Amaral, 1999) considera que o sistema de avaliação do ensino superior português não reflecte de forma alguma as suas características, as quais se prendem com:

- padrões e critérios firmes ou mesmo prescritivos
- utilização de *rankings* e comparações
- favorecimento dos melhores
- tendência para um padrão elevado, para um modelo
- estabelecimento de datas limites e calendários firmes de avaliação
- a concepção de um sistema demora bastante tempo
- perspectiva de curto prazo

A finalizar Amaral (1999) formaliza o desejo de que esta não reflexão no sistema de avaliação da qualidade do ensino superior Português da característica relativa a um grande receio da incerteza não signifique que futuramente as instituições de ensino superior enfrentem problemas relativos à avaliação da sua qualidade.

Avaliação das Unidades de Investigação

Até aqui só foi discutida a questão do sistema de avaliação da qualidade do ensino ministrado nas instituições de ensino superior portuguesas. Contudo, como já foi referido, em 1994, o Ministério da Ciência e Tecnologia lançou as bases de um Programa de Financiamento Plurianual de Unidades de I&D, que se iniciou com a abertura de um concurso para unidades de investigação com forte ligação universitária e integradas em universidades, institutos politécnicos, instituições privadas sem fins lucrativos ou instituições públicas especialmente vocacionas para actividades de I&D.

Em 1996 foi lançado um novo modelo de financiamento plurianual das unidades de investigação, baseado em critérios de responsabilização, avaliação independente e estabilidade. Assim, desde 1996, as unidades de investigação portuguesas são sujeitas a um modelo de financiamento plurianual que se baseia nos resultados da avaliação. Esta avaliação é feita com base na elaboração, por parte da unidade a ser avaliada, de um relatório das actividades realizadas nos 3 anos anteriores e uma proposta das actividades a realizar nos 3 anos seguintes – *Relatório de Avaliação Trienal*. Este relatório é submetido à Fundação para a Ciência e Tecnologia, a qual disponibiliza um conjunto de indicações relativas à forma como deve ser elaborado, que estabelecem os critérios segundo os quais a unidade de investigação será avaliada.

Essencialmente, a avaliação processa-se em duas fases, uma primeira designada avaliação documental, e uma outra que compreende a visita da unidade ou a sua apresentação aos Painéis de Avaliação por investigadores da unidade em avaliação. Estes painéis são essencialmente constituídos por cientistas estrangeiros e são eles os responsáveis pela avaliação das unidades.

No âmbito da avaliação documental, é pedido a cada avaliador que analise os *resultados* alcançados pela unidade (qualidade e quantidade relativamente ao número de doutorados da unidade), a *relevância da actividade científica* realizada e a sua *internacionalização* (em termos de qualidade e quantidade). No que se refere à visita da unidade pelo Painel de Avaliação ou à sua apresentação aos avaliadores por investigadores da mesma, os avaliadores devem preocupar-se em analisar os seguintes parâmetros:

- ? mérito intrínseco das actividades da unidade
- ? atitudes e ambiente de trabalho
- ? recursos para as actividades de investigação.

Em termos de resultado final da avaliação, as unidades são classificadas usando uma escala de cinco níveis (*Mau, Regular, Bom, Muito Bom e Excelente*), sendo o seu financiamento

determinado em função da pontuação obtida. As unidades classificadas com *Mau* deixam de beneficiar de financiamento plurianual.

Com o capítulo que agora termina procurou dar-se uma visão global do ensino superior na Europa Ocidental (focando também, dado o seu interesse, o caso dos Estados Unidos), enquadrando-se a temática da qualidade enquanto resultado da evolução dos sistemas de ensino superior nas últimas décadas. Embora muito se tenha dito sobre qualidade e avaliação, acreditação ou auditoria da qualidade, só brevemente foi referenciado o tema da gestão da qualidade, e a sua importância para as instituições de ensino superior no mundo actual. É que se as instituições são periodicamente avaliadas (ou acreditadas, ou auditadas), e/ou se os seus cursos e a sua investigação o são também, então, torna-se fundamental que de avaliação para avaliação haja um esforço continuado com a gestão e melhoria da qualidade delas próprias e/ou das suas actividades. Por outro lado, se a qualidade está no centro do debate sobre o ensino superior, então ela deve ser uma preocupação estratégica das instituições, enquadrada no âmbito do seu pensamento e gestão estratégicas.

Nos próximos capítulos, abordar-se-ão as questões da gestão estratégica e da gestão da qualidade tendo como pano de fundo as instituições de ensino superior.

CAPÍTULO II - GESTÃO ESTRATÉGICA E GESTÃO PELA QUALIDADE TOTAL

No âmbito deste segundo capítulo introduzir-se-ão os conceitos, princípios e ferramentas subjacentes à gestão estratégica e à gestão pela qualidade total, duas vertentes da gestão que surgiram nos Estados Unidos e na Europa há relativamente pouco tempo (já na segunda metade do século XX), inicialmente ligadas ao meio empresarial. Posteriormente, e dado o aparente sucesso das suas práticas na gestão destas organizações, tanto a gestão estratégica, como a gestão pela qualidade total começaram a ser aplicadas também em organizações do sector público, nomeadamente em instituições de ensino e saúde.

Abordar-se-ão separadamente cada uma destas áreas, procurando apresentar o seu percurso evolutivo, explicar o que significam e em que é que se traduzem na *praxis* das organizações, apoiando esta análise nos discursos dos seus principais autores e dos académicos que sobre elas se debruçaram. Seguidamente, e dados os objectivos deste trabalho, apresentados na Introdução, procurar-se-á analisar até que ponto podem ou não estes dois paradigmas de gestão fazer sentido nas instituições de ensino superior, contribuindo para a sua própria melhoria enquanto instituições e a das actividades que nelas são realizadas. A finalizar, apresentar-se-ão casos concretos de instituições que incorporaram nos seus mecanismos de governo e gestão práticas de gestão estratégica e qualidade total.

II.1 A GESTÃO ESTRATÉGICA E O ENSINO SUPERIOR

A maior atenção que tem vindo a ser dada nos últimos anos às hipóteses reais de aplicação do conceito, princípios e práticas da gestão estratégica nas instituições de ensino superior é uma consequência das rápidas modificações que se têm vindo a sentir em simultâneo (e que estão interrelacionadas) nos sistemas de ensino superior e no meio envolvente, obrigando as instituições de ensino superior a pensar sobre o seu futuro, analisar as oportunidades e eventuais ameaças, e procurar encontrar formas de sucesso.

Como se tornará claro pela leitura do capítulo, a gestão estratégica é, sem dúvida, muito mais consensual no contexto das instituições de ensino superior do que qualquer modelo de gestão pela qualidade total. De facto, a evolução recente do ensino superior na Europa Ocidental e nos EUA,

retratada no capítulo I, fez com que as instituições passassem a ter que prestar contas das suas actividades, o que por sua vez as obriga a pensar em termos da gestão estratégica dos seus processos, recursos, actores, etc., pois só definindo *a priori* o que se quer ser e onde se quer chegar, quais os objectivos de cada acção, de cada actividade, de cada decisão, é possível demonstrar que a mesma foi alcançada. Assim, é comum nos dias de hoje as instituições de ensino superior possuírem o seu plano estratégico¹, o qual estabelece a sua missão, objectivos a cumprir e meios para os alcançar. Como se verá, no entanto, o grande problema reside no que se faz posteriormente com o plano, que muitas vezes é apenas um documento de intenções e não o que deveria ser: um verdadeiro documento orientador da política, das decisões e das acções da instituição.

II.1.1 GESTÃO ESTRATÉGICA: PERSPECTIVA HISTÓRICA E EVOLUÇÃO DO CONCEITO

O termo **estratégia** tem a sua origem no verbo grego *strategos*, que inicialmente se referia a uma função (um general no comando de um exército) e que mais tarde passou a significar ‘a arte de um general’ (Quinn, Mintzberg & James, 1988). Durante muitos séculos, este termo foi utilizado quase exclusivamente pelos militares, para designar o planeamento da derrota do inimigo através do uso eficiente dos recursos. Neste contexto, é, assim, geralmente definida como a disposição das tropas que permite alcançar a vitória sobre o inimigo, sendo o seu objectivo a conquista e controlo de territórios. Consiste nas decisões relativas ao lugar, tempo e condições da batalha (*o onde*). Intimamente relacionado com o termo estratégia surge o termo **táctica** que, também no contexto militar, diz respeito à disposição e movimentos das tropas durante as batalhas, à forma como se vai combater o inimigo (*o como*) (Freire, 1997).

De acordo com Quinn (1988), existem numa qualquer organização diferentes estratégias, situadas a vários níveis (desde o topo até ao nível departamental). Para o autor também as tácticas podem surgir em qualquer nível hierárquico da organização. No entanto, elas diferem das estratégias na medida em que são “*the short-duration, adaptive, action-interaction realignments that opposing forces use to accomplish limited goals after their initial contact*” (*ibid*: 3). Pelo contrário, a estratégia define uma base contínua para a ordenação dessas mesmas adaptações, tendo em consideração o alcançar de propósitos mais amplamente concebidos.

O termo estratégia foi posteriormente adoptado por partidos políticos e governos (estratégia para derrotar os partidos da oposição, estratégia para diminuição da inflação, etc.) e mais tarde pelo

¹ Muito embora, como ficará claro neste subcapítulo (II.1), um plano estratégico não seja condição suficiente para existência de gestão estratégica numa organização.

mundo empresarial e dos negócios (Keller, 1983). Neste contexto, a estratégia passou a ser conotada com a formulação de um plano que reúne, de forma integrada, os objectivos, políticas e acções da empresa que lhe permitem alcançar o sucesso, passando este pela sobrevivência a longo prazo, pelo seu crescimento sustentado, por uma adequada rentabilidade e pela capacidade de inovação. A estratégia é, assim, o conjunto de decisões e acções de uma organização que, de uma forma consistente, visam proporcionar aos seus clientes mais valor do que aquele que é proporcionado pela concorrência. As acções de carácter tático têm, geralmente, um horizonte temporal mais restrito e um enfoque operacional. Assim, enquanto o sucesso a longo prazo depende, em última análise, das orientações estratégicas da empresa, o seu desempenho competitivo no curto e médio prazo resulta do nível de competência com que são implementadas as decisões táticas (Freire, 1997). Posteriormente, já na década de 70, qualquer organização que tivesse concorrentes, aspirações a crescer e melhorar ou se sentisse ameaçada, começou a sentir a necessidade de possuir uma estratégia e um plano para cumprir (Keller, 1983).

Enquanto disciplina académica, porém, só em 1977 se pode dizer que nasceu verdadeiramente a Gestão Estratégica. Tal aconteceu durante a “*Conferência de Pittsburgh*”, como consequência da evolução lógica da “*Business Policy*”, matéria leccionada no âmbito de algumas disciplinas, tendo sido necessários mais três anos para ser legitimada e encontrar o seu lugar (em 1980 forma-se a *Strategic Management Society*). De acordo com Mintzberg, Ahlstrand & Lampel (1998), a gestão estratégica é hoje uma disciplina académica de direito próprio, tal como o marketing ou as finanças. Tem os seus jornais académicos próprios, os seus “clubes”, as suas conferências; a literatura sobre gestão estratégica é vasta e desde 1980 tem aumentado exponencialmente (geralmente situa-se o “nascimento” da literatura sobre gestão estratégica em meados dos anos 60, mas é conveniente não esquecer que foi no século IVac que Sun Tzu escreveu a obra *Arte da Guerra*).

Para Ansoff (1988), este interesse pela gestão estratégica deveu-se ao reconhecimento, por parte das empresas, da necessidade de possuírem um âmbito e uma direcção de crescimento bem definidas. De acordo com o autor, o estabelecimento de objectivos deixou de ser suficiente, sentindo-se a necessidade adicional da existência de regras de decisão que possibilitassem o crescimento lucrativo e ordenado das empresas.

No seu livro *Strategy Safari*, Mintzberg, Ahlstrand & Lampel (1998) propõem uma viagem guiada através da “selva” da gestão estratégica, identificando 10 escolas de pensamento sobre o processo de formação das estratégias nas organizações. São elas:

<i>A Escola da Concepção</i>	A formação de estratégias é um processo de projecto informal, essencialmente de concepção.
<i>A Escola do Planeamento</i>	A elaboração de estratégias é um processo formal e sistemático de planeamento.
<i>A Escola do Posicionamento</i>	A formação de estratégias é um processo analítico; esta escola não se preocupa tanto com o processo de elaboração das estratégias em si mesmo, mas antes com o seu conteúdo, enfatizando a selecção de posições estratégicas no mercado económico.
<i>A Escola Empreendedora</i>	A formação de estratégias é um processo visionário, conduzido pelo “grande” líder.
<i>A Escola Cognitiva</i>	A formação de estratégias é um processo mental.
<i>A Escola da Aprendizagem</i>	Para esta escola, o mundo é demasiado complexo para que se possam desenvolver estratégias globais de uma vez só, tais como planos e visões; pelo contrário, a estratégia emerge em pequenos passos, à medida que uma organização “aprende”.
<i>A Escola do Poder</i>	A formação de estratégias é um processo de negociação, quer entre grupos opostos que se confrontam numa mesma organização, quer entre a própria organização e o seu ambiente externo.
<i>A Escola Cultural</i>	A formação de estratégias está enraizada na cultura da organização, pelo que o processo é encarado como colectivo e cooperante.
<i>A Escola Ambiental</i>	A formação de estratégias é um processo reactivo, em que a iniciativa não parte do interior da organização mas antes do seu contexto externo. É, portanto, preciso compreender as pressões impostas pelo exterior nas organizações.
<i>A Escola da Configuração</i>	Esta escola pode muito bem ser considerada como uma combinação das anteriores, porque procura integrar os vários elementos

propostos pelas restantes – o processo de tomada de decisão, o conteúdo das estratégias, as estruturas organizacionais e os seus contextos – em etapas distintas que caracterizam o ciclo de vida das organizações; no entanto, como é uma escola que dá também atenção à passagem de uma etapa para outra, a formação de estratégias é considerada um processo de transformação.

De acordo com os autores, as primeiras três escolas têm uma natureza prescritiva e preocupam-se essencialmente com a forma como as estratégias devem ser formuladas. As seguintes seis consideram aspectos específicos do processo de formação das estratégias, estando mais preocupadas em descrever como as estratégias são de facto concebidas nas organizações do que com a prescrição de um comportamento estratégico ideal. A última escola, como já foi referido, pode, no fundo, ser considerada como uma combinação das restantes (Mintzberg, Ahlstrand & Lampel, 1998).

Desta introdução fica, pois, claro que não é fácil definir o termo estratégia, muito embora, como Mintzberg, Ahlstrand & Lampel (1998) afirmam ele exista há muito tempo e detenha um grau de influência considerável. Para Quinn, Mintzberg & James (1988) não existe uma definição de estratégia que seja única e universalmente aceite, sendo o conceito utilizado diferentemente por diferentes autores e gestores. Os autores consideram ainda que a estratégia pode ser encarada quer como uma declaração *a priori*, que visa conduzir acções, quer como o resultado *a posteriori* de uma determinada tomada de decisão.

Tal como acontece com o termo estratégia, também não é possível definir inequivocamente e em absoluto o que é a gestão estratégica, pois esta, como se viu, tem vindo a ser equacionada por pelo menos 10 escolas de pensamento distintas.

No próximo sub-capítulo procurar-se-á ir mais fundo na definição dos conceitos de estratégia e gestão estratégica, procurando compreender o significado desta disciplina, recorrendo às ideias de alguns dos seus mais proeminentes autores.

II.1.2 GESTÃO ESTRATÉGICA E AS IDEIAS DE DIFERENTES AUTORES

Existem, como se viu no sub capítulo anterior, diversas formas de reflectir sobre a gestão estratégica, de a definir, de analisar os pressupostos em que assenta e os benefícios que traz para as organizações que a implementam.

Uma forma perceptível de reflexão estratégica é a apresentada no esquema da figura II.1.1, que tem a vantagem de oferecer um panorama geral sobre o assunto e de permitir, *a posteriori*, perceber todas as outras correntes de autores conceituados que discorrem sobre o que deve e não dever ser a estratégia.

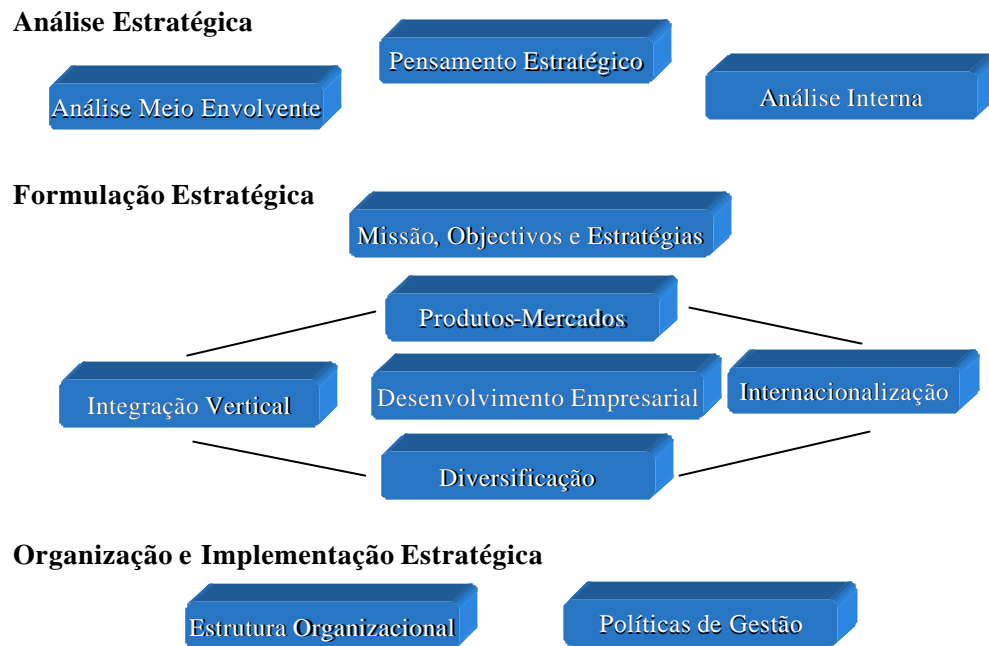


Figura II.1.1 – Um processo possível de reflexão estratégica (adaptado de Freire, 1997).

De acordo com o esquema apresentado na figura II.1.1, o processo de reflexão estratégica divide-se, então, em três fases distintas (Freire, 1997):

Fase I Esta primeira fase diz respeito à **análise estratégica do meio envolvente**, exterior à organização, e à **análise interna** da própria organização, sempre com base no pensamento estratégico de todos os colaboradores, o qual resulta de um processo de síntese, essencialmente criativo, que surge em qualquer altura e não é necessariamente completo e/ou claro. A análise do meio envolvente inclui a identificação das tendências dos meios envolventes **contextual** (comum a todas as organizações) e **transaccional** (específico para cada negócio), bem como das suas implicações para o sector, e a análise, numa perspectiva dinâmica, das condições de atractividade, da estrutura competitiva e dos factores críticos de sucesso de cada segmento de mercado. A análise interna da organização começa com uma avaliação dos méritos e custos da totalidade dos recursos para identificar o seu valor real; seguidamente, comparam-se os recursos próprios com os da concorrência, identificando os

pontos fortes, as áreas para melhoria e as competências centrais (pontos fortes que mais distinguem uma organização das suas concorrentes); avalia-se o grau de adequação estratégico actual (grau de enquadramento da organização no seu meio envolvente) e determina-se qual o intento estratégico futuro (perspectiva dinâmica da adequação estratégica de uma organização); finalmente, relacionam-se, no tempo, os pontos fortes e as áreas para melhoria da organização com as oportunidades que se lhe colocam, no contexto de uma análise SWOT (*S – strengths*, forças; *W – weaknesses*, fraquezas; *O – opportunities*, oportunidades; *T – threats*, ameaças), definindo-se alternativas estratégicas de progressão.

Fase II Numa segunda fase, formula-se a estratégia, resultante da conjugação das análises do meio envolvente e da organização. A partir da visão do intento estratégico futuro são definidos a missão, os objectivos e a estratégia da organização, conceitos que podem ser definidos como a seguir se propõe:

Visão: “*declaração que descreve como a organização deseja ser no futuro*” (EFQM, 2003: 33), que traduz um conjunto de intenções e aspirações, sem especificar como devem ser atingidas. O seu papel é motivar e inspirar os membros da organização, no sentido destes alcançarem a excelência profissional (Freire, 1997).

Missão: Tem origem na explicitação da visão e consiste numa “*declaração que descreve os propósitos ou a razão de ser de uma organização*” (EFQM, 2003:33), traduzindo os ideais e orientações globais da organização para o futuro. Visa difundir o espírito da organização por todos os seus membros e congregar esforços para a prossecução dos objectivos gerais (Freire, 1997).

Objectivos: em sintonia com a missão, uma organização deve definir e estabelecer os seus objectivos. Estes especificam o *que* se pretende alcançar e *quando* é que os resultados devem ser atingidos, não especificando *como* é que os mesmos devem ser alcançados (Quinn, 1988).

Estratégia: uma estratégia é o padrão ou plano que integra os objectivos principais, as políticas e as acções de uma organização num todo coeso e coerente (Quinn, 1988). De acordo com a EFQM (2003: 33) “*é o processo através do qual uma organização implementa a sua missão e visão, baseado nas necessidades dos*

principais 'stakeholders' e suportado por políticas, planos, objectivos, metas e processos relevantes."

Políticas: são as regras ou linhas de orientação que estabelecem os limites dentro dos quais as acções podem ser conduzidas. Tal como os objectivos que suportam, as políticas existem nos diferentes níveis hierárquicos de uma organização (Quinn, 1988).

Programas: especificam passo-a-passo a sequência de acções necessárias para alcançar os objectivos principais estabelecidos. Estabelecem como é que os objectivos serão alcançados no quadro dos limites impostos pelas políticas (Quinn, 1988).

Fase III A terceira fase consiste na implementação da estratégia ou estratégias definidas, o que implica a definição de uma **estrutura organizacional** (que constitui o elo de ligação entre a formulação e a implementação da estratégia) e de uma **política de gestão**.

A abordagem à reflexão estratégica apresentada é, tal com já foi referido, apenas uma de entre várias possíveis, que apresenta, talvez, a vantagem de ser facilmente compreendida. Faz, então, sentido encará-la como um ponto de partida para o entendimento das várias correntes existentes sobre o que é, ou deveria ser, a gestão estratégica. Apresentam-se de seguida as ideias de alguns autores sobre esta matéria.

? **Michael Porter**

Em 1980, Michael Porter escreve o livro *Competitive Strategy* e dá um novo alento à gestão estratégica, tornando o planeamento estratégico uma preocupação alargada a toda a organização. Introduce, também, uma metodologia de análise estratégica que ainda hoje é utilizada: o **modelo das 5 forças**. Para o autor a intensidade da concorrência entre indústrias depende, então, das seguintes 5 forças: potencial de novas entradas, rivalidade entre concorrentes actuais, pressão dos produtos substitutos, poder de negociação dos clientes e poder de negociação dos fornecedores.

Depois de realizada a análise estratégica da indústria, de acordo com o modelo proposto, cada empresa deve estudar a sua atractibilidade (medida em função de indicadores financeiros), identificando os factores críticos para o sucesso do seu negócio e comparando-os com as suas

fraquezas e potencialidades. Só depois se encontra em condições de definir a sua estratégia, adequada às vantagens concorrenciais de que dispõe (Porter, 1980). De acordo com o autor, existem três estratégias genéricas que podem ser consideradas, em função da vantagem competitiva da organização e da amplitude do domínio concorrencial (Porter, 1985):

- ? **Liderança baseada no factor custo:** a vantagem competitiva reside numa aposta na redução dos custos.
- ? **Diferenciação:** a vantagem competitiva assenta no desenvolvimento de um produto ou serviço que seja único.
- ? **Focalização:** consiste em servir da melhor maneira um grupo específico de clientes ou um segmento de mercado da indústria. Dirigindo-se a alvos específicos as empresas poderão depois optar por ganhar vantagens competitivas quer ao nível dos custos, quer apostando na diferenciação.

A definição de estratégias genéricas tem vindo a ser criticada nos últimos anos, afirmando-se que as mesmas deixaram de fazer sentido face à incrível velocidade a que actualmente o meio envolvente muda e se transforma. Num artigo escrito em 1996 na *Harvard Business Review*, intitulado “*What is Strategy?*”², Porter (1996) tenta responder à questão do que é a estratégia no final dos anos 90. Segundo o autor duas tendências têm servido de guias de orientação aos gestores de hoje:

- ? por um lado, as empresas devem ser flexíveis para poderem responder rapidamente às modificações do mercado e da competição. Têm que realizar um *benchmarking* contínuo, de forma a conseguirem aprender sempre as melhores práticas, um *outsourcing* agressivo para ganhar eficiência e têm que deter algumas competências centrais para estarem à frente dos seus competidores;
- ? por outro lado, o posicionamento, que foi o coração da estratégia, é rejeitado por ser muito estático face à dinâmica dos mercados de hoje e à evolução da tecnologia. Os concorrentes copiam muito rapidamente qualquer posição no mercado e as vantagens competitivas de uma empresa são também temporárias.

Mas Porter (1996) considera que estas tendências são apenas “meias-verdades”. Para o autor, as verdades são a queda de algumas barreiras à competição, em consequência da globalização dos mercados, e a necessidade de as empresas investirem correctamente para aprenderem mais. As empresas de hoje enfrentam problemas de hiper-competitividade porque não conseguem distinguir

² Artigos publicados mais recentemente pelo autor remetem para este sempre que se aborda a problemática da estratégia.

entre o que é **eficiência operacional** e o que é **estratégia**. Para o autor, a **eficiência operacional** significa desempenhar as actividades melhor do que o fazem os concorrentes e inclui a eficiência da realização das várias actividades e das práticas que permitem uma melhor utilização dos recursos; já o **posicionamento estratégico** significa desenvolver actividades diferentes das dos concorrentes ou desenvolver as mesmas mas de maneira diferente. A melhoria contínua da eficiência operacional é necessária mas não suficiente para que uma empresa tenha sucesso. Uma preocupação excessiva com a eficiência operacional conduz à imitação e a uma homogeneização das organizações.

A estratégia competitiva de uma organização deve residir em ser diferente, escolhendo deliberadamente um conjunto único de actividades para oferecer uma mistura única de valor. A essência da estratégia reside, não nos clientes, mas sim nas actividades, na sua realização de forma totalmente diferente da dos concorrentes ou na realização de actividades completamente diferentes.

Para Porter (1996), existem três posicionamentos estratégicos possíveis, não mutuamente exclusivos e que muitas vezes se sobrepõem:

- ? **Posicionamento baseado na Variedade:** produção de um subsidiário dos produtos ou serviços de uma indústria; este posicionamento serve um grande leque de clientes, mas apenas satisfaz uma pequena parte das suas necessidades;
- ? **Posicionamento baseado nas Necessidades:** satisfação da maior parte ou de todas as necessidades de um grupo de clientes; posicionamento semelhante à tradicional divisão dos clientes em segmentos-alvo. As diferenças nas necessidades só se transformam num posicionamento de sucesso quando são acompanhadas por um conjunto de actividades também diferentes;
- ? **Posicionamento baseado no Acesso:** segmentação dos clientes acessíveis de diferentes formas; o acesso pode ser uma função da geografia dos clientes ou uma função da escala ou qualquer outra coisa que requeira um diferente conjunto de actividades para alcançar os clientes da melhor forma possível.

A Estratégia tem, então, a ver com a criação de uma posição única, a qual envolve um conjunto de actividades diferentes dos concorrentes. Implica o estabelecimento de *trade-offs* na competição, sendo a sua essência a escolha entre o que deve ser feito e aquilo que não será realizado. Passa, ainda, pela criação de uma ligação forte entre as várias actividades de uma mesma organização, para que o conjunto resultante tenha mais valor do que a soma das partes individuais. Quando existe adaptação entre as várias actividades de uma empresa criam-se pressões e incentivos à melhoria da eficiência operacional, o que dificulta as imitações e, por outro lado, o facto de as

várias actividades se complementarem faz com que o benefício para os concorrentes que tentem imitar seja reduzido, a não ser que consigam fazê-lo no seu todo.

Em síntese, de acordo com este autor, a estratégia consiste em:

- ? definir uma posição única
- ? estabelecer *trade-offs* claros
- ? estimular a adaptação entre actividades
- ? procurar continuamente formas de reforço e extensão da posição de uma empresa
- ? exigir disciplina e continuidade
- ? os "inimigos" serem a distração e o compromisso

? **Henry Mintzberg**

De acordo com Mintzberg (1994), o planeamento estratégico surgiu em meados de 1960, popularizando-se em 1970 com a *Boston Consulting Group* e em 1980 com Michael Porter, como a forma ideal de os gestores definirem e implementarem estratégias para melhorar a competitividade de cada unidade de negócio de uma empresa. Este método envolvia a separação entre o “pensar” e o “fazer” e criava uma nova função dentro das organizações, os planeadores estratégicos. Era esperado que estes produzissem as melhores estratégias e dessem indicações claras sobre a melhor forma de as pôr em prática.

Tal como foi proposto, o planeamento estratégico deve, na opinião de Mintzberg (1994), ser alvo de críticas, porquanto o autor o considera ultra-racional, mecanístico, altamente detalhado e essencialmente feito a partir do topo e em direcção à base da organização. O autor alerta, ainda, para o facto de o planeamento estratégico não ter funcionado exactamente como previsto, porque encobre o **pensamento estratégico**, levando a que os gestores confundam a visão real da organização com a manipulação de números. Tal como tem sido aplicado, o planeamento estratégico é mais uma **programação estratégica**, resultante da articulação e elaboração de estratégias ou visões que já existem.

Para o autor (Mintzberg, 1994) o que é realmente importante é o pensamento estratégico, que deve ser a captura, por parte dos gestores, de todas as fontes de dados (internas, relativas à sua experiência, relativas às experiências de outros, externas, etc.) e a sua síntese numa visão da direcção que a organização deve prosseguir. Envolve intuição e criatividade e as estratégias devem aparecer livremente, através de uma aprendizagem informal, segundo um processo de tentativa e erro, uma combinação de antecipação intuitiva e reacção rápida face aos acontecimentos, sendo levado a cabo por pessoas variadas e de vários níveis dentro da organização. Em vez de ser

planeada em detalhe, com base no pressuposto de que as organizações podem adivinhar o futuro, qualquer estratégia efectiva “emerge” de acontecimentos exteriores ou de acções do dia-a-dia de qualquer colaborador. Os planeadores estratégicos, nesta nova óptica, devem continuar a existir, mas as suas funções são modificadas, funcionando agora como catalisadores do processo de pensamento estratégico, ajudando e pondo ao dispor dos gestores os elementos necessários para que estes possam pensar estrategicamente.

Resumindo, para Mintzberg (1987) não é possível dar uma definição única de estratégia, sendo precisas cinco para compreender o conceito:

- ? *Estratégia é um Plano:* uma direcção, um guia ou curso de acção para o futuro, um caminho para se ir de um lugar a outro (“olha-se para a frente”, para o futuro). Aqui a estratégia tem a ver com a intenção de fazer algo.

- ? *Estratégia é um Padrão:* é consistência de comportamento ao longo do tempo (“olha-se para trás”, para acontecimentos passados). Estratégia como um conjunto de acções realizadas.

- ? *Estratégia é uma Posição:* é a localização de produtos particulares em mercados particulares.

- ? *Estratégia é uma Perspectiva:* é a forma fundamental como uma organização se comporta, como actua.

- ? *Estratégia é um “Ploy”³:* é uma manobra menos previsível realizada com o intuito de iludir e vencer pela astúcia um determinado oponente ou concorrente.

Relativamente às noções de estratégia como Plano (intencionais) e como Padrão (realizadas), há que referir que nem todas as *estratégias realizadas* são intencionais e que muitas das estratégias que se planearam acabam por não se concretizar (são as denominadas *estratégias não realizadas*).

³ Optou-se pela não tradução deste termo, que significa ardil, esquema ou truque.

? **Gary Hamel e C.K. Prahalad**

Em *Competing for the Future*, Hamel & Prahalad (1994) salientam que uma organização deve preocupar-se e pensar sobre o seu futuro, dispendendo tempo com esse pensamento. Caso não o faça verá aumentar cada vez mais a discrepância entre as modificações do meio que a envolve e as modificações dela mesma, o que acabará por originar uma necessidade de transformação organizacional.

Para os autores, a qualidade e a responsabilidade perante o cliente começam a ser pré-requisitos para que uma organização possa sobreviver, mas não constituem vantagens competitivas para o futuro, nem conduzem à elaboração de estratégias. As instituições que querem sobreviver e alcançar a excelência no futuro devem preocupar-se em criá-lo, em prevê-lo, pela síntese das visões das muitas pessoas que constituem a instituição. O objectivo de qualquer instituição deve ser passar por um processo de mudança que é revolucionário, mas cuja execução é evolucionária.

De acordo com Hamel (1997), vive-se actualmente num mundo descontínuo, um mundo em mudança onde a cada instante surgem novas oportunidades. Como aproveitá-las? Tendo uma profunda capacidade de **inovação estratégica**, isto é, a capacidade de reinventar no fundamental as bases de competição entre as indústrias existentes e inventar novas indústrias na sua globalidade. Para vencer é preciso desenvolver novas estratégias de criação de valor através da criação de novos produtos, novos conceitos de venda, novas formas de distribuição.

Tal como Mintzberg (1994), também Hamel (1997) considera que o conceito de **gestão estratégica** surgiu nos anos 70 (*Boston Consulting Group, General Electric*), atingiu o seu auge em 1980 com Michael Porter (*Competitive Strategy*) e desde meados dos anos 80 que a adesão a ele tem vindo a decair, sendo substituído por outros conceitos. Mas, para o autor (Hamel, 1997), a grande responsabilidade pela perda de relevância do conceito de estratégia recai na enorme incapacidade que existe nas empresas de implementar e conduzir as estratégias definidas. E, no entanto, nunca foi tão necessário pensar estrategicamente como nos tempos turbulentos que correm, tendo-se subitamente tornado necessário e urgente reinventar a estratégia.

Deve, então, esquecer-se o planeamento estratégico e o próprio conceito de estratégia e focar a atenção na **estrategização**, que não é uma “coisa” nem um processo, mas antes uma profunda capacidade, uma forma de compreender a realidade presente, interiorizá-la e encontrar novas oportunidades, que deve estar tão enraizada na empresa como a qualidade total, a redução do tempo do ciclo de produção ou o serviço ao cliente (Hamel, 1997).

Hamel (1997) acredita que devemos perder menos tempo a trabalhar na estratégia como sendo uma "coisa" e devemos dispendir mais tempo a compreender como é que surge essa "coisa". Na sua opinião (Hamel & Prahalad, 1993), para muitas empresas ocidentais a estratégia está intimamente ligada:

- ? ao conceito de adaptação, isto é, à relação de consistência entre a empresa e o seu meio envolvente competitivo;
- ? à distribuição de recursos entre oportunidades de investimento que competem entre si;
- ? a uma perspectiva de longo prazo.

Mas esta forma de pensar a estratégia não é equilibrada e não permite ver os méritos de uma forma alternativa em que (Hamel & Prahalad, 1993):

- ? o conceito de extensão suplementa o de adaptação;
- ? o alargamento dos recursos é tão importante como a sua distribuição;
- ? o longo prazo tem tanto a ver com a consistência de esforços e propósitos como com um "apetite pelo risco".

Para fazer face aos novos desafios sugere-se, então, que se alarguem os recursos existentes (Hamel & Prahalad, 1993):

- concentrando-os mais efectivamente em objectivos estratégicos claros (convergência e foco: o alargamento dos recursos necessita de um ponto focal estratégico, o **intento estratégico**, para o qual convergem ao longo do tempo os esforços dos indivíduos, das funções e dos negócios);
- acumulando-os mais eficientemente (extracção de conhecimentos das experiências por que a organização passou e empréstimo, que é a capacidade de adicionar aos recursos internos recursos que se encontram fora das fronteiras da empresa);
- complementando um tipo de recursos com outros tipos, de forma a multiplicar o valor dos mesmos quando individuais;
- conservando os recursos sempre que possível (reciclagem, envolvimento de outras empresas na perseguição de um objectivo comum e resguardo);
- recuperando-os do mercado no menor período de tempo possível, isto é obtendo receitas o mais rápido possível.

O elemento essencial do novo conceito de estratégia é uma aspiração que cria um abismo entre a ambição de uma organização e os recursos de que ela dispõe para a atingir.

Num artigo escrito na *Harvard Business Review*, Hamel (1996), defende a ideia, já apresentada, de **estratégia como revolução**. A estratégia deve ser revolução e não tática (avanços progressivos da actual estratégia). Neste artigo, o autor propõe 10 princípios que podem ajudar à construção de um espírito revolucionário e de estratégias revolucionárias no seio de uma empresa:

1. **O planeamento estratégico não é estratégico** – existe uma grande dificuldade de distinção entre o que é planear e o que é “estrategizar”. Planear tem a ver com programar e é realizado por tecnocratas, enquanto “estrategizar” é um acto criativo, realizado por sonhadores.
2. **O processo de elaboração da estratégia deve ser subversivo** – a subversão deve aqui ser entendida como um corte com as convenções existentes.
3. **"O gargalo da garrafa está no topo da garrafa"** – a pirâmide organizacional de uma empresa baseia-se na experiência, mas a grande utilidade desta acontece quando o futuro é igual ao passado. Quando, como acontece nos dias de hoje, as condições se alteram a uma velocidade vertiginosa, a experiência deixa de ser relevante e pode, inclusive, ser prejudicial ao desenvolvimento de estratégias.
4. **Em todas as empresas existem revolucionários** - os gestores de topo devem procurar descobri-los e ouvir o que têm para dizer estes agentes pró-mudança, permitindo, assim, que os desafios surjam dentro da empresa.
5. **A mudança não é o problema, o problema é conseguir envolver todos dentro da empresa na mudança** - o problema é que, muitas vezes, a mudança é algo a ser implementado pelos gestores e imposto, sem ser discutido, aos empregados, causando entre estes uma sensação de medo do desconhecido e consequentemente uma atitude de oposição.
6. **O processo de elaboração de estratégias deve ser democrático** - a democracia não é só o direito a ser ouvido, é também a oportunidade de influenciar a opinião e a acção da empresa relativamente ao futuro; é ser impaciente, informado e envolvido.
7. **Qualquer pessoa pode ser um activista da estratégia** (quer esteja no topo da organização, quer seja um colaborador da base); o objectivo dos activistas não é destruir, mas sim reformar, protegendo a empresa dos auto-interesses, da mediocridade e da veneração cega do passado.
8. **A perspectiva vale 50 pontos do QI (quociente intelectual)** – sem esclarecimento não pode haver revolução; para se descobrirem novas oportunidades de revolucionar uma indústria, de se criarem estratégias inovadoras, tem que se ser capaz de olhar o meio envolvente com "outros olhos", com uma perspectiva diferente.

9. **Comunicação topo/base e base/topo não são alternativas** - o processo de elaboração de estratégias deve envolver uma fatia diagonal da organização, deve ser suficientemente profundo e largo para que se atinja simultaneamente a diversidade e a unidade, deve ser feito pelos gestores de topo e por uma fatia alargada dos restantes colaboradores.
10. **Não se consegue ver o fim quando se olha no início** - um processo de elaboração de estratégias que envolva uma fatia alargada de toda a empresa, que pesquise profundamente as discontinuidades e as competências e que encoraje os empregados a libertarem-se das convenções da indústria, conduz quase inevitavelmente a conclusões surpreendentes.

? ***Balanced Scorecard (Kaplan e Norton)***

De acordo com Kanji & Sá (2002), as organizações situam-se hoje em ambientes de tal forma competitivos e complexos que o estabelecimento de objectivos e a compreensão das formas como os mesmos podem ser atingidos se torna vital para a sua própria sobrevivência. Neste contexto, parece evidente que uma gestão eficaz depende, em primeira análise, da capacidade que uma organização tiver em medir eficazmente o seu desempenho, bem como de uma ligação entre o sistema de medição que tenha implementado e a estratégia por si e para si definida.

Kanji & Sá (2002) consideram que as medidas financeiras não se adequam completamente às competências e capacidades que as organizações actuais necessitam para enfrentar o seu meio envolvente com sucesso. Kaplan & Norton (1996) reconhecem que uma avaliação apenas baseada no desempenho financeiro não é suficiente num meio envolvente em que os bens não financeiros, as relações de negócios e as capacidades das organizações determinam cada vez mais as perspectivas de sucesso. Estes autores (Kaplan & Norton, 1992) vão mais longe e consideram que nenhuma medida única pode constituir um objectivo de desempenho claro ou possibilitar a focalização da atenção nas áreas críticas de um negócio, defendendo que a complexidade da gestão exige actualmente que os gestores avaliem o desempenho das organizações em várias áreas. Neste sentido, os autores conceberam o *Balanced Scorecard* (BS), um conjunto de medidas que permitem aos gestores obter uma visão rápida e global do estado da organização.

Tal como descrito por Kaplan & Norton (1996: 2), “o BS traduz a missão e estratégia de uma organização num conjunto alargado de medidas de desempenho, que constituem o enquadramento para um sistema de medição e gestão estratégica”. Mais especificamente, os autores explicam que o

“BS deve traduzir a missão e estratégia de uma unidade de negócio em objectivos e medidas tangíveis. Estas medidas representam um equilíbrio entre medidas externas, para accionistas e clientes, e medidas internas dos processos críticos de negócio, da inovação e da aprendizagem e crescimento. As medidas são também um equilíbrio entre medidas de saída/resultados – o resultado de esforços passados – e medidas que conduzem ao desempenho futuro. E o BS é, ainda, equilibrado entre medidas de resultados objectivas, facilmente quantificadas e medidas subjectivas, resultantes de julgamentos...” (Kaplan & Norton, 1996: 10)

O BS permite que os gestores olhem para a sua organização segundo quatro perspectivas fundamentais (ver figura II.1.2). Para cada uma delas, a organização deve estabelecer os objectivos a alcançar, desenvolver métricas que lhe permitam avaliar o cumprimento dos mesmos, estabelecer valores alvo a atingir em cada uma das métricas e definir as iniciativas a tomar para alcançar os objectivos a que se propôs.

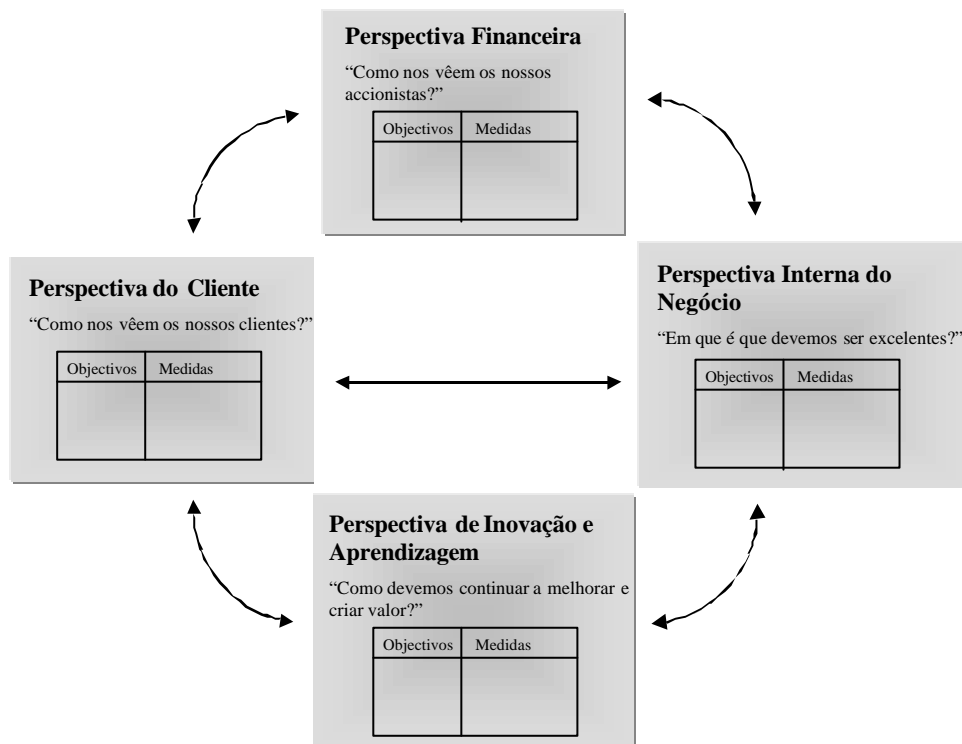


Figura II.1.2 – O *Balanced Scorecard* (adaptado de Kaplan & Norton, 1992).

O BS é, portanto, um sistema de gestão (e não apenas um sistema de medição), que permite às organizações clarificarem a sua visão e estratégia e traduzi-las em acções. A aplicação desta abordagem possibilita a obtenção de *feedback* acerca dos processos internos e dos resultados externos alcançados, de maneira a que a organização possa melhorar continuamente o seu desempenho e resultados.

De acordo com Mintzberg, Ahlstrand & Lampel (1998), e tendo em consideração as diferentes perspectivas aqui apresentadas, pode dizer-se que, muito embora não exista uma definição única de estratégia, existem alguns princípios gerais relativos à natureza da estratégia acerca dos quais os diferentes autores estão de acordo. Assim,

- a estratégia diz respeito tanto à organização como ao seu meio envolvente
- a essência da estratégia é complexa
- a estratégia afecta o bem estar global da organização
- a estratégia envolve questões de conteúdo e de processo
- as estratégias não são puramente deliberadas (existem também estratégias emergentes)
- existem estratégias a diferentes níveis
- a estratégia envolve vários processos de pensamento (exercícios conceptuais e analíticos)

II.1.3 GESTÃO ESTRATÉGICA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Como foi referido, existem diferentes formas de entender e conceptualizar a gestão estratégica, o planeamento estratégico e a própria estratégia. Poderão os conceitos aqui referidos ser aplicados no contexto de uma instituição de ensino superior?

As instituições de ensino superior do final do século XX são comunidades de milhares de pessoas em contacto com outros milhares que lhe são exteriores, têm orçamentos de milhões de Euros e, em muitas regiões, são um factor-chave de desenvolvimento económico. Obviamente, as instituições de ensino superior funcionam de forma organizada e por vezes, ainda que não o façam conscientemente, já praticam determinadas formas de gestão estratégica. Mas, como disse Talleyrand, um grande estratega da complexidade e da mudança, *“Ce qui va sans dire, va encore mieux en le disant”!* (citado em Tabatoni & Barblan, 1996).

A gestão é de facto um termo muito associado às empresas, mas que pode ser aplicado a qualquer organização. Aliás, de acordo com Drucker (1999) a primeira aplicação prática da teoria da gestão não ocorreu numa empresa, mas antes em organizações governamentais e não lucrativas. Para o autor a gestão só foi identificada com gestão de empresas após a Grande Depressão, altura em que se criou a disciplina da administração pública, para designar a gestão das instituições do sector público. Drucker (1999: 8), no entanto, considera que *“gestão não é gestão de empresas”*, muito embora haja diferenças na gestão de diferentes tipos de organizações que devem ser tomadas

em linha de conta: “A missão define a estratégia (...) e a estratégia define a estrutura”. O autor vai mesmo mais longe afirmando que

“Existem seguramente diferenças entre a gestão de uma base aérea, de um hospital e de uma empresa de software. Mas as maiores diferenças residem nos termos que cada organização individual utiliza. Se estas não forem consideradas, as diferenças assentam principalmente nas questões de aplicação e não nos princípios” (ibid: 8).

A gestão de uma organização, como já foi discutido no capítulo I desta tese, tem a ver com a condução de uma acção colectiva de uma forma coerente com a missão⁴, ou missões, definidas *a priori*. A gestão passa pela definição dos objectivos e políticas de desenvolvimento da organização, pela coordenação entre diversas iniciativas e pelo assegurar da existência e distribuição de recursos. O termo gestão é aplicável às universidades, bem como à sua função: toda a organização que tenha uma missão a cumprir, recursos disponíveis para implementar acções colectivas organizadas e contas a prestar a outrém tem forçosamente que ser gerida (Tabatoni & Barblan, 1996). A verdade é que a gestão estratégica, focada na qualidade das actividades e serviços, bem como na capacidade de satisfazer cada vez maiores e mais complexos requisitos num contexto de competição crescente, é hoje uma necessidade essencial das universidades.

Para Maassen & van Vught (1992), a introdução do conceito de estratégia no ensino superior ocorreu no final dos anos 70 nos EUA, tendo o livro de Keller (1983), *Academic Strategy. The Management Revolution in American Higher Education*, funcionado como um catalisador na popularização do conceito.

De acordo com o próprio Keller (1999), os últimos 20 anos pautaram-se, nos EUA, por uma explosão do planeamento estratégico⁵ ao nível do sistema de ensino superior. O governo federal encetou esforços no sentido de uma reflexão sobre quais seriam as prioridades para este grau de ensino; os governos estaduais, por sua vez, iniciaram um processo de planeamento do desenvolvimento do ensino superior; e também as instituições de ensino superior, quer ao nível central, quer ao nível de cada faculdade e/ou departamento, começaram a preocupar-se com a necessidade de pensar estrategicamente acerca do seu futuro. Esta evolução deve-se a um conjunto de factores, que caracterizaram a evolução dos EUA a partir de 1965:

⁴ A formulação de uma missão numa instituição de ensino superior implica a tomada de decisões sobre os seus clientes e sobre as funções, responsabilidades e compromissos institucionais (Maassen & van Vught, 1992).

⁵ Ainda que a gestão estratégica seja mais do que o planeamento estratégico, no contexto das instituições de ensino superior o que se tem vindo a implementar é mais planeamento estratégico, como uma primeira forma, espera-se, de iniciar o desenvolvimento de verdadeiros modelos de gestão estratégica nestas organizações.

- ? alteração do tipo de população (a nível étnico) que procura o ensino superior: abertura da possibilidade de imigração a todos os países do mundo, o que se traduziu na necessidade de adaptação dos currículos;
- ? exigência, por parte dos estudantes, de que sejam ensinados nas instituições determinados tipos de assuntos;
- ? aumento do preço do petróleo e rápido desenvolvimento japonês, que conduziram à queda dos EUA da sua posição de “país mais rico do mundo”;
- ? aparecimento e desenvolvimento dos computadores;
- ? direito à igualdade, intelectual e profissional, reclamado pelas mulheres e por pessoas de diversas etnias;
- ? custos do ensino a crescer mais do que a restante economia;
- ? surgimento da engenharia genética e das preocupações com o ambiente;
- ? desenvolvimento muito rápido dos países asiáticos.

Face a todas estas modificações, as instituições de ensino superior começaram a equacionar como poderiam dar-lhes resposta. O planeamento estratégico nasce, então, nos EUA, quando as instituições começam a “olhar para fora”, a preocupar-se com a análise do seu meio envolvente e simultaneamente com a forma de melhor responderem às necessidades das mulheres, dos jovens, das minorias étnicas e da sociedade em geral.

Também no Reino Unido, e de acordo com Ball (2001), os últimos 30 anos têm sido palco de modificações significativas em termos do processo de planeamento estratégico que ocorre nas universidades. Dividindo este período em três fases, o autor sumariza da seguinte forma as principais características do sistema de planeamento adoptado em cada uma delas.

1ª Fase – Do Relatório Robbins (1963) até ao final da década de 70

Este é um período de expansão do sistema de ensino superior, defendido pelo Estado para dar resposta às necessidades de mão-de-obra qualificada. O planeamento é dominado pela necessidade de satisfazer o objectivo nacional de uma maior número de alunos no ensino superior e pelo programa de construção requerido para acomodar esta expansão. A ênfase é posta no

planeamento da capacidade e nos modelos de fluxo de alunos. Não havia qualquer discussão a respeito da qualidade, nem o estabelecimento de uma missão institucional.

2ª Fase – Do final da década de 70 até meados dos anos 80

Com uma quebra acentuada da taxa de participação no ensino superior, este é um período de recuo do planeamento estratégico. Os planos elaborados pelas instituições, que eram na fase anterior quinquenais, passaram a uma série de declarações anuais. Numa época assim, o maior interesse das instituições reside na criação de métodos que permitam identificar as suas forças, para depois basear o seu desenvolvimento sobre as mesmas. Algumas universidades utilizaram, então, a análise de portfólio, uma vez que fornece um enquadramento para a tomada de decisões estratégicas em áreas de crescimento e consolidação. Esta foi também uma fase em que surgiu um interesse sério nos indicadores de desempenho.

3ª Fase – De meados dos anos 80 até ao presente

A partir de meados da década de 80 o número de alunos no ensino superior voltou a aumentar, o que não foi acompanhado por um aumento equivalente dos recursos disponíveis para o ensino superior. Em 1992, os politécnicos tornaram-se universidades e a atribuição selectiva de recursos para a investigação tornou-se mais significativa. Foram também introduzidos sistemas formais de avaliação do ensino, cujos resultados são também tidos em consideração na atribuição dos financiamentos.

De acordo com Brennan & Shah (1993), a alteração de um sistema de atribuição de financiamento às instituições através de um orçamento padrão para uma nova filosofia baseada na compra de serviços por uma variedade de clientes, implicou que cada instituição tivesse que ser mais explícita acerca dos seus objectivos. O planeamento requer objectivos e tanto o governo como os conselhos responsáveis pelo financiamento tornaram claro que cada instituição individual é uma unidade de planeamento e que as decisões relativas ao financiamento são feitas em termos dos planos estratégicos preparados por cada instituição. Surgiu, assim, uma imposição clara para que as instituições iniciassem processos de reflexão estratégica acerca do seu futuro, definindo a sua missão e os objectivos que pretendiam atingir.

O sistema de financiamento actualmente existente implica, pois, que as instituições apresentem um plano estratégico a 4 anos, o qual deve incluir a sua declaração de missão, com referência aos valores da instituição e à sua atitude face ao ensino e à investigação, uma análise ambiental, que cubra as políticas governamentais, tais como o alargamento do acesso, o

financiamento dos alunos, futuros cenários de financiamento e a economia do conhecimento, bem como os objectivos que pretende atingir e as suas estratégias chave nos domínios do ensino, investigação, aprendizagem, recrutamento de alunos e transferência do conhecimento (Ball, 2001). Mantém-se nesta fase o interesse nos indicadores de desempenho, os quais são significativamente desenvolvidos, tornando-se mais sofisticados e cada vez mais utilizados.

Concluindo, pode dizer-se que o planeamento estratégico no Reino Unido esteve inicialmente ligado a projecções relativas ao número de alunos e à capacidade das instituições em os acomodar, tendo nos anos mais recentes, e sobretudo em consequência do novo sistema de financiamento, vindo a mostrar uma evolução no sentido de uma maior discussão das missões institucionais e de potenciais estratégias de desenvolvimento alternativas (Ball, 2001).

Diz (2000), depois de fazer uma análise estratégica da situação actual das universidades portuguesas, usando para o efeito o modelo defendido por Porter (1980, 1985), ou seja, considerando que a universidade se encontra

“inserida num todo relacional com a sociedade que pode traduzir-se na existência de 5 forças (rivalidade entre instituições, pressão da sociedade enquanto fornecedora de ‘inputs’ para as suas tarefas, pressão da sociedade enquanto beneficiária dos ‘outputs’, ameaça de novos ‘entrantes’ e ameaça de produtos substitutos)” (Diz, 2000: 8)

chega à conclusão que se coloca hoje a estas instituições um conjunto de novos desafios, de natureza diversa:

- rápida evolução do conhecimento, da ciência e da técnica, com as suas inerentes consequências para as universidades em termos da necessidade de aperfeiçoamento contínuo dos professores e técnicos, revisão de metodologias e conteúdos de aquisição, produção e difusão dos conhecimentos;
- aumento da necessidade de competências transversais, que acarreta mais dificuldade na gestão dos recursos disponíveis;
- aumento da competição enfrentada pelas universidades nas suas funções tradicionais;
- aumento da pressão exercida pela sociedade enquanto fornecedora de “inputs” e receptora de “outputs”, pela existência de uma cada vez maior consciência colectiva relativamente ao papel que as universidades podem desempenhar no desenvolvimento económico, social e cultural de um país, mas também pela necessidade de melhor rentabilizar os fundos públicos colocados à disposição destas instituições.

A estes desafios devem as universidades responder, de acordo com Diz (2000), estruturando-se e encontrando

“formas de gestão e de governo que permitam a adopção de uma atitude pró-activa e flexível, antecipadora das necessidades da sociedade, com a qual tem que reforçar a cooperação. Em suma, tal como as restantes organizações, também a instituição universitária deve assumir uma visão estratégica das suas actividades” (ibid, 2000: 27).

Maassen & van Vught (1992) consideram que foi muito por causa das crescentes atitudes governamentais de exigência de “valor pelo dinheiro” em relação ao sector público, que o interesse pela estratégia despertou nas instituições de ensino superior, uma vez que este é o conceito empresarial mais adaptável à situação enfrentada pelas universidades: necessidade de estarem despertas para e de se adaptarem aos desenvolvimentos do seu meio envolvente.

Keller (1983) alerta para a necessidade de uma instituição se assegurar de que é bem gerida antes de avançar para a formulação de uma estratégia. A instituição precisa de se assegurar de que dispõe de um bom sistema de informação, que lhe permita obter dados fiáveis sobre os quais basear as suas decisões, de que existe qualidade no ensino, investigação e serviços que presta e de que tem as melhores pessoas que é possível para levar a cabo as suas intenções⁶. Para Keller (1983), é possível fazer planeamento estratégico numa instituição de ensino superior, mas o autor adverte para a necessidade que existe de explicar muito bem a todos dentro da organização o que não é o planeamento estratégico, por forma a que não existam confusões relativamente aos seus propósitos, metodologias e resultados que se pretendem obter. Assim, o planeamento estratégico:

- não é a produção de um tratado; é antes o juntar de um conjunto de pessoas que pensam de forma inovadora e actuam estrategicamente, olhando para o futuro;
- não é um conjunto de frases feitas, de vulgaridades e lugares-comuns;
- não é a visão pessoal do presidente da instituição ou dos membros do conselho da sua administração;

⁶ A gestão de uma instituição de ensino superior é, segundo Keller (1983), uma actividade peculiar e única, que consiste em quatro componentes principais, sendo a gestão, tal como esta se entende no mundo empresarial apenas um deles. Assim, a gestão no ensino superior, contempla a **administração**, que tem a ver com a coordenação das actividades do *campus* universitário relacionadas com os principais actores do mesmo, docentes, alunos e pessoal não docente; a **gestão** propriamente dita, que passa pela mudança, pela preocupação em fazer as coisas certas, em tornar a instituição eficaz através de uma nova estrutura (a gestão é o elemento empreendedor, responsável pela mudança); a **liderança**, que é a parte poética da gestão de uma instituição e tem a ver com o reanimar dos ânimos dos actores da instituição, com o relembrar dos objectivos e intenções expressas da mesma e com a capacidade intangível de tocar as pessoas e pô-las lado a lado a trabalhar em torno de valores, propósitos e objectivos comuns; e o **governo**, porque uma instituição de ensino superior é um organismo quase-político e como tal tem de ser governado, procurando-se o equilíbrio de poder entre os vários constituintes.

- não é uma colecção de planos departamentais, compilados num volume único e editados;
- não é a substituição de julgamentos, análises e decisões por dados quantitativos e modelos matemáticos;
- não é uma forma de rendição às condições e tendências de mercado;
- não é algo que se faça num retiro anual;
- não é um caminho para eliminar riscos;
- não é uma tentativa de adivinhar e prever o futuro.

Keller diz-nos o que, na sua opinião, o planeamento estratégico não é. Outros autores, como Mintzberg (1994) e Hamel (1997) criticam, como foi referido no subcapítulo anterior, o planeamento estratégico, preferindo falar de pensamento estratégico (Mintzberg, 1994) e “estrategização” (Hamel, 1997). Mas, muitas das críticas destes autores ao planeamento estratégico coincidem com as afirmações de Keller (1983) a respeito do que o planeamento estratégico não deve ser, e as formas que eles defendem actualmente de encarar a estratégia apresentam características iguais às que Keller (1983) julga serem essenciais a um correcto exercício de planeamento estratégico numa instituição de ensino superior, um que possa trazer vantagens acrescidas ao desenvolvimento e melhoria das mesmas:

- ? a tomada de decisões estratégicas ao nível académico significa que a instituição e os seus líderes são activos e não passivos face à sua posição na história;
- ? o planeamento estratégico olha para o exterior e o seu principal foco de atenção reside na consonância entre a evolução da instituição e a evolução do seu meio envolvente;
- ? o processo de elaboração de estratégias académicas é competitivo, e exige reconhecer que o ensino superior está sujeito às condições económicas do mercado e a uma competição que cada vez se vai tornando mais forte;
- ? o planeamento estratégico concentra-se nas decisões, não em planos documentados, análises, previsões e/ou objectivos: o planeamento estratégico é orientado para a acção;
- ? o processo de elaboração de estratégias baseia-se num conjunto de análises económicas e racionais, manobras políticas e interacção psicológica. Deve, por isso, ser participado e altamente tolerante à controvérsia;
- ? o planeamento estratégico centra-se no destino da instituição acima de tudo o resto.

Apesar de possível, é preciso não esquecer que as características específicas das instituições de ensino superior tornam difícil a aplicação directa da gestão estratégica, tal como ela é implementada nos sectores da indústria, comércio e serviços. Trata-se, como se viu na análise feita

no capítulo I, de instituições fragmentadas, onde existe uma extrema difusão dos processos de decisão, a inovação surge normalmente através de pequenos ajustes incrementais e a autoridade é forte ao nível de cada docente individual mas fraca ao nível da organização. Funcionam muitas vezes mais como um conglomerado de pessoas e estruturas do que como uma entidade com uma visão integrada e um conjunto de valores (ESMU, 1997). Para Hardy et al. (1988), a visão convencional da estratégia é muito limitada para permitir compreender a formação de estratégias no meio universitário. Se se pensar que as estratégias são formuladas antes de serem implementadas, que o planeamento é o processo central pelo qual elas são formuladas e que as estruturas devem ser concebidas para implementar as estratégias definidas, então, e na opinião dos autores, dificilmente se encontrará um processo de formação de estratégias em qualquer instituição de ensino superior. Só definindo as estratégias como padrões realizados em correntes de decisões ou acções se torna possível afirmar que as estratégias abundam nestas organizações. Também Mintzberg (1995: 394) sublinha que “*o conceito de estratégia, entendido como uma estrutura única e integradora das decisões comuns de toda a organização, perde uma boa parte do seu sentido numa burocracia profissional*”. Neste tipo de configuração estrutural, as estratégias são em grande parte o resultado das estratégias individuais dos profissionais, representando “*o efeito acumulado dos projectos ao fim de um certo tempo*” (ibid: 395).

Maassen & van Vught (1992) defendem que, para além das características fundamentais das instituições de ensino superior, também o processo de decisão nestas organizações é crucial para analisar a aplicabilidade do conceito de estratégia no ensino superior (a mesma ideia é também defendida por Hardy et al. 1988), considerando que existem cinco modelos possíveis para explicar o processo de tomada de decisão numa instituição de ensino superior (“*garbage can*”, colegial, político e burocrático, discutidos no âmbito do capítulo I e analítico/racional⁷). Para os autores, e depois de analisarem um conjunto de concepções de planeamento reportadas na literatura, a conclusão é a de que a concepção do planeamento estratégico numa instituição de ensino superior deve possuir duas características básicas: flexibilidade e o estímulo à coerência das decisões e acções emergentes (o *pattern management*, proposto por Hardy et al., 1988), que nestas instituições surgem como resultado do poder de decisão ser extremamente difuso e de os profissionais serem actores muito influentes nos vários processos de decisão.

Groves, Pendlebury & Stiles (1997) corroboram as ideias atrás apresentadas, reafirmando que a transferência pura e simples da gestão estratégica, tal como ela é pensada e posta em prática

no sector privado, para as instituições de ensino superior, sem qualquer modificação ou adaptação demonstra alguma ingenuidade. Para os autores, a transferência pode acontecer mas exige que se tomem em consideração dois grupos de constrangimentos que actuam sobre o planeamento académico e que não são tão evidentes noutra tipo de organizações: as incertezas estratégicas relativas à ideia, ou propósito, do ensino superior e a existência de múltiplos *stakeholders*, com necessidades e expectativas diversas, que criam situações de conflito político e cultural.

Num *workshop* realizado em 1997 sobre gestão estratégica nas instituições de ensino superior, e atendendo a todas as especificidades atrás referidas que caracterizam este tipo de organizações, defendeu-se que a estratégia a aplicar deve ser *interpretativa*, incluindo motivação para o comportamento, melhoria das relações internas e externas e uma preocupação com todos os agentes envolvidos (*stakeholders*), dando espaço a uma maior flexibilidade. Esta estratégia conduzirá, eventualmente, à definição de uma missão e à partilha de alguns valores, dando coerência às decisões e acções emergentes – *pattern management*. Este modelo permite que os vários actores se sintam envolvidos e “donos” da estratégia, uma vez que são eles que a têm de implementar (ESMU, 1997).

Fazer gestão estratégica no contexto do ensino superior passa, portanto, por se assumir um plano, vencer obstáculos e barreiras que se coloquem à instituição, de maneira a realizar as ambições pessoais e institucionais de todos os *stakeholders*. Diz respeito ao médio/longo prazo e ao posicionamento da instituição no seu ambiente sócio-económico, político e tecnológico. Trata-se de fazer as “coisas certas” e não de “fazê-las acertadamente”; responde às questões “para onde queremos ir?” e “como vamos lá chegar?”; tem a ver com a capacidade de mudança; tenta desenvolver um padrão coerente para tomada de decisões, não se preocupando tanto com as decisões em si mesmas; é um processo de auto-descoberta, que reconhece as oportunidades, ameaças e pressões do meio envolvente (ESMU, 1997). Assim sendo, parece, portanto, poder concluir-se que é possível fazer gestão estratégica numa instituição de ensino superior e que a abordagem a utilizar não é, no fundo, muito diferente da de outro tipo de organizações.

Obviamente que, numa instituição de ensino superior, a definição de linhas de desenvolvimento estratégico deve ser o resultado do conjunto das acções e objectivos de cada um dos seus membros e dos grupos nela existentes, mas é também evidente que cada instituição tem que pensar o seu futuro, conhecer-se muito bem a si mesma e ao ambiente que a rodeia, pensar

⁷ Para os autores (Maassen & van Vught, 1992), este modelo explica a tomada de decisão nas instituições de ensino superior como uma abordagem organizacional consciente à racionalidade, o que significa que uma decisão alternativa é conscientemente escolhida depois de avaliadas as consequências de todas as alternativas possíveis tendo em consideração os objectivos da organização. Este modelo de decisão é uma característica

como poderá responder e antever a evolução desse mesmo meio e a sua própria, por forma a alcançar a excelência organizacional. É nomeadamente aqui que a existência de um pensamento estratégico revela ser, de facto, fundamental. Sendo verdade que a elaboração de estratégias numa instituição deste tipo é essencialmente um processo emergente, que surge a partir da base, também o é que um processo mais formal de elaboração de estratégias, recorrendo à elaboração de planos de desenvolvimento e, ainda mais importante, ao seu cumprimento, só poderá beneficiar o sucesso sustentado de cada instituição, rumo à melhoria.

Tabatoni & Barblan (1996) apresentam um conjunto de procedimentos adoptados por universidades e que na sua opinião podem ser entendidos como ‘momentos evolucionários’ para a adopção de uma abordagem de gestão estratégica, tais como a existência de planos de acção a 3/4 anos, o lançamento de uma política sistemática de avaliação e melhoria da qualidade, a existência de um sistema efectivo de gestão da informação ou de uma política de comunicação interna eficiente.

Keller (1983) propõe um enquadramento conceptual para ajudar as instituições de ensino superior na elaboração de uma estratégia que sustente o seu desenvolvimento e melhoria (ver figura II.1.3), afirmando ser esta a parte mais racional e analítica num processo de tomada de decisão estratégica. De facto, ainda que se concorde com os novos conceitos de estratégia e com a ideia de que o planeamento estratégico conduz apenas a planos e não a estratégias, os quais são na maioria das vezes postos na gaveta, não existindo preocupação com a sua implementação, a verdade é que a definição de uma estratégia para uma instituição, seja ela de ensino ou não, tem obrigatoriamente de passar por um processo de reflexão acerca da própria instituição e do meio com o qual ela interage.

importante da abordagem de planeamento estratégico que foi e é desenvolvida em organizações hierárquicas e altamente integradas.

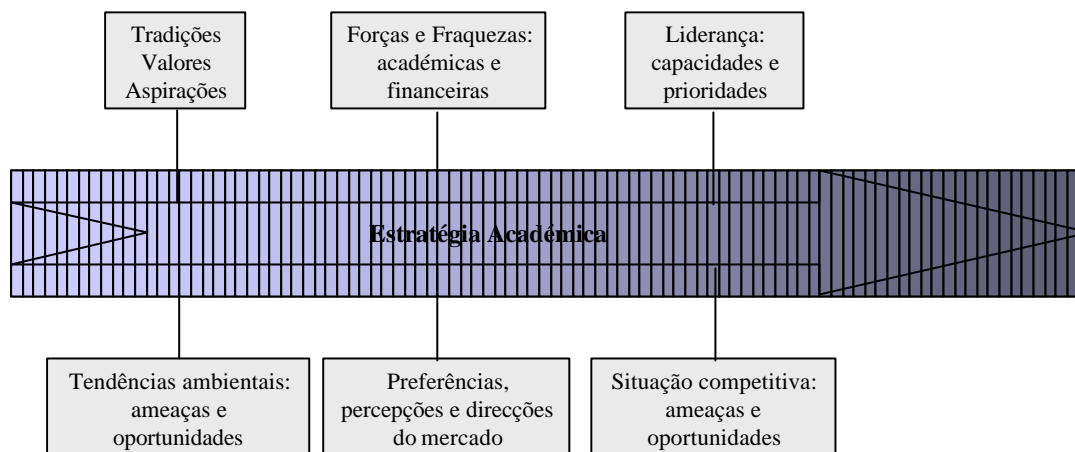


Figura II.1.3 – Enquadramento conceptual para formulação de uma estratégia numa instituição de ensino superior (adaptado de Keller, 1983).

O modelo de referência apresentado por Keller (1983) para a formulação de uma estratégia académica mostra bem a necessidade de a instituição olhar para dentro e para fora de si mesma. Interiormente deve analisar as suas tradições, valores e estado de espírito; as forças e fraquezas dos cursos que oferece, da investigação que realiza, do corpo docente que a constitui, da sua localização, infra-estruturas, equipamentos e situação financeira; e as capacidades e prioridades estabelecidas pelo seu presidente, pelos membros dos restantes órgãos de governo e gestão, dos directores dos colégios e faculdades e dos directores dos departamentos. Isto é, a instituição precisa de conhecer profundamente a forma como se organiza, quais os seus valores e estilo de liderança. Exteriormente, deve preocupar-se em saber quais os desenvolvimentos prováveis do meio envolvente (tecnológicos, económicos, demográficos, político-legais e sócio-culturais), em que medida os mesmos poderão afectar a vida da instituição, quais as novas oportunidades que se apresentam à instituição, quais serão os domínios-chave na investigação, os futuros concorrentes e a forma como estes estão a responder às novas oportunidades e às áreas emergentes de investigação, que segmentos do mercado do ensino superior a instituição serve e como é que estes vêm a instituição, as suas forças e fraquezas. Resumindo, a instituição precisa de saber o *que pode ou não fazer* e o *que quer fazer*; precisa, depois, de pensar acerca do *que poderá fazer* e do *que deverá fazer*. E finalmente decidir o *que irá fazer* (Keller, 1983)⁸.

Analisando o procedimento proposto por Keller (1983), é de notar que o mesmo não difere significativamente do normalmente adoptado para a gestão estratégica de outro tipo de

⁸ Como claramente se vê este é um modelo concebido a pensar nos EUA, em que o papel do mercado aparece com relevância porque de facto, como foi analisado no capítulo I, o sistema de ensino superior dos EUA é fortemente influenciado e coordenado pelas forças de mercado.

organizações, nomeadamente as do sector empresarial. Assim, pode mais uma vez concluir-se pela possibilidade de fazer gestão estratégica em instituições de ensino superior, recorrendo aos princípios e ferramentas utilizados em outras organizações.

A finalizar este sub-capítulo é de referir mais uma vez o trabalho de Simão, Santos & Costa (2002), no qual os autores se referem aos “*programas estratégicos como instrumentos de mudança*” (*ibid*: 72), defendendo que nenhuma instituição de ensino superior portuguesa deve merecer reconhecimento público sem possuir dois instrumentos fundamentais, a saber:

- uma declaração de missão, que estabeleça as razões da sua criação e que refira explicitamente o contexto da sua inserção na sociedade e no sistema educativo;
- um programa estratégico, que defina objectivos de médio e longo prazo.

Para os autores (Simão, Santos & Costa, 2002: 73), a “*programação estratégica deve, pois, ser interiorizada como mecanismo decisivo para um desempenho e gestão eficientes...*” Com base no trabalho de Tabatoni & Barblan (2002), os autores concluem afirmando que:

“A programação estratégica, para responder de forma cabal às necessidades de mudança, deve enquadrar-se num processo mais amplo de gestão estratégica que, para além do planeamento estratégico, enfatize os processos dinâmicos e críticos de liderança capazes de ir além das estratégias presentes e desenharem novas estratégias.” (Simão, Santos & Costa, 2003: 73)

II.1.4 EXEMPLOS DE APLICAÇÃO DOS CONCEITOS, PRINCÍPIOS E FERRAMENTAS DA GESTÃO ESTRATÉGICA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.

Seguidamente, referem-se alguns exemplos que mostram a aplicabilidade real da gestão estratégica, das suas práticas e ferramentas no contexto das instituições de ensino superior.

O caso provavelmente mais significativo e relevante que aqui pode ser apresentado é o relativo à importância dada pela EUA (*Association of European Universities*) a esta temática, divulgando os benefícios da implementação de uma gestão estratégica ao nível das universidades. Também o seu Programa Internacional de Auditoria Institucional tem, como já foi referido no capítulo I, enquanto um dos seus principais objectivos a validação de conceitos correntes de pensamento estratégico e a difusão das melhores práticas de gestão estratégica entre as

universidades intervenientes. Em 1998 a CRE deu início a um conjunto de publicações sobre gestão estratégica e sua aplicação no contexto das instituições de ensino superior.

Recentemente foi realizado um inquérito a nível europeu com o objectivo de conhecer a situação actual das universidades relativamente à sua capacidade em fazer emergir estratégias e implementá-las. Pretendeu-se saber se as universidades europeias eram dotadas de planos estratégicos e, no caso afirmativo, procurar compreender a natureza dos processos de elaboração formais e informais de estratégias e planos. Todas as 18 universidades inquiridas afirmaram possuir um plano a longo prazo e mais de metade possuem igualmente planos a curto prazo. Onze delas revêem regularmente o seu plano de longo prazo. Na maioria dos casos estes planos são documentos escritos, elaborados essencialmente através de procedimentos de auditoria interna, e desempenham um papel mais indicativo ou de incentivo do que normativo. Assim, os planos constituem, no fundo, guias de orientação, cuja aplicação está aberta a discussão e negociação entre os diferentes actores aos quais as acções se aplicam. Apenas em duas universidades os planos concebidos têm força de lei (Thys-Clément & Wilkin, 1998).

No seu livro “*A Estratégia – Sucesso em Portugal*”, Freire (1997) mostra como a Universidade Católica Portuguesa tirou partido dos conceitos da gestão estratégica para se desenvolver lançando novos programas:

Análise do meio envolvente

A Universidade Católica Portuguesa (UCP) realizou um estudo sobre o contexto sociocultural em que se insere, tendo verificado a existência de duas tendências: diminuição da taxa de natalidade e um aumento da expectativa de vida, que causam um impacte duplo nos estabelecimentos de ensino superior. Por um lado é previsível um decréscimo do número de jovens a ingressar neste sistema de ensino para obter a licenciatura; por outro lado o número de adultos com vontade de frequentar cursos de pós-graduação tende a aumentar. De modo a enfrentar esta realidade a UCP lançou com êxito programas de formação para executivos.

Estratégia de diversificação

A UCP decidiu oferecer 4 programas de MBA especializados em áreas específicas da gestão, aproveitando o seu vasto leque de professores doutorados e com contactos em universidades europeias, americanas e asiáticas. Desta forma, conquistou fácil e

rapidamente quota de mercado, tornando a estrutura do sector, que era concentrada e generalista, em fragmentada.

Política de gestão

O ritmo de inovação e difusão tecnológica é cada vez maior, tendo surgido novas metodologias de ensino à distância. A UCP aproveitou esta oportunidade e lançou o programa *DISLOGO* de formação não presencial para executivos.

Outro exemplo de aplicação dos conceitos é o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra (FCTUC), que elaborou um plano estratégico em 1997. Para o fazer, procedeu a uma análise da sua situação interna, enquanto instituição, a uma análise do meio envolvente e ao seu posicionamento segundo dois eixos (recorrendo em todo este processo à auscultação da opinião de cerca de 250 pessoas, entre docentes, funcionários e alunos da FCTUC e ainda entidades externas de reconhecido mérito) (ver figura II.1.4). Seguidamente reflectiu sobre a posição que gostaria de vir a ocupar, num futuro de médio prazo, ainda segundo os dois eixos, e chegou a um plano de acção com 100 iniciativas, 17 das quais prioritárias, que a serem implementadas lhe permitirão vir a ocupar a posição desejada (FCTUC, 1997). O plano de acção nasce precisamente do fosso entre a posição que a FCTUC ocupa e aquela que quer vir a ocupar, um pouco no sentido das ideias de Hamel & Prahalad (1994) sobre o que é a estratégia: criação de um “*gap*” entre os recursos e as ambições de uma organização após o que a organização é desafiada a fechá-lo.

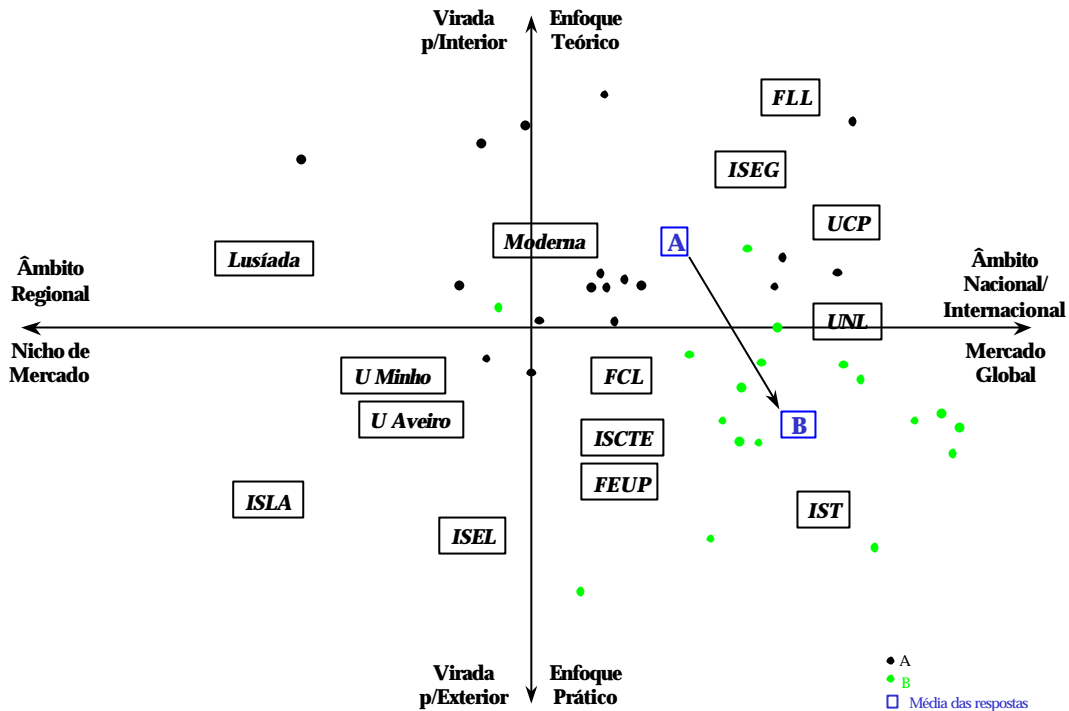


Figura II.1.4 – Posicionamento actual e desejável para a FCTUC (FCTUC, 1997).

Nos Estados Unidos, a *Universidade de Stanford* é apresentada por Keller (1983) como um caso de sucesso que mostra bem que é possível fazer planeamento estratégico numa instituição de ensino superior. Entre 1955 e 1975 esta universidade elevou-se da posição de uma universidade medíocre, com uma escola de engenharia excelente mas uma biblioteca péssima, um corpo docente provinciano e instalações deterioradas, a um *campus* universitário reconhecido mundialmente, uma *Harvard* da costa oeste. A história desta elevação passa pela adopção de uma estratégia brilhante, assente em três pilares: recrutamento ao longo de vários anos de cerca de 150 dos melhores especialistas existentes nos EUA; um ênfase em primeiro lugar nas áreas em que *Stanford* detinha uma vantagem comparativa (engenharia e física), seguidamente nas ciências sociais e depois nas humanidades, privilegiando o ensino de graduação e as escolas profissionais; angariação massiva de financiamentos para novas instalações, equipamentos e residências atractivas para alojamento dos docentes e investigadores.

O *West Liberty State College* é outro exemplo de uma instituição de ensino superior norte americana, em que o planeamento estratégico teve um “*poder transformador*”, de acordo com Krotseng (2001). Em 1996, e de acordo com a autora, este *college* não possuía qualquer plano estratégico, plano de desenvolvimento, plano de instalações ou mesmo um plano orçamental

sistematizado. Vivia-se, na altura, uma situação caracterizada por um decréscimo do número de candidatos, um adiamento dos assuntos ligados à manutenção das infra-estruturas, as actividades e os programas para alunos existentes estavam reduzidos a um mínimo, era feita apenas uma avaliação limitada dos resultados alcançados pelos alunos, não existiam laboratórios e a tecnologia computacional existente era diminuta, o reconhecimento da investigação e dos serviços desenvolvidos era praticamente inexistente, a percentagem de doutorados era baixa, a idade média do corpo docente elevada e a atribuição da nomeação definitiva e as promoções do corpo docente eram realizadas sem nenhum rigor. A “chegada” de um novo Presidente à instituição, conjugada com a vontade de mudança por parte do corpo docente e do pessoal não docente e com a necessidade de acção reforçada pelas exigências do Estado, levaram a gestão de topo da instituição a decidir conceber e implementar um plano estratégico. A elaboração deste plano contou com a participação de cerca de 35 pessoas e resultou num documento ambicioso com 12 objectivos principais, relacionados com o ensino/aprendizagem, a tecnologia, a vida no *campus*, as ligações à comunidade envolvente, a reorganização da instituição e a criação de um *campus* centrado nos alunos. Para que o plano estratégico concebido não se tornasse num “gigante adormecido”, foi decidido que a implementação das acções estratégicas incluídas no plano seriam avaliadas anualmente. Desde 1996, vários têm sido os resultados alcançados pelo *college*, destacando-se um maior enfoque nos alunos, a expansão da utilização de novas tecnologias, a construção de novas estruturas e o embelezamento do *campus*, bem como um aumento do número de novos alunos. A autora aponta também para uma série de transformações institucionais alcançadas desde então, entre as quais se incluem a recompensa do desempenho especial no ensino, serviços e investigação, o maior número de novos alunos desde 1981, uma revisão geral dos requisitos de cada curso, o aumento da percentagem de doutorados e a existência de 15 novos laboratórios de informática no *campus*.

O *Balanced Scorecard* é, como foi referido no subcapítulo II.1.2, um sistema de gestão estratégica que tem vindo a ser utilizado por instituições de ensino superior nos EUA e também na Europa. Um exemplo desta utilização é o da *Rossier School of Education*, da *University of Southern California*, que para tentar satisfazer a necessidade da administração central da universidade de ter informações acerca de “*como a escola está e como se posiciona face a outras escolas de educação*”, e apesar de sérias reservas em relação ao valor das medidas quantitativas de desempenho, decidiu adoptar o *Balanced Scorecard*. Chegou, então, à conclusão de que mais do que satisfazer as necessidades da administração, dispunha agora de uma ferramenta que permitia uma medição simples e multidimensional do seu próprio desempenho, que podia facilmente utilizar

para conduzir os seus esforços de melhoria (O'Neil et al., 1999). Obteve-se, assim, o que a escola designa como o seu *Academic Scorecard* (ver figura II.1.5).

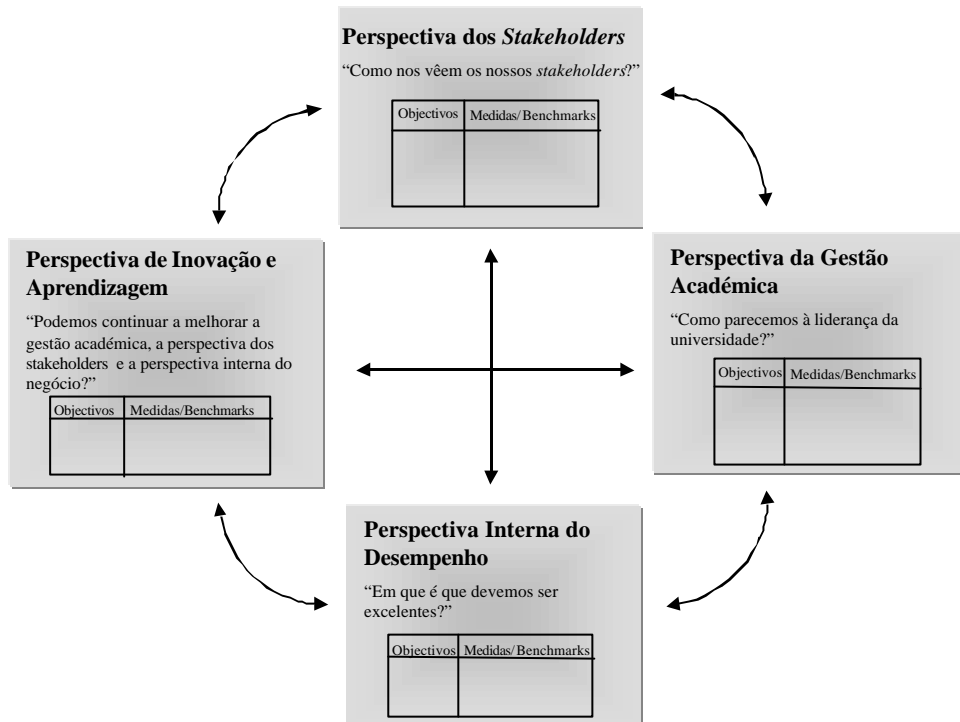


Figura II.1.5 – *Rossier School of Education Academic Scorecard* (adaptado de Bensimon, Diamond & Gallagher, 2001).

Para cada uma das quatro perspectivas foram, então, e de acordo com a metodologia do *Balanced Scorecard*, definidos objectivos a alcançar e medidas para averiguar do seu cumprimento, tendo a selecção dos objectivos e respectivas medidas resultado das prioridades da própria escola e da universidade.

Muito embora O'Neil et al. (1999) não sejam definitivos quanto à avaliação da implementação do seu *Academic Scorecard*, uma vez que consideram que tal só pode ser feito seriamente num horizonte temporal de 4 a 5 anos, acreditam tratar-se de uma forma muito útil para conceptualizar e visualizar o desempenho académico, educacional e financeiro. Mas, de acordo com os autores, a utilização mais eficaz deste tipo de dispositivos dependerá de um desenvolvimento mais alargado e de um comprometimento com medidas directamente relacionadas com e conduzidas pela missão da instituição.

Também na Finlândia, e após o sector público ter r(е)nomeado o *Balanced Scorecard* como *Balanced Success Criteria*, este método de melhoria do pensamento e do trabalho estratégico nas

organizações foi adoptado por algumas universidades. A razão para esta adopção residiu essencialmente no aumento das pressões para uma maior *accountability* por parte destas instituições e a cada vez maior competição a que vêm vindo a ser sujeitas, factores que em conjunto contribuíram para a necessidade de desenvolver novas capacidades de gestão. Foi neste contexto que a Universidade de *Vaasa* decidiu, no início de 2001, criar o seu *Balanced Success Criteria*, tendo-o feito para toda a universidade e separadamente para os serviços da administração central (Bäckman & Rekilä, 2001).

II.2 A GESTÃO PELA QUALIDADE TOTAL E O ENSINO SUPERIOR

A leitura deste subcapítulo tornará claro que existe alguma oposição à aplicação do conceito, princípios e ferramentas da gestão pela qualidade total nas instituições de ensino superior, sendo por vezes vista como mais uma “moda da gestão” (Birnbaum, 2000). Procurar-se-á, no entanto, demonstrar que tal aplicação é possível e desejável, podendo resultar em benefícios para a instituição desde que esta o deseje e com ela se comprometa, sendo que frequentemente as críticas decorrem de uma abordagem superficial do tema em apreço.

II.2.1 QUALIDADE: PERSPECTIVA HISTÓRICA E EVOLUÇÃO DO CONCEITO⁹

No âmbito deste sub capítulo procurar-se-á definir o conceito de qualidade e analisar a sua evolução, tendo por pano de fundo não as instituições de ensino superior, o que aliás já foi feito no capítulo I (subcapítulo I.4.1), mas antes recorrendo às suas raízes históricas. Mais uma vez não se tentará apresentar uma definição última e absoluta de qualidade, mas antes ilustrar várias perspectivas que, ao longo do tempo, têm vindo a ser introduzidas e utilizadas enquanto definições possíveis do conceito. Abordar-se-á também a filosofia da gestão pela qualidade total, para a qual também dificilmente é possível encontrar uma definição única consensual, procurando encontrar-se o conjunto de princípios que lhe estão subjacentes.

⁹ Este subcapítulo foi escrito com base num trabalho anterior em que a doutoranda colaborou, o qual consistiu na elaboração dos conteúdos de um CD-ROM intitulado “*Qualidade: Princípios, Ferramentas e Sistemas*” (Saraiva, Sá, Rosa & Orey, 2000).

Se é verdade, como se viu no capítulo I, que a qualidade é uma questão central no debate actual sobre o ensino superior, é igualmente um facto, por maioria de razões, que o termo qualidade entrou decisivamente no vocabulário das organizações empresariais, muito embora ele não tenha significado sempre o mesmo em todas as épocas e para todas as pessoas. Pode dizer-se que as perspectivas sobre o que é a qualidade têm vindo a evoluir de uma visão centrada nos atributos do produto para um pensamento centrado no cliente e, mais recentemente, para uma atenção a todas as partes interessadas (clientes, fornecedores, colaboradores, accionistas e sociedade em geral).

De acordo com Saraiva, Sá, Rosa & Orey (2000), a qualidade pode ser entendida segundo diversas ópticas, sendo que nalgumas delas a ênfase é colocada nos atributos do produto, noutras na aptidão ao uso, noutras ainda nas ideias de valor para o cliente. De uma forma geral pode afirmar-se que a *qualidade começou por estar associada ao produto* em si mesmo, ao grau em que este cumpria um determinado número de especificações e requisitos, pelo que cabia aos departamentos de inspecção e laboratórios a tarefa de zelar pela qualidade dos produtos. Posteriormente, e porque se tomou consciência de que o sucesso de um qualquer produto dependerá da sua capacidade em responder a um conjunto de necessidades, começou a perspectivar-se a *qualidade enquanto aptidão ao uso*. Introduzindo o preço enquanto factor importante na determinação das decisões de compra e reconhecendo que cada cliente faz as suas escolhas tendo como referência uma ponderação mais ou menos explícita entre o preço que tem que pagar e os atributos que o produto oferece, perspectiva-se uma outra ideia de qualidade, *baseada nos critérios de valor*. Com o início da década de 80 a grande maioria das empresas começa a colocar um ênfase muito grande nos seus clientes e na satisfação das suas necessidades e expectativas, adivinhando-se uma nova perspectiva de qualidade baseada na *orientação para o cliente*. A partir daqui a perspectiva dominante da qualidade encaminha-se para um conjugar de todas as anteriores, numa óptica de **qualidade total**. Seguidamente apresentam-se algumas definições possíveis de qualidade, cada uma das quais enfatizando claramente uma das perspectivas aqui referidas.

“Qualidade é fazer bem a coisa certa à primeira vez, procurando sempre melhorar e satisfazer o cliente.” (Departamento de Defesa dos EUA)

“Qualidade é o grau de satisfação de requisitos dado por um conjunto de características” (NP EN ISO 9000:2000)

“A Qualidade percebida é um factor crítico no modo como as pessoas fazem as suas escolhas no mercado. De forma explícita ou não todos nós aplicamos um conjunto de critérios nas nossas decisões de compra. A Qualidade diz respeito à extensão com que um determinado produto ou serviço vai ao encontro desses parâmetros de escolha.” (Goetsch & Davis, 1997)

“A Qualidade Total é um esforço continuado de melhoria feito por todos os elementos de uma organização, no sentido de compreender, responder e superar as expectativas dos clientes” (Procter & Gamble).

Da análise feita conclui-se, portanto, que o significado do termo qualidade é múltiplo e diverso, dependendo mais uma vez da situação em concreto que se está a avaliar, bem como do próprio avaliador. No entanto, e de acordo com Saraiva, Sá, Rosa & Orey (2000), a qualidade, ou melhor, a qualidade total, enquanto resultado de uma lógica evolutiva que integrou e sintetizou um conjunto de ideias chave, assenta quase sempre num conjunto de pilares comuns, que se encontram condensados nos oito princípios da gestão da qualidade propostos na norma NP EN ISO 9000:2000 (ISO, 2001: 7):

Focalização no cliente

“As organizações dependem dos seus clientes e, conseqüentemente, convém que compreendam as suas necessidades, actuais e futuras, satisfaçam os seus requisitos e se esforcem por exceder as suas expectativas.”

Liderança

“Os líderes estabelecem a finalidade e a orientação da organização. Convém que criem e mantenham o ambiente interno que permita o pleno envolvimento das pessoas para se atingirem os objectivos da organização.”

Envolvimento das pessoas

“As pessoas, em todos os níveis, são a essência de uma organização e o seu pleno envolvimento permite que as suas aptidões sejam utilizadas em benefício da organização.”

Abordagem por processos

“Um resultado desejado é atingido de forma mais eficiente quando as actividades e os recursos associados são geridos como um processo.”

Abordagem da gestão como um sistema

“Identificar, compreender e gerir processos interrelacionados como um sistema, contribui para que a organização atinja os seus objectivos com eficácia e eficiência.”

Melhoria contínua

“Convém que a melhoria contínua do desempenho global de uma organização seja um objectivo permanente dessa organização.”

Abordagem à tomada de decisão baseada em factos

“As decisões eficazes são baseadas na análise de dados e de informações.”

Relações mutuamente benéficas com fornecedores

“Uma organização e os seus fornecedores são interdependentes e uma relação de benefício mútuo potencia a aptidão de ambas as partes para criar valor.”

Apesar de se concordar com a impossibilidade de existir uma definição única de qualidade total, havendo, pelo contrário, provavelmente tantas quantas os estudiosos desta temática, termina-se este subcapítulo apresentando uma possível, que não é mais do que a definição de Excelência proposta pela *European Foundation for Quality Management (EFQM)*:

“Práticas relevantes na gestão da organização e no alcançar de resultados baseados num conjunto de Conceitos Fundamentais que incluem: orientação para os resultados, focalização no cliente, liderança e constância de propósito, gestão por processos e por factos, envolvimento das pessoas, melhoria e inovação contínuas, parcerias com benefícios mútuos e responsabilidade social e corporativa.” (EFQM, 2003: 32)

Introduzido que foi o conceito de qualidade no contexto do movimento da gestão pela qualidade total, iremos de seguida apresentar os princípios subjacentes a esta filosofia de gestão.

II.2.2 PRINCÍPIOS SUBJACENTES À GESTÃO PELA QUALIDADE TOTAL

Do conjunto das ideias defendidas pelos principais “gurus” da qualidade, entre os quais se destacam *Edward Deming, Joseph Juran, Philip Crosby, Kaoru Ishikawa e Genichi Taguchi*, parece não ser viável encontrar um entendimento único e inequívoco acerca do que é a gestão pela qualidade total. Harvey (1995) sugere que o melhor será não pensar em termos de uma definição absoluta, mas antes no conjunto de princípios subjacentes a esta filosofia de gestão:

- ? *Melhoria contínua*: a melhoria da qualidade deve ser um objectivo nunca cumprido; as necessidades dos clientes devem ser continuamente revistas, procurando-se sempre melhorar a qualidade dos produtos ou serviços.
- ? *Definições de qualidade orientadas para o cliente*: os resultados devem reflectir os requisitos estabelecidos pelos clientes, as suas necessidades e preferências.
- ? *Mudança cultural*: é necessária para que a implementação da GQT seja um sucesso; pressupõe da parte dos colaboradores a preocupação com a qualidade em tudo o que fazem, passar do individualismo à confiança mútua e à interdependência, desenvolver um fluxo livre de informação, indicadores de desempenho adequados e bases de dados que permitam a tomada de decisões fundamentadas em dados concretos e não em suposições, tradições ou preconceitos.
- ? *Envolvimento de toda a organização na qualidade*: todas as partes da organização e todos os seus colaboradores devem estar envolvidos no processo de melhoria da qualidade do produto ou serviço fornecido.
- ? *Estrutura organizacional*: a estrutura de uma organização deve ser tal que possa apoiar a melhoria da qualidade em vez de impedi-la; deve permitir que todos sejam responsáveis pela qualidade, assegurar que não existem barreiras à comunicação eficaz entre as pessoas, deixar que todos os directamente envolvidos num processo possam identificar e implementar melhorias de qualidade e dar formação na área da qualidade.
- ? *Comprometimento da gestão de topo*: esta deve conduzir o processo de implementação da GQT, cabendo-lhe as tarefas de estabelecimento da política da qualidade, motivar para o processo através de uma liderança efectiva, e dar condições às pessoas, materiais e não só, para que alcancem a qualidade.
- ? *Construir a qualidade passo-a-passo*: em vez de introduzir o controlo da qualidade no final do processo de produção do produto ou fornecimento do serviço, a GQT tem a ver com a construção da qualidade em cada passo do mesmo; cada fornecedor na cadeia da qualidade é responsável pela qualidade do produto ou serviço que fornece.
- ? *A “cadeia da qualidade”*: a produção de um produto ou a prestação de um serviço envolvem uma cadeia de ligação entre fornecedores e clientes da organização, a qual envolve todos os que dentro da organização colaboram para a obtenção do produto ou fornecimento do serviço; em cada ponto de contacto dentro da cadeia existe uma relação fornecedor-cliente.
- ? *Técnicas estatísticas*: são usadas para ajudar na melhoria da qualidade, pois permitem avaliar os custos da qualidade, identificar problemas e resolvê-los.

Para além das ideias dos “gurus” da qualidade, relativas ao que ela deve ser e como deve ser implementada, gerida e melhorada, existem actualmente muitas e diversas metodologias de medição e orientação para a melhoria e avaliação da qualidade em organizações. Dentro destes são de destacar, pelo seu reconhecimento internacional, a sua aceitação, teste e validação anteriores, as normas NP EN ISO 9000 e os modelos de excelência ligados à atribuição de prémios (na óptica da qualidade total), principalmente o *Malcolm Baldrige Award* (EUA) e o *European Quality Award* (Europa). Nos subcapítulos que se seguem apresentar-se-ão estes dois tipos de guias de orientação.

II.2.3 A IMPORTÂNCIA DA NORMALIZAÇÃO E O SURGIMENTO DAS NORMAS ISO 9000

A progressiva globalização da economia levou os países e as empresas a ver vantagens na existência de referenciais universais para a implementação da qualidade, enquanto complemento unificador das orientações provenientes dos diversos estudiosos do assunto. A criação de normas internacionais, num movimento liderado pela Europa ocidental, foi uma das respostas encontradas e, simultaneamente, uma condição fundamental para o desenvolvimento dos contratos e comércio internacional, estando na origem da criação do organismo responsável pela elaboração de tais normas, a *International Organization for Standardization* – ISO, em 1947 (Saraiva, Sá, Rosa & Orey, 2000). Esta organização, sediada em Genebra, tem por objectivo promover, a nível mundial, o desenvolvimento da normalização e actividades relacionadas, com a intenção de facilitar o intercâmbio internacional de bens e de serviços, reforçando a cooperação nas esferas intelectual, tecnológica e de actividade económica (Saraiva, Rosa, Orey & Sá, 2000).

As primeiras normas da família ISO 9000, isto é, o primeiro conjunto de normas internacionais respeitantes às directrizes a observar na definição e implementação de sistemas de garantia da qualidade nas organizações, indicando como podem estabelecê-los, documentá-los, mantê-los e melhorá-los, surgiram em 1987 e criaram uma linguagem comum no que diz respeito à concepção e funcionamento de sistemas da qualidade. Esta família de normas sofreu uma primeira revisão em 1994 e uma outra no ano 2000. Embora forneçam um enquadramento dos elementos a incluir no sistema de gestão da qualidade de uma organização, é de salientar que estas normas encerram um grau de liberdade suficientemente amplo para permitir que cada uma construa um sistema individual, adequado às suas características e dimensões. A implementação de uma das normas da série ISO 9000 pode também conduzir à certificação da organização que o fez, ainda que tal não seja obrigatório.

A família de normas ISO 9000:2000 baseia-se, como já foi referido, num conjunto de 8 Princípios da Gestão da Qualidade, os quais devem ser utilizados pela gestão de topo das organizações para guiar os seus esforços de melhoria do desempenho.

Quais as razões que podem levar uma instituição de ensino a adoptar as normas ISO 9000? Ao fazê-lo, a instituição estará a dar prioridade à satisfação de todos aqueles que definiu como sendo os seus clientes, ao mesmo tempo que obtém um domínio mais completo dos serviços que presta, controlando com maior eficácia os seus custos e as condições do próprio serviço que oferece.

Obviamente que a questão da definição dos “clientes” numa instituição de ensino é problemática e, talvez mais do que isso, a própria referência à existência de clientes numa instituição de ensino é por si só muitas vezes encarada com enorme relutância por parte dos actores do sistema. Mas as instituições de ensino, como quaisquer outras organizações, prestam serviços a um determinado conjunto de pessoas e entidades, os quais podem ser considerados o seu universo de clientes. Aqui considera-se que uma instituição de ensino tem múltiplos clientes, dependendo, fundamentalmente, dos processos em concreto que estejam a ser analisados. Pela importância que a identificação dos clientes se reveste e pela sua reconhecida complexidade, esta é uma das reflexões centrais que cada instituição deverá fazer. No que respeita aos clientes internos podem considerar-se os:

- ? Alunos, Professores, Funcionários da instituição (enquanto utilizadores dos serviços não académicos que a instituição oferece);
- ? Alunos (enquanto construtores de novas aprendizagens);
- ? Professores (enquanto avaliadores da qualidade dos estudantes/formandos).

Em termos de clientes externos, podem ter-se os seguintes:

- ? Instituições de ensino de nível superior;
- ? Empresas;
- ? Pais;
- ? Comunidade em geral.

Alguns estudiosos consideram que estas normas não são aplicáveis a uma instituição de ensino superior, uma vez que passam pela padronização dos processos, o que nestas instituições não será possível. De facto, e apesar de surgirem artigos que descrevem casos de instituições que as implementaram e que obtiveram a respectiva certificação, eles não são muito numerosos. Num

estudo realizado com o objectivo de saber em que instituições, como e porquê tinha sido implementado um sistema da qualidade de acordo com as normas ISO 9000 (ou de acordo com alguns dos requisitos das mesmas), foi possível identificar no mundo inteiro apenas 18 instituições, 12 das quais foram consideradas de ensino superior, sendo que nenhuma era norte-americana (Lundquist, 1997).

As normas ISO 9000 podem, de facto, ser aplicadas se a instituição assim o desejar, se acreditar que a implementação de um sistema da qualidade segundo elas lhe permitirá “pôr ordem na casa” e iniciar um processo de melhoria contínua (este não se esgota na implementação das normas, mas pode constituir um bom ponto de partida rumo à excelência).

Não fez parte do âmbito deste trabalho de investigação um estudo aprofundado das normas ISO 9000, nem da sua aplicação no contexto das instituições de ensino superior, em grande medida porque se pensa existirem referenciais da qualidade mais abrangentes e, portanto, também mais adaptáveis a este tipo de organizações. Contudo, é de salientar que em Portugal foi recentemente certificada uma instituição de ensino superior, o Instituto Superior de Engenharia do Porto, bem como os Serviços Centrais do Instituto Politécnico do Porto e da Universidade de Coimbra. Estes são, portanto, três bons exemplos, da aplicabilidade destas normas em instituições de ensino superior, bem como a constatação real de que tal é possível, se as instituições assim o quiserem¹⁰.

Embora muitas vezes se diga que a aplicação deste tipo de referencial em instituições de ensino quando acontece é apenas limitado à parte administrativa, a verdade é que no ISEP o sistema de gestão da qualidade implementado abrange “*as oito unidades de ensino e os serviços que lhe dão apoio. Engloba ainda duas unidades de extensão, o Centro de Estudos de Águas e o Laboratório de Mecânica de Solos.*” (Sousa et al., 2000: 1). De acordo com os autores os factores críticos de sucesso subjacentes a um projecto como este incluem:

- ? envolvimento, empenhamento e colaboração de todos dentro da organização;
- ? parceria entre os elementos chave do processo: órgãos de gestão, docentes, pessoal não docente e alunos;
- ? definir formalmente a estrutura da qualidade;
- ? melhorar, sistematizar, controlar e simplificar os processos;
- ? investir fortemente nos sistemas de informação;
- ? promover a formação de todos os intervenientes;
- ? melhorar infra-estruturas e condições de trabalho;

¹⁰ De referir, no entanto, que a ideia de implementar um sistema de gestão da qualidade no Instituto Politécnico do Porto partiu de um repto lançado pelo Instituto Português da Qualidade à instituição, que decidiu aceitá-lo.

- ? desenvolver mecanismos de medição e avaliação, no sentido da melhoria contínua;
- ? definir um *Plano de Acção*, com o objectivo de colmatar os pontos fracos e potencializar os pontos fortes.

II.2.4 A QUALIDADE TOTAL E OS PRÉMIOS DE EXCELÊNCIA

Tal como referido no subcapítulo II.2.2, além das normas ISO 9000 existem actualmente outras metodologias de medição e orientação para a melhoria e avaliação da qualidade, entre as quais se destacam os prémios de excelência, internacionais, nacionais ou regionais, os quais têm por objectivo último promover a qualidade nas organizações.

Resumidamente, pode dizer-se que estes prémios se baseiam num conjunto de critérios que servem de suporte à avaliação das organizações. Cada organização é avaliada segundo os mesmos critérios e no final do processo é-lhe atribuída uma pontuação global por um grupo de assessores externos. Inicialmente, estes prémios eram exclusivamente atribuídos a organizações pertencentes ao sector industrial; mais tarde, o seu âmbito veio a alargar-se, estendendo-se às empresas de serviços e, posteriormente, ao sector público, incluindo instituições de ensino e saúde. A característica mais interessante destes prémios é o facto de muitas vezes os critérios em que os mesmos se baseiam serem utilizados pelas organizações enquanto ferramentas de auto-avaliação e orientação dos seus esforços de melhoria, mesmo sem estas a eles se candidatarem (Saraiva, Sá, Rosa & Orey, 2000).

No âmbito deste sub-capítulo apresentar-se-ão os três prémios de excelência mais conhecidos (*Deming Prize*, *Malcolm Baldrige National Quality Award* e *European Quality Award*), bem como os modelos de avaliação da qualidade em que os mesmos se baseiam. Introduzir-se-ão igualmente outros modelos de gestão pela qualidade total, desenvolvidos ao longo da última década e que pretendem servir como ferramentas de medição do desempenho das organizações em determinadas áreas-chave: *Kanji's Business Excellence Model*, os *8 factores críticos da gestão da qualidade de Saraph, Schroeder & Benson* e os *10 factores críticos da gestão pela qualidade total de Black & Porter*.

II.2.4.1 Deming Prize

O primeiro prémio de excelência a ser criado foi o *Deming Prize*, dinamizado no Japão (em 1951) pela *Union of Japanese Scientists and Engineers* (JUSE), com o propósito de atribuir prémios às organizações que tivessem implementado com êxito mecanismos de controlo da qualidade de todas as suas actividades, baseados no controlo estatístico da qualidade. A atribuição dos prémios dependia ainda da existência de razões que levassem a crer que estas organizações seriam capazes de o continuar a fazer no futuro (Nakhai & Neves, 1994).

Este é um prémio de excelência que na sua génese se centrou muito numa perspectiva de qualidade enquanto conformidade com as especificações, tendo nele uma grande relevância a implementação de princípios e técnicas como a análise de processos, métodos estatísticos e círculos da qualidade (Nakhai & Neves, 1994). Muito embora estas características iniciais do prémio se mantenham, o enunciado dos objectivos de cada uma das três categorias em que actualmente o prémio se divide mostram uma orientação para uma perspectiva de qualidade total (Deming Institute, 2003).

No âmbito do *Deming Prize*, a gestão pela qualidade total deve ser entendida como:

“um conjunto de actividades sistemáticas conduzidas por toda a organização, de forma a alcançar eficaz e eficientemente os seus objectivos, os quais incluem fornecer produtos e serviços com um nível de qualidade que satisfaça os clientes e a um preço e num tempo apropriados”. (Deming Institute, 2003).

A avaliação das organizações que concorrem ao *Deming Application Prizes* é feita segundo 10 critérios, todos com peso igual na classificação final obtida (JUSE, 2000):

- 1) Liderança da gestão de topo, visão e estratégias
- 2) Enquadramento da gestão pela qualidade total
- 3) Sistema de garantia da qualidade
- 4) Sistemas de gestão para os elementos do negócio
- 5) Desenvolvimento dos recursos humanos
- 6) Utilização eficaz da informação
- 7) Conceitos e valores da gestão pela qualidade total
- 8) Métodos científicos
- 9) Poderes organizacionais
- 10) Contribuição para a realização dos objectivos da organização

II.2.4.2 *Malcolm Baldrige National Quality Award*

Na década de 80, muitos foram os gestores e líderes governamentais americanos a aperceberem-se que a ênfase na qualidade tinha deixado de ser uma opção para as suas empresas, tornando-se antes numa necessidade absoluta para operar num mercado mundial cada vez mais competitivo e em permanente expansão. Muitas das empresas, porém, não acreditavam na qualidade e na importância da sua gestão e melhoria continuada, ou não sabiam por onde iniciar a sua jornada nesta área. Foram estes os principais motivos que conduziram à criação do *Malcolm Baldrige National Quality Award*, pela *Public Law 100-107*, aprovada em Agosto de 1987, com o objectivo de promover a qualidade enquanto factor de importância crescente na competitividade das empresas, a compreensão da existência de um conjunto de requisitos necessários para um desempenho organizacional que tem em vista a excelência e a partilha de informação relativa a estratégias de qualidade bem sucedidas e aos seus benefícios (Nakai & Neves, 1994).

O prémio é promovido pelo Departamento de Comércio dos Estados Unidos com a colaboração da ASQ (*American Society for Quality*) e do NIST (*National Institute of Standards and Technology*) e tem vindo a ganhar prestígio nacional e internacional enquanto catalisador da melhoria em muitas organizações, públicas e privadas, que nele encontram um modelo de gestão pela qualidade total e de melhoria das suas qualidade e competitividade (Saraiva, Sá, Rosa & Orey, 2000).

O *Malcolm Baldrige Award* baseia-se em 7 categorias de critérios, subdivididos em 19 itens, cada um dos quais incluindo uma ou mais áreas a abordar, as quais contêm os requisitos a que devem ser dadas respostas durante a análise e avaliação de uma organização. A cada um dos itens corresponde uma pontuação máxima que a organização candidata ao prémio pode obter, num total global máximo de 1000 pontos. O modelo que serve de enquadramento ao prémio, representado graficamente na figura II.2.2, contém três elementos básicos, os quais se apresentam sucintamente (BNQP, 2003^a).

Perfil Organizacional Estabelece o contexto para o funcionamento da organização. O ambiente, as relações-chave de trabalho e os desafios estratégicos formam um arco que guia o sistema de gestão do desempenho da organização.

Operações do Sistema É composto por seis critérios do prémio, os quais definem as operações da organização, bem como os resultados que esta consegue alcançar. A **Liderança**, o **Planeamento Estratégico** e o **Foco nos Clientes e no**

Mercado constituem a *tríade da liderança* e enfatizam a importância da liderança relativamente à estratégia a definir e aos clientes a servir. Os líderes de topo da organização devem estabelecer a direcção organizacional, bem como procurar oportunidades futuras de desenvolvimento. O **Foco nos Recursos Humanos**, a **Gestão dos Processos** e os **Resultados do Negócio** representam a *tríade dos resultados*. Os empregados da organização e os seus processos-chave efectuam o trabalho da organização que produz os resultados do negócio.

Fundação do Sistema

A **Medição, Análise e Gestão do Conhecimento** são factores críticos à gestão efectiva da organização e a um sistema de melhoria do desempenho e da competitividade baseado em factos; a medição, a análise e o conhecimento servem como suporte ao sistema de gestão do desempenho.

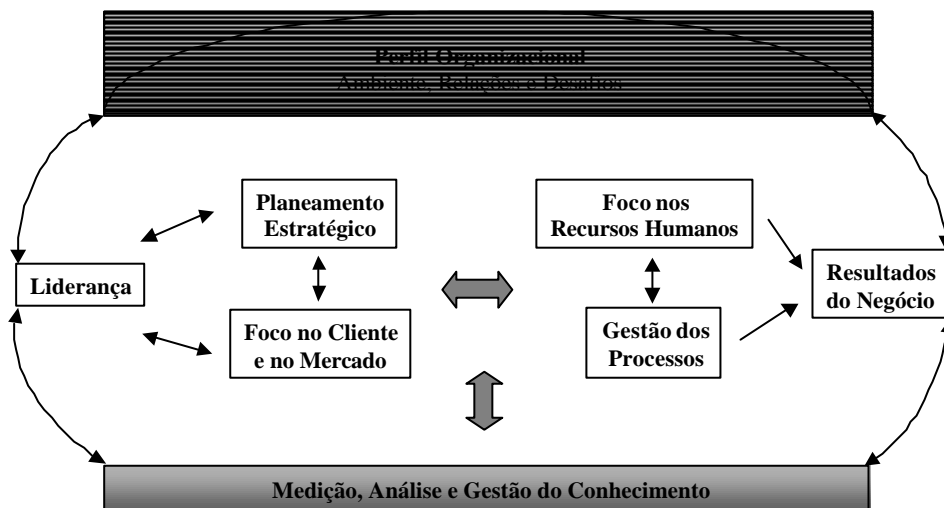


Figura II.2.1 – Representação esquemática dos critérios de excelência que enquadram o Prémio *Malcolm Baldrige* (adaptado de BNQP, 2003^a).

Como se pode ver pela análise da figura II.2.1, todas as acções apontam no sentido dos resultados do negócio, que não é mais do que um compósito dos resultados relativos aos clientes, produtos e serviços, desempenho financeiro e operacional, incluindo também os recursos humanos e a responsabilidade social. A seta horizontal no centro do modelo descreve a ligação entre a tríade da liderança e a tríade dos resultados, a qual é crítica para o sucesso organizacional (BNQP, 2003^a). Resumidamente, pode dizer-se que são essencialmente quatro as características dos critérios

subjacentes ao Prémio *Malcolm Baldrige*: enfatizam os resultados do negócio, não são prescritivos e são adaptáveis a diferentes situações e tipos de organizações, suportam uma perspectiva sistémica para manutenção do alinhamento dos objectivos globais da organização e suportam um diagnóstico da organização baseado nos seus próprios objectivos (BNQP, 2003^a).

Os sete critérios do modelo apoiam-se num conjunto de onze conceitos e valores que se interrelacionam, os quais se representam graficamente na figura II.2.2.

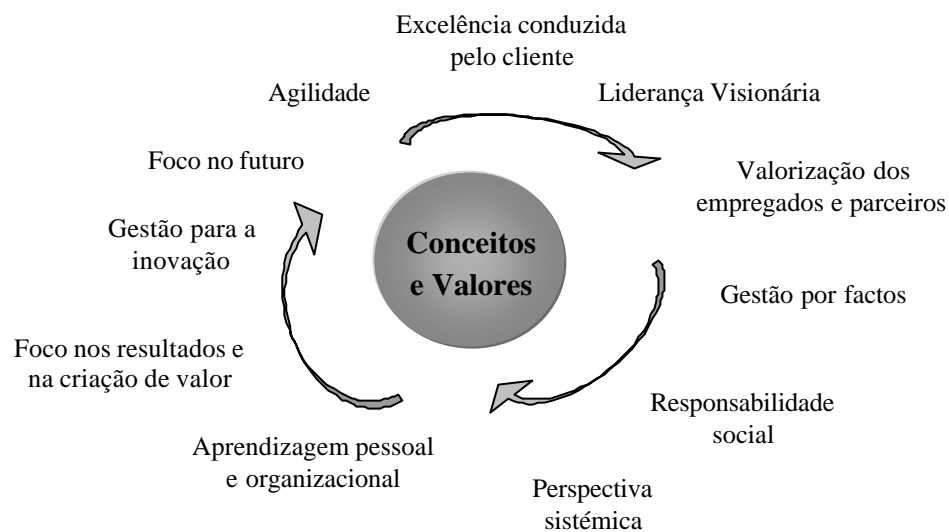


Figura II.2.2 – Valores e Conceitos subjacentes aos critérios do Prémio *Malcolm Baldrige* (BNQP, 2003^a).

Tal como referido anteriormente, os critérios em que se baseiam os prémios de excelência têm vindo a ser progressivamente utilizados pelas organizações enquanto ferramentas de auto-avaliação e orientação dos seus esforços de melhoria. É precisamente isto que se passa com os critérios do Prémio *Malcolm Baldrige*, muito utilizados como bases para auto-avaliações organizacionais. Num processo de auto-avaliação, cada instituição avalia cada um dos itens dos critérios, baseando-se na percentagem de aproximação, desenvolvimento e resultados observados no todo da instituição relativamente ao item em causa. Depois de determinada a percentagem de satisfação do item, esta é convertida numa pontuação de acordo com ponderações do próprio modelo.

O Prémio *Malcolm Baldrige*, de natureza nacional, tem sido alvo de adaptações regionais, tendo actualmente quase todos os estados norte-americanos um prémio semelhante, embora na generalidade dos casos mais simplificado e menos exigente em termos dos critérios a avaliar.

Sendo inicialmente um prémio de excelência destinado a premiar as melhores empresas industriais e de serviços, contemplando igualmente o caso das PME, a utilização do modelo que lhe serve de suporte generalizou-se de tal forma que, em 1995, surge o *Malcolm Baldrige National Quality Award Education Pilot Criteria*, que constitui uma adaptação dos sete critérios do Prémio *Malcolm Baldrige* ao contexto do ensino, possibilitando às diferentes instituições avaliarem a eficiência e eficácia, actual e potencial, dos seus processos, do ponto de vista do planeamento, execução e resultados obtidos. Em 1999, o Prémio *Malcolm Baldrige* é expandido, passando a incluir também as organizações ligadas ao ensino e à saúde. Como é óbvio, esta expansão do prémio levou a uma adaptação dos critérios do mesmo para o contexto das instituições de ensino e saúde, pelo que existem actualmente o *Education Criteria for Performance Excellence* (BNQP, 2003^b) e o *Health Care Criteria for Performance Excellence* (BNQP, 2003^c). Em 2001 três dos vencedores do prémio foram instituições do sector da educação:

- ? Chugach School District (Anchorage, Alaska)
- ? Pearl River School District (Pearl River, N.Y.)
- ? University of Wisconsin-Stout (Menomonie, Wis.)

II.2.4.3 *European Quality Award*

Ao contrário do *Deming Prize* e do *Malcolm Baldrige Award*, cujo âmbito é essencialmente nacional (Japão e EUA, respectivamente), o Prémio Europeu da Qualidade é uma criação europeia, que envolve actualmente cerca de 38 países.

De facto, em 1988, numa resposta rápida ao sucesso alcançado pelo Prémio *Malcolm Baldrige*, é criada por 14 empresas europeias a EFQM, *European Foundation for Quality Management*, com a missão de promover de forma sustentada a excelência na Europa. Em 1991, com o apoio da EOQ, *European Organization for Quality*, e da Comissão Europeia, a EFQM desenvolveu um modelo de excelência, isto é, um referencial ambicioso e exigente no que diz respeito à definição, implementação e desempenho das organizações no domínio da gestão pela qualidade total (EFQM, 1999^a). Este modelo serve de base à atribuição do Prémio Europeu da Qualidade, bem como à atribuição de prémios nacionais equivalentes em vários países Europeus.

O modelo de excelência da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade (EFQM) baseia-se em oito conceitos fundamentais (ver figura II.2.3), os quais constituem os alicerces sobre os quais as organizações devem construir a sua excelência, isto é “o conjunto de práticas exemplares utilizadas na sua gestão e no alcançar de resultados” (EFQM, 1999^a: 30). Mediante a

compreensão destes conceitos é possível encarar o modelo como referencial e entender melhor a sua estrutura e as relações entre os diferentes critérios que o compõem.



Figura II.2.3 – Conceitos fundamentais sobre os quais se alicerça o modelo de excelência da EFQM (adaptado de EFQM, 2003: 7).

Na figura II.2.4 apresenta-se esquematicamente o modelo de excelência da EFQM, o qual assenta em cerca de 32 sub-critérios, agrupados em torno de nove critérios. Cada um destes nove critérios pertence a uma de duas categorias, os **Meios**, directamente relacionados com o que se faz e o modo como se faz, e os **Resultados**, que têm a ver com o que se consegue alcançar como consequência da gestão que é feita dos meios. Para o modelo de excelência estar completo falta mencionar a presença da **Inovação e Aprendizagem**, enquanto vectores horizontais essenciais na sua arquitectura, onde surgem como tema que cobre todos os critérios, no pressuposto de que uma análise dos **Resultados** deve conduzir à revisão, **Aprendizagem e Inovação** do modo como são aplicados e geridos os **Meios**.



Figura II.2.4 – Modelo de Excelência da EFQM[?] 1999 - 2003 (adaptado de EFQM, 2003).

Resumidamente, e de acordo com a EFQM (2003: 13-24), podem definir-se da seguinte forma os nove critérios que constituem o modelo:

Critério 1? Liderança

“Líderes excelentes desenvolvem e facilitam o alcançar da visão e missão. Desenvolvem valores e sistemas organizacionais necessários para o sucesso sustentável e implementam-nos através das suas acções e comportamentos. Durante épocas de mudança, norteiam-se pela constância de propósitos. Quando necessário estes líderes demonstram capacidades para alterar o rumo da sua organização e inspiram as suas pessoas.”

Critério 2? Política e Estratégia

“Organizações excelentes implementam a sua missão e visão através do desenvolvimento de uma estratégia focalizada nos ‘stakeholders’ que tem em consideração o mercado e o sector nos quais operam. Políticas, planos, objectivos e processos são desenvolvidos e desdobrados para transferir a estratégia.”

Critério 3? Pessoas

“Organizações excelentes gerem, desenvolvem e libertam o pleno potencial das suas pessoas, a nível individual, de equipa e da organização como um todo. Promovem a equidade e a igualdade, envolvem e incentivam o ‘empowerment’ nas suas pessoas. Assistem, comunicam, reconhecem e recompensam de uma forma que motiva, gera envolvimento e incentiva as pessoas na utilização das suas capacidades e conhecimentos em benefício da organização.”

Critério 4? Parcerias e Recursos

“Organizações excelentes planeiam e gerem as parcerias externas, os fornecedores e os recursos internos de forma a apoiar a condução da política e estratégia e uma eficaz operacionalização dos processos. Durante o planeamento e gestão das parcerias e recursos, equilibram as necessidades actuais e futuras da organização, da comunidade e do ambiente.”

Critério 5? Processos

“Organizações excelentes concebem, gerem e melhoram os processos de forma a satisfazer completamente e a gerar valor acrescentado para os clientes e outros ‘stakeholders’.”

Critério 6 ? Resultados Clientes

“Organizações excelentes medem e alcançam, de forma abrangente, resultados relevantes em relação aos seus clientes.”

Critério 7 ? Resultados Pessoas

“Organizações excelentes medem e alcançam, de forma abrangente, resultados relevantes em relação às suas pessoas.”

Critério 8 ? Resultados Sociedade

“Organizações excelentes medem e alcançam, de forma abrangente, resultados relevantes em relação à sociedade.”

Critério 9 ? Resultados Chave do Desempenho

“Organizações excelentes medem e alcançam, de forma abrangente, resultados relevantes em relação aos elementos chave da sua política e estratégia.”

É em torno destes blocos que o progresso de uma organização no caminho para a excelência é avaliado. Para cada sub-critério, equipas de avaliação procedem à identificação de pontos fortes e áreas de melhoria, dando depois uma pontuação final a cada critério de acordo com as respostas dadas a um conjunto de questões relevantes. Da ponderação destes resultados parcelares decorre a obtenção de valores finais para cada um dos 9 critérios, e de uma pontuação global final que pode variar entre 0 e 1000 pontos, e que quantifica o nível agregado de excelência alcançado.

Subjacente ao Modelo de Excelência da EFQM situa-se a lógica RADAR, assente em quatro elementos (EFQM, 2003): **R**esultados, **A**bordagem, **D**esdobramento e **A**valiação e **R**evisão (ver figura II.2.5). Quer isto dizer que uma organização necessita de (Saraiva, Orey & Rosa, 2000^a):

- ? Determinar os **R**esultados a alcançar, decorrentes da política e estratégia estabelecidas, que espelham o desempenho da organização ao nível dos seus processos, sem esquecer a satisfação das necessidades de todas as partes interessadas.
- ? Planear e desenvolver um conjunto integrado de **A**bordagens que permitam alcançar os resultados desejados, no presente e no futuro.
- ? **D**esdobrar as abordagens de um modo sistemático por toda a organização, de forma a assegurar a sua total implementação.

- ? **Avaliar** e **Rever** as abordagens seguidas com base na monitorização e análise dos resultados obtidos e actividades em curso. Identificar, estabelecer e implementar acções de melhoria sempre que necessário.

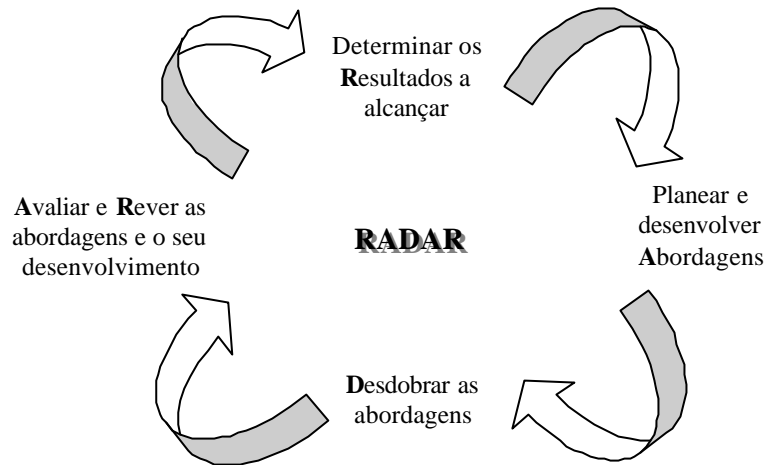


Figura II.2.5 – A lógica RADAR (adaptado de EFQM, 1999^a).

O modelo da EFQM, aqui apresentado, é claramente não prescritivo, reconhecendo, antes, que existem diferentes formas de alcançar a excelência. Trate-se, no fundo, de uma ferramenta concebida para efectuar o diagnóstico e avaliação do grau de excelência alcançado por determinada organização, estimulando a partir daí a sua melhoria contínua (Saraiva, Orey & Rosa, 2000^a). Por esta razão, tem sido muito mais utilizado pelas organizações enquanto um referencial para a sua auto-avaliação e desenvolvimento posterior de acções de melhoria, do que como suporte para a candidatura ao Prémio Europeu da Qualidade. Enquanto ferramenta de auto-avaliação, diferentes abordagens são propostas pela EFQM (1999^b) para conduzir o processo.

Desde 1991, o modelo de excelência da EFQM foi submetido a revisões periódicas, tendo em vista o seu progressivo enriquecimento e melhoria. A mais profunda ocorreu em 1999 e deu origem à sua versão actual, que, no entanto, em 2003 tornou a sofrer alguns ajustes (EFQM, 2003). Inicialmente, e tal como aconteceu com o Prémio *Malcolm Baldrige*, o Prémio Europeu da Qualidade destinava-se ao sector empresarial, procurando ajudar as suas organizações a estabelecer um sistema de gestão apropriado, capaz de melhorar o seu funcionamento. No entanto, rapidamente os seus critérios começaram também a ser utilizados por organizações do sector público, enquanto ferramenta de diagnóstico e auto-avaliação, existindo uma versão do modelo para este sector de actividades e uma categoria do prémio que o contempla. Em 2000 um dos finalistas desta categoria foi uma instituição de ensino, a *Foxdenton School and Integrated Nursery*, e em 2001 foi a vez do

City Technology College, Kingshurst, ter alcançado a mesma posição. Nesse mesmo ano o *St. Mary's College of Northern Ireland* foi a instituição vencedora do Prémio Europeu da Qualidade para o sector público (EFQM, n.d.).

O modelo de excelência da EFQM tem também sido sujeito a várias adaptações, realizadas para a sua aplicação em diferentes tipos de instituições, nomeadamente de ensino, destacando-se a título exemplificativo os seguintes:

- ? “Modelo Europeu de Gestión de Calidad” (1997), concebido pela *Dirección General de Centros Educativos da Secretaria General de Educación y Formación Profesional do Ministerio de Educación y Cultura* (Espanha), para promover a avaliação e melhoria das escolas espanholas.
- ? “School-Assessment using the Excellence Model and Improvement Techniques” (2000), uma adaptação do *EFQM Excellence Model* para as escolas realizada pelo *Quality Management Team do Lloyds TSB*.
- ? “El Modelo EFQM Aplicado a la Universidad – Un Caso Práctico” (2000), desenvolvido pela *Universitat Politècnica de Catalunya* (Pérez e Llabrés, 2000).
- ? “Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestion – Interpretación para la Educación” (2000), criado pela *Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad (FUNDIBQ)*.
- ? “Estrutura Comum de Avaliação da Qualidade das Administrações Públicas da UE” (2000), adaptação do modelo de excelência da EFQM à administração pública numa iniciativa protagonizada pelos Estados membros da União Europeia, por mandato dos ministros responsáveis pelas Administrações Públicas dos quinze, com a colaboração do Instituto Europeu de Administração Pública, da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade, da Academia Speyer e da Comissão Europeia.

De acordo com Saraiva, Sá, Rosa & Orey (2000), os três prémios de excelência discutidos, porque criados em tempos distintos, ajudam a perceber o sentido da evolução dos conceitos da qualidade e da gestão da qualidade nos últimos 50 anos. Assim, o *Deming Prize*, criado no início da década de 50, é essencialmente virado para o controlo dos processos, por forma a assegurar a qualidade dos produtos e serviços, concentrando-se na aplicação de técnicas estatísticas de controlo da qualidade. No final da década de 80, surge o *Malcolm Baldrige National Quality Award*, numa altura em que o conceito de qualidade tinha sofrido um processo de evolução, passando a ser

considerada uma prioridade assumida por todos, caminhando já a gestão da qualidade para a gestão pela qualidade total. A ênfase do prémio situa-se, portanto, na satisfação dos clientes da organização, assumida como principal forma desta se tornar mais competitiva. Alguns anos mais tarde, já na década de 90, quando a gestão pela qualidade total se afirma como filosofia a seguir e praticar pelas organizações, estabelece-se o Prémio Europeu da Qualidade, baseado no Modelo de Excelência da EFQM. As preocupações deste modelo vão para além da satisfação do cliente, para incluírem também a satisfação dos colaboradores da organização e da sociedade que a envolve, tornando-se a responsabilidade social perante esta um critério relevante de análise. A tabela II.2.1, adaptada de Nakhai & Neves (1994), procura evidenciar esta mesma evolução, apresentando as principais diferenças entre os três prémios (pelo menos no que respeita às suas versões iniciais).

Tabela II.2.1 – Os prémios de excelência e a evolução da qualidade (adaptada de Nakhai & Neves, 1994).

	PRÉMIO DEMING (1951)	PRÉMIO MALCOLM BALDRIGE (1987)	PRÉMIO EUROPEU DA QUALIDADE (1992)
Abordagem geral	Gestão da qualidade	Qualidade da gestão	Qualidade face a todas as partes interessadas
Definição de qualidade	Conformidade com as especificações	Guiada pelas necessidades do cliente	Percepções dos clientes, das pessoas e da comunidade
Propósito	Promover a garantia da qualidade através do uso de técnicas estatísticas de controlo da qualidade	Promover a competitividade através da gestão pela qualidade total	Promover uma identidade europeia através da excelência na gestão integrada
Âmbito	Essencialmente nacional (Japão) ¹¹	Nacional (EUA)	Europa (cerca de 30 países)
Tipos de organização	Essencialmente grandes empresas industriais, públicas ou privadas	Empresas industriais, serviços, PME's, instituições de ensino e saúde	Empresas industriais, serviços, PME, sector público
Contributos-chave	? Disseminação da qualidade por toda a empresa ? Melhoria contínua ? Relações com fornecedores	? Satisfação de clientes ? Comparações competitivas e benchmarking ? Modelo de auto-avaliação	? Relações com a comunidade ? Satisfação de clientes ? Satisfação de colaboradores ? Resultados financeiros e não financeiros

Como já foi mencionado, estes prémios, e os modelos de excelência organizacional e de gestão em que se baseiam, não se têm mantido estáticos, sendo alvo de revisões sucessivas que se têm pautado por um alargamento do seu âmbito de aplicação, a todo o tipo de organizações (instituições de ensino, organizações do sector da saúde e estruturas governamentais), e pela própria reformulação dos critérios em que se baseiam, de modo a acompanhar e reflectir a evolução do conceito de qualidade e das formas de a alcançar nas organizações. Como seria de esperar, tais

¹¹ Desde 1984 existe também uma categoria do prémio destinada a organizações não japonesas.

revisões sucessivas traduzem-se igualmente numa aproximação e convergência dos diversos modelos, sendo, contudo, prematuro apontar-se nesta fase para um cenário de eventual fusão e concentração de esforços em torno de um único modelo de excelência, de cariz universal em termos de âmbito geográfico de aplicação, que possa a vir ser estabelecido futuramente (Saraiva, Sá, Rosa & Orey, 2000).

Seguidamente, abordam-se outros modelos de gestão pela qualidade total, desenvolvidos nas últimas décadas por diferentes autores. Muito embora estes modelos não tenham adquirido a mesma projecção internacional, nem o grau de divulgação ou implementação prática dos subjacentes aos prémios de excelência, o seu conhecimento é importante na medida em que fornecem mais elementos para compreender o que é a gestão pela qualidade total e quais os princípios e conceitos chave em que se baseia.

II.2.4.4 *Kanji's Business Excellence Model*

De acordo com Kanji (1998), a gestão pela qualidade total diferencia-se dos restantes processos de gestão essencialmente pelo ênfase que coloca na melhoria contínua do desempenho de indivíduos, grupos e organizações. A melhoria do desempenho, no entanto, implica que as pessoas pertencentes a uma organização saibam o que fazer e como o fazer, disponham das ferramentas necessárias para o fazer e que sejam capazes de medir o seu desempenho e de receber *feedback* acerca daquilo que conseguem alcançar.

Para Asher & Kanji (1993), a GQT baseia-se num conjunto de princípios gerais que possibilitam efectivamente que a melhoria do desempenho de pessoas e organizações possa acontecer. Para os autores, estes princípios, responsáveis pela condução do processo de melhoria, são *Encantar o Cliente*, *Gestão por Factos*, *Gestão com base nas Pessoas* e *Melhoria Contínua*. Kanji & Asher (1993) defendem que a operacionalização destes princípios numa organização passa pela tradução de cada um deles em dois conceitos chave, obtendo-se um total de oito. Assim,

Encantar o Cliente { Satisfação dos clientes
 { Os clientes internos são reais

Gestão por Factos { Todo o trabalho é processo
 { Medição

Gestão com base nas Pessoas { Trabalho de equipa
As pessoas fazem a qualidade

Melhoria contínua { Ciclo de melhoria contínua
Prevenção

Com base nos 4 princípios e nos 8 conceitos centrais subjacentes à gestão pela qualidade total, Kanji e Asher (1993) desenvolveram o Modelo da Pirâmide, o qual foi depois modificado por Kanji (1996) (figura II.2.6). A **Liderança** é introduzida no modelo como o elemento primordial da gestão pela qualidade numa organização, no pressuposto de que é esta que conduz a organização através dos princípios e conceitos centrais rumo à **Business Excellence**, que de acordo com Kanji (1998^a: 633) não é mais do que “*a means of measuring customer’s, employer’s, and shareholder’s (stakeholders) satisfaction simultaneously within an organization in order to obtain a comprehensive evaluation of the organizational performance*”.

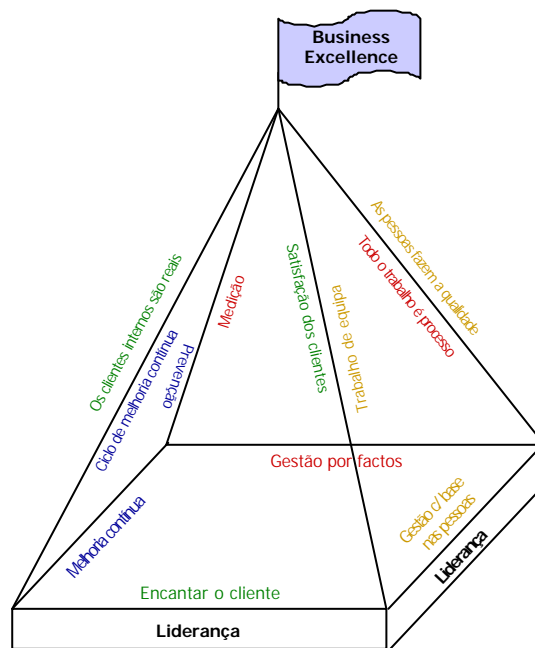


Figura II.2.6 – Kanji’s Modified Pyramid Model (adaptado de Kanji, 1998^b).

A liderança (elemento primordial), os 4 princípios e os 8 conceitos centrais da GQT são encarados neste modelo como factores críticos de sucesso para que uma organização alcance a *business excellence*. De acordo com Kanji (1998^b), os factores críticos de sucesso são aquelas poucas áreas da organização que, quando adequadamente geridas, melhoram a sua competitividade e a excelência no negócio; representam, portanto, áreas às quais deve ser dada atenção especial e contínua para se obter um elevado desempenho organizacional. Kanji (1998^a) considera que os factores críticos de sucesso e a *business excellence* são construtos, que mantêm entre si relações de causa e efeito. Com base nesta ideia, desenvolveu o *Kanji's Business Excellence Model*, que é, no fundo, uma rede conceptual ligando a liderança à *business excellence*, através dos princípios e conceitos centrais (ver figura II.2.7).

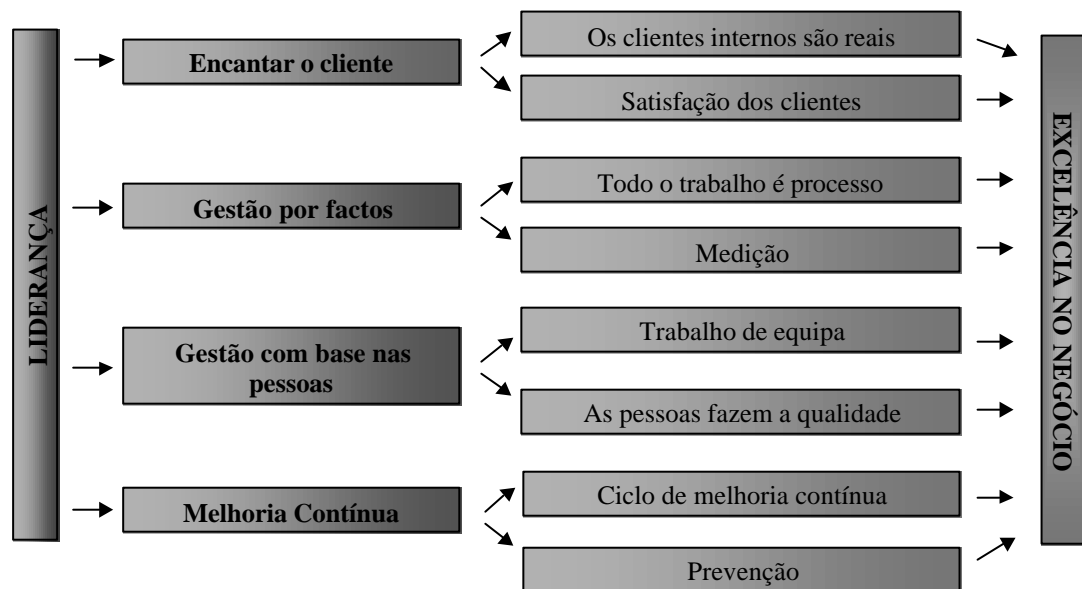


Figura II.2.7 – *Kanji's Business Excellence Model* (Kanji, 1998^a).

A análise da figura II.2.7 permite claramente ver quais as ideias subjacentes ao *Kanji's Business Excellence Model*: o modelo começa com a liderança, que é o elemento fundamental, o “prime”, e que actua nos quatro princípios de gestão pela qualidade total. Por seu turno, cada um dos princípios, opera sobre dois dos conceitos centrais. O efeito combinado das relações entre os 13 construtos do modelo contribui para o alcançar da *business excellence*.

Os construtos do modelo, ou variáveis latentes, não podem ser medidos directamente, pelo que a cada um deles se encontra associado um conjunto de variáveis manifestas que o operacionaliza. O modelo proposto por Kanji (1998^b), consiste, assim, em dois modelos simultâneos, o modelo estrutural das variáveis latentes, que representa as relações causais entre a

liderança, os princípios, os conceitos centrais e a *business excellence* (equações estruturais), e o modelo de medida, que inclui as relações entre cada uma das variáveis latentes e as variáveis manifestas (itens de medida) que permitem a sua medição indirecta.

A medição das variáveis manifestas acontece pela utilização de um questionário ao qual as organizações que decidem utilizar este modelo, enquanto esquema de referência para a sua auto-avaliação e melhoria da qualidade, devem responder. Cada uma das questões colocadas (que corresponde a um item de medida do modelo) é, no fundo, uma prática de gestão que se espera que a organização tenha implementado se o seu objectivo é a adopção dos princípios e conceitos da GQT que suportam o *Kanji's Business Excellence Model*. Os inquiridos dão a sua resposta numa escala que varia entre o 1-Pouco e o 10-Muito, consoante o grau em que a sua organização pratica cada uma das práticas de gestão sugeridas (Kanji, 2002).

As respostas dadas ao questionário servem, então, como dados iniciais para uma análise das relações estabelecidas nos dois modelos (modelo estrutural e modelo de medida), de acordo com *modelos de equações estruturadas*. O Kanji's Business Excellence Model tem vindo a ser aplicado em diferentes contextos organizacionais¹², tendo sido sempre possível demonstrar a sua validade empírica.

Conclui-se, portanto, que embora este modelo não traga grandes novidades relativamente aquilo que são os seus critérios (quando comparado com os modelos subjacentes aos prémios de excelência anteriormente apresentados), ele propõe uma abordagem inovadora relativamente ao processo de auto-avaliação das organizações, porventura demasiado quantitativa, mas que, ainda assim, permite ficar com uma ideia clara acerca das relações mais significativas entre os critérios do modelo e quais aqueles que maior influência exercem no alcançar da excelência. Torna-se também mais fácil identificar as áreas de uma organização nas quais os esforços de melhoria terão maior impacto sobre a excelência global.

II.2.4.5 Outros modelos de gestão pela qualidade total

Saraph, Schroeder & Benson (1989), a partir de uma análise da literatura sobre gestão da qualidade, determinaram oito factores críticos da gestão da qualidade. Para cada um destes definiram medidas que os operacionalizam, tendo provado empiricamente a validade e a fiabilidade das mesmas. De acordo com estes autores, as medidas podem ser utilizadas pelos órgãos de decisão de uma organização para avaliar a sua gestão da qualidade, de maneira a direccionar os esforços de

¹² A título de exemplo, podem referir-se as suas aplicações em organizações empresariais (Kanji, 2000), instituições de ensino superior (Tambi, 2000), câmaras municipais (Sá, 2002) e hospitais (Kanji & Sá, 2003).

melhoria nesta área. Os oito factores críticos da gestão pela qualidade identificados pelos autores são:

- O papel da liderança da gestão e a política da qualidade
- O papel do departamento da qualidade
- Formação
- Concepção de produtos/serviços
- Gestão da qualidade dos fornecedores
- Gestão dos processos
- Dados e informação sobre a qualidade
- Relações com os empregados

Também Black e Porter (1996) determinaram empiricamente 10 factores críticos da gestão pela qualidade total, os quais foram posteriormente validados também empiricamente. São eles:

- Gestão de pessoas e clientes
- Parcerias com fornecedores
- Comunicação de informações de melhoria
- Orientação para a satisfação dos clientes
- Gestão da interface com o exterior
- Gestão estratégica da qualidade
- Estruturas de trabalho de equipa para a melhoria
- Planeamento operacional da qualidade
- Sistemas de medição da melhoria da qualidade
- Cultura da qualidade organizacional

II.2.5 GESTÃO PELA QUALIDADE TOTAL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Williams (1993) considera que o surgimento da gestão pela qualidade total (GQT) nas instituições de ensino superior é um “*produto das ideologias de mercado dos anos 80 e do managerialismo que as acompanhou*” (*ibid*: 229) e, muito embora considere que as instituições de ensino superior têm características específicas e particulares, que se prendem com a existência de um conjunto de actividades baseado na criação e disseminação do conhecimento, e que não devem ser descuradas, ainda assim julga que determinados princípios e conceitos subjacentes à GQT têm potencial para poder ser aplicados nestas organizações. São eles a melhoria contínua da qualidade,

a consistência da qualidade, a participação de docentes, alunos e pessoal não docente, a satisfação das necessidades dos clientes, a coordenação e a existência de procedimentos de gestão que detectam a (baixa) qualidade e estimulam a boa. Todos estes princípios podem, na opinião do autor, contribuir significativamente para o desenvolvimento de sistemas de ensino superior massificados e das suas instituições, sejam eles explicitamente ou não orientados para o mercado.

É sabido que a aplicação dos princípios, métodos e ferramentas da gestão pela qualidade total ao ensino superior não está livre de críticas por parte dos mais variados actores do sistema: docentes, órgãos responsáveis pela gestão das instituições, organizações intermediárias entre as instituições e os governos e o próprio Estado. De facto, ainda que não publicitadas, sabe-se serem muitas as instituições em que a aplicação desta filosofia de gestão em nada contribuiu para a melhoria interna da qualidade, acabando muitas vezes por conduzir apenas a um excesso de carga burocrática (Harvey, 1995). Convém, contudo, salientar que a implementação da gestão pela qualidade total numa instituição de ensino superior, como aliás em qualquer outro tipo de organização demora tempo, sendo necessário esperar para poder vir a usufruir de resultados que muitas vezes só são visíveis a médio prazo, quando os processos adquirem novas formas de funcionamento, mais eficazes e menos dispendiosas. Também é de referir que um processo destes só conduz a melhorias se houver empenho e esforço por parte de todos os colaboradores de uma organização; não basta contratar alguém de fora para pôr o processo em marcha e acompanhá-lo, é preciso mais, incluindo um comprometimento total com os princípios, confiança nas ferramentas e, sobretudo, é preciso acreditar que a melhoria é possível e que a mudança é positiva (e, claro, acabar de vez com o pensamento: “se sempre fomos assim e temos sobrevivido, para quê mudar?”). Schmidt & Finnigan (1992) apresentam uma lista de razões que na sua opinião podem explicar as razões do falhanço de muitas tentativas de implementação da gestão pela qualidade total nas organizações, entre as quais destacam: a incapacidade de ligar a GQT às prioridades estratégicas, a tomada de determinadas decisões sem qualquer preocupação com o desempenho no mercado, a confusão criada nos empregados, uma sub-avaliação das dificuldades inerentes a qualquer tentativa de mudança cultural, falta de gestão do projecto, falhas na implementação de sistemas de apoio e uma ênfase muito grande colocada nas ferramentas técnicas.

É, na realidade, um facto que esta não é uma abordagem de gestão facilmente aplicável às instituições de ensino, essencialmente porque a cultura académica destas organizações é muito forte e avessa aos conceitos, princípios e práticas da gestão pela qualidade total. E esta aversão começa logo com a terminologia da GQT. Termos como **produto**, **cliente**, **empowerment** ou

mesmo **estratégia**, para já não falar de **GQT** ou de **reengenharia**, não ecoam com facilidade nas escolas.

Além desta dificuldade básica, existem outras que se podem transformar em verdadeiras barreiras à implementação da gestão pela qualidade total nestas organizações, de entre as quais se destacam:

- ? De acordo com Kells (1995), e tal como em muitas outras burocracias profissionais orientadas para os serviços, as universidades e as escolas têm muitos propósitos e objectivos, os quais são normalmente pouco claros e acerca dos quais só existe consenso parcial e um sentimento confuso de prioridade.
- ? Esta teoria implica a definição prévia da missão e dos clientes da organização, bem como a identificação das necessidades e expectativas destes últimos e de formas de as satisfazer. De acordo com Birnbaum (2000), estas são questões às quais a grande maioria das instituições de ensino não consegue responder de forma clara. Na prática existem muitos grupos dentro e fora de uma instituição de ensino que podem ser considerados seus clientes, os quais têm na maioria das vezes necessidades muito diferentes uns dos outros (Birnbaum, 2000; Youssef et al. 1998).
- ? E quem são os actores no sistema educacional? Por um lado existem os docentes, responsáveis pela aprendizagem dos seus alunos e colaboradores no processo de ensino/aprendizagem, bem como no de investigação e prestação de serviços. Mas estes definem muitas vezes a sua própria missão, o que é contrário à definição de uma missão para toda a organização, segundo a qual todos se devem orientar para a prossecução de objectivos comuns. Por outro lado há os estudantes, que devem ser responsabilizados pela sua própria aprendizagem, motivados a aprender e a desenvolver ao máximo as suas capacidades. Estes devem ainda contribuir para a definição do processo de ensino/aprendizagem da instituição, bem como ser incluídos em equipas de resolução de problemas, juntamente com os docentes e não docentes (Youssef et al., 1998). E há ainda que considerar o pessoal não docente, que também é colaborador nesta organização, desempenhando um papel importante no todo que é uma instituição de ensino.
- ? Ainda relativamente aos actores, particularmente aos docentes, é de notar que as instituições de ensino são ainda hoje organizações em que há uma apologia do individualismo, bem como algum grau de competição interna, existindo relativamente poucos incentivos à prática de hábitos de funcionamento em equipa, centrados em torno de objectivos organizacionais comuns e claramente assumidos (Coate, 1993; Youssef et al., 1998; Kells, 1995).

- ? No que se refere à ligação com o meio envolvente, e apesar de já não serem “Torres de Marfim”, a verdade é que a grande maioria das instituições de ensino continua algo voltada para dentro.
- ? O financiamento é outro problema com que as instituições de ensino se debatem e que constitui uma barreira à implementação da gestão pela qualidade total, uma vez que este depende quase exclusivamente dos fundos atribuídos pelo governo e estes não têm estado totalmente alinhados com a excelência.
- ? A questão da recompensa, reconhecimento do mérito, apego e dedicação à profissão é outro problema que se coloca em instituições de ensino (Youssef et al., 1998). Nestas organizações não é fácil implementar medidas deste tipo, e muitas vezes tal não é de todo possível.
- ? Sabe-se que a medição de resultados é fundamental no processo de implementação de um sistema da qualidade total, uma vez que é a análise destes que permite induzir a melhoria contínua dos processos. Mas como medir os resultados numa escola ou numa universidade? E que resultados devem ser medidos? Muitas vezes utilizam-se diversos indicadores de desempenho, como rácios alunos/docentes, recursos de capital, rácios fundos públicos/fundos privados, resultados finais dos exames, taxas de abandono e sucesso escolar, etc. Mas estes constituem quase exclusivamente medidas de eficiência institucional, havendo o perigo de que aspectos qualitativos importantes do desempenho e progresso das instituições de ensino sejam esquecidos ou não sejam detectados (Harvey & Green, 1993).
- ? A ausência de canais eficazes de comunicação interna, bem como a reduzida disponibilidade de sistemas de informação de gestão, a falta de estruturas capazes de suporte e a imensidão burocrática que afecta os circuitos de tomada de decisão são também barreiras consideráveis à implementação da GQT nestas instituições. De acordo com Kells (1995) é normal não existir nas instituições de ensino superior informação útil e actualizada acerca de si mesmas e do seu funcionamento, bem como de sistemas que permitam a sua recolha e utilização.
- ? A liderança é um factor crucial quando se pretende adoptar uma abordagem de gestão pela qualidade total nas organizações. Para que esta tenha sucesso e se construa de forma integrada e uniforme é, de facto, necessário que a liderança da organização seja forte, aberta ao diálogo, comprometida com o sistema que quer implementar e capaz de envolver todos os restantes membros da organização no projecto, condições que normalmente não se verificam nas instituições de ensino superior. Neste tipo de organizações a liderança é tipicamente difícil de assumir, a delegação de autoridade é

algo de extenso e complicado, que se dispersa por muitos órgãos de natureza colegial e grandes dimensões, os quais muitas vezes acabam por impedir a mudança e a adopção de novas abordagens (Kells, 1995).

- ? As escolas pautam-se tipicamente por níveis elevados de descentralização, grande autonomia e capacidade de decisão e intervenção por parte dos docentes e uma orientação para o funcionamento baseada em processos (ainda que possam não ter disso consciência), pelo que teriam aqui ingredientes para serem organizações flexíveis e inovadoras. No entanto, enquanto organizações, são normalmente caracterizadas por um conservadorismo e uma inércia significativas, que resultarão muito provavelmente do facto de serem agregados de pessoas num contexto de reduzida personalidade institucional, sem que por vezes exista sequer de forma visível a afirmação de uma verdadeira organização, em alinhamento com objectivos ou uma cultura própria (Handy & Aitken, 1995). Estas características dificultam a implementação da gestão pela qualidade total, porque em organizações deste tipo os diferentes actores não estão disponíveis ou motivados para aderirem a projectos de conjunto, que exigem tempo, trabalho e uma grande vontade de mudar.

De acordo com Birnbaum (2000), parecem, no entanto, não ser estas as maiores dificuldades, mas antes e sobretudo a necessidade de uma adequação entre a gestão pela qualidade total e aquilo que são as tradições, valores e propósitos das instituições académicas. De acordo com o autor, a gestão pela qualidade total terá porventura sido a primeira lógica de gestão a provocar uma discussão séria não apenas acerca dos seus méritos e deméritos técnicos, mas também das suas implicações educacionais e sociais. Por exemplo, a utilização de processos estatísticos para fomentar a melhoria da qualidade, que à partida se poderá supor um benefício para as instituições, pode muito bem significar, se usados no limite, a tentativa de eliminar toda e qualquer variabilidade em termos de ensino, contribuindo para uma uniformização de conhecimentos, capacidades e personalidades dos alunos, o que é em tudo contrário ao espírito e aos valores do ensino.

No entanto, e apesar de todos os factores que dificultam a implementação da gestão pela qualidade total nas instituições de ensino superior, esta é possível e pode ser benéfica, como aliás o demonstram vários casos de estudo reportados na literatura (ver, por exemplo, Coate, 1993; Doherty, 1993; Geddes, 1993; Clayton, 1993; Clayton, 1995; Muse & Burkhalter, 1998; Oakland, 1994; Billing, 1996; Canic & McCarthy, 2000; Montano & Utter, 1999), desde que sejam tomadas

em consideração as características particulares destas organizações e que não sejam nunca postos em causa os seus valores e o seu objectivo último, “*uma incessante procura da verdade e uma desinteressada perseguição do conhecimento*” (van Vught, 1994: 31). Como afirmou Kells (1995):

“Uma questão de extrema importância é a de saber em que grau as inovações ao nível da gestão podem ser adaptadas com sucesso nos ambientes que pretendem servir, em vez de, como é temido por muitos no mundo do ensino superior, existir a expectativa de que é a instituição que tem que ficar conforme com o método”. (ibid: 458)

Como em tantas outras situações e tipos de organizações, se é verdade que nem sempre os esforços de implementação da GQT foram bem sucedidos, também existem instituições em que o contrário aconteceu, tendo a implementação dos princípios da GQT conduzido a resultados considerados positivos, de entre os quais Trybus (1997) destaca:

- ? a melhoria do processo educativo;
- ? uma maior satisfação por parte de professores e alunos no desempenho dos seus papéis;
- ? os licenciados estarem mais aptos a contribuir de forma positiva para o desenvolvimento da sociedade;
- ? a investigação produzida contribuir para o desenvolvimento do meio exterior;
- ? a prestação de serviços ser eficiente, satisfazendo a comunidade que os requer.

Saraiva, Rosa & Sá (1998: 8) consideram que “*Um dos aspectos mais fascinantes (mas por vezes algo incómodo) da gestão pela qualidade total é que não existem receitas mágicas ou únicas relativamente ao modo como deve ser implementada, sendo cada caso um caso*”. Apesar disso, os autores atrevem-se a sugerir alguns caminhos possíveis e recomendações para as escolas que eventualmente estejam preocupadas com a sua qualidade e com a forma de a gerir, manter e melhorar, entre os quais se destacam:

- ? a qualidade deve ser construída em cada escola, de forma altamente descentralizada, competindo aos organismos de tutela do Estado apenas estimular os esforços, coordenando-os e validando-os;
- ? a adesão a um sistema integrado de gestão pela qualidade total implica a construção e implementação de um verdadeiro projecto de escola, assente na definição de uma estratégia de desenvolvimento, visão, missão e valores. Este deve ter em consideração os seguintes aspectos:
 - ser o resultado de um processo de reflexão estratégica partilhado por todos os elementos da escola, bem como representantes do exterior; é fundamental que a definição do projecto seja o momento de conceber, construir e afirmar o tecido organizacional capaz de congrega esforços, criar “amor à camisola” e uma

personalidade institucional própria, alinhando em torno dele as vontades, capacidades e competências de todos;

- a identificação clara dos diversos tipos de clientes (externos e internos);
- a partilha de melhores práticas e troca de informações com diversas instituições (de ensino, mas não só);
- a construção da melhoria da escola deve assentar em esforços desenvolvidos por equipas, em detrimento e como complemento das actividades exercidas a título meramente individual (Scholtes, 1994);
- a implementação e operacionalização do projecto da escola exigem a identificação de indicadores e métricas de avaliação do desempenho e da contribuição de cada processo ou pessoa em prol dos objectivos assumidos para a instituição;
- há que estabelecer mecanismos eficazes de gestão de recursos humanos (do recrutamento à recompensa e reconhecimento);
- devem ser estabelecidos canais eficazes de comunicação e intercâmbio de opiniões;
- deve implementar-se um sistema capaz de recolha e processamento de informação de gestão, incluindo a medição de resultados e progressos alcançados;
- a liderança deve ser forte e estar efectivamente empenhada na concretização do projecto assumido pela escola.

Cheng & Tam (1997), num artigo sobre as preocupações com a qualidade nos sistemas de ensino da região Ásia-Pacífico, introduzem sete modelos possíveis de qualidade no ensino:

- *Modelo dos objectivos e especificações*: a qualidade no ensino é o alcançar de determinados objectivos pré-estabelecidos e a conformidade com as especificações definidas.
- *Modelo do input/recursos*: a educação de qualidade é encarada como o resultado natural de se terem conseguido obter recursos e *inputs* de qualidade para a instituição.
- *Modelo do processo*: uma instituição tem qualidade se os seus processos internos forem uniformes, tranquilos e saudáveis e permitirem experiências de aprendizagem frutíferas.
- *Modelo da satisfação*: a qualidade do ensino baseia-se na satisfação das necessidades e expectativas dos constituintes estratégicos de uma instituição.
- *Modelo da legitimidade*: estabelecendo uma relação com a comunidade, construindo uma imagem pública sólida e mostrando responsabilidade, uma instituição consegue legitimar a sua posição e obter uma elevada reputação, pelo que tem qualidade.

- *Modelo da ausência de problemas*: o principal indicador da qualidade de uma instituição é a ausência de problemas na mesma. A ideia base é a de que é muito mais fácil detectar os problemas de uma instituição do que avaliar a sua qualidade intrínseca, pelo que em vez de se procurar avaliar a qualidade do processo educacional, averigua-se a existência de problemas, defeitos, fraquezas e dificuldades na instituição, admitindo que a ausência destes implica a qualidade do ensino na mesma.
- *Modelo da aprendizagem organizacional*: a qualidade da educação é um conceito dinâmico que envolve melhoria contínua e desenvolvimento dos actores, práticas, processos e resultados de uma instituição.

Os autores (Cheng & Tam, 1997) consideram, no entanto, que é o conjunto destes modelos e não cada um de *per si* que forma o enquadramento global para a compreensão e a conceptualização do que é a qualidade numa instituição de ensino superior. Advoga-se, assim, a utilização conjunta dos modelos, pois só desta forma se implementa a gestão pela qualidade total numa instituição de ensino superior, a qual segundo o autor inclui o envolvimento e *empowerment* de todos os seus actores, uma preocupação constante e sistemática com a melhoria contínua dos diferentes aspectos dos processos internos e a satisfação dos requisitos, necessidades e expectativas dos seus diferentes constituintes internos e externos.

Kells (1995) sugere algumas estratégias para conseguir introduzir e implementar com êxito a GQT em instituições de ensino superior:

- ? pode ser necessário, em muitas instituições de ensino superior, apresentar a gestão pela qualidade total sem os seus elementos mais superficiais, tais como anacronismos, termos industriais e simbolismos, porque no que respeita às ideias de um comprometimento geral com a qualidade, esforços regulares e procedimentos para a alcançar a utilização de *feedback* e das respostas dos clientes estas são noções com as quais os académicos têm vindo a aprender a lidar nos últimos anos, e que por isso mesmo já não causam especial estranheza;
- ? a forma como o esquema de gestão pela qualidade total é introduzido é uma questão crucial para a sua futura adopção. O papel dos líderes, formais e informais, é crítico e estes devem ser convencidos de que a adesão à GQT lhes permitirá atingir melhor os objectivos principais da instituição. A concepção do processo de introdução e implementação da GQT deverá, portanto, ser feita com base num diagnóstico do clima político, das infra-estruturas existentes para avaliação e *feedback* e/ou das culturas de gestão e outras existentes na instituição;

- ? antes de iniciar qualquer tentativa de introdução e implementação da GQT é conveniente pensar profundamente acerca do grau em que a organização em questão terá interesse em tornar-se numa instituição auto-regulada e mesmo se terá as capacidades técnicas básicas, bem como as de partilha de atitudes e líderes suficientemente corajosos para vir a sê-lo;
- ? e, sobretudo, é preciso não esquecer que a introdução da GQT numa instituição de ensino superior não deve nunca “estragá-la” ou pôr em perigo a sua sobrevivência.

Concluindo, pode dizer-se que a abordagem pela qualidade total em instituições de ensino superior não é fácil, nem isenta de críticas, mas é possível se as instituições assim o quiserem e acreditarem que esse é o caminho para uma melhoria da sua qualidade e da dos seus processos. Não deve nunca ser um caminho imposto do exterior, ou mesmo unicamente do topo de cada instituição, devendo antes ser uma opção desta como um todo.

II.2.6 EXEMPLOS DE APLICAÇÃO DOS CONCEITOS, PRINCÍPIOS E FERRAMENTAS DA GESTÃO PELA QUALIDADE TOTAL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.

Os casos publicados em revistas ou livros, que descrevem exemplos de aplicação da gestão pela qualidade total em instituições de ensino, superior ou não, reflectem habitualmente uma abordagem que passa pela interiorização e implementação na instituição dos princípios subjacentes à GQT adaptados à especificidade das instituições de ensino superior (Coate, 1993; Oakland, 1994; Geddes, 1993; Tofte, 1995; Spanbauer, 1995; Kay, Sower & Jaideep, 1997)¹³.

Outras instituições abordam estas questões e enquadram os seus esforços de melhoria da qualidade recorrendo à aplicação das normas ISO 9000 (Sousa et al., 2000; Hernandez, 2000) ou dos critérios dos prémios de excelência, particularmente dos subjacentes ao *Malcolm Baldrige National Quality Award* (Dew, 2000; Ensby & Mahmoodi, 1997) e ao modelo de excelência da EFQM (Saraiva, Rosa & Orey, 2001; Farrar, 2000; Hides & Davies, 2002; McAdam & Welsh, 2000; Cortadellas, 2000; IST, 1998; Azinhaga, 1999). O próprio *Kanji's Business Excellence Model* foi já utilizado e validado empiricamente em instituições de ensino superior do Reino Unido, Estados Unidos da América e Malásia, tendo-se confirmado a sua aplicabilidade enquanto ferramenta de diagnóstico e auto-avaliação de instituições de ensino superior (Tambi, 2000).

¹³ Kay, Sower & Jaideep (1997), apresentam um conjunto de modelos específicos de GQT desenvolvidos em instituições de ensino superior norte americanas: *Wisconsin-Madison University, Babson College, Fox Valley Technical College, Universidade de Harvard, Oregon State University*.

O objectivo de aqui apresentar casos concretos de instituições que encetaram esforços no sentido da sua melhoria contínua, prende-se com o interesse de mostrar que tudo o que atrás ficou dito faz sentido. Isto é, o mundo tem evoluído, os sistemas de ensino superior também e, conseqüentemente, também as instituições individualmente têm tentado mudar e adaptar-se a uma realidade que vai sendo diferente de dia para dia. Surgem, então, questões relacionadas com a qualidade de instituições, cursos, investigação realizada, ou serviços prestados, não tanto como resposta a uma vontade de as instituições se melhorarem a si mesmas, mas antes para fazer face a um conjunto de pressões externas, que passaram, e passam, pela necessidade de uma maior *accountability* face ao Estado e à sociedade, pela necessidade de redução de custos e aumento da eficácia e eficiência das suas actividades, pelas forças de mercado que obrigam a uma competição por alunos e contratos de investigação e/ou pelo medo do (re)surgimento de um controlo regulador por parte do Estado, com conseqüente perda de autonomia das instituições. O conjunto de todas estas pressões está a encaminhar as instituições de ensino superior para o desenvolvimento de mecanismos internos que permitam, por um lado, garantir a qualidade das actividades nelas realizadas e, por outro, melhorar continuamente essa mesma qualidade, sejam estes mecanismos mais ligados às questões da auto-avaliação, ou mais semelhantes a iniciativas de gestão estratégica e gestão pela qualidade total, herdadas do mundo empresarial.

Seguidamente, apresentam-se dois casos de universidades que utilizando os conceitos da gestão pela qualidade total (empenhamento e comprometimento da liderança, espírito de equipa, capacidade para e vontade de mudar, construção de um propósito comum e alinhamento de todas as pessoas em torno dele, identificação de quem a organização serve) e também da gestão estratégica (desenvolvimento de visão, missão, objectivos operacionais, planos estratégicos e de acção, conhecimento da situação actual e da que se deseja no futuro) se empenharam em processos de melhoria contínua da qualidade, que pelo menos à data em que foram reportados tinham provado estar a dar bons resultados.

UNIVERSIDADE DE AUBURN (Muse & Burkhalter, 1998)

Em 1993, a *Universidade de Auburn*, localizada no Estado do Alabama, iniciou um processo de melhoria contínua da qualidade, que lhe permitiu reflectir sobre como era e sobre o que poderia vir a ser. O processo foi conduzido por uma comissão liderada pelo presidente da universidade e constituída por docentes, funcionários, estudantes, ex-alunos e cinco *trustees*, tendo sido seu objectivo, desde o início, liderar o desenvolvimento da visão, missão e objectivos institucionais da Universidade. Utilizando o trabalho da comissão como guia, os órgãos dirigentes da instituição

desenvolveram, então, um plano estratégico, assente em objectivos mensuráveis e com identificação de possíveis fontes de financiamento. Este processo de planeamento resultou num plano estratégico alargado para toda a instituição e na construção de um espírito de trabalho em conjunto, visando a prossecução de um propósito comum.

Todo o trabalho desenvolvido tem contribuído para a melhoria da produtividade da instituição, através da distribuição dos recursos com vista à geração dos melhores resultados, e para a melhoria da eficiência, conseguida pela redução de custos, onde tal é possível. A *Universidade de Auburn*, imbuída de um espírito de trabalho de equipa, sabe agora melhor quem é, que instituição quer vir a ser, e compreende melhor quem serve.

Em Setembro de 1995, a Universidade iniciou um programa de reestruturação e planeamento dos “assuntos dos estudantes”, liderado por um vice-presidente da instituição, e cujo objectivo foi conceber um sistema que facilitasse e melhorasse a qualidade dos programas académicos e os serviços administrativos dirigidos aos estudantes. Tal sucedeu depois de se ter apercebido da enorme importância e papel central dos estudantes na vida da instituição. O vice-presidente nomeou uma equipa de melhoria da qualidade, constituída por funcionários responsáveis pelos assuntos ligados aos alunos e professores, todos altamente comprometidos com a melhoria da qualidade da experiência educacional global. Esta equipa desenvolveu uma visão e uma missão para a divisão dos “assuntos dos estudantes” e o perfil ideal para o graduado da *Universidade de Auburn*. Foram posteriormente construídas 18 equipas diferentes, com membros desempenhando diferentes funções dentro da instituição, as quais estudaram e avaliaram todos os programas e serviços administrativos existentes no *campus* universitário, elaborando relatórios com estratégias de apoio ao sucesso académico e ao desenvolvimento integrado de todos os alunos da instituição. Em Dezembro de 1996 um relatório final foi apresentado a todos os membros da instituição e a entidades exteriores (representantes oficiais do estado de Alabama, membros dos organismos privados financiadores e outros convidados), apresentando ideias, estratégias e recomendações relativamente aos “assuntos dos estudantes”, as quais foram incluídas num plano estratégico para esta divisão.

A concretização das recomendações, estratégias e ideias contidas no relatório implicava mudanças conducentes aos seguintes resultados: consolidaram-se todos os programas e serviços existentes para alunos num serviço de gestão de matrículas e da vida dos estudantes, procedeu-se à privatização dos cuidados médicos dirigidos aos estudantes e foram unificados os serviços de estudantes e os serviços académicos, tradicionalmente separados nas instituições norte-americanas.

Esta Universidade, os seus líderes e todas as pessoas que dela fazem parte, têm consciência da dificuldade da mudança e das barreiras que surgem sempre que se quer mudar, mas acreditam também que assim que estas caem os resultados são compensadores: uma força de trabalho

competitiva, produtiva e motivada, virada para o futuro; a moral melhora, o desempenho aumenta e a cultura organizacional começa também ela a mudar.

University of Bradford Management Center (Oakland, 1994)

O *Management Center da University of Bradford* é uma das maiores e mais antigas escolas de negócios da Europa, com reputação a nível mundial em muitas áreas disciplinares. É uma escola integrada, que oferece programas de gestão inovadores e generalistas: licenciaturas, pós-graduações e cursos para executivos. Em 1987 foi criado no *Management Center* o *European Center for Total Quality Management* (ECTQM), financiado pela indústria, e activamente envolvido em investigação, ensino e consultoria na área da gestão da qualidade. No verão de 1990 o *Management Center* decidiu iniciar um processo interno de aplicação da gestão pela qualidade total, com o apoio do ECTQM. Este desenvolveu um modelo de gestão pela qualidade total que foi adoptado pelo *Management Center: The Bradford TQM Model* (ver figura II.2.2).

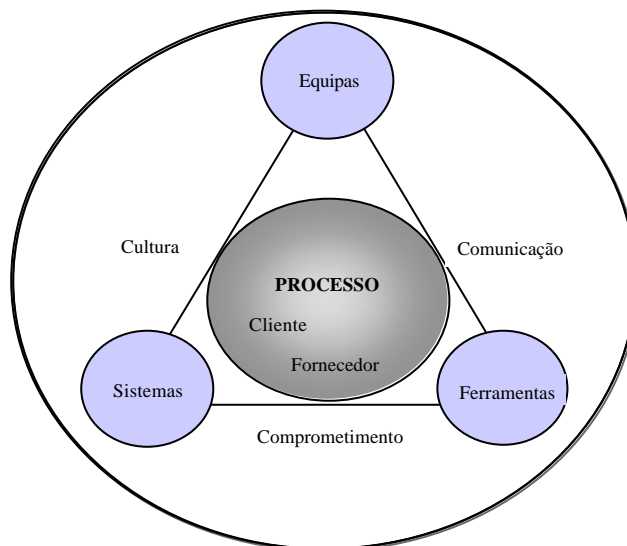


Figura II.2.8 – Modelo de gestão da qualidade do *Management Center da University of Bradford: The Bradford TQM Model* (adaptado de Oakland, 1994).

Este modelo conceptual encara a relação cliente/fornecedor e os processos que os ligam, como sendo o valor central da gestão pela qualidade total. A melhoria contínua dos processos para dar uma maior satisfação ao cliente é um aspecto central desta filosofia de gestão. De acordo com o

modelo, decidiu-se, consensualmente, que a implementação da gestão da qualidade na instituição deveria ser um processo com as seguintes características:

- ? satisfação por todos dos requisitos dos clientes, interna e externamente;
- ? gestão de processos de negócio;
- ? melhoria contínua de todas as actividades realizadas;
- ? comunicação aberta;
- ? estilo de gestão participativa e envolvimento de todas as pessoas;
- ? documentação do modo de efectuar certas actividades;
- ? trabalho de equipa, construído em torno dos processos;
- ? formação e educação na identificação de processos e nas técnicas e ferramentas de melhoria;
- ? *empowerment* do *staff* para poder agir onde as melhorias podem acontecer.

Nesta instituição, a implementação do programa de gestão pela qualidade total (GQT) passou pelas seguintes etapas:

- criação de um conselho da qualidade e determinação das suas responsabilidades;
- definição do objectivo de implementação da GQT;
- definição da missão da instituição;
- determinação dos factores críticos de sucesso;
- identificação dos “stakeholders”;
- identificação dos processos críticos e análise do seu impacto nos factores críticos de sucesso;
- formação de equipas de melhoria da qualidade: equipas de qualidade do processo (responsáveis pela gestão do processo de melhoria) e equipas de acção da qualidade (responsáveis pela implementação das melhorias);
- levantamento das percepções do pessoal docente e não docente sobre a gestão pela qualidade total;
- programa de formação em gestão pela qualidade total.

Ao longo deste capítulo abordaram-se as temáticas da Gestão Estratégica e da Gestão pela Qualidade Total, procurando apresentar o percurso evolutivo destas duas áreas do conhecimento e o que se entende por cada uma delas, utilizando para esse efeito as ideias dos estudiosos que sobre elas mais se têm debruçado. Seguidamente, e porque este trabalho se centra sobre as instituições de

ensino superior, foram discutidas as possibilidades de aplicação dos conceitos, princípios e práticas que lhes estão subjacentes nestas organizações particulares, concluindo-se que embora a implementação quer da gestão estratégica, quer da gestão pela qualidade total sejam processos difíceis, lentos e muitas vezes sem resultados visíveis num horizonte de tempo relativamente curto, elas são possíveis, podendo a sua implementação trazer vantagens adicionais para o normal desenrolar das suas actividades e para o cumprimento da sua missão e dos seus objectivos últimos. Finalmente, e em ambos os casos, mostraram-se exemplos concretos de iniciativas de aplicação da gestão estratégica e da gestão pela qualidade total em instituições de ensino superior.

A terminar o capítulo é tempo de dizer que se subscreve inteiramente a posição de Harvey (1995) a propósito da GQT, a qual se alarga à gestão estratégica:

“O debate é repetitivo, fastidioso e estéril e é tempo de ir além da gestão pela qualidade total. Em vez de debater a sua adequabilidade, é tempo de olhar para a sua prática e determinar quais dos seus aspectos valem a pena, recolocando-os no contexto do ensino superior, libertos da gíria manageralista e em estreita relação com os processos de qualidade existentes”. (ibid: 123)

Concluída que fica a revisão bibliográfica, com o término deste capítulo, segue-se agora para a Parte II desta tese, na qual se apresentam e justificam as estratégias metodológicas de investigação utilizadas na fase empírica da investigação, a qual será por sua vez apresentada na Parte III.

*“Uma investigação é, por definição, algo que se procura.
É um caminhar para um melhor conhecimento
e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações,
os desvios e as incertezas que isto implica.”
Quivy & Campenhoudt (1992:29)*

CAPÍTULO III – ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DE INVESTIGAÇÃO

O capítulo que agora se inicia permite fazer a transição entre as partes teórica e essencialmente prática do trabalho efectuado. Assim, se até aqui a tese se debruçou sobre uma análise dos sistemas de ensino superior europeus, incluindo o português, particularmente no que se refere aos processos pelos quais se avalia a sua qualidade (capítulo I), bem como sobre a gestão estratégica e a gestão pela qualidade total e as possibilidades reais de aplicação dos seus princípios, práticas e ferramentas no contexto das instituições de ensino superior (capítulo II), os capítulos que se seguem descrevem o trabalho empírico realizado.

São, então, apresentadas neste capítulo as questões de investigação formuladas após a revisão bibliográfica e o estudo exploratório realizados, bem como os procedimentos metodológicos adoptados para lhes procurar dar resposta. Especificamente, apresentar-se-á o inquérito enquanto método de investigação, referindo-se a utilização quer de questionários, quer de entrevistas, enquanto técnicas de recolha de dados utilizadas para a realização de um estudo exploratório sobre a actual situação das instituições de ensino superior portuguesas (reportado no capítulo IV), e do questionário enquanto técnica preferencial para a validação do modelo de auto-avaliação (capítulo VI) proposto (capítulo V).

Finalmente, apresentam-se sucintamente as técnicas de análise dos dados recolhidos aplicadas para o tratamento estatístico das respostas dadas aos questionários e dos dados e informação recolhidas durante a condução das entrevistas.

III.1 ENQUADRAMENTO DO TRABALHO EMPÍRICO E FORMULAÇÃO DAS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Como mencionado na introdução desta tese, foi desde o início objectivo do trabalho de investigação que lhe está subjacente, a definição de bases estratégicas e de excelência para o desenvolvimento do ensino superior em Portugal, que possam contribuir para a sua evolução e

melhoria continuada, pois crê-se que esta conduzirá inevitavelmente à melhoria da própria sociedade, dos seus cidadãos, da sua competitividade e desenvolvimento em mercados e economias cada vez mais abertos e globais.

Tendo estudado diferentes modelos de avaliação da qualidade utilizados actualmente em diversos sistemas de ensino superior, bem como modelos de gestão estratégica e de gestão pela qualidade total que têm vindo a ser aplicados em instituições de ensino superior essencialmente na Europa e nos EUA, e considerando que mais do que uma avaliação parcelar das várias actividades que decorrem numa instituição de ensino superior, faria sentido que estas se pudessem analisar enquanto um todo organizacional, coloca-se a seguinte questão fundamental de investigação:

Que modelo de auto-avaliação para as instituições de ensino superior portuguesas?

Pretendendo-se que o modelo de auto-avaliação a conceber funcione como uma ferramenta de gestão propiciadora não só da melhoria interna da qualidade de cada instituição enquanto um todo organizacional, mas também, e simultaneamente, da melhoria da qualidade de cada uma das actividades que nela têm lugar (especificamente do ensino/aprendizagem, da investigação e das actividades de extensão), a resposta à questão formulada exige que se encontrem previamente respostas para um subconjunto de outras questões:

- Em que critérios deve assentar o modelo de auto-avaliação institucional?
- Como se devem articular entre si estes critérios? Será possível estabelecer algum tipo de relações de causa-efeito entre os mesmos?
- Poder-se-ão validar empiricamente as relações de causa-efeito propostas?
- Qual a metodologia de aplicação/utilização do modelo de auto-avaliação mais apropriada no contexto das instituições de ensino superior portuguesas?

Assuma-se que a avaliação, ou melhor a auto-avaliação, porquanto se considera ser esta a etapa fundamental de qualquer processo de avaliação, deve ser sempre acompanhada do estabelecimento de acções de melhoria. De facto, qualquer organização que queira pensar seriamente o seu futuro, estabelecendo objectivos e desenvolvendo estratégias que lhe permitam alcançá-lo, e que pretenda envolver todos os seus membros na prossecução do mesmo, precisa, em primeiro lugar, de se conhecer muito bem a si mesma, compreendendo quais são os seus pontos fortes e as áreas em que a melhoria é absolutamente necessária. Para obter esta fotografia da organização torna-se essencial que esta se auto-avale, isto é, que procure analisar de forma

sistemática e regular as suas actividades e os resultados a que conduzem, face a um modelo de referência. O processo de auto-avaliação permite, portanto, que uma organização possa discernir claramente as suas forças e as áreas que precisam de ser melhoradas, e deve culminar na formulação de um plano de acções de melhoria devidamente monitorizado. A implementação das acções de melhoria dará, algum tempo mais tarde, lugar a uma outra auto-avaliação, num ciclo que se vai repetindo (ver figura III.1) e que não tem fim, pois ser excelente é ser sempre amanhã melhor que hoje (Saraiva, Orey & Rosa, 2000).

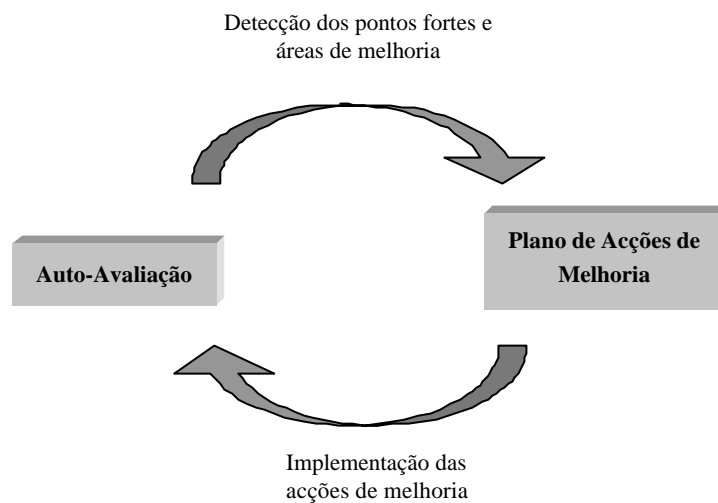


Figura III.1 - Ciclo de melhoria contínua (adaptado de Saraiva, Orey & Rosa, 2000).

Assim sendo, o objectivo deste estudo passa pela concepção e desenvolvimento de um modelo de auto-avaliação para as instituições de ensino superior portuguesas, mas que possa funcionar igualmente como referencial para o estabelecimento, implementação e avaliação de acções de melhoria nas instituições.

Defende-se neste trabalho que a concepção de um modelo de auto-avaliação para as instituições de ensino superior portuguesas só conduzirá a um modelo testável, relevante e válido se for baseado num estudo aprofundado dos modelos de avaliação da qualidade já existentes, quer os especificamente concebidos para instituições de ensino superior e para as suas actividades, quer os desenvolvidos para organizações empresariais, complementado com um estudo empírico exploratório da realidade destas instituições. Optou-se, assim, pela realização de uma análise empírica exploratória da actual situação das instituições de ensino superior portuguesas, para o que se recorreu ao inquérito enquanto método de investigação.

Depois de concebido o modelo de auto-avaliação para as instituições de ensino superior portuguesas, procurou-se validá-lo empiricamente, para o que mais uma vez se recorreu à técnica do questionário para a recolha sistemática dos dados das instituições que permitiram suportar tal validação.

III.2 ESTUDO EXPLORATÓRIO

Pensar um modelo de auto-avaliação para o sistema de ensino superior português, adaptável à sua realidade, que possa funcionar como um esquema de referência para a melhoria contínua da qualidade das suas instituições, e que seja simultaneamente testável, relevante e válido, exige, além de um estudo aprofundado dos modelos de avaliação actualmente aplicados em instituições de ensino superior (quer a nível institucional, quer aos níveis do ensino e/ou investigação), bem como nouro tipo de organizações, possuir um bom conhecimento das mesmas e da sua situação actual.

Muito embora sejam vários os estudos já publicados sobre o sistema de ensino superior português, sua evolução recente, principais problemáticas e tendências para o futuro, a verdade é que pouco tem sido escrito a respeito das próprias instituições e de como estas têm vindo a responder aos novos desafios que lhes são colocados em virtude da própria evolução do sistema (a este respeito veja-se, por exemplo, o estudo publicado recentemente por Amaral et al. (2002), que apresenta seis casos de estudo referentes a seis instituições de ensino superior portuguesas, nas quais se incluem universidades e institutos politécnicos, públicos e privados).

Assim, e numa primeira fase, o trabalho de investigação conduzido consistiu num estudo empírico exploratório sobre a actual situação das instituições de ensino superior portuguesas, particularmente no que respeita às formas de gestão estratégica e gestão da qualidade por elas adoptadas, tentando perceber como equacionam no seu seio a aplicação dos princípios, metodologias e ferramentas que lhes estão subjacentes.

De acordo com Quivy & Campenhoudt (1992), um estudo exploratório tem por objectivo descobrir novos aspectos a tomar em consideração, alargando ou rectificando o campo de investigação. A sua função é essencialmente a de mostrar certos aspectos do fenómeno estudado sobre os quais o investigador não teria ainda reflectido espontaneamente, completando assim as pistas de trabalho sugeridas pela literatura. Também para Cooper & Schindler (1998), a realização de um estudo exploratório é uma fase particularmente útil quando os investigadores não têm uma ideia totalmente clara acerca dos problemas que enfrentarão ao longo do estudo; através da

exploração é possível aprender mais sobre o objecto do estudo, descobrir novas variáveis a ter em consideração e estabelecer novas hipóteses de investigação.

No estudo exploratório realizado, recorreu-se ao inquérito enquanto método de investigação, isto é, enquanto processo de recolha sistemática, focalizada e ordenada de dados, com o objectivo de obter informação a partir dos mesmos, resolvendo ou dando resposta a problemas ou questões (Gauri, Gronhang & Kristianshund, 1995). O inquérito é, então, um método possível de investigação, tal como o são a revisão histórica, a discussão de grupos, o estudo de casos ou a realização de experiências. Para Gauri, Gronhang & Kristianshund (1995), nenhum destes métodos tem uma natureza inteiramente qualitativa ou quantitativa, apresentando antes uma combinação das duas, cada uma delas em maior ou menor grau. De acordo com os autores, a natureza qualitativa ou quantitativa da investigação está, então, não directamente relacionada com o método de investigação seleccionado, mas antes com a técnica de recolha de dados por que se opta. As técnicas são, ainda segundo os autores, os procedimentos passo-a-passo que se seguem para juntar e analisar os dados com o objectivo de encontrar respostas para as questões de investigação formuladas. Dentro das técnicas de natureza qualitativa têm-se, então, a conversação e as entrevistas (semi-estruturadas e não estruturadas), enquanto que entre as técnicas de natureza quantitativa se contam as observações estruturadas, as entrevistas estruturadas, o inquérito estruturado, as escalas de atitude e o equipamento de campo (Gauri, Gronhang & Kristianshund, 1995).

Em virtude da escassez de publicações relativas às instituições de ensino superior portuguesas, entendeu-se inicialmente ser a técnica do questionário a mais adequada ao estudo exploratório, porquanto permitia a obtenção, num curto espaço de tempo, e sem custos demasiados, de uma visão global sobre a situação actual de um número elevado de instituições. Posteriormente, no entanto, e porque se ficou com a ideia de que o panorama global das instituições de ensino superior portuguesas, retratado pelas suas respostas ao questionário que lhes foi remetido, era porventura demasiado optimista, decidiu-se recorrer também à técnica da entrevista exploratória, para ter um conhecimento mais profundo e real da situação actual destas instituições.

Para Cooper & Schindler (1998), os objectivos de um estudo exploratório podem ser alcançados pela utilização de técnicas de recolha de dados qualitativas ou quantitativas, muito embora a exploração se baseie mais comumente nas de índole qualitativa. Também Quivy & Campenhoudt (1992) consideram que os métodos formais e estruturados, como é o caso do inquérito por questionário, não são tão apropriados para a condução de um estudo exploratório como o são as entrevistas exploratórias, uma vez que estas permitem encontrar pistas de reflexão,

ideias e hipóteses de trabalho, enquanto um inquérito por questionário apenas serve para verificar hipóteses preestabelecidas. De facto, e após a conclusão do estudo exploratório, subscreve-se esta constatação, uma vez que a condução das entrevistas, os dados com elas obtidos e o seu posterior tratamento foram elucidativos da actual situação das instituições de ensino superior portuguesas, e permitiram ir além do tratamento dos dados recolhidos com o questionário preliminar.

Fez-se, portanto, nesta análise exploratória, uso da triangulação, isto é, de diferentes abordagens de investigação, métodos e técnicas. Mais especificamente, recorreu-se a uma triangulação metodológica, uma vez que se utilizaram técnicas quantitativas e qualitativas de recolha dos dados (Hussey & Hussey, 1997). O recurso a este tipo de triangulação justifica-se pela vontade de melhor conhecer as instituições objecto de estudo, logo recorrendo a todas as técnicas de recolha de dados disponíveis, sobretudo porque a utilização inicial do questionário parecia ter-se revelado insuficiente para explicar a actual situação das instituições de ensino superior portuguesas.

Seguidamente, apresentar-se-ão brevemente as duas técnicas, bem como a sua utilização no contexto do estudo exploratório realizado e da situação específica em que foram utilizadas, abordando-se as suas principais vantagens e inconvenientes.

III.2.1 A TÉCNICA DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

De acordo com Quivy & Campenhoudt (1992), esta técnica de recolha de dados consiste em:

“colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou consciência de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores.” (ibid: 190)

Para Almeida & Pinto (1990), é uma técnica especialmente adequada ao estudo extensivo de grandes conjuntos de indivíduos, embora apresente limitações importantes quanto ao grau de profundidade da informação obtida. Quivy & Campenhoudt (1992) consideram que é uma técnica indicada sempre que se quer conhecer uma população, analisar um fenómeno social ou em todos os casos em que seja necessário interrogar um grande número de pessoas e em que se coloquem problemas de representatividade.

Depois de se ter optado pelo inquérito por questionário enquanto técnica de recolha dos dados, é preciso dar resposta a um conjunto de quatro questões metodológicas:

- Que observações fazer?
- Junto de quem?
- Como recolhê-la?
- Como tratá-la?

Abordam-se agora cada uma destas questões separadamente, procurando dar-lhes uma resposta de acordo com aquilo que foi o estudo exploratório realizado.

Que observações fazer?

Trata-se aqui da concepção do questionário em si mesmo, o qual não é um fim, devendo antes constituir o ponto de chegada de uma reflexão precedente e o ponto de partida para análises posteriores. Cada questão colocada deve corresponder a uma hipótese precisa, para que obtidas respostas e após o seu tratamento seja possível quase automaticamente confirmar ou infirmar a hipótese (Albarello et al., 1997).

Com base em literatura especializada sobre como construir questionários (Cox, 1996; Bell, 1997) e partindo de questionários existentes, já submetidos em instituições de ensino superior, foi possível chegar a um primeiro projecto de questionário, estruturado em quatro grupos de questões: *Estatuto da instituição de ensino superior, Estrutura organizacional da instituição de ensino superior, Níveis de pensamento de desenvolvimento futuro e Níveis de decisão e implementação*. Com estes quatro grupos de questões pôde obter-se informação geral acerca da organização de cada instituição de ensino superior incluída no estudo, bem como dar resposta às principais questões que constituíam o objectivo do estudo, ou seja:

- existem na instituição evidências de um pensamento estratégico sobre o seu desenvolvimento futuro?
- existem na instituição preocupações com a sua própria qualidade e a dos seus processos?
- quais os órgãos de gestão que detêm maior poder de decisão, no que concerne a decisões relativas ao desenvolvimento futuro da instituição como um todo?
- quais as principais características dos modelos de gestão e organização das instituições de ensino superior portuguesas?

Ao nível da formulação propriamente dita das questões colocadas, optou-se no essencial por questões fechadas, tendo também sido colocadas algumas questões semi-abertas (em que além das

hipóteses de respostas sugeridas ao inquirido se deixa em aberto uma última categoria do tipo “outra resposta...”) e abertas, bem como questões-escala, as quais, de acordo com Albarello et al. (1997), são questões em que o inquirido se situa a si próprio num *continuum* que vai de uma posição extrema à posição inversa (estas escalas são muito utilizadas para medir atitudes).

O projecto de questionário inicial foi sujeito a um pré-teste, para o qual se pediu a colaboração de alguns docentes da Universidade de Aveiro, de um docente da Universidade de Coimbra e a da, à época, Administradora do Instituto Politécnico de Bragança. Com base nas suas opiniões, o questionário foi corrigido, obtendo-se uma versão final do mesmo, apresentada no anexo III.1.

Junto de quem?

A resposta a esta segunda questão metodológica é dada pela selecção do conjunto de inquiridos que responderá ao questionário. O investigador depara-se, então, com três possibilidades (Quivy & Campenhoudt, 1992):

- recolhe dados e faz incidir a sua análise sobre a totalidade da população objecto de estudo;
- limita-se a uma amostra representativa da população;
- estuda algumas componentes muito típicas, ainda que não estritamente representativas da população.

Na maioria dos trabalhos de investigação em que se opta pela técnica do inquérito por questionário, a população em estudo tem uma dimensão muito grande, pelo que faz todo o sentido pensar na constituição de uma amostra da mesma. No entanto, no caso particular do estudo exploratório realizado, a dimensão da população “instituições de ensino superior portuguesas” é relativamente reduzida, podendo ser integralmente estudada.

Optou-se, assim, e numa primeira fase do estudo, pelo envio dos questionários aos presidentes e reitores de todos os institutos superiores politécnicos públicos (14) e de todas as universidades públicas (14) e privadas (10), respectivamente. Numa segunda fase, o mesmo questionário foi enviado aos presidentes dos conselhos científicos e pedagógicos das mesmas instituições. Sempre que estas não possuíam ao nível dos órgãos centrais de governo e gestão conselhos científicos e pedagógicos (situação comum sempre que se trata de um instituto politécnico ou de uma universidade organizada em faculdades), o questionário foi remetido aos mesmos órgãos, mas ao nível das unidades orgânicas que constituíam as instituições (faculdades ou

escolas superiores). Foi, assim, possível, quando se trataram os dados recolhidos com os questionários, verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dadas pelos três tipos de órgãos de gestão, comparando a opinião de quem está no topo da instituição com a de outros órgãos de gestão.

Como recolhê-la?

Os questionários utilizados para recolha de dados podem ser de administração indirecta, quando é o inquiridor que o completa a partir das respostas dadas pelo inquirido, ou de administração directa, quando é o próprio inquirido que o preenche (Quivy & Campenhoudt, 1992). No caso particular do estudo exploratório realizado, por razões de tempo e custos associados (as instituições de ensino superior portuguesas, objecto do estudo, encontram-se dispersas por todo o território continental e ilhas), optou-se pelo envio por correio dos questionários, sendo, portanto, questionários de administração directa. Obviamente que quando assim é, tem que se ter em conta uma série de limitações inerentes, como são a fraca taxa de respostas obtidas (um valor de cerca de 30% é, de acordo com Cooper & Schindler (1998), normalmente considerado satisfatório), a possibilidade de as perguntas serem mal interpretadas pelos inquiridos e, logo, mal respondidas, a possível sobrestimação de posições extremas nas respostas efectivamente obtidas para o questionário remetido, uma vez que normalmente são as pessoas que na problemática em questão assumem uma posição bastante vincada, quer a favor, quer contra, aquelas que habitualmente se sentem suficientemente motivadas para dar uma resposta (Albarelo et al., 1997) e o facto de existirem dois intermediários entre a informação procurada e a obtida (o inquirido e o instrumento constituído pelas perguntas que lhe são colocadas), os quais introduzem erros e deformações que é preciso controlar para que a informação final obtida não seja falsa (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Cooper & Schindler (1998) apontam algumas estratégias para tentar melhorar a taxa de respostas, as quais foram utilizadas no âmbito deste estudo:

- o recurso a *follow-ups*, isto é, a contactos telefónicos ou escritos cujo objectivo é relembrar a existência do questionário e a necessidade de lhe ser dada uma resposta, pela importância que a mesma tem para o estudo;
- a dimensão do questionário, que não deve ser demasiado extenso (apesar de que não existem estudos empíricos que relacionem questionários mais curtos com maiores taxas de resposta);
- o envio com o questionário de um envelope para que este, depois de preenchido, possa ser reenviado ao investigador (envelope RSF).

A juntar a estas três estratégias, é recomendável juntar ao questionário uma carta de apresentação do investigador e do projecto, referindo a sua relevância e a importância do contributo do inquirido para o seu bom desenvolvimento. Esta deve ser clara, concisa e motivante (Quivy & Campenhoudt, 1992).

De facto, e no que respeita concretamente ao estudo exploratório realizado, todas estas estratégias foram utilizadas. Os questionários foram enviados por correio, acompanhados de uma carta de apresentação, explicando o âmbito do projecto e os seus principais objectivos, e de um envelope RSF para facilitação do processo de devolução das respostas dadas ao investigador. Muitos dos inquiridos contactados não deram uma resposta espontânea ao questionário que lhes foi remetido, pelo que houve necessidade de proceder a uma insistência e acompanhamento telefónicos. Algumas instituições, quando contactadas telefonicamente, solicitaram o reenvio por fax do questionário. Assim, o tempo médio de resposta, que inicialmente se previa ser de três semanas, chegou nalguns casos a atingir os três meses, não se tendo verificado qualquer tipo de diferenças significativas em função do tipo de instituição ou órgão que respondeu.

Como tratá-la?

Depois de recolhidos todos os dados, é necessário tratá-los convenientemente para poder, a partir deles, obter a informação e o conhecimento que permitam dar resposta às questões formuladas. O tratamento dos dados inclui normalmente as seguintes etapas (Cooper & Schindler, 1998; Albarello et al., 1997):

- codificação das questões e das respostas dadas;
- lançamento dos dados em computador (obtenção de uma matriz das respostas fornecidas por todos os inquiridos a todas as questões colocadas; no caso particular deste estudo, a matriz dos dados foi construída num ficheiro *Microsoft Excel 97*);
- análise exploratória dos dados (recorrendo essencialmente à estatística descritiva);
- outras análises estatísticas (os dados têm essencialmente natureza quantitativa), como testes de hipóteses, análise de correlações ou análises multivariadas.

A terminar este sub-capítulo sistematizam-se as principais vantagens e os limites e problemas subjacentes à utilização desta técnica (Quivy & Campenhoudt, 1992):

Principais vantagens:

- a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de poder, conseqüentemente, proceder a numerosas análises de correlação;
- o facto de poder ser facilmente satisfeita a exigência de representatividade (que contudo nunca pode ser considerada absoluta).

Limites e problemas:

- o peso e o custo geralmente elevado do dispositivo (de certa forma eliminado quando se recorre ao envio dos questionários por correio);
- a superficialidade das respostas e sua eventual não autenticidade se, por exemplo, o inquirido não perceber convenientemente a questão que lhe é colocada (mais problemático no caso de questionários enviados por correio);
- o carácter relativamente frágil da credibilidade do dispositivo;
- a individualização dos entrevistados, que são considerados independentemente das suas redes de relações sociais.

III.2.2 A TÉCNICA DA ENTREVISTA

Seidman (1998: 1) questiona-se sobre “*Porquê entrevistar?*”, concluindo que o propósito da realização de uma entrevista não reside na obtenção de respostas para um conjunto de questões, nem no teste de um conjunto de hipóteses, nem mesmo na avaliação de uma determinada situação; antes, subjacente a qualquer entrevista está sobretudo um interesse em compreender a experiência de outras pessoas e o significado por elas atribuído às mesmas.

Foi, de facto, a vontade de compreender como os “dirigentes” das instituições de ensino superior portuguesas encaravam a evolução recente das suas instituições, nomeadamente ao nível das questões relacionadas com a gestão estratégica, gestão pela qualidade total, gestão da inovação e sistemas de avaliação da sua qualidade, que levou a que se equacionasse a realização de entrevistas exploratórias a alguns actores do sistema de ensino superior português, nomeadamente reitores de universidades, presidentes de institutos superiores politécnicos, presidentes de conselhos directivos de faculdades, escolas superiores e departamentos, bem como a docentes e funcionários das mesmas.

Com base nos resultados do questionário preliminar realizado (apresentados no sub-capítulo IV.1), ficou-se com a ideia de que, apesar de tudo, já existiriam nas instituições de ensino superior

portuguesas alguns avanços em termos de gestão estratégica, ou de bases para a vir a implementar, e até mesmo de gestão da qualidade. Suspeitando-se de que tal pudesse não ser totalmente verdade, e querendo perceber um pouco mais acerca de um determinado conjunto de experiências que se vinham a desenvolver em determinadas instituições nos domínios da gestão estratégica e da gestão da qualidade, decidiu-se recorrer à realização de um conjunto de entrevistas semi-estruturadas (ou semi-directivas) exploratórias. Estas, de acordo com Quivy & Campenhoudt (1992), devem preencher um conjunto de condições que podem ser estabelecidas respondendo a três questões fundamentais, as quais passamos a apresentar separadamente e tendo em consideração o estudo realizado.

Com quem é útil ter uma entrevista?

Para Quivy & Campenhoudt (1992), três categorias de pessoas podem ser úteis quando se decide optar pela realização de entrevistas exploratórias, entre as quais se inclui o público a quem o estudo diz directamente respeito, sendo que, neste caso, é importante que as entrevistas cubram a diversidade do mesmo. Assim sendo, a selecção dos entrevistados baseou-se no tipo de instituição a que pertenciam (universidade ou instituto politécnico, público ou privado), procurando ter-se uma combinação equilibrada de instituições provenientes dos diferentes sub-sistemas, na localização geográfica das mesmas (mais uma vez se pretendeu uma representação equilibrada de instituições situadas no norte, sul, interior e litoral¹) e na idade das instituições (a amostra foi constituída com instituições “novas” e “clássicas”). Procurou-se também incluir no estudo, enquanto entrevistados, os inquiridos cujas respostas dadas ao questionário preliminar enviado tivessem sido particularmente interessantes do ponto de vista de as suas instituições estarem a desenvolver algum tipo de mecanismos, sistemas ou processos de gestão estratégica ou de gestão da qualidade. Foram igualmente seleccionadas, para esta fase do estudo exploratório, instituições em que se sabia estarem a decorrer iniciativas de gestão estratégica ou gestão da qualidade.

Com base nestes critérios escolheram-se, então, diferentes instituições de ensino superior, entre universidades públicas, privadas e institutos politécnicos públicos, de diferentes idades e localizações, contactando-se os reitores ou presidentes das instituições e os presidentes de conselhos directivos de escolas, ou faculdades, e de departamentos. Foram também entrevistados docentes e funcionários destas instituições. No total foram incluídas no estudo 16 instituições, tendo sido realizadas 21 entrevistas, entre os meses de Janeiro e Junho de 2000.

¹ Em virtude dos custos inerentes às deslocações, foram excluídas desta fase do estudo exploratório as instituições de ensino superior localizadas nas regiões autónomas.

Os pedidos para a realização das entrevistas foram feitos por carta enviada por correio, explicando o âmbito do trabalho de investigação em que estavam inseridas e a importância da participação de cada possível entrevistado. A carta foi acompanhada de um resumo dos principais resultados do questionário preliminar, para o qual na maioria dos casos os entrevistados já tinham contribuído (ver no anexo III.2 exemplar da carta e do resumo enviados).

Em que consistem as entrevistas e como realizá-las?

Um entrevista exploratória deve, de acordo com Quivy & Campenhoudt (1992), ser o mais possível não directiva², isto é, o entrevistador deve esforçar-se por ser apenas um facilitador da conversa, dirigindo-a o menos possível e dando uma grande liberdade ao entrevistado para que este possa exprimir livremente as suas opiniões sobre os temas em debate. Assim, o entrevistador deve fazer o menor número de perguntas que conseguir e nas suas intervenções, que têm por objectivo a recondução da entrevista, a recuperação da sua dinâmica ou o aprofundar com o entrevistado de alguns aspectos com particular interesse para a investigação, deve esforçar-se por ser o mais aberto possível, não limitando à partida o âmbito da resposta do entrevistado e nunca se envolvendo no seu conteúdo. Outros aspectos importantes a ter em consideração são a procura de um local calmo para o desenrolar da entrevista, bem como a eventual necessidade de a gravar (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Esta é uma técnica de recolha de dados em que o investigador fixa simplesmente, com alguma antecedência, os temas sobre os quais deseja que o seu entrevistado se exprima, o mais livremente possível. No entanto, e no caso particular do estudo exploratório realizado, sentiu-se a necessidade de conceber um guião de entrevista semi-estruturado, para que se pudessem obter algumas informações precisas sobre o que efectivamente se passa nas instituições de ensino superior portuguesas nos domínios da gestão estratégica, gestão pela qualidade total, inovação e avaliação da qualidade, o qual foi o mesmo para todas as entrevistas realizadas. Procedeu-se, assim, à realização de entrevistas semi-estruturadas (ou semi-directivas), as quais de acordo com Quivy & Campenhoudt (1992) se caracterizam por não serem nem inteiramente abertas, nem encaminhadas por um grande número de perguntas precisas. O investigador procura cobrir todas as questões presentes no seu guião, geralmente abertas, obtendo assim toda a informação que necessita, mas

² Ainda que em rigor tal nunca aconteça, pois em última análise foi o entrevistado e não o entrevistador quem solicitou a entrevista, a qual versa mais ou menos directamente o tema imposto pelo entrevistado e não aquilo sobre o que o entrevistador deseja possivelmente falar.

não as coloca exactamente na ordem em que as anotou ou da exacta maneira em que estão formuladas, tentando tanto quanto possível “deixar correr” a conversa.

Sendo a ideia subjacente à realização das entrevistas o explorar de como são equacionadas nas instituições de ensino superior portuguesas as questões da estratégia, qualidade e inovação, nomeadamente em termos da aplicação dos princípios, metodologias e ferramentas que lhes estão subjacentes, a concepção do guião da entrevista baseou-se na revisão da literatura realizada, bem como nos resultados obtidos com o inquérito preliminar. Basicamente, o guião foi construído à volta de seis temas-chave, começando a entrevista pelo de carácter mais geral e terminando nos de natureza mais específica, tal como seguidamente se expõe (no anexo III.3 apresenta-se uma cópia do guião da entrevista utilizado, com indicação de todas as questões colocadas):

1. O sistema de ensino superior português e a sua evolução recente

- Compreender os mecanismos de coordenação do sistema.
- Explorar a evolução da relação Estado/instituições de ensino superior.
- Explorar a relação entre o sistema de ensino superior e a sociedade em que este se insere.
- Compreender o surgimento das preocupações com a autonomia, auto-regulação, *accountability* e avaliação.
- Compreender a actualidade da discussão das questões da estratégia, qualidade e inovação no contexto do ensino superior.

2. A resposta das instituições à evolução do sistema de ensino superior

- Conhecer a estrutura organizacional das instituições de ensino superior.
- Perceber como se organiza de facto o poder em cada instituição.
- Explorar a questão da liderança numa instituição de ensino superior.
- Compreender como ocorre o processo de tomada de decisão.
- Descobrir como são definidas a política e estratégias institucionais.
- Explorar a relação de cada instituição com o seu meio envolvente.

3. A estratégia e sua gestão nas instituições de ensino superior

- Compreender o que a instituição entende por gestão estratégica.
- Explorar a existência ou não de gestão estratégica na instituição e a sua evolução.
- Compreender as metodologias seguidas pela instituição no sentido de se gerir estrategicamente.
- Descobrir quem são os agentes responsáveis pela gestão estratégica na instituição.

- Compreender o processo de implementação da gestão estratégica.
- Descobrir o papel das novas tecnologias da comunicação e da informação na implementação da gestão estratégica.
- Explorar os resultados para a instituição da aplicação dos princípios da gestão estratégica.
- Explorar o futuro da gestão estratégica na instituição.

4. A inovação e sua gestão nas instituições de ensino superior

- Compreender o que a instituição entende por inovação.
- Explorar a existência ou não de preocupações com a inovação na instituição.
- Descobrir as áreas onde a preocupação com a inovação é mais acentuada.
- Explorar a existência ou não de mecanismos internos que permitam desencadear a inovação.
- Descobrir quem são os agentes responsáveis pela gestão da inovação na instituição.
- Descobrir qual o papel das novas tecnologias da comunicação e da informação na gestão da inovação.
- Explorar os resultados para a instituição da inovação.
- Explorar o futuro da inovação na instituição.

5. A qualidade e sua gestão nas instituições de ensino superior

- Compreender o que a instituição entende por qualidade.
- Compreender o que a instituição entende por gestão da qualidade.
- Explorar a existência ou não de mecanismos internos de garantia da qualidade.
- Descobrir esforços de melhoria contínua da instituição que tenham sido encetados.
- Compreender quais as metodologias seguidas pela instituição no sentido de implementar um sistema de gestão da qualidade.
- Descobrir quem são os agentes responsáveis pela gestão da qualidade na instituição.
- Compreender o processo de implementação da gestão da qualidade.
- Explorar a existência ou não de um processo de comparação sistemática e sustentada com outras instituições, com o objectivo de melhorar continuamente.
- Explorar a aplicação de referenciais como as normas ISO 9000, o modelo de excelência da EFQM ou outros na instituição.
- Descobrir qual o papel das novas tecnologias da comunicação e da informação na implementação da gestão da qualidade.
- Explorar os resultados para a instituição da aplicação dos princípios da gestão da qualidade.

- Explorar o futuro da gestão da qualidade na instituição.

6. A avaliação da qualidade nas instituições de ensino superior

- Compreender o que a instituição entende por avaliação.
- Explorar a evolução das práticas de avaliação na instituição.
- Explorar que sistemas de avaliação decorrem na instituição.
- Descobrir quem são os agentes responsáveis pela avaliação na instituição.
- Compreender os processos de avaliação e sua implementação.
- Explorar o suporte documental dos sistemas de avaliação existentes.
- Descobrir qual o papel das novas tecnologias da comunicação e da informação na implementação dos sistemas de avaliação.
- Explorar os resultados para a instituição dos sistemas de avaliação existentes.
- Explorar o futuro da avaliação na instituição.

Quando se trata da realização de entrevistas, não é tanto o guião que deve ser sujeito a um pré-teste, sendo antes a própria forma de condução da entrevista que deve ser experimentada. Outros aspectos importantes quando se trata da realização de entrevistas são o próprio entrevistador, cujas características pessoais podem contribuir significativamente para o seu sucesso, e a relação de maior ou menor confiança que se consegue estabelecer entre entrevistador e entrevistado.

Como trabalhar os resultados decorrentes de entrevistas exploratórias?

Porque as entrevistas exploratórias não têm por função principal verificar hipóteses, nem recolher ou analisar dados específicos, mas antes abrir pistas de reflexão, alargando e precisando os horizontes de leitura, tomando consciência das dimensões e dos aspectos de uma dado problema, a exploração destas entrevistas pode ser conduzida de forma aberta, sem utilização de uma grelha de análise muito precisa.

Nesta fase do trabalho seguiram-se essencialmente as propostas para análise de dados qualitativos de Miles & Huberman (1994), tendo sido utilizado o *software NUD*IST 4.0* para apoiar esta tarefa. Para Miles & Huberman (1994), os dados recolhidos com a realização de entrevistas que, no fundo, não são mais do que palavras, têm que ser processados antes de poderem ser analisados, pelo que a primeira fase do tratamento das entrevistas conduzidas consistiu

precisamente na transcrição das cassetes gravadas durante as mesmas. Este é um trabalho penoso e muito demorado, sendo em média precisas cinco horas para transcrever uma hora de entrevista gravada. Obtiveram-se, assim, 21 casos de estudo (um para cada entrevistado), os quais foram depois objecto de uma análise conjunta e comparada. Muito resumidamente, porque este tópico será abordado no capítulo IV, quando se apresentarem os principais resultados e conclusões obtidos, pode dizer-se que esta análise incluiu quatro etapas principais:

- 1) desenvolvimento de um sistema de indexação, ou grelha temática de análise, da informação qualitativa recolhida (com base no guião de entrevista);
- 2) “partição” da informação recolhida para cada um dos 21 casos pelos diferentes itens temáticos do sistema de indexação desenvolvido;
- 3) análise do conteúdo de cada um dos itens de análise definidos e elaboração de um relatório (com inclusão de transcrições de partes das entrevistas para ilustração de determinados pontos essenciais);
- 4) estudo comparativo dos temas mais discutidos por cada tipo de entrevistados (de acordo com as suas características particulares: instituição a que pertencem, cargo de gestão que desempenham, etc.).

A concluir, importa referir, quais as principais vantagens e os limites e problemas de aplicação desta técnica de recolha de dados. Assim, e de acordo com Quivy & Campenhoudt (1992), tem-se:

Principais vantagens:

- profundidade dos elementos de análise recolhidos;
- a flexibilidade e fraca directividade da técnica permitem recolher os testemunhos e as interpretações dos entrevistados, respeitando os seus quadros de referência.

Limites e problemas:

- a grande flexibilidade do método, que pode intimidar os investigadores que não se sintam à vontade sem directivas técnicas precisas ou, pelo contrário, fazer com que o investigador creia que pode conversar de qualquer maneira com o seu entrevistado;
- o investigador que utiliza a técnica não tem nunca 100% de certeza acerca da sua competência na matéria;

- esta técnica de recolha de dados não implica que se saiba imediatamente qual a técnica de análise dos mesmos mais adequada, pelo que os métodos de recolha e análise dos dados devem ser escolhidos em simultâneo;
- a flexibilidade da técnica pode levar a crer que durante a entrevista a espontaneidade do entrevistado e a neutralidade do entrevistador são totais, o que nunca é totalmente verdade.

III.3 VALIDAÇÃO EMPÍRICA DO MODELO DE AUTO-AVALIAÇÃO DESENVOLVIDO

Os resultados e as conclusões obtidas a partir da realização do estudo exploratório, bem como toda a informação recolhida através da pesquisa bibliográfica, conduziram à formulação de um conjunto de hipóteses relativas à concepção e desenvolvimento de um modelo de auto-avaliação para as instituições de ensino superior portuguesas (apresentadas nos sub-capítulos IV.3 e V.2). O teste destas hipóteses, pela validação do modelo de auto-avaliação desenvolvido para as instituições de ensino superior portuguesas (ver capítulo V), implicou mais uma vez o recurso à técnica do inquérito por questionário, uma vez que o objectivo era a recolha do maior número de dados possíveis relativamente ao grau de implementação nas instituições de ensino superior portuguesas, e numa delas em particular, de uma série de práticas de gestão consideradas importantes para a manutenção e melhoria da sua qualidade.

No âmbito deste capítulo não se entrará em detalhe a respeito desta fase do trabalho, porquanto parece fazer mais sentido a sua explicitação no âmbito do capítulo VI, em que serão apresentadas as abordagens utilizadas para a aplicação e validação empírica do modelo, bem como os resultados assim obtidos.

É, no entanto, importante desde já referir que esta fase incluiu três etapas de validação empírica do modelo desenvolvido. Assim, numa primeira etapa procurou-se aplicá-lo e validá-lo no conjunto das instituições de ensino superior portuguesas (incluindo aqui todas as universidades e institutos superiores politécnicos, bem como algumas das unidades orgânicas a eles pertencentes, e ainda todas as escolas superiores e institutos não integrados pertencentes ao sub-sistema do ensino superior politécnico privado), às quais foi remetido por correio, mais uma vez por questões de tempo e custos associados, o questionário elaborado, acompanhado de uma carta de apresentação, de um envelope RSF e de um resumo dos principais resultados obtidos com o trabalho exploratório previamente realizado e para o qual muitas das instituições contactadas tinham contribuído (ver no

anexo III.4 cópias do questionário remetido, carta de acompanhamento e resumo do estudo exploratório desenvolvido).

Numa segunda etapa, o mesmo questionário (embora com algumas adaptações), foi enviado por correio electrónico a todos os docentes e funcionários da Universidade de Aveiro, procurando-se com esta abordagem testar a aplicabilidade do modelo desenvolvido numa instituição de ensino superior em particular, bem como confirmar a sua validade empírica. Neste caso foi apenas enviada uma carta de acompanhamento, explicitando o trabalho desenvolvido até à data e a importância da resposta de cada um dos inquiridos para a sua conclusão adequada (ver cópias da carta e questionário no anexo III.5).

Uma terceira etapa foi ainda realizada, desta feita para testar a aplicabilidade do modelo e de uma outra abordagem proposta para a sua aplicação e utilização pelas instituições de ensino superior portuguesas. Assim, recorrendo à utilização combinada de formulários e questionários (ver capítulo V), o modelo de auto-avaliação desenvolvido foi aplicado num departamento de uma universidade portuguesa (ver resultados no capítulo VI).

III.4 TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS

Tendo utilizado inquéritos por questionário enquanto técnica de recolha de dados, obtiveram-se dados quantitativos que importava tratar estatisticamente.

Quer os dados recolhidos com o primeiro questionário (questionário preliminar), quer com o segundo (questionário para validação empírica do modelo de auto-avaliação desenvolvido), foram objecto de análise e interpretação recorrendo à estatística descritiva e a um conjunto de métodos e técnicas do âmbito da inferência estatística e estatística multivariada. As análises foram realizadas utilizando para o efeito as *packages* estatísticas *Statistica (99 Edition)* e *SPSS 10 for Windows (Statistical Package for Social Sciences)*. Qualquer um dos *softwares* permite basicamente fazer o mesmo tipo de análises estatísticas, embora o *SPSS 10* acabe por ser mais *user friendly* em termos de menus e de apresentação dos resultados das análises.

A aplicação da técnica estatística de análise multivariada modelos de equações estruturadas foi a única cuja realização foi feita recorrendo a um outro tipo de *software*, o *K&W software*, desenvolvido pelos Professores Gopal Kanji e James Wallace na *Sheffield Hallam University* (Reino Unido). As características básicas deste *software*, que recorre ao *Partial Least Squares*

enquanto critério de estimativa dos parâmetros do modelo de equações estruturadas, são apresentadas no anexo III.6.

Seguidamente apresentam-se sucintamente as diferentes análises estatísticas efectuadas sobre os dados recolhidos.

Estatística Descritiva

No âmbito deste tipo de análise estatística, o objecto de estudo é a síntese e representação de uma forma compreensível de toda a informação contida num conjunto de dados. Para isso recorre-se à construção de tabelas, gráficos e ao cálculo de diferentes medidas que representem convenientemente a informação contida nos dados (Guimarães & Cabral, 1997). Essencialmente foram construídos, com os dados recolhidos pela administração dos dois questionários, diagramas de barras representativos das distribuições das respostas dadas para cada uma das questões (fechadas) colocadas; foram também calculadas diferentes variáveis estatísticas que se lhe encontram associadas (médias, medianas, desvios padrão, etc.).

Testes de Hipóteses

Tendo os dois questionários sido remetidos e, obviamente, respondidos por diferentes tipos de instituições e diferentes órgãos de gestão, considerou-se útil averiguar até que ponto existiriam diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dadas pelos diferentes inquiridos. Decidiu-se por isso identificar sub-conjuntos de inquiridos, agrupados em função de critérios de diferenciação definidos com base no que se julgou serem características das instituições e dos respondentes capazes de determinar respostas diferenciadas.

Relativamente aos critérios que conduzem à formação de apenas dois sub-conjuntos de inquiridos, optou-se primeiramente pela realização de testes *t de Student*, com o objectivo fundamental de verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias das respostas das duas populações, das quais os dois sub-conjuntos formados são amostras independentes.

Sendo a normalidade da distribuição das variáveis em estudo um pressuposto de base para aplicação do teste *t de Student* em pequenas amostras, bem como para outras das análises estatísticas que se entendeu realizar, decidiu-se, para os dados recolhidos com ambos os questionários, pela verificação preliminar da mesma.

Porque na maioria dos casos as distribuições das respostas dadas aos questionários não podem ser consideradas normais e porque as dimensões dos subconjuntos de inquiridos são inferiores a 30, decidiu-se pela realização do teste de *Mann-Whitney*, equivalente não paramétrico do teste *t-Student*, para comparação de medianas.

O teste de *Mann-Whitney* assume que as duas amostras independentes são provenientes de populações com a mesma forma e que as observações realizadas são quantitativas (o que se assume relativamente às escalas de resposta utilizadas nos dois questionários – escalas de intervalo). Para verificar a possibilidade de aplicação do teste de *Mann-Whitney* é, portanto, necessário verificar, para cada uma das variáveis em estudo, se os dois sub-grupos de inquiridos são provenientes de populações com distribuições idênticas. Pestana & Gageiro (2000) verificam a igualdade da forma das distribuições pela realização do teste de *Levene* (igualdade das variâncias) e pela comparação quer dos diagramas de caixa e bigodes, quer de diferentes medidas estatísticas para os dois sub-grupos. Neste estudo optou-se por recorrer à realização do teste não paramétrico de *Kolmogorov-Smirnov* para duas amostras independentes, o qual permite precisamente testar a hipótese de duas amostras aleatórias independentes provirem da mesma população contínua ou de duas populações contínuas idênticas (Guimarães & Cabral, 1998).

Os testes de *Kolmogorov-Smirnov* e de *Mann-Whitney* foram realizados considerando para a rejeição da hipótese nula um nível de significância de 0,05. Assim, o valor de prova, p , que é uma medida do grau com que os dados amostrais contradizem a hipótese nula H_0 de igualdade das distribuições, foi comparado em cada teste com o nível de significância arbitrado, rejeitando-se H_0 sempre que $p < 0,05$ e admitindo-se, nesses casos, que as duas distribuições amostrais não são provenientes da mesma população.

Sempre que os critérios de diferenciação de inquiridos conduziram à formação de mais do que dois subconjuntos destes, optou-se pela realização de testes de *Kruskal-Wallis* (K-W), equivalente não paramétrico da análise de variância, dado que, na generalidade dos casos, não se verificaram para nenhum dos sub-grupos em estudo os pressupostos necessários à aplicação desta última técnica de análise estatística, e também para manter uma certa coerência em termos de tratamento estatístico dos dados recolhidos (só foram utilizados testes não paramétricos).

A aplicação deste teste exige que as distribuições de cada uma das variáveis em estudo para as diferentes populações tenham igual forma, condição que se vai admitir ser verdadeira. Também para a realização destes testes se arbitrou um nível de significância de 0,05, concluindo-se pela rejeição da hipótese nula sempre que o valor de prova do teste fosse menor que este valor.

Os resultados da aplicação do teste de K-W permitem identificar para quais das variáveis em estudo existem diferenças estatisticamente significativas entre os parâmetros de localização das distribuições das respostas dadas pelos diferentes sub-grupos de inquiridos, mas não permitem saber entre quais e quais de entre eles se verificam as diferenças em termos de parâmetros de localização das respostas dadas. Para ter acesso a esta informação é preciso realizar *a posteriori* testes de *Mann-Whitney* para os diferentes grupos dois a dois, o que foi efectuado no âmbito do tratamento das respostas dadas aos dois questionários.

Análise de Correlações

A análise de correlações permite verificar em que grau os dados expressos numa escala ordinal, de intervalo ou absoluta se relacionam linearmente entre si, desenvolvendo-se na mesma ou em direcções opostas.

A análise de correlações é vulgarmente usada no domínio da inferência estatística, possibilitando inferir a partir dos dados de uma amostra sobre o comportamento da população da qual ela foi retirada. Quando as variáveis em análise são ordinais utiliza-se o coeficiente de *Spearman*, por ser menos sensível a assimetrias na distribuição e à presença de *outliers*. Este coeficiente é ainda o utilizado quando os dados referentes às variáveis em análise são expressos numa escala de intervalo ou absoluta, sempre que as distribuições dos mesmos não sejam normais (Pestana & Gageiro, 2000).

No âmbito deste estudo, utilizou-se o coeficiente de *Spearman*, uma vez que para algumas das variáveis em análise não era possível verificar o pressuposto da normalidade das distribuições, com um nível de significância de 0,05.

Análise de Factores

De acordo com Hair et al. (1998), a análise de factores é uma técnica estatística que permite tratar do problema de analisar a estrutura das inter-relações existentes entre um grande número de variáveis, como acontece frequentemente quando se lida com questionários e com as respostas aos mesmos, pela definição de um conjunto de dimensões de base, os **factores** (combinações lineares de variáveis do espaço original). São essencialmente três os objectivos de uma análise de factores:

1. Identificação da estrutura das relações entre conjuntos de variáveis (*R-tipo*) ou entre respostas de inquiridos (*Q-tipo*).
2. Identificação de variáveis representativas do conjunto original.
3. Criação de um novo conjunto de variáveis.

A análise de factores é uma técnica estatística interdependente, em que todas as variáveis são simultaneamente consideradas, sendo cada qual relacionada com todas as outras, e pode ser aplicada com duas perspectivas:

? *Perspectiva exploratória*

? *Perspectiva confirmatória*: neste caso trata-se no fundo de um teste de hipóteses, pois o objectivo final é testar a hipótese de determinado conjunto de variáveis constituírem um factor.

No presente estudo aplicou-se a análise de factores numa perspectiva exploratória, sem se ter, *a priori*, uma ideia pré-definida sobre quais as variáveis a agrupar em determinado factor, ou sobre o número de factores que explicariam o conjunto de variáveis em análise.

Seguidamente apresenta-se, esquematicamente (figura III.2), o diagrama de decisão da análise de factores seguido neste estudo, assinalando-se a negrito e sublinhado as opções feitas, e anotando-se alguns detalhes, na figura e em nota de pé de página³, considerados importantes aquando da aplicação desta técnica.

³ ***Teste da Esfericidade de Bartlett**: testa a significância global de todas as correlações presentes numa matriz.

***KMO Measure of Sampling Adequacy**: medida calculada para a matriz de correlações na sua globalidade e para cada variável individualmente, que avalia a adequação da aplicação da análise de factores aos dados da amostra – $MSA > 0,5$? Adequação.

****Extracção de factores com Análise de Componentes Principais**: Utiliza-se quando o objectivo é sumariar a maioria da informação original (variância total das variáveis) num número mínimo de factores, que neste caso se designam por componentes. Os componentes são factores reais porque derivam directamente da matriz de correlações, e não são correlacionados porque o segundo só é extraído após a extracção do primeiro e assim sucessivamente, até se obterem tantas quantas as variáveis. Os componentes principais emergem ordenados pela proporção de variância que explicam, maximizando a variância explicada por qualquer número de factores.

*****Extracção de factores com Análise de Factores Comuns**: Identificação dos factores que reflectam o que as variáveis têm em comum. Os factores obtidos são hipotéticos porque resultam de estimativas a partir dos dados. Existem vários métodos diferentes de análise de factores comuns.

******A rotação** da matriz dos factores, ou dos componentes, resulta na alteração dos pesos de cada factor (passam a estar compreendidos entre -1 e $+1$) e do significado destes. No entanto, as várias soluções possíveis que se podem obter são sempre matematicamente equivalentes porque explicam a mesma percentagem da variância de cada variável e, portanto, da matriz como um todo; os factores rodados reproduzem as correlações originais entre variáveis, tal como acontece com a solução não rodada (Kline, 1993).

*******Pesos dos factores**: valor representativo da grandeza da correlação entre a variável e o factor; combinação pesada das variáveis que melhor explica a variância. O grau de significância do peso de uma determinada variável num dado factor depende do tamanho da amostra em estudo; assim, quanto maior é o tamanho da amostra, menor é o valor do peso ainda considerado significativo (para $N = 50$, o peso, depois de aplicada uma rotação sobre a matriz dos factores, deve ter pelo menos o valor de $0,75$, de acordo com Hair (1995)).

*******Os valores dos factores** resultam do cálculo da pontuação atribuída por cada inquirido (caso) a cada factor determinado.

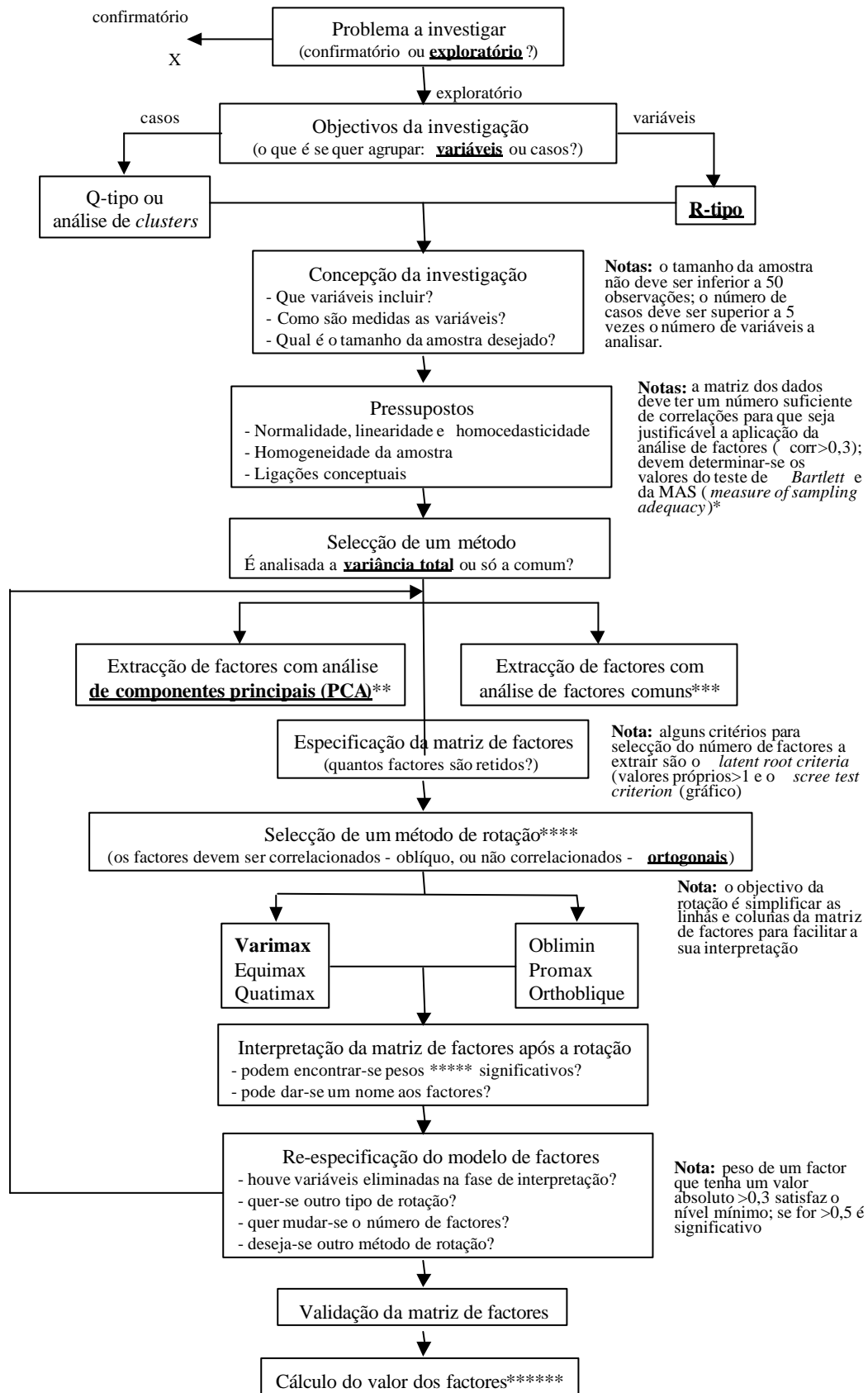


Figura III.2 – Diagrama de decisão da Análise de Factores (adaptado de Hair et al., 1998).

Com base no diagrama de decisão acima apresentado esta técnica de análise estatística multivariada foi aplicada às variáveis em estudo referentes ao primeiro questionário administrados às instituições de ensino superior portuguesas, tendo-se para o efeito recorrido ao *software* estatístico *SPSS 7.5*.

Análise de Clusters

Este tipo de análise consiste numa série de procedimentos estatísticos que podem ser usados para classificar objectos e pessoas sem quaisquer preconceitos, isto é, observando apenas as semelhanças ou dissemelhanças entre eles, sem definir previamente critérios de inclusão em qualquer agrupamento (Reis, 1991). Obtêm-se grupos de indivíduos que são mais parecidos entre si do que com qualquer um dos pertencentes a outro grupo. De forma esquemática:



Figura III.3 – Representação esquemática do objectivo subjacente à aplicação da análise de *clusters*.

De acordo com Reis (1991), são cinco as etapas fundamentais numa análise de *clusters*:

1. selecção de indivíduos ou de uma amostra de indivíduos a serem agrupados;
2. definição de um conjunto de variáveis a partir do qual será obtida a informação necessária ao agrupamento dos indivíduos;
3. definição de uma medida de semelhança ou distância entre cada dois indivíduos;
4. escolha de um critério de agregação ou desagregação de indivíduos, isto é, definição de um algoritmo de classificação;
5. validação dos resultados encontrados.

Das várias técnicas de análise de *clusters* existentes serão apenas referidas as duas mais vulgarmente utilizadas (Reis, 1991):

Técnicas de Optimização-Partição é definido um critério de agrupamento e a sua optimização indica qual deverá ser o grupo em que cada caso será

incluído, pressupondo que todos os casos pertencem a um número k pré-determinado de grupos.

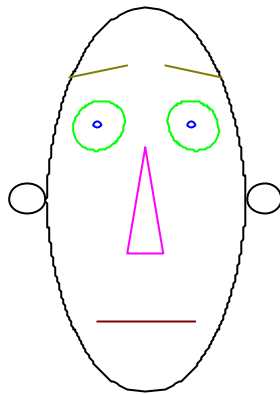
Técnicas Hierárquicas

- Aglomerativas** Parte-se de n grupos de apenas um indivíduo cada que vão sendo agrupados até se encontrar apenas um grupo que inclui os n indivíduos.
- Divisivas** Parte-se de um único grupo que inclui os n indivíduos, obtendo-se no final n grupos de um indivíduo cada um.

A análise de *clusters* foi aplicada às respostas dadas aos dois questionários administrados às instituições de ensino superior portuguesas, com o intuito de encontrar grupos de instituições cujas respostas dadas a determinados conjuntos de questões pelos inquiridos fossem semelhantes. É, no entanto, importante salientar que esta técnica de análise multivariada conduz a resultados que não podem, de forma alguma, ser considerados como únicos ou mesmo os mais correctos, pois os grupos de indivíduos/instituições a que se chega são apenas uma de entre várias configurações possíveis.

Caras de Chernoff

As *Caras de Chernoff* permitem representar graficamente, na forma de uma cara, as respostas dadas por um determinado indivíduo a um conjunto de questões, que no máximo podem ser 20. A cada uma das questões/variáveis em estudo corresponde um traço fisionómico da cara (comprimento do nariz, posição da orelha, curvatura da boca, etc.), cuja forma depende da resposta dada pelo indivíduo à variável que lhe corresponde. No caso de não ter havido resposta, o traço fisionómico surge ainda assim, sendo-lhe atribuído um valor por defeito, de maneira a que a cara correspondente ao inquirido esteja sempre completa (isto é, não lhe falte boca ou nariz, por exemplo).



LEGEND: face/w = GAUT, ear/lev = DOUT, halfface/h = NDOUT, upface/ecc = FUNC,
loface/ecc = ALU, nose/l = BUR, mouth/cent = TRAMIT, mouth/curv = GAD75,
mouth/l = GAD76, eyes/h = GAD77, eyes/sep = GAD78, eyes/slant = GAD79,
eyes/ecc = GAD80, eyes/l = GAD81, pupils/pos = GAD82,
eyebrows/h = GAD83, eyebrows/ang = GAD84, eyebrows/l = GAD85,
ear/r = GAD86, nose/w = GAD87,

Figura III.4 - Exemplo de uma *Cara de Chernoff*.

O objectivo subjacente à utilização desta forma de representação gráfica das respostas dadas pelos vários inquiridos quando se realiza, por exemplo, um questionário, é procurar identificar caras semelhantes entre si, permitindo a formação de grupos de indivíduos que responderam de forma equivalente ao conjunto de questões que foram colocadas.

Esta técnica foi utilizada para o agrupamento dos inquiridos que responderam ao primeiro questionário.

Modelos de Equações Estruturadas

De acordo com Hair et al. (1998) os modelos de equações estruturadas são:

“uma técnica de análise estatística multivariada que combina aspectos da regressão múltipla (análise de relações de dependência) e da análise de factores (representação de conceitos não directamente medidos – factores – por múltiplas variáveis), com o objectivo de estimar em simultâneo uma série de relações de dependência inter-relacionadas.” (ibid: 583)

Esta técnica tem sido amplamente utilizada em campos do conhecimento tão diversos como a educação, a gestão, o marketing, a psicologia, a sociologia, o comportamento organizacional, etc. (ver, por exemplo, os estudos publicados de Garver & Mentzer, 1999; Curkovic et al, 2000; Baumgartner & Homburg, 1996; Sureshchandar et al, 2001; Hackl & Westlund, 2000; Hulland, 1999; Bart et al, 2001; Ahire & Dreyfus, 2000; Flynn & Saladin, 2001; Shin et al, 2000; Reisinger & Turner, 1999), essencialmente porque permite lidar em simultâneo com um modelo de medida e outro estrutural, cada um desempenhando papéis diferentes na análise global (Hair et al., 1998).

Para assegurar que tanto o modelo de medida como o estrutural são correctamente especificados, conduzindo a resultados finais válidos, dos pontos de vista teórico e estatístico, Hair et al. (1998), propõem um processo em sete etapas para aplicação desta técnica de análise multivariada, o qual foi seguido no âmbito do tratamento dos dados recolhidos com o segundo questionário administrado, quer ao conjunto das instituições de ensino superior portuguesas, quer aos docentes e funcionários de uma destas instituições em particular. A figura III.5 representa esquematicamente as sete etapas a considerar, as quais serão descritas no capítulo VI, de acordo com o que foi o tratamento dos dados recolhidos com estes dois questionários e o objectivo subjacente a esta parte do estudo empírico (a validação do modelo de auto-avaliação desenvolvido).

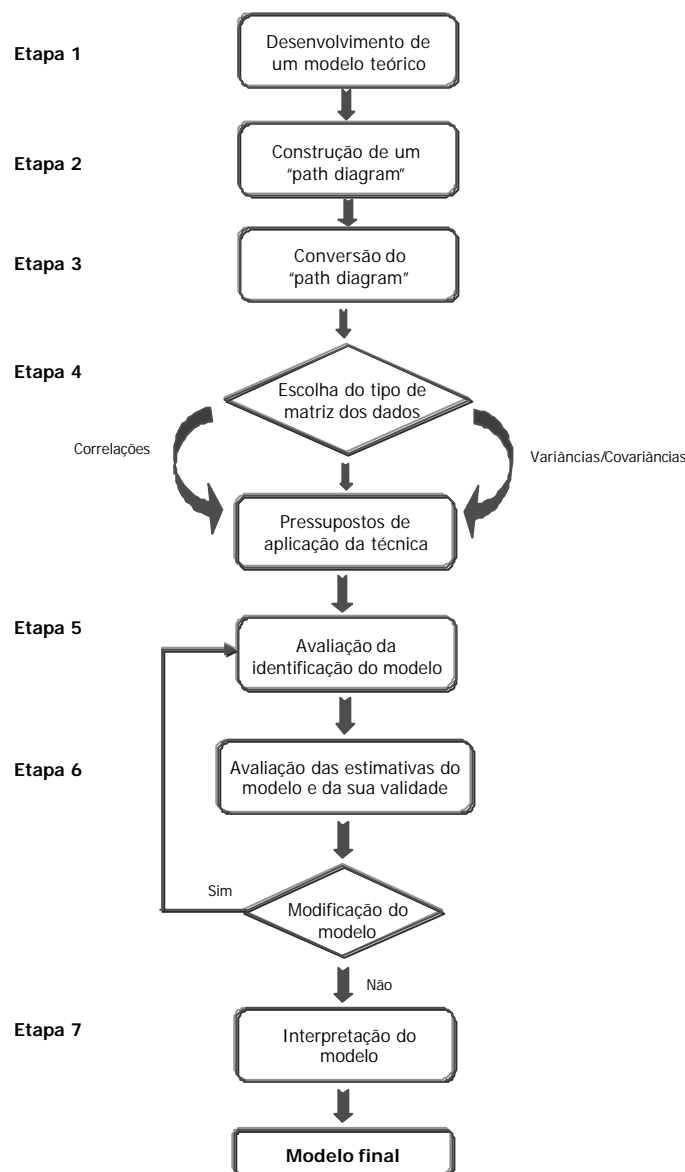


Figura III.5 – Etapas a considerar na aplicação de modelos de equações estruturadas (MEE) (adaptado de Hair et al., 1998).

A concluir este capítulo apresenta-se um esquema (ver figura III.6) das várias etapas que constituíram o trabalho empírico realizado no âmbito desta investigação, as quais serão alvo de um tratamento aprofundado nos capítulos que se seguem (IV, V e VI).

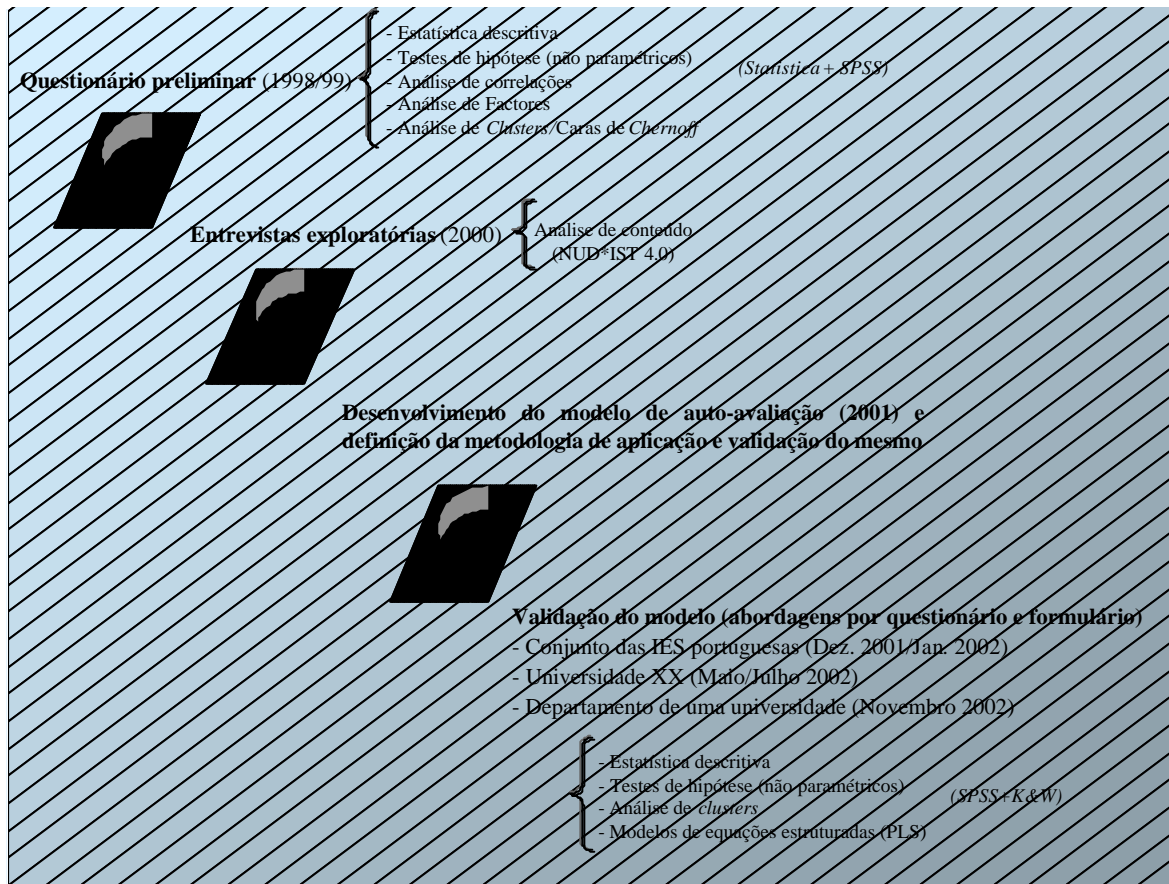


Figura III.6 – Representação esquemática do trabalho empírico realizado, com indicação das técnicas de recolha e tratamento de dados utilizadas.

CAPÍTULO IV – ESTRATÉGIA, QUALIDADE E AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS

No capítulo anterior definiram-se as estratégias metodológicas que enformaram a parte empírica do trabalho de investigação realizado, que se iniciou, como foi referido, por uma análise exploratória da situação actual das instituições de ensino superior portuguesas no que se refere às formas de gestão adoptadas. Mais especificamente, pretendeu-se, com este estudo preliminar, compreender como é que estas instituições lidam com os conceitos, princípios e ferramentas subjacentes à gestão estratégica, gestão da qualidade e gestão da inovação, avaliando até que ponto eles foram pensados, interiorizados e/ou implementados. Particular atenção foi também dada aos aspectos relacionados com os sistemas de avaliação da qualidade a que actualmente as instituições são sujeitas (avaliação dos cursos e das unidades de investigação).

No âmbito deste capítulo descrever-se-ão os principais resultados obtidos nas duas etapas, descritas no capítulo III, deste estudo exploratório, estabelecendo-se para cada uma delas as conclusões que foi possível obter acerca da actual situação das instituições de ensino superior portuguesas. A terminar o capítulo, apresentar-se-á um conjunto de factores considerados críticos para o desenvolvimento de um possível modelo de auto-avaliação para estas instituições, consideradas enquanto um todo organizacional.

IV.1 GESTÃO ESTRATÉGICA NO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL – SITUAÇÃO ACTUAL

A análise da situação actual das instituições de ensino superior portuguesas no que se refere à implementação no seu seio dos princípios, práticas e ferramentas subjacentes à gestão estratégica, bem como à gestão da qualidade, foi realizada, como referido, recorrendo ao inquérito por questionário, enquanto técnica de recolha de dados, e ao tratamento estatístico dos dados recolhidos, enquanto técnica de tratamento.

As respostas dadas permitem traçar um retrato aproximado do panorama actual, relativamente à existência de níveis de reflexão acerca do futuro da organização, processos de decisão e implementação de decisões tomadas, e modelos de gestão vigentes. A partir dos

resultados é possível estabelecer ainda algumas conclusões finais sobre passado, presente e futuro da estratégia no contexto do nosso sistema de ensino superior. Seguidamente, apresentam-se os principais resultados obtidos nesta fase do estudo preliminar, remetendo-se para anexo algumas das análises estatísticas detalhadas que foram efectuadas sobre os dados recolhidos.

IV.1.1 DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO A INQUIRIR E CARACTERIZAÇÃO DO CONJUNTO DE RESPOSTAS OBTIDO

O questionário foi conduzido junto de todas as universidades (públicas e privadas) e institutos superiores politécnicos (públicos) existentes no país. Numa primeira fase foi enviado, por correio, aos reitores e presidentes das instituições de ensino superior; numa segunda fase, e dado o panorama muito positivo resultante de um pré-tratamento das respostas obtidas, decidiu-se pelo envio dos mesmos questionários também aos presidentes dos conselhos científicos e pedagógicos das referidas instituições de ensino superior ou, o que aconteceu na maioria dos casos, das unidades orgânicas (faculdades, escolas ou institutos) que delas fazem parte. Por esta razão, considerável parte da análise posterior dos dados recolhidos incidiu na comparação das respostas dadas às mesmas questões pelos inquiridos das duas fases.

A tabela IV.1.1 caracteriza o conjunto de respostas obtido após o envio dos questionários, o qual foi posteriormente submetido a uma análise e tratamento estatístico.

Tabela IV.1.1 – Caracterização do conjunto de respostas obtido nas duas fases do envio dos questionários (entre parênteses apresenta-se o número total de questionários enviados para cada um dos tipos de inquiridos).

	Respostas de reitores ou presidentes	Respostas de presidentes de conselhos científicos	Respostas de presidentes de conselhos pedagógicos	Total
Universidades públicas	6 (14)	16 (65)	7 (60)	29 (139)
Universidades privadas	5 (10)	1 (7)	1 (7)	7 (24)
Institutos superiores politécnicos públicos	7 (14)	7 (44)	6 (44)	20 (102)
Total	18 (38)	24 (116)	14 (111)	56 (265)

As 56 respostas obtidas provieram de um universo de 116 instituições de ensino superior contactadas, distribuídas geograficamente por todo o país. No entanto, para estas instituições foram enviados questionários aos seus reitores, ou presidentes, e aos presidentes dos conselhos científicos e pedagógicos das mesmas, ou das unidades orgânicas que as constituem, o que fez um total de

265 questionários enviados. A percentagem global de respostas obtidas foi de **21%**, que acaba por ser normal considerando a natureza do estudo e o facto de os questionários terem sido enviados por correio. De facto, esta taxa de resposta só foi alcançada depois de contactadas grande parte das instituições, insistindo-se para que respondessem ao questionário remetido. Apesar de tudo, não foi possível obter mais do que as 56 respostas¹, pelo que as conclusões retiradas do tratamento dos dados devem ser lidas à luz desta limitação do estudo exploratório.

De referir também é a fraca participação das universidades privadas, sobretudo quando foram contactados os presidentes dos seus conselhos científicos e pedagógicos, bem como a percentagem reduzida de questionários respondidos pelos presidentes dos conselhos pedagógicos (cerca de 13%). Já no que se refere aos reitores e presidentes das instituições de ensino superior portuguesas é de salientar a taxa de resposta alcançada (47%), valor superior ao que habitualmente se obtém quando se administram inquéritos deste tipo, o que parece ser um prenúncio do interesse latente destes órgãos de gestão relativamente aos assuntos abordados no questionário.

IV.1.2 TRATAMENTO ESTATÍSTICO DOS DADOS RECOLHIDOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

Seguidamente apresentam-se, as análises estatísticas realizadas sobre os dados recolhidos, de acordo com os diferentes grupos de questões que constituíam o questionário elaborado. De referir que, como se tratava de um estudo exploratório, alguns dos pressupostos inerentes à aplicação de determinadas técnicas estatísticas (particularmente a análise de factores) não foram rigorosamente seguidos, numa óptica de procurar encontrar o maior número de pistas para uma reflexão futura.

IV.1.2.1 Estrutura organizacional das instituições de ensino superior

O grau de autonomia das unidades orgânicas constituintes de uma instituição de ensino superior, relativamente à mesma, foi considerado médio por 52% das instituições inquiridas (figura IV.1.1). No entanto, os reitores, ou presidentes, consideram-na maior (valor médio das respostas

¹ Na realidade foram obtidos mais do que 56 questionários respondidos, mas parte deles não pôde ser considerada porque as respostas foram dadas ao questionário considerando que a instituição em causa era a unidade orgânica da qual os inquiridos eram presidentes do conselho científico ou pedagógico e não a universidade ou instituto politécnico da qual ela fazia parte. Isto aconteceu essencialmente por erro de elaboração do questionário, o qual não tornava claro que era sobre a universidade ou instituto politécnico que os inquiridos se deviam pronunciar, facto não detectável na experiência preliminar.

dadas igual a 3,6) do que os presidentes dos conselhos científicos e pedagógicos das respectivas unidades (valor médio das respostas dadas de 2,8), sendo esta diferença estatisticamente significativa para um nível de significância de 0,05 (a realização do teste de *Mann-Whitney* à igualdade entre as medianas das distribuições das duas populações conduz à obtenção de um valor de prova p igual a 0,001, pelo que é possível concluir pela rejeição da hipótese nula). Assim sendo, pode dizer-se que os órgãos da gestão de topo de uma instituição consideram dar maior autonomia às unidades orgânicas que dela fazem parte do que a que é sentida pelas mesmas.

No que se refere ao tipo de instituição (universidade pública, universidade privada ou instituto superior politécnico público) não foi possível detectar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os parâmetros das distribuições de cada uma das populações (a realização do teste de *Kruskal-Wallis*, para um nível de significância de 0,05 não permitiu concluir pela rejeição da hipótese nula da igualdade entre o parâmetro das três distribuições).

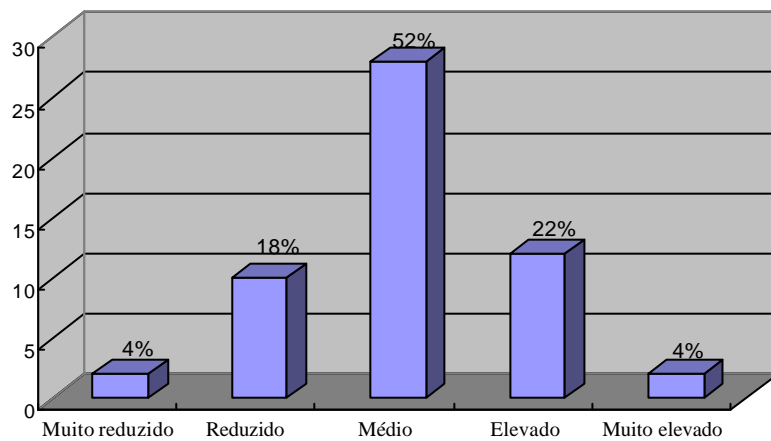


Figura IV.1.1 – Grau de autonomia das unidades orgânicas em relação à instituição a que pertencem.

IV.1.2.2 Níveis de pensamento de desenvolvimento futuro

Na maioria das instituições de ensino superior portuguesas foi feita uma análise interna da sua situação, que está documentada, definida uma visão para a instituição, elaborado um plano global de desenvolvimento da mesma e está implementado um sistema de informação de gestão. No entanto, não foi feita uma análise do meio envolvente, definida a missão da instituição nem objectivos operacionais para ela e não foram desenvolvidos planos sectoriais para as suas unidades orgânicas (figura IV.1.2). O que quer dizer que a nível nacional as instituições de ensino superior ainda não interiorizaram completamente a necessidade de se gerirem estrategicamente, definindo

qual a sua missão, valores e objectivos no curto e no longo prazo. De referir que a situação é mais optimista na opinião dos reitores/presidentes do que na dos presidentes dos conselhos científicos/pedagógicos (ver tabela IV.1.2), o que levanta três questões:

- Será que as actividades de planeamento do futuro que se fazem são devidamente documentadas mas não divulgadas por toda a instituição? Neste caso, o problema será essencialmente de comunicação a partir do topo da instituição.
- Será que conselhos científicos e pedagógicos não se interessam pelo que acontece ao nível da gestão, nomeadamente a de cariz estratégico, da instituição?
- Será que os reitores deram uma resposta institucional e, por isso mesmo, mais positiva do que a realidade da instituição percebida a outros níveis?

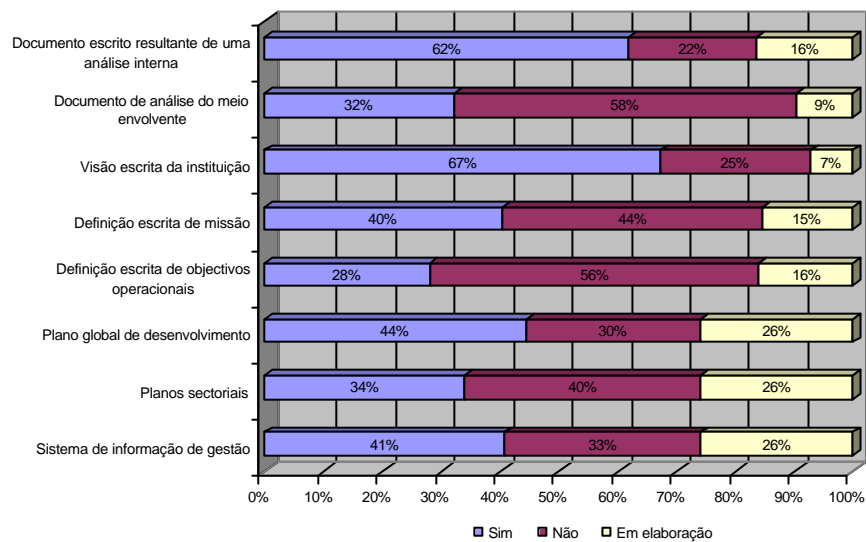


Figura IV.1.2 – Evidências de actividades de planeamento disponíveis no conjunto das instituições de ensino superior portuguesas inquiridas.

Tabela IV.1.2 – Percentagens de respostas afirmativas e “em elaboração” dadas às questões referentes a evidências de actividades de planeamento disponíveis nas instituições de ensino superior em cada uma das duas fases em que foi administrado o questionário (a reitores/presidentes e a presidentes dos conselhos científicos/pedagógicos, respectivamente).

Evidências de actividades de planeamento	% de Respostas Afirmativas		% de Respostas “Em elaboração”	
	1ª fase	2ª fase	1ª fase	2ª fase
Análise interna da instituição	83%	51%	6%	22%
Análise do meio envolvente da instituição	44%	26%	11%	9%
Visão	89%	57%	11%	6%
Missão	44%	38%	22%	12%
Objectivos operacionais	39%	22%	28%	9%
Plano Global	61%	36%	22%	28%
Planos sectoriais	39%	31%	22%	28%
Sistema de informação	56%	33%	22%	28%

No que respeita ao carácter da missão definida, são mais os presidentes de conselhos científicos e pedagógicos (respostas obtidas na segunda fase de administração do questionário) que consideram ser a missão da instituição apenas uma mera declaração oficial de princípios (ver tabela IV.1.3). Será que mais uma vez a necessidade sentida pelos reitores/presidentes de darem uma resposta institucional (primeira fase da recolha de dados por questionário) se sobrepôs à realidade da instituição percebida a outros níveis? Ou será que apenas a gestão de topo da instituição conhece o significado da sua missão, não tendo havido uma preocupação com a sua disseminação e com o esclarecimento do seu significado?

Tabela IV.1.3 – Distribuição, em termos percentuais, das respostas dadas nas duas fases de envio do questionário à questão relativa ao carácter da missão definida.

Carácter da missão	% de Respostas	
	1ª fase	2ª fase
A missão expressa um consciência comum e um entendimento explícito do papel da instituição de ensino superior, visando congregar esforços para a prossecução dos seus objectivos gerais.	82%	65%
A missão serve apenas como uma declaração oficial de princípios, sem congregar esforços para a prossecução dos objectivos gerais da instituição.	18%	29%
Outro	0%	6%

Os processos de definição quer da missão, quer do plano global de desenvolvimento da instituição, foram amplamente participados pelos “colaboradores internos” da instituição, isto é,

docentes, funcionários e alunos, em especial pelos primeiros. Já a participação de entidades externas foi reduzida (figura IV.1.3). As respostas dadas na segunda fase da recolha de dados por questionário, quando estes foram enviados aos presidentes dos conselhos científicos/pedagógicos das instituições, reforçam ainda mais este panorama, como pode ser observado na tabela IV.1.4.

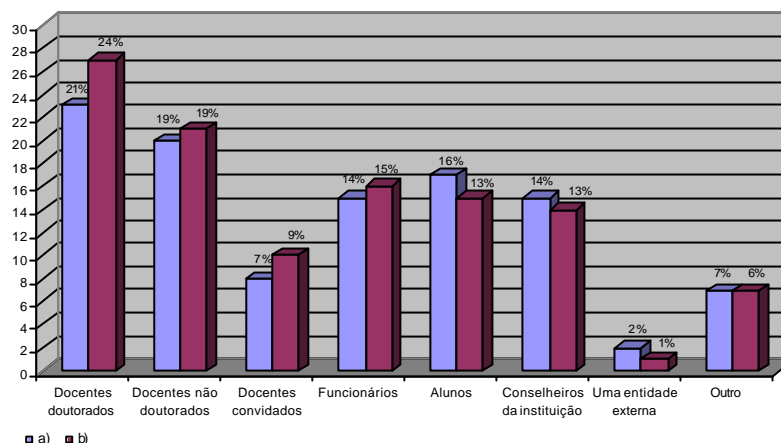


Figura IV.1.3 – Participantes nos processos a) de definição da missão e b) de elaboração do plano global de desenvolvimento da instituição.

Tabela IV.1.4 – Comparação, em termos percentuais, entre as primeira e segunda fases de administração do questionário, relativamente aos elementos participantes nos processos de definição da missão e elaboração do plano global de desenvolvimento da instituição.

Elementos participantes no processo de definição da Missão	% de Respostas		Elementos participantes no processo de elaboração do Plano Global	% de Respostas	
	1ª fase	2ª fase		1ª fase	2ª fase
Docentes doutorados	19%	24%	Docentes doutorados	22%	27%
Docentes não doutorados	17%	20%	Docentes não doutorados	16%	22%
Docentes convidados	8%	7%	Docentes convidados	10%	8%
Funcionários	15%	13%	Funcionários	18%	12%
Alunos	15%	16%	Alunos	14%	13%
Conselheiros da instituição	14%	15%	Conselheiros da instituição	14%	12%
Uma entidade externa	4%	0%	Uma entidade externa	2%	0%
Outro	8%	5%	Outro	6%	6%

A tabela IV.1.5 permite analisar as diferenças nas respostas dadas em cada uma das fases de recolha dos dados à questão relativa à periodicidade de revisão do plano global de desenvolvimento da instituição. Mais uma vez se verifica que as respostas dadas na segunda fase de administração dos questionários sugerem um panorama menos optimista, com 41% dos inquiridos a admitirem que o plano elaborado nunca foi revisto.

Tabela IV.1.5 – Comparação, em termos percentuais, das respostas dadas na primeira e segunda fases de envio dos questionários à questão relativa à periodicidade de revisão do plano global de desenvolvimento da instituição.

Periodicidade de revisão do Plano global da instituição	% de Respostas	
	1ª fase	2ª fase
Nunca foi revisto	25%	41%
Anualmente	25%	12%
De 2 em 2 anos	0%	18%
De 3 em 3 anos	42%	12%
De 4 em 4 anos	0%	5%
De 5 em 5 anos, ou ainda mais espaçadamente	8%	12%

Para a maioria dos inquiridos, os planos globais elaborados são documentos com um grau de explicitação médio (64%) e uma utilidade média/elevada (30%/40%), relativamente a acções futuras a tomar por cada instituição no sentido do seu desenvolvimento e melhoria contínua (figura IV.1.4). As respostas dadas a estas duas questões foram muito semelhantes entre todos os tipos de inquiridos que acederam responder ao questionário enviado, não tendo sido possível concluir pela existência de diferenças estatisticamente significativas, para um nível de significância de 0,05, quer entre os diferentes tipos de órgãos de gestão, quer entre os diferentes tipos de instituições (realização de testes de *Kruskal-Wallis*). Da mesma forma, a realização do teste de *Mann-Whitney* (com nível de significância de 0,05) para verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as medianas das respostas dadas nas primeira e segunda fases de envio dos questionários, não permitiu a rejeição da hipótese nula da igualdade das medianas entre as duas fases.

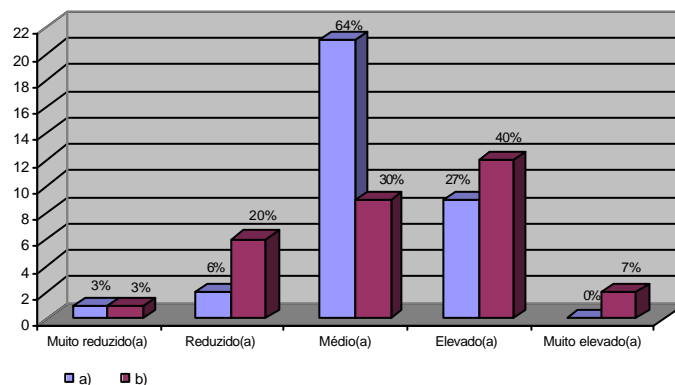


Figura IV.1.4 – a) Grau de explicitação do plano global, relativamente à descrição de acções futuras a tomar pela instituição no sentido do seu desenvolvimento e melhoria contínua e b) Utilidade do plano global elaborado.

Os assuntos que surgem mais reflectidos nos planos globais da maioria das instituições dizem respeito a questões de ligação ao meio envolvente, o que não deixa de ser curioso face à fraca participação deste mesmo meio na sua elaboração (figura IV.1.5). Talvez a importância dada a este tipo de assuntos possa no futuro conduzir a uma maior participação de entidades externas à instituição (entidades empregadoras, autarquias, comunidade exterior, etc.) no processo.

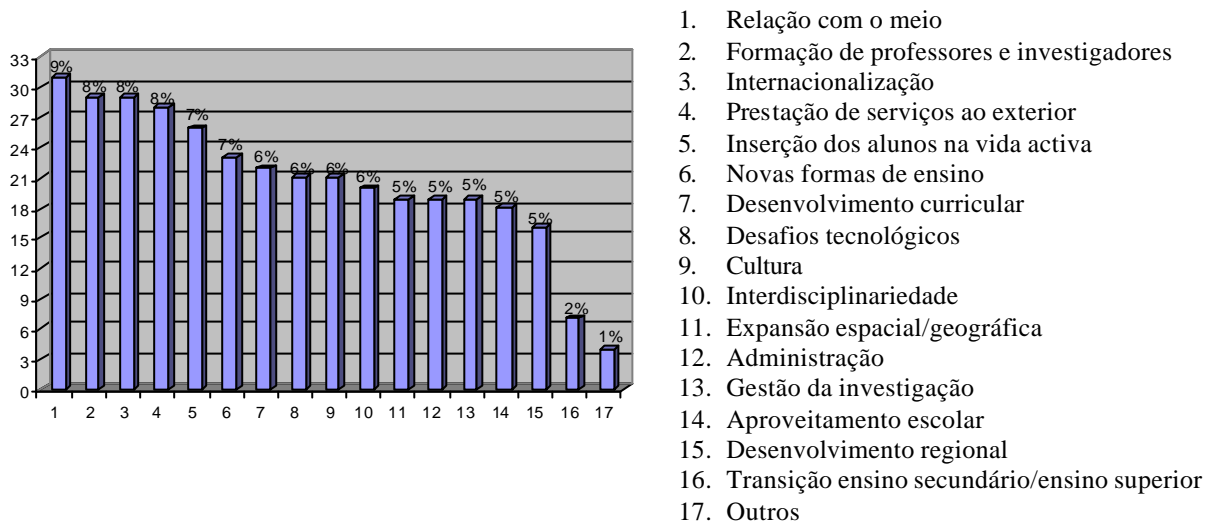


Figura IV.1.5 – Assuntos reflectidos no plano global da instituição.

A tabela IV.1.6 permite comparar as respostas obtidas em cada uma das duas fases de recolha de dados, surgindo o “desenvolvimento curricular” e o “desenvolvimento regional” como os assuntos para os quais são maiores as diferenças, sendo que no primeiro caso são os conselhos científicos/pedagógicos que consideram estar estes assunto, o qual lhes diz mais directamente respeito, mais reflectido, enquanto que no caso do “desenvolvimento regional” este parece ser uma preocupação mais dos reitores/presidentes das instituições.

Tabela IV.1.6 – Comparação, em termos percentuais, entre as respostas dadas no total das duas fases, na primeira e na segunda, relativamente aos assuntos reflectidos no plano global de desenvolvimento da instituição.

Assuntos reflectidos no Plano global da instituição	% de Respostas		
	1 ^a + 2 ^a fases	1 ^a fase	2 ^a fase
Relação com o meio	9%	8%	11%
Formação dos professores e investigadores	8%	8%	8%
Internacionalização	8%	8%	9%
Prestação de serviços ao exterior	8%	8%	8%
Inserção dos alunos na vida activa	7%	8%	7%
Novas formas de ensino	7%	7%	6%
Desenvolvimento curricular	6%	3%	8%
Desafios tecnológicos	6%	6%	6%
Cultura	6%	6%	6%
Interdisciplinariedade	6%	6%	6%
Expansão espacial/geográfica	5%	7%	4%
Administração	5%	6%	5%
Gestão da investigação	5%	6%	5%
Aproveitamento escolar	5%	3%	6%
Desenvolvimento regional	5%	7%	3%
Transição ensino secundário/ensino superior	2%	3%	1%
Outros	1%	1%	1%

A maioria das instituições dispõe de algum tipo de estrutura que estabelece a interface entre a instituição e o seu meio envolvente (figura IV.1.6).

Por outro lado, a grande maioria das instituições de ensino superior portuguesas dispõe já, ou está a implementar, uma política de e para a qualidade, o que é uma consequência nítida do desenvolvimento a nível nacional dos sistemas cíclicos de avaliação da qualidade do ensino e investigação (figura IV.1.6). Mas é preciso ser prudente, porque instituir uma política de e para a qualidade numa qualquer organização é muito mais do que simplesmente responder às avaliações de qualidade obrigatórias. Também aqui as respostas dadas por reitores/presidentes foram mais positivas (ver tabela IV.1.7), pelo que mais uma vez se põem as questões da existência de uma comunicação efectiva a partir do topo da instituição ou de as respostas dadas por reitores/presidentes terem essencialmente um carácter institucional.

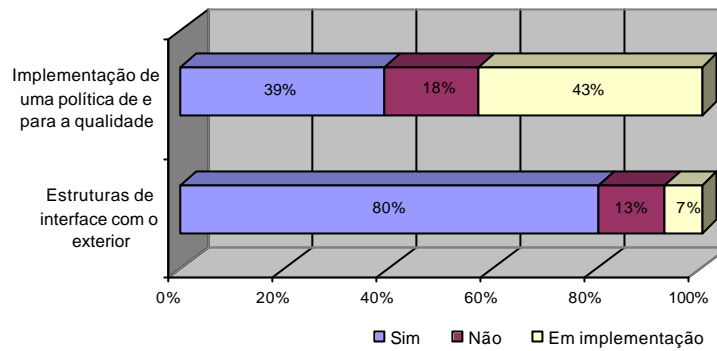
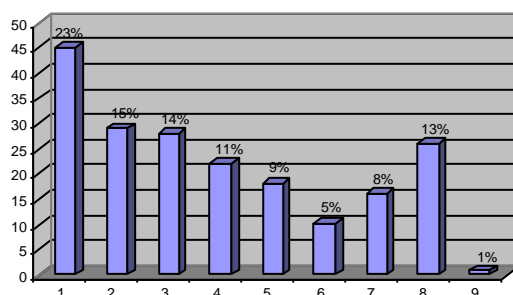


Figura IV.1.6 – Existência de estruturas de interface com o exterior e de uma política de e para a qualidade.

Tabela IV.1.7 – Comparação, em termos percentuais, entre as respostas afirmativas e “em implementação” dadas nas primeira e segunda fases de administração do questionário às questões relativas à existência de estruturas de interface com o exterior e de uma política de e para a qualidade.

Existência de	% de Respostas Afirmativas		% de Respostas “Em implementação”	
	1ª fase	2ª fase	1ª fase	2ª fase
Estruturas de interface entre a instituição e o seu meio exterior	94%	74%	6%	8%
Política de e para a Qualidade na instituição	44%	37%	50%	39%

De facto, das instituições que afirmam ter implementado, ou estar em fase de implementação, uma política de e para a qualidade, a maior percentagem indica ser ao nível do ensino que a mesma se encontra mais desenvolvida e ao nível dos serviços técnicos que a mesma menos se faz sentir (figura IV.1.7). A tabela IV.1.8 mostra as diferenças obtidas nas respostas dadas em cada uma das fases.



1. Ensino
2. Investigação
3. Prestação de serviços ao exterior
4. Serviços administrativos
5. Serviços de acção social
6. Serviços técnicos (oficinas, manutenção, imprensa, etc.)
7. Serviços de documentação
8. Serviços informáticos
9. Outro

Figura IV.1.7 – Níveis a que se encontra implementada uma política de e para a qualidade na instituição.

Tabela IV.1.8 – Comparação, em termos percentuais, entre as primeira e segunda fases do inquérito à questão sobre os níveis a que se encontra implementada uma política de e para a qualidade na instituição.

Níveis a que se encontra implementada uma política de e para a qualidade na instituição	% de Respostas	
	1ª fase	2ª fase
Ensino	20%	26%
Investigação	13%	17%
Prestação de serviços ao exterior	14%	15%
Serviços administrativos	12%	11%
Serviços de acção social	14%	6%
Serviços técnicos (oficinas, manutenção, imprensa, etc.)	5%	6%
Serviços de documentação	10%	7%
Serviços de informática	14%	12%
Outro	0%	1%

IV.1.2.3 Níveis de decisão e implementação

Quem detém efectivamente o poder nas instituições de ensino superior portuguesas? De acordo com os resultados do questionário lançado, e ao nível da gestão de topo, são os reitores/presidentes, os senados/conselhos gerais dos institutos politécnicos e os conselhos científicos (por ordem decrescente) quem detém um poder de decisão mais elevado (tabela IV.1.9). No entanto, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas (teste de *Kruskal-Wallis*, considerando um nível de significância de 0,05) entre as distribuições das respostas dadas por universidades privadas, universidades públicas e institutos politécnicos no que toca ao poder de alguns órgãos gerais de governo e gestão, como são o conselho administrativo e o administrador (órgãos a que é atribuído maior poder de decisão pelas universidades privadas, o que terá muito provavelmente a ver com quem detém o poder financeiro na instituição).

A realização de testes de *Kruskal-Wallis* à diferença entre as distribuições das respostas dadas pelas populações de inquiridos reitores/presidentes de instituições, presidentes de conselhos científicos e presidentes de conselhos pedagógicos, permite, também, concluir pela existência de diferenças estatisticamente significativas relativamente ao poder de decisão do reitor ($p=0,032$), assembleia da universidade ($p=0,016$), conselho administrativo ($p=0,019$), conselho pedagógico ($p=0,004$) e conselho consultivo ($p=0,005$), sendo os reitores/presidentes das instituições quem considera terem maior poder de decisão estes órgãos de governo e gestão de uma instituição de ensino superior.

Tabela IV.1.9 – Médias das respostas dadas às questões relativas ao poder de decisão de cada um dos órgãos gerais de governo e gestão de uma instituição de ensino superior, no que respeita a acções sobre o seu desenvolvimento futuro.

Poder de Decisão	
Órgãos Gerais de Governo e Gestão	Médias das respostas
Presidente do Inst. Superior Politécnico	4,4
Reitor da Universidade	4,4
Conselho Geral do Inst. Politécnico	4,0
Senado	3,7
Conselho Científico	3,6
Assembleia da Universidade	3,4
Vice-Reitores da Universidade	3,4
Conselho Administrativo	2,9
Administrador	2,9
Vice-Presidentes do Inst. Politécnico	2,8
Pró-Reitores da Universidade	2,7
Conselho Pedagógico	2,5
Conselho Social	2,3
Conselho Consultivo	2,1

No que toca aos restantes órgãos de gestão presentes numa instituição de ensino superior, ao nível das unidades orgânicas que as compõem (faculdades e departamentos, ou equivalentes), verificou-se que o maior poder de decisão cabe aos directores/conselhos directivos das escolas/faculdades, aos conselhos científicos das faculdades, às comissões directivas dos departamentos e aos seus plenários (tabelas IV.1.10 e IV.1.11).

Os resultados dos testes de *Kruskal-Wallis* efectuados às diferenças entre as distribuições das respostas dadas pelos três tipos de órgãos de gestão considerados (para um nível de significância de 0,05), permitem concluir pela existência de diferenças estatisticamente significativas entre os parâmetros das distribuições das respostas dadas às questões relativas ao poder de decisão da assembleia de representantes da faculdade ($p=0,023$), do conselho coordenador da faculdade ($p=0,013$) e do director da faculdades ($p=0,018$), sendo mais uma vez as respostas dadas pelos reitores/presidentes aquelas que apontam para um maior poder de decisão destes órgãos de governo e gestão.

Já relativamente à existência de diferenças estatisticamente significativas entre os três tipos de instituições presentes no estudo (universidades públicas, universidades privadas e institutos superiores politécnicos públicos), a realização de testes de *Kruskal-Wallis* não permitiu rejeitar, para um nível de significância de 0,05, a hipótese nula que postula a igualdade entre os parâmetros de localização das distribuições.

Tabela IV.1.10 – Médias das respostas dadas às questões relativas ao poder de decisão de cada um dos órgãos de gestão existentes numa faculdade (ou escola, ou instituto, ou unidade), no que respeita a acções sobre o desenvolvimento futuro da instituição.

Poder de Decisão	
Órgãos da Faculdade, Escola, Instituto ou Unidade	Média das respostas
Director (Institutos Politécnicos)	3,9
Conselho Directivo (Universidades)	3,9
Conselho Científico	3,8
Conselho Administrativo (Inst. Politécnicos)	3,2
Assembleia de Representantes	2,8
Conselho Pedagógico	2,7
Conselho Consultivo (Inst. Politécnicos)	2,0
Conselho Coordenador	1,9

Tabela IV.1.11 – Médias das respostas dadas às questões relativas ao poder de decisão de cada um dos órgãos de gestão existentes num departamento (ou unidade orgânica similar), no que respeita a acções sobre o desenvolvimento futuro da instituição.

Poder de Decisão	
Órgãos do Departamento ou Unidade Orgânica similar	Médias das respostas
Comissão Directiva	3,5
Comissão Científica	3,2
Plenário do Departamento	3,1
Conselho do Departamento	2,9
Assembleia de Representantes	2,6
Comissão Pedagógica	2,6

Relativamente aos membros e parceiros de uma instituição de ensino superior, verifica-se que Estado e docentes doutorados têm um poder de decisão considerável, relativamente às decisões tomadas pela instituição no sentido do seu desenvolvimento futuro (ver tabela IV.1.12). Este resultado é perfeitamente explicável pelo tipo de relação que ainda hoje o Estado tem com as instituições de ensino superior e que, embora passando por um modelo de supervisão à distância, lhe permite controlar determinados factores que são determinantes. Quanto ao poder dos docentes doutorados, este assenta no facto de as instituições de ensino superior serem burocracias profissionais (Mintzberg, 1990), onde o domínio do conhecimento se encontra na base da instituição e onde por isso cada profissional (docente) detém um poder efectivo no que toca às actividades que desempenha.

Tabela IV.1.12 – Médias das respostas dadas às questões relativas ao poder de decisão de cada um dos membros/parceiros de uma instituição de ensino superior, no que respeita a ações sobre o desenvolvimento futuro da mesma.

Poder de Decisão	
Membros/Parceiros	Médias das respostas
Estado	3,5
Docentes doutorados	3,2
Alunos	2,3
Docentes não doutorados	2,3
Funcionários	1,9
Entidades empregadoras	1,8
Comunidade exterior	1,7
Docentes convidados	1,7
Autarquias	1,6

No que se refere às distribuições das respostas dadas a estas questões pelas diferentes populações em análise, a realização de testes de *Kruskal-Wallis* com um nível de significância de 0,05 permite concluir pela rejeição da hipótese nula (de igualdade entre os parâmetros de localização das populações em análise) quando se comparam as respostas dadas por universidades públicas, universidades privadas e institutos superiores politécnicos públicos à questão relativa ao poder de decisão das entidades empregadoras ($p=0,012$), sendo maior o seu poder na opinião dos inquiridos pertencentes a universidades privadas. Quando se comparam as respostas dadas por reitores/presidentes, conselhos científicos e conselhos pedagógicos, a realização dos testes de *Kruskal-Wallis* permite concluir pela existência de diferenças estatisticamente significativas entre os parâmetros de localização das respostas dadas às questões relativas ao poder de decisão das entidades empregadoras e dos funcionários não docentes, sendo as respostas dadas por reitores/presidentes, mais uma vez, tendencialmente mais favoráveis.

Numa instituição de ensino superior, as decisões sobre a construção de um novo edifício e a criação de um novo curso são das mais demoradas, muito provavelmente porque as mesmas dependem de financiamentos por parte do Estado (embora, no caso das universidades públicas, a lei de autonomia das universidades permita a cada instituição a criação de cursos, o Estado reserva-se sempre o direito de não financiar novos cursos nestas instituições) (figuraIV.1.8). Ao comparar as percentagens das respostas dadas a cada uma das questões na primeira e segunda fases de recolha dos dados, a diferença mais significativa surge precisamente na questão relativa ao tempo que demora a tomada de decisão relativa à construção de um novo edifício, sendo maior a unanimidade

dos inquiridos na segunda fase, onde 94% dos inquiridos consideram que a mesma demora mais de 1 ano.

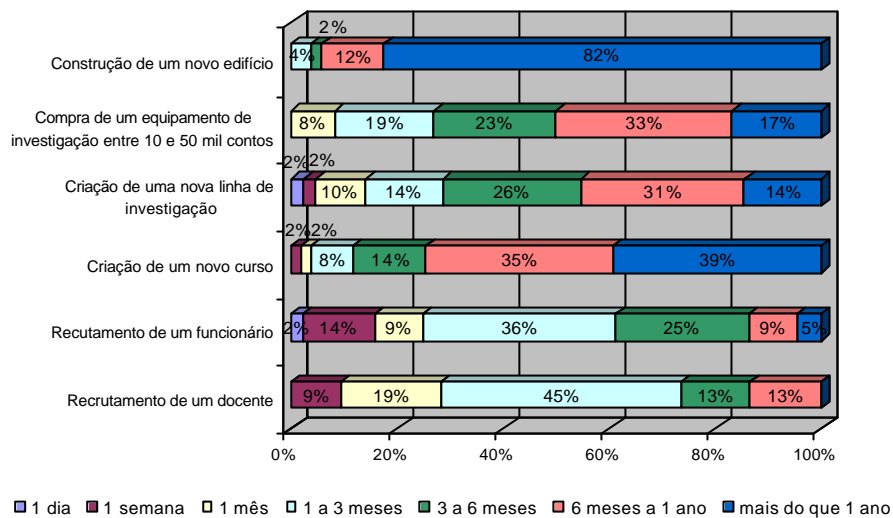


Figura IV.1.8 - Tempo que demora, em média, a tomada de decisões relacionadas com o desenvolvimento da instituição de ensino superior.

A burocracia e a tramitação associadas ao processo de tomada de decisão são, para a maioria das instituições, média e nem simples nem complexa, respectivamente (figuras IV.1.9 e IV.1.10). A realização de testes de *Kruskal-Wallis* para um nível de significância de 0,05, permite detectar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os parâmetros de localização das distribuições das respostas dadas a estas questões por reitores/presidentes, presidentes de conselhos científicos e presidentes de conselhos pedagógicos ($p=0,010$, para a questão sobre a burocracia e $p=0,006$ para a questão relativa à tramitação), sendo que os reitores/presidentes das instituições consideram que as mesmas são menores, o que pode indicar que quem está no topo da instituição não perspectiva da mesma forma que os burocráticos podem ser os processos de decisão. Refira-se, também, que a realização de testes de *Kruskal-Wallis* à igualdade entre os parâmetros de localização das distribuições das respostas dadas por universidades públicas, universidades privadas e institutos politécnicos, permite concluir pela rejeição da hipótese nula para as duas questões em análise ($p=0,0001$ para a burocracia e $p=0,0005$ para a tramitação), surgindo as universidades privadas como menos burocráticas nos processos de decisão, os quais apresentam igualmente uma tramitação mais simples.

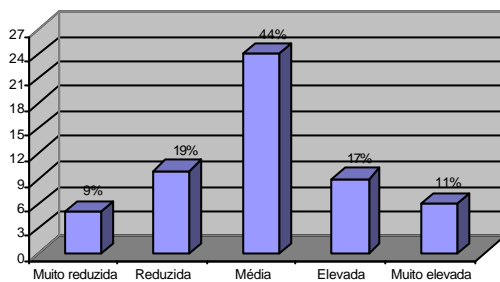


Figura IV.1.9 - Burocracia existente na instituição.

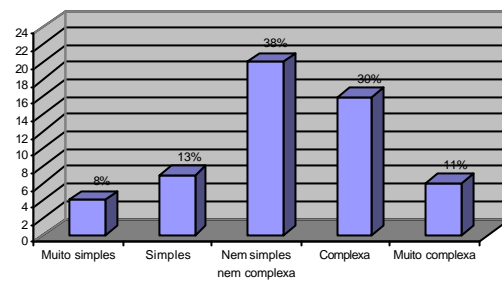


Figura IV.1.10 - Tramitação existente na instituição.

Relativamente ao modelo de gestão vigente na maioria das instituições de ensino superior portuguesas, ele é uma combinação das características de vários modelos possíveis (ver gráficos das figuras IV.1.11 a IV.1.14):

- os assuntos que dizem respeito ao todo que é uma instituição de ensino superior são discutidos em assembleias e conselhos – *característica de um modelo colegial*;
- os órgãos de gestão de uma instituição de ensino superior têm bastante poder sobre todos os que nela trabalham (docentes, funcionários e alunos) – *característica de um modelo burocrático*;
- uma instituição de ensino superior produz ensino e investigação – *característica de um modelo managerialista*;
- uma instituição de ensino superior produz serviços para o exterior, cultura e cidadania – *característica de um modelo managerialista*.

Por outro lado, características como “o reitor, ou presidente, é eleito por pouco tempo e o seu poder é reduzido”, “o papel do reitor, ou do presidente, limita-se ao exercício de actividades de gestão corrente” e “não existe espaço para a definição de uma estratégia para a instituição” são alvo de discordância por parte das instituições auscultadas, o que, no caso das duas primeiras, pode ser um indicativo de que efectivamente o papel do reitor é de importância fundamental na vida deste tipo de organizações.

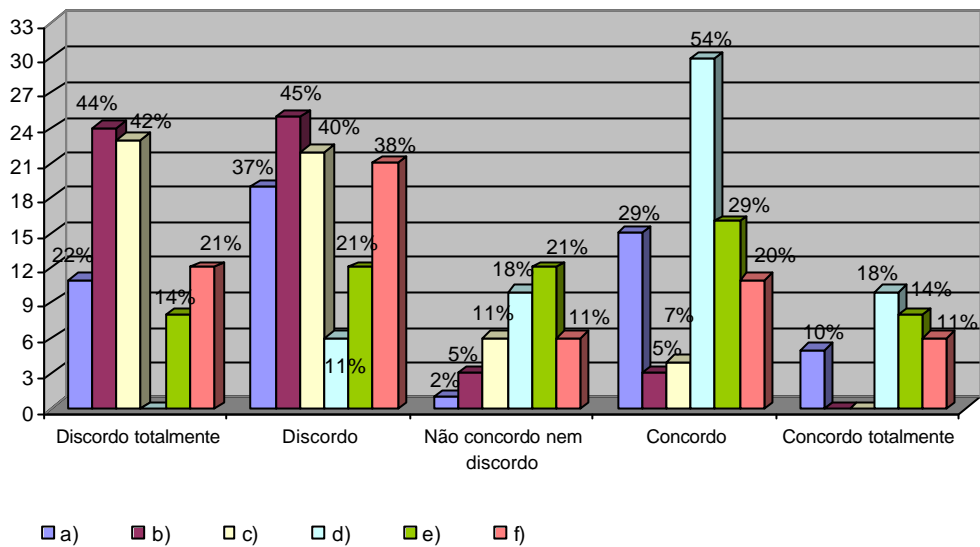


Figura IV.1.11 – Grau de adequação de cada uma das seguintes afirmações (características de um modelo de gestão colegial) relativamente ao modelo de gestão das instituições de ensino superior portuguesas: a) “A instituição é uma entidade autogovernada, dominada por professores, sendo o reitor ou o presidente o «primeiro entre os pares».”; b) “O presidente, ou o reitor, é eleito por pouco tempo e o seu poder é reduzido.”; c) “Não existe espaço para a definição de uma estratégia para a instituição”; d) “Os assuntos que dizem respeito ao todo que é a instituição são discutidos em assembleias e conselhos.”; e) “O processo de decisão é lento.”; f) “Decisões difíceis raramente são tomadas.”

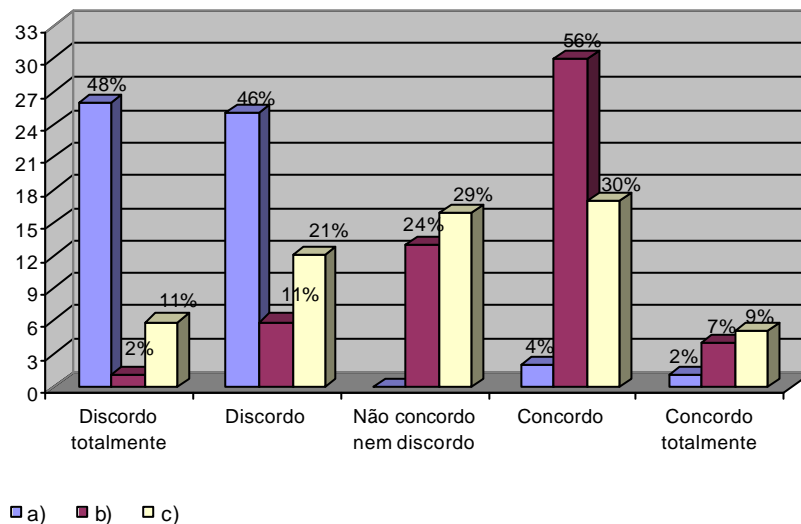


Figura IV.1.12 – Grau de adequação de cada uma das seguintes afirmações (características de um modelo de gestão burocrático) relativamente ao modelo de gestão das instituições de ensino superior portuguesas: a) “O papel do reitor, ou do presidente, limita-se ao exercício de actividades de gestão corrente.”; b) “Os órgãos de gestão têm bastante poder sobre todos os que trabalham na instituição”; c) “A instituição é dominada por uma série de procedimentos administrativos.”

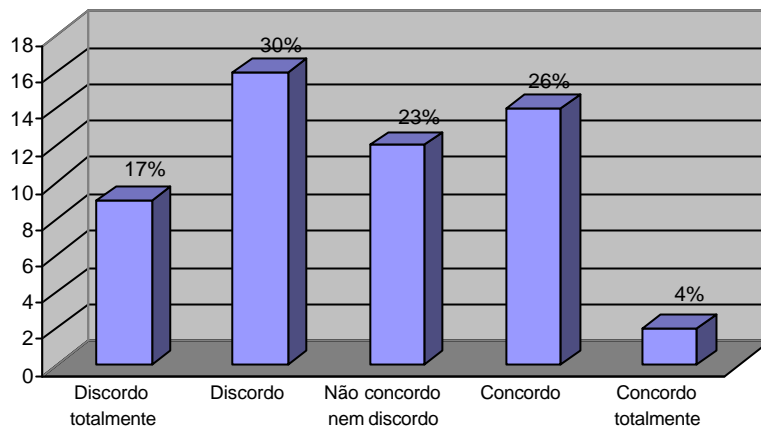


Figura IV.1.13 – Grau de adequação da afirmação “O processo de decisão é o resultado de uma negociação permanente entre grupos de pressão” (característica de um modelo de gestão político) relativamente ao modelo de gestão das instituições de ensino superior portuguesas.

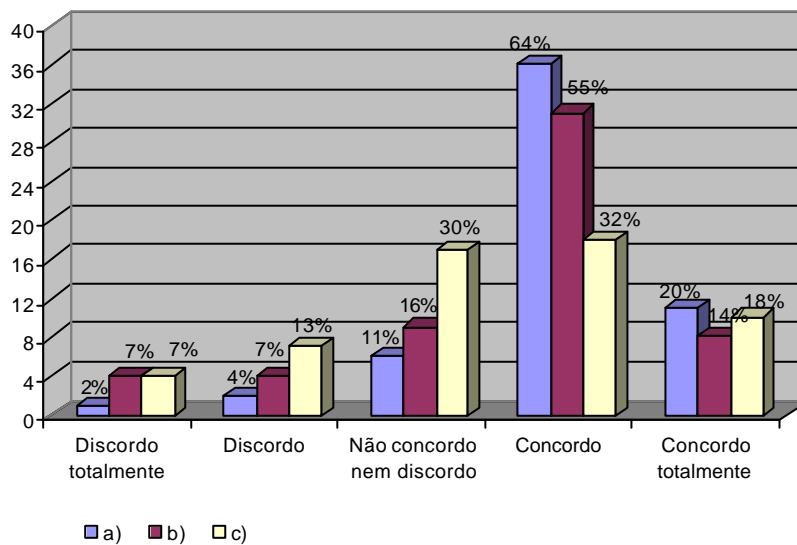


Figura IV.1.14 – Grau de adequação de cada uma das seguintes afirmações (características de um modelo de gestão managerialista) relativamente ao modelo de gestão das instituições de ensino superior portuguesas: a) “A instituição produz ensino e investigação.”; b) “A instituição produz serviços para o exterior, cultura e cidadania.”; c) “As instituições competem entre si, através da sua melhoria contínua.”

Ainda relativamente aos modelos de gestão, a realização de testes de *Kruskal-Wallis* permitiu concluir pela existência de diferenças estatisticamente significativas entre os parâmetros

de localização das respostas dadas por universidades públicas, privadas e institutos politécnicos públicos relativamente às seguintes características do modelo de gestão destas instituições:

- “Os órgãos de gestão têm bastante poder sobre todos os que trabalham na instituição (docentes, funcionários e alunos).” ($p=0,036$, sendo mais favorável a esta característica a opinião das universidades privadas e menos favorável a dos institutos politécnicos públicos)
- “O processo de decisão é lento.” ($p=0,0007$, sendo menos favorável a opinião das universidades privadas face à das universidades públicas e dos institutos politécnicos públicos)
- “A instituição *produz* ensino e investigação.” ($p=0,020$, sendo mais favorável a opinião das universidades públicas do que a dos institutos politécnicos públicos)
- “As instituições competem entre si através da sua melhoria contínua.” ($p=0,008$, sendo mais favorável a opinião das universidades privadas do que a das públicas)
- “O processo de decisão é o resultado de uma negociação permanente entre grupos de pressão.” ($p=0,022$, sendo menos favorável a opinião transmitida pelos inquiridos pertencentes a universidades privadas)
- “Decisões difíceis raramente são tomadas.” ($p=0,0004$, sendo menos favorável a opinião dada pelos inquiridos de universidades privadas)
- “A instituição é dominada por uma série de procedimentos administrativos” ($p=0,0001$, sendo menos favorável a opinião dada pelos inquiridos de universidades privadas)
- “A instituição *produz* serviços para o exterior, cultura e cidadania.” ($p=0,028$, sendo mais favorável a opinião transmitida pelos inquiridos de universidades públicas)

No que se refere à existência de diferenças estatisticamente significativas entre os parâmetros de localização das distribuições das respostas dadas por reitores/presidentes, presidentes de conselhos científicos e presidentes de conselhos pedagógicos de instituições de ensino superior portuguesas, a realização de testes de *Kruskal-Wallis* permite concluir pela rejeição da hipótese da igualdade entre os mesmos apenas para as afirmações:

- “Decisões difíceis raramente são tomadas” ($p=0,0009$, sendo mais favorável a opinião dada pelos presidentes dos conselhos científicos relativamente à expressa pelos reitores/presidentes das instituições)
- “A instituição é dominada por uma série de procedimentos administrativos” ($p=0,030$, sendo menos favorável a opinião dada pelos reitores/presidentes das instituições).

A concluir...

Os testes de hipóteses realizados revelaram diferenças estatisticamente significativas entre as formas como os reitores, os presidentes dos conselhos científicos e os presidentes dos conselhos pedagógicos vêem a instituição, as quais se centram essencialmente no poder de decisão que cada um deles atribui aos diversos órgãos de gestão. O que se verificou é que sempre que existem diferenças, estas resultam da atribuição pelos reitores/presidentes de um maior poder de decisão ao órgão em questão. No que se refere às características tipo de modelos de gestão em cada instituição apenas duas suscitam discordância entre as respostas dos três órgãos de gestão, com os reitores, mais uma vez, a responderem de forma diferente, discordando mais do facto de as instituições serem dominadas por uma série de procedimentos administrativos e de decisões difíceis raramente serem tomadas.

Ainda relativamente aos modelos de gestão verifica-se que a situação das universidades privadas é efectivamente diferente da das instituições públicas, quer sejam universidades, quer sejam institutos politécnicos. Assim, tem-se que:

- as universidades privadas discordam totalmente do facto dos processos de decisão serem lentos, de decisões difíceis raramente serem tomadas, das instituições serem dominadas por uma série de procedimentos administrativos e dos processos de decisão serem o resultado de uma negociação permanente entre grupos de pressão. Aliando a isto o facto de serem instituições em que os processos de decisão são menos burocráticos e a tramitação é mais simples, está-se perante um tipo de instituições com processos decisórios muito provavelmente mais efectivos;
- por outro lado, este mesmo tipo de instituição concorda totalmente com a existência de competição entre instituições, a qual acontece por via da sua melhoria contínua;
- como também já foi referido, estas instituições atribuem um papel mais importante e decisivo na tomada de decisões a órgãos como o conselho administrativo, o administrador e o conselho directivo da faculdade;
- também se verifica que são estas as instituições que maior poder de decisão atribuem ao seu conselho consultivo e às entidades empregadoras, o que denota uma certa lógica de procurar satisfazer aqueles que são alguns dos seus *stakeholders*.

Em suma, de tudo o que foi dito, resultam essencialmente duas grandes ideias:

- ? os reitores/presidentes transmitem uma visão mais optimista da gestão das suas instituições, considerando que as mesmas apresentam já sinais de um pensamento estratégico no que respeita ao seu desenvolvimento, alguma participação da comunidade

exterior, uma autonomia considerável das unidades orgânicas que delas fazem parte, processos de decisão em que a burocracia e a tramitação são reduzida e simples, respectivamente;

- ? as universidades privadas surgem como instituições em que os órgãos de gestão, sobretudo ao nível administrativo, parecem deter maior poder de decisão, o que se traduz em processos de decisão menos burocráticos e na possibilidade efectiva de tomar decisões difíceis num horizonte temporal relativamente curto; por outro lado, consideram que a competição entre instituições é um facto assumido, que pode ser ganho pela melhoria contínua de cada uma, razão pela qual, muito provavelmente, dão uma maior importância aos seus *stakeholders*, nomeadamente às entidades empregadoras.

IV.1.2.4 Análise de correlações

Com base no conjunto das respostas dadas aos questionários foi feita uma análise de correlações entre as variáveis em estudo, que demonstrou ter havido coerência na forma como os inquiridos responderam aos questionários, sendo de assinalar o elevado número de correlações positivas estatisticamente significativas entre variáveis, particularmente entre o poder de decisão dos diversos órgãos de gestão (ver tabelas do anexo IV.1). Assim, verificou-se que:

- ? o poder de decisão individual nas universidades (reitor, vice-reitores e pró-reitores) está positivamente correlacionado, bem como o poder de decisão dos órgãos colegiais (assembleia da universidade, senado, assembleia de representantes da faculdade e assembleia de representantes do departamento);
- ? os poderes de decisão dos órgãos gerais (conselhos científico, pedagógico, administrativo e consultivo) correlacionam-se positivamente com os poderes de decisão dos conselhos científico, pedagógico, administrativo e consultivo das faculdades, respectivamente, pelo que se um destes órgãos tem um poder considerável ao nível do topo da instituição, o poder do órgão equivalente na faculdade também será maior;
- ? existe uma correlação positiva entre o poder de decisão atribuído aos membros da instituição (docentes doutorados, não doutorados, convidados, funcionários e alunos). O mesmo se verifica em relação ao poder de decisão de docentes convidados, entidades empregadoras, comunidade exterior e autarquias, o que significa que quando a abertura ao exterior acontece ela se dá a vários níveis;
- ? quanto maior é a autonomia das unidades orgânicas pertencentes a instituições de ensino superior, mais a instituição produz ensino e investigação, menos a instituição concorda

com ser rara a tomada de decisões difíceis e com o facto de ser dominada por uma série de procedimentos administrativos;

- ? quando o plano global de desenvolvimento de uma instituição é explícito, a utilidade do mesmo tende a ser maior e a instituição é levada a concordar que uma das suas funções é a produção de serviços para o exterior, cultura e cidadania (o desenvolvimento de um plano global contribui, então, e quando o mesmo é bem feito, para uma maior abertura da instituição à sociedade que a envolve); por outro lado, a instituição passa a discordar de o processo de decisão ser o resultado de uma negociação permanente entre grupos de pressão;
- ? a burocracia e a tramitação associadas ao processo de tomada de decisão estão positivamente correlacionadas e são tanto menores quanto maiores forem os poderes de decisão dos vice-presidentes, do conselho pedagógico e do conselho consultivo dos institutos politécnicos e dos funcionários, entidades empregadoras e comunidade exterior (parece que uma abertura ao exterior, dando algum poder de decisão aos parceiros da instituição, pode contribuir para que os processos de decisão internos sejam menos burocráticos);
- ? a burocracia e a tramitação são, também, tanto menores numa instituição de ensino superior quanto mais os órgãos de gestão tiverem poder sobre todos os que nela trabalham, as instituições produzirem serviços para o exterior, cultura e cidadania e as instituições competirem entre si através da melhoria contínua. Pelo contrário, quando o papel do reitor se limita a exercícios de gestão corrente, quando não existe espaço para a definição de uma estratégia para a organização, quando o processo de decisão é lento, as decisões difíceis raramente são tomadas e a instituição é dominada por uma série de procedimentos administrativos, a burocracia e a tramitação tendem a aumentar.

Do estudo das correlações resulta essencialmente que as instituições de ensino superior com uma liderança forte, quer ao nível da gestão de topo (com destaque para o reitor), quer ao nível das unidades orgânicas que a compõem, a qual se consegue pelo grau de autonomia que lhes é concedido para a gestão de médio e longo prazo, são mais actantes na definição da sua própria estratégia para o futuro, mais eficazes e eficientes no processo de tomada de decisões (menos burocráticas e morosas) e conseqüentemente mais libertas para desenvolver o ensino e a investigação que nelas decorrem e também mais abertas ao exterior e à sua influência e mais capazes de contribuir para a melhoria.

IV.1.2.5 Análise de factores²

O estudo realizado permitiu verificar o agrupamento de diversas das questões colocadas no questionário. Foi, assim, possível, a partir de uma análise de factores, extrair 5 factores a partir das variáveis grau de autonomia, burocracia, tramitação e do conjunto de características do modelo de gestão da instituição (ver tabela IV.1.13), sendo os mais relevantes:

- Eficiência/ineficiência do processo de decisão: a situação actual das instituições de ensino superior portuguesas pode considerar-se média.
- Importância do papel do reitor/presidente: as instituições discordam que o seu papel seja pouco importante e equivalente ao de um mero executivo (o respectivo poder de decisão é elevado).
- Factor que relaciona positivamente a produção de ensino e investigação na instituição com o grau de autonomia das unidades orgânicas constituintes da mesma.

² Para uma descrição mais detalhada da análise de factores efectuada sobre os dados recolhidos, consultar o anexo IV.2.

Tabela IV.1.13 - Interpretação dos factores identificados através da análise de factores.

<i>Factor</i>	<i>Variáveis</i>	<i>Interpretação do Factor</i>
1	? “O processo de decisão é o resultado de uma negociação permanente entre grupos de pressão.” ? “O processo de decisão é lento.” ? “Decisões difíceis raramente são tomadas.” ? “A instituição é dominada por uma série de procedimentos administrativos.” ? “Burocracia” ? “Tramitação”	Eficiência/Ineficiência do processo de tomada de decisão
2	? “O Reitor, ou Presidente, é eleito por pouco tempo e o seu poder é reduzido.” ? “O papel do Reitor, ou Presidente, limita-se ao exercício de actividades de gestão corrente”	Importância do papel desempenhado pelo Reitor, ou Presidente, da instituição
3	? “Os assuntos que dizem respeito ao todo que é a instituição são discutidos em assembleias e conselhos” ? “A instituição produz serviços para o exterior, cultura e cidadania” ? “As instituições competem entre si através da sua melhoria contínua.”	Relativamente às duas últimas variáveis a interpretação do factor poderia ser a ligação e relação instituição/meio envolvente; a primeira variável, ao surgir também no factor, distorce a interpretação dada.
4	? “A instituição produz ensino e investigação.” ? “Grau de autonomia”	Uma instituição de ensino superior que dê maior autonomia às unidades orgânicas que a compõem é uma instituição que tende a “produzir mais” ensino e investigação.
5	? “A instituição é uma entidade autogovernada, dominada por professores, sendo o Reitor, ou Presidente, o «primeiro entre os pares».” ? “Os órgãos de gestão têm bastante poder sobre todos os que trabalham na instituição (docentes, alunos e funcionários.”	Estas duas afirmações não apresentam um coeficiente de correlação entre si que seja estatisticamente significativo; no entanto, a análise de factores indica que este factor é essencialmente uma combinação linear das duas vertentes. Uma interpretação para o mesmo pode ter a ver com quem detém efectivamente o poder numa instituição: se os docentes, se os órgãos de gestão através do Estado.

IV.1.2.6 Análise de *clusters*³

A análise de *clusters*, realizada com o intuito de formar grupos de instituições com respostas aproximadamente equivalentes a determinados conjuntos de questões, bem como a análise gráfica através da utilização de *Caras de Chernoff*, cujo objectivo era idêntico, não conduziram a quaisquer *clusters* com uma lógica subjacente que permitisse a sua compreensão. Isto é, não foram agrupadas as “velhas” universidades, ou as “novas”, as instituições do litoral, ou as do interior, as do sul, ou

as do norte, os Politécnicos, ou as Universidades públicas, nem surgiu qualquer outro agrupamento em que se pudesse identificar pelo menos uma característica comum a todas as instituições que dele fizessem parte. Aqui há que referir a excepção que foi a presença na maioria dos conjuntos de variáveis estudados, das Universidades privadas num único *cluster*, que era por elas claramente dominado, o que mais uma vez permite tirar a conclusão de serem estas instituições efectivamente diferentes das públicas no que respeita à forma de gestão.

Talvez a característica, ou características, que possam ter determinado o tipo de respostas dadas pelas instituições, e logo a formação dos *clusters*, seja uma menos evidente, que poderá inclusivamente estar relacionada com quem efectivamente respondeu ao questionário, com a sua personalidade, maneira de ser e de encarar a instituição a que pertence.

IV.1.3 PRINCIPAIS CONCLUSÕES

Das respostas dadas ao questionário, e do seu tratamento, apesar de um certo optimismo, mais nítido quando quem responde são os reitores e presidentes das instituições, fica-se com a ideia de que ainda há muito a fazer para implementar, de facto, uma verdadeira gestão estratégica nas instituições de ensino superior portuguesas.

Tornam-se também claras as diferenças existentes entre instituições públicas e privadas, sendo que nestas últimas a liderança é assumida de uma forma mais personalizada, o que possibilita processos decisórios mais rápidos e menos burocráticos e também, obviamente, menos discutidos. As relações com o meio envolvente, sobretudo com as entidades empregadoras, são mais privilegiadas, muito possivelmente por estas instituições os considerarem os principais clientes dos seus produtos/serviços: alunos diplomados e prontos a entrar no mercado de trabalho.

Verifica-se que, de facto, o reitor desempenha um papel importante nas instituições de ensino superior estudadas, e que é do seu dinamismo e vontade que partem as iniciativas ligadas à implementação de mecanismos de gestão estratégica na instituição, nomeadamente face à importância dada ou não às preocupações com, e à participação do meio envolvente no desenvolvimento da instituição.

De notar, também, é o reduzido número de respostas obtidas dos conselhos pedagógicos contactados, que poderá muito bem decorrer de um certo alheamento destes órgãos de gestão face a decisões sobre o desenvolvimento futuro da instituição.

³ Para uma descrição mais detalhada da *análise de clusters* realizada consultar o anexo IV.3, onde também se descreve a análise gráfica realizada recorrendo à construção de *caras de Chernoff*

Finalmente, parece existir uma certa dificuldade ou incapacidade de comunicação entre reitores/presidentes, conselhos científicos e conselhos pedagógicos, a qual é demonstrada claramente quando se comparam, nos casos em que as mesmas existem, as respostas dadas por estes três órgãos às mesmas questões relativas à instituição da qual fazem parte: se há questões que dependem obviamente da opinião pessoal de quem responde, outras certamente deveriam ser as mesmas independentemente do inquirido (a missão da instituição ou existe, ou não existe, e se existe deveria ser por todos conhecida e aceite).

IV.2 ESTRATÉGIA, INOVAÇÃO E QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS

A segunda etapa deste estudo exploratório teve por principal motivação, como explicado no capítulo III, a ideia de verificar *in situ* a situação das instituições de ensino superior portuguesas, confrontando esta visão com as respostas dadas ao questionário preliminar que lhes tinha sido remetido. Procurou-se, também, explorar, através de uma abordagem qualitativa, e logo mais profunda, como são equacionadas nas instituições de ensino superior portuguesas as questões da estratégia, qualidade e inovação, nomeadamente em termos da aplicação dos princípios e ferramentas que lhes estão subjacentes e das reais possibilidades da sua aplicação.

Para esse efeito, e depois de se ter optado pela realização de entrevistas presenciais semi-estruturadas, concebeu-se um guião para a entrevista, com uma série de questões abertas agrupadas em seis blocos temáticos (ver sub-capítulo III.2.2 e anexo II.3). Seleccionou-se, então, um conjunto de 16 instituições, entre universidades públicas e privadas e institutos superiores politécnicos públicos, onde seriam realizadas as entrevistas. Em termos de entrevistados optou-se pelos reitores (ou presidentes) das instituições, presidentes de conselhos directivos de faculdades (ou escolas) e de departamentos, tendo também sido incluídos docentes e funcionários das instituições, sem cargos de gestão particularmente relevantes, perfazendo um total de 21 entrevistas.

No sub-capítulo que agora se inicia apresentar-se-ão as questões de investigação formuladas, os perfis dos entrevistados incluídos no estudo (de acordo com os critérios de selecção aplicados e referidos no sub-capítulo III.2.2) e os principais resultados da análise de conteúdo realizada sobre os dados recolhidos.

IV.2.1 QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

As questões centrais de investigação, que serviram de base à concepção e desenvolvimento do guião de entrevista, incidiram sobre seis aspectos fundamentais (representados esquematicamente na figura IV.2.1), procurando cobrir os objectivos iniciais do estudo exploratório, tal como definidos no capítulo III, a saber:

- ? a análise do sistema de ensino superior português e da sua evolução recente;
- ? a resposta de cada instituição aos novos desafios que lhe são colocados, em resultado da evolução do sistema de ensino superior (em termos de organização, funcionamento, relação com as pessoas que nela trabalham, com o exterior, etc.);
- ? como é que em cada instituição são encaradas as questões relacionadas com a estratégia e a sua gestão;
- ? como é que cada instituição lida com a questão da inovação e da sua promoção;
- ? como é que a qualidade e a sua gestão são perspectivadas em cada instituição de ensino superior;
- ? a opinião de cada instituição sobre os processos de avaliação do ensino e investigação actualmente em curso, e outros que porventura considerassem mais eficazes e eficientes.

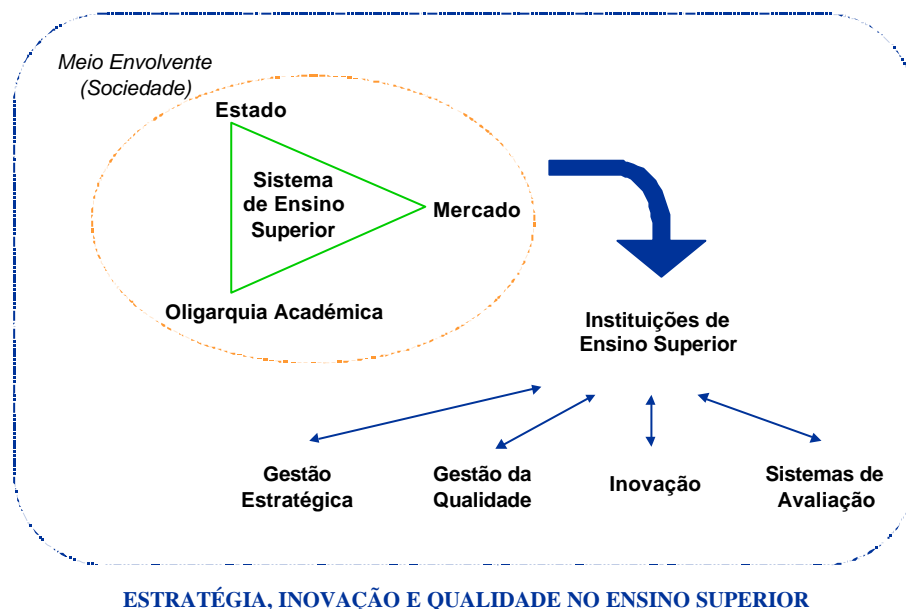


Figura IV.2.1 - Representação esquemática do guião de entrevista.

Partindo destas seis questões fundamentais, foi desenvolvido o guião de entrevista apresentado no anexo III.3, que foi utilizado na totalidade das entrevistas realizadas.

IV.2.2 PERFIS DOS ENTREVISTADOS

Com base nos critérios apresentados no capítulo III (sub-capítulo III.2.2), foi seleccionado um conjunto de potenciais instituições a serem incluídas no estudo, bem como definidas quais as pessoas que em cada uma delas seriam contactadas, solicitando-se que concedessem uma entrevista (a carta a solicitar a entrevista é apresentada no anexo III.2, sendo acompanhada de um resumo dos principais resultados do inquérito preliminar). Como é expectável em trabalhos deste tipo, nem todos os entrevistados seleccionados inicialmente acederam a participar no estudo, pelo que houve necessidade de fazer uma segunda selecção, o que acabou por prolongar o período de tempo durante o qual se realizaram as entrevistas. Também aconteceu em muitas instituições fazer-se a entrevista não exactamente à pessoa prevista (por exemplo, o reitor ou presidente da instituição), mas antes a alguém por ela designada (normalmente um vice-reitor ou vice-presidente).

Seguidamente apresentam-se os perfis dos entrevistados que acederam participar no estudo realizado (tabela IV.2.1). Como se pode verificar, os critérios de selecção dos entrevistados utilizados permitiram obter um conjunto de pessoas representativas de diferentes tipos de instituições e que nestas desempenham funções também diferenciadas. As entrevistas tiveram uma duração de cerca de 1h30 minutos, tendo a maioria dos entrevistados fornecido documentação vária acerca dos temas discutidos. A abordagem aos entrevistados foi relativamente fácil, tendo as conversas decorrido num clima de grande cordialidade, abertura e até mesmo algum entusiasmo à medida que o tempo ia passando.

Tabela IV.2.1 – Perfis dos entrevistados incluídos no estudo exploratório.

Nome	Instituição	Tipo de instituição	Unidade orgânica	Cargo ocupado	Norte/Sul	Litoral/Interior	Nova/Clássica
Prof. António Morais	ESA - IPViseu	Pol	Escola	Director	Centro	Interior	Nova
Prof. Valter Lemos	IPCastelo Branco	Pol	Politécnico	Presidente	Centro	Interior	Nova
Prof. António Sousa	IPViseu	Pol	Politécnico	Vice-Presidente	Centro	Interior	Nova
Prof.ª Fátima Morgado	IPPorto	Pol	Politécnico	Vice-Presidente	Norte	Litoral	Nova
Eng.º Nuno Mangas	ESTG - IPLeiria	Pol	Escola	Director	Centro	Interior	Nova
Prof. Miguel de Brito	IPViana do Castelo	Pol	Politécnico	Vice-Presidente	Norte	Litoral	Nova
Prof. Rui Antunes	ESE - IPCoimbra	Pol	Escola	Director	Centro	Litoral	Nova
Prof. Marques dos Santos	FEUP	Univ	Faculdade	Director	Norte	Litoral	Velha
Prof. Martim Portugal	FCTUC	Univ	Faculdade	Pres. C. Directivo	Centro	Litoral	Velha
Prof. Seabra Pereira	IST-UTL	Univ	Faculdade	Coordenador Lic.	Sul	Litoral	Velha
Dr.ª Marta Pile	IST-UTL	Univ	Faculdade	GEP	Sul	Litoral	Velha
Prof. António Serrano	U. Évora	Univ	Universidade	Pró-Reitor	Sul	Interior	Nova
Prof. Edmundo Fonseca	U. Aveiro	Univ	Departamento	Director	Centro	Litoral	Nova
Dr.ª Lurdes Ventura	U. Aveiro	Univ	Universidade	Assessora	Centro	Litoral	Nova
Prof. Júlio Pedrosa	U. Aveiro	Univ	Universidade	Reitor	Centro	Litoral	Nova
Prof. João Torrão	U. Aveiro	Univ	Departamento	Pres. C. Directivo	Centro	Litoral	Nova
Prof. Luis Amaral	Esc. Eng.ª - U. Minho	Univ	Departamento	Comissão Executiva	Norte	Interior	Nova
Prof. Guimarães Rodrigues	Esc. Eng.ª - U. Minho	Univ	Faculdade	Presidente	Norte	Interior	Nova
Dr.ª Fernanda Antão	U. Nova Lisboa	Univ	Universidade	Administradora	Sul	Litoral	Nova
Prof. Saturino	F. Teologia - UCP	Univ	Faculdade	Director	Sul	Litoral	Nova
Prof. Albino Reis	U.Lusiada - Famalicão	Univ - privada	Universidade	Vice-Reitor	Norte	Interior	Nova

A análise da tabela IV.2.1 permite identificar diferentes subgrupos de entrevistados, em função do tipo de instituição a que pertencem, de um conjunto de características da mesma e do órgãos de gestão que representam. Assim,

? *quanto ao tipo de instituição, têm-se:*

- universidades públicas: 13
- institutos superiores politécnicos públicos: 7
- universidades privadas: 1

? *quanto à unidade orgânica:*

- presidências de institutos politécnicos: 4
- escolas superiores de institutos politécnicos: 3
- reitorias de universidades (públicas e privadas): 5
- faculdades, institutos ou escolas de universidades públicas: 6
- departamentos de universidades públicas: 3

? *quanto ao cargo ocupado pelos entrevistados:*

- presidentes de institutos politécnicos públicos: 1
- vice-presidentes de institutos politécnicos públicos: 3

- reitores de universidades públicas: 1
 - vice-reitores de universidades públicas: 1
 - pró-reitores de universidades públicas: 1
 - directores (de escolas superiores e de faculdades): 9
 - docentes: 2
 - funcionários: 3
- ? *quanto à localização da instituição de ensino superior:*
- instituições do norte: 6
 - instituições do centro: 10
 - instituições do sul: 5
 - instituições do litoral: 13
 - instituições do interior: 8
- ? *quanto à antiguidade da instituição de ensino superior:*
- “universidades clássicas” (criadas antes da *Reforma Veiga Simão*): 4
 - “novas universidades” (criadas após a *Reforma Veiga Simão*): 10
 - institutos superiores politécnicos: 7

IV.2.3 ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS

A análise dos dados recolhidos com as entrevistas efectuadas foi realizada recorrendo às etapas apresentadas no sub-capítulo III.2.2, as quais se abordam aqui no contexto específico do trabalho conduzido.

*Transcrição das entrevistas e sua introdução no NUD*IST4*

A primeira fase do tratamento das entrevistas conduzidas consistiu na transcrição integral das cassetes gravadas durante as mesmas. Obtiveram-se, após este trabalho, 21 casos de estudo (um por entrevistado), os quais foram introduzidos no *software NUD*IST 4*, onde foi realizado o seu tratamento e análise qualitativa. Na figura IV.2.2 é apresentado o *Document Explorer*, que é o local do NUD*IST 4 onde são armazenados os documentos a serem tratados. A importação dos documentos (entrevistas transcritas) foi feita a partir do processador de texto *Microsoft Word 7.0*, utilizado para a transcrição das entrevistas, tendo sido cada uma delas “partida” em linhas antes da

importação, uma vez que foi esta a unidade de texto porque se optou para fazer a posterior análise qualitativa dos dados recolhidos.

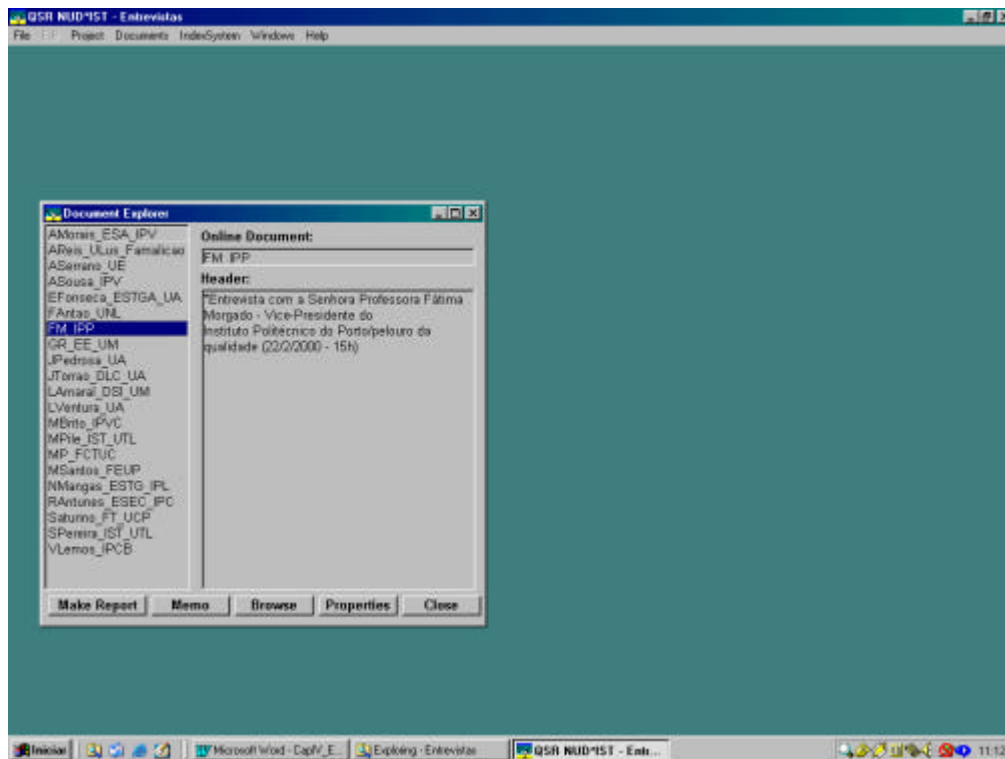


Figura IV.2.2 – Écrã do NUD*IST4, em que se vê o *Document Explorer*, “janela” do programa em que são introduzidos e arquivados os documentos que se pretende analisar qualitativamente.

Desenvolvimento de uma grelha temática de análise

A fase seguinte do tratamento qualitativo das entrevistas consistiu na definição de uma grelha temática de análise, para o que se recorreu ao próprio guião de entrevista, tendo sido inicialmente criados 6 nodos⁴ de análise no *Node Explorer* do NUD*IST4. O *Node Explorer* é a outra “janela” deste programa, que contém todos os nodos que o investigador quer definir no âmbito do seu projecto, bem como os que o próprio programa vai criando sempre que executa determinadas operações “pedidas” pelo investigador (ver figura IV.2.3). Os seis nodos definidos inicialmente foram:

⁴ Um nodo é, de acordo com o definido pelo próprio programa NUD*IST4 um contenedor de ideias acerca dos dados. Um nodo tem obrigatoriamente um título (uma designação) e um endereço (o investigador ao criá-lo

- Sistema de ensino superior português
- Instituições de ensino superior
- Estratégia
- Inovação
- Qualidade
- Avaliação.

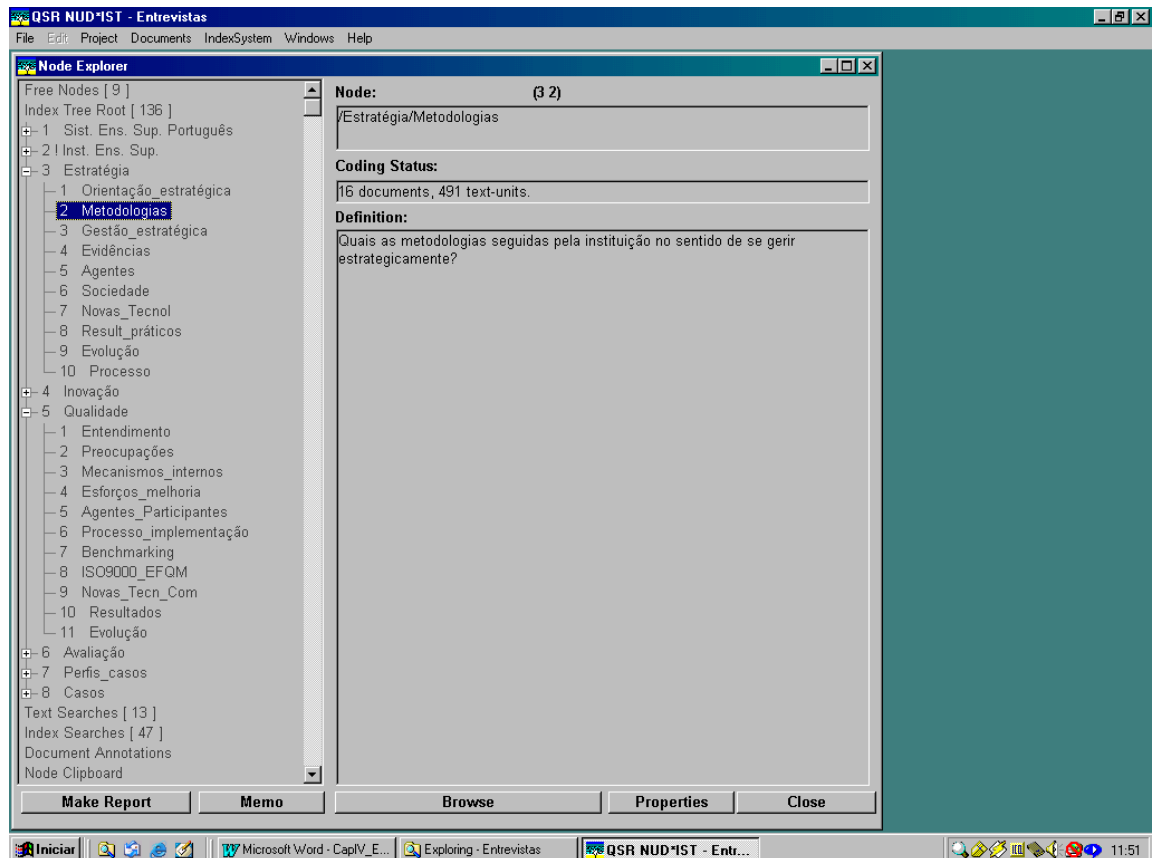


Figura IV.2.3 - Écran do NUD*IST4, em que se vê o *Node Explorer*, “janela” do programa em que é definida a grelha temática para análise das entrevistas.

Durante a análise qualitativa do material recolhido houve ainda a necessidade de criar mais dois nodos, “Perfis-Casos” e “Casos”. Todos estes (os seis iniciais mais os dois posteriores) foram colocados no *index tree root*, um sistema de indexação em que os diferentes nodos são organizados em relações do tipo pai/filhos, pelo que a cada nodo principal pode corresponder um conjunto de sub-nodos (todos devidamente numerados). De facto, e como se pode ver pela observação da figura

“diz” ao programa onde deve colocá-lo). A um nodo pode também ser atribuída uma definição, um código ou um memorando.

IV.2.3, foi isto mesmo que foi feito, ou seja, para cada um dos seis nodos iniciais foram sendo criados sub-nodos à medida das necessidades decorrentes da análise qualitativa das entrevistas.

Paralelamente aos nodos do *index tree root*, foram definidos outros e colocados nos *free nodes*, por dizerem respeito a temas discutidos nas entrevistas não directamente relacionados com os previstos e incluídos no guião da entrevista.

Análise qualitativa dos dados recolhidos

Cada uma das entrevistas colocadas no *Document Explorer* foi, então, analisada individualmente, procurando-se encontrar nela os dados referentes a cada um dos nodos definidos no *Node Explorer*. Fez-se, assim, nesta fase do tratamento, uma “partição” da informação recolhida para cada um dos 21 casos pelos diferentes itens temáticos da grelha de análise desenvolvida.

Obteve-se, então, e para cada um dos itens em análise, a totalidade dos dados recolhidos nas 21 entrevistas realizadas, ou seja, para cada um dos temas discutidos nas entrevistas fez-se uma síntese das opiniões transmitidas sobre os mesmos pelos diferentes entrevistados. Pôde, então, proceder-se à escrita de um relatório global de análise das entrevistas realizadas (este relatório é apresentado no anexo IV.4).

Estudo comparativo dos temas mais discutidos pelos diferentes tipos de entrevistados

A terminar, entendeu-se ser pertinente analisar até que ponto entrevistados com diferentes perfis (tal como definidos no sub-capítulo anterior) discutiram preferencialmente alguns dos temas propostos em detrimento de outros. Assim, e fazendo mais uma vez uso das potencialidades do *NUD*IST4*, procurou-se contabilizar para cada um dos perfis de entrevistados definidos e para cada um dos temas principais em análise (sistema de ensino superior, instituições de ensino superior, estratégia, inovação, qualidade e avaliação) quais os temas mais discutidos por cada tipo de entrevistado (de acordo com as suas características particulares: instituição a que pertencem, cargo de gestão que desempenham, etc.).

No relatório patente no anexo IV.4 é apresentada uma síntese dos resultados deste estudo comparativo, apresentando-se as tabelas construídas no *NUD*IST4*, a partir das quais foi possível estabelecer um conjunto de conclusões relativamente a cada um dos temas analisados e por cada tipo de perfil de entrevistado. Foi também elaborado um relatório mais detalhado que faz uma

análise global de todos os temas tratados nas entrevistas, e que inclui transcrições das opiniões transmitidas pelos diferentes entrevistados (Rosa, 2001).

IV.2.4 PRINCIPAIS CONCLUSÕES

As entrevistas realizadas e a posterior análise qualitativa dos dados recolhidos, permitiram identificar e estruturar um conjunto de ideias relativas às características mais relevantes das instituições de ensino superior portuguesas, a saber:

- ? não existe um órgão de gestão ou decisão que seja considerado como exercendo o papel de líder em todas as instituições;
- ? os esquemas de reconhecimento ou recompensa do desempenho e mérito são muito incipientes ou não existem de todo; não existe uma preocupação clara com a definição dos clientes; existe uma forte preocupação com o possível decréscimo do número de novos alunos tradicionais;
- ? a gestão estratégica está associada ao pensamento acerca do futuro, à criação de uma cultura organizacional e de um ambiente harmonioso que torne possível o florescimento de propostas e iniciativas de desenvolvimento. Tal exige muito esforço, comprometimento e liderança;
- ? a inovação é encarada como um processo de mudança, centrado nas actividades de ensino e investigação. Não existem mecanismos sistemáticos para a promover, pelo que os esforços de inovação acontecem muito por geração espontânea; a qualidade e a gestão da qualidade estão fortemente associadas aos sistemas de avaliação do ensino e investigação actualmente em curso; não existem objectivos de qualidade claramente assumidos, nem quaisquer mecanismos formais ou sistemáticos de garantia e melhoria da qualidade;
- ? não são aplicadas quaisquer práticas formais de benchmarking, embora o seu potencial enquanto mecanismo de promoção da melhoria seja reconhecido;
- ? os modelos de qualidade, tais como as normas ISO 9000 ou os modelos de excelência, são por vezes criticados, muito embora haja já algumas instituições que os estão a utilizar;
- ? as características particulares do presidente da instituição (a sua vontade e persistência) têm um papel muito significativo e são críticas para o desenvolvimento de iniciativas relacionadas com a implementação de mecanismos de gestão estratégica, da inovação e da qualidade;
- ? a avaliação da qualidade centra-se na avaliação do ensino e da investigação;

- ? não existem quaisquer tipo de mecanismos para avaliação dos níveis de satisfação dos docentes e do pessoal não docente.

IV.3 DETERMINAÇÃO DO CONJUNTO DE FACTORES CRÍTICOS A INCLUIR NUM MODELO DE AUTO-AVALIAÇÃO PARA AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUESAS

As respostas dadas pelos inquiridos aos questionários, bem como o conjunto de entrevistas realizadas, mostraram claramente que, na grande maioria das instituições de ensino superior portuguesas estudadas, não existem esforços e mecanismos formais e sistemáticos de gestão estratégica, gestão da qualidade ou gestão da inovação. No entanto, também foi evidente que se começam a desenhar em muitas delas preocupações com estas questões, tomando forma determinados projectos, quer de reflexão acerca do seu desenvolvimento futuro, quer de melhoria contínua. Aparentemente, estas preocupações terão começado a surgir na maioria delas com o início dos sistemas nacionais de avaliação da qualidade do ensino e da investigação.

Um dos entrevistados sublinhou que o que é necessário não é de forma alguma o explorar de novas experiências de avaliação da qualidade, mas antes um aprofundar das já existentes. Mas, porque não, então, pensar numa integração de todas as preocupações mencionadas e das experiências, ainda que incipientes, de gestão estratégica e da qualidade existentes actualmente nas instituições de ensino superior portuguesas, num processo de avaliação institucional completo, que inclua não só a avaliação do sistema de organização e gestão da instituição, mas também das actividades que nela decorrem e do impacto das mesmas nos seus *stakeholders*?

O estudo empírico conduzido aponta já, de facto, para um conjunto de factores chave a serem tomados em consideração na definição dos critérios subjacentes a um possível modelo de auto-avaliação institucional e no seu posterior desdobramento, destacando-se os seguintes:

- ? o modelo deve compreender uma análise da instituição como um todo (sendo que como instituição se pode considerar a universidade/instituto politécnico, a faculdade/escola ou o departamento) e permitir uma avaliação institucional da mesma, cobrindo de forma integrada todos os processos que nela decorrem;
- ? os diferentes processos desempenhados numa instituição de ensino superior e que a caracterizam devem obviamente ser analisados e avaliados se se quiser obter uma

plataforma apropriada e equilibrada que funcione como ponto de partida para a melhoria contínua da instituição. Qualquer modelo a conceber terá, portanto, que incluir forçosamente um critério referente a processos, onde sejam cobertas as diferentes actividades que decorrem na instituição: ensino, investigação, actividades de extensão e processos de suporte;

- ? um conjunto de indicadores de resultados, suficientemente abrangente para compreender as necessidades e expectativas de diversos tipos de “*stakeholders*”, deve ser incluído;
- ? ênfase especial deve ser dada aos actores da instituição, isto é, a todos aqueles que participam nos diferentes processos nela levados a cabo, independentemente do papel que neles desempenham (professores, alunos e pessoal não docente), dada a sua importância e contribuição fundamentais para que a instituição consiga atingir níveis elevados de desempenho e desenvolver esforços continuados de melhoria dos mesmos;
- ? os recursos de que uma instituição dispõe também devem ser avaliados, nomeadamente os físicos e financeiros, cujas deficiências e carências foram amplamente discutidas durante as entrevistas realizadas;
- ? a importância do estabelecimento de parcerias com entidades externas (instituições de ensino e/ou outras), sendo estas fornecedores de bens e/ou serviços à instituição ou não, foi também amplamente discutida nas entrevistas, apesar de ter sido evidente que tais relações não ocorrem muito frequentemente no sistema de ensino superior português;
- ? a estrutura interna e a organização da instituição, a relevância da liderança e de quem preside aos órgãos de gestão e decisão e as estratégias, política e cultura definidas e desenvolvidas pela instituição foram também considerados como elementos críticos ao desempenho institucional, actuando o seu conjunto como um catalisador interno da melhoria contínua e da capacidade de evolução. Os resultados do estudo empírico apontam claramente para as instituições mais dinâmicas estarem geralmente associadas a dirigentes carismáticos, com uma forte visão institucional e capazes de criar uma certa cultura organizacional, partilhada pela maioria dos actores e que permite um alinhamento das vontades destes no sentido de se alcançarem objectivos comuns;
- ? o Estado (considerado quer pelos inquiridos nos questionários, quer pelos entrevistados, como tendo um poder de decisão considerável no que respeita à tomada de decisões pela instituição como um todo), bem como outras organizações sociais e a própria União Europeia, desempenham ainda um papel importante de regulação no que diz respeito à evolução do ensino superior, pelo que um critério que considere esta influência (de um regulador externo) nos processos deve ser tomado em consideração.

No capítulo seguinte apresentar-se-á o modelo de auto-avaliação para as instituições de ensino superior portuguesas proposto no âmbito deste trabalho de investigação, cuja definição e desenvolvimento se baseou essencialmente nos resultados obtidos com o estudo exploratório realizado e numa análise detalhada dos sistemas de avaliação da qualidade actualmente existentes no sistema de ensino superior português (investigação, ensino universitário, ensino politécnico), bem como de outros modelos de avaliação e gestão da qualidade, desenvolvidos quer para instituições de ensino superior, quer para outro tipo de organizações.

CAPÍTULO V - UM MODELO DE AUTO-AVALIAÇÃO PARA AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUESAS

No âmbito deste capítulo, e tendo em consideração todo o trabalho prévio realizado e documentado nos quatro capítulos anteriores, nomeadamente uma extensa revisão bibliográfica da literatura e um estudo exploratório sobre a actual situação das instituições de ensino superior portuguesas no que respeita, nomeadamente, às preocupações que têm com a sua qualidade e quais os dispositivos de que dispõem para a gerir, manter e melhorar continuamente, particularmente os de cariz estratégico, propõe-se agora um modelo possível para a auto-avaliação destas organizações.

O modelo que seguidamente se apresenta é suficientemente abrangente para poder ser aplicado a uma instituição de ensino superior como um todo, possibilitando a sua análise institucional; tem, contudo, a particularidade de poder ser desagregado contemplando a análise de cada um dos processos/actividades fundamentais que nela decorrem: ensino, investigação e actividades de extensão. Como se explicitará no sub-capítulo V.5, referente à operacionalização e utilização do modelo enquanto ferramenta de auto-avaliação de uma instituição de ensino superior (universidade ou instituto politécnico) e/ou de uma ou mais das suas unidades orgânicas (faculdades, escolas, institutos e/ou departamentos), recomenda-se a utilização do modelo inicialmente numa perspectiva institucional, só depois se passando a uma análise de cada um dos processos/actividades que são realizados na instituição. Desta forma, “herda-se” toda a análise institucional feita, aprofundando-se apenas aquilo que cada um dos processos/actividades traz de particular em termos de desempenho da instituição. Como é óbvio, e apesar de ser esta a recomendação que aqui se faz, cada instituição é livre de utilizar o modelo da maneira que entender e que considere poder trazer-lhe maiores benefícios, razão pela qual cada um dos blocos em que o mesmo se divide poder ser utilizado autonomamente, sem se proceder previamente a uma análise institucional.

Neste capítulo, e no corpo principal da presente tese, é apresentado unicamente o modelo de auto-avaliação institucional, sendo os modelos propostos para a auto-avaliação do

ensino/aprendizagem, investigação e actividades de extensão apresentados nos anexos V.1, V.2 e V.3, respectivamente¹.

Os principais resultados obtidos a partir do estudo empírico realizado (apresentados no capítulo IV) foram determinantes na selecção dos diferentes critérios do modelo, porquanto reflectem a opinião dos actores do sistema de ensino superior português relativamente aos factores mais determinantes da sua qualidade. O modelo desenvolvido, porém, e os critérios em que o mesmo assenta, baseiam-se também numa integração dos diferentes sistemas de avaliação da qualidade actualmente existentes no sistema de ensino superior português (investigação, ensino universitário, ensino politécnico), incluindo ainda aspectos contemplados noutros modelos de avaliação e gestão da qualidade, desenvolvidos quer para instituições de ensino superior, quer para outro tipo de organizações.

V.1 BASES DE SUPORTE AO DESENVOLVIMENTO DO MODELO DE AUTO-AVALIAÇÃO

O desenvolvimento do modelo de auto-avaliação baseou-se, como já foi referido, em diferentes sistemas e modelos de avaliação da qualidade já existentes, que se considerou poderem ser úteis sobretudo na definição das áreas a abordar na análise de cada um dos critérios do modelo a propor. As denominadas bases de suporte do modelo de auto-avaliação são as que a seguir se apresentam, justificando-se a razão da sua escolha e em que medida foram mais ou menos relevantes para a definição dos critérios e das áreas a abordar em cada um deles.

? PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO UNIVERSITÁRIO PORTUGUÊS – GUIÃO DE AUTO-AVALIAÇÃO (CNAVES, 2000)

A avaliação do ensino universitário português é feita de acordo com um guião de auto-avaliação, que especifica quais os dados, informações e apreciação crítica sobre os mesmos e sobre

¹ Obviamente que no desenvolvimento e explicitação de cada uma das três perspectivas processuais se tentarão reduzir o mais possível eventuais redundâncias e repetições relativamente à perspectiva institucional. Porém, e na medida em que não é obrigatório que cada instituição se avalie primeiro institucionalmente e só depois relativamente a cada um dos três processos chave que nela têm lugar, podendo, se assim o entender, utilizar cada um dos blocos do modelo autonomamente, surgirão no texto determinadas repetições, sem as quais não é possível de todo fazer uma análise e avaliação de cada um dos processos individualmente.

o curso em avaliação que devem constar do seu relatório de auto-avaliação. Não faz, portanto, sentido, pensar num novo modelo de auto-avaliação para o ensino superior português que não inclua as áreas abordadas num sistema de avaliação que existe e segundo o qual os cursos leccionados nas várias Universidades têm que ser avaliados.

Este processo de avaliação e o guião de auto-avaliação que o suporta são essencialmente vocacionados para uma análise/avaliação dos cursos, pelo que os aspectos nele focados se centram, sobretudo, no processo de ensino/aprendizagem e nos resultados a que este conduz. São também, no entanto, avaliadas áreas relacionadas com a estrutura e organização da instituição responsável pelo curso, os recursos disponíveis, os alunos que o frequentam, os professores que o leccionam e os funcionários não docentes que nele colaboram. Já factores como a liderança e as regulações externas a que uma instituição e as actividades que nela decorrem são sujeitas, importantes quando se analisa uma organização, não estão de todo presentes neste modelo; outros factores, como a política e estratégia determinantes do desenvolvimento e funcionamento do curso, ainda que analisados, são-no de forma superficial.

De referir é também o facto de este modelo parecer demasiadamente centrado numa procura de conhecer “números” e informação estatística sobre o curso em avaliação, pecando por uma abordagem menos aprofundada de questões que têm a ver com a forma como o curso funciona. Isto é, em vez de se questionar o modo como se processa o recrutamento dos docentes para leccionarem o curso ou como na instituição se decide sobre a construção de mais este ou aquele edifício para apoio logístico ao curso, procura-se muito mais saber que docentes leccionam o curso (através, por exemplo, do preenchimento de fichas com informação curricular relativa aos docentes), quantos edifícios lhe são afectos, o número de laboratórios, etc. Estas informações são obviamente necessárias quando um curso se quer avaliar com o intuito de melhorar, mas não serão suficientes. É preciso mais, é preciso que a instituição responsável pelo curso compreenda como é que funciona enquanto organização e como é que funcionam cada um dos cursos que oferece.

Este modelo foi, portanto, utilizado enquanto base de suporte sobretudo para o estabelecimento de indicadores a ter em consideração na análise de cada um dos critérios do modelo.

? **PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO POLITÉCNICO PORTUGUÊS – GUIÃO DE AUTO-AVALIAÇÃO (CNAVES, 2000)**

O guião de auto-avaliação que suporta o processo de avaliação do ensino superior politécnico já não é tão centrado na avaliação de cada curso. De facto, este guião introduz uma certa perspectiva institucional do processo de avaliação, contemplando não apenas a análise do

curso em avaliação, mas também a escola superior que o ministra, bem como o instituto politécnico, ou universidade, de que esta faz parte.

Especialmente importante enquanto base de suporte foi a Segunda Parte do Guião – Apreciação Crítica – constituída por um conjunto de interrogações sobre a organização e funcionamento do curso em processo de avaliação. Estas interrogações abarcam também aspectos relacionados com os recursos disponíveis para o curso, os resultados obtidos com este, o ambiente de trabalho, a existência ou não de uma cultura de qualidade e a sua imagem social. Tal como no modelo anterior, também aqui é de notar a ausência de uma análise sobre a liderança e a sua influência na maior ou menor qualidade do curso/escola em avaliação, bem como uma reflexão sobre a regulação externa a que estão sujeitos e de que forma esta influencia o seu bom funcionamento.

Sendo, também, este um processo que decorre actualmente no ensino superior português, e sendo mais do que previsível a sua continuação, nestes moldes ou com eventuais reformulações, faz todo o sentido que o modelo a propor venha a incluir as áreas que aqui são abordadas e as interrogações levantadas.

? **MODELO DE FINANCIAMENTO PLURIANUAL E DE AVALIAÇÃO DAS UNIDADES DE INVESTIGAÇÃO PORTUGUESAS (MCT, 2000)**

As unidades de investigação portuguesas são, desde 1996, sujeitas a um modelo de financiamento plurianual que se baseia nos resultados da avaliação externa das mesmas. Esta avaliação é feita com base na elaboração, por parte da unidade a ser avaliada, de um relatório das actividades realizadas nos 3 anos anteriores e uma proposta das actividades a realizar nos 3 anos seguintes – Relatório de Avaliação Trienal. Este relatório é submetido à Fundação para a Ciência e Tecnologia, a qual disponibiliza um conjunto de indicações relativas à forma como deve ser elaborado, que estabelecem os critérios segundo os quais a unidade de investigação será avaliada.

Como este é também um modelo actualmente em vigor nas unidades de investigação pertencentes às instituições de ensino superior portuguesas, faz todo o sentido estudar os seus critérios e incluí-los num modelo que vise alcançar uma análise e uma reflexão sobre estas instituições, com vista à sua melhoria contínua e sustentada.

? **SISTEMA FRANCÊS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL – *GUIDE DE L'ÉVALUATION DU CNE (COMITÉ NATIONAL D'ÉVALUATION)* (CNE, 2001)**

A França foi um dos primeiros países europeus (a par do Reino Unido e da Holanda) a estabelecer um sistema de avaliação da qualidade do ensino superior, o qual se baseou numa perspectiva institucional, ao contrário da Holanda e do Reino Unido, onde a avaliação se centrou nos cursos oferecidos pelas instituições.

Como o que se pretende é o desenvolvimento de um modelo de auto-avaliação para as instituições de ensino superior portuguesas, que permita a sua análise enquanto um todo organizacional, considerou-se ser útil o estudo de um sistema de avaliação já existente há vários anos e que passa, precisamente, pela avaliação da qualidade das instituições, incluindo obviamente os processos que nelas decorrem, com especial relevância para o ensino/aprendizagem e para a investigação.

O guião de avaliação elaborado pelo CNE foi especialmente interessante no desenvolvimento das áreas a abordar em cada um dos critérios do modelo que aqui se apresenta, uma vez que se baseia numa série de questões sobre a forma como a instituição se organiza e funciona, de maneira a dar resposta aos objectivos que para si estabeleceu.

? **PROGRAMA DE REVISÃO INSTITUCIONAL DA EUA (ASSOCIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES EUROPEIAS) – GUIDELINES FOR SELF-EVALUATION AND PREPARATION OF REVIEW VISITS (CRE, 2000)**

De acordo com a EUA, o objectivo do seu programa de revisão institucional é ser uma base de apoio à mudança institucional nas Universidades, razão pela qual não poderia nunca deixar de ser uma das bases de suporte a considerar no desenvolvimento de um modelo de auto-avaliação, que pretende vir a ser um enquadramento para os esforços de melhoria continuada e sistemática das instituições de ensino superior portuguesas, a qual só acontece, obviamente, se estas estiverem dispostas a mudar.

O programa da EUA procura fazer com que a instituição reflecta sobre as suas necessidades, missão, cultura e situação actual, enfatizando o seu desenvolvimento futuro. Procura-se avaliar, não a qualidade do ensino e aprendizagem na universidade, ou a qualidade da investigação que nela é realizada, mas antes que tipo de mecanismos de avaliação da qualidade é que a instituição possui e utiliza para o seu desenvolvimento estratégico. Assim, a *checklist* a utilizar pela instituição na elaboração do seu relatório de auto-avaliação não inclui praticamente qualquer tipo de referência à forma como se organizam e funcionam os diferentes cursos nem as unidades de investigação, não havendo também qualquer análise dos resultados a que estes dois processos conduzem. No essencial, trata-se de um modelo que funcionou essencialmente como base de suporte para o desenvolvimento das áreas a abordar em critérios relacionados com a definição de políticas e

estratégias para a instituição, a forma como garante internamente a sua qualidade e como procura mudar para ser cada vez melhor. O facto de a referida *checklist* incluir uma análise sobre a natureza do relacionamento da universidade com o Estado, nomeadamente ao nível do grau de autonomia da primeira, foi particularmente interessante enquanto motor da ideia de que quando uma instituição se pretende avaliar a si mesma e aos seus processos deve ter consciência não apenas daquilo que é, resultado da sua dinâmica interna, mas também do que é influenciado, ou mesmo regulamentado, por organismos ou entidades externas. Este modelo teve, portanto, uma relevância especial no desenvolver do critério 7 – Regulação Externa.

? **MODELO DE EXCELÊNCIA DA EFQM (EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT) (EFQM, 1999)**

Tal como os restantes modelos que a seguir se apresentam, também este foi desenvolvido com o objectivo de avaliar, medir e melhorar a qualidade das organizações empresariais, tendo-se posteriormente iniciado um processo de aplicação dos seus critérios de análise para a avaliação e melhoria da qualidade de organizações dos sectores público e voluntário, incluindo as instituições de ensino e as organizações da área da saúde.

Os nove critérios em que o modelo assenta constituem uma grelha de análise que abrange a quase totalidade do que é uma organização e da maneira como esta deve ser gerida de forma a atingir a excelência. E se é verdade que alguns conceitos precisam de ser clarificados quando se trata de os compreender à luz do que é uma instituição de ensino superior, também o é que o modelo de excelência da EFQM constitui possivelmente um dos melhores enquadramentos para avaliar a qualidade de um qualquer tipo de instituição, permitindo a identificação rápida e precisa do que está bem, das áreas que necessitam de ser melhoradas e das acções a tomar nesse sentido. Ao analisar-se e avaliar-se uma instituição segundo os critérios que enquadram o modelo, consegue-se obter uma fotografia clara e precisa desta e daquilo que deve ser feito para que melhore.

É importante salientar que não só foi utilizado o modelo de excelência da EFQM (1999), em si mesmo, enquanto base de suporte, como também foram estudadas algumas adaptações existentes deste mesmo modelo (e da sua versão de 1996) para o contexto de instituições de ensino, nomeadamente as realizadas pelo Instituto Superior Técnico no âmbito de um projecto europeu em que participou (IST, 1998) e outra elaborada para um projecto de melhoria de escolas associadas da AEEP - Associação dos Estabelecimentos de Ensino Privados (Saraiva, Orey & Rosa, 2000). Na realidade, a arrumação dos critérios do modelo proposto neste trabalho segue de perto a estrutura do modelo da EFQM (existência de critérios de análise, divididos em sub-critérios e áreas a abordar

em cada um deles), muito embora os sub-critérios e as áreas a abordar propostos sejam essencialmente diferentes.

? **MODELO DO PRÉMIO *MALCOLM BALDRIGE* – *EDUCATION CRITERIA FOR PERFORMANCE EXCELLENCE (BALDRIGE NATIONAL QUALITY PROGRAM, 2001)***

O modelo do Prémio *Malcolm Baldrige* foi, tal como o da EFQM, desenvolvido com o objectivo de melhorar a qualidade e a produtividade de empresas nos EUA. O prémio, e os critérios de qualidade que o suportam, visam a promoção da compreensão da qualidade enquanto factor com uma importância crescente na competitividade das empresas, o entendimento dos requisitos necessários para um desempenho que procura a excelência e também a partilha de informação relativa a estratégias de desempenho de sucesso e aos benefícios da implementação daquelas estratégias (Nakhai & Neves, 1994).

Em 1995 surge o *Malcolm Baldrige National Quality Award Education Pilot Criteria*, que constitui uma adaptação dos sete critérios do Prémio *Malcolm Baldrige* ao contexto do ensino, possibilitando às diferentes instituições avaliarem a eficiência e eficácia actual e potencial dos seus processos, do ponto de vista do planeamento, execução e resultados obtidos. Em 1999, o Prémio *Malcolm Baldrige* é expandido, passando a incluir também as organizações ligadas ao ensino e à saúde.

Este é, portanto, um modelo de excelência amplamente utilizado nos EUA, mesmo em instituições de ensino, e que tem contribuído para a melhoria da qualidade das organizações. Parece, pois, fazer todo o sentido a análise dos seus sete critérios para um desempenho de excelência nas instituições de ensino, enquanto possível base de suporte do desenvolvimento de um novo modelo para o ensino superior português.

? ***KANJI'S BUSINESS EXCELLENCE MODEL* – APLICAÇÃO DO MODELO A INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**

O *Kanji's Business Excellence Model*, desenvolvido por G. Kanji (1998) com base no seu Modelo da Pirâmide (Kanji, 1996), é constituído por quatro princípios base: encantar o cliente, gestão por factos, gestão com base nas pessoas e melhoria contínua. A liderança é o elemento

primordial do modelo (“*prime*”), servindo como um fio condutor que através dos quatro princípios e de oito conceitos-chave² permite obter a excelência.

Tambi (2000) aplicou uma versão adaptada deste modelo a instituições de ensino superior em três países (Reino Unido, Estados Unidos e Malásia), tendo obtido dados que lhe permitiram a sua validação neste contexto e a determinação da excelência organizacional dos sistemas de ensino superior destes países. De acordo com Tambi (2000), a liderança, os quatro princípios e os oito conceitos-chave constituem factores críticos de sucesso, isto é, áreas em que a instituição tem que estar bem para poder ter sucesso com um todo.

Este é um modelo que possibilita a uma instituição saber que valor tem em cada um dos factores críticos de sucesso, passando a dispor também de informação acerca de como a boa gestão de um critério influencia a dos outros que com ele se relacionam e a excelência da própria instituição.

A ideia de analisar o *Kanji’s Business Excellence Model* e de o utilizar enquanto base de suporte, residiu na possibilidade que ele mostra de se poder desenvolver um modelo em que os critérios se relacionam entre si e em que actuar num, e melhorar a instituição no que a ele se refere, possibilita a melhoria de outros e dos resultados obtidos pela própria instituição. Assim, pode dizer-se que este modelo teve mais influência em termos da abordagem e da metodologia a utilizar na validação e aplicação do novo modelo, do que na definição dos critérios que o suportam.

? **OS 8 FACTORES CRÍTICOS DA GESTÃO DA QUALIDADE DE SARAPH, SCHROEDER & BENSON (1989)**

Apesar de, quer os factores críticos, quer as medidas que os operacionalizam no modelo de *Saraph, Schroeder & Benson* (1989), terem sido desenvolvidos num contexto industrial, pensou-se que a sua análise poderia vir a ter alguma utilidade na definição dos critérios e das áreas a abordar de um modelo de auto-avaliação para o ensino superior português, especialmente no que se refere à avaliação da existência ou não de mecanismos vários de garantia e melhoria da qualidade.

? **OS 10 FACTORES CRÍTICOS DA GESTÃO PELA QUALIDADE TOTAL DE BLACK & PORTER (1996)**

Os 10 factores críticos da gestão pela qualidade total de Black & Porter (1996) foram determinados e validados empiricamente, ao contrário do que acontece, por exemplo, com os que

² São eles: satisfação dos clientes, clientes internos são reais, todo o trabalho é processo, medição, trabalho

constituem o MBA ou o modelo da EFQM. Como tal, e apesar de a sua determinação e validação ter sido feita num contexto empresarial (industrial), existe interesse no seu estudo, pois alguns deles poderão ser úteis para o desenvolvimento do modelo a propor. Interessante, também, é o estudo de como eles foram determinados e validados, pois o mesmo tipo de abordagem foi equacionada para a validação do novo modelo.

? **BALANCED SCORECARD**

Apesar de o *Balanced Scorecard* não constituir um modelo de avaliação da qualidade organizacional, considerou-se que é suficientemente abrangente em termos de medidas e indicadores de desempenho organizacional para ser estudado enquanto base de suporte de um novo modelo que também pretende ser uma ferramenta para a análise equilibrada de uma instituição de ensino superior, incidindo não apenas nos resultados que esta alcança, não apenas nos processos que nela decorrem ou nos diferentes actores que a constituem, mas no todo que ela é enquanto organização.

V.2 OS NOVE CRITÉRIOS DO MODELO DE AUTO-AVALIAÇÃO

Antes de propor um qualquer modelo de auto-avaliação para as instituições de ensino superior portuguesas, impõe-se obviamente a questão: porquê um novo modelo? Por que não simplesmente adoptar um dos que serviram como base de suporte?

A verdade é que nenhum deles, sozinho, parece ser suficientemente abrangente para avaliar de forma holística uma instituição de ensino superior e os processos que nela decorrem. Uns, como é o caso dos sistemas de avaliação da qualidade do ensino universitário e politécnico portugueses e do sistema de avaliação das unidades de investigação, incidem claramente sobre os processos que decorrem na instituição, deixando descuradas outras áreas (estrutura e organização, liderança, cultura organizacional, definição de políticas e estratégias) que parecem igualmente ser importantes quando uma organização se procura avaliar a si mesma e desenvolver mecanismos que lhe garantam internamente a sua melhoria contínua. Outros, porque foram concebidos para o meio empresarial, apresentam dificuldades quando se trata da sua adaptação e aplicação no contexto das instituições de ensino superior: é o caso sobretudo dos modelos de *Black & Porter* (1996) e de

em equipa, as pessoas fazem a qualidade, ciclo de melhoria contínua e prevenção (ver sub-capítulo II.2.4).

Saraph, Schroeder & Benson (1989), muito vocacionados para a gestão da qualidade em organizações industriais, em que, de facto, se parte de matérias primas concretas para a produção de um produto final. Mesmo modelos como os do Prémio *Malcolm Baldrige*, da EFQM ou o *Kanji's Business Excellence Model*, que pretendem servir como ferramentas para avaliação e melhoria da qualidade das organizações e como um meio para as auxiliar a alcançar a excelência, baseiam-se em alguns conceitos que tornam criticável a sua aplicação em instituições de ensino superior.

Para além disso, nenhum dos modelos apresentados inclui de forma significativa dois pontos que emergiram como essenciais do estudo empírico realizado: um é a influência de entidades reguladoras externas, com especial destaque para o Estado, via Ministério da Educação, mas sendo também de considerar as Associações Profissionais e a União Europeia. Embora este aspecto surja quer no *Programa de Revisão Institucional da EUA*, quer no *Sistema Francês de Avaliação Institucional*, pretendeu-se ir um pouco mais longe no modelo proposto, considerando esta influência como um factor chave no melhor ou pior desempenho de uma instituição, razão pela qual deve ser analisada enquanto um critério independente; o outro é a importância da forma como se estrutura e organiza internamente a instituição no maior ou menor dinamismo da mesma.

Daqui resulta que o presente trabalho de investigação tenha procurado encontrar um outro modelo de auto-avaliação para as instituições de ensino superior que, conjugando os pontos fortes dos anteriores e procurando incorporar aquilo que já é feito a nível de avaliação no sistema de ensino superior português, fosse uma ferramenta propiciadora de uma auto-análise institucional (com identificação de pontos fortes e áreas passíveis de serem melhoradas) e, simultaneamente, uma fonte de soluções de melhoria da qualidade.

Assumindo, então, a ideia de que a qualidade de uma instituição de ensino superior dependerá em primeira análise da qualidade das actividades/processos que nela decorrem e dos resultados que através delas a instituição consegue alcançar, o desenvolvimento de um possível modelo de auto-avaliação para as instituições de ensino superior portuguesas consistiu, numa primeira fase, na identificação de todos os processos que decorrem numa instituição de ensino superior – *Cartografia de Processos*. Para cada processo identificado, foram determinados quais os recursos necessários à realização do mesmo, quais os actores intervenientes, as eventuais parcerias estabelecidas para a sua realização e os resultados que previsivelmente se obtêm.

Considerando, posteriormente, que actores, parceiros, recursos, processos e resultados constituem elos de uma cadeia representativa daquilo que acontece diariamente numa instituição de ensino superior, e que esta, enquanto organização com uma identidade própria, é também caracterizada pela sua estrutura e organização interna, pela sua liderança e pela política, estratégia e cultura que define para si mesma, sendo ainda, e apesar da sua maior ou menor autonomia,

condicionada por determinadas entidades externas que sobre ela exercem mecanismos de regulação, é possível identificar os 9 critérios que enquadram um possível modelo de auto-avaliação para estas instituições (figura V.2.1). Esforços desencadeados pela instituição no sentido da avaliação periódica e sistemática de cada um destes critérios e de inovação nas suas práticas conduzirão à sua melhoria contínua e sustentada.

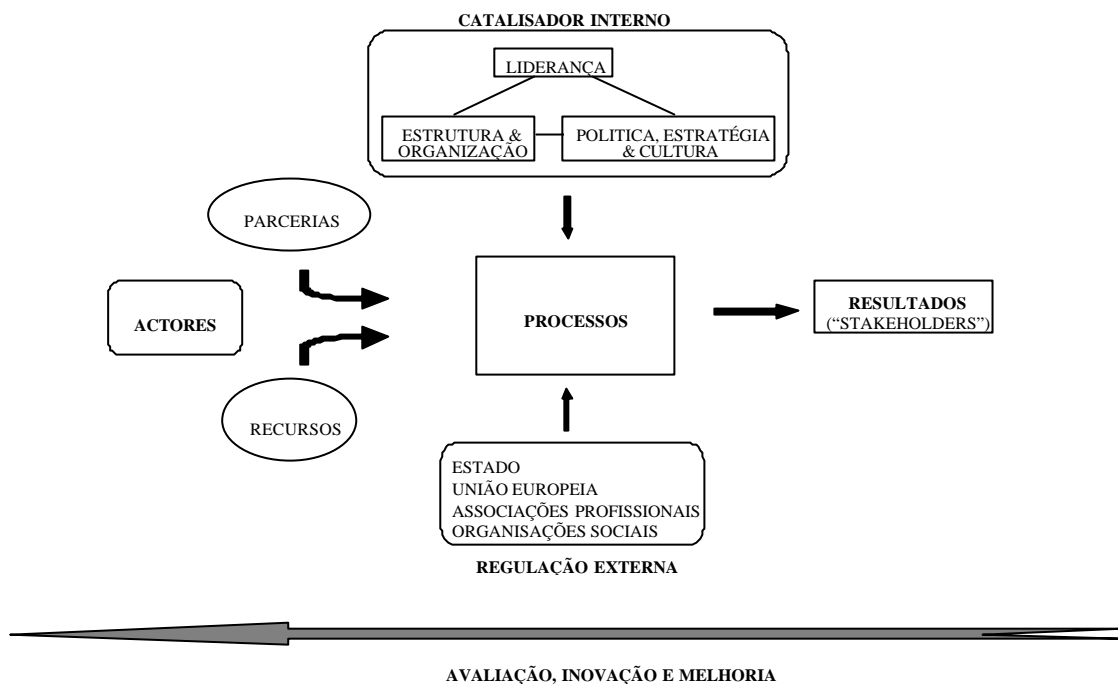


Figura V.2.1 – Um modelo de auto-avaliação para as instituições de ensino superior portuguesas.

Em que é que este modelo é então diferente dos anteriormente referenciados, das suas bases de suporte?

Desde logo, e comparando-o com os modelos de avaliação da qualidade existentes no âmbito do ensino superior, é de notar que este é constituído por critérios que podem ser representados graficamente, dando rapidamente uma ideia das áreas que estão a ser abordadas, reflectidas, avaliadas e que, previsivelmente, serão melhoradas na instituição de ensino superior. Em vez de ser um modelo baseado numa espécie de “lista de compras” de indicadores, pretendeu-se conceber uma abordagem que permitisse simultaneamente capturar a complexidade inerente a uma instituição de ensino superior e apresentar uma imagem coerente do seu desempenho. Depois, pretendeu-se que houvesse no modelo a possibilidade de uma relação entre os vários critérios e que a existência desta pudesse vir a ser determinada empiricamente: será que melhorando os recursos de uma instituição, os resultados que esta obtém serão também forçosamente melhores?

O desenvolvimento do modelo também permitirá perceber que este não foi adaptado da realidade empresarial, mas antes construído a partir daquilo que é normalmente considerado como importante avaliar nas instituições de ensino superior, especialmente a qualidade do ensino/aprendizagem e da investigação que nelas decorrem e que são, no fundo, a sua razão de ser.

A tabela V.2.1 procura representar, de maneira simplificada, a presença dos diferentes critérios do modelo agora proposto em cada uma das bases de suporte consideradas.

Tabela V.2.1 – Comparação entre os diferentes modelos que serviram de base de suporte e o modelo aqui proposto.

<i>MODELO PROPOSTO</i>	Sistema de avaliação do ensino universitário	Sistema de avaliação do ensino politécnico	Modelo de avaliação da investigação	Sistema francês de avaliação institucional	Programa de revisão institucional da CRE	Modelo de Excelência da EFQM	Modelo do Prémio Malcolm Baldrige	Kanji's Business Excellence Model	8 Factores Críticos de GQ de Saraph, Schroeder & Benson	10 Factores Críticos de GQT de Black & Porter	Balance Scorecard
Actores	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Recursos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Parcerias	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Liderança			X			X	X	X	X	X	
Estrutura & Organização	X	X	X	X	X				X	X	
Política, Estratégia & Cultura	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Regulação externa				X	X						
Processos	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Resultados	X	X	X	X		X	X	X		X	X

V.3 DESENVOLVIMENTO DO MODELO DE AUTO-AVALIAÇÃO – PERSPECTIVA INSTITUCIONAL

O desenvolvimento do modelo de auto-avaliação proposto passa pela definição de cada um dos nove critérios que o constituem e pela identificação das áreas a abordar quando se procede à análise da instituição de ensino superior de acordo com cada um deles. As áreas a abordar são no fundo práticas de gestão sobre as quais cada instituição deve reflectir e avaliar até que ponto elas correspondem à sua realidade. Cada um dos critérios do modelo encontra-se dividido em sub-critérios, o que possibilita uma melhor compreensão do que está em causa em cada um deles, facilitando a tarefa dos que na instituição farão a auto-avaliação.

Como o próprio nome indica, e como já foi referido, o modelo de auto-avaliação a desenvolver neste sub-capítulo pretende ser uma ferramenta possibilitadora da análise da instituição de ensino superior como um todo organizacional. Assim, e relativamente a cada um dos nove critérios subjacentes ao modelo, a instituição procurará analisar-se e avaliar-se enquanto organização, considerando todos os processos que nela decorrem, todos os actores que neles participam, os resultados globais que alcança, bem como os recursos de que dispõe, as parcerias que estabelece, a regulação externa a que está sujeita, a forma como se estrutura e organiza, como define as suas política e estratégia, a sua cultura e a sua liderança. O que se pretende é que no final do exercício da auto-avaliação a instituição possua uma fotografia tão nítida quanto possível de si mesma, do que faz bem, do que faz menos bem, das áreas exactas em que deve melhorar e de quais as iniciativas que deve tomar para que a melhoria aconteça.

CI - ACTORES

Entendem-se por actores os participantes nos diferentes processos que decorrem numa instituição de ensino superior, independentemente da função que neles desempenham e da sua categoria no quadro institucional. Assim, são actores todos os docentes, investigadores, funcionários e alunos de uma instituição.

Com este critério pretende-se analisar a forma como a instituição gere os seus actores, incluindo o seu recrutamento, formação, como proporciona ou não um ambiente e condições de trabalho que os satisfaçam, contribuindo assim para o seu desenvolvimento profissional e humano. Existindo, obviamente, diferenças muito significativas entre os papéis desempenhados por

docentes, investigadores, alunos e funcionários no âmbito de uma instituição de ensino superior e dos processos que nela decorrem, a análise a efectuar deverá ser diferenciada para cada um destes grupos, razão pela qual em cada uma das áreas a abordar serão indicados os grupos sobre os quais a análise e avaliação devem ser feitas. Apresentam-se também, no anexo V.4, uma série de possíveis indicadores de desempenho de índole mais quantitativa³.

1. *Seleção e recrutamento*

A instituição deve reflectir sobre a forma como selecciona e recruta os seus docentes, investigadores, funcionários e alunos, procurando avaliar em que medida possui critérios e mecanismos definidos *a priori* e sobre os quais assenta a selecção dos novos actores, em que grau os actores que recruta são, de facto, aqueles que vão colmatar as suas necessidades e se possui mecanismos que lhe permitam fazer uma análise e avaliação dos seus processos de selecção e recrutamento, modificando-os sempre que tal se justifique.

Áreas a abordar:

Relativamente aos seus docentes, funcionários e investigadores:

- são realizados estudos de prospectiva para suporte à definição de uma política de recrutamento;
- a selecção e recrutamento resultam directamente das necessidades decorrentes da estratégia e objectivos definidos pela instituição, contribuindo para que estes sejam alcançados;
- a instituição procura contratar pessoas cujo perfil vai ao encontro das suas necessidades e valores, existindo um processo, aceite por estes, de alinhamento dos objectivos individuais com os da instituição;
- as políticas de selecção e recrutamento dos diferentes grupos de actores, definidas e executadas pela instituição, são alvo de uma avaliação sistemática, possibilitando a introdução de inovações e a sua consequente melhoria;
- existe na instituição um gabinete responsável pela gestão dos seus recursos humanos.

Relativamente aos docentes e investigadores:

³ No anexo V.4 são apresentados possíveis indicadores de desempenho para alguns dos critérios do modelo de auto-avaliação proposto.

- existe uma política institucional que favorece o recrutamento de docentes e investigadores externos à instituição, incluindo-se aqui recrutamentos internacionais;
- existe uma preocupação, por parte da instituição, em contratar não apenas bons docentes e investigadores, mas também pessoas que, além de desempenharem bem as suas funções principais, se sintam motivados e disponíveis para colaborar noutros domínios, nomeadamente participando em órgãos de gestão ou outro tipo de actividades que visem o desenvolvimento da instituição como um todo.

Relativamente aos alunos (licenciatura/bacharelato, mestrado, doutoramento, outros cursos de formação):

- a instituição dispõe de mecanismos que lhe permitem seleccionar adequadamente os alunos;
- a instituição preocupa-se em avaliar até que ponto os alunos de cada um dos seus cursos os seleccionaram como primeira opção;
- a instituição dispõe de mecanismos que potenciam a sua escolha pelos alunos (ex.: acções de marketing especialmente dirigidas a determinado segmento de alunos, publicidade dos seus cursos e dos projectos de investigação que se encontra a desenvolver, etc.);
- a instituição possui mecanismos que lhe permitam fazer uma caracterização sócio-económica dos alunos que procuram cada um dos cursos por ela oferecidos (origem social, geográfica, etc.);
- os processos subjacentes à selecção dos alunos, quando existentes, são alvo de uma avaliação sistemática, que possibilita a introdução de inovações e a sua melhoria continuada.

2. *Formação e desenvolvimento*

A instituição deve analisar em que medida proporciona aos seus diferentes actores hipóteses de formação e desenvolvimento pessoal no decurso da realização das suas funções na instituição. Deve, nomeadamente, reflectir sobre se possui ou não uma política e estratégias que visem a promoção de acções de formação interna, se disponibiliza os recursos adequados à sua realização e se estas resultam da compatibilização entre as necessidades expressas pelos diferentes actores e aquilo que são os objectivos globais de desenvolvimento da instituição.

Áreas a abordar:

- a instituição possui uma política de formação, desencadeando periodicamente acções que contribuem para a sustentação e desenvolvimento das capacidades das pessoas que nela trabalham;
- as acções de formação desencadeadas resultam directamente dos objectivos e estratégias definidos pela instituição, contribuindo para que estes sejam alcançados;
- a instituição procura utilizar os *inputs* dos diferentes grupos de actores relativamente às necessidades de cada um deles em termos de formação e dos meios de oferta/disponibilização desta;
- a composição dos diferentes grupos de actores evidencia qualidade bastante para assegurar consistência técnica e científica ajustada ao desempenho das diferentes funções (ensino, investigação, extensão, gestão e outras);
- são disponibilizados recursos materiais e financeiros para as actividades de formação desencadeadas pela instituição;
- a política de formação de docentes, investigadores e funcionários, definida e executada pela instituição, é alvo de uma avaliação sistemática que possibilita a introdução de inovações e a sua consequente melhoria.

3. *Condições de trabalho*

A instituição deve reflectir sobre as condições de trabalho que proporciona, ou não, aos seus diferentes actores, analisando, nomeadamente, se possui mecanismos que lhe permitam identificar e dar resposta às necessidades e expectativas dos quatro tipos de grupos de actores, se dá o devido apoio ao trabalho realizado por cada actor, se procura que exista uma comunicação fácil e efectiva entre órgãos de gestão e actores, se reconhece e valoriza os esforços desencadeados pelos actores no sentido do desenvolvimento da instituição e se se preocupa em desenvolver um clima de trabalho em que todos se sintam satisfeitos.

Áreas a abordar:

Relativamente a docentes, investigadores e funcionários:

- a instituição dispõe de mecanismos que lhe permitem determinar as necessidades e expectativas dos diferentes grupos de pessoas que nela trabalham;
- os diferentes grupos de actores são devidamente apoiados no exercício das suas actividades, sendo-lhes facultados os recursos necessários ao bom desempenho das actividades;

- existe uma comunicação efectiva, nos dois sentidos, entre os órgãos de topo de gestão da instituição, demais responsáveis e as diferentes pessoas que nela trabalham, sendo estas informadas sobre o que vai acontecendo na instituição e tendo-se em consideração as opiniões por elas transmitidas;
- existe um mecanismo de avaliação do desempenho dos diferentes actores, sendo dado a cada um deles *feedback* relativamente aos resultados obtidos;
- é encorajado o trabalho de equipa entre os diferentes grupos de pessoas que trabalham na instituição, bem como o trabalho de equipa dentro de cada um dos grupos;
- é encorajada a partilha de informação dentro de cada um dos diferentes grupos de actores relativamente ao seu trabalho na instituição (quer a nível do ensino, quer das actividades de investigação desenvolvidas, quer de outras tarefas/serviços desempenhados), bem como a partilha inter-grupos;
- a instituição possui mecanismos que possibilitam o envolvimento das pessoas que nela trabalham nos esforços de melhoria desencadeados;
- os esforços encetados pelas diferentes pessoas que trabalham na instituição com vista à melhoria contínua da instituição e dos processos que nela decorrem são reconhecidos, valorizados e recompensados;
- existem na instituição preocupações com o bem-estar dos docentes, não docentes e investigadores, no que respeita à saúde, segurança, benefícios sociais, disponibilização de serviços de apoio vários, boas instalações, etc.;
- está implementado na instituição um sistema de recolha e implementação de sugestões;
- a instituição avalia periodicamente e analisa a evolução da satisfação das pessoas que nela trabalham relativamente a assuntos vários, tais como:
 - ? ambiente de trabalho na instituição
 - ? disponibilidade e acessibilidade das instalações, equipamentos e recursos materiais
 - ? acções de formação promovidas e facilidades concedidas para participação nas mesmas ou noutras exteriores à instituição
 - ? reconhecimento pelos órgãos de gestão da instituição do trabalho realizado
 - ? sentimento de pertença à instituição
 - ? apoio institucional ao trabalho desenvolvido
 - ? expectativas de progressão na carreira
 - ? possibilidade de tomada de decisões sobre o trabalho a desenvolver

Relativamente aos docentes e investigadores:

- a instituição dá aos seus docentes e investigadores a liberdade e a responsabilização necessárias para que estes possam prosseguir os seus trabalhos de ensino e investigação, sem se sentirem pressionados por interesses externos.

Relativamente aos alunos:

- a instituição dispõe de mecanismos que lhe permitem determinar as necessidades e expectativas dos seus alunos;
- a instituição preocupa-se com o acolhimento, informação e orientação dos seus alunos, especialmente daqueles que em cada ano lhe chegam pela primeira vez;
- a instituição possui mecanismos especialmente concebidos para o acolhimento e orientação dos alunos estrangeiros e dos alunos deficientes;
- a instituição disponibiliza aos seus alunos os recursos materiais para que estes possam desempenhar adequadamente as suas funções (aprendizagem e outras que não sendo directamente ligadas ao processo de ensino/aprendizagem contribuem para o desenvolvimento humano e social de cada um);
- a instituição dá aos seus alunos *feedback* relativamente ao seu desempenho;
- a instituição encoraja o trabalho de equipa entre alunos, bem como entre os alunos e os restantes actores da instituição no que se refere ao desenvolvimento de projectos que contribuam para a melhoria desta;
- a instituição procura promover a responsabilização de cada um dos alunos pela sua própria aprendizagem e pelo desempenho de outras actividades no âmbito da instituição;
- existem na instituição canais de comunicação eficientes e eficazes entre os órgãos de gestão e os alunos, encontrando-se estes devidamente informados acerca do que se passa e sendo as suas opiniões tidas em consideração;
- os esforços desenvolvidos pelos alunos para a melhoria contínua e sucesso da instituição são reconhecidos, valorizados e recompensados;
- está implementado na instituição um sistema de recolha e implementação de sugestões;
- a instituição avalia periodicamente e analisa a tendência de evolução da satisfação dos seus alunos relativamente a assuntos vários, tais como:
 - ? atractividade da instituição
 - ? ambiente de trabalho
 - ? orgulho de pertencerem à instituição
 - ? satisfação com o curso frequentado e com os docentes que o ministram
 - ? disponibilidade e acessibilidade das instalações, equipamentos e recursos materiais

- ? acesso a informação actualizada sobre o que acontece na instituição
- ? apoio logístico à sua vida quotidiana
- ? apoio social disponível

4. Progressão dos alunos

A instituição deve reflectir sobre os mecanismos de que dispõe para fazer o seguimento do percurso, académico e não académico, dos seus alunos, analisando nomeadamente se estes são efectivos, retratando a realidade da vida estudantil na instituição.

Áreas a abordar:

- a instituição dispõe de mecanismos que lhe permitem seguir a progressão dos seus alunos ao longo do percurso académico;
- a instituição dispõe de mecanismos que lhe permitem saber que outras actividades têm desenvolvido cada um dos seus alunos, tais como participação em projectos de investigação, órgãos de gestão da instituição, comissões de curso, actividades culturais, associação de estudantes, etc.;
- a instituição dispõe de estudos sobre o percurso académico a montante e a jusante dos alunos;
- a instituição dispõe de um observatório da vida estudantil;
- a instituição dispõe de um sistema de observação das saídas profissionais dos alunos;
- existem na instituição esquemas de tutorias que contribuem para a melhoria da integração e do percurso académico e institucional de cada aluno;
- a instituição avalia periodicamente os mecanismos de que dispõe para análise da progressão dos alunos, com o objectivo de os melhorar e inovar.

C2 – RECURSOS

Com este critério pretende-se fazer uma análise da forma como a instituição de ensino superior (Universidade/Politécnico, faculdade/escola ou departamento, dependendo da unidade em estudo) gere os recursos internos de que dispõe (financeiros, espaços físicos, equipamentos e materiais) de forma a que estes suportem o bom desempenho dos processos que nela decorrem e que a gestão dos mesmos aconteça de acordo com o definido em termos de política, estratégia e

cultura institucionais. Trata-se aqui exclusivamente da gestão dos recursos considerados “não humanos”, porquanto os “humanos” são objecto de análise no critério *CI – Actores*. Seguidamente, apresentam-se as áreas a abordar em termos da análise da instituição em torno deste critério e eventuais indicadores que podem ser utilizados na mesma.

1. *Gestão dos recursos financeiros*

A instituição deve reflectir sobre a forma como gere os recursos financeiros de que dispõe para a realização dos seus diferentes processos (ensino/aprendizagem, investigação e actividades de extensão), analisando, nomeadamente, quais as fontes de financiamento e em que percentagem contribui cada uma delas para o orçamento global, se a utilização dos recursos reflecte efectivamente aquilo que são os objectivos estratégicos de desenvolvimento e quais os critérios, se é que os tem, que determinam a afectação dos recursos às diferentes unidades orgânicas e processos realizados na instituição.

Áreas a abordar:

- os recursos financeiros de que a instituição dispõe são distribuídos e utilizados de forma a reflectirem os seus objectivos estratégicos, propósitos e valores, assegurando o seu sucesso sustentado;
- a instituição identificou claramente quais as fontes de financiamento (públicas e outras) e respectivas percentagens em termos do orçamento global;
- a afectação de recursos financeiros às diferentes unidades orgânicas constituintes da instituição é feita com base em critérios previamente definidos e que são do conhecimento de todos;
- a instituição discute e negocia com as suas unidades orgânicas a distribuição de financiamentos suplementares com base na celebração de contratos de desenvolvimento com cada uma delas;
- a afectação de recursos financeiros aos diferentes processos que decorrem na instituição é realizada com base em critérios previamente definidos e que são do conhecimento de todos;
- a instituição programa os investimentos que realiza, de acordo com o estabelecido nas suas política e estratégia;
- a instituição sabe com precisão quais as percentagens do seu orçamento despendidas nas mais diversas áreas, nomeadamente a que é relativa aos salários de docentes e pessoal não docente;

2. Gestão dos edifícios, equipamentos e materiais

A instituição deve reflectir sobre a forma como gere os seus edifícios, equipamentos e materiais, analisando, nomeadamente, como é que são identificadas as necessidades destes e se existe adequação entre estas e os recursos de que efectivamente a instituição dispõe, quais os critérios subjacentes à afectação dos mesmos às diferentes unidades orgânicas e processos realizados na instituição e qual a facilidade, o grau de acessibilidade e a taxa de utilização dos diferentes recursos pelos vários actores que trabalham na instituição.

Áreas a abordar:

- os edifícios, equipamentos e outros bens físicos são correctamente geridos, continuamente melhorados e actualizados para benefício da instituição e manutenção dos seus recursos;
- a instituição preocupa-se em garantir uma adequada integração dos edifícios que a constituem na cidade e na região envolvente em que se insere;
- os edifícios, equipamentos e materiais de que a instituição dispõe podem ser considerados suficientes para o desenvolvimento adequado dos vários processos que ocorrem na instituição (ensino, investigação e actividades de extensão);
- a instituição preocupa-se com as condições de arranjo, conforto, luz e arejamento das suas instalações; a instituição procura facilitar o acesso, temporal e espacial, das suas instalações a alunos, docentes e pessoal não docente;
- é facilitada a acessibilidade de elementos exteriores à instituição às suas instalações;
- a instituição facilita o acesso às suas instalações de alunos, docentes, pessoal não docente ou elementos externos que sofrem de deficiências motoras;
- a instituição possui procedimentos relativos à correcta gestão e manutenção dos seus edifícios e do(s) *campus*;
- a instituição garante a segurança das suas instalações;
- a instituição realiza periodicamente estudos relativos às taxas de utilização das suas instalações em cada ano académico ou civil;
- as bibliotecas existentes na instituição possuem um acervo documental (livros, revistas, teses, bases de dados, outros) adequado aos processos que nela decorrem, nomeadamente em termos dos cursos que são oferecidos e da investigação que é desenvolvida;
- a instituição possui um plano sistemático de actualização do acervo documental das suas bibliotecas (gerais e específicas);

- a instituição garante a actualização periódica do hardware e *software* de que dispõe;
- a instituição disponibiliza acesso gratuito à Internet aos seus docentes, não docentes e alunos;
- a instituição procura rentabilizar ao máximo a taxa de utilização dos diversos recursos físicos e materiais de que dispõe.

3. Gestão da informação e do conhecimento

A instituição deve reflectir sobre a forma como gere a informação e o conhecimento de que dispõe, muito do qual resulta da realização dos seus processos-chave, nomeadamente do ensino/aprendizagem e sobretudo da investigação. A instituição deve analisar em que medida possui mecanismos que lhe permitam recolher dados relativos ao seu funcionamento, tratá-los adequadamente e utilizar a informação resultante enquanto suporte à melhoria dos seus diferentes processos, bem como avaliar até que ponto esses dados e informação são comunicados a todos os actores e tornados acessíveis à comunidade exterior, quando esta o solicita.

Áreas a abordar:

- a instituição preocupa-se com a gestão correcta do conhecimento interno produzido, bem como com a garantia da propriedade intelectual e industrial;
- a instituição recolhe periodicamente um conjunto abrangente, completo e preciso de dados relativos ao seu desempenho;
- existem na instituição procedimentos que asseguram a confiança nos sistemas de recolha de dados, bem como a sua melhoria continuada e sistemática;
- a instituição utiliza os dados relativos ao seu desempenho e ao dos processos que nela decorrem na melhoria destes;
- os sistemas de medição de desempenho que a instituição possui permitem-lhe avaliar capazmente os processos de melhoria da qualidade que enceta;
- a instituição disponibiliza aos seus docentes, alunos e pessoal não docente os dados e a informação relativas ao seu desempenho;
- estes mesmos dados e informação são disponibilizados a elementos exteriores à instituição, quando por eles solicitados, e sempre que não existam impedimentos relativos à confidencialidade dos mesmos;
- a instituição promove o desenvolvimento e a implementação de novas tecnologias, com o objectivo de melhorar os processos que nela decorrem;

- a instituição procura implementar mecanismos que possibilitem a optimização da utilização da propriedade intelectual e do conhecimento enquanto suportes da melhoria dos processos que nela decorrem;
- a instituição recolhe periodicamente dados sobre tendências de evolução do meio envolvente sócio-económico, político, tecnológico, etc., sendo os mesmos disponibilizados atempadamente aos órgãos de gestão responsáveis pelo planeamento das decisões a tomar e sua implementação.

C3 - PARCERIAS

Inclui-se no âmbito deste critério a análise das relações estabelecidas entre a instituição de ensino superior e outras entidades/organizações que lhe são exteriores, nomeadamente a forma como a instituição planeia e gere as suas parcerias externas. O estabelecimento de parcerias tem por principal objectivo a contribuição das mesmas para o bom desempenho dos processos que decorrem na instituição. Entre as entidades parceiras de uma instituição de ensino podem considerar-se todas aquelas que, de uma forma ou outra, lhe fornecem recursos (materiais e financeiros), as instituições de ensino (superior ou não) de onde são oriundos os seus alunos e outras que não lhe fornecendo quaisquer bens ou serviços, estabelecem com ela determinado tipo de relacionamento que proporciona vantagens recíprocas (ex.: instituições de ensino superior estrangeiras no âmbito de sistemas de intercâmbio de alunos e docentes, institutos de investigação, nacionais ou estrangeiros, para o desenvolvimento de projectos conjuntos, Câmaras Municipais no âmbito de projectos de desenvolvimento regional, etc.).

1. Parcerias estabelecidas com entidades externas

A instituição deve reflectir sobre a forma como estabelece relações de parceria com entidades externas e em que medida estas contribuem positivamente para o seu próprio desenvolvimento e o de cada um dos seus processos-chave.

Áreas a abordar:

- a instituição identifica, sistemática e periodicamente, entidades externas (outras instituições de ensino, empresas, autarquias, fundações, associações profissionais, associações de ex-alunos, etc.), nacionais e estrangeiras, com quem o estabelecimento de relações de parceria

- conduz a um mais fácil cumprimento dos seus objectivos estratégicos e a uma melhoria da qualidade dos seus processos (de ensino, investigação e actividades de extensão);
- a instituição desenvolve as suas relações de parceria de uma forma estruturada e pró-activa, potenciando a partilha de conhecimentos e informação entre si e as entidades suas parceiras, com vista a um mútuo desenvolvimento e melhoria;
 - a instituição possui mecanismos que lhe permitem potenciar o seu relacionamento com as principais instituições de ensino superior e não superior de onde são provenientes os seus alunos;
 - a instituição preocupa-se em estabelecer relações protocolares com outras instituições de ensino superior para efeitos de inserção dos seus bacharéis/licenciados em licenciaturas, pós-graduações, mestrados e/ou programas de doutoramento;
 - a instituição procura que haja a participação de elementos exteriores nas decisões relativas à abertura de novos cursos, áreas de investigação e/ou actividades de prestação de serviços;
 - a instituição procura manter e desenvolver ainda mais as relações de parceria que estabeleceu no momento da sua fundação, sempre que se verifica que estas contribuem para o desenvolvimento e melhoria sustentadas dos seus processos e dela própria enquanto organização;
 - a instituição procura estabelecer relações de parceria com o meio económico e empresarial, nomeadamente com as associações profissionais, para desta forma potenciar a inserção dos seus graduados no mercado de trabalho e melhorar os processos que nela decorrem (ensino, investigação, extensão, suporte);
 - a instituição procura sistematicamente analisar e melhorar as relações de parceria que estabeleceu com organizações externas (outras instituições de ensino superior, entidades ligadas à investigação, empresas, autarquias, associações profissionais, etc.);
 - a instituição procura estabelecer e gerir eficazmente relações com todos os seus *stakeholders* externos;
 - a instituição desenvolve relações duradouras com os seus ex-alunos, com o intuito de conhecer a sua capacidade de inserção de diplomados no mercado de trabalho e de potenciar a sua visibilidade enquanto instituição e a dos seus processos.

2. *Relacionamento entre a instituição e os seus fornecedores*

A instituição deve analisar em que medida estabelece relações de parceria com os seus fornecedores.

Áreas a abordar

- a instituição preocupa-se em estabelecer relacionamentos mais profundos e de maior confiança com alguns dos seus fornecedores, numa perspectiva de longo prazo;
- a instituição selecciona os seus fornecedores preferenciais não apenas com base nos custos dos produtos e/ou serviços, mas atendendo também a critérios de qualidade e assistência pós-venda;
- a instituição presta especial atenção ao ensino secundário enquanto nível de ensino “fornecedor” dos seus potenciais alunos.

3. Internacionalização

A instituição deve reflectir sobre a forma como procura internacionalizar-se a si mesma, enquanto organização, e aos seus processos, nomeadamente ao ensino/aprendizagem que oferece e à investigação que desenvolve, analisando até que ponto procura participar em programas internacionais e estabelecer relações com instituições de ensino superior e outro tipo de organizações estrangeiras.

Áreas a abordar

- a instituição procura estabelecer relações com instituições de ensino superior estrangeiras com vista ao desenvolvimento de actividades conjuntas (programas de intercâmbio de alunos, docentes e investigadores, projectos de investigação, etc.);
- a instituição avalia periódica e sistematicamente o funcionamento dos programas de intercâmbio em que se encontra envolvida (em termos de fluxos, públicos, evolução, etc.);
- a instituição define claramente quais os critérios subjacentes à identificação e selecção das instituições de ensino superior estrangeiras e das unidades de investigação internacionais para o estabelecimento de eventuais relações de parceria;
- a instituição envolve-se em acções bilaterais, em redes nacionais e internacionais, em organizações científicas internacionais e em projectos com outros grupos de investigação e/ou empresas estrangeiras;

CATALISADOR INTERNO

No modelo proposto surge um triângulo de critérios (*Liderança, Política, Estratégia e Cultura e Estrutura e Organização*) que pretende funcionar como um catalisador que no interior de cada instituição é responsável pela sua gestão global, actuando sobre cada um dos processos que nela decorrem e contribuindo de forma significativa (se funcionar adequadamente) para a melhoria de cada um e da instituição como um todo. Este catalisador tem também influência directa sobre os actores da instituição, o estabelecimento de eventuais parcerias com entidades externas à instituição, nacionais ou estrangeiras, e a gestão dos recursos que a instituição possui para o bom desenvolvimento das suas actividades.

Seguidamente definir-se-ão cada um dos critérios que constituem o catalisador interno, identificando-se para cada um deles quais as áreas que a instituição deve abordar quando procede à sua auto-avaliação.

C4 - LIDERANÇA

De acordo com o modelo de Georgiades & Macdonells (1998), existem três facetas que são inerentes ao desempenho da liderança numa organização: o estabelecimento de uma visão, o alinhamento da cultura e a especificação das práticas de gestão. Com este primeiro critério do triângulo pretende-se analisar o fenómeno da liderança na instituição de ensino superior, isto é, explorar até que ponto é que os órgãos máximos de gestão da instituição (Reitoria/Presidência, Conselho Directivo, Conselho Científico e/ou outros), e aqueles que os presidem, conseguem criar e comunicar uma clareza e uma unidade relativamente ao propósito da instituição, estabelecendo uma missão e valores organizacionais para esta e possibilitando a emergência de uma cultura institucional que alinhe as vontades, necessariamente diversas, dos diferentes actores, em torno de alguns objectivos comuns, por todos partilhados.

Para Pfeffer & Salancik (1978) um dos papéis mais importantes a desempenhar pelos órgãos de gestão das instituições de ensino superior, e que não pode ser esquecido no âmbito deste critério, é o de gerir pedidos divergentes e os conflitos de interesses que surgem do meio envolvente ou de coligações internas. Também Mintzberg (1990) refere que nas burocracias profissionais, configuração estrutural em que o autor enquadra as instituições de ensino superior, o papel do administrador profissional, particularmente daquele que desempenha funções de mais elevado nível, se situa na fronteira da organização, entre os profissionais do seu interior (protegendo a sua autonomia e funcionando como um tampão relativamente às pressões do meio envolvente) e as partes interessadas externas (cortejando-os para obter o seu apoio moral e financeiro à instituição). Porém, e ainda de acordo com o autor, o poder deste administrador só se mantém enquanto os

profissionais considerarem que este desempenha bem o seu papel, defendendo eficazmente os seus interesses.

1. Visão, missão e valores da instituição

A instituição deve reflectir sobre a forma como os seus órgãos máximos de gestão se preocupam e envolvem efectivamente na definição de uma visão institucional, traduzida em valores, missão, objectivos e estratégias e na criação de uma cultura organizacional que dê à instituição uma identidade própria, sendo capaz de alinhar as vontades e interesses de cada um dos actores em torno de objectivos de desenvolvimento comuns.

Áreas a abordar:

- os órgãos máximos de gestão da instituição preocupam-se e envolvem-se pessoalmente na definição de uma visão clara relativamente ao que a instituição quer ser no futuro, desdobrada em valores, missão, objectivos a alcançar e estratégias para os atingir;
- a visão, valores, missão, objectivos e estratégias definidos incluem preocupações com a qualidade dos processos que decorrem na instituição e com a sua própria qualidade enquanto organização;
- os órgãos máximos de gestão preocupam-se em criar uma identidade própria para a instituição e um sentimento de pertença à mesma, partilhado por todos os seus actores e que permita um certo alinhamento dos objectivos e vontades de cada um destes em torno de alguns objectivos institucionais comuns;
- a visão, valores, missão, objectivos e estratégias definidos são enfatizados e comunicados pelos órgãos máximos de gestão a todos os actores da instituição, partilhados por estes e por eles utilizados enquanto referência para o desempenho das suas actividades/funções.

2. Os actores da instituição

A instituição deve reflectir sobre a forma como os órgãos máximos de gestão se preocupam com os diferentes grupos de actores, procurando avaliar até que ponto os apoiam no exercício das suas actividades, os motivam, promovem o desenvolvimento das suas capacidades e os recompensam pelos esforços desencadeados no sentido da melhoria da qualidade institucional.

Áreas a abordar:

- os órgãos máximos de gestão da instituição preocupam-se com os diferentes actores, mostrando-se disponíveis para receber e conversar com docentes, alunos e funcionários;
- os órgãos máximos de gestão da instituição motivam os seus actores e promovem a sua formação, de maneira a que estes desenvolvam ao máximo as capacidades, desempenhando cada vez melhor as suas funções;
- os órgãos máximos de gestão da instituição reconhecem, de forma positiva e periodicamente os esforços desencadeados pelos actores relativos à melhoria da instituição, realizados a título individual ou em equipas;
- os órgãos máximos da instituição procuram defender os seus actores de eventuais pressões externas a que estes possam estar sujeitos, dando-lhes liberdade para a realização das suas funções;
- os órgãos máximos de gestão da instituição avaliam periodicamente, o grau de satisfação dos diferentes grupos de actores, procurando melhorá-lo em função dos resultados expressos nos diferentes inquéritos conduzidos;
- os órgãos máximos de gestão resolvem os conflitos existentes entre diferentes coligações de actores, procurando que todos trabalhem em conjunto e com vista à melhoria da instituição como um todo e dos seus processos.

3. Relacionamento com o exterior

A instituição deve reflectir sobre a forma como os seus órgãos máximos de gestão se preocupam em promover o relacionamento com a sociedade exterior, procurando responder às suas necessidades e, simultaneamente, encontrar bases de apoio à instituição e aos seus processos.

Áreas a abordar:

- os órgãos máximos de gestão da instituição identificam e satisfazem, sempre que possível e aplicável, as necessidades da sociedade exterior;
- os órgãos máximos de gestão estabelecem e participam em parcerias envolvendo entidades exteriores, com o objectivo de obter suporte financeiro e moral aos processos em curso na instituição;
- os órgãos máximos de gestão fomentam iniciativas da instituição destinadas a contribuir positivamente para o bem estar e desenvolvimento da comunidade em que se insere.

4. *Melhoria contínua da instituição*

A instituição deve reflectir sobre a forma como os seus órgãos máximos de gestão se preocupam com a melhoria da sua qualidade enquanto organização e com a dos processos que nela têm lugar.

Áreas a abordar:

- os órgãos máximos de gestão da instituição garantem que os processos que nela decorrem são eficazes, conduzem a resultados consistentes e são continuamente melhorados;
- os órgãos máximos de gestão revêem periodicamente o desempenho dos processos e da organização, utilizando os resultados das revisões enquanto suporte a processos de inovação e melhoria;
- existe uma preocupação clara e um envolvimento efectivo dos órgãos máximos de gestão da instituição na definição de uma política de qualidade para a mesma e de mecanismos para a sua promoção, que possibilite a melhoria contínua dos processos que nela decorrem;
- os órgãos máximos de gestão revêem periodicamente a sua actuação, procurando melhorar a forma como gerem a instituição;
- os órgãos de gestão preocupam-se em estabelecer contactos com os seus *stakeholders*, incentivando e participando em parcerias e acções conjuntas de melhoria.

C5 – POLÍTICA, ESTRATÉGIA E CULTURA

Neste segundo critério do triângulo pretende-se analisar a forma como a instituição define as suas política e estratégia e desenvolve no seu interior uma cultura organizacional que lhe permita melhorar continuamente. Não se trata tanto de avaliar a política, estratégia e cultura específicas de uma instituição, mas antes de estudar a forma como estas são desenvolvidas no seu seio, nomeadamente os mecanismos de que a instituição dispõe para as definir, desenvolver, rever e continuamente melhorar.

1. Desenvolvimento da política e estratégia institucionais

A instituição deve reflectir sobre a forma como define a sua visão, missão, objectivos, política e estratégia institucionais, como garante a sua operacionalidade e exequibilidade e como é que as procura periodicamente rever e actualizar, em função do seu próprio progresso relativamente aos objectivos que para si estabeleceu.

Áreas a abordar:

- a instituição definiu uma visão e missão próprias, especificando as suas finalidades institucionais e os objectivos estratégicos essenciais que persegue;
- a determinação dos objectivos estratégicos da instituição para o curto e longo prazo é realizada tendo em consideração requisitos relativos ao desempenho dos diferentes processos que nela decorrem;
- a instituição estabeleceu um calendário para o cumprimento dos objectivos estratégicos especificados;
- a instituição analisa o seu ambiente externo, nomeadamente as condições subjacentes ao enquadramento legal, o ambiente económico e financeiro que a rodeia e a sua posição geográfica, identificando eventuais oportunidades e ameaças que este encerra;
- a política e estratégia da instituição são definidas com base em dados e informação variada e relevante, incluindo o desempenho dos processos e actividades internas, as perspectivas dos diferentes parceiros, as necessidades e grau de satisfação dos vários *stakeholders*, as eventuais oportunidades e ameaças existentes no meio ambiente externo e em informação resultante de exercícios de *benchmarking* com outras instituições;
- a política e estratégia, planos, propósitos e atribuição de recursos na instituição apoiam a prossecução dos objectivos estratégicos e dos valores da mesma, incluindo os de qualidade, no curto e longo prazo;
- os planos, políticas e estratégias institucionais são comunicados eficazmente e conhecidos em toda a instituição, sendo cada docente e/ou funcionário capaz de listar os objectivos relevantes para a sua actividade e a forma como vai tentar atingi-los;
- a instituição possui um plano global de desenvolvimento, regularmente actualizado, que inclui uma perspectiva de evolução no longo prazo dos seus actores, estrutura e organização internas, recursos, parcerias, processos e resultados;
- a instituição garante que os propósitos e planos gerais da instituição são exequíveis e aceites por todos os seus actores;
- os propósitos e planos gerais da instituição são desdobrados pelas várias unidades orgânicas que a constituem em planos e objectivos operacionais realizáveis;

- a determinação das acções prioritárias de melhoria da instituição e dos processos que nela decorrem é baseada em análises do desempenho destes;
- a instituição definiu medidas e indicadores de desempenho que lhe permitam monitorizar o seu progresso relativamente às políticas, estratégias, planos e propósitos por ela definidos;
- a instituição revê e actualiza periódica e continuamente as suas política, estratégia e objectivos.

2. A Qualidade - política, estratégia e cultura

A instituição deve reflectir sobre a sua qualidade enquanto organização e a de cada um dos processos que nela decorrem, definindo uma política, estratégias e objectivos que lhe permitam garanti-la e melhorá-la continuamente e desenvolvendo uma cultura organizacional comprometida com os mesmos.

Áreas a abordar:

- a instituição possui uma política da qualidade, tendo definido objectivos a atingir e estratégias para os alcançar;
- a política da qualidade é comunicada e partilhada por todos os actores da instituição;
- a instituição monitoriza regularmente a qualidade dos seus processos (ensino, investigação, actividades de extensão), com base em circuitos sistemáticos de recolha de informação constituídos para o efeito;
- a instituição preocupa-se em obter *feedback* regular dos *stakeholders* e do conjunto dos seus actores relativamente ao desempenho e à qualidade no curto e longo prazo;
- a instituição desenvolveu processos sistemáticos e regulares de avaliação interna da sua qualidade e dos processos que nela decorrem;
- na instituição encoraja-se o desenvolvimento de uma cultura organizacional comprometida com a melhoria contínua da qualidade;
- a instituição preocupa-se em avaliar as forças e fraquezas das suas política e estratégia de qualidade, revendo-as e melhorando-as sempre que tal se afigura necessário;
- a instituição possui capacidade de reacção face a novos desafios e oportunidades, procurando ao responder a estes melhorar o seu desempenho e o dos processos que nela decorrem;
- existe na instituição uma cultura generalizada de profissionalismo por parte dos diferentes actores, traduzida em dedicação ao trabalho desenvolvido e a desenvolver na instituição (ao nível dos processos de ensino, investigação e actividades de extensão).

3. O ensino/aprendizagem - política, estratégia e cultura

A instituição deve reflectir sobre a forma como decide relativamente às ofertas de ensino e se as mesmas encontram justificação em termos daquilo que são a sua missão e objectivos estratégicos, bem como relativamente às necessidades da sociedade exterior. A instituição deve ainda dispor de mecanismos que lhe permitam efectuar uma actualização periódica dos cursos que oferece, sempre que tal se justifique à luz daquilo que é a evolução do conhecimento e das necessidades do mercado de trabalho.

Áreas a abordar:

- a instituição definiu uma política e estratégia relativas ao desenvolvimento de oferta de formação;
- a instituição preocupa-se em justificar cada um dos cursos por si oferecidos face aos requisitos da sociedade em que se insere e das estratégias e metas definidas para si própria;
- a instituição preocupa-se em estabelecer mecanismos que permitam a actualização de cada um dos cursos que oferece em função das modificações que vão ocorrendo na sociedade em que estes se inserem;
- a instituição preocupa-se com o enquadramento e a interligação de cada um dos seus cursos com as actividades de investigação científica que nela são realizadas;
- a instituição possui uma política global que visa a reorientação dos alunos de graduação quando se verifica que os mesmos não estão devidamente integrados;
- a instituição tem procurado reflectir sobre a sua actual estrutura de graus e respectiva adequação, ou não, ao que são as recomendações contidas nas Declarações de Bolonha e Praga.

4. A investigação – política, estratégia e cultura

A instituição deve reflectir sobre a forma como se desenvolvem no seu seio as actividades de investigação, nomeadamente se existe ou não uma política global de investigação e como é que ela é definida.

Áreas a abordar:

- a instituição preocupa-se em definir objectivos estratégicos para a investigação que realiza, planeando e desenvolvendo as suas actividades em conformidade com estes;
- a definição pela instituição de uma política e estratégia relativas à investigação tem em linha de conta o actual contexto de desenvolvimento científico nacional e internacional;
- a instituição procura desenvolver uma cultura organizacional que encoraje a criatividade e a oportunidade de iniciativa dos investigadores mais jovens.

5. *As actividades de extensão – política, estratégia e cultura*

A instituição deve reflectir sobre a forma como são equacionadas no seu interior eventuais actividades de extensão desenvolvidas, nomeadamente analisar se existem ou não políticas globais definidas relativamente aquilo que devem ser as actividades de extensão a realizar.

Áreas a abordar:

- a instituição definiu uma política e estratégia para a prestação de serviços ao exterior (desenvolvimento de projectos de investigação sob contrato, actividades de consultoria, estudos ambientais, realização de diversos tipos de análises, etc.);
- a instituição definiu uma política e estratégia que visam o desenvolvimento de actividades no âmbito da formação contínua;
- a instituição definiu uma política cultural, quer a nível interno, quer numa perspectiva de oferta cultural à sua comunidade envolvente;
- a instituição definiu uma política relativa à protecção da propriedade intelectual e industrial.

6. *Outras políticas e estratégias institucionais*

A instituição deve procurar avaliar em que medida definiu uma série de políticas relativas ao seu próprio desenvolvimento enquanto organização.

Áreas a abordar:

- a instituição possui uma política de desenvolvimento de relações de parceria com outras entidades (de ensino superior, não superior ou outras) em domínios vários (novas tecnologias da comunicação e informação, desenvolvimento de projectos de índole científica, etc.);

- a instituição possui uma política de estabelecimento de relações com os seus diferentes *stakeholders*;
- a instituição definiu uma política de comunicação interna e externa (incluindo a comunicação por via electrónica);
- a instituição procura manter uma política de equilíbrio entre ensino graduado, pós-graduado e formação contínua;
- a instituição definiu uma política tendo em vista a sua internacionalização (estabelecimento de relações com entidades estrangeiras, reconhecimento mútuo de diplomas e formações concedidas por instituições de ensino superior estrangeiras, etc.);
- a instituição definiu uma política relativa à aplicação das novas tecnologias da informação e da comunicação nos seus diferentes processos (ensino, investigação, actividades de extensão, administração, serviços de informação, etc.);
- existe na instituição uma política específica destinada ao incentivo da aprendizagem de línguas estrangeiras pelos seus diferentes actores;
- a instituição definiu uma política e estratégia destinadas à sua promoção e divulgação externa, bem como às dos seus processos, nomeadamente no que respeita à oferta de formação que possui, aos projectos de investigação em que se encontra envolvida e às actividades de extensão (sobretudo em termos de prestação de serviços ao exterior e de oferta cultural) que tem vindo a desenvolver para o meio envolvente.

C6 – ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO

Este é o terceiro dos critérios que constituem o triângulo denominado “catalisador interno” no modelo de auto-avaliação proposto. Com ele pretende-se fazer uma análise da estrutura e funcionamento interno da instituição, porquanto ficou patente no estudo empírico realizado que a organização interna das instituições de ensino superior portuguesas não é idêntica em todas elas, ainda que esteja sujeita ao mesmo enquadramento legal (com as óbvias distinções entre Politécnicos e Universidades, públicos e privados), e que esta determina em algumas circunstâncias e em algumas instituições diferentes formas de planeamento, desenvolvimento e condução dos processos internos que nelas decorrem e dos resultados a que estes conduzem.

No âmbito deste critério entende-se por estrutura o tipo de unidades funcionais existentes na instituição, tais como departamentos, faculdades, escolas, institutos de investigação, determinado tipo de unidades ligadas à prestação de serviços, fundações, etc.; por organização, entende-se o tipo de órgãos de gestão existentes em cada instituição e as funções a estes atribuídas.

1. *Estrutura e organização*

A instituição deve reflectir sobre a sua estrutura e organização internas, procurando avaliar até que ponto estas contribuem para o desenvolvimento organizacional e o de cada um dos processos que nela decorrem.

Áreas a abordar:

- a instituição preocupa-se com a articulação funcional entre os seus diferentes órgãos de gestão (instituição, unidades orgânicas, serviços de apoio, outras unidades, etc.), tendo desenvolvido mecanismos que facilitam este processo;
- nos casos em que a instituição se encontra dispersa geograficamente, existem mecanismos que facilitam e contribuem para o desenvolvimento e melhoria da articulação entre a Reitoria/Presidência e os diferentes *campus*;
- a instituição dispõe de estruturas e órgãos adequados ao processo de ensino/aprendizagem e à definição de estratégias de desenvolvimento do mesmo;
- a instituição dispõe de estruturas e órgãos adequados ao processo de investigação e à definição de estratégias de desenvolvimento do mesmo;
- a instituição dispõe de estruturas e órgãos adequados ao processo de actividades de extensão e à definição de estratégias de desenvolvimento do mesmo;
- a instituição realiza periodicamente uma análise das vantagens e limites da sua estrutura organizacional, revendo-as e actualizando-as sempre que tal se justifica face à sua estratégia.

2. *Estruturas internas criadas pela instituição*

A instituição deve reflectir sobre a panóplia de estruturas internas que possui e respectivas funções, analisando até que ponto elas contribuem para o seu desenvolvimento enquanto organização e para o dos seus processos.

Áreas a abordar:

- a instituição possui uma estrutura responsável pela inserção profissional e acompanhamento dos graduados, com o objectivo de melhorar a sua integração na vida activa;

- a instituição possui uma estrutura responsável pela avaliação interna dos seus processos, procurando desta forma detectar e desencadear possíveis e necessárias acções de melhoria;
- existe na instituição uma estrutura relacionada com as actividades extracurriculares desenvolvidas pelo estudantes;
- na instituição foram criados centros de competência (laboratórios, institutos, pólos de investigação, etc.) ligados às empresas, com o objectivo de potenciar o desenvolvimento de projectos de investigação conjuntos;
- a instituição possui estruturas transversais abertas às empresas e outras entidades do meio envolvente, tais como unidades de prestação de serviços, centros de documentação, serviços informáticos, etc.;
- existe na instituição uma estrutura responsável pela selecção e recrutamento de docentes e não docentes.

3. *A qualidade - estrutura e organização*

Existindo na instituição um gabinete da qualidade, esta deve analisar até que ponto ele é suficientemente visível e tem uma actividade relevante no todo da organização, avaliando se o seu desempenho contribui efectivamente para a melhoria da qualidade, quer da instituição, quer dos seus processos.

Áreas a abordar:

- existência na instituição de um gabinete da qualidade, suficientemente visível no todo da organização, e com funções que são do conhecimento dos diferentes actores;
- o gabinete da qualidade possui acesso fácil e capacidade de comunicação com os órgãos de gestão mais relevantes da instituição;
- o gabinete da qualidade possui a autonomia necessária e suficiente para o bom desempenho das actividades pelas quais é responsável;
- existem na instituição mecanismos de coordenação simples e eficientes, que possibilitam a articulação correcta entre este gabinete, as unidades orgânicas constituintes da instituição, os diferentes serviços e restantes estruturas internas;
- a instituição dispõe de mecanismos internos de monitorização que lhe permitem avaliar a eficácia do desempenho deste gabinete no que respeita à melhoria da qualidade da instituição e dos diferentes processos que nela decorrem.

C7 – REGULAÇÃO EXTERNA

Ainda que o grau de autonomia das instituições de ensino superior públicas (especialmente o das Universidades) tenha aumentado muito nos últimos anos, a verdade é que quer o Estado, quer outras organizações da sociedade (com especial destaque para as Ordens Profissionais), exercem ainda, e muito provavelmente continuarão a fazê-lo no futuro, um significativo poder de regulação sobre o sistema de ensino superior português e as suas instituições. E a juntar às entidades nacionais, sentem-se agora cada vez mais os efeitos de uma regulação por parte de instâncias internacionais, muito particularmente as existentes no âmbito da União Europeia e de um espaço europeu mais alargado (veja-se, por exemplo, a Declaração de Bolonha, assinada por 31 países em 1999, com o objectivo de criar um espaço europeu para o ensino superior).

Daí que faça sentido, ao analisar-se uma instituição de ensino superior e os processos que nela decorrem, avaliar até que ponto a condução dos mesmos e os resultados que com eles se pretendem obter, são função não apenas de uma lógica de gestão interna (“catalisador interno”), mas também das diferentes pressões que externamente se fazem sentir sobre a instituição (sendo aqui de destacar, no caso das instituições públicas, as de índole financeira, uma vez que o orçamento do estado continua e continuará a ser uma importante fonte de financiamento). Faz por isso todo o sentido incluir no modelo de auto-avaliação proposto um critério relacionado com a regulação externa a que a instituição está sujeita, procurando com ele fazer-se uma análise de quais as forças externas que influenciam o desenvolvimento e a condução dos seus processos, bem como das respostas por si dadas às mesmas.

1. Relacionamento com entidades externas

A instituição deve procurar analisar as relações que mantém com determinados organismos externos que sobre ela podem exercer mecanismos de regulação, avaliando nomeadamente o seu grau de autonomia relativamente a estes e às directivas, recomendações ou propostas deles emanadas.

Áreas a abordar:

- como a instituição caracteriza a sua relação com o Estado, particularmente com o Ministério da Ciência e Ensino Superior;

- como a instituição caracteriza a sua relação com as Ordens Profissionais, nomeadamente se são tidos em consideração os requisitos estabelecidos por estas, ou por outros organismos oficialmente constituídos, para efeitos de acreditação dos cursos;
- a instituição sentiu ou sente a necessidade de modificar o seu funcionamento e o dos seus processos em virtude de eventuais acordos ou protocolos estabelecidos ao nível da União Europeia, ou em resultado da influência directa ou indirecta de entidades internacionais.

2. *Grau de autonomia da instituição*

A instituição deve reflectir sobre o seu real grau de autonomia relativamente a um conjunto de factores que caracterizam a vida interna, nomeadamente em relação à estrutura e organização, gestão dos recursos e actores, realização dos processos e tomada de decisões relativas ao desenvolvimento actual e futuro.

Áreas a abordar:

- a estrutura de governo e gestão da instituição é imposta por lei;
- a instituição é autónoma no que se refere à selecção e recrutamento dos docentes, investigadores e pessoal não docente;
- a instituição possui uma grande autonomia no que se refere à selecção dos alunos para os diferentes programas de ensino (licenciatura, mestrado e doutoramento) que oferece;
- a instituição tem autonomia relativamente à distribuição interna do financiamento público que lhe é atribuído;
- a instituição tem autonomia relativamente à distribuição interna do financiamento proveniente de outras fontes;
- a instituição possui autonomia no que se refere à tomada de decisões sobre a sua estrutura interna (em termos de criação ou encerramento de unidades orgânicas, institutos de investigação, outro tipo de estruturas, serviços, fundações, etc.);
- a instituição possui autonomia no que se refere à tomada de decisões sobre a sua organização interna (criação ou eliminação de órgãos de gestão, atribuição de funções aos diferentes órgãos de gestão, etc.);
- a instituição possui autonomia relativamente ao desenrolar do processo de ensino/aprendizagem (em termos de graus concedidos, definição dos programas de estudo, especializações dentro de programas de estudo, unidades de crédito dos cursos, abordagens didácticas e pedagógicas, etc.);

- a instituição possui autonomia relativamente ao desenrolar do processo de investigação (em termos de organização interna das unidades de investigação, tomada de iniciativas relacionadas com o desenvolvimento de projectos individuais ou de equipa, etc.);
- a instituição possui autonomia relativamente ao desenvolvimento de actividades de extensão diversas (prestação de serviços ao exterior, criação de incubadoras de empresas, criação de parques de ciência e tecnologia, promoção de actividades culturais abertas à comunidade envolvente, etc.);
- a instituição é autónoma no que respeita à implementação de sistemas de reconhecimento e recompensa do desempenho dos seus actores.

C8 – PROCESSOS

O critério agora em análise constitui o cerne do modelo de auto-avaliação aqui proposto, à volta do qual se dispõem os restantes oito. A identificação, desenvolvimento e melhoria dos processos que decorrem numa instituição de ensino superior, bem como da forma como são geridos, é essencial quando se pensa em fazer uma análise da instituição com o intuito último de melhorar a sua qualidade enquanto organização e a dos seus resultados.

De acordo com Galloway (1994), um processo é uma sequência de passos, tarefas ou actividades que convertem *inputs* em *outputs*. Um processo de trabalho adiciona valor aos *inputs* pela sua modificação ou pela sua utilização na produção de algo novo. Ainda de acordo com a autora (1994), existem processos macro, que pela sua abrangência e amplitude atravessam muitas vezes as fronteiras funcionais numa organização, e processos micro, muito mais limitados e constituídos por passos e actividades bastante detalhadas.

No âmbito de uma instituição de ensino superior, os processos são também as sequências de actividades que vão adicionando valor e que lhe permitem o cumprimento da sua missão, com o consequente alcance dos objectivos que definiu e dos resultados que pretende. Uma instituição de ensino superior possui uma rede de processos interligados, devidamente compreendidos e geridos, em que alguns dizem respeito ao ensino/aprendizagem, outros à investigação realizada, a actividades de extensão e ainda ao conjunto de actividades de suporte.

O que se pretende com este critério é que cada instituição reflecta sobre quais os processos mais importantes que nela decorrem (destacando-se, aqui, naturalmente, enquanto processos macro o ensino/aprendizagem, a investigação e as actividades de extensão), analisando a forma como os gere e os melhora em função das suas política, estratégia e cultura e dos resultados que pretende obter, tendo em consideração os interesses dos seus diferentes *stakeholders*. A instituição deve,

igualmente, analisar a gestão que faz dos processos de suporte (financeiros, documentação, recursos humanos, acção social escolar, reprografia, etc.) enquanto actividades fundamentais ao bom desempenho das suas funções críticas.

1. *Identificação e concepção dos processos*

No âmbito deste sub-critério a instituição deve reflectir sobre a forma como identifica os processos críticos ao seu desempenho enquanto organização e como, a partir daí, os concebe, procurando que a sua realização lhe permita cumprir a missão e os objectivos estratégicos que definiu.

Áreas a abordar:

- a instituição identifica e concebe, de forma clara e precisa, todas as actividades e processos críticos (ensino/aprendizagem, investigação e actividades de extensão) para alcançar com sucesso a sua missão e os objectivos estratégicos definidos;
- a identificação e concepção dos processos críticos a realizar na instituição baseiam-se nas necessidades e expectativas dos seus diferentes *stakeholders* e das pessoas que nela trabalham;
- a instituição dispõe de sistemas e metodologias que lhe permitem potenciar a concepção de processos inovadores;
- ao conceber os seus processos, pela identificação dos actores, recursos e parcerias necessários à sua realização, e dos resultados que pretende alcançar, a instituição preocupa-se em fazê-lo de forma a evitar potenciais problemas;
- para além dos processos-chave, a instituição preocupa-se com a identificação e concepção claras e precisas de um conjunto de processos e actividades de suporte aos mesmos.

2. *Desenvolvimento e acompanhamento dos processos*

A instituição deve reflectir sobre a forma como desenvolve os seus processos, avaliando até que ponto estes se desdobram em sub-processos exequíveis, que lhe permitam cumprir a missão e os objectivos estratégicos definidos *a priori*. Deve, também, preocupar-se em analisar até que ponto possui sistemas de monitorização e acompanhamento dos processos, que lhe permitam saber se aquilo que faz está de facto a ser bem feito e a contribuir para os resultados pretendidos.

Áreas a abordar:

- a instituição dispõe de sistemas que asseguram que todos os seus processos são desenvolvidos de acordo com requisitos pré-definidos;
- a instituição dispõe de mecanismos que lhe permitem coordenar adequadamente actividades e processos interdependentes;
- quando pensa, concebe e desenvolve os seus processos-chave (ensino/aprendizagem, investigação e actividades de extensão), a instituição preocupa-se em desdobrá-los num conjunto de sub-processos exequíveis, que lhe permitam alcançar os resultados desejados;
- a instituição desdobra igualmente os seus processos de suporte em sub-processos que os tornem operacionais;
- a instituição possui sistemas monitorização e acompanhamento dos processos, que asseguram o cumprimento dos objectivos e resultados, relativos aos serviços por ela prestados, previamente definidos.

3. *Revisão e melhoria dos processos*

A instituição deve analisar até que ponto tem implementados sistemas e mecanismos que lhe permitam acompanhar o desenvolvimento dos processos, verificando se estes contribuem efectivamente para o cumprimento da missão e dos objectivos estratégicos, revendo-os e melhorando-os sempre que tal se verifique necessário.

Áreas a abordar:

- a instituição implementou mecanismos que permitem efectuar a revisão e melhoria sistemática dos diferentes processos críticos e de suporte que nela decorrem;
- os mecanismos de melhoria existentes na instituição baseiam-se na identificação de oportunidades e necessidades através do recurso a dados operacionais, informação proveniente dos *stakeholders* e/ou comparações com outras organizações (instituições de ensino ou não);
- a instituição possui sistemas capazes de avaliar a implementação e eficácia dos mecanismos utilizados para o acompanhamento e melhoria das actividades relacionadas com os processos.

C9 – RESULTADOS (STAKEHOLDERS)

Procura-se com este critério que cada instituição de ensino superior analise em que medida possui um conjunto de indicadores de resultados, qualitativos e quantitativos, que compreenda as necessidades dos seus diferentes *stakeholders* (estes devem ser identificados pela própria instituição). Fazendo uso do conjunto de indicadores que possui, cada instituição deve ser capaz de mostrar o seu grau de êxito relativamente ao que é entendido como o essencial da sua actividade, bem como à satisfação das expectativas e necessidades dos diferentes *stakeholders*. Os resultados constituem, em primeira análise, evidências do desempenho da instituição na formação dos seus alunos, na investigação realizada e nos restantes serviços prestados. A instituição deve ser capaz de reflectir e analisar não só os resultados que obtém, em si mesmos, mas também a evolução destes ao longo dos anos, bem como efectuar comparações entre estes e os obtidos por outras instituições de ensino (superior ou não) e organizações, quando aplicável.

A definição, por cada instituição, do conjunto de indicadores de resultados que melhor se lhe adapta, deve ser feita tendo em consideração a política, estratégia e cultura que definiu para si, bem como para os seus processos. A medição dos diferentes resultados alcançados pode ter um carácter directo, quando se procede à auscultação das percepções dos *stakeholders* da instituição sobre a mesma e sobre os processos que nela decorrem (recorrendo, por exemplo, a entrevistas, inquéritos, conversas de grupo, reclamações, elogios), ou um carácter indirecto, sempre que se recorre à utilização de indicadores complementares que permitem prever qual a ideia que têm da instituição aqueles que de alguma forma dela beneficiam.

A instituição deve, ainda, ser capaz de analisar os resultados que está a alcançar relativamente ao seu impacte na sociedade que a envolve (aos níveis local, regional, nacional e internacional).

Seguidamente apresentam-se os diferentes sub-critérios em que este critério se divide, definindo-se as potenciais áreas a abordar pela instituição no âmbito da sua avaliação de acordo com cada um deles. Tal como para alguns dos restantes critérios do modelo proposto, também para este se encontra listado no anexo V.4 um conjunto possível de indicadores.

1. Resultados – cumprimento da missão e dos objectivos definidos

A instituição deve reflectir sobre o grau de cumprimento da missão e dos objectivos que estabeleceu para si e para cada um dos seus processos-chave, analisando particularmente se os resultados que tem vindo a alcançar ao longo dos últimos 3/5 anos correspondem às previsões,

apresentam uma evolução positiva e são comparáveis ou mesmo melhores que os de outras instituições (de ensino superior ou não).

Áreas a abordar:

- os resultados alcançados pela instituição mostram que esta tem vindo a cumprir a sua missão e os objectivos que estabeleceu para si, enquanto organização, e para cada um dos seus processos-chave (ensino/aprendizagem, investigação e actividades de extensão);
- a instituição possui mecanismos que lhe permitem comparar periodicamente o seu desempenho, enquanto organização, e o de cada um dos processos com o de outras instituições;
- os dados resultantes das comparações efectuadas mostram que de uma maneira geral o desempenho actual da instituição e dos seus processos é comparável, e por vezes mesmo melhor, ao de outras instituições de ensino similares;
- a instituição avalia periodicamente o seu desempenho, tendo em consideração os processos implementados, os resultados obtidos e os recursos utilizados;
- a instituição estabelece sistematicamente objectivos de melhoria do desempenho enquanto organização e dos processos que nela decorrem, bem como dos resultados a que os mesmos conduzem.

2. *Resultados – “Stakeholders”*

A instituição deve analisar até que ponto os seus diferentes grupos de *stakeholders* se encontram satisfeitos relativamente aos resultados por si alcançados através da realização dos processos-chave.

Áreas a abordar:

- a instituição procura conhecer, avaliar e medir a satisfação dos *stakeholders* relativamente a si mesma enquanto organização e a cada um dos processos, utilizando para isso medidas relevantes e que possibilitam a previsão de tendências;
- as medidas utilizadas pela instituição têm mostrado uma tendência de evolução positiva e níveis de desempenho elevados e sustentados;

- os resultados das pesquisas que a instituição realiza são segmentados para mostrar claramente as diferenças de percepções e graus de satisfação dos diferentes grupos de *stakeholders* definidos;
- a instituição consegue demonstrar claramente que a satisfação dos seus *stakeholders* é comparável e, por vezes, mesmo melhor, do que a proporcionada por outras instituições;
- a instituição realiza regularmente inquéritos para auscultar o ponto de vista dos empregadores, antigos alunos e associações profissionais relativamente a si mesma, aos seus processos e aos resultados que com eles obtém, focando assuntos tais como:
 - ☞ adequação dos cursos aos perfis profissionais
 - ☞ capacidade de integração dos diplomados (nomeadamente capacidade para trabalharem em equipa)
 - ☞ relação dos cursos com a actividade profissional
 - ☞ facilidades no acesso à formação contínua
 - ☞ expectativas de pós-graduação
 - ☞ capacidade de adaptação a novas funções
 - ☞ sentido de responsabilidade
 - ☞ iniciativa na reorganização do local de trabalho
- os dados recolhidos pela instituição, através dos inquéritos de opinião que realiza, mostram tendências positivas e sustentadas ao longo dos últimos anos e são comparáveis ou mesmo melhores que os obtidos em outras instituições de ensino superior similares;
- os resultados das avaliações/pesquisas que a instituição realiza são utilizados na procura da melhoria dos seus processos e dos resultados a que estes conduzem, nomeadamente em termos do aumento do grau de satisfação dos seus *stakeholders*;
- a instituição trata adequadamente as reclamações que recebe dos seus *stakeholders*, procurando assim prevenir a ocorrência dos mesmos problemas e melhorar a sua qualidade e a dos seus processos.

3. Resultados – Ensino/Aprendizagem

A instituição deve reflectir sobre os resultados que tem vindo a alcançar no que respeita à sua de função ensino/aprendizagem, avaliando até que ponto estes têm correspondido aos seus objectivos nesta matéria, têm apresentado uma tendência de evolução favorável e são comparáveis ou mesmo melhores do que os de outras instituições de ensino superior similares.

Áreas a abordar:

- a instituição possui dados que demonstram claramente possuir uma boa e adequada oferta no domínio do ensino, tendo vindo a alcançar os resultados pretendidos no que respeita à aprendizagem dos seus alunos;
- as percepções da sociedade envolvente sobre o ensino ministrado na instituição são favoráveis;
- os diferentes cursos oferecidos pela instituição têm boa aceitação no mercado de trabalho;
- os diferentes cursos oferecidos pela instituição, e para os quais existem mecanismos de acreditação a nível nacional, estão reconhecidos pela Ordem Profissional (ou organismo oficial competente) correspondente;
- a instituição preocupa-se com as saídas profissionais dos seus diplomados, tendo desenvolvido mecanismos que lhes permitem mais facilmente encontrar um primeiro emprego;
- a instituição tem vindo a realizar estudos relativos à inserção profissional dos diplomados dos diferentes cursos;
- os diferentes cursos oferecidos pela instituição têm sido alvo de solicitações para se fazerem representar em actividades de natureza científica e profissional.

4. Resultados - Investigação

A instituição deve reflectir sobre os resultados que tem vindo a alcançar no que respeita às actividades de investigação que desenvolve, avaliando até que ponto estes têm correspondido aos seus objectivos nesta matéria, têm apresentado uma tendência de evolução favorável e são comparáveis ou mesmo melhores do que os de outras organizações (instituições de ensino superior ou não).

Áreas a abordar:

- a instituição possui dados que demonstram claramente ter vindo a alcançar os resultados pretendidos no que respeita à investigação desenvolvida no seu seio, cumprindo a missão e os objectivos que definiu;
- os resultados da instituição no que respeita ao desenvolvimento da função investigação têm mostrado uma tendência de evolução positiva e são comparáveis, ou mesmo melhores, que os de outras instituições similares;

- as percepções da sociedade envolvente sobre a investigação realizada na instituição são globalmente favoráveis.

5. Actividades de extensão – Resultados

A instituição deve reflectir sobre os resultados que tem vindo a alcançar no que respeita às actividades de extensão que desenvolve, avaliando até que ponto estes têm correspondido aos seus objectivos nesta matéria, têm apresentado uma tendência de evolução favorável e são comparáveis ou mesmo melhores do que os de outras organizações (instituições de ensino superior ou não) similares.

Áreas a abordar:

- a instituição possui dados que demonstram claramente possuir uma boa e adequada oferta de cursos de formação presencial e à distância, enquadrados no conjunto de actividades de extensão que tem vindo a desenvolver;
- a instituição tem vindo a desenvolver acções diversas que visam a promoção da aprendizagem ao longo da vida;
- a instituição tem vindo a ser cada vez mais procurada para a realização de actividades e serviços para entidades exteriores;
- a instituição possui diversos programas concebidos para promover as suas actividades de extensão (culturais, prestação de serviços, consultorias, etc.) junto de empresas e outras organizações.

6. Resultados - Desempenho orçamental e financeiro

A instituição deve reflectir sobre o seu desempenho orçamental e financeiro, analisando até que ponto a sua situação é saudável, para o que precisa de possuir dados financeiros e orçamentais relativos aos anos mais recentes, que lhe permitam não só avaliar a sua própria evolução como compará-la com outras instituições similares.

Áreas a abordar:

- a situação financeira da instituição pode considerar-se saudável;

- a instituição possui dados orçamentais e financeiros actualizados, que lhe permitem avaliar a eficácia da sua gestão e a correcta utilização dos recursos financeiros;
- a instituição possui mecanismos que lhe permitem comparar estes dados com os de outras instituições (de ensino ou não);
- a instituição possui mecanismos que lhe permitem analisar a evolução dos seus dados financeiros e orçamentais ao longo dos anos mais recentes (3/5 anos), tendo esta sido globalmente positiva e sustentada.

7. Impacto na sociedade envolvente

A instituição deve reflectir sobre o seu eventual impacto e o dos seus processos no meio envolvente em que se encontra inserida e na sociedade em geral, procurando avaliar em que medida pode e contribui para o seu desenvolvimento.

Áreas a abordar:

- a instituição contribui para o desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida da comunidade em que se insere e da sociedade em geral, através, por exemplo, da promoção de actividades culturais, desportivas, de acções de formação gratuitas e da realização de trabalho voluntário;
- a instituição tem desenvolvido medidas para prevenção e redução de potenciais perigos resultantes da sua actividade para o meio ambiente, preocupando-se igualmente com a conservação e protecção de recursos globais;
- os resultados das actividades referidas nos dois pontos anteriores têm tido uma evolução positiva ao longo do tempo, sendo comparáveis aos de outras organizações;
- a instituição possui dados e informação relevante que lhe permitam demonstrar que a comunidade que a envolve e a sociedade em geral a têm em elevada consideração e que a sua reputação tem vindo a melhorar;
- a instituição disponibiliza as suas instalações e equipamentos à comunidade envolvente sempre que esta o solicita e que as actividades a aí desenvolver não sejam contrárias à sua missão e aos seus valores.

V.4 ABORDAGENS PARA A APLICAÇÃO PRÁTICA DO MODELO DE AUTO-AVALIAÇÃO

Desenvolvido que foi o modelo de auto-avaliação proposto para as instituições de ensino superior portuguesas, faz agora sentido pensar na respectiva operacionalização, tornando possível a sua aplicação nas instituições para as quais foi concebido. Neste sub-capítulo pretendem-se, pois, descrever as abordagens a utilizar para a aplicação prática do modelo desenvolvido no âmbito deste trabalho de investigação.

Na definição e desenvolvimento da metodologia a ser seguida pelas instituições de ensino superior que optem pela aplicação do modelo de auto-avaliação aqui proposto, foram consideradas duas das abordagens utilizadas pela EFQM (*European Foundation for Quality Management*) para aplicação do *EFQM Excellence Model* (EFQM, 1999^a): a abordagem por questionário e a abordagem por formulário (EFQM, 1999^b), bem como a utilizada por Tambi (2000) para aplicação do *Kanji's Business Excellence Model* (1998) a um conjunto de instituições de ensino superior do Reino Unido, Malásia e Estados Unidos da América (abordagem por questionário). Com base nestes diferentes tipos de abordagem, foi, então, desenvolvida a metodologia para aplicação do modelo de auto-avaliação proposto no contexto das instituições de ensino superior portuguesas, a qual assenta na utilização de uma ou em simultâneo das duas abordagens que seguidamente se apresentam.

V.4.1 ABORDAGEM POR QUESTIONÁRIO

Neste tipo de abordagem, o questionário é o instrumento base da auto-avaliação que a instituição vai realizar: é respondendo ao conjunto das questões propostas que esta recolhe informação relevante sobre as percepções que os vários actores têm de si mesma, ficando a conhecer a sua situação real e podendo, a partir daí, pensar em soluções para as áreas de respostas menos positivas. A sua vantagem reside essencialmente na facilidade com que um grande número de pessoas pode participar no processo de auto-avaliação, contribuindo para uma visão alargada da situação da instituição, ou instituições (EFQM, 1999^b). Daí que tenha sido esta a abordagem utilizada na aplicação do modelo ao conjunto das instituições de ensino superior portuguesas.

O desenvolvimento desta abordagem exige, em primeiro lugar, a construção do questionário subjacente à auto-avaliação a realizar (nos anexos III.4 e III.5 são apresentadas duas versões do mesmo). Isto foi feito tendo em consideração o modelo de auto-avaliação desenvolvido,

nomeadamente as áreas a abordar em cada um dos nove critérios e, como se pretendia que o modelo pudesse ser depois validado empiricamente recorrendo a modelos de equações estruturadas, os requisitos necessários para que esta técnica pudesse depois ser aplicada (a técnica de análise multivariada mencionada, bem como os requisitos referidos serão apresentados detalhadamente no sub-capítulo VI.1.4).

O questionário construído contém 9 grupos de questões, que correspondem aos 9 critérios do modelo de auto-avaliação desenvolvido, num total de 73 perguntas fechadas, as quais traduzem um conjunto de práticas e factores considerados fundamentais para a melhoria interna da qualidade da instituição que se vai auto-avaliar. Tratando-se de um questionário do tipo fechado, o inquirido dá a sua resposta escolhendo entre 10 alternativas possíveis (de *1 – Pouco* a *10 – Muito*), cada uma das quais representando a situação actual da instituição de ensino superior em que este exerce funções, no que se refere ao nível de implementação de cada uma das práticas e factores apresentados. De acordo com Kanji & Wallace (1998), este tipo de escala de resposta contribui para uma maior fiabilidade. Já Fornell et al. (1996) consideram que a utilização de uma escala de 10 pontos (vs. uma de 5 ou 7 pontos) possibilita uma maior discriminação em termos de resposta por parte dos inquiridos, reduzindo os problemas estatísticos de assimetria. Admitindo que a escala das respostas é de intervalo, torna-se então possível, depois de respondidas todas as questões colocadas, determinar, para cada instituição (e respondendo mais do que uma pessoa), ou para um grupo de instituições, um conjunto de medidas estatísticas, das quais ressalta o valor médio obtido em cada um dos critérios do modelo. Fica-se, assim, com uma ideia acerca de quais os critérios em que a instituição, ou o conjunto destas, está melhor e quais aqueles em que se encontra menos bem, devendo ser, por isso mesmo, alvos preferenciais de acções de melhoria a desencadear.

V.4.2 ABORDAGEM POR FORMULÁRIO

Esta abordagem baseia-se no preenchimento de um conjunto de formulários (um por cada sub-critério do modelo), os quais são utilizados pelos actores da instituição que fazem a auto-avaliação (equipas de auto-avaliação) para definir os pontos fortes, áreas de melhoria e acções de melhoria que lhe estão associados. Na figura V.4.1 apresenta-se o exemplo de um formulário hipotético utilizado para a auto-avaliação da instituição de ensino superior relativamente ao sub-critério 2.2.

Figura V.4.1 – Exemplo de um formulário para o sub-critério 2.2.

Critério C2 – Recursos	
Como o DEGEI gere os recursos internos de que dispõe (financeiros, espaços físicos, equipamentos, materiais, informação e conhecimento) de forma a que estes suportem o bom desempenho dos seus processos e a que a sua utilização reflecta a política, estratégia e cultura institucionais.	
Sub-critério C2.2	
Como o DEGEI gere os seus edifícios, equipamentos e materiais.	
Pontos Fortes	Áreas de Melhoria
Acções de Melhoria	

Um dos factores críticos para a condução do processo de auto-avaliação de acordo com esta abordagem é o processo de recolha da informação disponível sobre a instituição, de forma a ser possível realizar uma apreciação consciente de cada um dos sub-critérios. Também a formação dos actores da instituição que vão participar no processo de auto-avaliação é fundamental, sendo importantíssima a apresentação e explicação prévia do modelo de auto-avaliação enquanto esquema de referência para a auto-avaliação, bem como do sistema de avaliação a ser utilizado.

V.4.3 METODOLOGIAS E ETAPAS DE REALIZAÇÃO DO PROCESSO DE AUTO-AVALIAÇÃO

Dependendo da natureza da auto-avaliação que se quer realizar (de índole mais qualitativa ou mais quantitativa), do âmbito da mesma (auto-avaliação de uma única instituição de ensino superior, de um conjunto de instituições ou de uma unidade orgânica) e do número de actores envolvidos no processo de auto-avaliação, pode optar-se por uma das duas metodologias de auto-avaliação que a seguir se propõe.

V.4.3.1 Questionário

Sempre que o objectivo for a realização de uma auto-avaliação de índole mais quantitativa de um conjunto alargado de instituições de ensino superior, apenas de uma instituição mas em que se pretenda a participação da grande maioria dos seus actores, ou ainda do conjunto de unidades orgânicas pertencentes a uma dada instituição, sugere-se a opção pela utilização exclusiva da abordagem por questionário. Neste caso, o questionário desenvolvido deve ser submetido à totalidade das instituições a auto-avaliar, à totalidade das pessoas que se quer que auto-avaliem a instituição, no caso de se tratar de apenas uma instituição, ou ao conjunto das unidades orgânicas que constituem uma instituição, respectivamente. Com as respostas obtidas pode fazer-se uma análise geral do conjunto das instituições, de uma instituição em particular ou do conjunto das unidades orgânicas pertencentes a uma instituição, identificando as áreas mais e menos positivas e obtendo-se pontuações médias em cada um dos critérios do modelo. É possível também estabelecer comparações entre instituições ou entre unidades orgânicas pertencentes a uma mesma instituição, relativamente ao desempenho das mesmas em cada um dos critérios e no seu conjunto.

Um exemplo de aplicação desta metodologia é o caso de uma Universidade que pretende fazer a avaliação das suas diferentes unidades orgânicas, obtendo um conjunto de dados sobre cada uma destas, que podem ser objecto de comparação, e uma panorâmica geral sobre si mesma. Outro exemplo é o trabalho realizado no conjunto das instituições de ensino superior portuguesas, que permitiu validar o modelo de auto-avaliação proposto (este exemplo é apresentado no sub-capítulo VI.2.1).

Optando por esta metodologia, sugerem-se, então, as seguintes etapas para concretizar o processo de auto-avaliação:

- 1) Selecção do conjunto de instituições de ensino superior, de uma instituição em particular ou das unidades orgânicas pertencentes a uma instituição que se querem analisar;
- 2) Decisão sobre quem dentro das instituições, da instituição ou das unidades orgânicas responderá ao questionário de auto-avaliação;
- 3) Submissão do questionário ao conjunto de instituições seleccionadas, à instituição ou às diferentes unidades orgânicas;
- 4) Recolha dos questionários respondidos;
- 5) Análise da situação actual do conjunto das instituições de ensino superior incluídas no estudo, da instituição auto-avaliada ou do conjunto das diferentes unidades orgânicas pertencentes a uma mesma instituição - tratamento estatístico dos dados recolhidos (respostas dadas ao questionário).

V.4.3.2 Questionário/Formulários

Se, pelo contrário, se pretender realizar uma auto-avaliação de índole mais qualitativa, numa instituição de ensino superior ou numa unidade orgânica pertencente a uma instituição, com a participação de um número mais reduzido de actores, sugere-se a utilização das duas abordagens em simultâneo, de acordo com as fases que seguidamente se apresentam:

- 1) Para cada sub-critério do modelo, uma equipa de auto-avaliação (primeiro individualmente e depois colectivamente) preenche um formulário identificando os pontos fortes, áreas de melhoria e acções de melhoria referentes a esse sub-critério (abordagem por formulário);
- 2) Para cada critério do modelo existe um conjunto de questões a que a equipa de auto-avaliação deve responder (primeiro individualmente e depois colectivamente); estas questões são as elaboradas no âmbito do questionário construído para a primeira metodologia apresentada e que correspondem ao critério em análise. Obtém-se, assim, uma pontuação para a instituição em cada um dos critérios do modelo.

Um exemplo de aplicação desta metodologia é o caso de um departamento pertencente a uma universidade que se pretenda auto-avaliar a si mesmo enquanto organização recorrendo ao modelo de auto-avaliação proposto. Neste caso, as etapas que se sugerem para a realização do processo de auto-avaliação são as que seguidamente se apresentam:

- 1) Selecção do responsável pela coordenação do processo de auto-avaliação da instituição ou unidade orgânica (esta selecção é feita pelos órgãos máximos de gestão da instituição).
- 2) O coordenador do processo de auto-avaliação selecciona diferentes actores (entre docentes, alunos, pessoal não docente e investigadores) e/ou outros elementos externos à instituição, e constitui equipas de auto-avaliação, as quais vão participar directamente na auto-avaliação da instituição. Cada equipa de auto-avaliação deverá ter preferencialmente 5 elementos e poder-se-ão constituir entre 1 equipa (que avaliará todos os critérios) e 9 equipas (cada uma avalia apenas um critério). É conveniente que as pessoas escolhidas para integrar as equipas de auto-avaliação sejam relevantes para a vida da instituição, representem a totalidade da mesma e tenham um bom conhecimento de la.
- 3) O coordenador do processo de auto-avaliação distribui pelos membros das equipas de auto-avaliação o modelo de auto-avaliação que servirá como esquema de referência para

a avaliação, realizando posteriormente uma sessão de formação, na qual explica o modelo e a metodologia de avaliação a ser seguida.

- 4) Os elementos das diferentes equipas reúnem-se entre si e fazem a auto-avaliação da instituição no âmbito do critério, ou critérios, que lhe foram atribuídos: preenchem os formulários respectivos e dão resposta às questões colocadas.
- 5) O coordenador do processo reúne todos os formulários, questionários e demais informação resultante da auto-avaliação realizada pelas diferentes equipas e escreve um relatório de auto-avaliação, o qual é apresentado à instituição ou unidade orgânica, nomeadamente aos seus órgãos de gestão.
- 6) Finalmente, e com base nas diferentes acções de melhoria propostas no âmbito da auto-avaliação, o coordenador do processo elabora um plano de acções de melhoria para a instituição ou unidade orgânica. Este plano é discutido com os órgãos de gestão, definindo-se os procedimentos necessários à sua implementação. Seis meses após a aprovação do plano de acções de melhoria, os órgãos de gestão da instituição ou unidade orgânica devem analisar o grau de implementação das diferentes acções.

A figura V.4.2 ilustra esquematicamente as etapas que o coordenador do processo de auto-avaliação terá que promover na instituição, ou unidade orgânica, para que esta se auto-avalie, obtendo no final um plano de acções de melhoria devidamente aprovado para implementação.

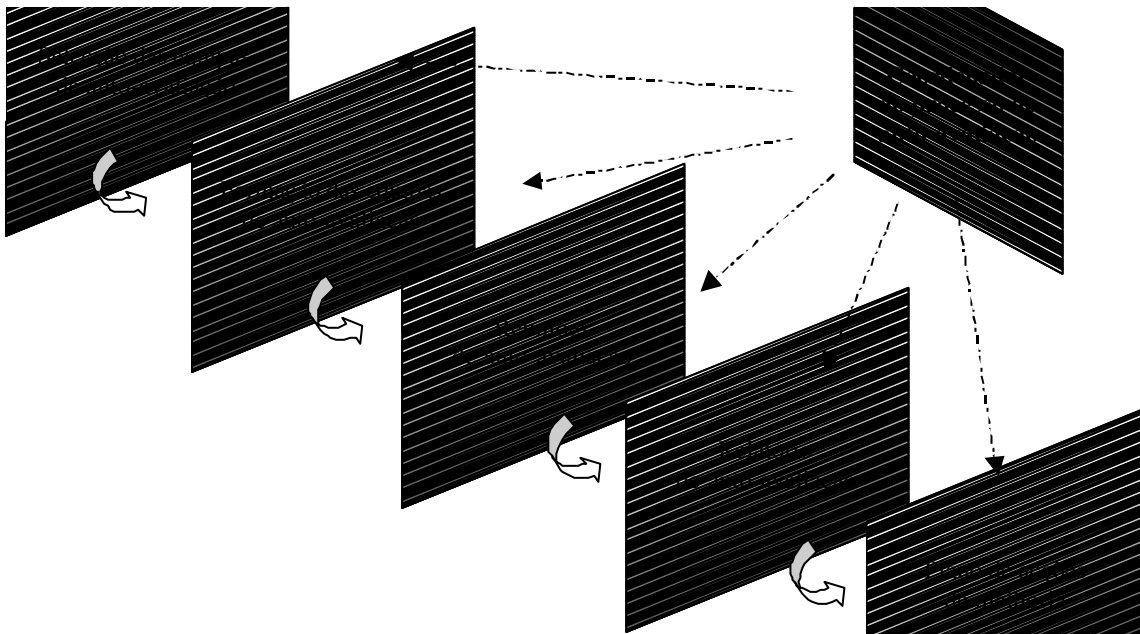


Figura V.4.2 – Etapas do processo de auto-avaliação a realizar na instituição de ensino superior, ou numa unidade orgânica.

No capítulo que agora termina apresentou-se o modelo de auto-avaliação institucional desenvolvido para as instituições de ensino superior portuguesas, bem como as metodologias e as correspondentes etapas propostas para a realização de um processo de auto-avaliação de acordo com os critérios, sub-critérios e áreas a abordar em que se desdobra o modelo. No capítulo seguinte apresentar-se-ão os principais resultados obtidos com a aplicação prática do modelo, e das duas metodologias propostas, a três casos distintos de instituições de ensino superior: o conjunto das instituições de ensino superior portuguesas, a Universidade de Aveiro e o Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial da Universidade de Aveiro.

CAPÍTULO VI - APLICAÇÃO E VALIDAÇÃO DO MODELO DE AUTO-AVALIAÇÃO DESENVOLVIDO PARA AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUESAS

Tendo desenvolvido um modelo de auto-avaliação para as instituições de ensino superior Portuguesas, bem como duas metodologias para a sua aplicação prática (ver capítulo V), começou-se a pensar na forma como o mesmo poderia ser aplicado e, conseqüentemente, validado no âmbito das instituições para as quais tinha sido desenvolvido. Assim, procurou-se inicialmente aplicar o modelo e validá-lo quer no conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas, recorrendo à metodologia do questionário, quer no âmbito de uma única unidade orgânica de uma instituição de ensino superior, fazendo, então, uso da metodologia combinada questionário/formulários. *A posteriori*, e tendo-se verificado que, no que respeita ao conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas, estas apresentam um nível de desempenho significativamente elevado no conjunto dos nove critérios do modelo, decidiu-se pela aplicação do mesmo numa única instituição de ensino superior, também com recurso à metodologia do questionário, com o intuito de verificar se as médias das respostas dadas por quem dirige superiormente as instituições de ensino superior Portuguesas são ou não substancialmente diferentes das dos docentes e funcionários que desempenham funções numa delas.

O capítulo que agora se inicia pretende, então, mostrar os resultados obtidos com a aplicação do modelo de auto-avaliação desenvolvido ao conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas, a uma instituição de ensino superior em particular, a *Universidade de Aveiro*, e a uma unidade orgânica pertencente à mesma, o *Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial da Universidade de Aveiro* (DEGEI). A aplicação do modelo permitiu, como será explicitado, validá-lo empiricamente, analisar a sua adequabilidade enquanto ferramenta propiciadora da avaliação e melhoria contínua das instituições de ensino superior e obter um panorama geral sobre a realidade das instituições de ensino superior Portuguesas e da Universidade de Aveiro e do DEGEI, em particular, face a cada um dos nove critérios de análise que constituem o modelo.

VI.1.1 APLICAÇÃO DO MODELO DE AUTO-AVALIAÇÃO AO CONJUNTO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUESAS

A aplicação do modelo de auto-avaliação ao conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas foi realizada recorrendo, tal como referido, à metodologia do questionário, tendo para o efeito sido seguidas as etapas sugeridas no sub-capítulo V.4, as quais se descrevem agora em maior detalhe e de acordo com o trabalho de campo realizado.

ETAPA 1 Seleção do conjunto de instituições de ensino superior participantes no processo de auto-avaliação

A ideia inicial foi a de enviar o questionário de auto-avaliação a todas as universidades e institutos superiores politécnicos Portugueses, públicos e privados. Rapidamente se verificou que o conjunto destas instituições perfaz um número demasiadamente pequeno para que depois fosse possível, sobre os resultados obtidos, e sabendo de antemão que as taxas de resposta em trabalhos deste género são sempre relativamente baixas, realizar uma análise estatística significativa e que possibilitasse inferir sobre o comportamento da generalidade das instituições de ensino superior Portuguesas. Optou-se, então, não só pelo envio dos questionários para este conjunto de instituições, mas também, e adicionalmente, para algumas das unidades orgânicas que delas fazem parte. Assim sendo, foram enviados, durante os meses de Novembro e Dezembro de 2001, questionários para todas as universidades Portuguesas públicas, concordatárias e privadas, para todos os institutos superiores politécnicos públicos, para as faculdades que constituem as universidades (sempre que tal é o caso), para todas as escolas superiores que constituem os institutos superiores politécnicos públicos e, ainda, para o conjunto de escolas superiores e institutos do ensino superior politécnico privado.

ETAPA 2 Decisão sobre quem dentro de cada uma das instituições responderá ao questionário de auto-avaliação

No caso dos questionários remetidos quer para as universidades, públicas e privadas, quer para os institutos superiores politécnicos públicos, não houve dúvidas acerca de quem deveria ser o destinatário do questionário enviado, tendo-se optado pelos reitores e presidentes, respectivamente,

das instituições. Sempre que as universidades tinham conselho científico, decidiu-se também pelo envio do questionário ao seu presidente.

Relativamente às faculdades e às escolas superiores que constituem as universidades e os institutos superiores politécnicos públicos, foram enviados questionários aos presidentes dos conselhos directivos e científicos destas unidades orgânicas, com o objectivo, mais uma vez, de aumentar o número de respostas e, conseqüentemente, de dados relativos ao conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas.

No que respeita ao conjunto das escolas superiores e institutos do ensino superior politécnico privado, decidiu-se pelo envio dos questionários aos seus directores e presidentes, respectivamente.

ETAPA 3 Submissão do questionário ao conjunto de instituições seleccionadas, remetendo-os ao inquirido identificado para dar resposta ao questionário

Tal como mencionado na etapa 1, os questionários, depois de seleccionado o conjunto de instituições para os quais seriam remetidos, bem como o inquirido em cada uma delas, foram enviados por correio durante os meses de Novembro e Dezembro de 2001. Globalmente foram enviados 475 questionários, distribuídos da seguinte forma pelos diferentes pares inquirido/instituição:

- Reitores de universidades públicas e concordatárias: 16
- Reitores de universidades privadas: 12
- Presidentes de institutos superiores politécnicos públicos: 15
- Presidentes de conselhos científicos de universidades, públicas e privadas: 15
- Presidentes de conselhos directivos de faculdades (públicas): 76
- Presidentes de conselhos científicos de faculdades (públicas): 64
- Presidentes de conselhos directivos de escolas superiores (públicas): 87
- Presidentes de conselhos científicos de escolas superiores (públicas): 86
- Presidentes e directores de institutos e escolas do ensino superior politécnico privado: 104

ETAPA 4 Recepção dos questionários respondidos

No início do mês de Dezembro começaram a ser recebidos os primeiros questionários, tendo-se esta etapa prolongado até ao final do mês de Fevereiro de 2002. Obtiveram-se no total 133 questionários respondidos, o que corresponde a uma taxa de retorno de 28% que, como se viu no

capítulo III, se pode considerar como razoável para estudos deste género. Em termos de distribuição dos questionários recebidos pelos diferentes grupos de inquiridos, esta é a que se apresenta na figura VI.1.1, onde são igualmente comparados, para cada um dos grupos, o número de questionários recebidos vs. remetidos.

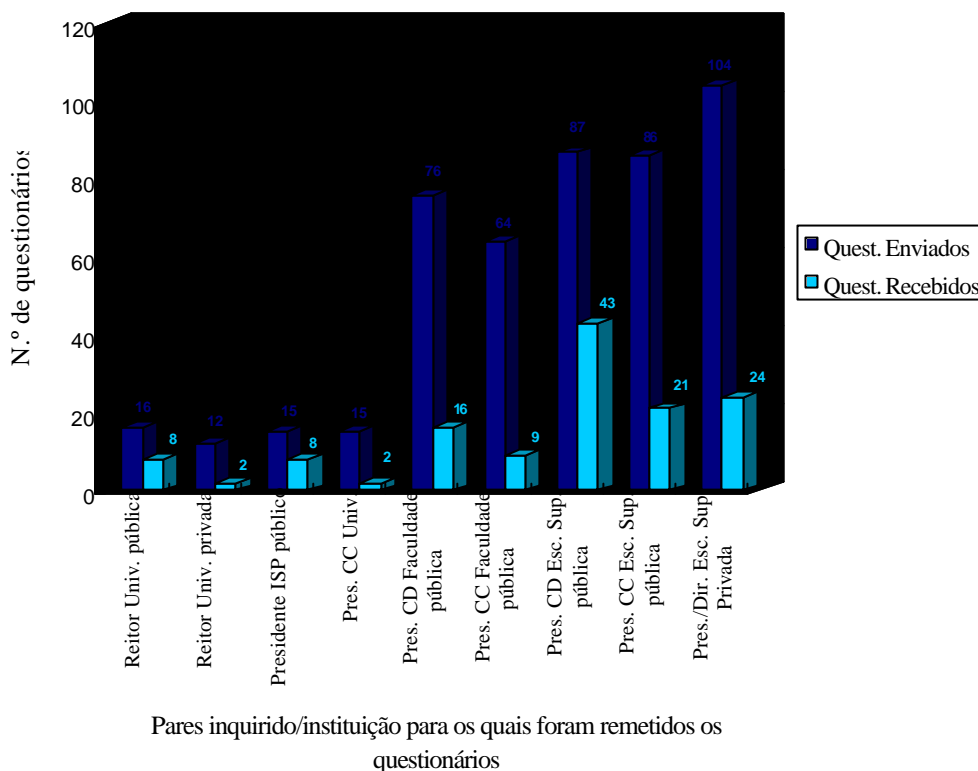


Figura VI.1.1 – Questionários remetidos vs. questionários recebidos para cada um dos pares inquirido/instituição incluído no estudo.

ETAPA 5 *Análise da situação actual do conjunto das instituições de ensino superior incluídas no estudo - tratamento estatístico dos dados recolhidos (respostas dadas ao questionário)*

A análise da situação actual do conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas incluídas no estudo foi realizada recorrendo ao tratamento estatístico dos dados obtidos, que mais não são do que as respostas dadas pelos diferentes inquiridos ao conjunto de questões que lhes foram colocadas. Estas diziam respeito, como já foi referido, a uma série de práticas e factores considerados como fundamentais para a melhoria interna da qualidade de uma instituição de ensino superior.

O principal objectivo da análise realizada foi a validação do modelo de auto-avaliação desenvolvido, para a qual se recorreu à técnica de análise multivariada *modelos de equações estruturadas*, a qual tem sido aplicada em diversos estudos para validação empírica de modelos teóricos baseados em relações lineares estabelecidas entre mais do que uma variável (ver, por exemplo, Hulland, 1999; Fornell et al., 1996; Baumgartner & Homburg, 1996; Reisinger & Turner, 1999; Tambi, 2000; Kanji & Wallace, 2000).

A utilização desta técnica e a consequente validação empírica do modelo de auto-avaliação desenvolvido para as instituições de ensino superior Portuguesas, que constituem o cerne de todo o tratamento estatístico dos dados realizado, serão apresentadas no sub-capítulo VI.1.4. Porém, outras análises estatísticas foram realizadas sobre os dados recolhidos, procurando-se desta forma compreender melhor a realidade das instituições de ensino superior nacionais. Assim, as respostas obtidas foram primeiramente objecto de uma análise com base nas técnicas da estatística descritiva, com o objectivo fundamental de sintetizar a informação contida nas mesmas. Recorreu-se depois aos testes de hipóteses para poder, com base na informação contida no conjunto de instituições que responderam ao questionário, retirar algumas conclusões relativas à totalidade das instituições de ensino superior Portuguesas e a eventuais diferenças de comportamento entre as mesmas. Finalmente, fez-se uma análise de *clusters*, com o objectivo de tentar agrupar as diferentes instituições que acederam responder ao questionário enviado. Nos sub-capítulos subsequentes, apresentam-se os resultados obtidos por aplicação destas técnicas de análise estatística, começando pela estatística descritiva.

VI.1.1 ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS – ESTATÍSTICA DESCRITIVA

A análise dos dados recolhidos com este estudo, ou seja, das respostas dadas pelos diferentes inquiridos às questões que lhes foram colocadas, iniciou-se recorrendo à estatística descritiva, com o objectivo de procurar sintetizar toda a informação recolhida. Foram, assim, calculadas, recorrendo ao *software estatístico SPSS 10*, diferentes estatísticas (média, mediana, desvio padrão, coeficiente de assimetria e coeficiente de kurtose), com as quais se pretendeu descrever de uma forma global o conjunto de valores que as respostas dadas pelos inquiridos tomam. Estas são apresentadas nas tabelas do anexo VI.1 para todas as variáveis (questões colocadas) incluídas no estudo.

A análise da informação patente neste anexo permite desde logo concluir que as instituições de ensino superior Portuguesas inquiridas consideram, em média, estar bastante bem relativamente

aquilo que são um conjunto de factores e práticas consideradas como fundamentais para a melhoria interna da sua qualidade. De facto, só uma das médias calculadas para a totalidade das questões colocadas é inferior a 5 (4,6 numa escala de resposta que vai de 1 a 10), sendo uma percentagem significativa das mesmas (38%) superior a 7,5.

Os valores do desvio padrão calculados para o conjunto de variáveis do estudo realizado, e patentes nas tabelas deste mesmo anexo, bem como os valores máximo e mínimo tomados por cada uma das variáveis, indicam, porém, que a dispersão de respostas é grande em torno do valor médio, o que significa que, se em média as instituições de ensino superior Portuguesas estão satisfeitas ou mesmo muito satisfeitas (vejam-se os valores do coeficiente de assimetria, quase todos negativos, o que é indicativo de uma distribuição assimétrica à esquerda das respostas dadas, ou seja para o lado correspondente à “muita” implementação do conjunto de práticas de qualidade apresentadas), a verdade é que algumas há que consideram muito pouco satisfatória a sua situação actual.

Seguidamente, apresenta-se um conjunto de gráficos que mostram os valores médios, máximos e mínimos obtidos para cada uma das questões colocadas (variáveis do estudo), em função do critério a que as mesmas respeitam.

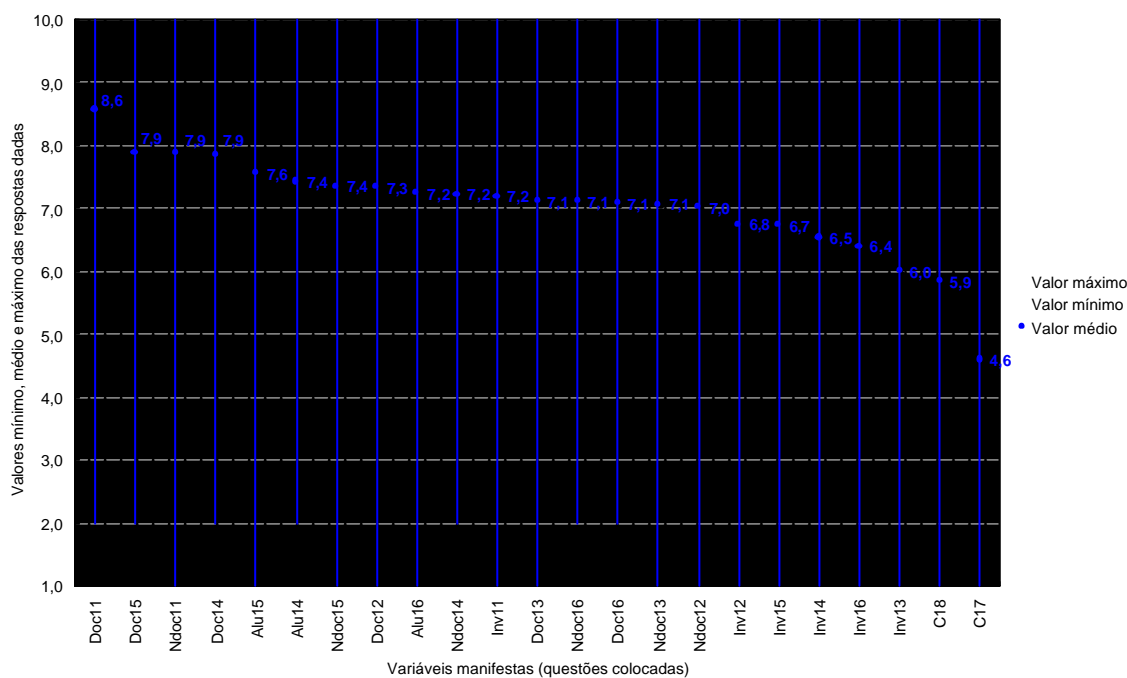


Figura VI.1.2 – Valores mínimo, máximo e médio obtidos para as 23 variáveis incluídas no critério 1 – Actores.

A análise do gráfico patente na figura VI.1.2 permite-nos visualizar claramente a grande dispersão que se obtém em termos de respostas dadas pelos diferentes inquiridos às 23 questões colocadas relativamente aos seus actores (docentes, funcionários, investigadores e alunos), havendo

desde instituições que se consideram plenamente satisfeitas a outras que avaliam negativamente a sua actual situação face a este critério do modelo. No entanto, em termos globais pode considerar-se bastante positivo o panorama evidenciado pelo conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas incluídas neste estudo relativamente à forma como gerem os seus actores, pois as médias das respostas dadas às diferentes questões são, à excepção de duas delas, superiores a 6, numa escala de resposta de 1 a 10. De referir a média elevada (8,6) relacionada com a seguinte afirmação: *a selecção e o recrutamento de docentes por parte da instituição resultam directamente das necessidades decorrentes dos seus objectivos e estratégias, contribuindo para que estes sejam alcançados*.

Em termos das práticas e factores que em média estão pior implementados no conjunto das instituições que participaram no estudo, estes dizem respeito às instituições disporem de mecanismos que lhes permitam, por um lado, *seleccionar e/ou potenciar a sua escolha pelos alunos que verdadeiramente lhes interessam* (média (C17) = 4,60) e, por outro, *seguir a progressão dos seus alunos ao longo do percurso académico, bem como a montante e a jusante deste* (média (C18) = 5,85).

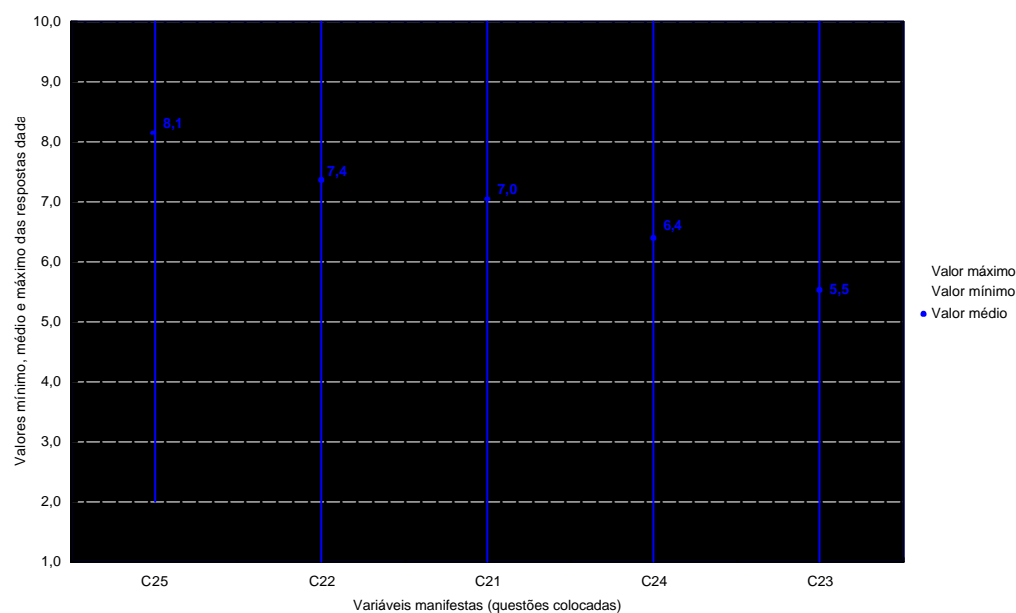


Figura VI.1.3 – Valores mínimo, máximo e médio obtidos para as 5 variáveis incluídas no critério 2 – Recursos.

Como se pode concluir pela observação do gráfico da figura acima (figura VI.1.3), a dispersão das respostas para as variáveis que constituem este critério é novamente muito grande,

existindo desde instituições que consideram estar pouco implementados um conjunto de práticas e factores fundamentais para a melhoria interna da sua qualidade, no que respeita à gestão que fazem dos recursos (financeiros, espaços físicos, equipamentos, materiais, conhecimento e informação produzidos), até instituições que avaliam com 10 (valor máximo) a sua situação actual relativamente à gestão dos recursos. Na generalidade dos casos, mais uma vez, é patente um panorama muito positivo, com valores médios para as 5 questões colocadas superiores a 5. Assim, o valor médio mais alto obtido refere-se à variável C25 (8,1) e tem a ver com as *instituições disponibilizarem os seus recursos (edifícios, equipamento, etc.) à comunidade envolvente e às entidades com quem mantêm relações de parceria*; enquanto com a média mais baixa surge a variável C23 (5,5), que diz respeito aos *edifícios, equipamentos e materiais de que as instituições dispõem poderem ser considerados suficientes para o funcionamento adequado das suas actividades de ensino, investigação e extensão*.

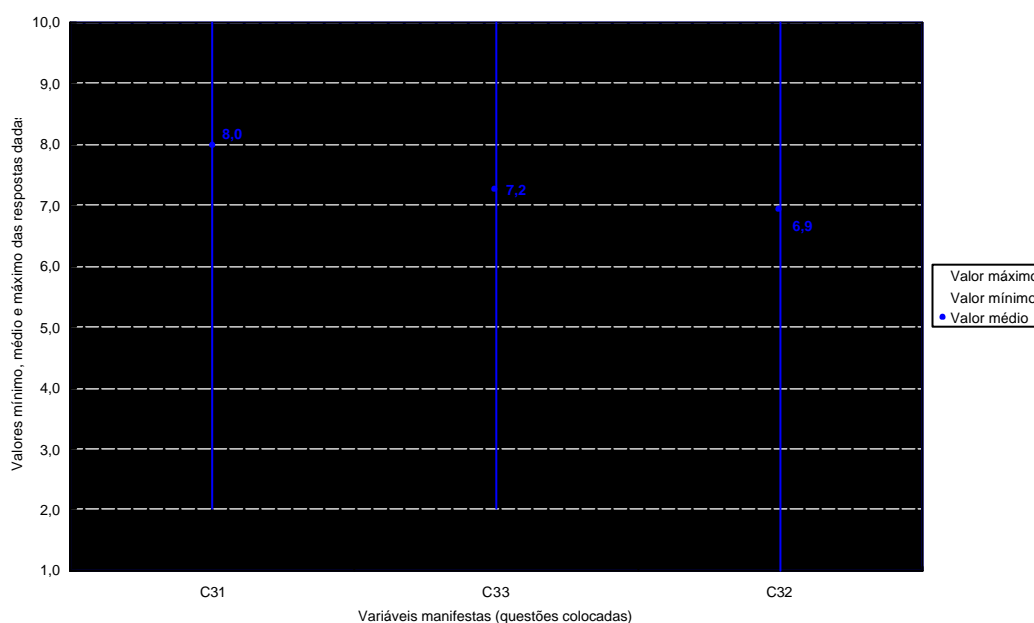


Figura VI.1.4 – Valores mínimo, máximo e médio obtidos para as 3 variáveis incluídas no critério 3 – Parcerias.

Mais uma vez, o gráfico da figura VI.1.4 evidencia resultados semelhantes aos das figuras anteriores, isto é, uma grande dispersão em termos das respostas dadas às 3 questões colocadas, com uma predominância na generalidade das instituições para uma avaliação positiva da forma como planeiam, estabelecem e gerem relações com outras entidades e organizações que lhes são exteriores (as médias das respostas dadas às três questões são superiores a 6,5). De realçar que a variável para a qual a média das respostas dadas é mais baixa (média (C32) = 6,9) tem a ver com o

estabelecimento, por parte das instituições, de *algum tipo de relacionamento mais profundo e de parceria com alguns dos seus fornecedores, numa perspectiva de longo prazo.*

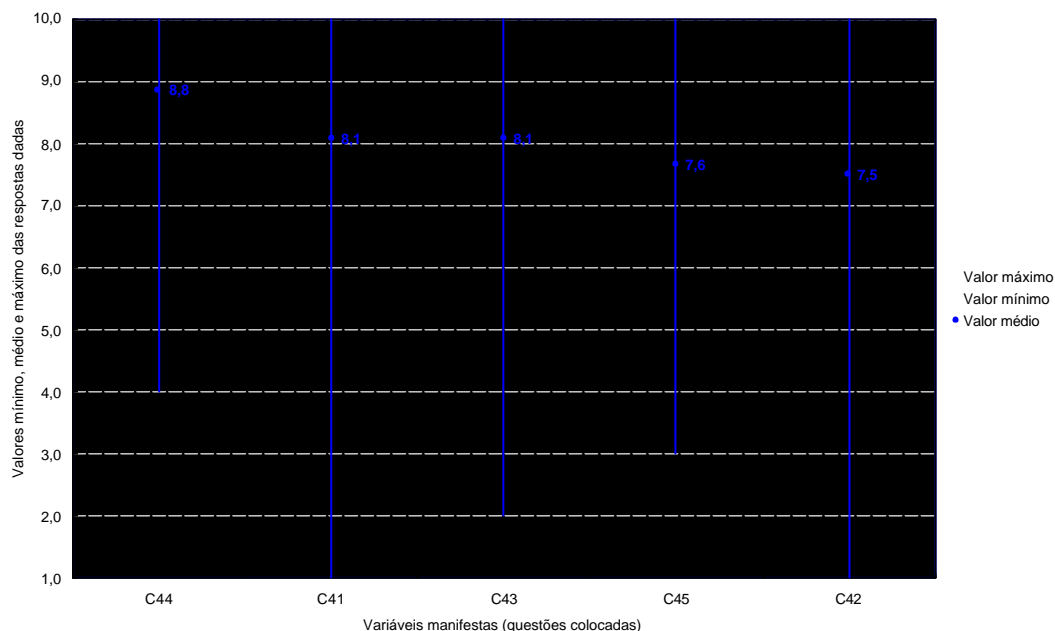


Figura VI.1.5 – Valores mínimo, máximo e médio obtidos para as 5 variáveis incluídas no critério 4 – Liderança.

Relativamente ao critério liderança (figura VI.1.5), as respostas dadas às diferentes questões colocadas apontam no sentido de esta existir, de facto, nas instituições de ensino superior Portuguesas estudadas, muito embora se torne a verificar uma grande dispersão nas respostas dadas, pelo que algumas das instituições inquiridas consideraram que a sua situação actual no que respeita a este critério não é a mais desejável. De notar que a variável com o valor médio mais elevado (média (C44) = 8,84) diz respeito aos *órgãos máximos de gestão das instituições de ensino superior se mostrarem disponíveis para receber e conversar com docentes, alunos e funcionários, procurando motivá-los e reconhecendo, de forma positiva e periodicamente, os seus esforços de melhoria da instituição, realizados a nível individual ou em equipas.*

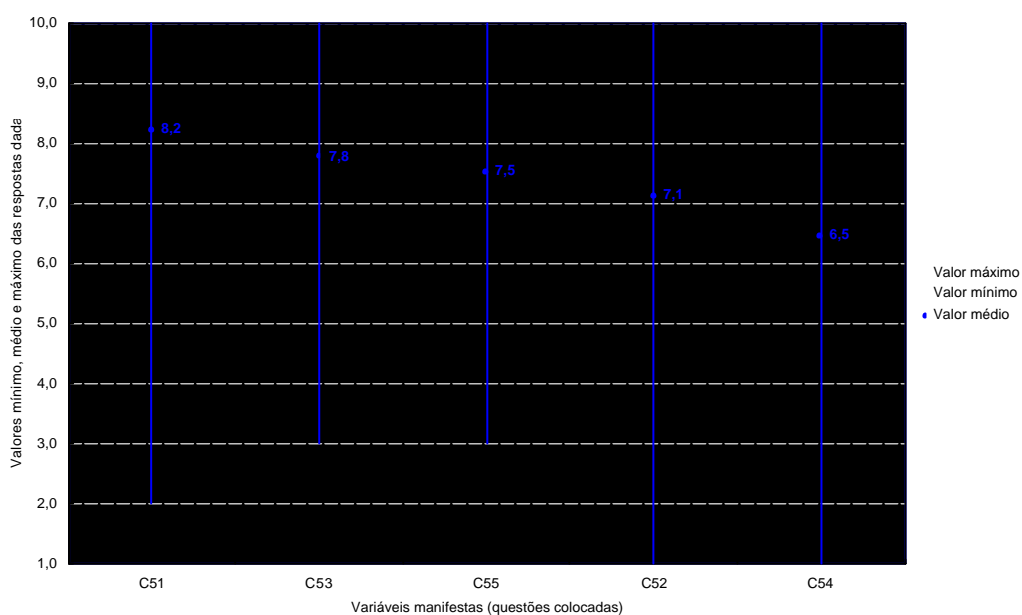


Figura VI.1.6 – Valores mínimo, máximo e médio obtidos para as 5 variáveis incluídas no critério 5 – Política, Estratégia e Cultura.

No que diz respeito ao critério Política, Estratégia e Cultura (figura VI.1.6), mais uma vez se verifica a grande dispersão nas respostas dadas, bem como os valores elevados atribuídos, em média, pelo conjunto das diferentes instituições inquiridas (não existe nenhum valor médio inferior a 6, o que significa que na generalidade dos casos as instituições de ensino superior Portuguesas se encontram satisfeitas com a forma como definem as sua política e estratégia e como desenvolvem no seu seio uma cultura organizacional que lhes permite melhorar continuamente). Ainda assim, é de destacar a variável C51, por ser aquela com um valor médio mais elevado em termos das respostas dadas: *as instituições definiram as suas visão e missão próprias, especificando as suas finalidades institucionais e os objectivos estratégicos essenciais que perseguem*. Parece, também, que é no que respeita à *definição de medidas e indicadores de desempenho que lhes permitam monitorizar o seu progresso relativamente às políticas, estratégias, planos e propósitos por elas definidos, sendo estes revistos e actualizados sempre que tal é considerado necessário*, que as instituições de ensino superior Portuguesas estão menos bem (média (C54) = 6,48).

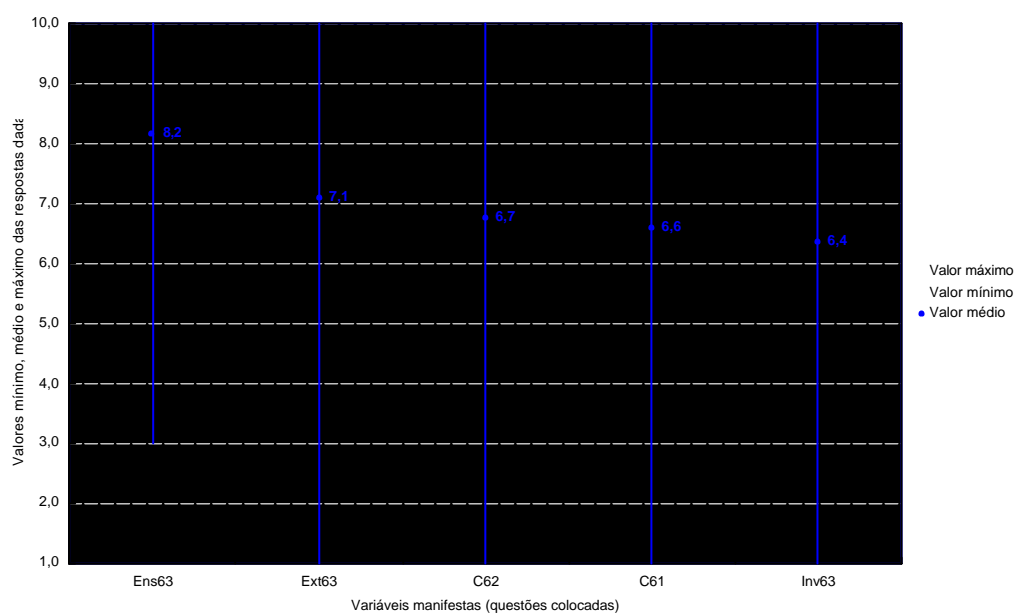


Figura VI.1.7 – Valores mínimo, máximo e médio obtidos para as 5 variáveis incluídas no critério 6 – Estrutura e Organização.

Com o critério Estrutura e Organização, como já foi mencionado no capítulo V, aquando do desenvolvimento do modelo de auto-avaliação proposto, pretende-se que as instituições se auto-analisem relativamente à sua estrutura e funcionamento interno. As respostas dadas pelas diferentes instituições inquiridas apontam para uma situação actual bastante satisfatória (todos os valores médios calculados são superiores a 6), apesar de mais uma vez ser patente a significativa dispersão das mesmas (ver figura VI.1.7). De notar que a variável Ens63 é aquela que apresenta uma média mais elevada, o que significa que a grande maioria das instituições de ensino superior inquiridas considera *dispor de estruturas e órgãos adequados ao ensino e à definição de estratégias de desenvolvimento do mesmo*.

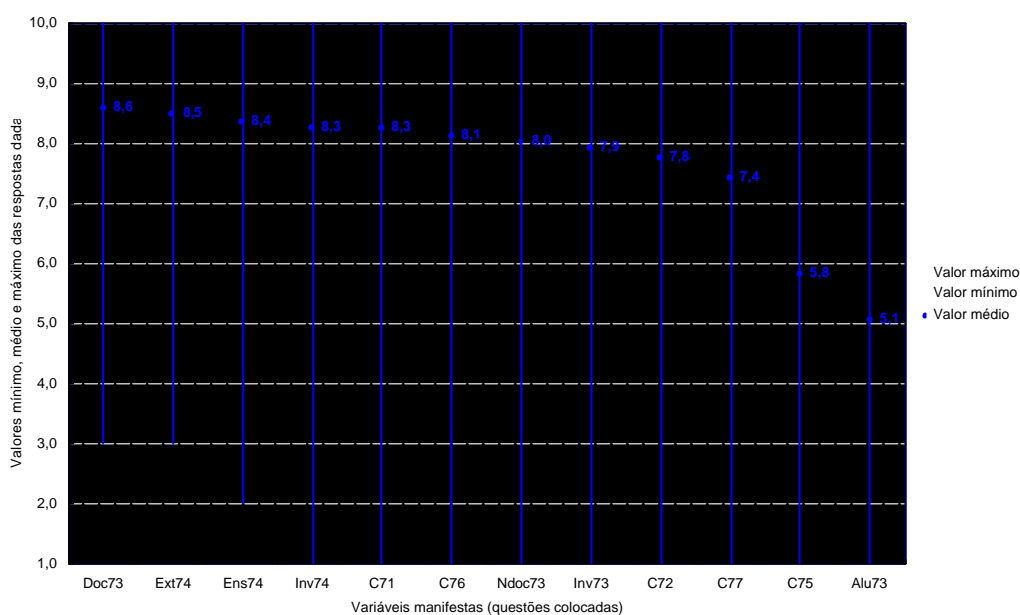


Figura VI.1.8 – Valores mínimo, máximo e médio obtidos para as 12 variáveis incluídas no critério 7 – Regulação Externa.

Pretendia-se com o conjunto de questões colocadas no âmbito do critério 7, Regulação Externa, que as instituições reflectissem sobre o grau de autonomia de que dispõem relativamente à condução dos seus processos internos, bem como analisar até que ponto elas se sentem ou não autónomas face a determinadas entidades externas, particularmente o Estado, as associações profissionais e a União Europeia. Das respostas dadas pelas diferentes instituições (ver figura VI.1.8) pode concluir-se que, na generalidade dos casos, estas organizações consideram que o seu grau de autonomia é quase total, exceptuando-se, como aliás seria de prever, a *autonomia relativamente ao Estado (nomeadamente face aos Ministérios da Educação e da Ciência e Tecnologia*¹) (média (C75) = 5,8) e o grau de autonomia no que diz respeito à *selecção e recrutamento dos seus alunos* (média (Alu73) = 5,1).

1 À data de elaboração e submissão do questionário às diferentes instituições de ensino superior incluídas no estudo, eram ainda os Ministérios da Educação e da Ciência e Tecnologia que tinham a tutela do ensino superior.

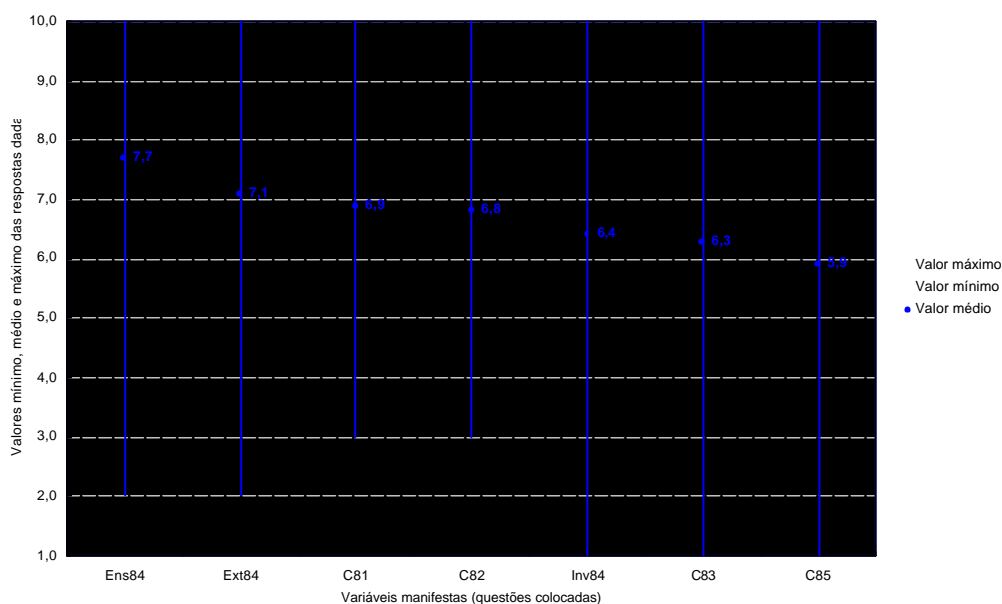


Figura VI.1.9 – Valores mínimo, máximo e médio obtidos para as 7 variáveis incluídas no critério 8 – Processos.

É no critério Processos que as médias das respostas dadas a cada uma das questões colocadas são mais baixas, com valores inferiores a 7,0 em 5 das 7 variáveis consideradas (ver figura VI.1.9). No entanto, não se pode pensar que as instituições avaliem negativamente a sua situação actual: numa escala de 1 a 10 não existe uma única variável para a qual a média das respostas dadas seja inferior a 5, pelo que mesmo neste critério o panorama é positivo, considerando as instituições que identificam, desenvolvem, melhoram e gerem correcta e adequadamente os seus processos, especialmente o ensino, a investigação e as actividades de extensão, mas também todos os de suporte a estes, em função daquilo que são as suas política e estratégia e dos resultados que pretendem obter com eles, tendo em consideração os interesses dos seus diferentes *stakeholders*. De referir apenas que a variável com um valor médio mais baixo, em termos de respostas obtidas (média (C85) = 5,9), diz respeito à *existência de algum mecanismo de melhoria contínua dos processos, baseado na identificação de oportunidades e necessidades através do recurso a dados operacionais, informação proveniente dos stakeholders e/ou comparações com outras organizações*.

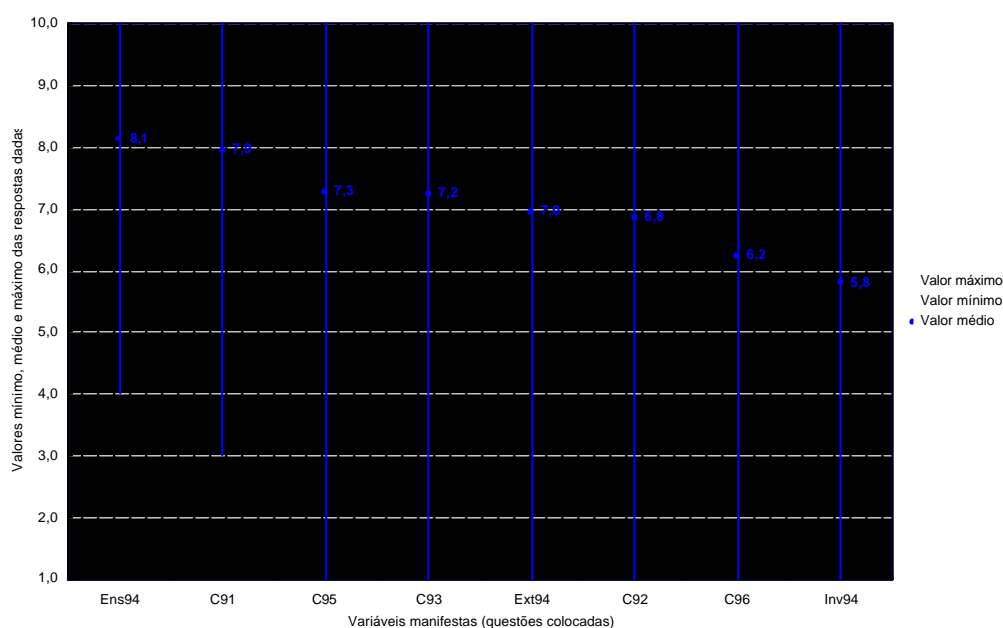


Figura VI.1.10 – Valores mínimo, máximo e médio obtidos para as 8 variáveis incluídas no critério 9 – Resultados.

A análise do gráfico relativo às questões incluídas no critério 9 do modelo, Resultados, mostra mais uma vez que as instituições inquiridas avaliam positivamente a sua situação actual, muito embora se mantenha a grande dispersão de respostas em torno do valor médio (ver figura VI.1.10). Os resultados relativos ao ensino são os que têm uma média mais elevada (média (Ens94) = 8,13), considerando as instituições *possuir uma boa e adequada oferta neste domínio*. Já *possuir uma boa e adequada oferta no domínio da investigação* é a variável com um valor médio mais baixo (média (Inv94) = 5,8), o que não deve constituir surpresa se se pensar que grande parte das instituições que responderam ao questionário pertencem ao sub-sistema de ensino superior politécnico, onde a investigação não está, de facto, muito desenvolvida. Contudo, verificaremos no próximo sub-capítulo se esta conclusão pode ou não ser tirada e se existe, ou não, uma diferença estatisticamente significativa entre a média das respostas dadas por instituições pertencentes ao sub-sistema universitário e aquelas provenientes das instituições do sub-sistema politécnico.

De referir ainda a média elevada obtida para a variável C91 (7,9), indicativa de que as instituições consideram *terem vindo a cumprir a sua missão e os objectivos que estabeleceram para si mesmas enquanto organizações e para cada um dos seus processos-chave (ensino, investigação e actividades de extensão)*.

Na figura VI.1.11 é apresentado um gráfico que mostra os valores médios atribuídos pelos inquiridos a cada uma das variáveis em estudo (por ordem decrescente).

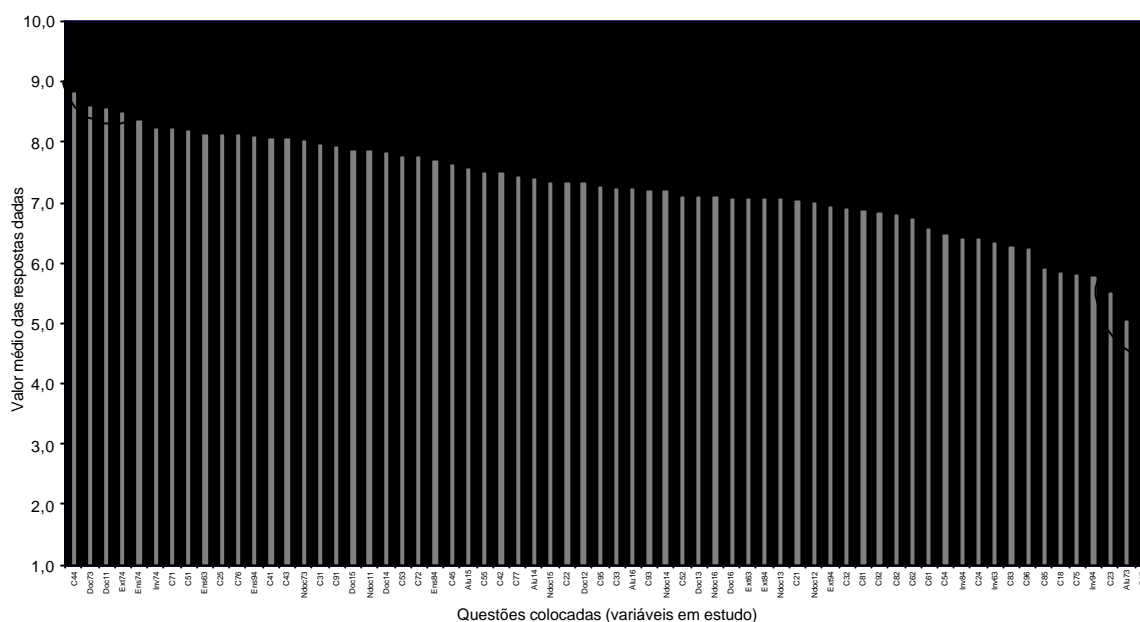


Figura VI.11 – Valores médios atribuídos pelos inquiridos ao conjunto das questões que lhes foram colocadas (variáveis em estudo).

A análise do gráfico permite verificar mais uma vez o perfil marcadamente positivo da situação actual das instituições de ensino superior Portuguesas no que respeita às práticas de gestão em análise. Permite ainda identificar, e apesar da homogeneidade encontrada em termos das médias obtidas para as diferentes questões, quais são, de entre estas práticas e factores, considerados como fundamentais para a melhoria interna da qualidade de uma instituição de ensino superior, os que estão a ser melhor e pior implementados no conjunto das instituições inquiridas. Assim, tem-se:

Variáveis com médias mais altas (?8,5)

- Os órgãos máximos da instituição mostram-se disponíveis para receber e conversar com docentes, alunos e funcionários, procuram motivá-los e reconhecem, de forma positiva e periodicamente, os seus esforços de melhoria da instituição, realizados a título individual ou em equipas? (C44, média = 8,8)
- Qual o grau de autonomia da instituição relativamente à selecção dos seus docentes? (Doc73, média = 8,6)

- A selecção e o recrutamento de docentes por parte da instituição resultam directamente das necessidades decorrentes dos seus objectivos e estratégias, contribuindo para que estes sejam alcançados? (Doc11, média = 8,6)
- Qual o grau de autonomia da instituição relativamente ao desenvolvimento dos processos de extensão? (Ext74, média = 8,5)

Variáveis com médias mais reduzidas (? 5,5)

- Os edifícios, equipamentos e materiais de que a instituição dispõe podem considerar-se suficientes para o funcionamento adequado das suas actividades de ensino, investigação e extensão? (C23, média = 5,5)
- Qual o grau de autonomia da instituição relativamente à selecção dos seus alunos? (Alu73, média = 5,1)
- A instituição dispõe de mecanismos que lhe permitam seleccionar e/ou potenciar a sua escolha pelos alunos que verdadeiramente lhe interessam? (C17, médio = 4,6)

VI.1.2 ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS – TESTES DE HIPÓTESES

Uma vez que os questionários foram remetidos e, obviamente, respondidos por diferentes tipos de instituições e diferentes órgãos de gestão, considerou-se útil averiguar até que ponto existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dadas pelos diferentes inquiridos. Decidiu-se, assim, pela construção de sub-conjuntos de inquiridos, agrupados em função de critérios de diferenciação definidos com base no que se julgou serem características das instituições e dos inquiridos capazes de determinar respostas diferentes às mesmas questões por parte dos últimos. Os critérios utilizados foram os seguintes:

- ? **Sub-sistema a que pertence a instituição:** universitário vs. politécnico
- ? **Estatuto legal da instituição:** instituição pública vs. instituição privada
- ? **“Idade” da instituição:** instituições fundadas até 1970 vs. instituições fundadas em ou depois de 1970
- ? **Tipo de instituição:** universidade, instituto superior politécnico, faculdade (pertencente a uma universidade), escola superior (pertencente a um instituto superior politécnico), instituição de ensino superior politécnico não integrada
- ? **Órgão de gestão** ao qual foi remetido o questionário: reitor/presidente, conselho científico, conselho directivo

- ? **Região do país** na qual se localiza a instituição: norte/litoral, norte/interior, centro/litoral, centro/interior, sul/litoral, sul/interior, regiões autónomas

Relativamente aos critérios que conduzem à formação de apenas dois sub-conjuntos de inquiridos (os três primeiros), optou-se primeiramente pela realização de testes *t de Student*, com o objectivo fundamental de verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias das respostas das duas populações, das quais os dois sub-conjuntos formados são amostras independentes. De acordo com Pestana & Gageiro (2000) a realização destes testes para amostras de dimensão inferior ou igual a 30 (amostras de pequenas dimensões) exige que os grupos em análise tenham uma distribuição normal. Já quando as amostras em análise têm ambas uma dimensão superior a 30, a distribuição *t de Student* com GL graus de liberdade aproxima-se da distribuição normal, levando ambas às mesmas conclusões, pelo que não é preciso que as variáveis em estudo apresentem uma distribuição normal para se poder realizar o teste *t de Student*.

Sendo a normalidade da distribuição das variáveis em estudo o pressuposto base para aplicação do teste *t de Student*, decidiu-se pela verificação preliminar da mesma, recorrendo à realização do teste de *Kolmogorov-Smirnov* (K-S). De acordo com Guimarães & Cabral (1998: 377), este é um teste não paramétrico que permite analisar a proximidade, ou o ajuste, “entre a função de distribuição populacional, $F_0(x)$, que é admitida em H_0 , e a função de distribuição empírica ou da amostra, $S(x)$ ”. Neste estudo, e de acordo com o que já foi referido, admitiu-se que a função de distribuição da população da qual provém a amostra é idêntica a uma função de distribuição normal. Assim, definiram-se as seguintes hipóteses para cada uma das variáveis em estudo:

$H_0: F(x) = F_0(x)$, isto é, a variável aleatória X segue uma distribuição normal $N(\mu, \sigma^2)$

$H_1: F(x) \neq F_0(x)$

Ainda segundo os mesmos autores (Guimarães & Cabral, 1998: 381), este é um teste “*exacto (ou seja, o risco de estar definido rigorosamente) quando a função $F_0(x)$ se encontra perfeitamente especificada e, em particular, quando se conhecem os seus parâmetros*”. Quando este não é o caso, o teste pode ainda ser utilizado, sendo os parâmetros de $F_0(x)$ estimados a partir da amostra. Porém, “*deverá ter-se em conta que o nível de significância com que se realiza o teste é menor do que aquele que é especificado e que a potência do teste também diminui*” (Guimarães & Cabral, 1998: 381). Assim, recomenda-se (Pestana & Gageiro, 2000) a utilização da correcção de *Lilliefors* aplicada ao teste K-S.

A realização do teste K-S com correcção de *Lilliefors* às variáveis incluídas no estudo para a totalidade dos inquiridos (considerando um nível de significância arbitrado de 0,05), foi feita

recorrendo à *package* estatística *SPSS 10*, tendo-se concluído pela rejeição da hipótese nula que postula a normalidade da distribuição das variáveis (o valor de prova obtido para o conjunto das variáveis analisadas foi 0,000). Foram também realizados testes K-S com correcção de *Lilliefors* às variáveis incluídas no estudo mas considerando os vários sub-conjuntos de inquiridos formados com base nos 3 critérios acima mencionados, a saber *sub-sistema a que pertence a instituição*, *estatuto legal da instituição* e *“idade” da instituição*. Estes testes já permitiram concluir pela não rejeição da hipótese nula para algumas das variáveis consideradas, ou seja, algumas das variáveis incluídas no estudo apresentam uma distribuição normal se se considerarem apenas as respostas dadas por determinados conjuntos de inquiridos (ver resultados dos testes de K-S com correcção de *Lilliefors* no anexo VI.2).

De acordo com os resultados do teste K-S com correcção de *Lilliefors*, e face à necessidade de que as duas amostras em análise tenham uma dimensão superior a 30 para a realização de um teste *t de Student* sempre que as variáveis em estudo não apresentem uma distribuição normal, verificou-se só ser possível realizar este teste para comparação das médias das populações “instituições pertencentes ao sub-sistema politécnico” e “instituições pertencentes ao sub-sistema universitário”, pois só para estes dois grupos as dimensões das amostras eram superiores a 30. Relativamente aos outros dois critérios, *estatuto legal da instituição* e *“idade” da instituição*, um dos dois grupos em análise em cada um destes (instituições privadas e instituições fundadas até 1970, respectivamente) tem uma dimensão inferior a 30, e como a grande maioria das variáveis não apresenta uma distribuição normal não é possível a aplicação do teste *t-Student*. Decidiu-se, assim, pela não realização deste teste de hipóteses, optando-se em alternativa pelo teste de *Mann-Whitney*, o qual é o equivalente não paramétrico do teste *t-Student*, podendo ser aplicado mesmo para variáveis cuja distribuição não é normal.

O teste de *Mann-Whitney* permite estabelecer uma comparação entre a localização relativa de duas populações, com base em amostras delas retiradas, sendo o seu objectivo avaliar se as medianas das duas se localizam no mesmo ponto. As hipóteses podem ser definidas da seguinte forma:

H_0 : As medianas de ambas as populações (1 e 2) são coincidentes ($\mu_1 = \mu_2$)

H_1 : As medianas de ambas as populações (1 e 2) não são coincidentes ($\mu_1 \neq \mu_2$)

O teste de *Mann-Whitney* assume que as duas amostras independentes são provenientes de populações contínuas quaisquer com a mesma forma e que as observações realizadas são quantitativas (o que já foi assumido relativamente à escala de resposta utilizada no questionário –

escala de intervalo). Para verificar a possibilidade de aplicação do teste de *Mann-Whitney* é, portanto, necessário verificar, para cada uma das variáveis em estudo, se os dois sub-grupos de inquiridos são provenientes de duas populações contínuas com a mesma forma. Pestana & Gageiro (2000) verificam a igualdade da forma das distribuições pela realização do teste de *Levene* (igualdade das variâncias) e pela comparação quer dos diagramas de caixa e bigodes, quer de diferentes medidas estatísticas para os dois sub-grupos. Neste estudo optou-se por recorrer à realização do teste não paramétrico de *Kolmogorov-Smirnov* para duas amostras independentes, o qual permite precisamente testar a hipótese de duas amostras aleatórias independentes provirem da mesma população contínua ou de duas populações contínuas idênticas (Guimarães & Cabral, 1998).

Seguidamente são, então, apresentados os resultados obtidos com a realização de testes de *Mann-Whitney* para os pares de sub-conjuntos de inquiridos formados com base nos critérios acima mencionados.

? **Sub-sistema a que pertence a instituição:** universitário vs. politécnico

Pretendeu-se, então, como já foi referido, detectar a existência de eventuais diferenças na distribuição das respostas dadas pelos inquiridos pertencentes a instituições do sub-sistema universitário e do sub-sistema politécnico, pelo que se recorreu à realização do teste de *Mann-Whitney*. Tal como explicitado anteriormente, a realização deste teste exige que as duas amostras independentes sejam provenientes de populações contínuas quaisquer com a mesma forma. Assim, antes da realização do teste ao conjunto das variáveis incluídas no estudo, foi primeiramente verificada a hipótese de as amostras provirem efectivamente de populações idênticas, pelo que se recorreu à realização do teste de *Kolmogorov-Smirnov* para duas amostras independentes. Os resultados deste teste permitiram concluir pela rejeição da hipótese nula da igualdade entre as formas das distribuições das duas populações de que as amostras são originárias, apenas para 4 das 73 variáveis em estudo. Assim, para estas variáveis não foram realizados testes de *Mann-Whitney*, uma vez que não se verificou o pressuposto inerente à sua aplicação. As 4 variáveis em questão são as seguintes:

Alu14: Os alunos são devidamente apoiados no exercício das suas actividades, sendo-lhes dado conhecimento atempado e efectivo acerca do que vai acontecendo na instituição e tomando-se em consideração as opiniões por eles transmitidas?
($p=0,027$)

Alu15: É encorajado o trabalho de equipa entre os alunos, bem como a partilha de informação entre eles no que respeita ao trabalho que desenvolvem? ($p=0,028$)

Inv63: A instituição dispõe de estruturas e órgãos adequados às actividades de investigação que realiza e à definição de estratégias de desenvolvimento das mesmas? ($p=0,010$)

Inv94: Até que ponto a instituição considera que possui uma boa e adequada oferta no domínio da investigação? ($p=0,000$)

Os diagramas de caixa e bigodes patentes na figura VI.1.12 evidenciam as diferenças existentes entre a forma das distribuições das 4 variáveis em causa para as duas amostras em estudo (inquiridos pertencentes a instituições do sub-sistema universitário vs. inquiridos pertencentes a instituições do sub-sistema politécnico). Da observação da figura pode supor-se a existência de diferenças entre as populações das quais as amostras são provenientes, o que de facto já tinha sido confirmado pela realização do teste de *Kolmogorov-Smirnov* às duas amostras independentes.

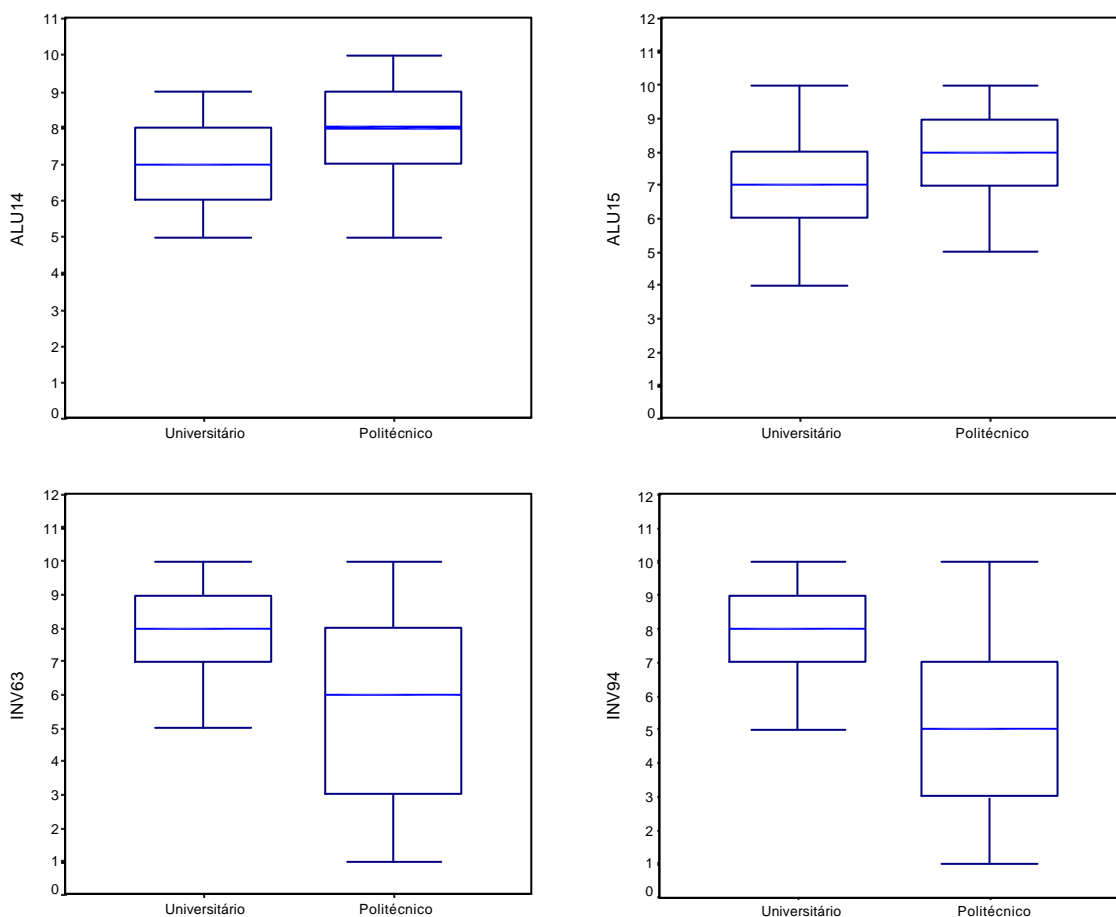


Figura VI.1.12 – Diagramas de caixa e bigodes para as variáveis Alu14, Alu15, Inv63 e Inv94, com base nas respostas dadas pelos inquiridos pertencentes a instituições dos sub-sistemas universitário e politécnico.

A análise da figura VI.1.12 permite ainda concluir que relativamente ao tratamento e atenção dispensados aos alunos (variáveis Alu14 e Alu15), as respostas dadas pelos inquiridos do sub-sistema politécnico são mais favoráveis, enquanto que no que diz respeito à estrutura e organização da investigação e aos resultados alcançados por cada instituição na realização deste seu processo-chave (variáveis Inv63 e Inv94) são as universidades e as unidades orgânicas a elas pertencentes que julgam estar em melhor situação.

Para as restantes 69 variáveis em estudo, não é possível rejeitar a hipótese nula da igualdade entre as formas das duas distribuições, pelo que se assume esta igualdade, podendo aplicar-se o teste de *Mann-Whitney*. Os resultados deste teste são apresentados no anexo VI.3, apenas para as variáveis para as quais foram detectadas diferenças estatisticamente significativas entre as medianas das respostas dadas pelas duas populações em estudo (considerando um nível de significância para o teste igual a 0,05). A análise da tabela patente no anexo (tabela A.VI.3.1), permite, então, verificar que relativamente à grande maioria das questões colocadas aos dois grupos de inquiridos não se pode concluir pela existência de diferenças estatisticamente significativas entre as medianas das respostas dadas (o número de variáveis que aparece na tabela é de apenas 5 face às 69 para as quais foram realizados testes). Parece, portanto, plausível admitir que quer as instituições pertencentes ao sub-sistema universitário, quer as que fazem parte do sub-sistema politécnico apresentam uma situação interna semelhante, em média, no que se refere à maior parte das práticas e factores de gestão incluídos na análise.

Relativamente às variáveis para as quais se detectaram diferenças estatisticamente significativas entre as medianas das respostas dadas pelos dois sub-conjuntos de inquiridos, é de salientar que, se em termos de gestão dos seus actores, as instituições politécnicas se consideram numa situação mais favorável (os valores das médias dos números de ordem são mais elevados para o sub-conjunto de instituições pertencentes ao sub-sistema politécnico, o que significa que os números de ordem atribuídos a este grupo são em média mais altos, o que por sua vez é uma consequência directa das respostas dadas por este grupo serem mais elevadas), já no que respeita ao grau de autonomia para o desenvolvimento de actividades de investigação e face ao Estado são as instituições universitárias que melhor se posicionam (médias dos números de ordem mais elevados), o que não é de surpreender face ao seu estatuto (pelo menos no que se refere às universidades públicas e às suas unidades orgânicas, as quais em número de respostas dominam relativamente às privadas). Na tabela VI.1.1 procuram sintetizar-se os resultados obtidos com este teste (tendências mais, \nearrow , e menos favoráveis, \searrow , das respostas), sendo também apresentadas as medianas das respostas dadas a cada questão por cada um dos grupos.

Tabela VI.1.1 – Quadro resumo das questões para as quais existem diferenças estatisticamente significativas entre as medianas das respostas dadas pelas instituições do sub-sistema universitário e do sub-sistema politécnico.

Questão	Instituições do sub-sistema universitário	Instituições do sub-sistema politécnico	p
O pessoal não docente é devidamente apoiado no exercício das suas actividades, sendo-lhe dado conhecimento atempado e efectivo acerca do que vai acontecendo na instituição e tomando-se em consideração as opiniões por ele transmitidas? (Ndoc14)	≈ (7,00)	≈ (8,00)	0,010
É encorajado o trabalho de equipa entre os docentes, bem como a partilha de informação entre eles no que respeita ao trabalho que desenvolvem? (Doc15)	≈ (8,00)	≈ (9,00)	0,015
Os esforços encetados pelos alunos com vista à melhoria contínua da instituição e dos processos que nela decorrem são reconhecidos, valorizados e recompensados? (Alu16)	≈ (7,00)	≈ (8,00)	0,010
Qual o grau de autonomia da instituição relativamente ao desenvolvimento da sua investigação? (Inv74)	≈ (9,00)	≈ (8,50)	0,045
Qual o grau de autonomia da instituição relativamente ao Estado? (C75)	≈ (7,00)	≈ (5,00)	0,043

? **Estatuto legal da instituição:** instituição pública vs. instituição privada

Relativamente a este critério de definição de sub-grupos entre o conjunto de instituições inquiridas, realizaram-se testes não paramétricos de *Mann-Whitney* para inferir da existência de diferenças estatisticamente significativas entre as medianas das respostas dadas pelas populações *instituições de ensino superior públicas* e *instituições de ensino superior privadas*. Também aqui se testou previamente a hipótese, para o conjunto das variáveis incluídas no estudo, das populações das quais as amostras foram retiradas terem ou não formas de distribuição idênticas, pressuposto necessário à aplicação do teste de *Mann-Whitney*. A realização do teste de *Kolmogorov-Smirnov*, para um nível de significância de 0,05, permitiu concluir pela rejeição da hipótese nula relativamente a 6 das 73 variáveis em análise, para as quais não foram realizados testes de *Mann-Whitney*. São as seguintes as variáveis em causa:

Doc12: A instituição garante que o perfil dos docentes que contrata vai ao encontro das suas necessidades e valores, existindo um processo, por eles aceite, de alinhamento dos objectivos individuais com os da instituição? ($p=0,007$)

Inv16: Os esforços encetados pelos investigadores com vista à melhoria contínua da instituição e dos processos que nela decorrem são reconhecidos, valorizados e recompensados? ($p=0,044$)

- C23:** Os edifícios, equipamentos e materiais de que a instituição dispõe podem considerar-se suficientes para o funcionamento adequado das actividades de ensino, investigação e extensão? ($p=0,000$)
- C61:** Em que medida foram criados na instituição órgãos de gestão ou outro qualquer tipo de estruturas informais, para além dos previstos na legislação? ($p=0,022$)
- C62:** A instituição preocupa-se em analisar periodicamente as vantagens e limitações da sua estrutura e organização? ($p=0,025$)
- Ens63:** A instituição dispõe de estruturas e órgãos adequados ao ensino que oferece e à definição de estratégias de desenvolvimento do mesmo? ($p=0,039$)

Também para estes dois sub-conjuntos de inquiridos se construíram os diagramas de caixa e bigodes patentes na figura VI.1.13, procurando evidenciar-se as diferenças existentes entre a forma das distribuições das 6 variáveis em causa para as duas amostras em estudo (inquiridos pertencentes a instituições do sub-sistema público vs. inquiridos pertencentes a instituições do sub-sistema privado). Da observação da figura pode supor-se a existência de diferenças entre as populações das quais as amostras são provenientes, o que de facto já tinha sido confirmado pela realização do teste de *Kolmogorov-Smirnov* às duas amostras independentes.

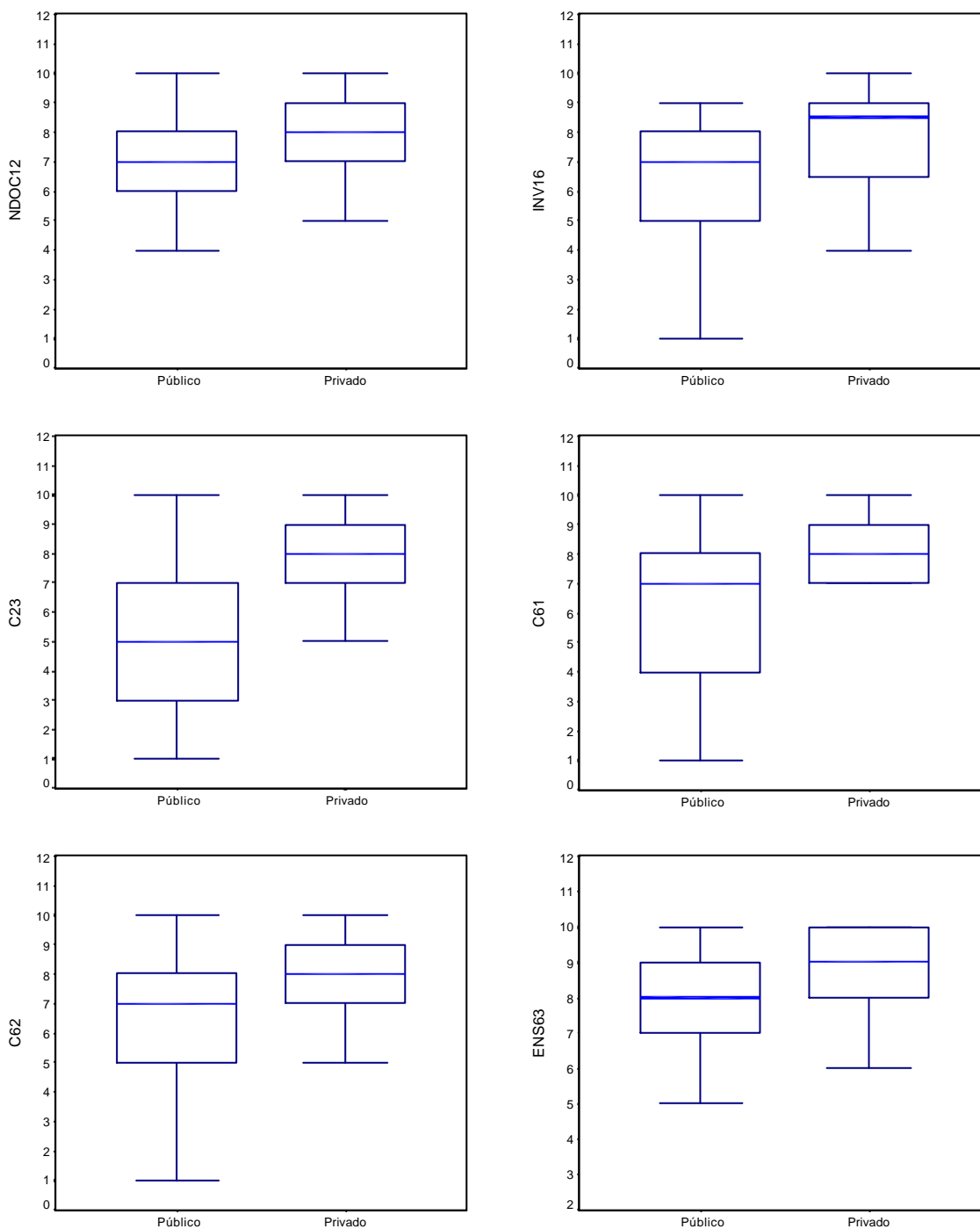


Figura VI.1.13 – Diagramas de caixa e bigodes para as variáveis Doc12, Inv16, C23, C61, C62 e Ens63, com base nas respostas dadas pelos inquiridos pertencentes a instituições dos sub-sistemas público e privado.

A análise da figura VI.1.13 permite ainda concluir que relativamente a este conjunto de seis questões, colocadas no âmbito do questionário remetido aos inquiridos destes dois tipos de instituições, são os pertencentes a instituições de ensino superior privadas aqueles que respondem mais favoravelmente, considerando que é melhor a sua situação actual no que se refere a estas

práticas de gestão. De notar que quatro delas (C23, C61, C62 e Ens63) se referem à existência de infra-estruturas, órgãos de gestão e outro tipo de estruturas adequadas ao bom desempenho das suas funções.

Para as restantes variáveis não foi possível rejeitar a hipótese nula, tendo-se admitido a igualdade entre as formas das distribuições das duas populações e realizado o teste de *Mann-Whitney*. Na tabela A.VI.3.2 do anexo VI.3 apresentam-se os resultados deste teste apenas para as variáveis para as quais se detectaram diferenças estatisticamente significativas entre as medianas das respostas dadas por instituições públicas e privadas (considerando um nível de significância arbitrado de 0,05). A análise desta tabela, nomeadamente dos valores das médias dos números de ordem para os dois grupos, permite-nos concluir que as respostas dadas pelos inquiridos pertencentes a instituições de ensino superior públicas (amostra de maior dimensão) são predominantemente inferiores às dadas pelos inquiridos pertencentes a instituições privadas, à exceção das respostas dadas à questão sobre o grau de autonomia das instituições relativamente ao Estado (variável C75), à qual são as instituições públicas que tendencialmente respondem mais favoravelmente (os valores das médias dos números de ordem são, para todas as variáveis à exceção de C75, mais elevados para o segundo grupo em análise, o que significa que os números de ordem atribuídos a este grupo são em média mais altos, o que é uma consequência das respostas dadas por este grupo serem mais elevadas). Parece, portanto, que as práticas e factores de gestão correspondentes às variáveis incluídas na tabela estarão mais implementadas no sub-sistema privado do que no público. É também curioso verificar que são as instituições privadas aquelas que consideram ter menor autonomia face ao Estado (nomeadamente em relação aos Ministérios da Educação e da Ciência e Tecnologia), quando à partida se poderia supor o contrário. Na tabela VI.1.2 procuram sintetizar-se os resultados obtidos com este teste (tendências mais, \leq , e menos favoráveis, \geq , das respostas), sendo também apresentada a mediana das respostas dadas a cada questão por cada um dos grupos.

Tabela VI.1.2 – Quadro resumo das questões para as quais existe diferença estatisticamente significativa entre as medianas das respostas dadas pelos inquiridos pertencentes a instituições dos sub-sistemas público e privado.

Questão	Instituições do sub-sistema público	Instituições do sub-sistema privado	p
A selecção e o recrutamento de investigadores por parte da instituição resultam directamente das necessidades decorrentes dos seus objectivos e estratégias, contribuindo para que estes sejam alcançados? (Inv11)	≈ (8,00)	≈ (9,00)	0,019
A instituição garante que o perfil do pessoal não docente que contrata vai ao encontro das suas necessidades e valores, existindo um processo, por estes aceite, de alinhamento dos objectivos individuais com os da instituição? (Doc12)	≈ (7,00)	≈ (9,00)	0,011
Os investigadores são devidamente apoiados no exercício das suas actividades, sendo-lhes dado conhecimento atempado e efectivo acerca do que vai acontecendo na instituição e tomando-se em consideração as opiniões por eles transmitidas? (Inv14)	≈ (7,00)	≈ (8,00)	0,029
É encorajado o trabalho de equipa entre os investigadores, bem como a partilha de informação entre eles no que respeita ao trabalho que desenvolvem? (Inv15)	≈ (7,00)	≈ (9,00)	0,030
Os esforços encetados pelas diferentes pessoas com vista à melhoria contínua da instituição e dos processos que nela decorrem são reconhecidos, valorizados e recompensados?			
? Docentes (Doc16)	≈ (7,00)	≈ (8,00)	0,021
? Pessoal não docente (Ndoc16)	≈ (7,00)	≈ (8,00)	0,015
? Alunos (Alu16)	≈ (7,00)	≈ (8,00)	0,012
A instituição dispõe de mecanismos que lhe permitam seguir a progressão dos seus alunos ao longo do percurso académico, bem como a montante e a jusante deste? (C18)	≈ (6,00)	≈ (8,00)	0,008
Os edifícios, equipamentos e materiais são correctamente geridos, continuamente melhorados e actualizados para benefício da instituição e dos processos que nela decorrem? (C22)	≈ (8,00)	≈ (9,00)	0,007
A instituição preocupa-se em gerir o conhecimento interno produzido, bem como em garantir a propriedade intelectual e industrial? (C24)	≈ (6,00)	≈ (7,00)	0,029
Os órgãos máximos da instituição preocupam-se em criar um sentimento de pertença à instituição, partilhado por todos e que permita um certo alinhamento dos objectivos e vontades de cada um deles em torno de objectivos institucionais comuns? (C43)	≈ (8,00)	≈ (9,00)	0,028
Os órgãos máximos da instituição mostram-se disponíveis para receber e conversar com docentes, alunos e funcionários, procuram motivá-los e reconhecem, de forma positiva e periodicamente, os seus esforços de melhoria da instituição, realizados a título individual ou em equipas? (C44)	≈ (9,00)	≈ (10,00)	0,005

Questão	Instituições do sub-sistema público	Instituições do sub-sistema privado	p
Na instituição procura-se desenvolver uma cultura organizacional comprometida com a melhoria contínua dos processos que nela decorrem, encorajando-se a criatividade, o espírito de iniciativa e a capacidade de inovação de todos os seus actores? (C55)	≈ (8,00)	≈ (8,50)	0,008
A instituição dispõe de estruturas e órgãos adequados ao desenrolar das suas actividades de extensão, bem como à definição de estratégias de desenvolvimento das mesmas? (Ext63)	≈ (7,00)	≈ (8,00)	0,042
Qual o grau de autonomia da instituição relativamente à selecção e recrutamento dos seus:			
? Docentes (Doc73)	≈ (9,00)	≈ (9,50)	0,008
? Pessoal não docente (Ndoc73)	≈ (8,00)	≈ (10,00)	0,030
? Investigadores (Inv73)	≈ (8,00)	≈ (9,50)	0,006
Qual o grau de autonomia da instituição relativamente ao Estado (nomeadamente aos Ministérios da Educação e da Ciência e Tecnologia)? (C75)	≈ (6,00)	≈ (5,00)	0,048
Quando pensa, concebe e desenvolve o seu processo de ensino a instituição preocupa-se com o seu desdobramento nos sub-processos que os operacionalizam? (Ens84)	≈ (8,00)	≈ (8,50)	0,017

Comparando os resultados aqui obtidos com os encontrados no ponto anterior (inquiridos pertencentes a instituições do sub-sistema universitário vs. inquiridos pertencentes a instituições do sub-sistema politécnico), é de salientar que existe um maior número de questões às quais as respostas dadas diferem quando os sub-conjuntos de inquiridos são definidos com base no estatuto legal da instituição a que pertencem (5 no primeiro caso contra 19 no segundo). Parece, portanto, plausível admitir que o estatuto legal a que pertence a instituição de ensino superior determina mais fortemente a forma como a mesma é gerida no que se refere à implementação de algumas práticas consideradas como fundamentais à melhoria da sua qualidade interna, sendo que o facto de ser privada contribui para um maior grau de implementação.

? **“Idade” da instituição:** instituições fundadas até 1970 (“clássicas”) vs. instituições fundadas em ou depois de 1970 (“novas”)

Tal como no critério anterior, também aqui, e pelas mesmas razões, se optou pela realização de testes não paramétricos de *Mann-Whitney* para verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as medianas das respostas dadas pelas populações *instituições de ensino superior “clássicas”* e *instituições de ensino superior “novas”*. Da mesma forma, foi

também testada previamente a hipótese, para o conjunto das variáveis incluídas no estudo, das populações das quais as amostras foram retiradas terem ou não formas de distribuição idênticas, recorrendo-se mais uma vez à realização do teste de *Kolmogorov-Smirnov*, para um nível de significância de 0,05. Este não permitiu concluir pela rejeição da hipótese nula para nenhuma das 73 variáveis em estudo, tendo sido pois possível realizar testes de *Mann-Whitney* para todas elas. Na tabela VI.1.3 apresentam-se os resultados deste teste apenas para a variável para a qual se pôde concluir pela existência de uma diferença estatisticamente significativa entre as medianas das respostas dadas por instituições “velhas” e “novas” ($p < 0,05$). Para as restantes não foi possível concluir pela rejeição da hipótese nula, admitindo-se, portanto, que as medianas das respostas dadas por instituições “clássicas” e “novas” são idênticas.

Tabela VI.1.3 – Resultados do teste de *Mann-Whitney* à diferença entre a localização relativa (mediana) das respostas dadas pelas populações “instituições de ensino superior Portuguesas «novas»” (1) e “instituições de ensino superior Portuguesas «clássicas»” (2).

Variável	Grupo	N	Mediana	Média dos n.º de ordem	Soma dos n.º de ordem	U ²	p
Até que ponto a instituição considera que possui uma boa e adequada oferta no domínio do Ensino? (Ens94)	1	95	8,00	58,00	5510,00	950,000	0,033
	2	27	9,00	73,81	1993,00		

De acordo com os dados patentes na tabela VI.1.3, verifica-se que o valor da média dos números de ordem é mais elevado no caso do grupo 2, o que leva a concluir que as respostas dadas por este grupo têm na sua maioria um número de ordem superior às dadas pelo grupo 1, conclusão esta indicativa de que as mesmas são tendencialmente mais favoráveis (mais próximas do valor 10, na escala de resposta utilizada). Parece, pois, plausível pensar que as instituições “clássicas” consideraram possuir uma melhor e mais adequada oferta no domínio do ensino (*mediana das respostas dadas = 9,00*) do que as “novas” instituições (*média das respostas dadas = 8,00*).

Três dos critérios de formação de sub-conjuntos apresentados anteriormente conduzem a mais do que dois grupos de inquiridos, pelo que não é possível verificar a hipótese da igualdade da localização relativa das distribuições das respostas dadas pelas respectivas populações recorrendo à

² U é a estatística de teste calculada no teste de *Mann-Whitney U* e é o menor dos seguintes números: número de vezes que um valor pertencente à primeira amostra precede um valor pertencente à segunda e número de vezes que um valor pertencente à segunda amostra precede um valor pertencente à segunda.

realização de testes de *Mann-Whitney*. Assim, optou-se nestes casos por recorrer ao teste de *Kruskal-Wallis*, equivalente não paramétrico da análise de variância, dado que, como se verá nos próximos pontos em discussão, não se verificaram para nenhum dos sub-grupos em estudo os pressupostos necessários à aplicação desta última técnica de análise estatística.

? **Tipo de instituição**

Relativamente a este critério é possível formar 5 sub-grupos de inquiridos, a saber:

- inquiridos pertencentes a universidades (1)
- inquiridos pertencentes a institutos superiores politécnicos (2)
- inquiridos pertencentes a faculdades (unidades orgânicas de uma universidade) (3)
- inquiridos pertencentes a escolas superiores (unidades orgânicas de um instituto superior politécnico) (4)
- inquiridos pertencentes a instituição de ensino superior politécnico não integrada (5)

A análise de variância é uma técnica de inferência estatística que permite a comparação entre parâmetros (geralmente a média) de mais do que duas populações. A sua aplicação requer, porém, o cumprimento de um conjunto de pressupostos:

- a) as observações dentro de cada um dos grupos a comparar têm que ter uma distribuição normal;
- b) as observações têm que ser independentes entre si;
- c) as variâncias de cada um dos grupos a comparar são iguais entre si, ou seja, existe homocedasticidade.

De acordo com Pestana & Gageiro (2000), o pressuposto a) pode ser relaxado sempre que o número de elementos em cada grupo é suficientemente elevado ($N \geq 30$), o que não é o caso dos grupos em estudo: 4 dos 5 sub-grupos formados são constituídos por menos de 30 inquiridos. Relativamente ao pressuposto c), e ainda segundo os mesmos autores, o teste F é robusto a violações da homocedasticidade sempre que o número de observações (respostas) em cada grupo é igual ou aproximadamente igual. No entanto, esta condição também não se verifica para os sub-grupos de inquiridos formados: o quociente entre o sub-grupo de maior dimensão e o de menor dimensão é para todas as variáveis em estudo superior a 1,5. Não podem, pois, ser relaxados os pressupostos de aplicação da análise de variância acima mencionados, razão pela qual se verificou

a normalidade das observações em cada um dos grupos em estudo, bem como a igualdade das variâncias entre eles.

Para verificar a hipótese nula da normalidade da distribuição das variáveis em estudo em cada um dos sub-grupos recorreu-se à realização de testes de *Kolmogorov-Smirnov* com correcção de *Lilliefors*. Os resultados destes testes (para um nível de significância de 0,05) permitem concluir, para a maioria das variáveis em estudo, pela rejeição da hipótese nula, ou seja, não é possível admitir a normalidade de todas as observações para todos os grupos em estudo simultaneamente (ver tabelas A.VI.2.8 a A.VI.2.12 do anexo VI.2).

A hipótese nula da igualdade das variâncias entre as respostas dadas pelos 5 sub-grupos de inquiridos foi testada recorrendo ao teste de *Levene*, para um nível de significância arbitrado de 0,05. Os resultados obtidos para a maioria das variáveis em estudo não permite concluir pela rejeição de H_0 , sendo de admitir a existência de homocedasticidade entre os sub-grupos em análise (ver tabela A.VI.4.1 anexo VI.4).

A verificação dos pressupostos de aplicação da análise de variância conduziu à conclusão de que para a maioria das variáveis incluídas no estudo não existem as condições necessárias à mesma, razão pela qual se decidiu optar pela realização de testes não paramétricos equivalentes à ANOVA – testes de *Kruskal-Wallis* (K-W), explicados no sub-capítulo III.4.

O teste de K-W não é mais do que uma extensão do teste de *Mann-Whitney* para mais do que dois grupos em análise. Também neste caso se testa a hipótese da igualdade no que se refere a um parâmetro de localização comum a todas as populações, contra a hipótese alternativa de que pelo menos uma das populações tende a apresentar um valor diferente para o parâmetro em análise (Pestana & Gageiro, 2000):

H_0 : As k distribuições têm o mesmo parâmetro de localização.

H_1 : Pelo menos uma das k distribuições tem um parâmetro de localização diferente (superior ou inferior) ao das outras.

A aplicação deste teste exige que as distribuições de cada uma das variáveis em estudo para as diferentes populações tenham igual forma, condição que se vai admitir ser verdadeira. Os resultados da aplicação do teste de K-W são apresentados na tabela A.VI.5.1 do anexo VI.5 para o conjunto de variáveis para as quais foi possível concluir pela rejeição da hipótese nula (considerando um nível de significância de 0,05), admitindo-se, portanto, a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os parâmetros de localização das 5 populações em estudo.

A análise desta tabela permite-nos identificar quais as variáveis em estudo para as quais existem diferenças estatisticamente significativas entre os parâmetros de localização das

distribuições das respostas dadas pelos 5 sub-grupos de inquiridos, mas não permite saber entre quais e quais de entre eles se verificam as diferenças em termos de parâmetros de localização das respostas dadas. Para ter acesso a esta informação foi preciso realizar *a posteriori* testes de *Mann-Whitney* para os diferentes grupos dois a dois (os resultados constam das tabelas A.VI.6.1 a A.VI.9 do anexo VI.6). Na tabela VI.1.4 resumem-se as principais conclusões que é possível retirar, com base nos testes realizados, relativas à existência de diferenças estatisticamente significativas entre as medianas das distribuições das respostas das 5 populações em estudo (mostram-se as tendências mais, \neq , e menos favoráveis, \neq , das respostas, bem como o valor das medianas das respostas dadas a cada questão por cada um dos grupos).

Tabela VI.1.4 - Quadro resumo das questões para as quais existe diferença estatisticamente significativa entre as medianas das distribuições das respostas dadas pelas 5 populações em estudo: universidades (1), institutos superiores politécnicos (2), faculdades pertencentes a universidades (3), escolas superiores pertencentes a institutos superiores politécnicos (4) e escolas superiores politécnicas não integradas (5).

Questão	Populações
A selecção e o recrutamento de investigadores por parte da instituição resultam directamente das necessidades decorrentes dos seus objectivos e estratégias, contribuindo para que estes sejam alcançados? (Inv11)	1 (\neq) ? 2 (\neq) (9,0) (4,0) 4 (\neq) ? 5 (\neq) (6,0) (9,0) 1 (\neq) ? 4 (\neq) (9,0) (6,0)
A instituição garante que o perfil dos docentes que contrata vai ao encontro das suas necessidades e valores, existindo um processo, por estes aceite, de alinhamento dos objectivos individuais com os da instituição? (Doc12)	4 (\neq) ? 5 (\neq) 3 (\neq) ? 5 (\neq) (7,0) (9,0) (7,0) (9,0)
A instituição garante que o perfil de pessoal não docente que contrata vai ao encontro das suas necessidades e valores, existindo um processo, por estes aceite, de alinhamento dos objectivos individuais com os da instituição? (Ndoc12)	2 (\neq) ? 3 (\neq) 4 (\neq) ? 5 (\neq) (8,5) (7,0) (7,0) (8,0) 2 (\neq) ? 4 (\neq) 3 (\neq) ? 5 (\neq) (8,5) (7,0) (7,0) (8,0)
Os docentes são devidamente apoiados no exercício das suas actividades, sendo-lhes dado conhecimento atempado e efectivo acerca do que vai acontecendo na instituição e tomando-se em consideração as opiniões por eles transmitidas? (Doc14)	1 (\neq) ? 4 (\neq) (7,5) (8,0) 1 (\neq) ? 5 (\neq) (7,5) (8,0)
O pessoal não docente é devidamente apoiado no exercício das suas actividades, sendo-lhes dado conhecimento atempado e efectivo acerca do que vai acontecendo na instituição e tomando-se em consideração as opiniões por eles transmitidas? (Ndoc14)	3 (\neq) ? 5 (\neq) 3 (\neq) ? 5 (\neq) (7,0) (8,0) (7,0) (8,0)
Os alunos são devidamente apoiados no exercício das suas actividades, sendo-lhes dado conhecimento atempado e efectivo acerca do que vai acontecendo na instituição e tomando-se em consideração as opiniões por eles transmitidas? (Alu14)	1 (\neq) ? 4 (\neq) 3 (\neq) ? 4 (\neq) (7,0) (8,0) (7,0) (8,0) 1 (\neq) ? 5 (\neq) 3 (\neq) ? 5 (\neq) (7,0) (8,0) (7,0) (8,0)
É encorajado o trabalho de equipa entre ao alunos, bem como a partilha de informação entre eles no que respeita ao trabalho que desenvolvem? (Alu15)	1 (\neq) ? 5 (\neq) (8,0) (9,0) 3 (\neq) ? 5 (\neq) (7,0) (9,0) 3 (\neq) ? 4 (\neq) (7,0) (8,0)

Questão	Populações	
Os esforços encetados pelos alunos com vista à melhoria contínua da instituição e dos processos que nela decorrem são reconhecidos, valorizados e recompensados? (Alu16)	1 (✓) ? 5 (✓) (6,5) (8,0)	4 (✓) ? 5 (✓) (7,0) (8,0)
Os edifícios, equipamentos e materiais são correctamente geridos, continuamente melhorados e actualizados para benefício da instituição e dos processos que nela decorrem? (C22)	2 (✓) ? 4 (✓) (8,5) (7,5)	4 (✓) ? 5 (✓) (7,5) (8,0)
Os edifícios, equipamentos e materiais de que a instituição dispõe podem considerar-se suficientes para o funcionamento adequado das suas actividades de ensino, investigação e extensão? (C23)	1 (✓) ? 3 (✓) (8,0) (6,0)	2 (✓) ? 4 (✓) (7,5) (4,0)
	1 (✓) ? 4 (✓) (8,0) (4,0)	3 (✓) ? 5 (✓) (6,0) (8,0)
	2 (✓) ? 3 (✓) (7,5) (6,0)	4 (✓) ? 5 (✓) (4,0) (8,0)
A instituição preocupa-se em gerir o conhecimento interno produzido, bem como em garantir a propriedade intelectual e industrial? (C24)	1 (✓) ? 4 (✓) (8,5) (6,0)	4 (✓) ? 5 (✓) (6,0) (7,0)
Os órgãos máximos da instituição preocupam-se em criar um sentimento de pertença à instituição, partilhado por todos e que permita um certo alinhamento dos objectivos e vontades de cada um deles em torno de objectivos institucionais comuns? (C43)	2 (✓) ? 3 (✓) (9,0) (8,0)	4 (✓) ? 5 (✓) (8,0) (9,0)
	3 (✓) ? 5 (✓) (8,0) (9,0)	
Os órgãos máximos da instituição mostram-se disponíveis para receber e conversar com docentes, alunos e funcionários, procuram motivá-los e reconhecem, de forma positiva e periodicamente, os seus esforços de melhoria da instituição, realizados a título individual ou em equipas? (C44)	3 (✓) ? 5 (✓) (9,0) (10,0)	4 (✓) ? 5 (✓) (9,0) (10,0)
Em que medida foram criados na instituição órgãos de gestão ou outro qualquer tipo de estruturas informais, para além dos previstos na legislação? (C61)	1 (✓) ? 4 (✓) (8,0) (6,0)	4 (✓) ? 5 (✓) (6,0) (8,0)
A instituição preocupa-se em analisar periodicamente as vantagens e limitações da sua estrutura e organização? (C62)	1 (✓) ? 4 (✓) (8,0) (6,0)	4 (✓) ? 5 (✓) (6,0) (8,0)
	3 (✓) ? 5 (✓) (7,0) (8,0)	
A instituição dispõe de estruturas e órgãos adequados ao desenrolar das suas actividades de investigação, bem como à definição de estratégias de desenvolvimento da mesma? (Inv63)	1 (✓) ? 2 (✓) (9,0) (6,0)	1 (✓) ? 5 (✓) (9,0) (7,0)
	1 (✓) ? 3 (✓) (9,0) (8,0)	3 (✓) ? 4 (✓) (8,0) (6,0)
	1 (✓) ? 4 (✓) (9,0) (6,0)	
Qual o grau de autonomia da instituição relativamente à selecção e recrutamento dos seus investigadores (Inv73)?	1 (✓) ? 4 (✓) (9,0) (7,0)	4 (✓) ? 5 (✓) (7,0) (9,0)
	3 (✓) ? 4 (✓) (9,0) (7,0)	

Questão	Populações	
Até que ponto a instituição considera que possui uma boa e adequada oferta no domínio da investigação? (Inv94)	1 () ? 2 () (8,0) (5,5)	2 () ? 3 () (5,5) (8,0)
	1 () ? 4 () (8,0) (5,0)	3 () ? 4 () (8,0) (5,0)
	1 () ? 5 () (8,0) (5,0)	3 () ? 5 () (8,0) (5,0)

A análise desta tabela (VI.1.4) e das tabelas A.VI.6.1 a A.VI.6.9 do anexo VI.6 permite retirar algumas conclusões relativamente a diferenças nas respostas dadas pelos cinco grupos de inquiridos a este conjunto de variáveis (para as restantes, como já foi mencionado, não foi possível rejeitar a hipótese da igualdade das medianas das respostas dadas entre cada dois dos 5 sub-grupos de inquiridos considerados). Assim, e muito resumidamente, pode constatar-se que:

- os inquiridos pertencentes a escolas superiores politécnicas não integradas (5) (de notar que todas elas são instituições privadas) respondem genericamente de forma igual ou mais favorável que os restantes grupos de inquiridos, com excepção das questões relacionadas com a investigação que é realizada no seu seio, casos em que os inquiridos consideram *não possuir uma tão boa e adequada oferta em termos de investigação produzida (Inv94)*, *nem disporem das estruturas e órgãos mais adequados à sua realização e ao definir de estratégias de desenvolvimento da mesma (Inv63)*, e da questão sobre o seu *grau de autonomia relativamente ao Estado (C75)* (é curioso que aqui as respostas são menos favoráveis do que as dadas por inquiridos pertencentes a faculdades, ainda que estas últimas sejam instituições públicas e, portanto, em princípio mais dependentes do Estado; é de notar também que, apesar destas instituições se pensarem menos autónomas face ao Estado, elas consideram-se, simultaneamente, mais autónomas relativamente ao recrutamento dos seus docentes e dos seus investigadores comparativamente às faculdades e escolas superiores pertencentes a Universidades e Institutos Superiores Politécnicos, respectivamente);
- relativamente às questões que se prendem com a investigação, nomeadamente as duas mencionadas no ponto anterior e também as relacionadas com a *selecção e recrutamento de investigadores (Inv11 e Inv73)*, são de referir as respostas tendencialmente mais favoráveis (ou pelo menos iguais) dos inquiridos pertencentes a universidades e a faculdades. Tal facto não deve constituir surpresa se se pensar que é nestas instituições

que se encontra concentrada uma grande parte da investigação que se faz actualmente em Portugal;

- de uma forma geral, e para as variáveis em análise, os inquiridos pertencentes a escolas superiores integradas em institutos superiores politécnicos tendem a responder menos favoravelmente às questões que lhes são colocadas. Exceptuam-se aqui as perguntas relacionadas com o *apoio dado a docentes (Doc14) e alunos (Alu14) no exercício das suas actividades, sendo-lhes dado conhecimento atempado e efectivo acerca do que vai acontecendo na instituição e tomando-se em consideração as opiniões por eles transmitidas*, assim como *o encorajamento que é feito do trabalho de equipa entre os alunos e da partilha de informação entre eles no que respeita ao trabalho que desenvolvem (Alu15)*. De notar que estas são, curiosamente, questões em que os inquiridos pertencentes a Universidades ou a Faculdades tendem a responder mais desfavoravelmente;
- de referir, também, são as respostas tendencialmente menos favoráveis dos inquiridos pertencentes a faculdades: das 18 variáveis em análise, apenas em quatro delas as respostas dadas por estes são mais favoráveis que as dos restantes grupos (as relacionadas com a investigação, *Inv63, Inv73 e Inv94*);
- finalmente, é de notar que para o conjunto de variáveis em análise não foi possível detectar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as medianas das respostas dadas pelas populações “inquiridos pertencentes a institutos superiores politécnicos” (2) e “inquiridos pertencentes a escolas superiores politécnicas não integradas” (5) (considerando um nível de significância arbitrado de 0,05). Admite-se, portanto, que estes dois tipos de inquiridos consideram equivalente a situação actual das instituições pelas quais são responsáveis, no que respeita aos factores e práticas de gestão sobre as quais foram questionados.

? Órgão de gestão

Neste caso, é o órgão de gestão ao qual foi remetido o questionário que determina a divisão dos inquiridos em três grupos distintos:

- os inquiridos são os Reitores/Presidentes das instituições (1)
- os inquiridos são os Presidentes dos conselhos directivos das instituições (2)
- os inquiridos são os Presidentes dos conselhos científicos das instituições (3)

Também para os 3 grupos formados de acordo com este critério (órgão de gestão), se verifica que não podem ser relaxados os pressupostos de aplicação da análise de variância: um dos grupos (grupo 1) tem dimensão inferior a 30 para todas as variáveis em estudo, pelo que se torna necessário testar a normalidade da distribuição das mesmas, e os 3 grupos não têm uma dimensão semelhante (o quociente entre o grupo de maior e o de menor dimensão é superior a 1,5), qualquer que seja a variável a estudar que se considere, pelo que também a homocedasticidade deve ser estudada.

A hipótese nula da normalidade da distribuição das variáveis em estudo em cada um dos três grupos considerados foi, mais uma vez, testada recorrendo à realização de testes de *Kolmogorov-Smirnov* com correcção de *Lilliefors*. Os resultados obtidos (para um nível de significância arbitrado de 0,05) permitem concluir pela rejeição da normalidade para a maior parte das variáveis em estudo, pelo que não é possível admitir a normalidade de todas as variáveis nos três grupos simultaneamente (ver tabelas A.VI.2.13 a A.VI.2.15 do anexo VI.2).

A realização do teste de *Levene* (com um nível de significância de 0,05) à igualdade das variâncias entre as respostas dadas pelos 3 grupos de inquiridos à totalidade das questões que lhes foram colocadas, permite concluir pela rejeição da homocedasticidade apenas para 8 das 73 variáveis (questões) em estudo (ver tabela A.VI.4.2 do anexo VI.4). Para as restantes pode assumir-se a hipótese da igualdade entre as variâncias dos 3 grupos.

A verificação dos pressupostos inerentes à aplicação da análise de variância conduziu à opção pela sua não aplicação, uma vez que a normalidade da distribuição das variáveis foi rejeitada para a maioria delas nos 3 grupos. Decidiu-se assim recorrer, mais uma vez, ao teste de *Kruskal-Wallis* (K-W), cujos resultados se apresentam na tabela A.VI.5.2 do anexo VI.5 para o conjunto de variáveis para as quais foi possível concluir pela rejeição da hipótese nula (considerando um nível de significância de 0,05), admitindo-se, portanto, a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os parâmetros de localização das 3 populações em estudo.

Tal como aconteceu anteriormente (ver critério “tipo de instituição”), o teste de K-W só nos permite identificar o conjunto de variáveis para as quais existem diferenças estatisticamente significativas entre os parâmetros de localização dos três grupos, não sendo possível com base nos seus resultados (patentes na tabela A.VI.5.2 do anexo VI.5) saber entre quais dos referidos grupos existem estas diferenças. Recorreu-se, portanto, à realização *a posteriori* de testes de *Mann-Whitney* para verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as medianas das 3 populações, duas a duas, sendo os resultados dos mesmos apresentados no anexo VI.6. Na tabela VI.1.5 resumem-se os principais resultados obtidos a partir dos testes de hipóteses realizados, identificando-se o conjunto de variáveis para as quais se detectou a existência de

diferenças estatisticamente significativas entre as medianas das respostas dadas pelos 3 grupos populacionais de inquiridos ao conjunto das questões que lhes foram colocadas (são patentes na tabela as tendências mais, \approx , e menos, \approx , favoráveis das respostas dadas por cada grupo, bem como a mediana da distribuição das mesmas).

Tabela VI.1.5 - Quadro resumo das questões para as quais existe diferença estatisticamente significativa entre as medianas das distribuições das respostas dadas pelas 3 populações em estudo: reitores/presidentes das instituições (1), presidentes dos conselhos directivos das instituições (2) e presidentes dos conselhos científicos das instituições (3).

Questão	Populações	
A instituição garante que o perfil dos investigadores que contrata vai ao encontro das suas necessidades e valores, existindo um processo, por estes aceite, de alinhamento dos objectivos individuais com os da instituição? (Inv12)	2 (\approx) ? 3 (\approx) (8,00) (6,00)	
O pessoal não docente é devidamente apoiado no exercício das suas actividades, sendo-lhes dado conhecimento atempado e efectivo acerca do que vai acontecendo na instituição e tomando-se em consideração as opiniões por eles transmitidas? (Ndoc14)	2 (\approx) ? 3 (\approx) (8,0) (7,0)	
Os investigadores são devidamente apoiados no exercício das suas actividades, sendo-lhes dado conhecimento atempado e efectivo acerca do que vai acontecendo na instituição e tomando-se em consideração as opiniões por eles transmitidas? (Inv14)	2 (\approx) ? 3 (\approx) (8,0) (5,0)	
É encorajado o trabalho de equipa entre docentes, bem como a partilha de informação entre eles no que respeita ao trabalho que desenvolvem? (Doc15)	2 (\approx) ? 3 (\approx) (9,0) (7,0)	
É encorajado o trabalho de equipa entre o pessoal não docente, bem como a partilha de informação entre eles no que respeita ao trabalho que desenvolvem? (Ndoc15)	2 (\approx) ? 3 (\approx) (8,0) (6,0)	
É encorajado o trabalho de equipa entre investigadores, bem como a partilha de informação entre eles no que respeita ao trabalho que desenvolvem? (Inv15)	2 (\approx) ? 3 (\approx) (9,0) (5,0)	
É encorajado o trabalho de equipa entre os alunos, bem como a partilha de informação entre eles no que respeita ao trabalho que desenvolvem? (Alu15)	2 (\approx) ? 3 (\approx) (8,0) (7,0)	
A instituição dispõe de mecanismos que lhe permitam seleccionar e/ou potenciar a sua escolha pelos alunos que verdadeiramente lhe interessam? (C17)	1 (\approx) ? 2 (\approx) (6,0) (4,5)	1 (\approx) ? 3 (\approx) (6,0) (3,0)
Os edifícios, equipamentos e materiais de que a instituição dispõe podem considerar-se suficientes para o funcionamento adequado das suas actividades de ensino, investigação e extensão? (C23)	1 (\approx) ? 2 (\approx) (8,0) (6,0)	2 (\approx) ? 3 (\approx) (6,0) (4,5)
A instituição preocupa-se em gerir o conhecimento interno produzido, bem como em garantir a propriedade intelectual e industrial? (C24)	1 (\approx) ? 2 (\approx) (8,0) (6,0)	1 (\approx) ? 3 (\approx) (8,0) (6,0)
A instituição disponibiliza os seus recursos (edifícios, equipamentos, etc.) à comunidade envolvente e às entidades com quem mantém relações de parceria? (C25)	1 (\approx) ? 3 (\approx) (9,0) (8,0)	2 (\approx) ? 3 (\approx) (9,0) (8,0)

Questão	Populações
A instituição procura identificar, sistemática e periodicamente, entidades externas (outras instituições de ensino, empresas, autarquias, fundações, associações profissionais, etc.), nacionais e estrangeiras, com quem o estabelecimento de relações de parceria conduz a um mais fácil cumprimento dos seus objectivos estratégicos e a uma melhoria da qualidade dos seus processos (de ensino, investigação e extensão)? (C31)	1 (✓) ? 3 (✓) (9,0) (8,0)
As parcerias são desenvolvidas de forma estruturada, potenciando-se a partilha de conhecimento e informação entre a instituição e as entidades parceiras com vista ao seu mútuo desenvolvimento e melhoria? (C33)	1 (✓) ? 3 (✓) 2 (✓) ? 3 (✓) (8,0) (7,0) (8,0) (7,0)
Os órgãos máximos da instituição preocupam-se e envolvem-se pessoalmente na definição de uma visão clara relativamente ao que a instituição quer ser no futuro, desdobrada em valores, missão, objectivos a alcançar e estratégias para os atingir? (C41)	2 (✓) ? 3 (✓) (9,0) (8,0)
Os órgãos máximos da instituição preocupam-se em criar um sentimento de pertença à instituição, partilhado por todos e que permita um certo alinhamento dos objectivos e vontades de cada um deles em torno de objectivos institucionais comuns? (C43)	1 (✓) ? 3 (✓) 2 (✓) ? 3 (✓) (9,0) (7,5) (9,0) (7,5)
Os órgãos máximos da instituição mostram-se disponíveis para receber e conversar com docentes, alunos e funcionários, procuram motivá-los e reconhecem, de forma positiva e periodicamente, os seus esforços de melhoria da instituição, realizados a título individual ou em equipas? (C44)	1 (✓) ? 3 (✓) 2 (✓) ? 3 (✓) (9,0) (8,5) (9,0) (8,5)
Os órgãos máximos da instituição garantem que os processos que nela decorrem são eficazes, conduzem a resultados consistentes e são continuamente melhorados? (C45)	2 (✓) ? 3 (✓) (8,0) (7,0)
A instituição possui um plano global de desenvolvimento regularmente revisto, que inclua uma perspectiva de evolução no longo prazo dos seus actores, das suas unidades orgânicas, dos seus recursos, das suas parcerias e processos (ensino, investigação e actividades de extensão)? (C53)	1 (✓) ? 2 (✓) 1 (✓) ? 3 (✓) (8,5) (8,0) (8,5) (8,0)
Na instituição procura-se desenvolver uma cultura organizacional comprometida com a melhoria contínua dos processos que nela decorrem, encorajando-se a criatividade, o espírito de iniciativa e a capacidade de inovação de todos os seus actores? (C55)	1 (✓) ? 3 (✓) 2 (✓) ? 3 (✓) (8,0) (7,0) (8,0) (7,0)
Em que medida foram criados na instituição órgãos de gestão ou outro qualquer tipo de estruturas informais, para além dos previstos na legislação? (C61)	1 (✓) ? 3 (✓) 2 (✓) ? 3 (✓) (7,5) (6,0) (8,0) (6,0)
A instituição preocupa-se em analisar periodicamente as vantagens e limitações da sua estrutura e organização? (C62)	1 (✓) ? 3 (✓) 2 (✓) ? 3 (✓) (7,5) (6,0) (7,0) (6,0)
A instituição dispõe de estruturas e órgãos adequados à realização das suas actividades de extensão, bem como à definição de estratégias de desenvolvimento das mesmas? (Ext63)	1 (✓) ? 3 (✓) 2 (✓) ? 3 (✓) (8,0) (6,0) (8,0) (6,0)
Quando pensa, concebe e desenvolve o seu processo de investigação a instituição preocupa-se com o seu desdobramento nos sub-processos que o operacionalizam? (Inv84)	1 (✓) ? 3 (✓) 2 (✓) ? 3 (✓) (7,5) (6,0) (7,0) (6,0)

Questão	Populações
A instituição possui dados e informação relevante que lhe permitam demonstrar que a comunidade que a envolve e a sociedade em geral a têm em elevada consideração e que a sua reputação, e a de cada um dos seus processos, têm vindo a melhorar ao longo dos últimos anos (3 a 5)? (C95)	1 (8,0) ? 3 (7,0) 2 (8,0) ? 3 (7,0)

A análise da tabela acima (tabela VI.1.5) e das tabelas A.VI.6.10 a VI.6.12 do anexo VI.6 permite desde logo verificar que é entre reitores/presidentes e presidentes de conselhos científicos, bem como entre presidentes de conselhos directivos e presidentes de conselhos científicos, que o número de variáveis para as quais se pode concluir pela existência de diferenças estatisticamente significativas entre as medianas das respostas dadas é maior. Pelo contrário, parece que reitores/presidentes e presidentes de conselhos directivos respondem de maneira equivalente à quase totalidade das questões que lhes foram colocadas (apenas se detectam diferenças estatisticamente significativas entre as medianas das respostas dadas para 4 das 73 variáveis em estudo). É de notar também que, quando existem diferenças estatisticamente significativas entre as medianas das respostas dadas, são os reitores/presidentes das instituições que tendem a responder mais favoravelmente. De facto, em todas as questões patentes nas tabelas a população 1 apresenta uma tendência de resposta mais favorável (os valores das médias dos números de ordem nos testes de *Mann-Whitney* foram sistematicamente maiores para esta população, o que indica que na ordenação das respostas, por ordem crescente das pontuações atribuídas na escala utilizada, as referentes à população em causa ocuparam sempre números de ordem mais elevados). Já no que diz respeito à população constituída pelos presidentes dos conselhos científicos das instituições, os resultados patentes na tabela indicam precisamente a situação oposta, ou seja, foram estes inquiridos os que responderam menos favoravelmente ao conjunto de questões aqui tratadas. Relativamente aos presidentes dos conselhos directivos das instituições pode dizer-se que ocupam uma posição intermédia entre os outros dois conjuntos de inquiridos: respondem menos favoravelmente que os reitores/presidentes (nas apenas quatro questões em que a sua resposta difere da destes), mas mais favoravelmente que os presidentes dos conselhos científicos. É interessante notar que esta tendência de resposta mais favorável por parte dos reitores/presidentes das instituições já se tinha verificado quando se fez o tratamento das respostas dadas ao primeiro questionário (ver sub-capítulo IV.1), muito embora neste caso os diferentes grupos de inquiridos dessem a sua resposta relativamente à universidade ou instituto politécnico do qual faziam parte e não em relação à unidade orgânica da qual eram os presidentes dos conselhos científicos ou directivos.

? Região do país

Optou-se aqui por dividir os inquiridos de acordo com a localização geográfica da instituição em que exercem as suas funções, considerando-se sete regiões distintas:

- norte/litoral (1)
- norte/interior (2)
- centro/litoral (3)
- centro/interior (4)
- sul/litoral (5)
- sul/interior (6)
- regiões autónomas (7)

Tal como para os grupos de inquiridos identificados de acordo com os dois critérios anteriores, foi também aqui estudada a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dadas por cada um deles às questões que lhes foram colocadas. Assim, e porque a análise de variância era o teste paramétrico inicialmente previsto para identificação de diferenças entre as médias das respostas das 7 populações, começou por verificar-se se eram satisfeitos os pressupostos necessários à aplicação do teste F da ANOVA. Testou-se, assim, a normalidade das variáveis em cada um dos grupos de inquiridos formado (recorrendo ao teste de *Kolmogorov-Smirnov* com correcção de *Lilliefors*), bem como a igualdade entre as variâncias de cada grupo (utilizando o teste de *Levene*).

Os resultados do teste de *Levene*, para um nível de significância de 0,05, permitiram concluir pela rejeição da hipótese de igualdade das variâncias para 17 das 73 variáveis em estudo (ver tabela A.VI.4.3 do anexo VI.4). Como a dimensão dos grupos em análise não é equivalente, este pressuposto (da existência de homocedasticidade) não pode ser relaxado, pelo que pelo menos para estas 17 variáveis se teria sempre que recorrer a um teste não paramétrico alternativo. Já no que respeita ao teste da hipótese da normalidade da distribuição das variáveis nos 7 grupos, os resultados indicam que para um dos grupos em análise esta hipótese tem que ser rejeitada para todas as variáveis à excepção de uma (ver tabelas A.VI.2.16 a A.VI.2.22 do anexo VI.2). Como o número de elementos em cada grupo é reduzido (à excepção do grupo de instituições localizadas no litoral/centro do país) também este pressuposto não pode ser relaxado, pelo que não se torna válida a aplicação da ANOVA.

Com base nesta análise optou-se, portanto, e mais uma vez, pela realização do teste não paramétrico de *Kruskal-Wallis* para testar a hipótese de que as 7 distribuições são iguais em tendência central. A tabela A.VI.5.3 do anexo VI.5 mostra os resultados obtidos com a realização deste teste para as variáveis para as quais foi possível rejeitar a hipótese nula, assumindo-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as tendências centrais das respostas dadas. A observação desta tabela permite, desde logo, constatar que para a grande maioria das variáveis em estudo não existem diferenças estatisticamente significativas entre as tendências centrais das respostas dadas pelos 7 grupos de inquiridos (só para 7 das 73 questões colocadas é possível concluir pela rejeição da hipótese nula). Parece, pois, não ser a localização geográfica das instituições de ensino superior Portuguesas um factor com importância significativa nas respostas dos inquiridos relativamente ao nível de implementação das práticas e factores de gestão em análise neste estudo.

Para verificar entre quais das populações existiam diferenças estatisticamente significativas relativamente às medianas das respostas dadas, recorreu-se, tal como nos dois casos anteriores, à realização *a posteriori* de testes de *Mann-Whitney* (ver resultados nas tabelas A.VI.6.13 a A.VI.6.33 do anexo VI.6). Também para este critério se apresentam na tabela VI.1.6, de forma resumida, os principais resultados obtidos a partir dos testes de hipóteses realizados, identificando-se o conjunto de variáveis para as quais se detectou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as medianas das respostas dadas pelos 7 grupos populacionais de inquiridos ao conjunto das questões que lhes foram colocadas (são patentes na tabela as tendências mais, \neq , e menos, \neq , favoráveis das respostas dadas por cada grupo, bem como o valor das medianas).

Tabela VI.1.6 - Quadro resumo das questões para as quais existem diferenças estatisticamente significativas entre as medianas das distribuições das respostas dadas pelas 7 populações em estudo: inquiridos pertencentes a instituições do litoral/norte (1), interior/norte (2), litoral/centro (3), interior/centro (4), litoral/sul (5), interior/sul (6) e regiões autónomas (7).

Questão	Populações
A instituição possui alguma política de formação e/ou desencadeia acções que contribuam para a sustentação e desenvolvimento das capacidades do pessoal não docente que nela trabalha, de acordo com as necessidades decorrentes dos objectivos e estratégias por e para si definidos? (Ndoc13)	1 (\neq) ? 5 (\neq) (7,0) (5,0)
	3 (\neq) ? 4 (\neq) (7,0) (9,0)
	1 (\neq) ? 4 (\neq) (7,0) (9,0)
	4 (\neq) ? 5 (\neq) (9,0) (5,0)
	2 (\neq) ? 5 (\neq) (9,0) (5,0)
	5 (\neq) ? 6 (\neq) (5,0) (7,0)
	3 (\neq) ? 5 (\neq) (7,0) (5,0)

Questão	Populações	
Os esforços encetados pelos investigadores com vista à melhoria contínua da instituição e dos processos que nela decorrem são reconhecidos, valorizados e recompensados? (Inv16)	1 (/) ? 4 (/) (6,0) (7,5)	2 (/) ? 5 (/) (8,0) (5,0)
	1 (/) ? 3 (/) (6,0) (7,0)	4 (/) ? 6 (/) (7,5) (6,0)
	1 (/) ? 2 (/) (6,0) (8,0)	4 (/) ? 5 (/) (7,5) (5,0)
A instituição procura identificar, sistemática e periodicamente, entidades externas (outras instituições de ensino, empresas, autarquias, fundações, associações profissionais, etc.), nacionais e estrangeiras, com quem o estabelecimento de relações de parceria conduz a um mais fácil cumprimento dos seus objectivos estratégicos e a uma melhoria da qualidade dos seus processos (de ensino, investigação e extensão)? (C31)	1 (/) ? 5 (/) (8,0) (7,0)	3 (/) ? 4 (/) (8,0) (9,0)
	1 (/) ? 4 (/) (8,0) (9,0)	4 (/) ? 5 (/) (9,0) (7,0)
	3 (/) ? 5 (/) (8,0) (7,0)	
Os órgãos máximos da instituição mostram-se disponíveis para receber e conversar com docentes, alunos e funcionários, procuram motivá-los e reconhecem, de forma positiva e periodicamente, os seus esforços de melhoria da instituição, realizados a título individual ou em equipas? (C44)	1 (/) ? 4 (/) (9,0) (10,0)	4 (/) ? 7 (/) (10,0) (8,0)
	1 (/) ? 2 (/) (9,0) (10,0)	4 (/) ? 6 (/) (10,0) (9,0)
	3 (/) ? 4 (/) (9,0) (10,0)	4 (/) ? 5 (/) (10,0) (9,0)
Qual o grau de autonomia da instituição relativamente à selecção e recrutamento dos seus alunos? (Alu73)	1 (/) ? 6 (/) (3,0) (7,0)	4 (/) ? 5 (/) (7,0) (3,0)
	1 (/) ? 4 (/) (3,0) (7,0)	5 (/) ? 6 (/) (3,0) (7,0)
	2 (/) ? 6 (/) (5,0) (7,0)	
Qual o grau de autonomia da instituição relativamente à selecção e recrutamento dos seus investigadores? (Inv73)	1 (/) ? 5 (/) (9,0) (5,0)	3 (/) ? 5 (/) (9,0) (5,0)
	2 (/) ? 5 (/) (8,0) (5,0)	4 (/) ? 5 (/) (9,0) (5,0)
	3 (/) ? 6 (/) (9,0) (5,5)	5 (/) ? 7 (/) (5,0) (10,0)
Qual o grau de autonomia da instituição relativamente ao desenvolvimento dos processos de investigação? (Inv74)	3 (/) ? 6 (/) (9,0) (7,0)	4 (/) ? 5 (/) (9,0) (7,0)
	3 (/) ? 5 (/) (9,0) (7,0)	5 (/) ? 7 (/) (7,0) (10,0)

As principais conclusões que podem ser retiradas da análise da tabela acima (tabela VI.1.6) e das tabelas do anexo VI.6 (tabelas A.VI.6.13 a A.VI.6.33) prendem-se essencialmente com a detecção de determinados padrões de resposta por parte dos diferentes grupos de inquiridos a este

sub-conjunto de variáveis (para as restantes não foi possível rejeitar a hipótese da igualdade das medianas das respostas dadas, pelo que se considera que as 7 populações de inquiridos assumem de forma equivalente o grau de implementação das práticas e factores de gestão em questão). Assim, e muito resumidamente, pode constatar-se que:

- os inquiridos de instituições localizadas na região sul/litoral (5) responderam menos favoravelmente a este sub-conjunto de questões do que os restantes grupos de inquiridos;
- da mesma forma, também os inquiridos de instituições do sul/interior (6) tendem a responder menos favoravelmente que os restantes, com excepção de todas as questões em que há diferenças entre as medianas das respostas dadas por eles e os pertencentes a instituições do sul/litoral (os valores para estes últimos são valores mais baixos) e ainda para as questões sobre a *existência ou não na instituição de mecanismos que lhes permitam seguir a progressão académica dos seus alunos ao longo do percurso académico, bem como a montante e a jusante deste* (C18) e sobre o *grau de autonomia da instituição relativamente ao recrutamento dos seus alunos* (Alu73). Pode, portanto, dizer-se que a maioria das práticas e factores de gestão aqui considerados estão menos implementados nas instituições localizadas no sul do país;
- relativamente à população de inquiridos pertencentes a instituições localizadas no centro/interior do país (4), a situação é contrária, tendendo esta a responder mais favoravelmente que as restantes a este sub-conjunto de questões que lhes foram colocadas (exceptua-se aqui a questão relativa ao seu *grau de autonomia relativamente à União Europeia* (C77), em que estes inquiridos respondem menos favoravelmente do que os pertencentes a instituições localizadas no centro/litoral (3));
- não parece, portanto, e de acordo com os resultados patentes nas tabelas em análise, que as instituições localizadas no interior do país tenham uma situação menos favorável do que as suas congéneres do litoral relativamente à implementação das práticas e factores de gestão em estudo, como à partida se poderia pensar (também a população de inquiridos pertencentes a instituições do norte/interior (2) apresenta tendências de resposta mais favoráveis em 18 das 22 questões para as quais se detectaram diferenças estatisticamente significativas entre as medianas das respostas dadas por esta população e as das restantes);
- não é evidente um padrão de respostas mais ou menos favoráveis na população de inquiridos pertencentes a instituições localizadas nas regiões autónomas (Madeira e Açores);
- de referir ainda é o facto de serem os critérios Recursos, Parcerias, e Regulação Externa, aqueles para os quais se detecta um maior número de questões em que existem diferenças

estatisticamente significativas entre as tendências centrais das respostas dadas pelas populações em estudo. Parece, pois, que a localização geográfica determina sobretudo o grau de autonomia que as instituições consideram possuir, bem como a gestão que fazem das parcerias que estabelecem e dos recursos de que dispõem.

? **Algumas conclusões de carácter geral**

A análise do conjunto dos resultados obtidos a partir dos testes de hipóteses realizados neste sub-capítulo (ver tabelas VI.1.1 a VI.1.6 e gráficos das figuras VI.1.12 e VI.1.13), permite retirar algumas conclusões de carácter geral, a saber:

- globalmente, pode considerar-se que os sub-conjuntos de inquiridos definidos no estudo consideram que a actual situação das suas instituições relativamente à implementação do conjunto de práticas de gestão em análise é equivalente;
- é na comparação das respostas dadas por reitores/presidentes, presidentes dos conselhos directivos e presidentes dos conselhos científicos que se encontra um maior número de variáveis para as quais é possível concluir pela rejeição da hipótese nula da igualdade entre as medianas destas respostas (para um nível de significância de 0,05);
- também os critérios de formação de sub-conjuntos de inquiridos “estatuto legal da instituição” e “tipo de instituição” evidenciam uma percentagem de variáveis a que as populações respondem de forma estatisticamente diferente relativamente significativa. Nestes dois casos é importante referir que quem responde geralmente de forma diferente são os inquiridos pertencentes a instituições do sub-sistema privado e a instituições do ensino superior politécnico não integradas (todas elas instituições privadas);
- já no que se refere aos critérios de formação de sub-conjuntos de inquiridos “sub-sistema a que pertence a instituição”, “região geográfica em que se localiza” e “idade de instituição”, pode considerar-se reduzido o número de variáveis para as quais é possível assumir a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dadas pelas diferentes populações em comparação. Parecem, portanto, não ser estes critérios muito determinantes de diferenças entre as instituições estudadas no que respeita à implementação do conjunto de práticas de gestão em análise;
- o grupo de variáveis para as quais se detectam diferenças estatisticamente significativas quando se comparam as diferentes populações em estudo não é sempre o mesmo para todos os critérios de formação de sub-conjuntos de inquiridos.

VI.1.3 ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS – ANÁLISE DE *CLUSTERS*

Depois de realizados os testes de hipóteses, entendeu-se que seria interessante verificar se qualquer outro tipo de critério poderia determinar o agrupamento das instituições em função das respostas dadas pelos inquiridos a elas pertencentes ao conjunto de questões que lhes foram colocadas. Decidiu-se, pois, recorrer à técnica de estatística multivariada análise de *clusters*, a qual foi já utilizada no âmbito do tratamento dos dados recolhidos com o questionário preliminar conduzido, tendo sido sucintamente explicada no sub-capítulo III.4. Aqui foram seguidas as mesmas 5 etapas fundamentais referidas nesse sub-capítulo e propostas por Reis (1991). Relativamente às técnicas de análise de *clusters* utilizadas, decidiu-se pelas mesmas duas utilizadas no tratamento dos dados recolhidos com o questionário preliminar, ou seja:

1. técnica hierárquica (método de *Ward* com distâncias euclidianas ao quadrado)
2. técnica não hierárquica (*k-means clustering*)

Também aqui a primeira técnica permitiu fazer a selecção do número de *clusters* a especificar na segunda e a determinar os centros iniciais desses mesmos *clusters*. A decisão sobre o número final de *clusters* a introduzir no método não hierárquico foi feita tendo em consideração o dendograma final resultante da primeira técnica e as diferenças relativas entre os sucessivos valores dos coeficientes de aglomeração.

Como a técnica hierárquica de análise de *clusters* disponível no *software SPSS10* só permite a inclusão dos casos com respostas dadas à totalidade das questões colocadas (32), e como este número é reduzido face ao número total de instituições que responderam ao questionário, optou-se por não incluir na análise de *clusters* as variáveis Inv11 a Inv16 e Inv73, pois a percentagem de não respostas às mesmas é superior a 20%. Este facto, além de contribuir para o decréscimo significativo do número de entrevistados que não responderam à totalidade das questões, é também, e de acordo com Pestana e Gageiro (2000) um factor que pode contribuir para o enviesamento dos resultados quando as não respostas não acontecem de forma aleatória (o que de facto é o caso, uma vez que estas são dadas essencialmente pelo sub-grupo dos inquiridos pertencentes a instituições do sub-sistema de ensino superior politécnico, onde as actividades de investigação têm ainda uma expressão reduzida). Assim, e eliminando estas variáveis da análise, é possível aumentar para o dobro (64) o número de instituições incluídas na análise.

Com base nesta primeira técnica, tanto seria aceitável optar pela formação de dois como de três *clusters* de instituições de ensino superior. Foram, então, determinadas aproximações iniciais dos seus centros, para os casos de dois e três *clusters*, pelo cálculo das médias das respostas dadas a cada uma das questões colocadas (variáveis em estudo) pelos inquiridos que neles foram incluídos. O número de *clusters* formados e as aproximações iniciais aos centros dos mesmos, serviram, como já foi referido, como dados iniciais para a realização da segunda técnica de análise de *clusters* considerada: *k-means clustering*. Os resultados desta foram mais aceitáveis para o caso da formação de três *clusters* de instituições, pois conduziram a *clusters* com sensivelmente a mesma dimensão, tendo-se, portanto, optado por esta solução final, que é a apresentada na tabela VI.1.7.

Tabela VI.1.7 – Composição dos três *clusters* de instituições de ensino superior Portuguesas identificados.

<i>CLUSTER I</i>	
? Universidade dos Açores (R)	? Escola Superior Agrária de Beja (CD)
? Universidade do Porto (R)	? Esc. Sup. Tecnologia e Gestão de Beja (CD)
? Universidade Lusíada (R)	? Esc. Sup. de Tecnologia de C. Branco (CD)
? Instituto Politécnico de Castelo Branco (P)	? Inst. Sup. Cont. e Adminis. de Coimbra (CD)
? Instituto Politécnico de Portalegre (P)	? Esc. Sup. de Comum. Social de Lisboa (CD)
? Instituto Politécnico da Guarda (P)	? Inst. Sup. Cont. e Adminis. de Lisboa (CD)
? Instituto Politécnico de Viseu (P)	? Esc. Sup. Tecn. e Gest. de Portalegre (CD)
? Universidade de Évora (CC)	? Escola Superior Agrária de Santarém (CD)
? Universidade do Minho (Cons. Académico)	? Esc. Superior de Educação de Setúbal (CD)
? Fac. Ciênc. Econ. e Empres. da UCP (CD)	? Esc. Sup. Tecn. e Gest. (Mirandela) (CD)
? Faculdade de Engenharia da UP (CD)	? Escola Superior de Saúde de Aveiro (CD)
? Faculdade de Letras da UP (CD)	? Esc. Sup. de Enf. Cidade do Porto (CC)
? Faculdade de Medicina Dentária da UP (CD)	? Esc. Sup. Enf. D. Ana Guedes (Porto) (CC)
? Fac. de Ciências e Tecnologia da UNL (CD)	? Esc. Sup. Enf. F. Gentil (Lisboa) (CC)
? Fac. de Motricidade Humana da UTL (CD)	? E. S. Enf. Dr. A. da Fonseca (Coimbra) (CC)
? Fac. de Economia e Gestão da UCP (CD)	? Esc. Sup. Tecn. e Gest. V. do Castelo (CC)
? Fac. Eng. Rec. Naturais da U. Algarve (CC)	? Esc. Sup. de Tecn. e Gest. (Mirandela) (CC)
? Faculdade de Medicina Dentária da UP (CC)	? E. S. Enf. S. Vicente de Paulo (Lisboa) (Dir.)
? Fac. Ciênc. Sociais e Humanas da UNL (CC)	? Esc. Sup. Artística Porto (Guimarães) (Dir.)
? Esc. Sup. Enf. C. Gulbenkian de Lisboa (CD)	? Esc. Sup. Artes e Design (Sr. ^a da Hora) (Dir.)
? Esc. Sup. Enfermagem Cidade do Porto (CD)	? Esc. Sup. Tecn. e Artes de Lisboa (Dir.)
? Esc. S. Enf. Bissaya Barreto (Coimbra) (CD)	? Inst. Sup. de Transportes (Lisboa) (Dir.)
? Esc. Sup. Enf. Francisco Gentil (Lisboa) (CD)	? Inst. Sup. de Serviço Social de Lisboa (Dir.)
? Escola Sup. de Enfermagem de Leiria (CD)	? Inst. Sup. de Informática e Gestão (Dir.)
? Esc. Sup. Enf. De Ponta Delgada (CD)	? Inst. Sup. de Paços de Brandão (Dir.)
? Esc. Sup. Enfermagem de Portalegre (CD)	? Inst. Sup. de Novas Profissões (Lisboa) (Dir.)
? Esc. Sup. Enfermagem de V. Castelo (CD)	

CLUSTER 2	
? Universidade de Aveiro (R)	? Esc. Sup. de Educação de Santarém (CD)
? Universidade da Beira Interior (R)	? Escola Sup. de Desporto de Rio Maior (CD)
? Univ. de Trás-os-Montes e Alto Douro (R)	? Escola Sup. Agrária de Ponte de Lima (CD)
? Universidade Católica Portuguesa (R)	? Esc. Sup. Tecnol. e Gest. V. do Castelo (CD)
? Universidade Internacional (R)	? Esc. Sup. Tecnologia do Barreiro (CD)
? Instituto Politécnico de Bragança (P)	? Esc. Sup. Hotelaria e Turismo do Estoril (CD)
? Instituto Politécnico de Leiria (P)	? Esc. Sup. Artes Aplicadas de C. Branco (CD)
? Instituto Politécnico de Setúbal (P)	? E. Sup. Est. Ind. e de Gest. (V. Conde) (CD)
? Faculdade de Teologia da UCP (CD)	? E. Sup. Est. Ind. e de Gest. (V. Conde) (CC)
? Faculdade de Belas-Artes da UL (CD)	? Escola Superior Agrária de Beja (CC)
? Esc. Nac. de Saúde Pública da UNL (CD)	? Esc. Sup. de Enfermagem da Guarda (CC)
? Inst. Tecn. Quím. e Biológica da UNL (CD)	? Escola Superior de Dança de Lisboa (CC)
? Instituto Superior Técnico da UTL (CD)	? E. S. Enf. Cruz Vermelha Port. (Lisboa) (Dir.)
? Faculdade de Letras da UC (CC)	? Esc. Actividades Imobiliárias (Lisboa) (Dir.)
? Faculdade de Economia da UNL (CC)	? Escola Superior de Design (Lisboa) (Dir.)
? F. Ciênc. Nutrição e Aliment. da UP (CC)	? Esc. S. Saúde E. Moniz (M ^{te} Caparica) (Dir.)
? Esc. Sup. Enfermagem da Madeira (CD)	? I. S. Entre Douro e Vouga (St ^a M. Feira) (Dir.)
? Esc. Sup. de Enfermagem de Beja (CD)	? Inst. Sup. Mat. e Gestão do Fundão (Dir.)
? Esc. Sup. Enfermagem de Bragança (CD)	? Inst. Port. Adm. de Marketing de Aveiro (Dir.)
? Esc. S. Enf. D. Ana Guedes (Porto) (CD)	? Inst. Português de Estudos Superiores (Dir.)
? Esc. Sup. Enf. de S. João (Porto) (CD)	? Inst. Superior Politécnico Internacional (Dir.)
? Esc. S. Tecn. e Gestão de Bragança (CD)	? Inst. Sup. de Serviço Social do Porto (Dir.)
? Esc. Sup. Educ. de Castelo Branco (CD)	? Inst. Sup. Ciênc. Educativas (Ramada) (Dir.)
Escola Superior de Dança de Lisboa (CD)	? Inst. Sup. de Serviço Social de Beja (Dir.)
CLUSTER 3	
? Universidade Aberta (R)	? Escola Superior de Tecnologia de Faro (CD)
? Universidade da Madeira (R)	? Ins. Sup. de Cont. e Adminis. de Aveiro
? Instituto Politécnico de V. do Castelo (P)	? Esc. Sup. de Enf. de A. do Heroísmo (CC)
? Faculdade de Filosofia da UCP (CD)	? Esc. Sup. de Gest., Hot. e Tur. de Faro (CC)
? Fac. Ciênc. do Desp. Educ. Fís. da UC (CD)	? Escola Superior de Tecnologia de Faro (CC)
? Faculdade de Medicina da UP (CD)	? Escola Sup. de Enfermagem de Beja (CC)
? Fac. Psicol. e Ciênc. da Educ. da UP (CD)	? E. S. Enf. Bissaya Barreto (Coimbra) (CC)
? Faculdade de Medicina da UL (CC)	? Esc. Sup. Enfermagem de Bragança (CC)
? Faculdade de Medicina da UP (CC)	? Esc. Sup. Enf. C. Gulbenkian (Braga) (CC)
? Inst. Superior de Agronomia da UTL (CC)	? Esc. Sup. de Tecn. e Gestão de Beja (CC)
? Esc. Sup. de Tecn. e Adm. da Guarda (CD)	? Esc. Sup. Educação de Castelo Branco (CC)
? Escola Superior Agrária de Elvas (CD)	? Esc. Sup. Comum. Social de Lisboa (CC)
? Escola Sup. de Enfermagem de Faro (CD)	? Inst. Sup. de Cont. e Adm. de Lisboa (CC)
? Escola Superior de Música de Lisboa (CD)	? Esc. Tecn. Artísticas Coimbra (ETAC) (Dir.)
? Escola Superior de Tecnol. de Setúbal (CD)	? Esc. Sup. de Educ. de Torres Novas (Dir.)
? Inst. Sup. de Cont. e Adminis. do Porto (CD)	? Inst. Sup. de Mat. e Gest. de Portimão (Dir.)

A análise da tabela não permite tirar grandes conclusões acerca do porquê da formação dos três *clusters* identificados. Na realidade, cada um deles agrupa um conjunto de instituições de características diversas, quer em termos de sub-sistema a que pertencem (universitário vs. politécnico, público vs. privado), do órgão de gestão que deu resposta ao questionário, da sua localização, do facto de serem unidades orgânicas de instituições de ensino superior ou as próprias

instituições, do tipo de cursos oferecidos e das áreas científicas sobre as quais se debruçam, tornando-se, portanto, difícil pensar em algum tipo de característica que possa ter determinado o agrupamento em termos das respostas dadas. Inclusivamente, verifica-se que algumas das instituições estudadas surgem colocadas em diferentes *clusters*, consoante a resposta ao questionário é dada por um ou outro órgão de gestão (veja-se, por exemplo, a Escola Superior de Enfermagem D. Ana Guedes, que surge no *cluster* 1 quando as respostas ao questionário foram dadas pelo presidente do conselho científico e no *cluster* 2 quando quem respondeu foi o presidente do conselho directivo). Parece, portanto, repetir-se a situação encontrada quando a mesma técnica estatística foi aplicada aos dados resultantes do questionário preliminar realizado, não sendo mais uma vez possível justificar os *clusters* formados à luz de uma característica que evidencie as diferenças entre os mesmos.

Em termos das respostas médias dadas por cada um dos *clusters* ao conjunto de questões que constituíam o questionário remetido às instituições, estas estão patentes no gráfico da figura VI.1.14. A análise do gráfico permite desde logo observar que existem de facto diferenças nas respostas médias dadas pelos 3 *clusters* à maioria das questões colocadas no estudo (variáveis em análise). Em termos médios são as instituições incluídas no *cluster* 2 quem mais considera ter implementadas as práticas de gestão analisadas no âmbito deste estudo; já as instituições que fazem parte do *cluster* 3 responderam, em média, menos favoravelmente que as restantes à grande maioria das questões que lhes foram colocadas.

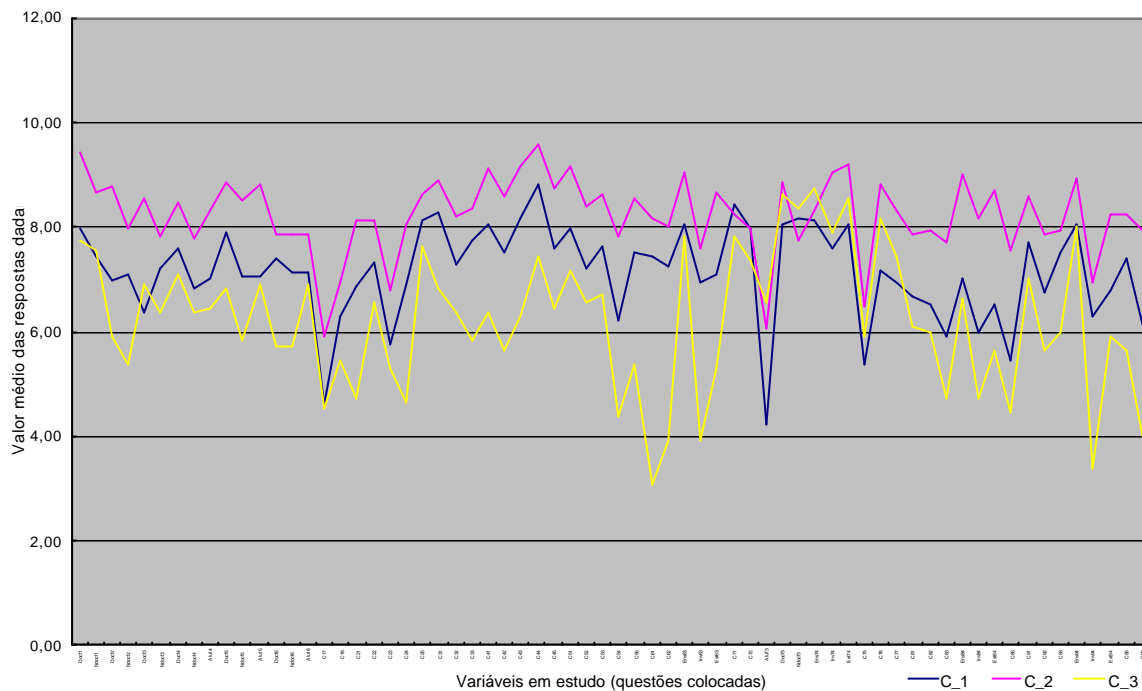


Figura VI.1.14 – Valores médios das respostas dadas por cada um dos três *clusters* formados ao conjunto de questões que lhes foram colocadas.

VI.1.4 ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS – MODELOS DE EQUAÇÕES ESTRUTURADAS

O modelo de auto-avaliação desenvolvido no capítulo anterior (capítulo V), que se propõe neste trabalho poder vir a ser utilizado pelas instituições de ensino superior Portuguesas enquanto ferramenta de suporte à sua auto-avaliação institucional e à promoção da sua melhoria continuada, reflecte, como já foi referido, uma estrutura e um conjunto de relações possíveis entre os nove critérios que o compõem. É, portanto, plausível pensar este modelo enquanto um modelo de equações estruturadas, procurando através desta técnica estatística de análise multivariada testar o nível de significância das relações entre critérios estabelecidas e com isso validar empiricamente o modelo desenvolvido.

VI.1.4.1 Desenvolvimento de um modelo de equações estruturadas (modelo A)

No âmbito do trabalho realizado, e com base nas etapas propostas por Hair et al. (1998) para aplicação de modelos de equações estruturadas (apresentadas na figura III.5 do capítulo III), foi concebido um primeiro modelo de equações estruturadas que inclui os 9 critérios do modelo de auto-avaliação proposto para as instituições de ensino superior Portuguesas. O desenvolvimento deste modelo encontra-se explicitado ao longo das 7 etapas que a seguir se descrevem.

Etapa 1 – Desenvolvimento do modelo teórico

Segundo Hair et al. (1998),

“...os modelos de equações estruturadas são baseados em relações causais, nas quais se assume que a modificação numa das variáveis implica alterações numa outra. (...) A força e a convicção com que o investigador pode assumir a existência de uma relação de causalidade entre duas variáveis tem por fundamento não a escolha de métodos analíticos, mas uma justificação teórica que possa suportar a análise”. (ibid: 592)

Esta não é, portanto, uma técnica estatística de análise exploratória, possuindo pelo contrário uma natureza confirmatória: as relações causais entre as diferentes variáveis só devem ser consideradas quando existe uma justificação teórica para as mesmas.

No caso em estudo, o suporte teórico do modelo proposto resulta do mesmo ter sido desenvolvido a partir da informação resultante de todo o trabalho empírico realizado previamente (questionários e entrevistas exploratórias), bem como de um conjunto de modelos de avaliação da qualidade e excelência existentes, que funcionaram como bases de suporte (ver capítulo V). A própria abordagem por processos, utilizada no desenvolvimento do modelo, permite desde logo estabelecer as principais relações causais a considerar entre os nove critérios propostos. Assim, pode assumir-se claramente que é correcta a aplicação de modelos de equações estruturadas no âmbito deste estudo, porquanto o que se pretende é confirmar a possibilidade de existência de uma série de relações causais simultâneas entre os critérios que se consideram como sendo os fundamentais na avaliação e promoção da qualidade de uma instituição de ensino superior.

Ainda de acordo com Hair et al. (1998), podem considerar-se três estratégias distintas na aplicação dos modelos de equações estruturadas, a saber:

- **Estratégia confirmatória:** o investigador especifica um único modelo de equações estruturadas e utiliza a técnica para avaliar a sua significância estatística.

- **Estratégia competitiva:** o investigador compara o modelo inicial estimado com diferentes modelos alternativos, procurando aquele que melhor se adequa aos dados.
- **Estratégia de desenvolvimento:** difere das duas anteriores porque embora seja proposto um modelo inicial, o propósito do esforço de modelização é a melhoria do mesmo através de modificações nos modelos estrutural e de medida. Em muitas aplicações deste tipo de estratégia, a teoria serve apenas como ponto de partida para o desenvolvimento de um modelo que além de justificado teoricamente possa também ter suporte empírico.

No âmbito do trabalho desenvolvido a estratégia seguida foi claramente a de desenvolvimento. De facto, o modelo de equações estruturadas inicialmente especificado com base em pressupostos teóricos foi sendo progressivamente reformulado, de forma a manter a sua justificação teórica e a poder em simultâneo ser suportado pelos dados empíricos entretanto recolhidos.

Justificada que está a utilização desta técnica de análise multivariada, podem, então, definir-se as hipóteses teóricas que suportam o modelo de equações estruturadas inicialmente especificado.

Hipótese 1

A “regulação externa” é ainda um factor que exerce uma influência directa e determinante sobre o tipo de “liderança” que as instituições de ensino superior têm, a “política, estratégia e cultura” que adoptam para si mesmas enquanto organizações e a “estrutura e organização” que podem ter. Esta variável influencia também o tipo de “parcerias” que são mais adequadas a organizações deste género, as carreiras e os papéis que devem ser desempenhados pelos seus “actores” e também (especialmente no que se refere a instituições públicas) os “recursos” de que as mesmas dispõem.

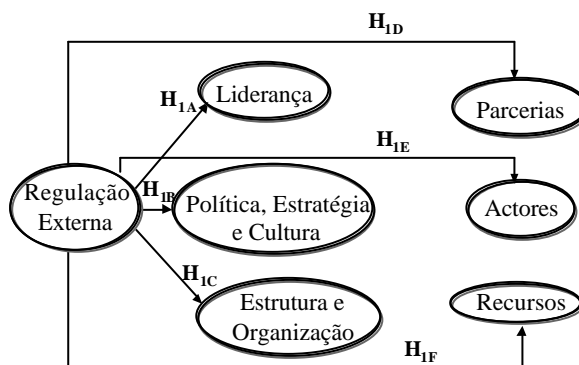


Figura VI.1.15 – Representação esquemática da hipótese 1

Hipótese 2

Assume-se que os critérios “liderança”, “política, estratégia e cultura” e “estrutura e organização” actuam em cada instituição de ensino superior como um catalisador interno responsável pela sua gestão global, o que significa actuar directamente sobre os seus “processos”, “actores”, “parcerias” e “recursos”.

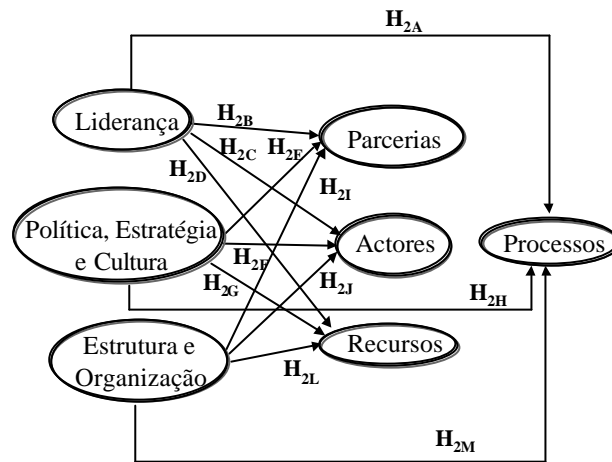


Figura VI.1.16 – Representação esquemática da hipótese 2.

Hipótese 3

Os processos, para que possam acontecer, necessitam de actores que neles intervenham, de recursos vários (financeiros, materiais, equipamentos, informação e conhecimento) e de eventuais parcerias. A sua realização conduz à obtenção de resultados.

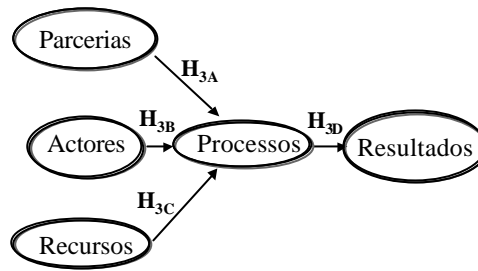


Figura VI.1.17 – Representação esquemática da hipótese 3.

Hipótese 4

Em organizações como são as instituições de ensino superior, as parcerias e os recursos disponíveis não resultam apenas do trabalho de governo e gestão da instituição, mas também das iniciativas e esforços dos seus actores.

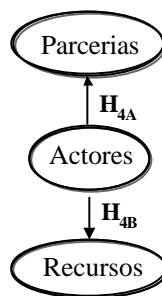


Figura VI.1.18 – Representação esquemática da hipótese 4.

Etapa 2 – Construção do path diagram³

Um *path diagram* é uma representação esquemática das relações estabelecidas entre o conjunto de variáveis em estudo, que pode incluir não só as relações de causalidade entre os construtos (isto é, as relações entre as variáveis independente e dependente), mas também as relações de associação (correlações) que se queiram considerar, quer entre os mesmos, quer entre os seus indicadores. De acordo com Hair et al. (1998), o termo construto é utilizado para

³ Um *path diagram* é, traduzindo directamente do inglês, um *diagrama de caminho*. Por se considerar que tal tradução não representa inteiramente o significado da expressão no contexto em que é utilizado neste trabalho, optou-se por manter ao longo do texto a versão inglesa.

representar um conceito teórico que não pode ser medido directamente, sendo necessário medi-lo indirectamente através de indicadores. Num *path diagram* é normalmente representado por uma oval. Além dos construtos, são necessárias setas para se poder construir um *path diagram*, setas estas que indicam o tipo de relações estabelecidas entre os construtos (uma seta direita indica uma relação directa de causalidade; uma seta curva, ou uma linha sem setas nas pontas, indica simplesmente a existência de uma correlação entre os construtos; finalmente, uma linha com duas setas nas pontas indica um relação recíproca entre construtos).

O *path diagram* construído para representar esquematicamente o modelo de equações estruturadas proposto no âmbito deste estudo é apresentado na figura VI.1.19. Como se pode observar, o modelo proposto não inclui qualquer tipo de relações recíprocas ou correlações entre os nove construtos (os critérios do modelo), sendo todas as relações propostas de causa-efeito, ou preditivas.

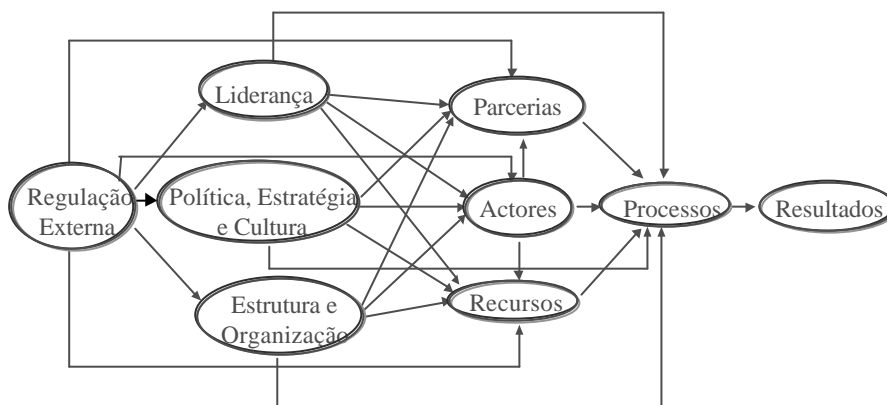


Figura VI.1.19 – *Path diagram* para as relações estabelecidas entre os nove critérios do modelo.

Oito dos nove construtos do modelo são endógenos, ou seja, são determinados por um ou mais dos restantes, existindo apenas um construto exógeno (“regulação externa”), que funciona como uma variável independente, não sendo causada por nenhuma outra das variáveis incluídas no modelo.

De acordo com Hair et al. (1998), os *path diagrams* baseiam-se em dois pressupostos, os quais convém salientar. Em primeiro lugar, todas as relações causais entre construtos são representadas, tendo a sua inclusão, ou exclusão, que ser justificada teoricamente (segundo estes autores é tão importante justificar porque é que se considera uma relação causal, como o é explicar a não existência de uma outra). O segundo pressuposto está relacionado com a assunção de que todas as relações estabelecidas entre construtos são lineares, pelo que não é possível estimar relações não lineares quando se recorre a esta técnica.

Etapa 3 – Formulação matemática do *path diagram*

Desenvolvido que foi o modelo teórico e tendo-se procedido à sua representação esquemática sob a forma de um *path diagram*, pode pensar-se na sua especificação mais formal, recorrendo-se para o efeito a uma série de equações que o definem (Hair et al, 1998):

- o modelo estrutural (série de equações estruturais que relacionam os construtos, ou variáveis latentes, entre si);
- o modelo de medida (série de equações que especificam quais as variáveis manifestas, ou indicadores, que medem quais construtos);
- um conjunto de matrizes indicando quaisquer correlações existentes entre variáveis latentes ou variáveis manifestas.

No que respeita ao caso em estudo, a conversão do *path diagram* conduziu à especificação de uma série de equações quer para o modelo estrutural, quer para o modelo de medida⁴. Não sendo considerado a existência de correlações nem entre os construtos, nem entre as variáveis manifestas que os operacionalizam, não houve necessidade de definir as matrizes de correlações que lhes corresponderiam.

Assim, e no que respeita ao modelo estrutural, este pode ser escrito formalmente como (Fornell & Cha, 1994):

$$\eta = B\eta + \Gamma\xi + \zeta \quad (\text{equação VI.1.1})$$

onde:

- η - vector das variáveis latentes (construtos) endógenas
- ξ - vector das variáveis latentes (construtos) exógenas
- ζ - vector dos resíduos
- B - matriz dos coeficientes das relações entre as variáveis endógenas
- Γ - matriz dos coeficientes das relações entre variáveis endógenas e exógenas

⁴ Deve referir-se que a conversão aqui apresentada é já feita tomando em consideração que o modelo de equações estruturadas vai ser estimado recorrendo ao critério de *partial least squares* (PLS).

A razão para optar por este tipo de modelo de medida reside no facto de se considerar mais correcto pensar cada uma das práticas e factores de gestão, que são as questões colocadas no âmbito do questionário realizado (as variáveis manifestas ou indicadores), como causas de uma adequada gestão e abordagem aos nove critérios de auto-avaliação propostos. Por outro lado, este mesmo tipo de modelo de medida é utilizado em estudos similares (Hulland, 1999; Sá & Kanji, 2001; Sá, 2002; Tambi, 2000) o que também contribui para validar a opção tomada.

Ainda de acordo com Fornell & Cha (1994), quando cada variável manifesta é apenas influenciada por uma variável latente, como é o caso neste estudo (cada pergunta do questionário relaciona-se apenas com um dos critérios do modelo), os pesos padronizados são os coeficientes de correlação entre as variáveis manifestas e as variáveis latentes que lhes correspondem.

No anexo VI.7 apresenta-se o conjunto de variáveis manifestas incluídas no modelo de medida e quais as variáveis latentes com que cada uma se encontra relacionada. O número total de variáveis manifestas do modelo é 66, ou seja foram retiradas propositadamente do modelo, enquanto variáveis manifestas, 7 das questões que fazem parte do questionário remetido ao conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas. Esta opção foi tomada tendo em linha de conta, como foi referido no sub-capítulo anterior, que o número de respostas dadas a estas questões, todas elas relacionadas com os investigadores, foi reduzido, tendo sido substancialmente ultrapassados os 20% de não respostas (na realidade cerca de 50% dos inquiridos não deram resposta a este conjunto de questões), o que de acordo com Pestana & Gageiro (2000) implica uma análise cuidadosa dos padrões das mesmas, pois se não tiverem um carácter aleatório contribuem para um enviesamento dos resultados. De facto, e analisando estas não respostas, verifica-se que as mesmas se concentram no segmento de inquiridos que não fazem parte do sub-sistema universitário, o que embora fazendo sentido do ponto de vista teórico (este tipo de instituições não é especialmente vocacionada para a investigação, não possuindo na grande maioria dos casos unidades de investigação, nem investigadores de carreira), lhes confere de facto um carácter não aleatório.

Como é fácil verificar, o número de indicadores que representam cada um dos critérios do modelo (variáveis latentes ou construtos) é variável, tendo-se desde 3 indicadores para o critério “Parcerias” até 17 no caso do critério “Actores”. Segundo Hair et al. (1998), o número mínimo de indicadores por construto pode ser de 2, muito embora idealmente deva ser de 3. Já no que respeita ao número máximo de indicadores, não existe um limite superior estabelecido, muito embora se considere que a maioria dos construtos são bem representados por 5 a 7 indicadores. Quando, pelo

contrário, se recorre a escalas com mais de 7 indicadores, como é o caso dos critérios “Actores”, “Regulação Externa”, “Processos” e “ Resultados”, deve ser avaliada a unidimensionalidade do construto e a possibilidade de existência de múltiplas sub-dimensões que possam ser representadas por um modelo de factores de segunda ordem.

As figuras VI.1.20 e VI.1.21 apresentam, numa forma esquemática, os modelos de medida e estrutural correspondentes ao modelo de equações estruturadas proposto.

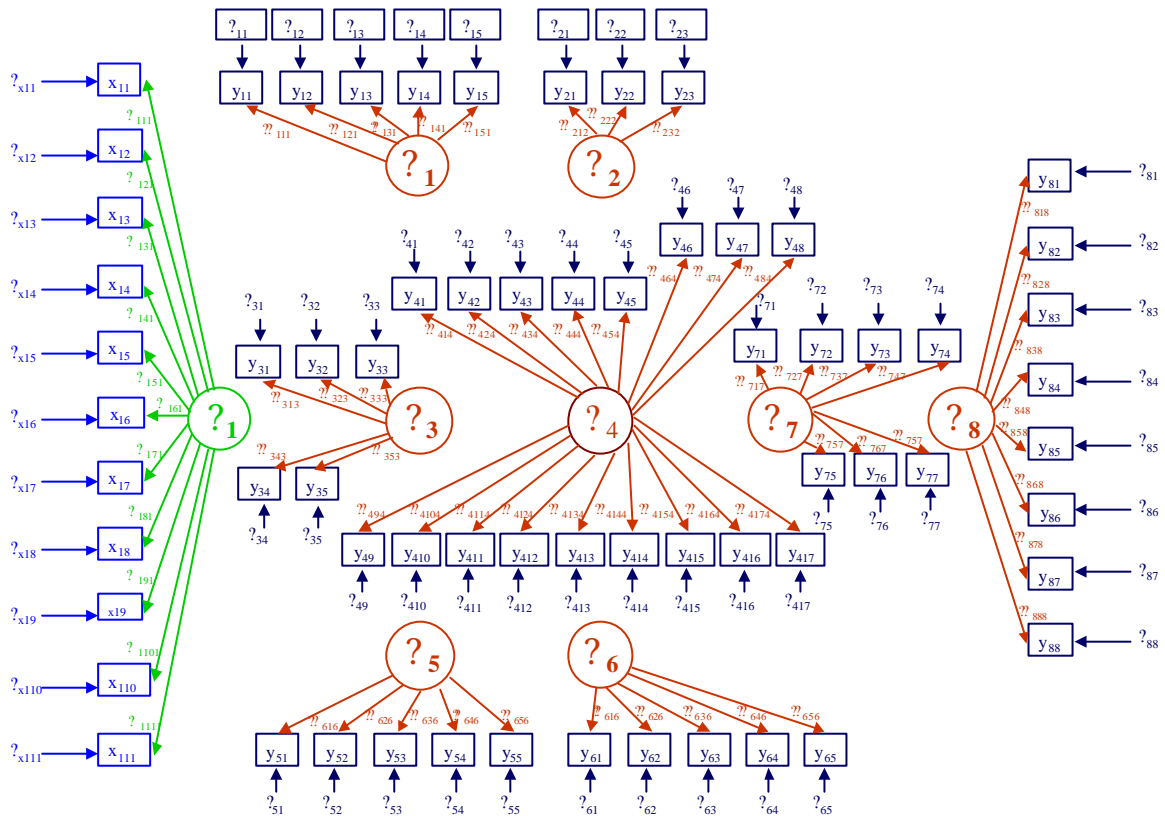


Figura VI.1.20 – Representação esquemática do modelo de medida correspondente ao modelo de equações estruturadas proposto.

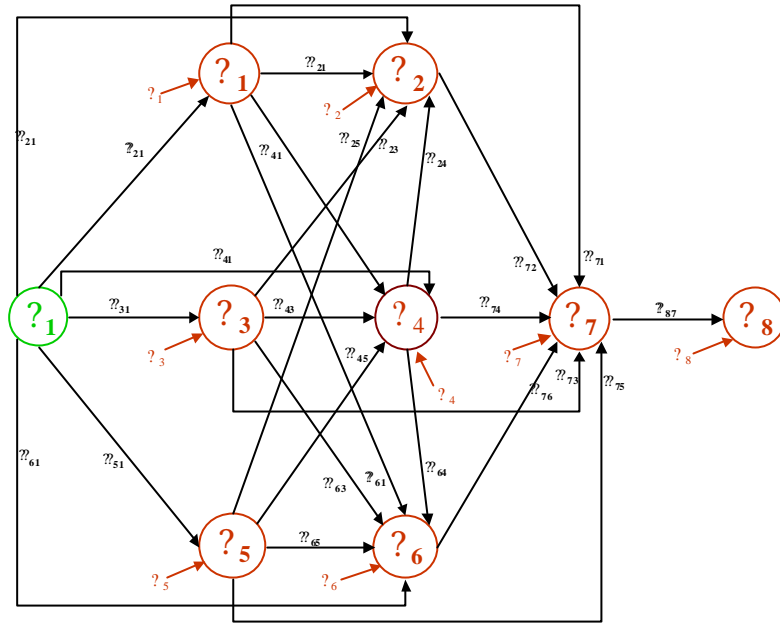


Figura VI.1.21 – Representação esquemática do modelo estrutural correspondente ao modelo de equações estruturadas proposto.

Para que o modelo de equações estruturadas aqui proposto fique completo, é preciso definirem-se ainda as *relações de peso*, que mais não são do que equações que permitem estimar o valor atribuído por cada um dos inquiridos a cada uma das variáveis latentes (*valores dos casos*) (Fornell & Cha, 1994):

$$\gamma_{?} \eta_{?} = w_{?} y \quad (\text{equação VI.1.4})$$

$$\beta_{?} \eta_{?} = w_{?} x \quad (\text{equação VI.1.5})$$

em que: $\eta_{?}$ - vector das estimativas dos valores das variáveis latentes endógenas

$\eta_{?}$ - vector das estimativas dos valores da variável latente exógena

$w_{?}, w_{?}$ - pesos das relações

x, y - vectores das variáveis manifestas correspondentes às variáveis latentes exógenas e endógenas, respectivamente.

Etapa 4 – Escolha do tipo de matriz dos dados e análise dos pressupostos de aplicação dos modelos de equações estruturadas

De acordo com Hair et al. (1998), os modelos de equações estruturadas diferem dos restantes tipos de análises estatísticas multivariadas pelo facto de utilizarem apenas as matrizes de variâncias/covariâncias ou de correlações como dados de entrada e nunca as observações individuais (neste caso as respostas dadas ao questionário pelos diferentes inquiridos). Isto acontece porque o principal enfoque desta análise multivariada não é no conjunto das observações individuais, mas antes no padrão das relações entre elas, isto é, no padrão das respostas entre inquiridos.

Relativamente à opção por uma ou outra das matrizes (variâncias/covariâncias ou correlações), o método de estimação dos parâmetros utilizado (PLS) faz uso da matriz de correlações, pelo que na realidade não se tomou aqui uma opção. De qualquer forma, de acordo com Hair et al. (1998), e muito embora os modelos de equações estruturadas tenham sido formulados inicialmente para utilizar a matriz de variâncias/covariâncias, a matriz de correlações foi-se tornando cada vez mais aplicada em inúmeras situações e é apropriada sempre que o que se pretende é compreender o padrão de relações entre as variáveis latentes e não explicar a variância total de cada uma delas.

Em termos de pressupostos para aplicação desta técnica, três deles são comuns aos de outras técnicas de análise multivariada, a saber, a independência entre as observações, a amostragem aleatória dos inquiridos e a linearidade de todas as relações propostas. Além destes, e dependendo do método de estimação dos parâmetros utilizados, o afastamento da normalidade multivariada pode ser um factor impeditivo da realização deste tipo de análise. No caso em estudo, e precisamente porque as distribuições das diferentes variáveis não são normais e são muito assimétricas (ver sub-capítulos VI.1.1 e VI.1.2), optou-se por recorrer ao PLS (*Partial Least Squares*) para estimar os parâmetros do modelo, uma vez que este método não impõe que os dados tenham uma distribuição normal, nem que sejam independentes, sendo ainda uma abordagem razoavelmente robusta mesmo quando existe multicolineariedade entre as variáveis, assimetria significativa nas suas distribuições e a possibilidade de uma especificação incompleta dos modelos de medida e estrutural (Hackl & Westlund, 2000; Fornell & Cha, 1994; Hulland, 1999).

No que respeita aos “dados ausentes”, isto é à ausência de respostas de alguns dos inquiridos a determinadas questões, optou-se por eliminar todos os casos em que o mesmo inquirido não tivesse respondido a todas as questões de um mesmo critério (4 casos). Para os restantes inquiridos, optou-se por substituir as não respostas existentes em cada critério pela média das respostas do

inquirido às questões referentes a esse mesmo critério. Muito embora se saiba que esta abordagem introduz alguma margem de erro nos dados iniciais (muitas vezes a ausência de resposta é causada por um não perceber da questão, um não fazer ideia de qual a resposta a dar ou mesmo um considerar de que tal questão não se aplica à instituição em causa), optou-se por ela pois a eliminação de todos os inquiridos com não respostas conduziria a um número total de casos demasiado pequeno para que se pudesse fazer a análise estatística em causa (este número seria igual a 26). Assume-se pois, claramente, que os resultados obtidos devem ser analisados e considerados tendo em conta esta opção.

Relativamente ao tamanho da amostra aconselhado para se fazer este tipo de análise estatística multivariada, e muito embora não haja nenhum critério absoluto, existem quatro factores que o influenciam (Hair et al., 1998):

- erros de especificação do modelo: quanto maior for a possibilidade de não se estar a especificar completamente o modelo de equações estruturadas, maior deve ser o número de elementos da amostra;
- tamanho do modelo: quanto maior for o número de parâmetros do modelo a estimar, maior deve ser o tamanho da amostra, sendo recomendável que haja no mínimo 5 inquiridos para cada parâmetro estimado;
- afastamentos da normalidade: quanto mais os dados violarem o pressuposto da normalidade, maior deve ser o número de inquiridos por parâmetro a estimar (aceita-se geralmente um rácio de 15 inquiridos para cada parâmetro);
- método de estimação dos parâmetros: o método da máxima verosimilhança, o mais comum de todos, pode ser geralmente utilizado com amostras constituídas por 100 a 150 elementos, sendo no entanto aconselhável um mínimo de 200 elementos. O PLS, método utilizado neste estudo, pode ser utilizado com amostras mais pequenas, como aliás foi o caso em diversos estudos anteriormente realizados (Hulland, 1999; Bart et al., 2001; Tambi, 2000; Sá, 2002).

No caso particular do trabalho de investigação conduzido, a amostra é constituída por 129 inquiridos (dos 133 que responderam, 4 tiveram que ser eliminados pelas razões acima explicadas). É, portanto, uma amostra reduzida face ao número de parâmetros a estimar para o modelo de equações estruturadas proposto. É, no entanto, a amostra possível, além de representativa, de uma população que é também ela reduzida (as instituições de ensino superior Portuguesas, incluindo algumas das suas unidades orgânicas). Assim, e muito embora se assuma claramente que o número de elementos da amostra não é o ideal para a análise em causa, pensa-se poder utilizar esta técnica para compreender os padrões de relações entre os critérios do modelo proposto, uma vez que o

estudo tem uma natureza exploratória e é utilizado um método de estimação de parâmetros não tão sensível a amostras de pequena dimensão.

Pensou-se igualmente na hipótese de segmentação da amostra, com base em determinadas características da mesma, aplicando posteriormente esta técnica de análise multivariada a cada um dos segmentos em particular (este tipo de análise foi feito por Tambi, 2000). Decidiu-se, porém, não o fazer, por um lado porque a amostra global é já de dimensão reduzida para a aplicação desta técnica e, por outro lado, porque tanto os resultados dos testes de hipóteses como da análise de *clusters* não permitiram concluir pela existência de características da amostra suficientemente significativas para o conjunto das variáveis em estudo, capazes de justificar a sua segmentação.

PLS - Partial Least Squares

Muito sucintamente, e de acordo com Hackl & Westlund (2000), podem descrever-se os algoritmos de PLS como sendo:

“procedimentos iterativos que geram estimativas das observações das variáveis latentes, isto é, os chamados “case-values” ou “scores”, de maneira a que estas se adequem à estrutura das variáveis latentes e ao modelo de medida. As várias versões existentes do PLS diferem essencialmente na forma como os “case-values” são incorporados na estrutura das variáveis latentes.” (ibid: 50)

Ainda segundo os mesmos autores, no essencial pode descrever-se qualquer algoritmo de PLS com base nos seguintes dois passos:

1. *Outside approximation*: os ‘valores dos casos’ das variáveis latentes são estimados como médias pesadas dos indicadores de acordo com as equações VI.1.4 e VI.1.5, sendo isto feito separadamente para cada bloco de variáveis manifestas e para a variável latente que lhes corresponde. Todas as variáveis são normalizadas para terem média igual a zero.
2. *Inside approximation*: a partir dos ‘valores dos casos’ estimados para as variáveis latentes, valores melhorados de cada uma são obtidos a partir das relações estabelecidas no modelo estrutural, sendo cada variável latente estimada com base nas médias pesadas das variáveis latentes que lhes são adjacentes em termos do mesmo. Vários esquemas para determinar estas médias pesadas têm sido sugeridos na literatura, destacando-se o *centroid weighting*, o *factor weighting* e o *path weighting* (Fornell & Cha, 1994).

O algoritmo vai alternando iterativamente entre estas duas aproximações até que as estimativas dos parâmetros convirjam, sendo, então, estimados os parâmetros do modelo estrutural e do modelo de medida.

Como já foi referido, recorreu-se a este método para estimar os parâmetros do modelo de equações estruturadas proposto porque é robusto mesmo quando existe multicolineariedade entre as variáveis em estudo e estas apresentam distribuições muito assimétricas e afastadas da normalidade. Outra das razões por se ter optado pelo PLS foi o facto de ter já sido conduzido um estudo relativo à avaliação da qualidade em instituições do ensino superior do Reino Unido, Estados Unidos da América e Malásia, em que se recorreu precisamente ao PLS para estimar os parâmetros de um modelo de equações estruturadas, baseado no *Kanji's Business Excellence Model* (Tambi, 2000). Por outro lado, também o facto de ter sido possível dispor do *software* necessário para correr o PLS (K&W *software*) acabou por determinar esta opção. Este *software*, tal como explicado no anexo III.6, permite não só estimar os parâmetros dos modelos de medida (*outer coefficients*) e estrutural (*inner coefficients*), como fornece também a matriz de correlações das variáveis latentes, os valores da estatística *t de Student* para se poder avaliar da significância estatística das relações causais estabelecidas entre as variáveis latentes e os coeficientes de determinação para cada uma das variáveis latentes endógenas.

Uma nota ainda relativamente ao tamanho da amostra, que por ser reduzida foi mais um factor a contribuir para a utilização do PLS em detrimento do LISREL. É que de acordo com Fornell & Cha (1994), no PLS o número mínimo de casos necessários é determinado pelo número de parâmetros que se estimam em simultâneo (e o procedimento de estimação é tal que, como se viu, em cada passo de estimação está apenas envolvida uma parte do modelo), pelo que se se estiver perante um modelo *reflective* (que é o caso), a única preocupação é garantir que o número de casos é superior ao maior número de parâmetros a estimar em cada equação estrutural (e este é sempre inferior a 129).

Etapa 5 – Avaliação da identificação do modelo

Para Hair et al. (1998), durante o processo de estimação de um modelo de equações estruturadas a causa mais comum para que o programa bloqueie e a convergência não se alcance é a não identificação do modelo estrutural proposto, ou seja, é a incapacidade do modelo de gerar estimativas únicas para os parâmetros.

Embora não exista nenhuma regra que estabeleça *a priori* a identificação de um modelo, existem uma série de “regras” ou heurísticas que possibilitam a sua avaliação. Hair et al. (1998) apresentam como sendo duas das regras mais básicas as que seguidamente se explicam:

- “*Order condition*”: o número de graus de liberdade do modelo deve ser maior ou igual a zero. Isto corresponde, segundo os autores, aquilo que são os modelos “*just-identified*” (número de graus de liberdade igual a zero) e “*over-identified*” (o número de graus de liberdade é maior do que zero).
- “*Rank condition*”: a satisfação desta condição requer que o investigador determine algebricamente se cada parâmetro do modelo é unicamente estimado. Como este exercício é muito complexo, mesmo para modelos simples, existem diversas heurísticas que permitem avaliar se esta condição está ou não a verificar-se. Uma delas é a “*three-measure rule*”, que estabelece que qualquer construto com três ou mais indicadores é sempre identificável; outra é a “*recursive model rule*”, que diz que qualquer modelo “*recursive*” que satisfaça a “*three-measure rule*” é sempre identificável.

Com base nas duas regras citadas por Hair et al. (1998), pode dizer-se que *a priori* o modelo de equações estruturadas proposto é identificável. Ele claramente satisfaz a “*rank condition*”, uma vez que para além de todos os critérios terem mais do que três indicadores, o modelo estrutural não contém qualquer relação recíproca entre os critérios. Relativamente à “*order condition*”, a sua verificação passou pelo cálculo do número de graus de liberdade do modelo ($GL = 2121$), o qual foi feito recorrendo à seguinte fórmula (Hair et al., 1998):

$$GL = \frac{1}{2}(p + q) - t \quad (\text{equação VI.1.6})$$

em que:

- GL – número de graus de liberdade do modelo
- p – número de variáveis manifestas endógenas (55)
- q – número de variáveis manifestas exógenas (11)
- t – número de coeficientes a estimar no modelo proposto (*inner e outer coefficients* = 24+66)

Etapa 6 – Avaliação da qualidade e validade do modelo proposto. Modificação do modelo.

Nesta etapa, que se segue à da estimação dos parâmetros do modelo proposto, procede-se à avaliação da qualidade das estimativas e do modelo como um todo, pela verificação da sua validade empírica e teórica. De acordo com Hulland (1999), um modelo de PLS é usualmente analisado e interpretado em duas fases sequenciais:

1. avaliação da fiabilidade e validade do modelo de medida
2. avaliação do modelo estrutural

Esta sequência assegura que o investigador possui medidas seguras e válidas dos construtos do modelo antes de retirar conclusões acerca das relações entre eles.

Avaliação da fiabilidade e validade do modelo de medida

Depois de se terem estimados os parâmetros do modelo de equações estruturadas proposto (pela utilização do *software K&W*), a primeira análise realizada prendeu-se com a observação dos valores estimados para os coeficientes que relacionam cada uma das variáveis de medida com a variável latente que lhes corresponde (*outer path coefficients*). No anexo VI.8 apresenta-se a primeira estimativa obtida para estes coeficientes, considerando o conjunto de 66 variáveis de medida incluídas no modelo.

De acordo com Tambi (2000) e Sá (2002), que nos seus trabalhos de investigação utilizaram o mesmo programa informático para estimação dos parâmetros dos seus modelos de equações estruturadas, só os coeficientes com valores absolutos superiores a 0,1 podem ser considerados estatisticamente significativos para amostras de dimensão entre 100 e 500 casos. As variáveis de medida cujos coeficientes são inferiores em valor absoluto a 0,1 devem ser eliminadas do modelo, pois só assim se assegura que as variáveis de medida incluídas são as que efectivamente reflectem adequadamente o conteúdo empírico das variáveis latentes (Tambi, 2000). Assim sendo, o algoritmo de PLS é na maior parte dos casos “corrido” várias vezes, até serem removidas do modelo todas as variáveis manifestas que não se relacionam fortemente com as latentes.

No caso de estudo aqui apresentado o programa informático foi “corrido” por 4 vezes, tendo sido progressivamente eliminadas do modelo todas as variáveis manifestas a que correspondiam coeficientes inferiores a 0,1 (em valor absoluto), tendo-se obtido um modelo de medida final com 42 variáveis. O modelo de medida final obtido é apresentado também no anexo VI.8. De referir que o primeiro modelo de medida obtido possuía uma “*offending estimate*”, isto é, um dos coeficientes

que relacionava uma variável manifesta com a respectiva variável latente excedia os seus limites teóricos (era superior a 1), pelo que se optou por eliminar esta variável e voltar a estimar os parâmetros do modelo (Hair et al., 1998). Foi com base no modelo de medida final obtido (cujos *outer coefficients* são todos superiores a 0,1) que se procedeu, então, à determinação da fiabilidade e validade das escalas de medida (construtos, critérios) utilizadas.

De acordo com Hair et al. (1998), a fiabilidade de um construto é uma medida do grau em que o conjunto de indicadores deste é consistente nas medições que faz. Já a validade de um construto tem a ver com a capacidade dos indicadores do mesmo medirem com precisão o conceito em estudo (Hair et al., 1998). Ainda segundo os mesmos autores, nem a validade dos construtos garante a sua fiabilidade, nem o contrário: uma medida pode ser precisa (válida), mas não ser consistente (fiável); da mesma forma, pode ser bastante consistente, mas não ser precisa. A validade e a fiabilidade são, então, duas condições separadas, embora interrelacionadas, que devem ser verificadas quando se faz a avaliação da qualidade de um modelo de medida.

Fiabilidade

Muito embora se possa discutir a fiabilidade de uma escala de um ponto de vista conceptual, enquanto uma forma de consistência, é importante poder exprimi-la numericamente quando se pretendem avaliar instrumentos de medida (como são os questionários, por exemplo) (Gliner & Morgan, 2000). De acordo com Gliner & Morgan (2000), existem vários métodos possíveis para avaliar a fiabilidade de um instrumento de medida, e embora cada um deles forneça uma medida da consistência da escala, nem todos fornecem a mesma medida de consistência. Assim, para estes autores, dizer que um instrumento é fiável tem relativamente pouco significado, sendo preciso também especificar qual o tipo de fiabilidade do instrumento e a força do coeficiente de fiabilidade.

Dos vários métodos referenciados por Gliner & Morgan (2000), o da consistência interna é o único em que a determinação da fiabilidade de uma escala é feita com base nos resultados de apenas uma única administração do instrumento de medida, razão pela qual foi este o método seleccionado no âmbito do trabalho realizado (o questionário utilizado como instrumento de medida das variáveis manifestas foi aplicado apenas uma vez). Para calcular a consistência interna dos construtos recorreu-se, então, primeiramente, ao cálculo de um coeficiente de fiabilidade designado por alfa de *Cronbach*, o qual é adequado sempre que para cada item existe a possibilidade de escolha múltipla (como acontece para as questões que admitem respostas fechadas, que é o caso das presentes no questionário utilizado). De acordo com vários autores (Nunnally, 1994; Hair et al., 1998; Hulland, 1999; Curkovic et al., 2000) um valor do alfa de

Cronbach igual ou superior a 0,7 é considerado como o padrão para se poder demonstrar a consistência interna de escalas de medida, muito embora se possam admitir valores inferiores se a investigação em curso tiver uma natureza exploratória (Hair et al., 1998). A tabela VI.1.8 apresenta os valores do alfa de *Cronbach* calculados para os nove critérios do modelo, podendo concluir-se que estes têm uma consistência interna aceitável (são todos aproximadamente iguais ou superiores a 0,7).

É de salientar, no entanto, que o alfa de *Cronbach*, muito embora seja uma medida da consistência interna de uma escala, não mede necessariamente a sua homogeneidade ou unidimensionalidade. Pelo contrário, um dos pressupostos para o cálculo desta medida e a sua utilização é a de que a escala em questão é unidimensional, medindo os itens que dela fazem parte apenas um construto. Assim, a apresentação dos valores dos alfa de *Cronbach* para um conjunto de escalas de medida só faz sentido se se puder garantir *a priori* a unidimensionalidade das mesmas, ou se os valores desta medida forem complementados por um outro índice de fiabilidade (Gliner & Morgan, 2000). Decidiu-se, então, determinar a fiabilidade das escalas de medida utilizadas recorrendo aos métodos de *split-half*, os quais envolvem o cálculo da correlação entre duas partes de um mesmo teste (Gliner & Morgan, 2000). Um dos problemas da aplicação deste tipo de testes para determinação da fiabilidade de escalas de medida reside no facto de que quando dividimos os itens da escala em duas partes o seu número é reduzido (Gliner & Morgan, 2000). Assim, depois de estabelecido o coeficiente de fiabilidade da escala pelo cálculo do coeficiente de correlação, *r*, entre as duas partes do conjunto de itens inicial, é necessário ajustar o seu valor, para o que se recorre à fórmula de *Spearman-Brown* (equação VI.1.7):

$$fiabilidade = \frac{I_{ratio} \cdot r}{1 + (I_{ratio} - 1) \cdot r} \quad (\text{equação VI.1.7})$$

em que:

I_{ratio} – rácio entre o número de itens no teste desejado e o número de itens no teste original

r – coeficiente de correlação entre as duas partes do teste

Os valores calculados para a fiabilidade das escalas de medida utilizadas recorrendo a este método são igualmente apresentados na tabela VI.1.8 e, como se pode verificar, não diferem muito dos valores encontrados para o alfa de *Cronbach*, o que confirma a afirmação de que as escalas de medida utilizadas têm uma consistência interna aceitável.

Tabela VI.1.8 – Análise da fiabilidade das escalas de medida utilizadas para cada um dos critérios do modelo.

Critério	Alfa de Cronbach	Fiabilidade*
Regulação Externa	0,7673	0,6121
Liderança	0,8291	0,8329
Política, Estratégia e Cultura	0,8345	0,7676
Estrutura e Organização	0,7149	0,7589
Parcerias	0,8531	0,8541
Actores	0,8255	0,8639
Recursos	0,6886	0,6565
Processos	0,9155	0,8957
Resultados	0,8676	0,8208

* Calculada de acordo com os métodos de *split-half*, sendo os valores ajustados pela utilização da fórmula de *Spearman-Brown* (equação VI.1.7).

Unidimensionalidade

De acordo com Hair et al. (1998) quando um conjunto de indicadores possui apenas um conceito base em comum diz-se que esse conjunto é unidimensional. Para Sureshchandar, Rajendran & Anantharaman (2001), o pressuposto mais importante e fundamental da teoria da medição (*measurement theory*) é precisamente a de que o conjunto de itens que forma um instrumento meça apenas uma coisa em comum.

Em vários estudos relatados na literatura (Curkovic et al., 2000; Sureschandar, Rajendran & Anantharaman, 2001; Garver & Mentzer, 2000) a verificação empírica da unidimensionalidade de um construto é realizada recorrendo à análise de factores confirmatória. De acordo com Garver & Mentzer (2000) esta técnica estatística deve ser aplicada em primeiro lugar a cada uma das variáveis latentes separadamente; quando se puder afirmar que cada construto do modelo é unidimensional em si mesmo, deve então testar-se a unidimensionalidade para todos os pares possíveis de construtos. Finalmente, deve avaliar-se o modelo de medida na sua totalidade e para cada construto deve ser verificada a sua unidimensionalidade na presença dos restantes. Segundo Byrne (1994) (citado em Sureschandar, Rajendran & Anantharaman, 2001) um índice comparativo de adequação (CFI) de 0,90 ou superior permite concluir pela unidimensionalidade do construto.

Validade do modelo de medida

De acordo com Gliner & Morgan (2000), a validade pode ser entendida como uma avaliação dos resultados de um teste particular e da maneira como esses resultados deverão ser interpretados. A avaliação da validade de escalas de medida prende-se, então, com o estabelecimento de evidências para a utilização de um determinado instrumento num contexto particular. Existem

diferentes métodos que permitem fornecer evidências da validade de um determinado instrumento, sendo que nenhum deles é por si só suficientemente forte para garantir sozinho a validade. Antes, devem utilizar-se todos os métodos disponíveis.

Vários autores (Gliner & Morgan, 2000; Garver & Mentzer, 2000, Sureschandar, Rajendran & Anantharaman, 2001; Hulland, 1999, Curkovic et al, 2000; Bart, Bontis & Taggar, 2001; Ahire & Dreyfus, 2000; Flynn & Saladin, 2001) mencionam nos seus trabalhos diferentes métodos para testar a validade de um modelo de medida. No presente trabalho de investigação, e relativamente ao modelo de medida desenvolvido, foram testados os seguintes tipos de validade:

- validade de conteúdo (*content validity*)
- validade substantiva (*substantive validity*)
- validade convergente (*convergent validity*)
- validade discriminante (*discriminant validity*)
- validade *criterion-related*

Validade de conteúdo e validade substantiva

De acordo com Garver & Mentzer (2000), a validade de conteúdo tem a ver com o grau em que o construto é representado por itens que cobrem o domínio de significado para o mesmo. Não existe nenhum teste estatístico formal para avaliar esta sub-dimensão da validade de um construto, pelo que o juízo sobre a mesma cabe ao investigador. No que respeita à validade substantiva, esta refere-se à ligação teórica entre o construto (variável latente) e os seus itens. Enquanto a validade do conteúdo se refere à correlação entre a variável latente e a sua escala de itens, a validade substantiva é a ligação entre cada item individual e a variável latente. Logo, uma variável latente tem que ter validade substantiva se tiver validade de conteúdo.

No caso do modelo de medida proposto, a decisão sobre as variáveis manifestas correspondentes a cada uma das variáveis latentes foi feita tendo em consideração o desenvolvimento do modelo de auto-avaliação proposto (ver capítulo V). Na realidade as variáveis de medida mais não são do que práticas de gestão incluídas nas áreas a abordar discriminadas em cada um dos critérios do modelo. Como este modelo resultou quer do trabalho empírico realizado (cujos resultados foram apresentados no capítulo IV), quer da análise de um conjunto de modelos de auto-avaliação existentes e já aplicados com sucesso em instituições de ensino superior (ver capítulos I, II e V), pensa-se poder com segurança afirmar que os construtos incluídos no modelo têm validades substantiva e de conteúdo.

Validade convergente e validade discriminante

As validades convergente e divergente são dois processos estatísticos possíveis para provar a validade de um construto. Tal como já foi referido, um construto não é mais do que um conceito hipotético, que não podendo ser observado directamente, se mede recorrendo a um conjunto de variáveis com ele relacionadas e que podem ser medidas (Gliner & Morgan, 2000). Quando se pretende provar a validade de um construto está-se, portanto, a tentar demonstrar em que grau as escalas de medida utilizadas (concebidas com base nas variáveis directamente observáveis) representam e funcionam como os conceitos (construtos) que se querem medir (Tambi, 2000).

No que respeita à validade convergente, esta pode ser definida como o grau em que várias abordagens diferentes ao mesmo construto conduzem aos mesmos resultados (Campbell & Fiske, 1959, citados em Ahire & Dreyfus, 2000). De acordo com Kaplan & Sacuzzo (1993) (citados em Sureschandar et al., 2001), quando uma variável manifesta se correlaciona bem com outras variáveis manifestas que se acredita medirem o mesmo construto, pode afirmar-se a evidência de validade convergente. Segundo Hulland (1999), os investigadores que utilizam o PLS referem normalmente uma ou duas medidas de validade convergente: o alfa de *Cronbach* e/ou a medida de consistência interna, desenvolvida por Fornell & Larcker em 1981. Em ambos os casos, e de acordo com Nunnally (1994), o valor de 0,7 deve ser encarado como padrão para uma validade convergente modesta, aplicável nas fases iniciais de um trabalho de investigação (Hulland, 1999). No âmbito do modelo de medida desenvolvido, a verificação da validade convergente foi feita com base no cálculo do alfa de *Cronbach* para cada uma das escalas utilizadas (ver tabela VI.1.9).

Já no que se refere à validade discriminante, esta é, de acordo com Hulland (1999) o complemento metodológico tradicional da validade convergente, representando o grau em que as variáveis de medida que representam um determinado construto diferem das relativas aos outros construtos incluídos no modelo. Num contexto de estimação dos parâmetros de um modelo com base num algoritmo de PLS, um critério adequado para avaliar a validade discriminante de um modelo de medida é ter um construto que partilhe mais variância com as suas medidas do que a que partilha com os outros construtos do modelo. Para avaliar a validade discriminante de um modelo de medida, Fornell & Larcker sugeriram em 1981 o uso da “*Average Variance Extracted*” (isto é, a variância média partilhada entre um construto e as suas medidas). Esta medida deve ser maior do que a variância partilhada entre o construto e os outros construtos do modelo (isto é, do que a raiz quadrada da correlação entre dois construtos). Isto pode ser demonstrado numa matriz de correlações que inclua as correlações entre os diferentes construtos na metade inferior esquerda e a raiz quadrada da “*average variance extracted*” calculada para cada um dos construtos na diagonal

da matriz. Se existir uma adequada validade discriminante, os elementos da diagonal são significativamente maiores do que os restantes elementos da matriz nas correspondentes linhas e colunas (Fornell & Cha, 1994). Outras abordagens possíveis para avaliar a validade discriminante de um modelo de medida, e que foram as utilizadas no âmbito deste trabalho, são as sugeridas por Ghiseli et al. (1981, citados em Flynn e Saladin, 2001):

- comparação entre os valores médios obtidos para as correlações entre cada item da escala e os restantes que dela fazem parte e entre cada item da escala e todos os que dela não fazem parte (os valores obtidos para as correlações item/itens da escala devem ser superiores aos obtidos para as correlações itens/itens não presentes na escala);
- comparação entre os valores obtidos para o alfa de *Cronbach* e os valores médios das correlações entre cada escala e as restantes (a fiabilidade de cada escala deve ser superior ao valor médio das suas correlações com as restantes).

A análise da tabela VI.1.9 permite-nos estabelecer, de acordo com estas duas abordagens, a validade discriminante do modelo de medida proposto. De facto, por um lado, a comparação dos valores da consistência interna das escalas (alfa de *Cronbach* para os 9 critérios) com os valores médios das correlações entre escalas indicam que a fiabilidade de cada escala é superior ao valor médio da sua correlação com as restantes; por outro lado, a comparação das duas últimas colunas da tabela mostra que os valores médios obtidos para as correlações item/itens da escala são superiores aos obtidos para as correlações itens/itens não presentes na escala, o que indica que os itens seleccionados para cada escala operacionalizam efectivamente a variável latente que é suposto representarem.

Tabela VI.1.9 – Análise das validades convergente e discriminante do modelo de medida.

Critério	Média	Desvio padrão	Alfa de <i>Cronbach</i>	Correlações médias entre escalas	Correlações médias entre itens	
					Itens da escala	Itens não da escala
Regulação Externa	8,12	0,38	0,77	0,45	0,34	0,18
Liderança	7,88	0,30	0,83	0,66	0,64	0,42
Política, Estratégia e Cultura	7,65	0,50	0,83	0,67	0,59	0,40
Estrutura e Organização	7,35	0,53	0,71	0,59	0,47	0,33
Parcerias	7,61	0,40	0,85	0,54	0,74	0,35
Actores	7,37	0,72	0,83	0,59	0,48	0,33
Recursos	6,86	1,15	0,69	0,56	0,34	0,27
Processos	6,77	0,54	0,92	0,64	0,63	0,44
Resultados	7,11	0,71	0,87	0,56	0,48	0,30

Validade criterion-related

De acordo com Gliner & Morgan (2000), este tipo de validade tem a ver com a validação de um instrumento de medida contra um qualquer critério que lhe seja externo, envolvendo normalmente o estabelecimento de um coeficiente de correlação entre o próprio instrumento e esse tal outro critério que lhe é exterior.

No âmbito do trabalho realizado, e uma vez que não se dispõe de dados quantitativos das instituições presentes no estudo relativos a um critério externo ao modelo de auto-avaliação desenvolvido e com ele relacionado, optou-se por estabelecer este tipo de validade do modelo recorrendo ao cálculo das correlações entre a escala utilizada para medir o critério “Resultados” e as restantes oito escalas (utilizadas para medir cada um dos outros 8 critérios do modelo), de acordo com o sugerido no estudo de Sureshchandar, Rajendran & Anantharaman (2001). Os valores obtidos para estas correlações são apresentados na última linha da tabela VI.1.10 (que mostra os valores das correlações calculadas entre os nove critérios do modelo), verificando-se que todos são positivos e estatisticamente significativos, pelo que se pode concluir pela existência de validade *criterion-related* para todas as escalas.

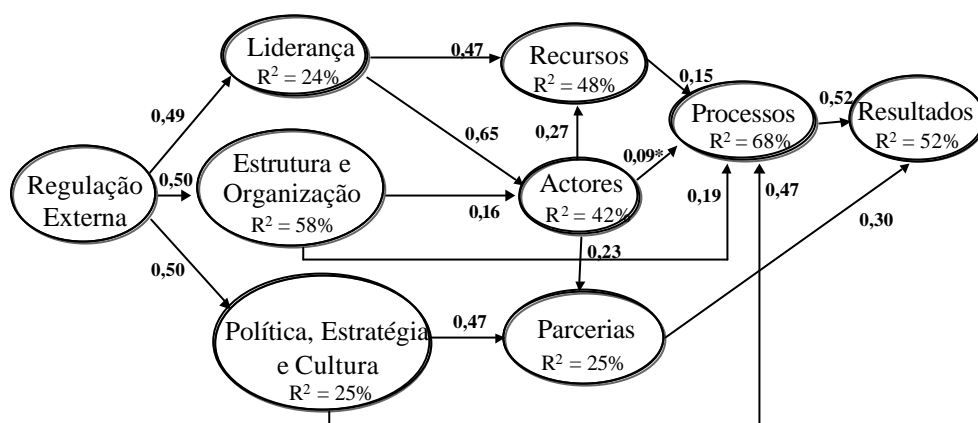
Tabela VI.1.10 – Análise da validade *criterion-related*.

Regulação Externa	1								
Liderança	0,49	1							
Parcerias	0,37	0,58	1						
Política, Estratégia e Cultura	0,50	0,82	0,62	1					
Actores	0,45	0,75	0,54	0,66	1				
Estrutura e Organização	0,50	0,62	0,53	0,69	0,56	1			
Recursos	0,38	0,67	0,56	0,62	0,62	0,51	1		
Processos	0,46	0,73	0,53	0,79	0,63	0,67	0,64	1	
Resultados	0,43	0,59	0,57	0,65	0,49	0,62	0,48	0,68	1

Avaliação do modelo estrutural

No que se refere ao modelo de equações estruturadas em análise, os primeiros resultados obtidos permitiram verificar que algumas das relações propostas inicialmente não são estatisticamente significativas. Optou-se, então, e no âmbito de uma estratégia de desenvolvimento, pela progressiva reformulação do modelo inicial, mantendo a sua justificação teórica mas procurando, simultaneamente, que o mesmo pudesse ser suportado pelos dados empíricos entretanto recolhidos. Vários modelos alternativos foram analisados, diferindo os mesmos no tipo e

número das relações entre critérios consideradas. Na figura VI.1.22 é apresentada uma versão simplificada do modelo inicialmente proposto, que inclui unicamente as relações entre critérios estatisticamente significativas (para um nível de significância de 0,05). Os valores que surgem ao lado das setas entre os critérios são os parâmetros estruturais do modelo (*inner coefficients*) e representam a força das relações entre as variáveis dependentes e independentes.



* Esta correlação é significativa apenas para $\alpha = 0,15$

Figura VI.1.22 – Versão final do modelo de equações estruturadas inicialmente proposto, com indicação das relações causais estimadas entre os 9 critérios e da percentagem de variação em cada um dos construtos endógenos explicada pela sua relação linear com os restantes (R^2).

De acordo com Hulland (1999), enquanto o LISREL e outras abordagens de modelos de equações estruturadas envolvem procedimentos de estimação de parâmetros que procuram reproduzir tanto quanto possível a matriz de covariâncias observadas, o objectivo principal do PLS é minimizar o erro (ou equivalentemente, maximizar a variância explicada) de todos os construtos endógenos. O grau em que qualquer modelo de PLS cumpre o seu objectivo pode ser determinado recorrendo ao exame dos valores de R^2 para os construtos dependentes (endógenos). Uma das consequências desta diferença de objectivos entre o PLS e o LISREL é que não existe nenhuma medida global de adequabilidade do modelo para o caso do PLS (como existe quando se estimam os parâmetros de um modelo recorrendo ao LISREL). Os investigadores que empregam PLS devem, então, apresentar os valores de R^2 para todos os construtos endógenos incluídos no modelo. Ainda segundo o mesmo autor, não faz sentido apresentar estatísticas de *goodness-of-fit* (tais como o *Bentler-Bonett normed fixed index*) quando se está a usar o PLS, pois as mesmas são calculadas com base em pressupostos que não têm a ver com o processo de estimação de PLS.

Assim, no caso em estudo, a avaliação do modelo estrutural foi feita recorrendo ao cálculo dos coeficientes de determinação (R^2) para cada uma das relações causais lineares especificadas.

Os valores obtidos, patentes na figura VI.1.22, mostram que muito embora haja três equações estruturais para as quais os valores não são os melhores (R^2 aproximadamente iguais a 0,25), é possível considerar o modelo obtido como uma representação plausível dos dados recolhidos. De facto, os coeficientes de determinação têm uma ordem de grandeza similar aos obtidos em estudos deste género (veja-se, por exemplo, Flynn & Saladin, 2001 e Bart et al., 2001) e os parâmetros estruturais têm significado teórico, além se serem estatisticamente significativos.

Etapa 7 - Interpretação do Modelo

Uma vez encontrado um modelo que se pode considerar aceitável, quer do ponto de vista teórico, quer em termos da sua validade estatística, é finalmente possível interpretá-lo cuidadosamente, justificando as forças das relações encontradas entre cada indicador e o critério com o qual se relaciona, e entre os diferentes critérios.

Interpretação do Modelo de Medida

Tendo partido de um modelo de medida inicial com 66 variáveis (todas as perguntas incluídas no questionário à excepção das relativas aos investigadores), o processo de eliminação de todas aquelas cujos *outer coefficients* fossem inferiores a 0,1 (em valor absoluto), conduziu a um modelo final com apenas 42 variáveis, tendo sido o critério actores o mais penalizado em termos deste processo (das 17 variáveis iniciais ficaram apenas 5). Considerando que todas as variáveis incluídas no questionário correspondem a práticas de gestão fundamentais para promover a qualidade e a sua melhoria nas instituições de ensino superior, fica-se com a sensação de que esta metodologia de aplicação do modelo é redutora, uma vez que no seu âmbito o número de práticas de gestão com importância suficiente para determinar a qualidade da instituição como um todo é muito mais reduzido do que aquele que é considerado de um ponto de vista unicamente teórico. Por outro lado, e de acordo com o referido por Hair et al. (1998) a propósito do número de itens de medida que devem operacionalizar um construto, parece evidente que esta redução faz sentido, pois o número adequado deve rondar os 5 ou 6. Ou seja, provavelmente deveria ter sido feito um esforço de síntese relativamente às práticas de gestão mais significativas no que respeita à forma como a instituição gere os seus actores, resultando este num menor número de questões mas mais determinantes do resultado final da instituição *vis a vis* a gestão dos seus actores.

Relativamente aos *outer coefficients* estimados, é de notar que são praticamente todos positivos, o que significa que um melhor desempenho da instituição na prática de gestão

considerada contribui para o seu melhor desempenho no critério de análise que a mesma operacionaliza. De referir que são apenas seis as variáveis de medida para as quais esta situação não se verifica, sendo os valores dos *outer coefficients* estimados negativos:

- C71:** Qual o grau de autonomia da instituição relativamente à gestão interna dos seus recursos?
- Ndoc73:** Qual o grau de autonomia da instituição relativamente à selecção e recrutamento do seu pessoal não docente?
- Ens74:** Qual o grau de autonomia da instituição relativamente ao desenvolvimento do processo de ensino?
- Inv74:** Qual o grau de autonomia da instituição relativamente ao desenvolvimento do processo de investigação?
- C23:** Os edifícios, equipamentos e materiais de que a instituição dispõe podem considerar-se suficientes para o funcionamento adequado das suas actividades de ensino, investigação e extensão?
- Inv 84:** Quando pensa, concebe e desenvolve o seu processo de investigação a instituição preocupa-se com o seu desdobramento nos sub-processos que os operacionalizam?

Interpretação do Modelo Estrutural

Com base na figura VI.1.22 é possível analisar o modelo estrutural final encontrado, procurando interpretar e justificar as relações estatisticamente significativas encontradas entre os seus nove critérios.

Começando pelo critério “Regulação Externa” foi possível validar empiricamente a forte relação causal entre este e os critérios “Liderança”, “Estrutura e Organização” e “Política, Estratégia e Cultura”, tal como tinha sido previsto na hipótese 1, muito embora se tenha vindo a verificar que as restantes relações equacionadas apenas existem indirectamente.

Por outro lado, verificou-se que a “Liderança”, a “Estrutura e Organização” e a “Política, Estratégia e Cultura” constituem três características de uma instituição de ensino superior que afectam, por sua vez, os “Recursos” de que esta dispõe, os seus “Actores”, as “Parcerias” que estabelece e os “Processos” que nela decorrem. É importante salientar que estes três critérios, que constituem o denominado catalisador interno da instituição, não exercem o mesmo nível de influência sobre os restantes 4 critérios com os quais se propôs a sua relação causal (hipótese 2). Aparentemente, e de acordo com os dados empíricos recolhidos, é mais plausível admitir que cada

um dos critérios do catalisador interno se relaciona (numa relação de causa-efeito) fortemente apenas com alguns dos restantes 4 critérios. Este facto não invalida, no entanto, que o catalisador enquanto um todo possa ainda ser de facto considerado como responsável pela gestão global de cada instituição, actuando sobre os seus processos e contribuindo significativamente para a sua melhoria.

Relativamente aos critérios “Actores”, “Parcerias” e “Recursos” supunha-se que os três estivessem fortemente relacionados com o critério “Processos”, considerando-se que estes ocorreriam por acção directa dos outros três (hipótese 3). Os resultados obtidos apontam, no entanto, para uma situação algo diferente. A relação prevista entre “Recursos” e “Processos” é de facto estatisticamente significativa e directa, mas no caso dos “Actores” esta relação directa é fraca (estatisticamente significativa apenas se se considerar um nível de significância de 0,15), sendo o efeito dos “Actores” nos “Processos” essencialmente indirecto. Por outro lado, as “Parcerias” não influenciam nem sequer indirectamente os “Processos”, muito embora se tenha verificado que contribuem directamente para os “Resultados” que a instituição obtém (e não indirectamente, via “Processos”). No que diz respeito aos “Processos”, é possível verificar que existe efectivamente uma forte relação causal entre este critério e os “Resultados” que a instituição consegue alcançar, tal como previsto (hipótese 3).

Finalmente é de salientar que as duas relações propostas entre “Actores” e “Recursos” e “Actores” e “Parcerias” (hipótese 4), que como se mencionou resultaram da ideia de que esta é de facto uma característica particular deste tipo de organizações, são estatisticamente significativas, o que quer dizer que numa instituição de ensino superior quer as parcerias que se estabelecem, quer os recursos que se conseguem obter resultam também de uma acção directa daqueles que nela trabalham.

Com base nos dados recolhidos e no modelo de equações estruturadas obtido é possível calcular uma pontuação para cada um dos nove critérios, de acordo com expressão matemática desenvolvida por Fornell em 1994 (Fornell et al., 1996):

$$Pontuação = \frac{\sum w_i x_i}{(n - 1) \sum w_i} \cdot 100 \quad (\text{equação VI.1.8})$$

em que: n - número de pontos da escala de resposta utilizada no questionário (n=10)
w_i – valores dos coeficientes estruturais do modelo de medida estimados por PLS (outer coefficients)

x_i – média das respostas dadas pelos 129 inquiridos a cada uma das questões que lhes foram colocadas (variáveis manifestas)

A figura VI.1.23 apresenta, num formato gráfico, as pontuações obtidas para cada um dos nove critérios incluídos no modelo de equações estruturadas proposto. A análise destes valores permite ter uma ideia geral acerca de quais os critérios em que o conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas estudadas têm um melhor desempenho e quais aqueles em que parece ser necessário serem tomadas acções de melhoria prioritárias. Globalmente pode dizer-se que a situação actual das instituições estudadas é boa, senão mesmo muito boa, sendo apenas ao nível do critério de processos que o seu desempenho é mais fraco.

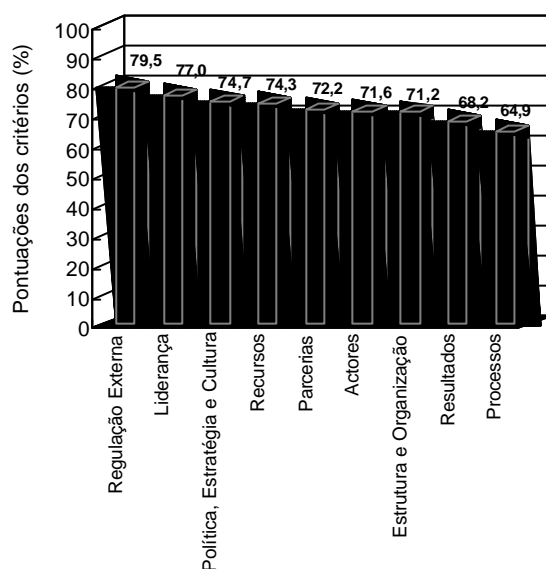


Figura VI.1.23 – Pontuações obtidas para cada um dos nove critérios do modelo pelo conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas estudadas.

VI.1.4.2 Um outro possível modelo de equações estruturadas (modelo B)

Com base em toda a informação e conhecimento adquiridos ao longo das sete etapas de desenvolvimento do modelo de equações estruturadas apresentado no ponto anterior, foi possível equacionar a construção de um outro possível modelo, com uma estrutura semelhante ao modelo de excelência da EFQM (*European Foundation for Quality Management*). De facto, se se pensar que este é um modelo internacionalmente aceite enquanto ferramenta de gestão propiciadora da

melhoria continuada das organizações, incluindo as instituições de ensino (Farrar, 2000; Hides & Davies, 2002; McAdam & Welsh, 2000), é razoável equacionar se uma adaptação do mesmo será uma plausível representação dos dados recolhidos no conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas estudadas.

Foram, assim, seguidas as mesmas sete etapas de desenvolvimento do modelo adaptadas de Hair et al. (1998), apresentando-se em seguida o trabalho realizado em cada uma delas e o modelo de equações estruturadas final estimado.

Etapa 1 – Desenvolvimento do modelo teórico

Tal como foi referido, é reconhecida a abrangência e importância do modelo de excelência da EFQM enquanto ferramenta de gestão para a auto-avaliação e promoção da qualidade nas organizações europeias. Assim sendo, equacionou-se se uma adaptação deste modelo poderia ser uma plausível representação dos dados recolhidos no conjunto de instituições de ensino superior Portuguesas (através do questionário que lhes foi remetido), para o que se desenvolveu um conjunto de relações de causa-efeito possíveis entre os critérios do modelo da EFQM. As hipóteses teóricas a testar são, então, as que seguidamente se apresentam.

Hipótese 1

De acordo com o estabelecido em diferentes modelos de excelência (EFQM, 2003; BNQP, 2003^a, Kanji, 1998) a liderança é o grande motor do desenvolvimento de uma organização, actuando sobre a definição das suas política, estratégia e cultura, sobre a captação dos recursos necessários ao bom funcionamento dos seus processos e do estabelecimento de parcerias, sobre o recrutamento e formação dos diferentes actores da instituição e sobre a sua estrutura e organização internas. Este último critério, “Estrutura e Organização” não surge enquanto tal no modelo de excelência da EFQM, aparecendo antes disseminado, enquanto áreas a abordar, pelos restantes 4 critérios de meios. Parece, no entanto, continuar a fazer sentido a sua integração no modelo enquanto critério autónomo, porquanto a importância dada às questões da organização e estrutura interna das instituições de ensino superior Portuguesas foi grande por parte dos diferentes entrevistados incluídos no estudo prévio ao desenvolvimento do modelo de auto-avaliação proposto. Além desta razão, a inclusão deste critério não altera substancialmente o tipo de configuração proposto no âmbito do modelo da EFQM: a liderança continua a ser o factor-chave de

influência dos restantes meios de que a instituição dispõe para realizar os seus processos e com eles atingir os resultados que persegue.

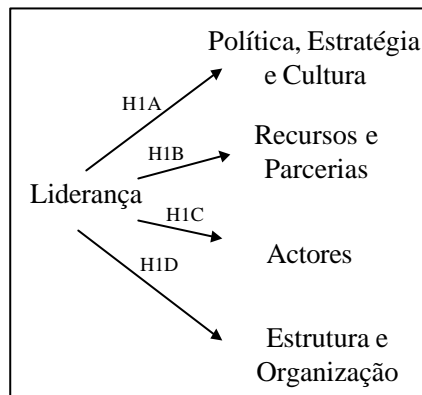


Figura VI.1.24 – Representação esquemática da hipótese 1.

Hipótese 2

O estudo do modelo da EFQM permite equacionar para as instituições de ensino Portuguesas estudadas a hipótese de que a definição e implementação adequadas de políticas e estratégias e a criação de uma cultura organizacional apropriada podem contribuir para um bom desempenho dos seus processos (nomeadamente do ensino, investigação e actividades de extensão). Da mesma forma se pode pensar que os processos ocorrem porque existem recursos disponíveis, parcerias que se podem estabelecer para a sua melhoria, actores que neles intervêm e uma estrutura e organização que permitem a sua realização.

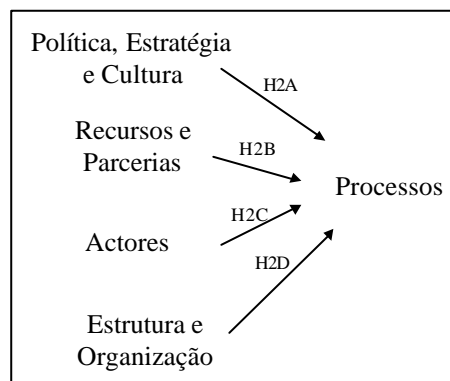


Figura VI.1.25 – Representação esquemática da hipótese 2.

Hipótese 3

Tal como acontece no modelo da EFQM, em que é a realização dos diferentes processos que conduz à obtenção de resultados, relativos à satisfação de clientes, de colaboradores, ao impacto na sociedade e a resultados-chave de desempenho, também no âmbito do modelo aqui proposto se postula que é o desenvolvimento do ensino, da investigação e das actividades de extensão numa instituição de ensino superior que conduz a que esta alcance os resultados que pretende para cada um dos seus processos individualmente e para si própria enquanto organização.

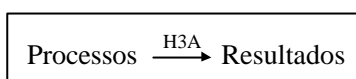


Figura VI.1.26 – Representação esquemática da hipótese 3.

Como se pode verificar pela análise do conjunto das três hipóteses estabelecidas, o critério “Regulação Externa” é excluído do modelo agora proposto, muito embora tenha sido considerado o construto exógeno do primeiro modelo de equações estruturadas estimado. A razão da sua não inclusão reside em dois factos essenciais:

1. este foi o critério que recebeu uma pontuação mais elevada, 79,5% (figura VI.1.23), o que significa que as instituições de ensino superior Portuguesas consideram ter um considerável grau de autonomia para se gerirem internamente;
2. este critério não surge em nenhum dos modelos de excelência estudados, pois admite-se que a forma como as organizações se comportam e são geridas relativamente a cada um dos outros depende da regulação externa a que estão sujeitas. Da mesma maneira também neste estudo se pensa que muito provavelmente as respostas dadas às questões colocadas no âmbito dos restantes critérios já têm em consideração a regulação externa a que as instituições estão sujeitas.

Etapa 2 – Construção do *path diagram*

Tal como para o primeiro modelo proposto, também aqui se construiu um *path diagram* para representação esquemática do modelo de equações estruturadas proposto (figura VI.1.27). O modelo é agora constituído por sete construtos, ou variáveis latentes, dos quais um é exógeno (Liderança), sendo os restantes seis endógenos. As relações a estimar entre eles são todas lineares e

de causa-efeito, ou preditivas, não tendo sido previstas quaisquer relações recíprocas ou correlações entre os sete critérios.

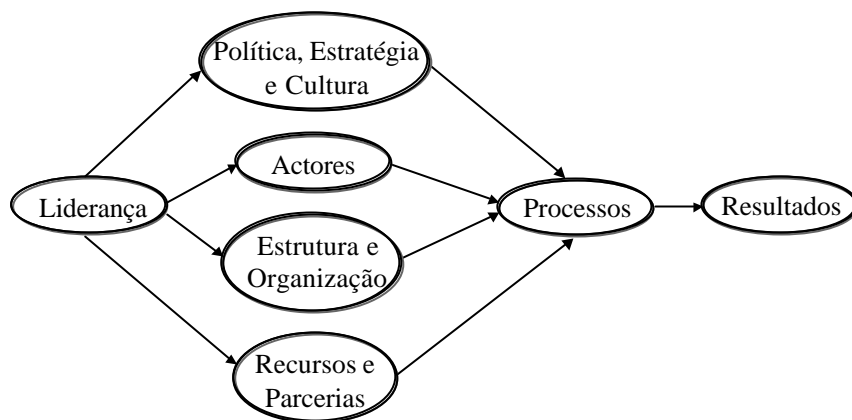


Figura VI.1.27 – Path diagram para as relações estabelecidas entre os 7 critérios do modelo.

Etapa 3 – Formulação matemática do path diagram

No que respeita ao modelo de equações estruturadas agora proposto, a conversão do *path diagram* conduziu à especificação da série de equações que seguidamente se apresentam, quer para o modelo estrutural (equação VI.1.9), quer para o modelo de medida (equações VI.1.10 e VI.1.11).

$$\eta' = B'\zeta' + \epsilon' \quad (\text{equação VI.1.9})$$

onde:

η' - vector das variáveis latentes (construtos) endógenas

ζ' - vector das variáveis latentes (construtos) exógenas

ϵ' - vector dos resíduos

B' - matriz dos coeficientes das relações entre as variáveis endógenas

Γ' - matriz dos coeficientes das relações entre variáveis endógenas e exógenas

Em notação matricial, podemos representar o conjunto de equações condensadas na equação VI.1.9 da seguinte forma:

As figuras VI.1.28 e VI.1.29 representam esquematicamente os modelos de medida e estrutural correspondente ao modelo de equações estruturadas agora em análise.

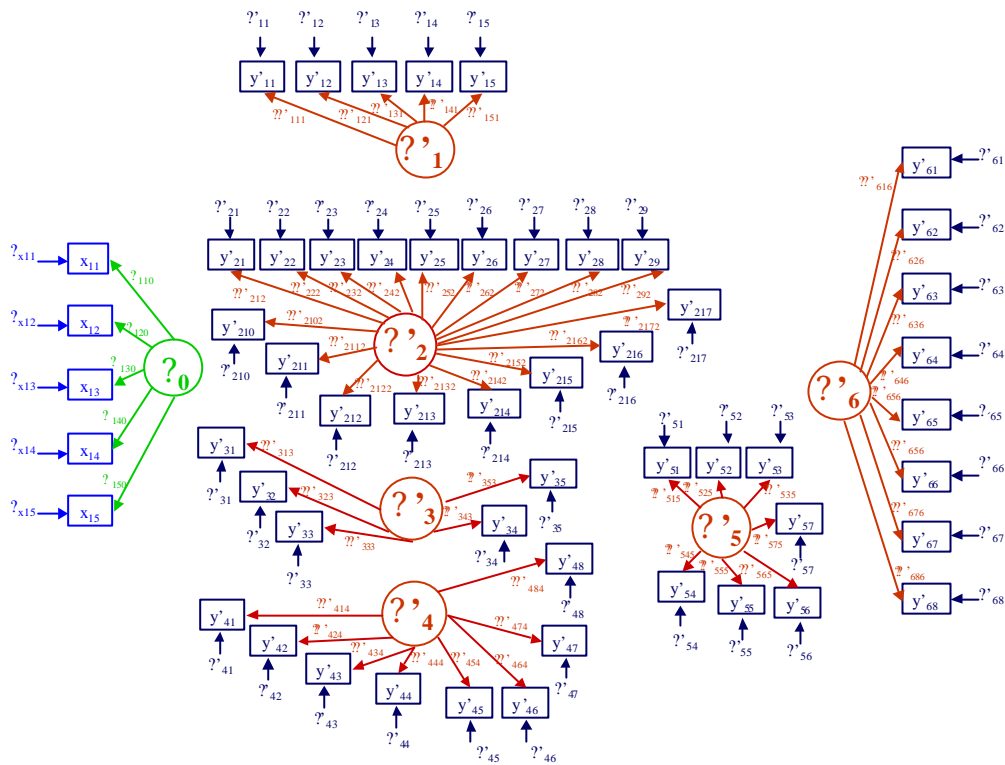


Figura VI.1.28 – Representação esquemática do modelo de medida correspondente ao modelo de equações estruturadas proposto, com indicação dos parâmetros a estimar.

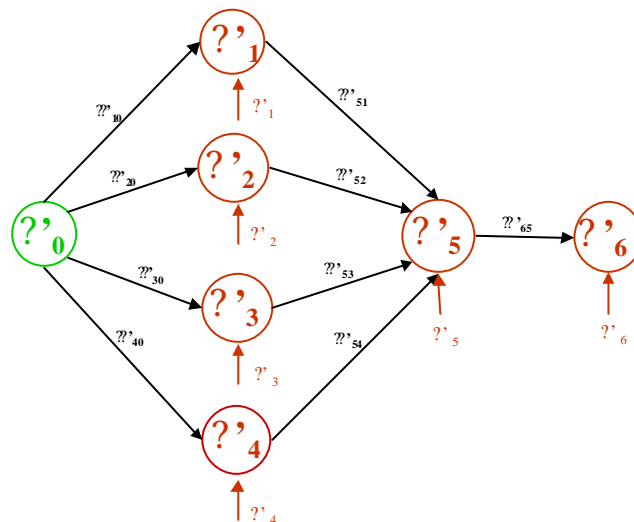


Figura VI.1.29 – Representação esquemática do modelo estrutural correspondente ao modelo de equações estruturadas proposto, com indicação dos parâmetros a estimar.

Finalmente, a definição das “relações de peso” (equações VI.1.12 e VI.1.13) (Fornell & Cha, 1994), permite definir de modo completo o modelo de equações estruturadas proposto:

$$\eta' = w'_{\eta} y' \quad (\text{equação VI.1.12})$$

$$\eta' = w'_{\eta} x' \quad (\text{equação VI.1.13})$$

em que: η' - vector das estimativas das pontuações das variáveis latentes endógenas

η' - vector das estimativas das pontuações da variável latente exógena

w'_{η}, w'_{η} - pesos das relações

x', y' - vectores das variáveis manifestas correspondentes às variáveis latentes exógenas e endógenas, respectivamente.

Etapa 4 – Escolha do tipo de matriz dos dados e análise dos pressupostos de aplicação dos modelos de equações estruturadas

As considerações feitas no âmbito da etapa 4 do sub-capítulo VI.1.4.1 aplicam-se também aqui, razão pela qual apenas se resumem as principais opções tomadas no contexto do desenvolvimento deste outro possível modelo de equações estruturadas:

- a matriz de dados a ser analisada é, de acordo com as razões apontadas no referido sub-capítulo, a matriz das correlações entre as respostas dadas pelos inquiridos;
- pelas razões apontadas, o PLS continua a ser o algoritmo de estimação dos parâmetros aplicado, recorrendo-se ao *software K&W*;
- a amostra é a mesma que foi utilizada para estimação dos parâmetros do primeiro modelo proposto (129 casos), sendo os dados ausentes tratados da mesmíssima maneira (substituição pela média das respostas dadas por cada inquirido em cada critério).

Etapa 5 – Avaliação da identificação do modelo

A verificação das duas regras propostas por Hair et al. (1998) para avaliar a identificação de um modelo (descritas na etapa 5 do sub-capítulo VI.1.4.1) permitem concluir que também o modelo agora proposto é identificável. De facto:

- o modelo satisfaz a “*rank condition*”, pois além de todos os critérios terem mais do que três indicadores, não são propostas quaisquer relações recíprocas entre os critérios;
- o modelo satisfaz também a “*order condition*”, pois o número de graus de liberdade do mesmo é maior do que zero ($GL = 1421$, valor calculado recorrendo à equação VI.1.6).

Etapa 6 – Avaliação da qualidade e validade do modelo proposto. Alterações ao modelo.

Tal como na etapa 6 do sub-capítulo anterior, também aqui se avalia primeiro a fiabilidade e validade do modelo de medida, e só depois se procede à avaliação da qualidade e adequabilidade do modelo estrutural em termos de representação dos dados recolhidos.

Avaliação da fiabilidade e validade do modelo de medida

Para este segundo modelo de equações estruturadas, foi necessário “correr” cinco vezes o programa informático K&W até se conseguirem obter estimativas dos *outer coefficients* superiores a 0,1 (em valor absoluto) para todas as variáveis manifestas incluídas. Acabaram, pois, e de acordo com o explicitado na mesma etapa do sub-capítulo VI.1.4.1, por ser eliminadas do modelo de medida 21 variáveis, por se considerar que as mesmas não reflectem adequadamente o conteúdo empírico das variáveis latentes que medem (Tambi, 2000). O modelo de medida final é, assim, constituído por 34 variáveis, sendo apresentado no anexo VI.10.

Fiabilidade

Relativamente à determinação da fiabilidade das escalas de medida utilizadas (conjuntos das variáveis manifestas que mediam cada uma das variáveis latentes incluídas no modelo), calcularam-se os coeficientes alfa de *Cronbach* para cada uma das escalas. Foi também calculado o outro coeficiente de consistência interna apresentado no sub-capítulo anterior, baseado nos métodos de *split-half* e que recorre à fórmula de *Spearman-Brown* (equação VI.1.7) para ajuste do seu valor. Os valores obtidos para a fiabilidade das escalas utilizadas são os apresentados na tabela VI.1.11. A sua análise permite desde logo verificar que todos os valores são superiores a 0,7, pelo que se podem claramente assumir como fiáveis as escalas utilizadas.

Tabela VI.1.11 – Análise da fiabilidade das escalas de medida utilizadas para cada um dos critérios do modelo.

Critério	Alfa de Cronbach	Fiabilidade*
Liderança	0,8858	0,8367
Política, Estratégia e Cultura	0,7160	0,7170
Actores	0,8542	0,8292
Estrutura e Organização	0,7551	0,7201
Recursos e Parcerias	0,7157	0,6480
Processos	0,9067	0,9113
Resultados	0,8676	0,8208

* Calculada de acordo com os métodos de *split-half*, sendo os valores ajustados pela utilização da fórmula de *Spearman-Brown* (equação VI.1.7).

Validade do modelo de medida

No que se refere à validade do modelo de medida obtido, a mesma foi determinada testando os mesmos cinco tipos de validade descritos no sub-capítulo anterior, ou seja, as validades do conteúdo e substantiva, as validades convergente e discriminante e a validade *criterion-related*. Seguidamente apresentam-se os resultados dos testes realizados que põem em evidência a existência destes cinco tipos de validade e confirmam, conseqüentemente, a validade do modelo de medida.

Validade de conteúdo e validade substantiva

Aplicam-se aqui as razões invocadas no sub-capítulo VI.1.4.1 para avaliar a validade de conteúdo e substantiva do primeiro modelo de equações estruturadas proposto. Pensa-se, portanto, poder assegurar com razoável confiança a validade de conteúdo e substantiva do modelo de medida obtido.

Validade convergente e validade discriminante

Relativamente à validade convergente, os valores do alfa de *Cronbach* calculados permitem garantir a sua existência, uma vez que são todos superiores a 0,7 (ver tabela VI.1.12).

No que se refere à validade discriminante, foram seguidas as duas abordagens propostas por Ghiseli et al. (1981, citados em Flynn & Saladin, 2001) e descritas no sub-capítulo VI.1.4.1, tendo sido possível concluir pela existência deste tipo de validade no modelo de medida proposto (ver tabela VI.1.12). Assim,

- a comparação entre os valores do alfa de *Cronbach* para cada uma das escalas do modelo e os valores médios obtidos para as correlações entre escalas indicam que a consistência interna de cada escala é superior ao valor médio da sua correlação com as restantes;
- por outro lado, a comparação entre as duas últimas colunas da tabela mostra que os valores médios obtidos para as correlações item/ítems da escala são superiores aos obtidos para as correlações item/ítems não presentes na escala, o que indica que os itens seleccionados para cada uma das escalas são os que efectivamente melhor operacionalizam a variável latente que é suposto representarem.

Tabela VI.1.12 – Análise das validades convergente e discriminante do modelo de medida.

Critério	Média	Desvio padrão	Alfa de <i>Cronbach</i>	Correlações Médias entre escalas	Correlações médias entre ítems	
					Ítems da escala	Ítems não da escala
Liderança	7,94	0,24	0,89	0,71	0,65	0,44
Política, Estratégia e Cultura	7,88	0,50	0,72	0,70	0,57	0,45
Actores	7,18	0,69	0,85	0,62	0,53	0,34
Estrutura e Organização	7,14	0,73	0,76	0,65	0,48	0,35
Recursos e Parcerias	6,94	1,01	0,72	0,64	0,33	0,31
Processos	6,76	0,59	0,91	0,69	0,64	0,42
Resultados	7,11	0,71	0,87	0,59	0,48	0,33

Validade criterion-related

Tal como no sub-capítulo VI.1.4.1, também aqui se optou por testar este tipo de validade recorrendo à análise das correlações obtidas entre as sete variáveis latentes do modelo de equações estruturadas proposto. Os valores calculados para os coeficientes de correlação entre estas sete variáveis são os apresentados na tabela VI.1.13 e com base na sua leitura pode afirmar-se que o modelo de medida apresenta validade *criterion-related*, uma vez que são positivos e estatisticamente significativos (para um nível de significância de 0,05) os coeficientes de correlação entre a variável latente “Resultados” e cada uma das restantes.

Tabela VI.1.13 – Análise da validade *criterion-related*.

Liderança	1						
Política, Estratégia e Cultura	0,85	1					
Actores	0,72	0,61	1				
Estrutura e Organização	0,69	0,73	0,60	1			
Recursos e Parcerias	0,73	0,68	0,62	0,59	1		
Processos	0,70	0,73	0,64	0,70	0,66	1	
Resultados	0,57	0,60	0,50	0,58	0,59	0,71	1

Avaliação do modelo estrutural

Nesta segunda hipótese de um modelo de equações estruturadas para representação dos dados empíricos recolhidos (respostas dadas ao questionário remetido às instituições de ensino superior Portuguesas), verificou-se que todas as relações inicialmente propostas entre as sete variáveis latentes consideradas são estatisticamente significativas (para um nível de significância de 0,05), não tendo por isso sido necessário proceder a qualquer reformulação do modelo. A figura VI.1.30 representa, pois, o modelo de equações estruturadas proposto, indicando-se (junto às setas que unem as variáveis) os valores dos parâmetros estruturais (*inner coefficients*) do modelo, que são uma medida da força das relações entre variáveis dependentes e independentes. Na figura surgem também os valores dos coeficientes de determinação calculados para cada uma das relações causais especificadas, os quais permitem validar o modelo de medida. Quer os valores destes coeficientes, quer os valores dos parâmetros estruturais estimados, permitem afirmar com segurança que este modelo de equações estruturadas é de facto uma representação plausível dos dados recolhidos, quer do ponto de vista teórico, quer empírico.

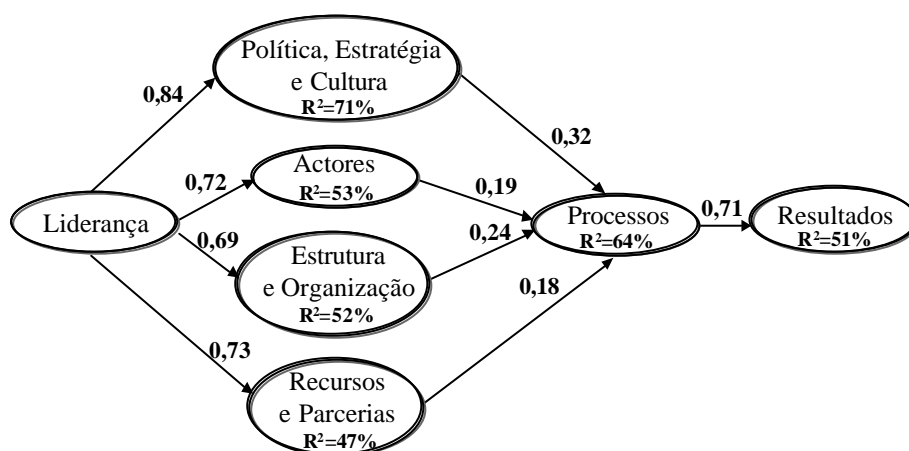


Figura VI.1.30 – Modelo de equações estruturadas proposto, com indicação da intensidade das relações estimadas entre os sete critérios e da percentagem de variação em cada um dos construtos endógenos explicada pela sua relação linear com os restantes (R^2).

Etapa 7 – Interpretação do Modelo

Interpretação do modelo de medida

Também desta vez o modelo de medida inicial (com 55 variáveis) acabou por ter que ser reduzido (o modelo final tem apenas 34 variáveis), uma vez que se optou pela eliminação de todas as variáveis cujos *outer coefficients* fossem inferiores a 0,1 (em valor absoluto). O critério actores tornou a ser o mais penalizado em termos deste processo, com 11 das 17 variáveis iniciais a serem eliminadas. A sensação com que se fica é mais uma vez a de que esta abordagem, interessante do ponto de vista quantitativo e como forma de estabelecer relações de causa-efeito entre os critérios do modelo de auto-avaliação proposto, pode ser algo redutora em termos de algumas práticas de gestão nas instituições de ensino superior.

Relativamente aos *outer coefficients* estimados, verifica-se mais uma vez que estes são praticamente todos positivos, o que significa que um melhor desempenho da instituição na prática de gestão considerada contribui para o seu melhor desempenho no critérios de análise que a mesma operacionaliza. Para o modelo de medida em análise são apenas duas as variáveis de medida para as quais esta situação não se verifica, sendo os valores dos *outer coefficients* estimados negativos:

- Ndoc14:** O pessoal não docente é devidamente apoiadas no exercício das suas actividades, sendo-lhes dado conhecimento atempado e efectivo acerca do que vai acontecendo na instituição e tomando-se em consideração as opiniões por ele transmitidas?
- C23:** Os edifícios, equipamentos e materiais de que a instituição dispõe podem considerar-se suficientes para o funcionamento adequado das suas actividades de ensino, investigação e extensão?

Interpretação do modelo estrutural

A partir da análise da figura VI.1.30 é possível estudar o modelo estrutural final obtido, procurando interpretar e justificar as relações estatisticamente significativas encontradas entre os seus sete critérios. É, aliás, de referir que contrariamente ao que sucedeu ao validar empiricamente o primeiro modelo de equações estruturadas, neste caso todas as relações inicialmente propostas (hipóteses 1 a 3) foram validadas empiricamente, pelo que a justificação para cada uma das relações estabelecidas já aqui foi apresentada. Ainda assim, é de referir que tal como se supunha ser verdadeiro, também em instituições de ensino superior a “Liderança” funciona efectivamente como

o grande motor da organização, responsável pela sua gestão global e contribuindo significativamente para a sua melhoria ao influenciar directamente as suas “Estrutura e Organização”, “Política, Estratégia e Cultura”, “Recursos e Parcerias” e “Actores”. Por seu lado, estes quatro critérios são determinantes no bom desempenho dos processos que são realizados na instituição (ensino/aprendizagem, investigação e actividades de extensão), sendo que quanto melhor for a qualidade da gestão dos processos, melhor será a qualidade dos resultados alcançados.

É de notar que neste modelo o elemento mais importante é a sua adequação enquanto representação plausível dos dados empíricos recolhidos num conjunto de instituições de ensino superior. Fica, então, a ideia de que alguns dos conceitos e princípios subjacentes à gestão estratégica e à gestão pela qualidade total podem de facto ser aplicados neste tipo particular de organizações.

Com base nos dados recolhidos e no modelo de equações estruturadas obtido, foi também aqui calculada uma pontuação para cada um dos agora sete construtos, de acordo com a expressão matemática desenvolvida por Fornell em 1994 (Fornell et al., 1996), apresentada no sub-capítulo anterior (equação VI.1.8). A figura VI.1.31 apresenta, sob a forma de um gráfico, as pontuações obtidas para cada um dos sete construtos do modelo. A análise destes valores permite desde logo evidenciar a boa situação global vivida pelas instituições de ensino superior Portuguesas no que respeita à implementação no seu seio de uma série de práticas e factores de gestão considerados como fundamentais à melhoria interna da qualidade. Mais uma vez, como aliás seria de esperar, uma vez que os dados empíricos usados na construção deste modelo são os mesmos que foram utilizados no desenvolvimento do modelo proposto no sub-capítulo anterior (à excepção das respostas dadas pelos diferentes inquiridos às questões sobre a regulação externa a que as instituições que dirigem estão sujeitas), é ao nível do critério “Processos” que o desempenho das instituições é ainda assim menos bom.

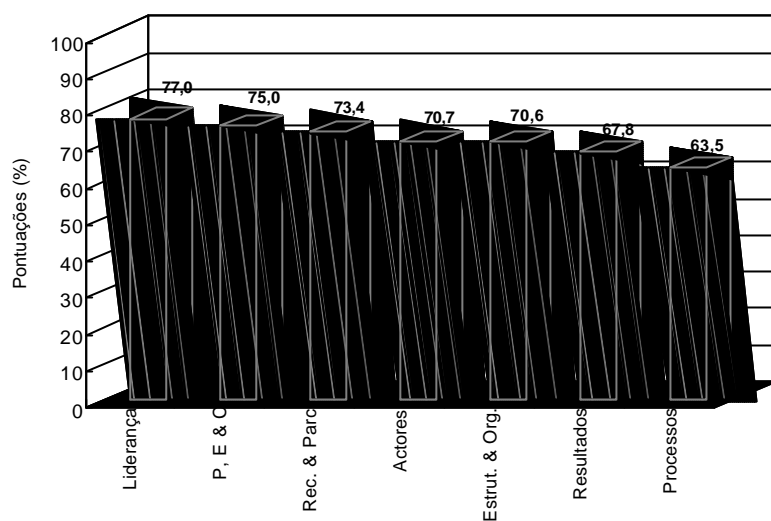


Figura VI.1.31 – Pontuações obtidas pelo conjunto das instituições de ensino superior estudadas em cada um dos sete critérios do modelo.

VI.2 APLICAÇÃO DO MODELO DE AUTO-AVALIAÇÃO A UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUESA –UNIVERSIDADE DE AVEIRO

A aplicação, e conseqüente validação, do modelo de auto-avaliação desenvolvido no âmbito deste trabalho ao conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas (ver sub-capítulo VI.1), mostrou que a situação actual destas instituições é, na sua generalidade, muito favorável relativamente à implementação de um conjunto de práticas de gestão que se consideram, com base na literatura e no trabalho empírico preliminar (questionário e entrevistas), como fundamentais à melhoria interna da sua qualidade. Será esta situação, reflectida nas respostas dadas pelas instituições ao questionário que lhes foi remetido, representativa da realidade destas organizações? Poderão as respostas, provenientes de órgãos da gestão de topo das instituições, ter sido influenciadas pela vontade de passar uma boa imagem institucional? Existirão diferenças de opinião, como aliás ficaram patentes através da análise das respostas dadas ao questionário incluído no estudo exploratório, entre quem dirige uma instituição e aqueles que nela exercem diariamente as suas funções, nomeadamente os seus docentes e funcionários?

Com o objectivo de verificar possíveis diferenças entre quem gere as instituições de ensino superior e os docentes e funcionários que nelas trabalham, bem como averiguar se os modelos de equações estruturadas desenvolvidos mantêm a sua validade enquanto ferramentas de auto-avaliação de uma única instituição de ensino superior, decidiu-se aplicar o modelo de auto-avaliação desenvolvido ao caso da Universidade de Aveiro, recorrendo mais uma vez à metodologia do questionário. O questionário aplicado foi no essencial o mesmo que tinha sido utilizado na aplicação do modelo ao conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas; as únicas alterações tiveram a ver com pequenos detalhes de linguagem, a introdução de uma questão final relativa a uma apreciação global do nível de excelência da Universidade de Aveiro enquanto instituição de ensino superior e a possibilidade dos inquiridos responderem às questões dizendo não terem conhecimento acerca das mesmas (s/c) ou assinalando que elas não se aplicam (n/a) (ver cópia do questionário no anexo III.5). Foram seguidas, também aqui, as cinco etapas sugeridas no sub-capítulo V.4, as quais se descrevem seguidamente para o objecto de estudo agora em análise: a Universidade de Aveiro.

Etapa 1 *Seleção da instituição de ensino superior em que se aplicaria o modelo de auto-avaliação desenvolvido*

A opção pela Universidade de Aveiro, enquanto instituição de ensino superior onde seria aplicado o modelo de auto-avaliação desenvolvido, deveu-se essencialmente ao facto de ser nesta instituição que a doutoranda tem vindo a realizar o seu trabalho de investigação. Factores como o carácter inovador da Universidade e a preocupação que tem devotado à própria melhoria interna da sua qualidade (existe um Gabinete de Qualidade, Avaliação e Procedimentos e tem vindo recentemente a ser posto em prática um sistema de avaliação da qualidade dos mestrados oferecidos) contribuíram igualmente para esta opção, pois pensou-se ser mais fácil a obtenção de uma taxa de respostas aceitável para posterior tratamento estatístico dos dados recolhidos.

Etapa 2 *Decisão sobre quem dentro da instituição responderá ao questionário de auto-avaliação.*

Pretendeu-se enviar os questionários a todos os docentes, funcionários e investigadores da Universidade de Aveiro. Muito embora se considerem também os alunos de graduação como actores, isto é como partes intervenientes nos processos que decorrem diariamente numa instituição de ensino superior, decidiu-se que, face ao teor das questões colocadas, estes não estariam aptos a dar resposta à maioria das mesmas, pelo que não seriam incluídos no estudo. Considera-se agora que talvez não tenha sido esta uma boa opção, e que muito provavelmente deveriam ter sido enviados questionários pelo menos a todos os alunos que exercem cargos dirigentes no seio da Associação Académica e das Associações de Estudantes dos diferentes cursos. Em termos de trabalho futuro, este deve ser um ponto a considerar.

Etapa 3 *Submissão do questionário aos participantes no processo de auto-avaliação*

Por uma questão de rapidez, e também atendendo aos custos consideravelmente menores inerentes, optou-se pelo envio dos questionários por correio electrónico. Assim sendo, foram automaticamente excluídos da amostra todos os docentes e funcionários da universidade aos quais não está atribuída uma conta de correio electrónico. Houve depois alguns problemas com os endereços electrónicos, pelo que nem todos os questionários “chegaram” aos seus destinatários. Assim sendo, foram enviados um total de 1000 questionários, repartidos pelos diferentes departamentos, secções autónomas, institutos, escolas superiores, gabinetes de apoio, órgãos de gestão, serviços, unidades funcionais e de interface.

Os questionários foram remetidos pela primeira vez na primeira semana do mês de Maio de 2002. Como o número de respostas então obtidas foi relativamente reduzido, decidiu-se por um segundo envio dos mesmos, no início do mês de Julho de 2002, a todos aqueles que não tinham dado resposta na primeira fase.

Etapa 4 Recepção dos questionários respondidos

Em termos de envio das respostas, era possível a cada inquirido optar pelo correio electrónico ou, se preferisse, remeter a sua resposta através do correio interno da Universidade. Os primeiros questionários respondidos foram recebidos ainda durante o mês de Maio, tendo-se alastrado o processo até ao final de Agosto, altura em que foi dado por concluído. Obtiveram-se no total 118 respostas aos questionários enviados, o que significa que a taxa de resposta foi de aproximadamente 12%. Obtiveram-se respostas provenientes dos diferentes departamentos, secções autónomas, institutos, escolas superiores, gabinetes de apoio, órgãos de gestão, serviços, unidades funcionais e de interface, e como existe uma divisão das respostas entre docentes (das diferentes categorias), funcionários (também de diferentes categorias) e investigadores (essencialmente trata-se aqui de inquiridos identificados como bolseiros e/ou alunos de doutoramento), pensa-se poder dizer com relativa segurança que a amostra obtida é representativa do todo que é a população da Universidade de Aveiro (a menos dos seus alunos, como já foi referido)⁶. Os gráficos das figuras VI.2.1 e VI.2.2 mostram o número de questionários recebidos em função da categoria profissional dos inquiridos e do departamento (ou serviço) em que desempenham as suas funções.

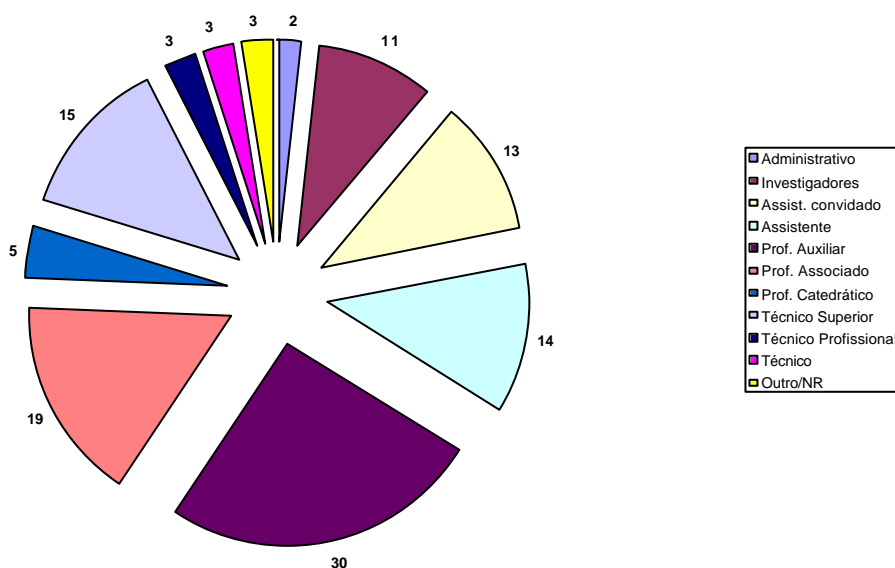


Figura VI.2.1 – Número de questionários recebidos em função da categoria profissional dos inquiridos.

mencionado, verificar até que ponto os modelos de equações estruturadas identificados como representações plausíveis da actual situação das instituições de ensino superior Portuguesas seriam adequados para a descrição do caso particular de uma única instituição. Nos sub-capítulos que se seguem são apresentados os principais resultados do tratamento estatístico dos dados efectuado.

VI.2.1 ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS – ESTATÍSTICA DESCRITIVA

A análise dos dados obtidos, ou seja, das respostas dadas pelos inquiridos às questões que lhes foram propostas, iniciou-se também pela estatística descritiva, procurando-se desta forma fazer uma síntese de toda a informação recolhida. Para o efeito, foi mais uma vez utilizado o *software* de análise estatística *SPSS 10*.

Tal como referido, no questionário remetido aos docentes, funcionários e investigadores da Universidade de Aveiro foi dada aos inquiridos a hipótese de responder a cada uma das questões colocadas assinalando a opção *s/c* (quando estes não tinham conhecimento do assunto em questão) ou *n/a* (quando a questão não se aplicava, de acordo com a opinião do inquirido, ao caso particular da Universidade de Aveiro). Esta foi uma das alterações feitas ao primeiro questionário, em resultado do pré-teste do mesmo na Universidade de Aveiro. E, de facto, dando-se mais estas duas hipóteses de resposta aos inquiridos, verificou-se que muitos deles admitem não ter conhecimento acerca de grande parte dos assuntos focados no questionário. Este foi, então, o primeiro ponto em análise, tendo sido construídas tabelas de informação cruzada com o objectivo de mostrar precisamente a percentagem de respostas *s/c* para cada uma das variáveis estudadas, em função da categoria profissional do inquirido (docente, funcionário ou investigador) (no anexo VI.11 estão patentes os principais resultados desta análise)⁷.

Com base na análise da tabela A.VI.11.1, apresentada no anexo VI.11, podem retirar-se as seguintes conclusões:

1. é significativamente elevada a percentagem de respostas *s/c* dadas à maioria das questões colocadas (para 45 das 74 variáveis em estudo esta percentagem é superior a 20%, sendo que existe apenas uma questão para a qual ela é nula, que é a relativa à *instituição possuir uma oferta boa e adequada no domínio do ensino*). Este resultado, por si só, revela o desconhecimento, por parte daqueles que todos os dias trabalham na instituição, de uma série de práticas de gestão que para serem melhoradas precisam da participação de todos,

⁷ O número de respostas *n/a* foi praticamente nulo, pelo que não foi alvo de nenhum tratamento especial, considerando-se as mesmas como não respostas.

a qual só é possível se todos souberem qual a realidade da instituição. Este resultado não constitui novidade especial, pois já tinha estado patente no questionário preliminar, parecendo, de facto, existir nas instituições de ensino superior Portuguesas uma falta de canais eficazes de comunicação, que permitam a quem trabalha nas mesmas ter um conhecimento adequado acerca do que nelas se passa.

2. Relativamente à percentagem de respostas *s/c* em função do tipo de inquirido (docentes, funcionários e investigadores), verifica-se que apenas para uma das questões colocadas (relativa à *instituição garantir ou não que o perfil de funcionários não docentes que contrata vai ao encontro das suas necessidades e valores, existindo um processo, por eles aceite, de alinhamento dos seus objectivos individuais com os da instituição*) são os docentes quem responde em maior percentagem não ter conhecimento acerca do assunto em questão. Para as restantes questões colocadas, as maiores percentagens de não respostas dividem-se entre os funcionários não docentes (28 questões) e os investigadores (43 questões).
3. É de notar que o grupo dos investigadores é constituído essencialmente por alunos de pós-graduação e bolsiros, que pelas respostas *s/c* dadas parecem identificar-se mais com alunos do que com investigadores (vejam-se as diferenças entre as percentagens de respostas *s/c* dadas às questões relativas aos investigadores e aos alunos no critério *I – Actores*).

Tendo, então, presente a elevada percentagem de respostas *s/c*, só por si significativa pelo que representa em termos do que é a realidade desta instituição de ensino superior, foram depois calculadas uma série de diferentes medidas estatísticas (médias, medianas, desvios padrão, coeficientes de assimetria e de kurtose), com as quais se pretendeu descrever de uma forma global o conjunto de valores que as respostas dadas pelos inquiridos tomam para cada uma das variáveis em estudo. Estas são apresentadas nas tabelas do anexo VI.12 para todas as variáveis (questões colocadas) consideradas. Para o cálculo destas estatísticas não foram consideradas as respostas *s/c* nem, como é óbvio, as não respostas, pelo que os valores obtidos devem ser lidos em conformidade (não são consideradas 118 respostas a cada questão, mas um número mais reduzido, que dependerá da própria questão). A análise da tabela permite desde logo concluir que esta instituição considera, em termos médios, ter implementado suficientemente o conjunto de práticas de gestão em análise. De facto, a média das respostas dadas pelos diferentes inquiridos só toma valores iguais ou inferiores a 5 (numa escala que vai do *1-Pouco a 10-Muito*) para 6 das 74 questões colocadas, sendo que a uma percentagem significativa das mesmas (35%) é atribuído um valor médio superior a 7,0. De referir também que à questão relativa à apreciação global que os inquiridos fazem

relativamente ao nível de excelência da Universidade de Aveiro, o valor médio das respostas dadas é de 7,6, o que significa que em termos globais os diferentes inquiridos se encontram bastante satisfeitos relativamente à situação actual da universidade (de notar que para esta questão a percentagem de respostas s/c foi muito reduzida – 0,9%). No gráfico da figura VI.2.3 apresentam-se os valores médios das respostas dadas pelos inquiridos ao conjunto de questões que lhes foram colocadas.

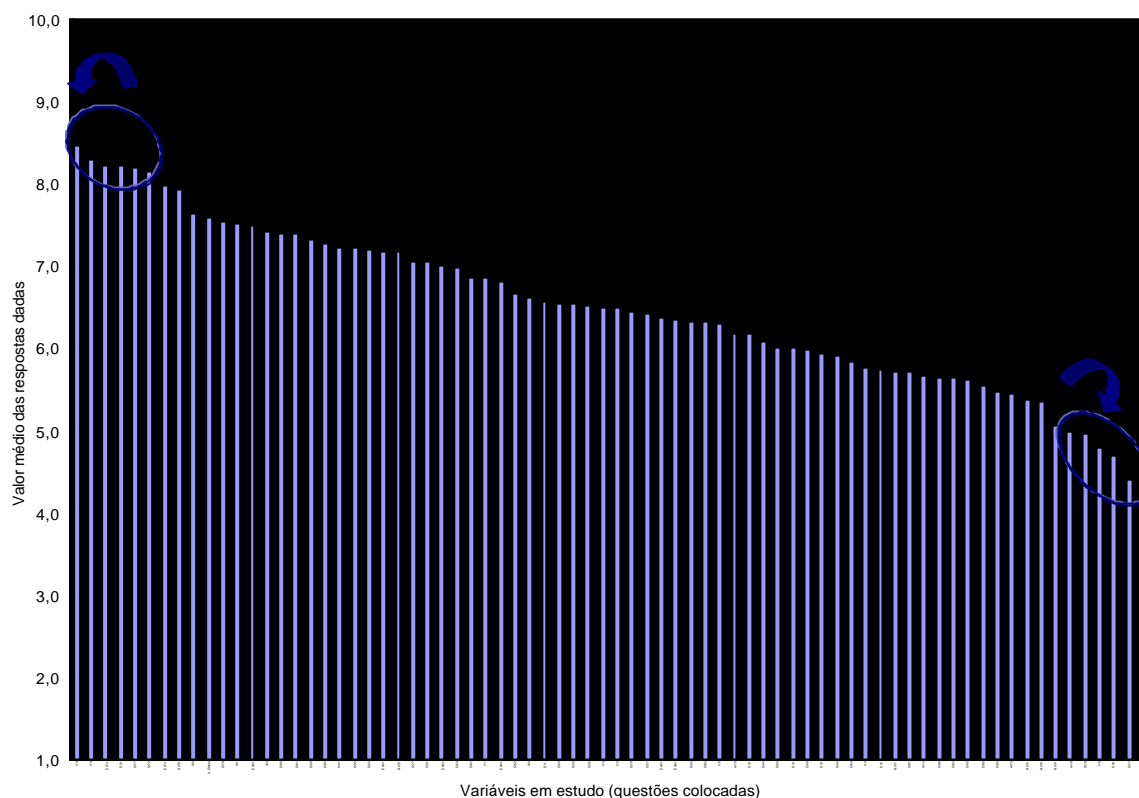


Figura VI.2.3 – Valores médios das respostas dadas pelos inquiridos a cada uma das questões que lhes foram colocadas.

No gráfico é possível confirmar o perfil marcadamente positivo da actual situação da Universidade de Aveiro no que respeita às práticas de gestão em análise. Paralelamente podem também identificar-se quais de entre elas estão a ser mais e menos bem implementados na opinião do conjunto dos docentes, funcionários e investigadores que acederam responder ao questionário que lhes foi remetido. Assim, tem-se:

Práticas de gestão mais bem implementadas (médias das respostas dadas superiores a 8,0):

- ? Grau de autonomia da UA relativamente à selecção e recrutamento dos seus investigadores (I73; média=8,5)
- ? Grau de autonomia da UA relativamente ao desenvolvimento do processo de investigação (I74; média=8,3)
- ? Grau de autonomia da UA relativamente ao desenvolvimento de actividades de extensão (Ex74; média=8,2)
- ? Grau de autonomia da UA relativamente à selecção e recrutamento dos seus docentes (D73; média=8,2)
- ? Grau de autonomia da UA relativamente à gestão dos seus recursos internos (Ct71; média=8,2)
- ? Grau de autonomia da UA relativamente à definição da sua estrutura e organização internas (Ct72; média=8,1)

Práticas de gestão menos bem implementadas (médias das respostas dadas inferiores a 5,0):

- ? Os esforços encetados pelos funcionários não docentes com vista à melhoria contínua da UA e dos processos que nela decorrem são reconhecidos, valorizados e recompensados (ND16; média=4,2)
- ? A UA dispõe de mecanismos que lhe permitam seleccionar e/ou potenciar a sua escolha pelos alunos que verdadeiramente lhe interessam (Ct17; média=4,4)
- ? Os esforços encetados pelos docentes com vista à melhoria contínua da UA e dos processos que nela decorrem são reconhecidos, valorizados e recompensados (D16; média=4,7)
- ? Os esforços encetados pelos investigadores com vista à melhoria contínua da UA e dos processos que nela decorrem são reconhecidos, valorizados e recompensados (I16; média=4,8)
- ? A UA dispõe de mecanismos que lhe permitem seguir a progressão dos seus alunos ao longo do percurso académico, bem como a montante e a jusante deste (Ct18; média=5,0)
- ? Os esforços encetados pelos alunos com vista à melhoria contínua da UA e dos processos que nela decorrem são reconhecidos, valorizados e recompensados (A116; média=5,0)

É interessante notar que relativamente às práticas de gestão consideradas pelos inquiridos como mais bem implementadas, elas fazem todas parte do critério 7, relativo à **Regulação Externa** à qual está sujeita a instituição. De facto, os docentes, não docentes e investigadores inquiridos

consideram que o grau de autonomia da UA é considerável, tendo esta grande liberdade no que se refere à sua própria gestão interna, e ao recrutamento de alunos, investigadores e funcionários não docentes. Por outro lado, e de acordo com a opinião dos mesmos inquiridos, é relativamente ao critério 1, **Actores**, que as práticas de gestão consideradas estão a ser menos bem implementadas, sobretudo no que se refere ao reconhecimento, valorização e recompensa dos diferentes actores.

Tal como aconteceu com as respostas dadas às diferentes questões colocadas pelo conjunto de instituições de ensino superior que acederam participar no estudo (ver sub-capítulo VI.1.1), também aqui se verifica uma considerável dispersão das respostas dadas a cada questão em torno do valor médio. De facto, o desvio padrão para cada uma das variáveis em análise é significativo e os valores máximo e mínimo que elas tomam oscilam entre o 1 e o 10 para 27 das 74 variáveis em estudo. Igualmente de referir é a assimetria à esquerda das distribuições das respostas dadas (coeficientes de assimetria negativos para 69 das 74 variáveis analisadas), ou seja, para o lado da “muita” implementação das práticas de gestão em estudo.

Um dos principais objectivos subjacentes à aplicação do modelo de auto-avaliação desenvolvido na Universidade de Aveiro era, como já foi referido, o de comparar as respostas dadas pelo conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas estudadas (provenientes dos seus órgãos de gestão de topo) com as respostas dadas pelos docentes, funcionários e investigadores que exercem as suas funções numa instituição de ensino superior em particular. Para isso foram construídos os gráficos que seguidamente se apresentam (figuras VI.2.4 a VI.2.12), os quais mostram a média das respostas dadas pelo conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas e pelos inquiridos pertencentes à Universidade de Aveiro ao mesmo conjunto de questões.

A análise do gráfico patente na figura VI.2.4 permite desde logo, e para o critério em análise (Actores) confirmar a suspeita inicial: quem está nos órgãos de gestão de topo das instituições tem uma opinião mais favorável relativamente ao grau de implementação das práticas de gestão do que aqueles que não exercendo cargos de gestão de topo trabalham diariamente na instituição. De facto, apenas para 2 das 23 questões colocadas no âmbito deste critério, relativo à gestão dos actores, a opinião média dos inquiridos da Universidade de Aveiro é mais favorável do que a do conjunto das instituições de ensino superior estudadas (questões relativas à *existência na instituição de uma política de formação e/ou ao desencadear de acções que contribuam para a sustentação e desenvolvimento das capacidades dos funcionários não docentes, Nd13, e investigadores, I13, que nela trabalham*). Particularmente significativa é a diferença de opinião entre as médias das

respostas dadas pelo conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas estudadas e pelos inquiridos pertencentes à Universidade de Aveiro para as questões relacionadas com o *reconhecimento, valorização e recompensa dos esforços de melhoria da instituição encetados pelos seus docentes e funcionários não docentes (Nd16 e D16)*.

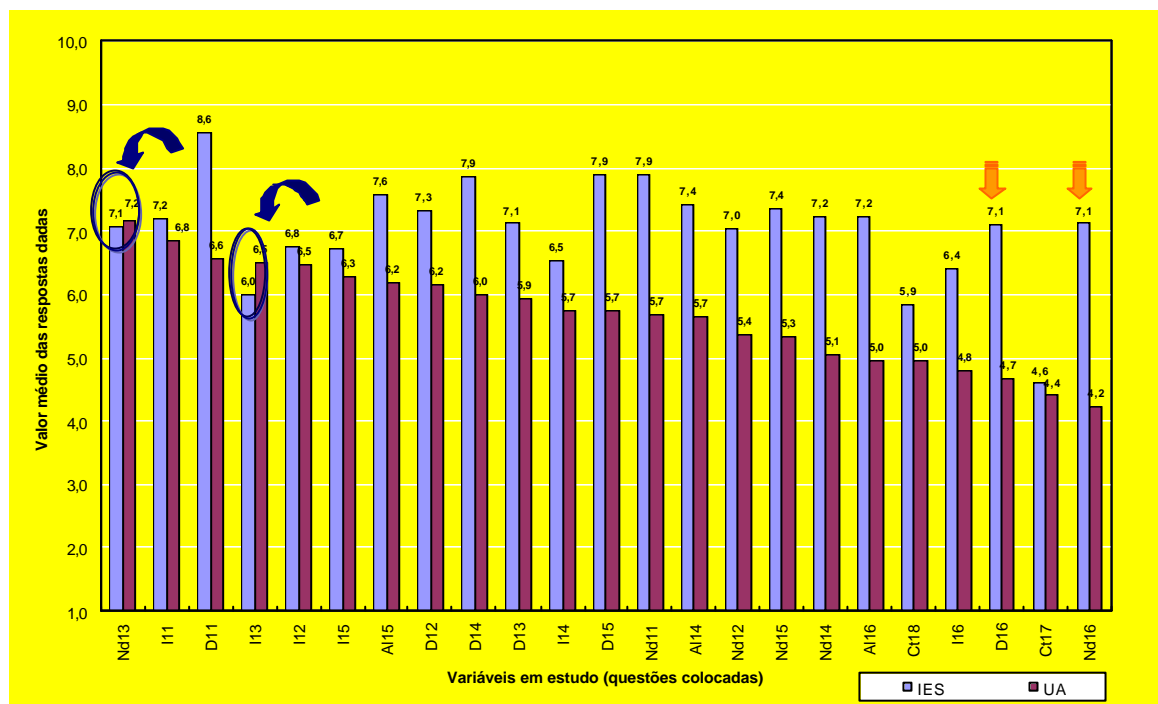


Figura VI.2.4 – Valores médios das respostas dadas pelo conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas e pelos inquiridos da Universidade de Aveiro às 23 questões que constituem o critério 1 – *Actores*.

O gráfico da figura VI.2.5 mostra o mesmo tipo de análise comparativa, mas agora para as questões que constituem o critério 2 do modelo de auto-avaliação desenvolvido – Recursos. Neste caso particular, a comparação entre a opinião expressa pelo conjunto das instituições de ensino superior estudadas e pelos actores da Universidade de Aveiro permite concluir que as diferenças entre as médias das respostas dadas não são tão significativas como no critério anterior, sendo de realçar apenas a diferença expressa para a questão **Ct23**, relativa aos *edifícios, equipamentos e materiais de que a instituição dispõe poderem considerar-se suficientes para o funcionamento adequado das suas actividades de ensino, investigação e extensão*.

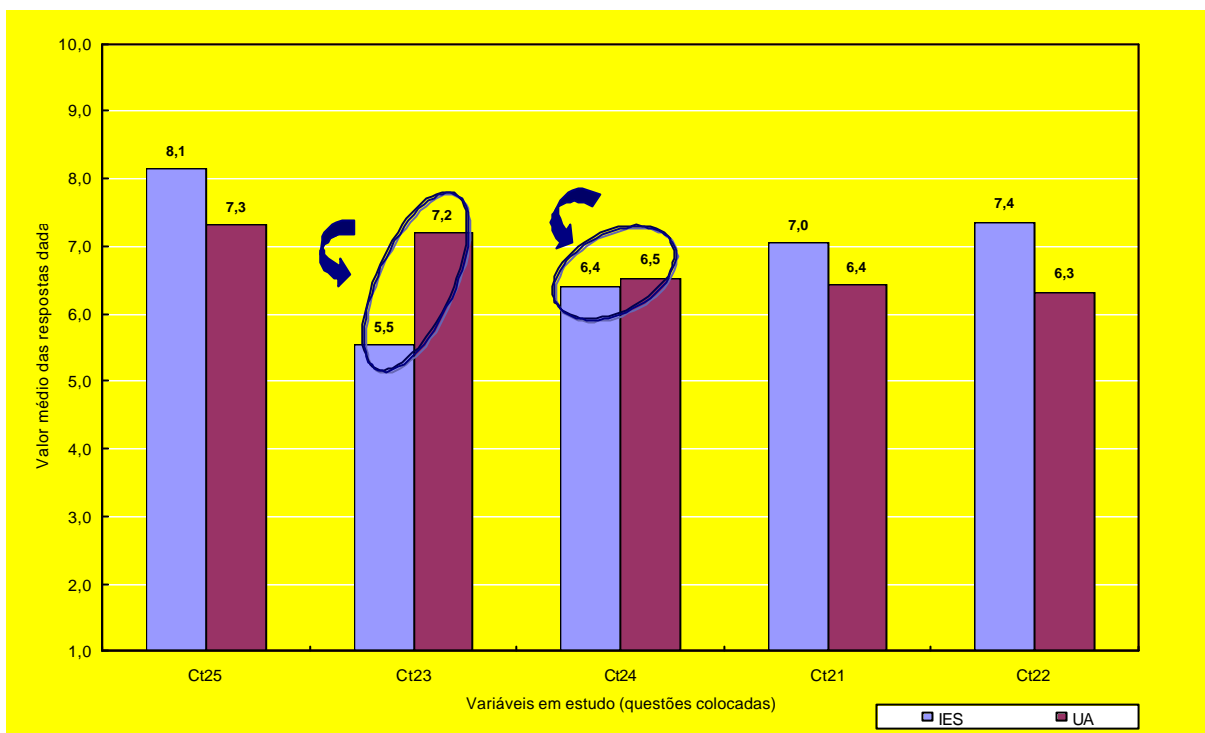


Figura VI.2.5 – Valores médios das respostas dadas pelo conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas e pelos inquiridos da Universidade de Aveiro às 5 questões que constituem o critério 2 – Recursos.

No que se refere ao critério 3, Parcerias, a análise comparativa das médias das respostas dadas é expressa graficamente na figura seguinte (figura VI.2.6). À semelhança do que se verificou para o critério anterior, também neste caso é o conjunto das instituições de ensino superior que em média considera estarem mais implementadas no seu seio as práticas de gestão analisadas.

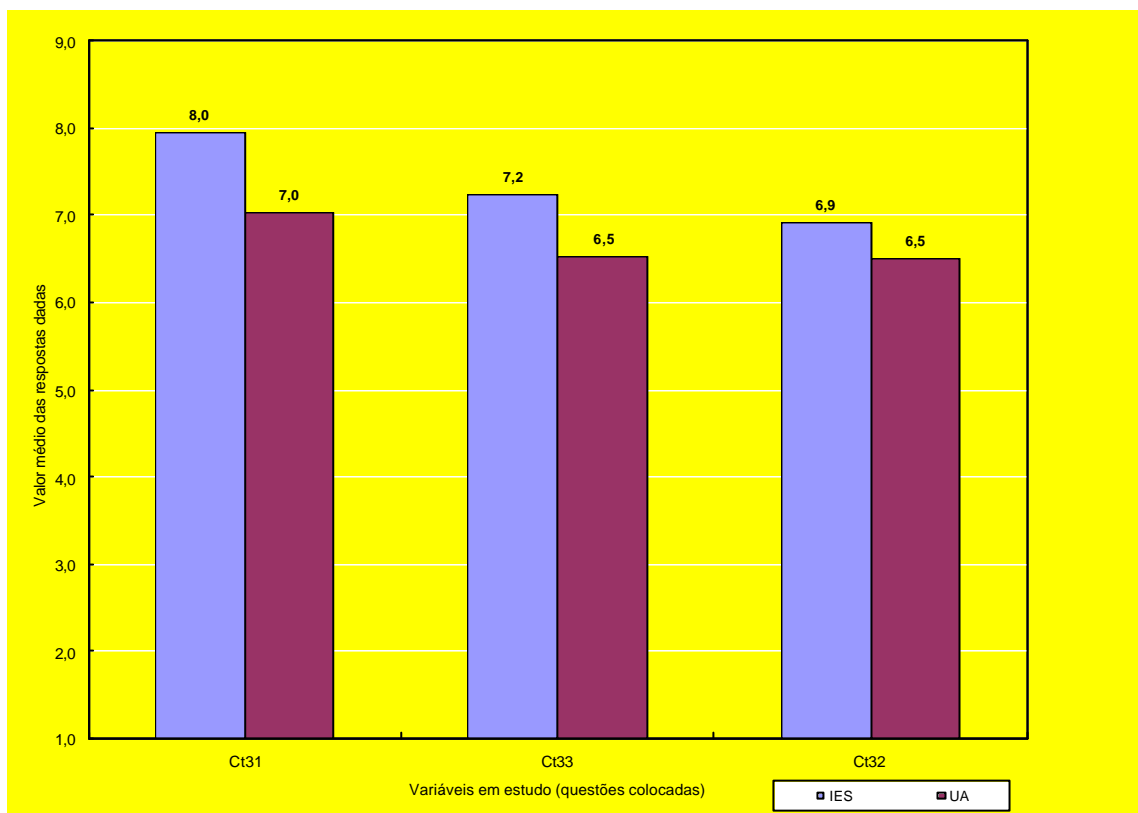


Figura VI.2.6 – Valores médios das respostas dadas pelo conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas e pelos inquiridos da Universidade de Aveiro às 3 questões que constituem o critério 3 – Parcerias.

A análise do gráfico da figura VI.2.7 permite mais uma vez fazer a comparação entre as médias das respostas dadas pelo conjunto das instituições de ensino superior estudadas e pelos actores da Universidade de Aveiro. No caso particular das questões que constituem este critério (Liderança) existem diferenças significativas entre as médias das respostas dadas, o que não será de estranhar se se atender a que estas são questões relativas à forma como se comporta a gestão de topo de cada instituição, que quando respondidas por ela mesma poderão, eventualmente, ser inflacionadas. Particularmente relevante é a diferença encontrada para a questão **Ct44**, relativa à *disponibilidade dos órgãos de gestão para receber e conversar com docentes, alunos e funcionários, procurando motivá-los e reconhecendo, de forma positiva e periodicamente os seus esforços de melhoria da instituição, realizados quer a título individual, quer em equipa*, o que denota que os órgãos de gestão julgam estar a fazer algo que os seus actores não sentem estar a acontecer. É de notar que esta questão do reconhecimento e valorização do trabalho feito é precisamente uma das que os actores da universidade consideram estar pior implementadas (ver gráfico VI.2.1).

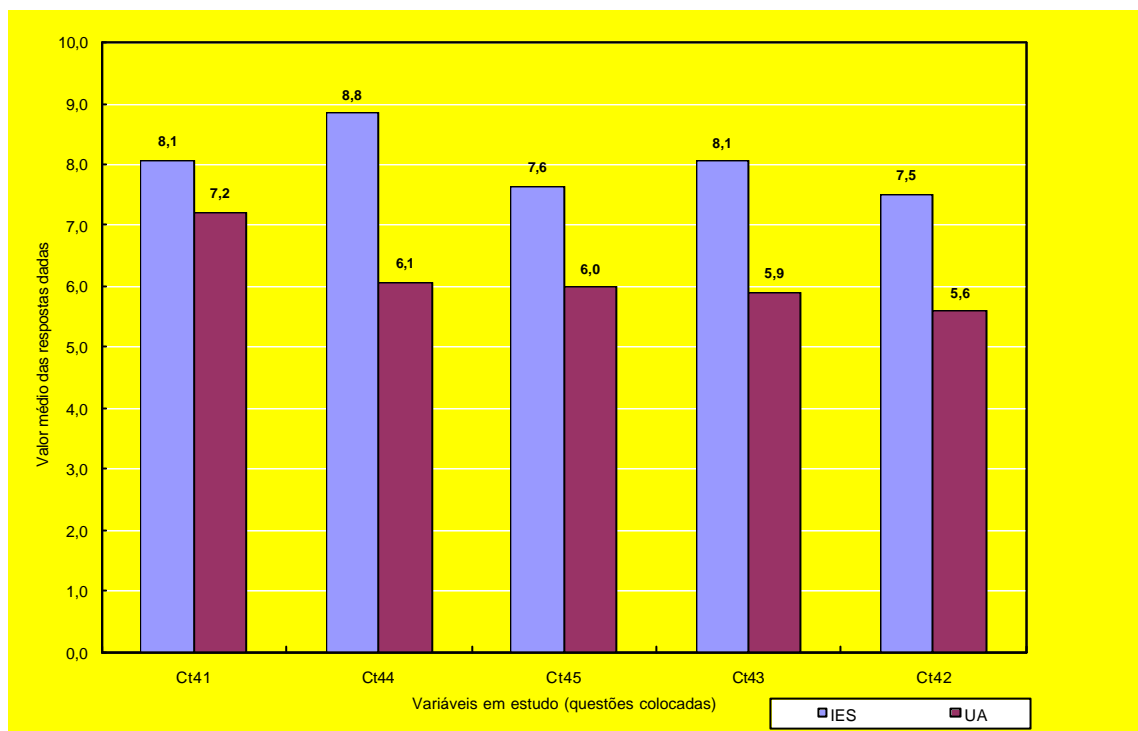


Figura VI.2.7 – Valores médios das respostas dadas pelo conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas e pelos inquiridos da Universidade de Aveiro às 5 questões que constituem o critério 4 – Liderança.

No que se refere às questões incluídas no critério 5 do modelo de auto-avaliação (Política, Estratégia e Cultura) os valores médios das respostas dadas pelo conjunto das instituições de ensino superior e pelos actores da Universidade de Aveiro são os expressos no gráfico da figura VI.2.8. Mais uma vez, e para o total das cinco questões colocadas, é o conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas quem responde mais favoravelmente, sendo a questão **Ct55**, relativa ao *procurar desenvolver-se na instituição uma cultura organizacional comprometida com a melhoria contínua dos processos que nela decorrem, encorajando-se a criatividade, o espírito de iniciativa e a capacidade de inovação de todos os seus actores*, aquela para a qual é maior a diferença entre a opinião dos dois grupos de inquiridos estudados.

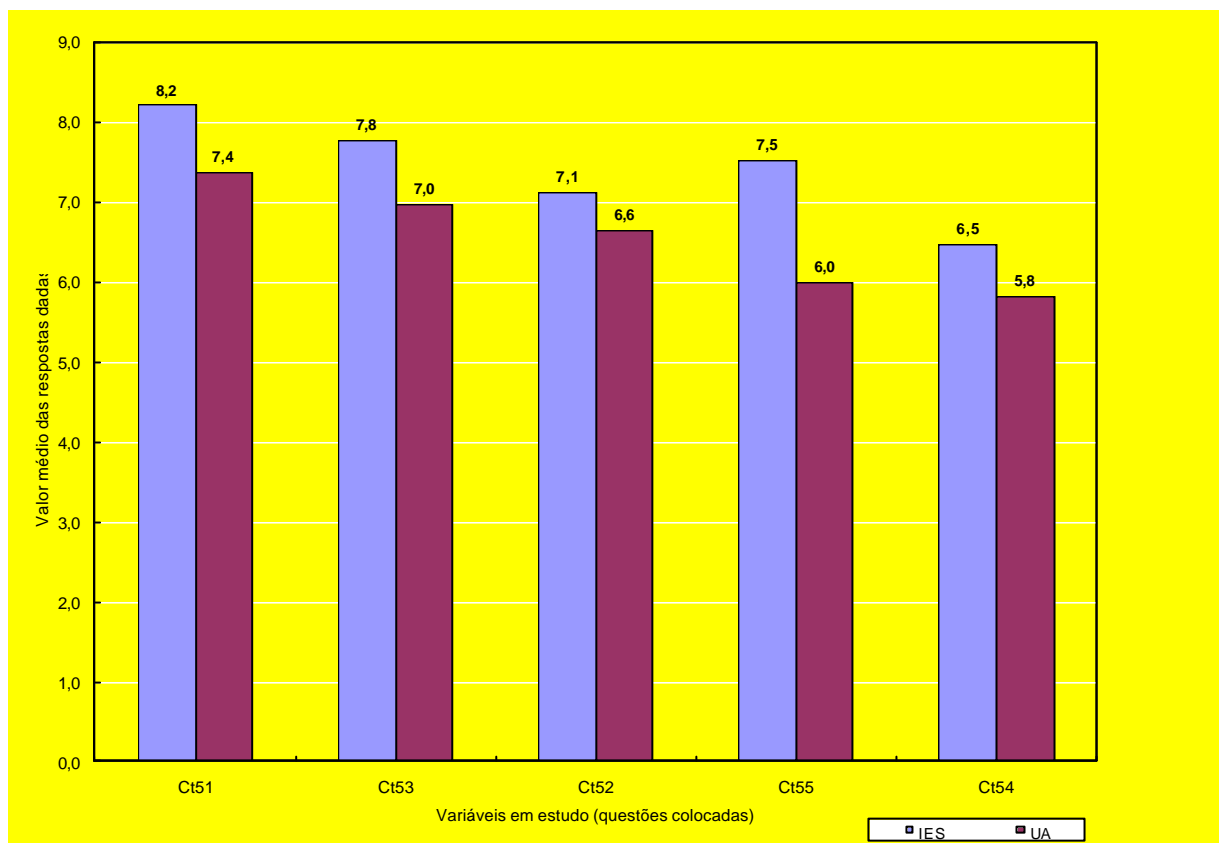


Figura VI.2.8 – Valores médios das respostas dadas pelo conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas e pelos inquiridos da Universidade de Aveiro às 5 questões que constituem o critério 5 – Política, Estratégia e Cultura.

Relativamente às questões que constituem o critério 6, Estrutura e Organização, os resultados da análise comparativa das médias das respostas dadas são os apresentados no gráfico da figura VI.2.9. Da sua análise é de ressaltar que para as questões **Ct61** (que tem a ver com o grau em que foram criados na instituição órgãos de gestão ou outro qualquer tipo de estruturas informais para além dos previstos na legislação) e **I63** (*A instituição dispõe de estruturas e órgãos adequados à sua investigação e à definição de estratégias de desenvolvimento da mesma?*) a média das respostas dadas pelos actores da Universidade de Aveiro é superior à dada pelo conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas estudadas.

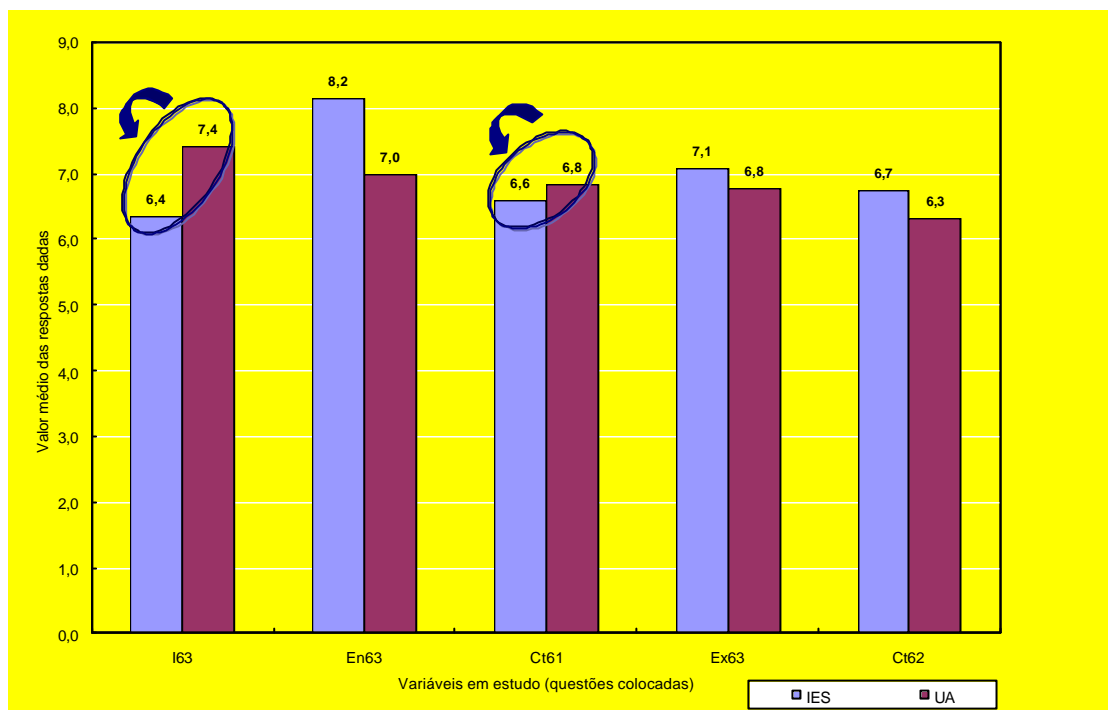


Figura VI.2.9 – Valores médios das respostas dadas pelo conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas e pelos inquiridos da Universidade de Aveiro às 5 questões que constituem o critério 6 – *Estrutura e Organização*.

No que respeita à Regulação Externa a que as instituições de ensino superior se encontram sujeitas, os resultados da análise comparativa das médias das respostas dadas pelos dois grupos em análise são os apresentados no gráfico da figura VI.2.10, para as questões que constituem este critério. Da observação da figura pode desde logo referir-se que as respostas médias dadas pelos dois grupos são bastante próximas e mostram que quer as instituições de ensino superior Portuguesas estudadas, quer a Universidade de Aveiro em particular, pela “voz” dos seus actores, consideram possuir um grau de autonomia muito significativo no que respeita à sua gestão interna, ao recrutamento de docentes, funcionários e investigadores e relativamente a entidades externas como a União Europeia e as associações profissionais. De facto, os dois grupos só consideram que o seu grau de autonomia é menor quando este se refere à sua relação com o Estado, **Ct75**, e à possibilidade de seleccionarem e recrutarem os seus alunos, **A173**. De referir que nestes dois casos, e também no que respeita ao grau de autonomia de cada instituição relativamente à definição da sua estrutura e organização internas (**Ct72**) e à selecção e recrutamento dos seus investigadores (**I73**), as médias das respostas dadas pelos actores da Universidade de Aveiro apontam no sentido do seu grau de autonomia ser superior aquele que consideram possuir o conjunto das instituições de ensino superior estudadas.

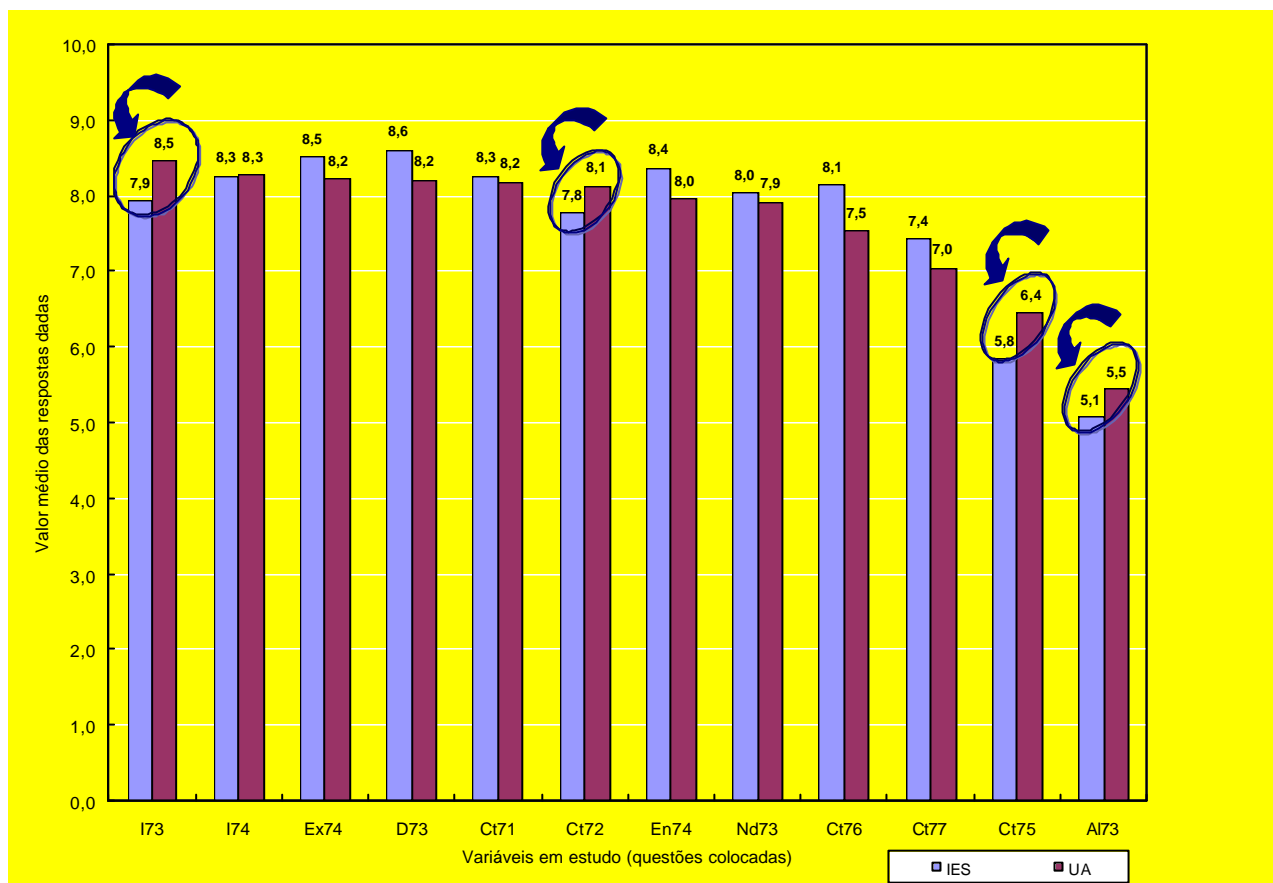


Figura VI.2.10 – Valores médios das respostas dadas pelo conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas e pelos inquiridos da Universidade de Aveiro às 12 questões que constituem o critério 7 – *Regulação Externa*.

A análise do gráfico da figura VI.2.11, relativo às médias das respostas dadas às questões que constituem o critério Processos, mostra mais uma vez que as médias das respostas dadas pelo conjunto das instituições de ensino superior inquiridas são superiores às médias das dadas pelos actores da Universidade de Aveiro. A excepção acontece para a questão **I84** (*Quando pensa, concebe e desenvolve a sua investigação a instituição preocupa-se com o seu desdobramento nos sub-processos que a operacionalizam?*), muito embora para esta a diferença entre as médias não seja muito significativa.

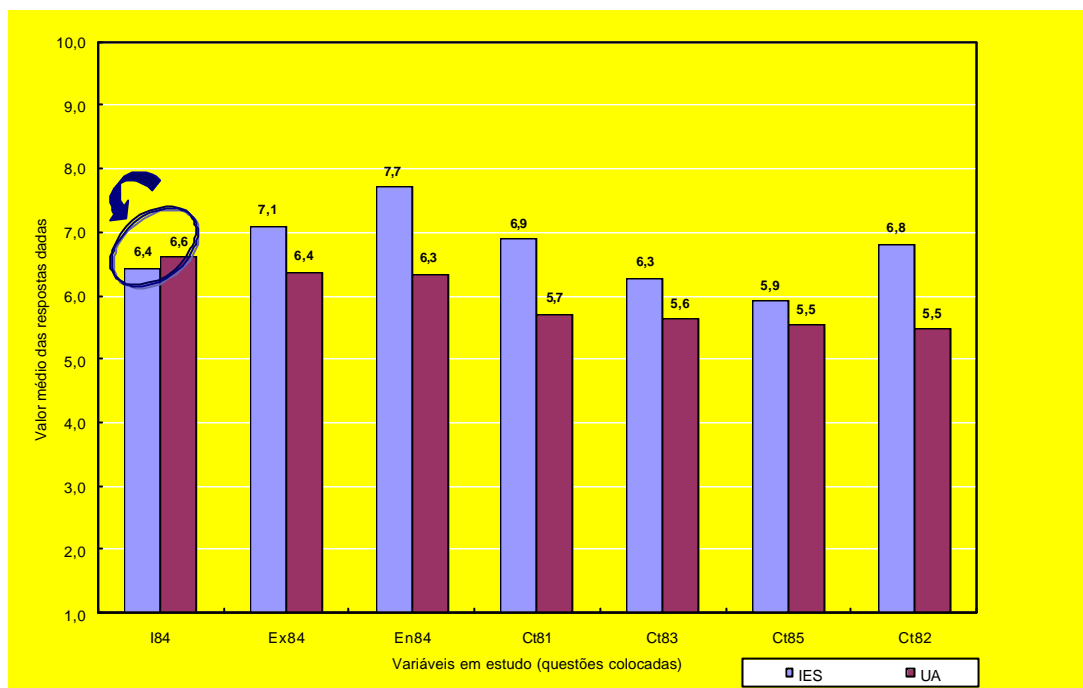


Figura VI.2.11 – Valores médios das respostas dadas pelo conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas e pelos inquiridos da Universidade de Aveiro às 7 questões que constituem o critério 8 – Processos.

Relativamente ao último dos critérios do modelo de auto-avaliação, o critério Resultados, a análise comparativa das médias das respostas dadas pelos dois grupos em análise, patente no gráfico da figura VI.2.12, mostra que neste caso particular o conjunto das instituições de ensino superior estudadas apenas tem uma opinião mais favorável para quatro das oito questões em análise, sendo para as restantes quatro mais elevada a média das respostas dadas pelos actores da Universidade de Aveiro. No entanto, é conveniente salientar que estas diferenças não são muito significativas para a maioria das questões colocadas, exceptuando-se, obviamente, o caso da questão **I94** (*Até que ponto a instituição considera que possui uma boa e adequada oferta no domínio da investigação?*), em que o valor da média das respostas dadas pelos actores da Universidade de Aveiro é significativamente superior à média das respostas dadas pelo conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas. Este facto não deve constituir surpresa, pois as instituições estudadas incluem um número muito significativo de Institutos Superiores Politécnicos e Escolas Superiores a eles pertencentes, e neste tipo de instituições a vertente investigação não está, por força do seu próprio estatuto, muito desenvolvida.

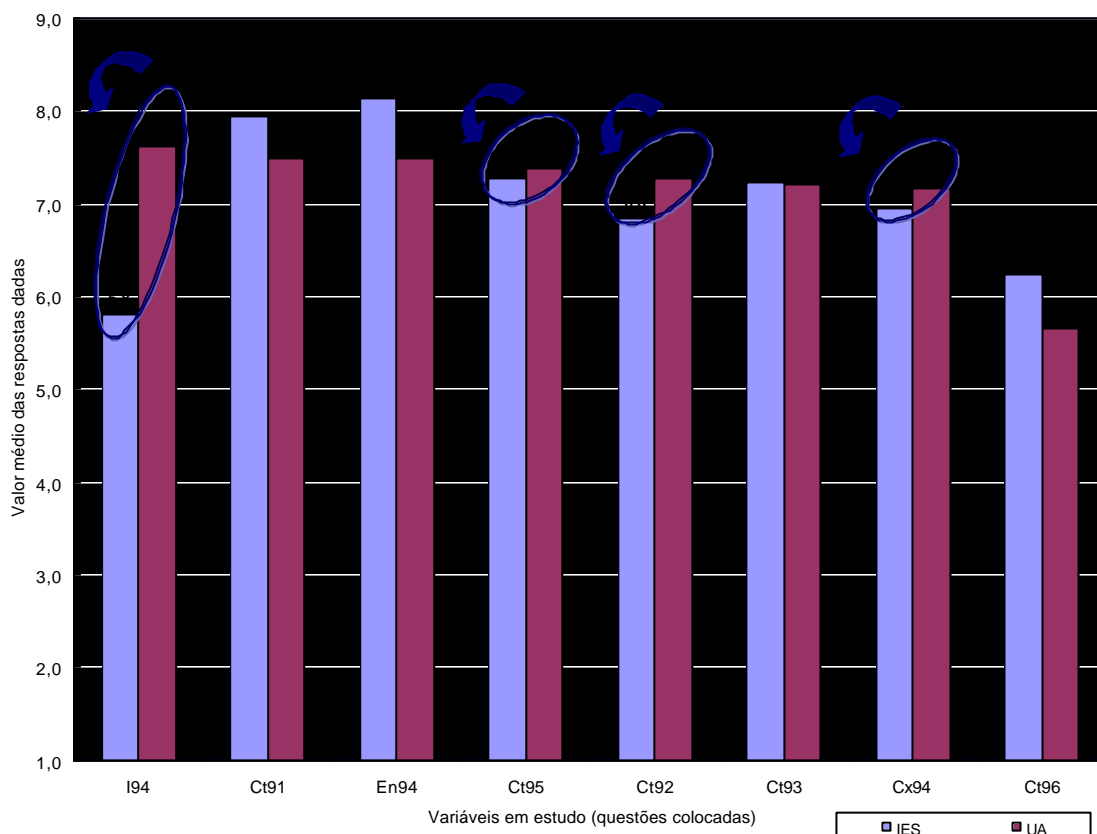


Figura VI.2.12 – Valores médios das respostas dadas pelo conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas e pelos inquiridos da Universidade de Aveiro às 8 questões que constituem o critério 9 – *Resultados*.

Em termos globais pode dizer-se que a suspeita inicial de que o panorama retratado pelas instituições de ensino superior Portuguesas estudadas seria porventura demasiado positivo, em virtude das respostas às questões serem dadas por quem dirige as próprias instituições, veio a confirmar-se. De facto, e para a grande maioria das questões colocadas, a opinião do conjunto das instituições estudadas é mais favorável do que a transmitida pelos docentes, funcionários e investigadores que trabalham na Universidade de Aveiro. Esta análise gráfica comparativa das médias das respostas dadas, foi complementada com a realização de testes de hipóteses de *Mann-Whitney* para testar a hipótese nula da igualdade das medianas das distribuições das respostas, tendo-se verificado ser significativo o número de variáveis (48 em 73) para as quais é possível rejeitar a hipótese nula (considerando um nível de significância de 0,05). De referir que para estas 48 variáveis as respostas tendencialmente mais favoráveis são as provenientes do grupo das instituições de ensino superior Portuguesas, as únicas exceções sendo as relativas às questões:

- Os edifícios, equipamentos e materiais de que a instituições dispõe podem considerar-se suficientes para o funcionamento adequado das suas actividades de ensino, investigação e extensão? (Ct23)
- A instituição dispõe de estruturas e órgãos adequados a cada uma das suas actividades de extensão e à definição de estratégias de desenvolvimento das mesmas? (I63)
- Qual o grau de autonomia da instituição relativamente ao Estado (nomeadamente aos Ministérios da Educação e da Ciência e Tecnologia)? (Ct75)

em que as respostas tendencialmente mais favoráveis foram dadas pelos inquiridos, docentes, funcionário e investigadores, da Universidade de Aveiro.

Todos estes resultados apontam no sentido de ser recomendável que, ao fazer-se a auto-avaliação de uma instituição de ensino superior de acordo com o modelo desenvolvido e com a metodologia de aplicação do mesmo proposta (questionário), devam ser chamados a participar no processo não apenas as pessoas que estão à frente dos vários órgãos de gestão, mas também o maior número possível de docentes, funcionários, investigadores e, muito possivelmente também, de alunos da instituição.

VI.2.2 ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS – TESTES DE HIPÓTESES

Os questionários remetidos para os actores da Universidade de Aveiro foram, como já foi referido, respondidos por docentes, funcionários e investigadores (bolseiros e alunos de mestrado e doutoramento). Decidiu-se, por isso, averiguar até que ponto existiriam diferenças entre as respostas dadas por estes três subconjuntos de actores. Por uma questão de coerência com os testes realizados para o primeiro caso de estudo (instituições de ensino superior Portuguesas), optou-se pela realização de testes não paramétricos, mais precisamente através da aplicação do teste de *Kruskal-Wallis* (K-W). Os resultados do mesmo são apresentados no anexo VI.13, para o conjunto de variáveis em que foi possível concluir pela rejeição da hipótese nula (considerando um nível de significância de 0,05), admitindo-se, portanto, a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as três populações em estudo. Como o teste K-W não dá informação acerca de entre quais das populações existem diferenças na distribuição das variáveis, foram *a posteriori* realizados testes de *Mann-Whitney* (os resultados destes testes são também apresentados no anexo VI.13 para todas as variáveis em que foi possível concluir pela existência de diferenças estatisticamente significativas entre as medianas das distribuições das respostas dadas). Na tabela VI.2.1 resumem-se os principais resultados obtidos a partir dos testes de hipóteses realizados,

identificando-se o conjunto de variáveis para as quais se rejeitaram as hipóteses nulas, assumindo-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a distribuição das três populações, bem como entre as medianas das respostas dadas por cada dois dos grupos populacionais de inquiridos ao conjunto das questões que lhes foram colocadas (são patentes na tabela as tendências mais, \approx , e menos, \approx , favoráveis das respostas dadas por cada grupo, bem como a mediana da distribuição das mesmas).

Tabela VI.2.1 - Quadro resumo das questões para as quais existem diferenças estatisticamente significativas entre a distribuição das respostas dadas pelas 3 populações em estudo (docentes, 1, funcionários, 2, e investigadores, 3) e entre as medianas das distribuições das respostas dadas pelas mesmas consideradas duas a duas.

Questão	Populações
Os esforços encetados pelos docentes com vista à melhoria contínua da UA e dos processos que nela decorrem são reconhecidos, valorizados e recompensados? (D16)	1 (\approx) ? 2 (\approx) (5,0) (8,0)
Os esforços encetados pelos investigadores com vista à melhoria contínua da UA e dos processos que nela decorrem são reconhecidos, valorizados e recompensados? (I16)	1 (\approx) ? 2 (\approx) 2 (\approx) ? 3 (\approx) (4,0) (8,0) (8,0) (5,0)
A instituição dispõe de mecanismos que lhe permitam seleccionar e/ou potenciar a sua escolha pelos alunos que verdadeiramente lhe interessam? (Ct17)	1 (\approx) ? 2 (\approx) (4,0) (7,0)
A UA dispõe de mecanismos que lhe permitam seguir a progressão dos seus alunos ao longo do percurso académico, bem como a montante e a jusante deste? (Ct18)	1 (\approx) ? 2 (\approx) 2 (\approx) ? 3 (\approx) (5,0) (7,0) (7,0) (4,0)
Os edifícios, equipamentos e materiais de que a UA dispõe podem considerar-se suficientes para o funcionamento adequado das suas actividades de ensino, investigação e extensão? (Ct23)	1 (\approx) ? 2 (\approx) 2 (\approx) ? 3 (\approx) (8,0) (9,0) (9,0) (6,5)
A instituição disponibiliza os seus recursos (edifícios, equipamentos, etc.) à comunidade envolvente e às entidades com quem mantém relações de parceria? (Ct25)	1 (\approx) ? 2 (\approx) (8,0) (8,5)
A instituição dispõe de estruturas e órgãos adequados à realização do seu processo de ensino, bem como à definição de estratégias de desenvolvimento do mesmo? (En63)	1 (\approx) ? 2 (\approx) (7,0) (8,0)
A instituição dispõe de estruturas e órgãos adequados à realização das suas actividades de extensão, bem como à definição de estratégias de desenvolvimento das mesmas? (Ex63)	1 (\approx) ? 2 (\approx) (7,0) (8,0)
Qual o grau de autonomia da UA relativamente à definição da sua estrutura e organização internas? (Ct72)	1 (\approx) ? 2 (\approx) 2 (\approx) ? 3 (\approx) (8,0) (9,0) (9,0) (7,5)
Qual o grau de autonomia da UA relativamente à selecção e recrutamento dos seus alunos (A173)?	1 (\approx) ? 2 (\approx) 1 (\approx) ? 3 (\approx) (5,0) (9,0) (5,0) (7,5)
Quando pensa, concebe e desenvolve as suas actividades de investigação a UA preocupa-se com o seu desdobramento nos sub-processos que as operacionalizam? (Ex84)	1 (\approx) ? 2 (\approx) (6,0) (8,0)

A análise da tabela acima (tabela VI.2.1), bem como das tabelas patentes no anexo VI.13, permite retirar algumas conclusões relativamente às tendências das distribuições das respostas

dadas por docentes, funcionários não docentes e investigadores da Universidade de Aveiro. Assim, pode dizer-se que:

- não são muitas as variáveis para as quais as três populações em estudo exibem distribuições de respostas diferentes, do ponto de vista estatístico e considerando um nível de significância de 0,05. De facto, das 74 variáveis em estudo, apenas é possível rejeitar a hipótese nula da igualdade entre a localização das distribuições das respostas dadas pelas três populações para 11 delas. E mesmo a realização dos testes de *Mann-Whitney* não aumenta muito este número: para os grupos entre os quais é maior o número de variáveis para as quais foi possível concluir pela existência de diferenças estatisticamente significativas entre as medianas das distribuições das respostas dadas (docentes e funcionários não docentes), este ficou-se pelas 19 em 74 possíveis;
- verifica-se que as respostas tendencialmente mais favoráveis (às questões para as quais se concluiu pela existência de diferenças estatisticamente significativas entre as medianas das distribuições das respostas) são sempre provenientes do grupo dos funcionários, quer a comparação seja feita com docentes, quer com investigadores. Já o grupo dos docentes é aquele que responde sempre menos favoravelmente às mesmas questões, considerando estarem menos implementadas as práticas de gestão em análise. Pode, pois, dizer-se que os funcionários têm uma opinião mais positiva da universidade em que trabalham;
- entre os docentes e os investigadores só existe uma variável para a qual se concluiu pela existência de uma diferença estatisticamente significativa entre as medianas das respostas dadas: os investigadores consideram que a autonomia da UA relativamente à selecção e recrutamento dos seus alunos é maior;
- de notar também é o facto de não existirem diferenças estatisticamente significativas entre as medianas das respostas dadas pelos três grupos populacionais às variáveis relativas aos critérios “Liderança”, “Parcerias” e “Política, Estratégia e Cultura”.

VI.2.3 ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS – MODELOS DE EQUAÇÕES ESTRUTURADAS

Os dados recolhidos pela aplicação do modelo de auto-avaliação desenvolvido na Universidade de Aveiro permitiram posteriormente validar os dois modelos de equações estruturadas identificados aquando da aplicação do mesmo modelo (e seguindo a mesma metodologia, baseada no questionário) ao conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas. De facto, estes dois modelos foram “corridos” no programa informático K&W, tendo os seus

parâmetros sido estimados recorrendo, mais uma vez, ao algoritmo de PLS descrito no sub-capítulo VI.1.4. Seguidamente, apresentam-se os resultados obtidos relativamente à avaliação da qualidade e validade dos dois modelos de equações estruturadas propostos no âmbito da Universidade de Aveiro⁸.

VI.2.3.1 Avaliação da Qualidade e Validade do Modelo de Equações Estruturadas A

O primeiro modelo de equações estruturadas identificado neste estudo (ver sub-capítulo VI.1.4.1), que por conveniência foi designado modelo A, é o que se apresenta no *path diagram* da figura VI.2.13.

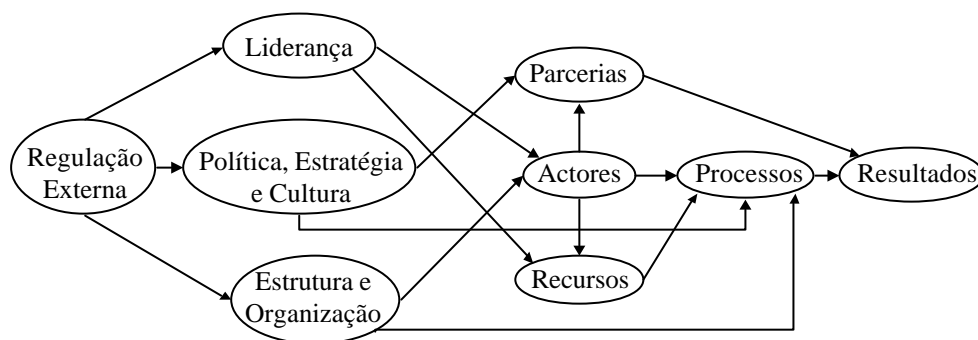


Figura VI.2.13 – *Path diagram* para o modelo de equações estruturadas A (relações estabelecidas entre os nove critérios do modelo de auto-avaliação desenvolvido).

Cada um dos critérios do modelo de auto-avaliação é, como já várias vezes foi referido, uma variável latente do modelo de equações estruturadas que se pretende estimar. Por sua vez, cada uma das questões que fazem parte do questionário remetidos aos docentes, funcionários e investigadores da Universidade de Aveiro não é mais do que uma variável manifesta do modelo de equações estruturadas, directamente relacionada com a variável latente que operacionaliza. Como o objectivo subjacente a esta parte do estudo é a validação do modelo de equações estruturadas final identificado para o conjunto das instituições de ensino superior estudadas, quer o modelo estrutural,

⁸ Optou-se pela aplicação e validação dos modelos de equações estruturadas aos inquiridos da Universidade de Aveiro como um todo, não se fazendo qualquer tipo de segmentação dos mesmos. Esta opção foi feita tendo em conta dois factores: por um lado, a amostra total tem já uma dimensão que não é muito grande; por outro lado os resultados dos testes de hipóteses concluíram pela existência de diferenças estatisticamente significativas apenas para um número reduzido das variáveis em estudo, pelo que se entendeu não se justificar a aplicação e validação do modelo em separado para cada uma das categorias de actores (docentes, funcionários e investigadores).

quer o modelo de medida são os mesmos identificados anteriormente. Tal significa que nem todas as questões colocadas aos entrevistados da Universidade de Aveiro foram utilizadas para estimar os parâmetros do modelo, tendo sido apenas utilizado o subconjunto das mesmas (42) que se considerou reflectir adequadamente o conteúdo empírico das variáveis latentes.

Por outro lado, e relativamente à amostra utilizada para estimar os parâmetros do modelo, optou-se por eliminar da mesma todos os casos cuja percentagem total de respostas s/c (sem conhecimento) fosse superior a 20% (53), bem como todos aqueles que não tivessem respondido à totalidade das questões colocadas em pelo menos um critério (3). Ficou-se, assim, com uma amostra de 62 respostas, que, embora pequena, se pode considerar suficientemente significativa e representativa para poder efectuar a análise estatística em questão, sobretudo porque o algoritmo de estimação dos parâmetros do modelo é baseado em PLS e se trata de um estudo de natureza essencialmente exploratória⁹.

A primeira vez que foi “corrido” o *software* *K&W* com os dados recolhidos na Universidade de Aveiro conduziu a valores absolutos dos *outer coefficients* inferiores a 0,1 para 8 das 42 variáveis manifestas consideradas. Por se considerar que estas variáveis não reflectem adequadamente o conteúdo empírico das variáveis latentes que medem (Tambi, 2000), decidiu-se pela sua eliminação, após o que o modelo foi “corrido” novamente. Nesta segunda iteração todos os parâmetros do modelo de medida estimados apresentavam um valor absoluto superior a 0,1, tendo-se assim obtido um modelo de medida final que inclui 34 variáveis, sendo por isso mesmo ligeiramente diferente do identificado para o conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas. Este modelo é apresentado no anexo VI.14.

Fiabilidade das escalas de medida

A avaliação da fiabilidade das escalas utilizadas foi feita recorrendo ao cálculo do alfa de *Cronbach* e do coeficiente de consistência interna baseado nos métodos de *split-half*. Os valores calculados para estes dois coeficientes são os apresentados na tabela VI.2.2 para cada uma das escalas de medida. Para estes cálculos foi utilizado o *software* de análise estatística *SPSS 10*. Os valores obtidos para os dois coeficientes (aproximadamente iguais ou superiores a 0,7) permitem afirmar com segurança que as escalas de medida são fiáveis.

⁹ De notar que em estudos similares, tais como os realizados por Sá (2002) e Tambi (2000), foram também utilizadas amostras de dimensão semelhante e outras de ainda menor dimensão.

Tabela VI.2.2 – Análise da fiabilidade das escalas de medida utilizadas para cada um dos critérios do modelo.

Critério	Alfa de Cronbach	Fiabilidade*
Regulação Externa	0,8047	0,7146
Liderança	0,6980	0,7135
Parcerias	0,8969	0,9055
Política, Estratégia e Cultura	0,7591	0,7697
Actores	0,8194	0,8265
Estrutura e Organização	0,7874	0,7813
Recursos	0,8001	0,6906
Processos	0,8763	0,8497
Resultados	0,8838	0,9104

* Calculada de acordo com os métodos de *split-half*, sendo os valores ajustados pela utilização da fórmula de *Spearman-Brown* (equação VI.1.7).

Validade do modelo de medida

A análise da validade do modelo de medida obtido para o caso particular agora em discussão, a Universidade de Aveiro, foi feita testando os cinco tipos de validade referidos nos sub-capítulos anteriores: validades de conteúdo e substantiva, validades convergente e discriminante e validade *criterion-related*.

? *Validade de conteúdo e validade substantiva*

As razões apresentadas no sub-capítulo VI.1.4.1, que permitem assegurar estes dois tipos de validade do modelo, aplicam-se também aqui, uma vez que se está perante o mesmo tipo de modelo de medida.

? *Validade convergente e validade discriminante*

Relativamente à validade convergente os valores do alfa de *Cronbach* calculados permitem, mais uma vez, garantir a sua existência, uma vez que são todos iguais ou superiores a 0,7 (ver tabela VI.2.2).

No que se refere à validade discriminante, esta foi mais uma vez testada recorrendo às duas abordagens propostas por Ghiseli et al. (1981, citados em Flynn & Saladin, 2001) e descritas no sub-capítulo VI.1.4.1. Com base nos resultados das mesmas, expressos na tabela VI.2.3, foi possível concluir pela existência deste tipo de validade, uma vez que:

- a comparação entre os valores do alfa de *Cronbach* para cada uma das escalas do modelo e os valores médios obtidos para as correlações entre escalas indicam que a consistência interna de cada escala é superior ao valor médio da sua correlação com as restantes;
- por outro lado, a comparação entre as duas últimas colunas da tabela mostra que os valores médios obtidos para as correlações item/ítems da escala são superiores aos obtidos para as correlações item/ítems não presentes na escala, o que indica que os itens seleccionados para cada uma das escalas são os que efectivamente melhor operacionalizam a variável latente que é suposto representarem.

Tabela VI.2.3 – Análise das validades convergente e discriminante do modelo de medida.

Critério	Média	Desvio padrão	Alfa de <i>Cronbach</i>	Correlações médias entre escalas	Correlações médias entre ítems	
					Ítems da escala	Ítems não da escala
Regulação Externa	8,14	0,09	0,80	0,52	0,53	0,30
Liderança	6,69	1,09	0,70	0,69	0,61	0,49
Parcerias	6,81	0,38	0,90	0,66	0,83	0,49
Política, Estratégia e Cultura	6,22	0,56	0,76	0,73	0,60	0,50
Actores	6,00	0,75	0,82	0,64	0,51	0,40
Estrutura e Organização	6,66	0,38	0,79	0,68	0,59	0,46
Recursos	6,83	0,47	0,80	0,60	0,51	0,37
Processos	5,63	0,34	0,88	0,69	0,67	0,45
Resultados	7,11	0,56	0,88	0,72	0,52	0,44

? *Validade criterion-related*

Tal como nos sub-capítulos VI.1.4.1 e VI.1.4.2, também aqui este tipo de validade foi testado recorrendo à análise das correlações obtidas entre as nove variáveis latentes do modelo de equações estruturadas proposto. Os valores calculados para os coeficientes de correlação entre estas nove variáveis são os apresentados na tabela VI.2.4 e com base na sua leitura pode afirmar-se que o modelo de medida apresenta validade *criterion-related*, uma vez que são positivos e estatisticamente significativos (para um nível de significância de 0,05) os coeficientes de correlação entre a variável latente “Resultados” e cada uma das restantes.

Tabela VI.2.4 – Análise da validade *criterion-related*.

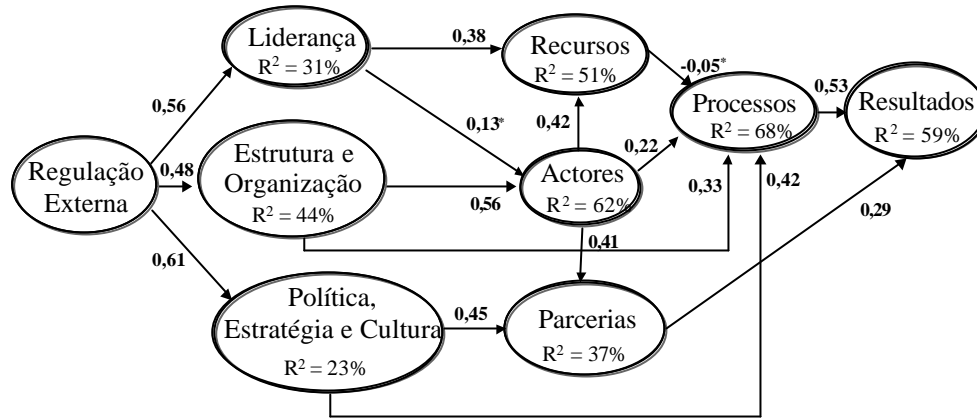
Regulação Externa	1								
Liderança	0,56	1							
Parcerias	0,59	0,59	1						
Política, Estratégia e Cultura	0,61	0,83	0,72	1					
Actores	0,47	0,56	0,71	0,66	1				
Estrutura e Organização	0,48	0,78	0,63	0,75	0,66	1			
Recursos	0,36	0,62	0,63	0,66	0,64	0,65	1		
Processos	0,53	0,78	0,73	0,77	0,67	0,75	0,58	1	
Resultados	0,56	0,81	0,68	0,81	0,72	0,76	0,68	0,74	1

Em termos deste tipo de validade, e porque a versão do questionário remetida aos docentes, funcionários e investigadores da Universidade de Aveiro tinha uma questão final adicional relativa à apreciação global que cada um faz do nível de excelência da Universidade enquanto instituição de ensino superior, foi possível fazer uma análise das correlações entre as respostas dadas a cada uma das variáveis incluídas no modelo de medida e as respostas dadas a esta questão global. Verificou-se que à excepção das correlações entre esta variável e as variáveis Ct72, D73 e Ex74¹⁰, todos os coeficientes de correlação calculados são estatisticamente significativos (considerando um nível de significância de 0,05).

Avaliação do modelo estrutural

Na figura VI.2.14 é apresentado o modelo de equações estruturadas em análise, indicando-se junto às setas que unem as variáveis latentes, e que representam as relações entre as mesmas, os valores dos coeficientes estruturais estimados pelo algoritmo de PLS. Estes valores dão uma indicação da intensidade das relações entre as variáveis dependentes e independentes do modelo, verificando-se que à excepção de dois deles todos são positivos e estatisticamente significativos para um nível de significância de 0,05.

¹⁰ Estas são 3 das 4 variáveis manifestas que operacionalizam a variável latente Regulação Externa. Ct72 tem a ver com o grau de autonomia da instituição relativamente à definição da sua estrutura e organização, D73 representa o grau de autonomia da instituição relativamente à selecção e recrutamento dos seus docentes e finalmente Ex74 é relativa ao grau de autonomia da Universidade de Aveiro no que respeita ao desenvolvimento das suas actividades de extensão.



* Coeficientes estruturais não estatisticamente significativos

Figura VI.2.14 – Modelo de equações estruturadas em análise, com indicação da intensidade das relações estimadas entre os seus nove critérios e da percentagem de variação em cada um dos construtos endógenos explicada pela sua relação linear com os restantes (R^2).

Na figura são também apresentados os coeficientes de determinação (R^2) calculados para cada uma das relações causais especificadas. Os seus valores são aceitáveis para praticamente todas as relações (face a resultados de estudos similares reportados na literatura e ao carácter exploratório da investigação conduzida), a única excepção sendo o valor obtido para explicar a percentagem de variação da “Política, Estratégia e Cultura” em função da “Regulação Externa”.

Em conclusão, pode dizer-se que, quer os valores estimados para os parâmetros estruturais do modelo, quer os dos coeficientes de determinação, permitem considerar que o modelo de equações estruturadas identificado como representação plausível dos dados empíricos recolhidos nas 129 instituições de ensino superior Portuguesas estudadas é também adequado para representar estatisticamente os dados recolhidos na Universidade de Aveiro. Validam-se, pois, com recurso a esta técnica de análise estatística aplicada a mais um caso de estudo (Universidade de Aveiro), muitas das relações entre os nove critérios do modelo de auto-avaliação desenvolvido.

Com base nos dados recolhidos e no modelo de equações estruturadas obtido, foi também aqui calculada uma pontuação para cada um dos nove construtos, de acordo com a expressão matemática desenvolvida por Fornell em 1994 (Fornell et al., 1996), apresentada no sub-capítulo VI.1.4.1 (equação VI.1.8). A figura VI.2.15 apresenta, sob a forma de um gráfico, as pontuações obtidas para cada um dos nove construtos do modelo para o caso particular da Universidade de Aveiro (UA), bem como as pontuações calculadas utilizando o mesmo modelo mas para o primeiro caso estudado, que abrange o conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas (IES). A análise da figura permite desde logo concluir que apenas para dois dos nove critérios incluídos no

modelo a situação da Universidade de Aveiro é considerada pelos seus actores como sendo tão favorável como a que resulta da opinião emitida pelo conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas estudadas. Para os restantes critérios, estas últimas, pela “voz” dos seus órgãos máximos de gestão, julgam a situação como mais favorável do que aquela que é sentida pelos actores da universidade em estudo. Este resultado vem de encontro aos obtidos quando se procedeu à análise gráfica comparativa das médias das respostas dadas pelos dois grupos a todas as questões que lhes foram colocadas.

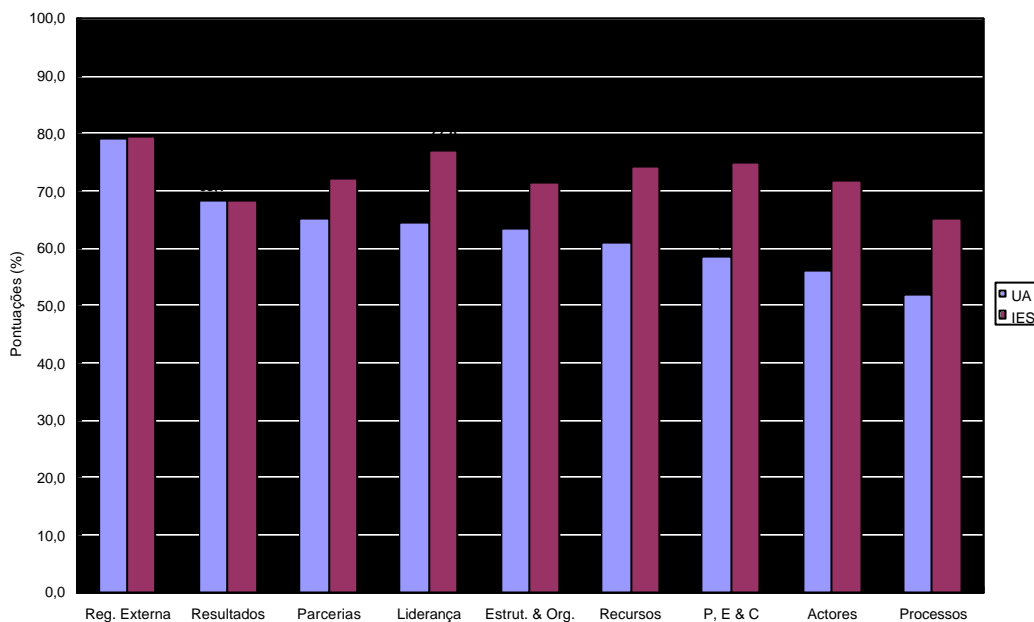


Figura VI.2.15 – Pontuações obtidas pela Universidade de Aveiro e pelo conjunto das instituições de ensino superior estudadas em cada um dos nove critérios do modelo.

Relativamente às considerações que é possível tecer relativamente ao caso particular da Universidade de Aveiro, pode dizer-se que globalmente se encontram suficientemente implementadas na instituição um conjunto de práticas de gestão que se pensa serem muito importantes para a sua melhoria continuada e a dos seus processos. No entanto, é de referir que existe ainda um considerável espaço para encetar acções de melhoria, sobretudo ao nível dos critérios “Processos”, “Actores” e “Política, Estratégia e Cultura” (as pontuações atribuídas estão ao nível do valor médio que é possível obter, 50%). De notar também é o facto de ser em termos do seu próprio grau de autonomia face a entidades externas e relativamente à sua gestão interna, bem como aos diferentes resultados que tem vindo a obter e à forma como os analisa, avalia e procura melhorar, que os docentes, funcionários e investigadores consideram ser a situação actual da

instituição mais favorável (as pontuações obtidas para os critérios “Regulação Externa” e “Resultados” são as mais elevadas). As “Parcerias” são outra área em que os actores da instituição consideram ser a situação bastante positiva.

VI.2.3.2 Avaliação da Qualidade e Validade do Modelo de Equações Estruturadas B

Neste sub-capítulo proceder-se-á à avaliação da qualidade e validade do modelo de equações estruturadas proposto e validado no sub-capítulo VI.2.1.4. (Modelo B) para o caso particular da Universidade de Aveiro. Mais uma vez o objectivo subjacente a esta análise é verificar se este modelo é passível de ser aceite enquanto representação plausível dos dados recolhidos nesta Universidade, tal como o foi para o conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas estudadas. Assim sendo, utilizaram-se os modelos de medida e estrutural, resultantes da análise estatística realizada sobre os dados recolhidos no primeiro caso de estudo. Tal significa que nem todas as questões colocadas aos inquiridos da Universidade de Aveiro foram utilizadas como variáveis no modelo de medida. Mais exactamente, das 74 questões colocadas, apenas as respostas dadas a 34 delas serviram para estimar os parâmetros do modelo.

Relativamente à dimensão da amostra sobre a qual se aplicou a técnica estatística *modelos de equações estruturadas*, foi seguido o mesmo procedimento referido no sub-capítulo anterior, isto é, foram excluídos todos os casos em que a percentagem de respostas *s/c* foi superior a 21% (51), bem como aqueles para os quais não existiam respostas a nenhuma das questões que constituíam pelo menos um dos critérios do modelo (2). Obteve-se, assim, uma amostra de dimensão 65, que mais uma vez convém referir que embora reduzida é representativa da totalidade dos questionários recebidos. Além disso, como já foi mencionado, o algoritmo de estimação dos parâmetros utilizado (PLS) e o carácter exploratório do estudo, permitem que se faça a análise estatística em questão, muito embora os seus resultados devam obviamente ser lidos à luz desta limitação.

O *software K&W*, utilizado para estimar os parâmetros do modelo (*outer e inner coefficients*), foi corrido uma primeira vez com os dados desta amostra, tendo sido obtidos *outer coefficients* inferiores a 0,1 (em valor absoluto) para 4 das 34 variáveis incluídas no modelo de medida. Mais uma vez se tomou a decisão de eliminar estas variáveis do modelo e voltar a “correr” o programa. Desta segunda vez todos os *outer coefficients* estimados apresentavam valores absolutos superiores a 0,1, pelo que se considerou ter-se encontrado um modelo de medida final com 30 variáveis, mais uma vez ligeiramente diferente do identificado para o conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas estudadas, embora significativamente semelhante (este modelo é apresentado no anexo VI.15).

Fiabilidade das escalas de medida

A fiabilidade das escalas de medida finais encontradas foi avaliada recorrendo ao cálculo dos mesmos dois coeficientes utilizados anteriormente (utilizando para o efeito o *software* de análise estatística *SPSS10*). Os valores são os apresentados na tabela VI.2.5 para cada uma das escalas, verificando-se serem todos aproximadamente superiores a 0,7, o que permite assegurar que as escalas de medida utilizadas são internamente consistentes.

Tabela VI.2.5 – Análise da fiabilidade das escalas de medida utilizadas para cada um dos critérios do modelo.

Critério	Alfa de Cronbach	Fiabilidade*
Liderança	0,8314	0,8138
Política, Estratégia e Cultura	0,7257	0,7383
Actores	0,7879	0,8410
Estrutura e Organização	0,7994	0,8034
Recursos e Parcerias	0,8228	0,8137
Processos	0,9067	0,9260
Resultados	0,8830	0,9080

* Calculada de acordo com os métodos de *split-half*, sendo os valores ajustados pela utilização da fórmula de *Spearman-Brown* (equação VI.1.7).

Validade do modelo de medida

A análise da validade do modelo de medida obtido para o caso particular da Universidade de Aveiro foi feita testando os cinco tipos de validade referidos nos sub-capítulos anteriores: validades de conteúdo, substantiva, convergente, discriminante e *criterion-related*.

? *Validade de conteúdo e validade substantiva*

As razões apresentadas no sub-capítulo VI.1.4.2, que permitem assegurar estes dois tipos de validade do modelo, aplicam-se também aqui, uma vez que se está perante o mesmo tipo de modelo de medida.

? *Validade convergente e validade discriminante*

Relativamente à validade convergente os valores do alfa de *Cronbach* calculados permitem, mais uma vez, garantir a sua existência, uma vez que são todos superiores a 0,7 (ver tabela VI.2.6).

No que se refere à validade discriminante, esta foi mais uma vez testada recorrendo às duas abordagens propostas por Ghiseli et al. (1981, citados em Flynn & Saladin, 2001) e descritas no sub-capítulo VI.1.4.1. Com base nos resultados das mesmas, expressos na tabela VI.2.6, foi possível concluir pela existência destes tipo de validade, uma vez que:

- a comparação entre os valores do alfa de *Cronbach* para cada uma das escalas do modelo e os valores médios obtidos para as correlações entre escalas indicam que a consistência interna de cada escala é superior ao valor médio da sua correlação com as restantes. Isto só não acontece para a escala de medida relativa ao critério “Política, Estratégia e Cultura”, em que os valores são praticamente iguais;
- por outro lado, a comparação entre as duas últimas colunas da tabela mostra que os valores médios obtidos para as correlações item/itens da escala são superiores aos obtidos para as correlações item/itens não presentes na escala (mesmo para o critério “Política, Estratégia e Cultura”), o que indica que os itens seleccionados para cada uma das escalas são os que efectivamente melhor operacionalizam a variável latente que é suposto representarem.

Tabela VI.2.6 – Análise das validades convergente e discriminante do modelo de medida.

Critério	Média	Desvio padrão	Alfa de <i>Cronbach</i>	Correlações Médias entre escalas	Correlações médias entre itens	
					Itens da escala	Itens não da escala
Liderança	6,53	0,80	0,83	0,73	0,66	0,62
Política, Estratégia e Cultura	6,55	0,98	0,73	0,74	0,58	0,51
Actores	5,40	0,58	0,79	0,59	0,50	0,45
Estrutura e Organização	6,59	0,35	0,80	0,69	0,58	0,47
Recursos e Parcerias	6,82	0,43	0,82	0,65	0,51	0,37
Processos	5,78	0,38	0,91	0,73	0,66	0,47
Resultados	7,10	0,57	0,88	0,74	0,53	0,45

? Validade *criterion-related*

Tal como para os modelos descritos anteriormente, também aqui este tipo de validade foi testado recorrendo à análise das correlações obtidas entre as sete variáveis latentes do modelo de equações estruturadas proposto. Os valores calculados para os coeficientes de correlação entre estas sete variáveis são os apresentados na tabela VI.2.7 e com base na sua leitura pode afirmar-se que o modelo de medida apresenta validade *criterion-related*, uma vez que são positivos e estatisticamente significativos (para um nível de significância de 0,05) os coeficientes de correlação entre a variável latente “Resultados” e cada uma das restantes.

Tabela VI.2.7 – Análise da validade *criterion-related*.

Liderança	1						
Política, Estratégia e Cultura	0,87	1					
Actores	0,55	0,57	1				
Estrutura e Organização	0,72	0,72	0,60	1			
Recursos e Parcerias	0,66	0,70	0,57	0,58	1		
Processos	0,78	0,78	0,65	0,75	0,66	1	
Resultados	0,83	0,80	0,62	0,74	0,71	0,76	1

Em termos deste tipo de validade, e porque como já foi referido a versão do questionário remetida aos docentes, funcionários e investigadores da Universidade de Aveiro tinha uma questão final adicional relativa à apreciação global que cada um faz do nível de excelência da universidade enquanto instituição de ensino superior, foi possível fazer uma análise das correlações entre as respostas dadas a cada uma das variáveis incluídas no modelo de medida e as respostas dadas a esta questão global. Verificou-se que esta última se correlaciona de facto com as restantes, sendo todos os coeficientes de correlação estimados positivos e estatisticamente significativos, para um nível de significância de 0,05 (verifica-se, inclusivamente que os valores de prova das estimativas dos coeficientes de correlação são inferiores a 0,01 para 27 das 30 variáveis estudadas).

Avaliação do modelo estrutural

Na figura VI.2.16 é apresentado o modelo de equações estruturadas em análise, indicando-se junto às setas que unem as variáveis latentes, e que representam as relações entre as mesmas, os valores dos coeficientes estruturais estimados pelo algoritmo de PLS. Estes valores dão uma indicação da intensidade das relações entre as variáveis dependentes e independentes do modelo, verificando-se que todos são positivos e estatisticamente significativos para um nível de significância de 0,05 (à excepção do coeficiente estimado para a relação entre os critérios “Recursos e Parcerias” e “Processos”).

Os valores calculados (pelo K&W) para os coeficientes de determinação de cada uma das relações causais estabelecidas evidenciam que a qualidade média global do modelo é aceitável, tal como tinha acontecido quando o mesmo foi utilizado para descrever os dados recolhidos no conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas. Pode, pois, considerar-se que este modelo é uma representação plausível, quer teórica, quer empiricamente, dos dados recolhidos nos dois estudos de caso, o que indica a sua adequação enquanto ferramenta de suporte à auto-avaliação e promoção da melhoria contínua em instituições de ensino superior.

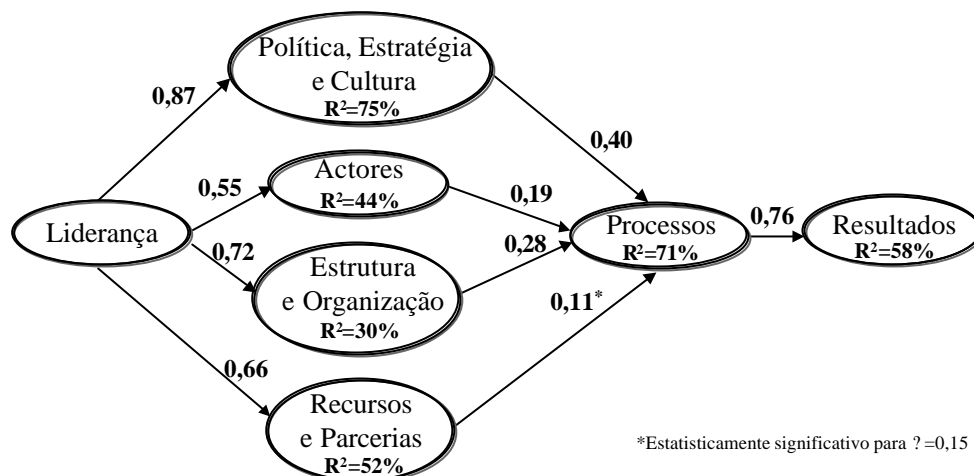


Figura VI.2.16 – Modelo de equações estruturadas em análise, com indicação da intensidade das relações estimadas entre os seus sete critérios e da percentagem de variação em cada um dos construtos endógenos explicada pela sua relação linear com os restantes (R^2).

Relativamente às pontuações obtidas pela Universidade de Aveiro em cada um dos critérios do modelo, elas são apresentadas no gráfico da figura VI.2.17, sendo também mostradas, para os sete critérios do modelo, as pontuações obtidas pelo conjunto das instituições de ensino superior estudadas. Mais uma vez se verifica que estas instituições, pela “voz” dos seus representantes máximos, consideram ser a sua situação mais favorável do que o sentem os inquiridos da Universidade de Aveiro. Para os actores desta instituição, continua a ser ao nível dos critérios “Actores” e “Processos” que a implementação do conjunto de práticas de gestão em análise é menos acentuada, sendo inclusivamente atribuída ao critério relacionado com a gestão dos actores uma pontuação global inferior a 50%. Por outro lado, é ao nível dos resultados que obtém e da sua análise, avaliação e procura de melhoria, que os inquiridos consideram mais positiva a actuação da instituição.

É ainda de referir a grande discrepância entre as pontuações atribuídas aos critérios “Liderança”, “Política, Estratégia e Cultura” e “Actores” pelo conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas e pela Universidade de Aveiro, sobretudo para o último destes, em que a magnitude da mesma atinge os 20%. De facto, e com base em todos os resultados obtidos com as análises estatísticas sobre os dados recolhidos, torna-se evidente que os responsáveis máximos por uma instituição tendem a responder mais favoravelmente do que os que apenas trabalham na instituição, não exercendo cargos directivos.

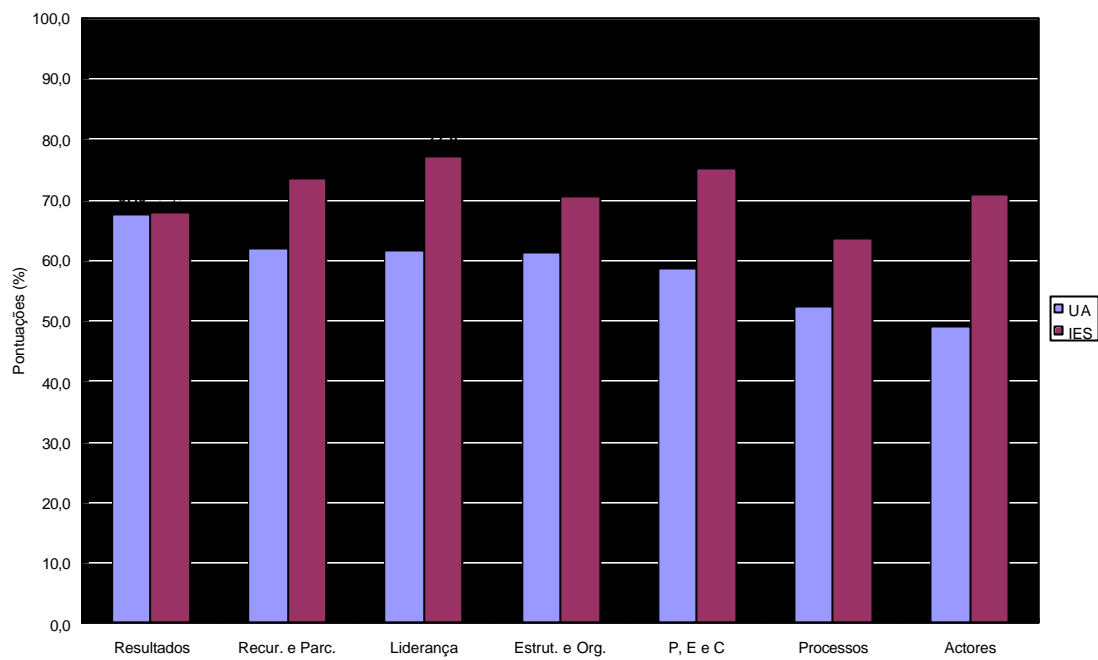


Figura VI.2.17 – Pontuações (em percentagem) obtidas pela Universidade de Aveiro e pelo conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas estudadas em cada um dos 7 critérios do modelo.

VI.3 APLICAÇÃO DO MODELO DE AUTO-AVALIAÇÃO A UMA UNIDADE ORGÂNICA – DEPARTAMENTO DE ECONOMIA, GESTÃO E ENGENHARIA INDUSTRIAL DA UNIVERSIDADE DE AVEIRO

A aplicação do modelo de auto-avaliação no Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial da Universidade de Aveiro (DEGEI) foi realizada recorrendo à metodologia combinada de formulários/questionário, tendo para o efeito sido seguidas as etapas sugeridas no sub-capítulo V.4, as quais se descrevem agora em maior detalhe e de acordo com o trabalho de campo realizado.

É de referir que esta parte do trabalho teve o apoio explícito do Conselho Directivo do DEGEI, com o qual foi discutida a metodologia a ser seguida e que fez a convocatória para participação na acção de auto-avaliação dos diferentes elementos seleccionados para as equipas de auto-avaliação (ver no anexo VI.16 exemplar da circular enviada aos diferentes docentes, alunos e funcionários).

Etapa 1 – Selecção das equipas de auto-avaliação

Decidiu-se optar pela formação de 4 equipas de auto-avaliação, três das quais responsáveis pela auto-avaliação de dois dos critérios do modelo cada uma, cabendo à restante equipa a auto-avaliação de três dos critérios do modelo. Para cada uma das equipas foram seleccionados 5 elementos, de entre os docentes doutorados, docentes não doutorados, funcionários e alunos (de graduação e pós-graduação) do departamento. O objectivo foi maximizar a heterogeneidade dentro de cada equipa, com o intuito de tornar assim mais rica a discussão no interior de cada uma delas, pois pessoas com formação diferente e a desempenharem papéis muito diversos trazem também perspectivas diferenciadas da realidade da mesma instituição. A tabela VI.3.1 sumaria a composição inicial de cada uma destas equipas, bem como os critérios a avaliar.

Tabela VI.3.1 – Composição inicial das equipas formadas para auto-avaliação do DEGEI e critérios avaliados por cada uma delas.

Equipa	Participantes	CrITÉrios a avaliar
A	Assistente Assistente Aluno pós-graduação Funcionário Aluno de licenciatura	Actores Recursos
B	Professor doutorado Professor doutorado Assistente Assistente Assistente	Parcerias Política, Estratégia e Cultura Regulação Externa
C	Professor doutorado Professor doutorado Assistente Assistente Funcionário	Liderança Estrutura e Organização
D	Professor doutorado Professor doutorado Assistente Assistente Funcionário	Processos Resultados

Apesar de ter sido esta a formação inicial das equipas, e de se terem convocado todos os elementos atempadamente, não foi possível contar com a presença de todos na sessão de auto-avaliação, a qual foi, portanto, realizada, com menos do que 5 elementos por equipa. A composição das equipas acabou, portanto, por ser aquela que é evidenciada na tabela VI.3.2, sendo de referir a ausência de funcionários. De facto, e dada a hora da realização da sessão de auto-avaliação (durante o horário de expediente da secretaria) a sua comparência foi impossível. Por outro lado, não teria sido possível realizar a sessão de auto-avaliação fora deste mesmo horário, pois as pessoas não se encontram na instituição depois do horário regular de trabalho. Relativamente à ausência de alguns dos docentes convocados, esta prendeu-se essencialmente com o facto de estes terem aulas para leccionar no horário marcado.

Tabela VI.3.2 – Composição das equipas que realizaram a auto-avaliação do DEGEI e critérios avaliados por cada uma delas.

Equipa	Participantes	CrITÉrios a avaliar
A	Assistente Assistente Aluno pós-graduação Aluno de licenciatura	Actores Recursos
B	Professor doutorado Professor doutorado Assistente	Parcerias Política, Estratégia e Cultura Regulação Externa
C	Professor doutorado Assistente Assistente	Liderança Estrutura e Organização
D	Professor doutorado Professor doutorado Assistente	Processos Resultados

Etapa 2 – Formação das equipas de auto-avaliação

Em termos de formação das equipas de auto-avaliação, optou-se pela distribuição prévia por todos os elementos das equipas do guião de auto-avaliação (que incluía uma breve descrição geral do modelo de auto-avaliação proposto e do seu surgimento, para além da descrição pormenorizada de todos os seus critérios, sub-critérios, áreas a abordar e indicadores de desempenho), de um documento com a descrição pormenorizada da metodologia de auto-avaliação que ia ser seguida e ainda dos formulários e questionários que teriam de ser preenchidos e respondidos, respectivamente, pelas diferentes equipas.

Posteriormente, mais concretamente no início da sessão de auto-avaliação, foi feita uma apresentação breve acerca do trabalho de investigação que tinha sido desenvolvido e que tinha culminado no modelo de auto-avaliação proposto e na metodologia de aplicação do mesmo. O modelo foi descrito, bem como a metodologia a ser utilizada para a auto-avaliação do DEGEI, tendo também sido apresentados os principais resultados da aplicação e validação do modelo no conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas (sub-capítulo VI.1).

Etapa 3 – Reuniões de auto-avaliação

Foi realizada apenas uma sessão de auto-avaliação. Esta iniciou-se com a apresentação a todos os elementos das equipas do modelo de auto-avaliação desenvolvido e da metodologia a ser seguida no DEGEI para a sua aplicação. Posteriormente as 4 equipas de auto-avaliação,

previamente formadas, dividiram-se por quatro gabinetes, tendo cada uma delas procedido à discussão dos critérios segundo os quais iam avaliar o DEGEI e iniciado o preenchimento dos formulários e questionários relativos aos mesmos.

Devido a limitações de tempo (estava prevista uma duração da reunião de apenas 2 horas, dadas as diversas actividades dos elementos e a sua conseqüente não disponibilidade para reunirem por mais tempo), não foi possível levar a auto-avaliação até ao final, pelo que não se puderam recolher todos os formulários e questionários devidamente preenchidos pelas 4 equipas. Decidiu-se, portanto, que cada elemento terminaria o trabalho de auto-avaliação individualmente, entregando posteriormente ao coordenador do processo de auto-avaliação os formulários e questionários relativos aos critérios que lhe tinham sido atribuídos.

Etapa 4 – Relatório de Auto-Avaliação

Com base em toda a informação recolhida (formulários preenchidos e questionários respondidos), foi possível elaborar um relatório de auto-avaliação do DEGEI, em que são apresentados os seus pontos fortes, as áreas em que pode melhorar e uma série de acções de melhoria que os intervenientes no processo consideram que devem vir a ser tomadas (ver cópia deste relatório no anexo VI.17). Este relatório, que mais não é do que um documento de diagnóstico da situação actual do DEGEI, foi entregue ao seu conselho directivo.

Etapa 5 – Plano de Acções de Melhoria

A partir das respostas dadas ao ponto “Acções de Melhoria”, presente nos formulários e preenchido pelas equipas de auto-avaliação, é possível estabelecer um plano de acções de melhoria a serem tomadas no DEGEI. Muito embora não tenham sido ainda estabelecidas quaisquer prioridades entre as mesmas relativamente à sua concretização, pensa-se ser conveniente que o mesmo seja feito por quem está à frente do departamento, julgando-se também fundamental a calendarização e o estabelecimento de prazos para a sua implementação.

VI.3.1 APRECIACÃO CRÍTICA DO MODELO DE AUTO-AVALIAÇÃO DESENVOLVIDO E DA METODOLOGIA UTILIZADA NO DEGEI PARA A SUA APLICAÇÃO – A OPINIÃO DOS PARTICIPANTES

Com o objectivo de conhecer a opinião dos elementos das equipas de auto-avaliação acerca do modelo de auto-avaliação proposto e da metodologia de aplicação do mesmo, elaborou-se um pequeno questionário a que cada elemento das equipas respondeu individualmente no final da sessão de auto-avaliação (ver exemplar do questionário no anexo VI.18). As respostas dadas, que reflectem a opinião daqueles que auto-avaliaram o DEGEI, são as que seguidamente se apresentam.

O Modelo de Auto-Avaliação

Os diagramas de barras patentes nas figuras VI.3.1 a VI.3.9 mostram a distribuição das respostas dadas pelo conjunto dos elementos que fizeram parte das equipas de auto-avaliação a um grupo de 9 questões relativas ao seu grau de concordância face a um conjunto de características do modelo de auto-avaliação desenvolvido.

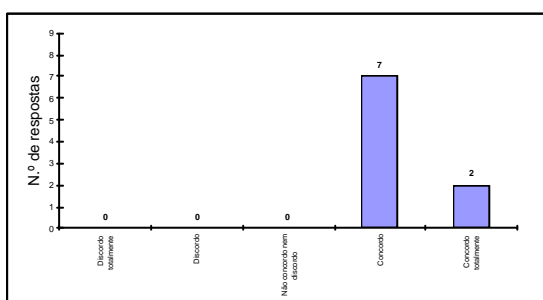


Figura VI.3.1 - O modelo de auto-avaliação desenvolvido é uma ferramenta útil para a auto-análise de uma instituição de ensino superior enquanto um todo organizacional.

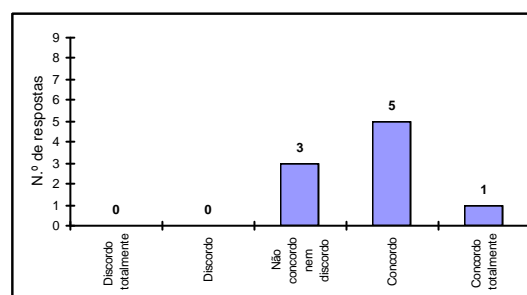


Figura VI.3.2 - O número de critérios nos quais assenta o modelo é o adequado a uma ferramenta deste tipo, focando todas as áreas essenciais a avaliar numa instituição de ensino superior.

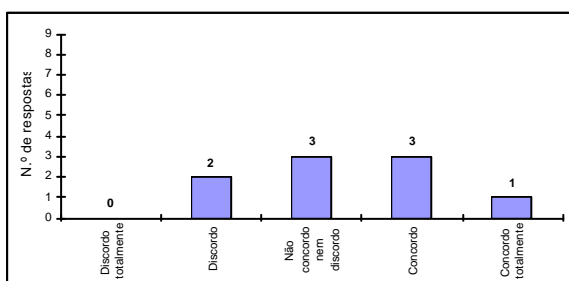


Figura VI.3.3 - Cada um dos critérios que constituem o modelo encontra-se bem explicado, sendo compreensível o que se pretende avaliar em cada um deles.

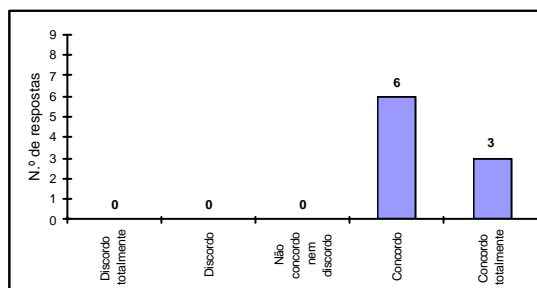


Figura VI.3.4 - É útil a divisão de cada critério em sub-critérios.

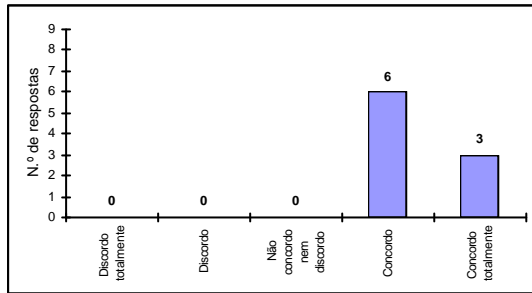


Figura VI.3.5 - É útil a definição de um conjunto de áreas a abordar no âmbito de cada um dos sub-critérios do modelo.

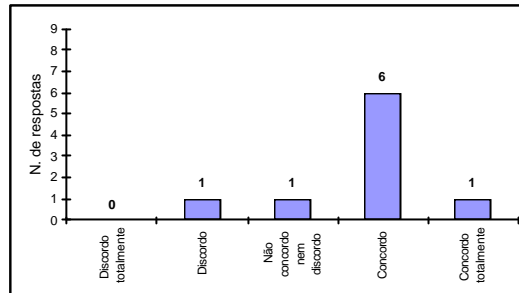


Figura VI.3.6 - Cada uma das áreas a abordar mencionadas é de facto uma prática de gestão que potencia a melhoria da qualidade da instituição que se auto-avalia.

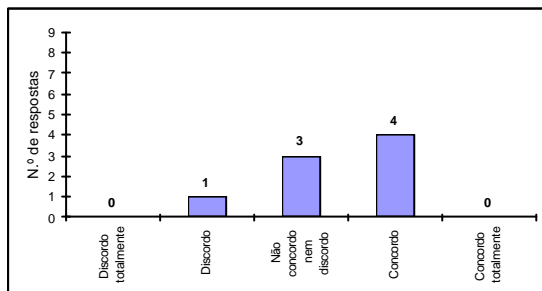


Figura VI.3.7 - É possível a aplicação do modelo de auto-avaliação desenvolvido no DEGEI.

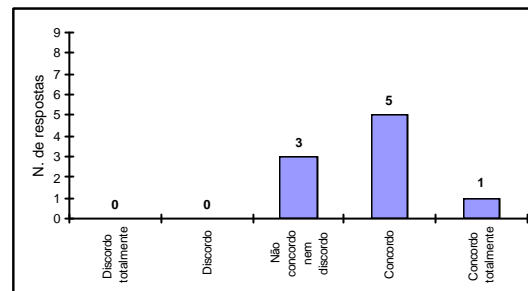


Figura VI.3.8 - A aplicação do modelo desenvolvido no DEGEI contribui para fazer um diagnóstico da actual situação do departamento.

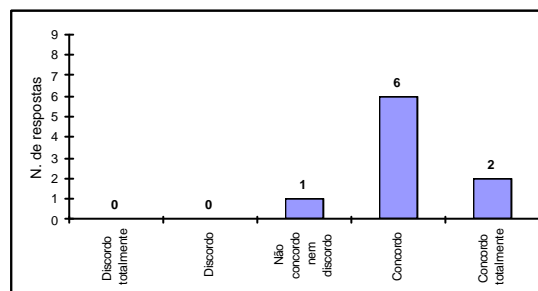


Figura VI.3.9 - A aplicação do modelo desenvolvido pode contribuir para a melhoria da qualidade do departamento.

Relativamente às duas questões abertas colocadas, obtiveram-se para cada uma delas, respectivamente, as respostas/comentários que a seguir se transcrevem.

Tendo em consideração os critérios que analisou, que áreas a abordar, importantes no contexto de uma instituição de ensino superior como é o DEGEI, pensa não estarem a ser adequadamente cobertas pelos mesmos?

- ? “Considero terem sido praticamente todas abordadas.”
- ? “Poder e organização informal.”
- ? “Penso que as áreas mais importantes (ensino) estão a ser abordadas. Penso que relativamente à avaliação dos *Processos* e dos *Resultados* deveriam ser ouvidos os alunos.”
- ? “A estratégia e a gestão, em particular a gestão operacional, e depois as componentes de empreendedorismo e *networking*.”
- ? “A consideração das diferentes realidades em diversas áreas científicas e/ou cursos.”

Qual a sua apreciação global acerca do modelo de auto-avaliação desenvolvido?

- ? “Deverá ser mais objectivo para algumas questões.”
- ? “Globalmente acho que se trata de um modelo bastante bem desenvolvido e que pode constituir uma importante ferramenta de gestão.”
- ? “Penso que, se devidamente utilizado (aplicação e resultados), pode contribuir para a melhoria da qualidade das instituições de ensino superior.”
- ? “Considero um modelo bem desenvolvido que foca os aspectos fundamentais. Considero, no entanto, que a sua implementação poderá ter alguns entraves devido à cultura organizacional implantada nas universidades Portuguesas.”
- ? “Útil para universidades, discutível para departamentos/faculdades.”
- ? “Modelo limitado do ponto de vista da gestão de operações em serviços cuja análise não é levada até ao ponto em que hoje se leva a gestão das operações em serviços. Depois a competitividade do modelo resume-se à análise da qualidade quando há muitos outros factores de competitividade”.
- ? “Interessante.”

Metodologia de Aplicação do Modelo de Auto-Avaliação

Nas figuras VI.3.10 a VI.3.20 são apresentados os diagramas de barras correspondentes às distribuições das respostas dadas pelo conjunto dos elementos que fizeram parte das equipas de auto-avaliação a um conjunto de 11 questões relativas ao seu grau de concordância face a um conjunto de afirmações sobre a metodologia de aplicação do modelo de auto-avaliação utilizada.

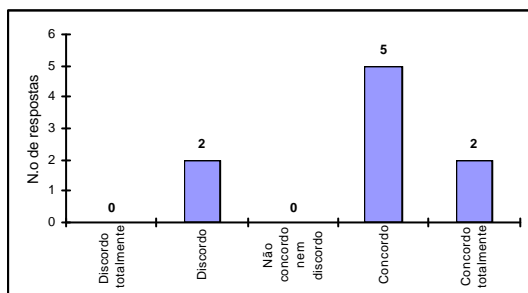


Figura VI.3.10 - A utilização de uma abordagem de auto-avaliação mais qualitativa, através do preenchimento de formulários, permite ter uma ideia mais clara acerca daquilo que está bem e mal no departamento e de quais as acções de melhoria que devem ser tomadas.

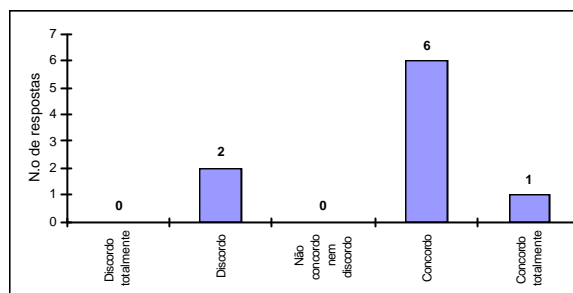


Figura VI.3.11 - A utilização de uma abordagem de auto-avaliação mais quantitativa, recorrendo a questionários, possibilita uma visualização rápida de quais os critérios em que a instituição está pior e melhor posicionada.

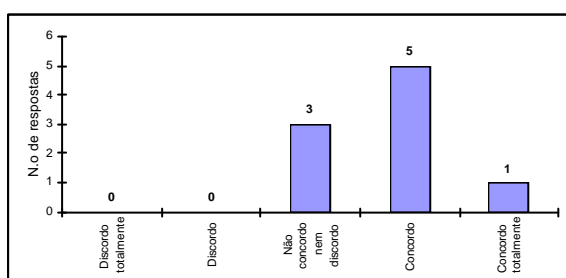


Figura VI.3.12 - A abordagem de questionário é também mais adequada se se pretender fazer uma comparação entre instituições avaliadas de acordo com o mesmo modelo.

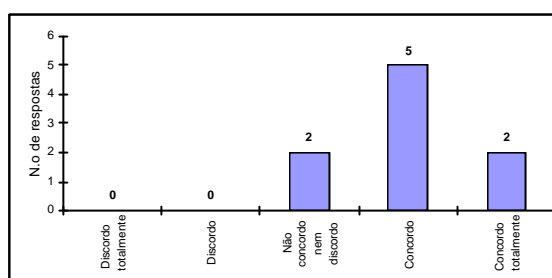


Figura VI.3.13 - A abordagem de questionário possibilita que um maior número de pessoas participe no processo de auto-avaliação, contribuindo para uma análise mais alargada da instituição.

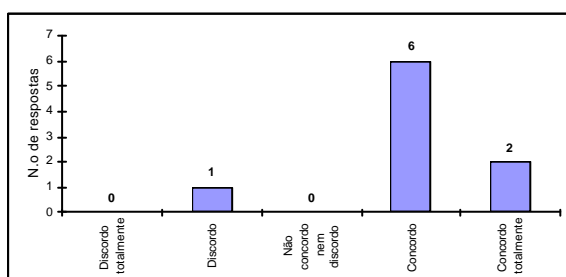


Figura VI.3.14 - A abordagem por questionário é um pouco redutora, pois tende a reduzir a números aquilo que deve ser um juízo qualitativo da actual situação da instituição avaliada.

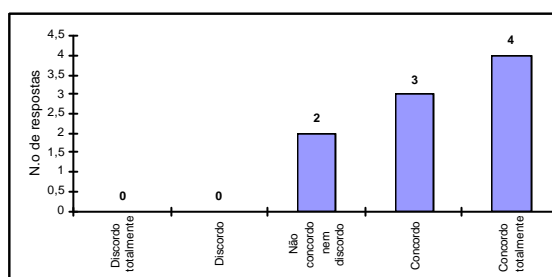


Figura VI.3.15 - É importante a utilização conjunta de formulários e questionários na auto-avaliação de uma instituição de acordo com o modelo desenvolvido.

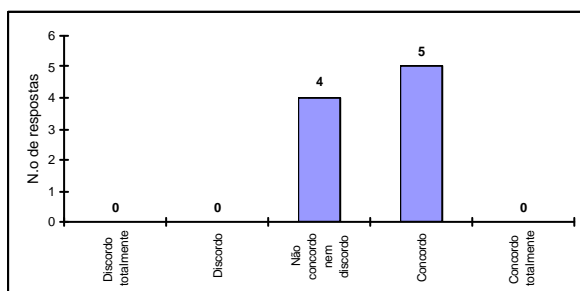


Figura VI.3.16 - O tempo despendido no processo de auto-avaliação é aceitável e adequado a uma tarefa deste género.

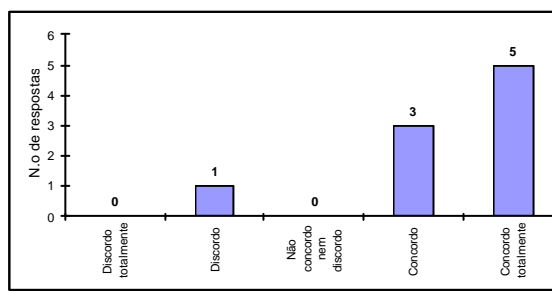


Figura VI.3.17 - É importante que a auto-avaliação da instituição seja realizada recorrendo a equipas.

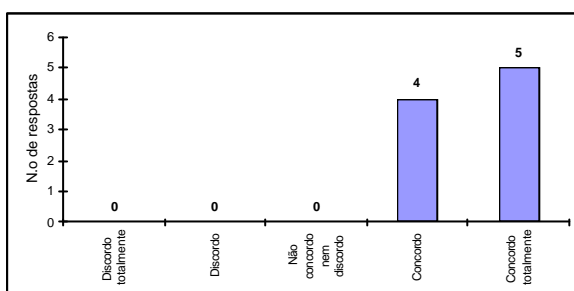


Figura VI.3.18 - A composição das equipas de auto-avaliação deve reflectir o conjunto de actores que trabalham na instituição, isto é, elas devem ser constituídas por docentes, investigadores, funcionários não docentes e alunos.

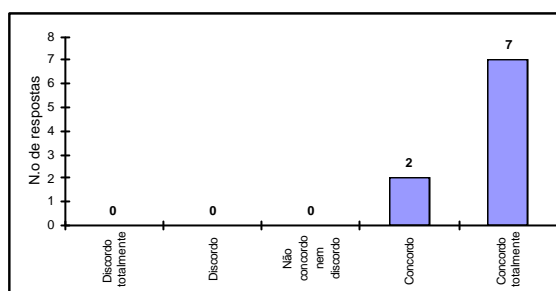


Figura VI.3.19 - É importante a apresentação e explicação prévia aos participantes no processo de auto-avaliação do modelo que irá ser utilizado enquanto esquema de referência.

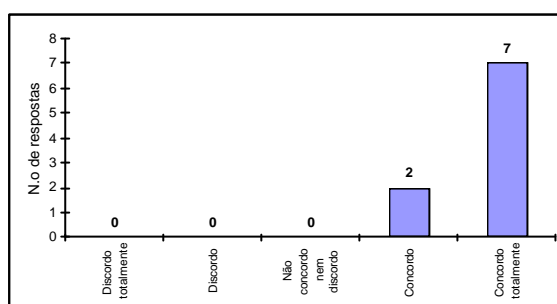


Figura VI.3.20 - É importante a apresentação e explicação prévia aos participantes no processo de auto-avaliação da metodologia de avaliação que irá ser seguida.

Também aqui se transcrevem na íntegra as respostas/comentários dados pelos participantes a duas questões abertas relativas à metodologia de aplicação do modelo de auto-avaliação utilizada.

Tendo em consideração o processo de auto-avaliação do DEGEI realizado, quais foram as maiores dificuldades que sentiu na sua concretização?

- ? “Demasiados quesitos, alguns dos quais sem aplicação ao DEGEI.”
- ? “Se os elementos do «poder» (vulgo, conselho directivo) pertencerem às equipas de auto-avaliação, podem tentar «suavizar» alguns dos pontos fracos apontados pelos restantes elementos!”
- ? “A especificação de alguns critérios. A procura de consensualidade entre os membros da equipa dada a tendência para responder segundo a deseabilidade social.”
- ? “Interpretação de determinados sub-critérios. Necessidade de um tempo mais alargado para discussão e síntese das acções de melhoria.”

- ? “As maiores dificuldades prenderam-se com o facto de os processos no DEGEI serem criados, geridos e avaliados de uma forma muito informal, não havendo procedimentos para o efeito, e o modelo estar muito direccionado para a existência desses procedimentos.”
- ? “As perguntas tendem a ser demasiado abrangentes e/ou pouco objectivas.”
- ? “Alguma redundância nas questões (ex.: áreas de melhoria e acções de melhoria).”
- ? “A falta de estratégia formal dificulta a análise dos processos, que visam a realização da «estratégia». As diferenças entre cursos, áreas científicas e pessoas tornam a generalização por vezes difícil.”
- ? “Dificuldade de balizamento e especificação de cada um dos critérios e áreas. Desconhecimento/falta de informação sobre o departamento, não apenas em termos de estratégias, de liderança, organização interna, mas também quanto às dinâmicas dos actores. Falta de comunicação interna que leva ao desconhecimento da instituição.”
- ? “A abrangência das questões colocadas no questionário de avaliação e o diferente grau de informação dos intervenientes na auto-avaliação.”

Qual a apreciação global da metodologia de auto-avaliação proposta e utilizada?

- ? “Tem aspectos positivos, mas há alguns pouco realistas.”
- ? “Adequada, apesar de achar que o número de elementos das equipas devia ser superior. No entanto, sei que isso dificultaria a obtenção de «consensos» no seio das equipas.”
- ? “Penso que poderia ser mais positivo o preenchimento individual dos questionários/formulários e deveria existir uma maior confiança relativamente ao anonimato para permitir que os indivíduos se expressassem livremente.”
- ? “Apreciação global muito positiva. Talvez necessite de uma preparação prévia mais aprofundada.”
- ? “Poderia ser uma metodologia a utilizar, mas penso que deverá ser muito bem avaliada *a priori* a situação da instituição que irá ser avaliada, no sentido de se verificar se existem condições para se proceder à aplicação dessa metodologia.”
- ? “Aceitável.”
- ? “Uma metodologia útil, que obriga as pessoas a reflectirem sobre a instituição e as necessidades de a melhorar. Será necessário mais tempo e talvez as perguntas pudessem ser facilitadas, melhor sistematizadas, evitando algumas redundâncias e focando o essencial. Acho que tanto a abordagem qualitativa, como quantitativa são importantes.”

- ? “Apesar de não saber fornecer opinião fundamentada, penso que possibilita uma reflexão sobre os problemas internos.”
- ? “Precisava de ser mais fino nas questões que levanta. Ainda não está suficientemente desenvolvido e repetitivo. Talvez áreas e acções de melhoria possam ser simplificadas em vez de repetir.”

VI.3.2 ALGUNS COMENTÁRIOS PRELIMINARES E SUGESTÕES DE MELHORIA

A auto-avaliação do DEGEI de acordo com o modelo de auto-avaliação desenvolvido neste trabalho de investigação e com a metodologia de aplicação do mesmo proposta, só foi possível, como referido, porque o conselho directivo deu o seu aval, possibilitando a realização da mesma. Obviamente que por parte deste órgão de gestão houve, para além da vontade de facultar a uma sua aluna de doutoramento a possibilidade de testar o modelo por si desenvolvido numa instituição real, o interesse em obter um diagnóstico da situação actual do departamento, que permitirá “*a curto prazo lançar medidas de melhoria contínua que promoverão a qualidade do ensino, da I&D e dos serviços prestados pelo departamento*”¹¹. No entanto, e de acordo com os resultados da apreciação crítica que foi feita pelos participantes na auto-avaliação e com aquilo que de facto aconteceu na sessão de auto-avaliação, deve ser-se prudente na análise dos resultados obtidos com este exercício e que estão patentes no relatório de auto-avaliação elaborado. É que se enquanto exercício puramente académico de aplicação na prática de um modelo teórico de auto-avaliação desenvolvido os objectivos se podem considerar atingidos, já enquanto meio de obter um diagnóstico real da instituição, subscrito por todos os seus actores, a situação não é exactamente a mesma. Porquê? Essencialmente são três as razões que levam a pedir que se olhem os resultados finais com cautela, a saber:

- o modelo de auto-avaliação desenvolvido não é simples, sendo o preenchimento adequado dos formulários apenas possível quando se dispõe de toda a informação necessária acerca da realidade da instituição que está a ser auto-avaliada. Numa única sessão de auto-avaliação existem dúvidas sobre se os elementos das equipas dispunham efectivamente de toda a informação que necessitavam, pelo que algumas das respostas dadas podem ter sido fruto de percepções acerca da realidade do DEGEI, e não do seu conhecimento efectivo, baseado em factos;

¹¹ Intenção patente na convocatória aos elementos das equipas de auto-avaliação, assinada pelo presidente do conselho directivo do DEGEI (ver anexo VI.16).

- inicialmente previu-se um número de cinco elementos por equipa de auto-avaliação, número este que permitiria obter uma visão de grupo diversificada acerca da realidade do DEGEI face a cada um dos critérios do modelo de auto-avaliação em análise. Não foi, porém, possível fazer a auto-avaliação com equipas de cinco elementos, como já foi referido, tendo em média cada uma das equipas que fez a auto-avaliação sido constituída por apenas três pessoas. Como é óbvio, tal faz com que as conclusões a que cada equipa chegou sejam algo limitadas no que respeita à diversidade de pontos de vista que ilustram, não sendo representativas do conjunto de actores que constituem o DEGEI;
- o processo de auto-avaliação não foi discutido no âmbito da comissão científica do departamento, não tendo esta sido responsabilizada pelo decorrer do mesmo, nem pelo pôr em prática das sugestões de melhoria dele resultantes. Possivelmente seria desejável que a realização de um processo destes tivesse antecipadamente o aval desta comissão, garantindo-se, assim, o efectivo comprometimento de todos para que os resultados da auto-avaliação sejam o ponto de partida para a tomada de acções de melhoria da qualidade do departamento e das actividades que nele decorrem (ensino/aprendizagem, investigação e actividades de extensão).

Em termos da abordagem de aplicação do modelo utilizada é evidente a necessidade de alguns ajustes para a melhoria da mesma e, conseqüentemente, dos resultados finais a que esta pode conduzir. Assim, sugere-se que:

- seja realizada, antes da sessão de auto-avaliação propriamente dita, uma acção de formação, em que, além da explicação do modelo de auto-avaliação e da metodologia de abordagem do mesmo a ser seguida, se faça um exercício prático de auto-avaliação recorrendo a um caso de estudo. Este caso não seria mais do que a descrição de uma instituição de ensino superior fictícia, a qual seria auto-avaliada pelos elementos das equipas de auto-avaliação de acordo com o guião de auto-avaliação proposto e a metodologia recomendada. Paralelamente existiria uma resolução do mesmo caso de estudo, a qual podia ser usada como termo de comparação face aos resultados de cada uma das equipas;
- as sessões de auto-avaliação deverão ter uma duração temporal maior (2 horas parece ser um tempo manifestamente insuficiente). Possivelmente uma instituição de ensino superior terá de reservar um dia inteiro para a sua auto-avaliação;
- os formulários e questionários devem ser preenchidos individualmente antes da reunião, para que esta possa ser mais eficiente, não se perdendo tempo com a discussão de

assuntos periféricos relativamente às áreas a abordar previstas em cada um dos critérios do modelo de referência. Recomenda-se que as respostas aos formulários e questionários sejam dadas por cada pessoa com base em dados e informação existente sobre a instituição e não apenas em função daquilo que são as suas percepções acerca do que é a realidade da mesma.

Foi também realizada uma acção de auto-avaliação, similar à descrita neste sub-capítulo, no Departamento de Electrónica e Telecomunicações da Universidade de Aveiro, no âmbito do trabalho final de pós-graduação de um dos seus docentes. A auto-avaliação foi feita apenas no quadro do processo de ensino, pelo que o modelo de auto-avaliação aplicado foi o apresentado no anexo V.1, isto é, o desdobramento do modelo de auto-avaliação global para este processo particular. A metodologia seguida foi sensivelmente a mesma, muito embora se tenham introduzido já algumas alterações, fruto dos resultados obtidos com a aplicação do modelo no DEGEI. Essencialmente recomendou-se que cada participante preenchesse os formulários e os questionários relativos aos critérios que lhe estavam atribuídos antes da reunião final de auto-avaliação e só foram distribuídos aos elementos das diferentes equipas as partes do modelo correspondentes aos seus critérios. Os resultados obtidos com mais esta aplicação do modelo são apresentados no anexo VI.18.

VI.4 IMPLICAÇÕES E CONSEQUÊNCIAS DA APLICAÇÃO DO MODELO DE AUTO-AVALIAÇÃO

Ao longo deste capítulo procurou demonstrar-se empiricamente que o modelo de auto-avaliação desenvolvido no capítulo anterior é passível de ser aplicado no conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas, ou numa única instituição, enquanto ferramenta de auto-avaliação das mesmas, propiciadora da detecção de pontos fortes e áreas menos boas, sobre as quais acções de melhoria podem e devem ser tomadas.

A utilização da técnica estatística de análise multivariada *modelos de equações estruturadas* permitiu, a partir do modelo inicialmente desenvolvido e de possíveis relações de causa-efeito equacionadas entre critérios, obter dois modelos de equações estruturadas que quer teórica, quer empiricamente apresentam um conjunto de relações entre os critérios do modelo que são representações plausíveis dos dados recolhidos tanto no conjunto de instituições estudadas, como

na Universidade de Aveiro. Há, portanto, razões suficientes para crer que qualquer um destes dois modelos pode ser usado por uma instituição para a sua auto-avaliação e melhoria da qualidade.

Por outro lado, foi também possível concluir que uma abordagem mais qualitativa de aplicação do modelo de auto-avaliação desenvolvido é viável e pode ser aplicada com sucesso em unidades orgânicas de instituições de ensino superior Portuguesas ou mesmo nas próprias instituições (tal como o foi nos departamentos de Economia, Gestão e Engenharia Industrial e de Electrónica e Telecomunicações da Universidade de Aveiro).

*“The test of a first-rate intelligence
is the ability to hold two opposed ideas
in the mind at the same time and
still retain the ability to function.”*
F. Scott Fitzgerald

CAPÍTULO VII – CONCLUSÕES

Com o objectivo de desenvolver bases estratégicas e de excelência para o desenvolvimento do ensino superior em Portugal, que possam contribuir para a sua evolução e melhoria continuada, foi proposto, aplicado e validado um modelo de auto-avaliação para as instituições de ensino superior Portuguesas. O trabalho desenvolvido e os resultados encontrados ao longo das suas diferentes fases, permitem agora extrair um conjunto de conclusões gerais, agrupáveis em torno dos seguintes temas:

- a situação actual das instituições de ensino superior Portuguesas, particularmente no que se refere à forma como estas organizações equacionam a aplicação no seu seio dos princípios, metodologias e ferramentas subjacentes à gestão estratégica e pela qualidade total;
- o modelo de auto-avaliação institucional desenvolvido enquanto ferramenta de análise e gestão propiciadora da melhoria contínua destas organizações.

Analisa-se, em seguida, cada um destes temas separadamente, apresentando as principais conclusões estabelecidas no âmbito de cada um a partir do trabalho realizado. Termina-se o capítulo com uma análise crítica da investigação realizada, incluindo as estratégias metodológicas seguidas, sugerindo-se também vias possíveis de trabalho futuro.

VII.1 ANÁLISE DA ACTUAL SITUAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUESAS

O estudo exploratório conduzido no âmbito do trabalho realizado (ver capítulo IV – Estratégia, Qualidade e Avaliação no Ensino Superior Português) permitiu fazer uma análise da situação actual das instituições de ensino superior portuguesas. Mais especificamente, foi possível

extrair um conjunto de conclusões gerais sobre a forma como estas instituições lidam com os conceitos, princípios e ferramentas subjacentes à gestão estratégica, gestão da qualidade e gestão da inovação, avaliando até que ponto eles foram pensados, interiorizados e/ou implementados no seu seio.

Seguidamente, apresentam-se as conclusões gerais a que foi possível chegar, em função dos diferentes temas analisados.

As funções das instituições de ensino superior

De acordo com o estudo realizado, são três as funções de uma instituição de ensino superior: o ensino, a investigação e o desenvolvimento de um conjunto de actividades de extensão, em que se incluem a prestação de serviços especializados (quer a nível do ensino, quer da investigação) e a promoção de iniciativas culturais e sociais com efeito na comunidade envolvente. Para a maioria dos participantes no estudo, o ensino é, no entanto, a função principal e a razão de ser das instituições de ensino superior, ainda que se ressalve a importância inquestionável da investigação e se alerte para o facto de, mesmo que inconscientemente, os docentes a estarem a colocar acima do ensino, dada a sua importância em termos de progressão na carreira docente.

Estruturas de governo e gestão

As instituições de ensino superior Portuguesas são, na maioria dos casos, constituídas por escolas (ou faculdades), podendo estas estar, ou não, por sua vez sub-divididas em departamentos. As escolas, ou faculdades, e os departamentos podem ser mais ou menos autónomos, contribuindo desta forma para a existência de instituições mais ou menos centralizadas. Em cerca de metade das instituições auscultadas este grau de autonomia foi considerado médio, muito embora reitores/presidentes o tenham considerado mais elevado do que os presidentes dos conselhos científicos e pedagógicos das respectivas unidades.

Muito embora o modelo de organização e funcionamento interno das instituições de ensino superior portuguesas tenha um enquadramento estabelecido na lei, existem situações muito diferentes quando se analisa o conjunto de instituições estudadas. Walford (1987) e Santiago (2001), tal como referido no capítulo I, afirmam que cada um dos modelos de gestão ‘ideais’ construídos para explicar a realidade das instituições de ensino superior, apenas consegue abarcar uma parte da mesma, sendo por isso conveniente cruzá-los e interrelacioná-los quando se pretende compreender melhor a totalidade dos fenómenos em causa. O trabalho realizado partiu deste pressuposto, procurando encontrar nas instituições de ensino superior Portuguesas características

dos diferentes modelos de gestão propostos na literatura. Foi possível concluir que o modelo de gestão vigente é, de facto, uma combinação das características dos diferentes modelos ‘ideais’ identificados no capítulo I, em que sobressaem os seguintes elementos:

- ? os assuntos que dizem respeito ao todo que é uma instituição de ensino superior são discutidos em assembleias e conselhos;
- ? os órgãos de gestão de uma instituição de ensino superior têm bastante poder sobre todos os que nela trabalham (docentes, funcionários e alunos);
- ? uma instituição de ensino superior produz ensino e investigação;
- ? uma instituição de ensino superior produz serviços para o exterior, cultura e cidadania.

Por outro lado, características como “o reitor, ou presidente, é eleito por pouco tempo e o seu poder é reduzido”, “o papel do reitor, ou do presidente, limita-se ao exercício de actividades de gestão corrente” e “não existe espaço para a definição de uma estratégia para a instituição” não encontram eco significativo nas instituições de ensino superior Portuguesas.

Relativamente aos órgãos de governo e gestão os reitores/presidentes, os senados/conselhos gerais e os conselhos científicos são, ao nível do topo das instituições, os órgãos com maior poder de decisão. Já ao nível da gestão intermédia, faculdades e departamentos, o maior poder de decisão cabe aos directores/conselhos (comissões) directivos e aos conselhos (comissões) científicas. No entanto, e tendo em consideração o estudo exploratório realizado, não se pode afirmar que exista nas instituições de ensino superior Portuguesas um órgão de gestão e decisão que exerça o papel de líder em todas elas. Antes, o órgão decisório em cada instituição depende das características da mesma, da forma de se organizar e das pessoas que em cada momento estão à frente de cada um dos diferentes órgãos existentes. É, porém, importante salientar que as instituições consideram ser relevante e fundamental o papel desempenhado pelo reitor/presidente, referindo que instituições com uma liderança mais forte (seja ao nível do reitor/presidente, seja ao nível dos órgãos de gestão de cada unidade orgânica) são também mais activas na preparação do seu desenvolvimento estratégico futuro e mais eficientes e eficazes nos processos de tomada de decisão.

Também de referir é o facto de os docentes, muito particularmente os doutorados, terem um poder de decisão muito significativo, o que vai de encontro às características da burocracia profissional, configuração estrutural em que Mintzberg (1995) enquadra as instituições de ensino superior.

A burocracia e a tramitação associadas aos processos de tomada de decisão são outra das características das instituições de ensino superior, que, no entanto, e em média, as consideram média e nem simples nem complexa, respectivamente. As sugestões para a desburocratização

destas instituições passam, de acordo com os resultados do estudo, pelo recurso a sistemas de informação de gestão eficazes, sistemas estes que começam a ser implementados.

Finalmente, referira-se o facto de o estudo realizado permitir evidenciar uma clara ausência de adopção e utilização de canais de comunicação eficientes nas instituições de ensino superior Portuguesas, uma vez que pessoas diferentes no interior da mesma instituição responderam de forma diversa a questões objectivas sobre a mesma realidade.

O papel do Estado

Os resultados deste estudo permitem confirmar a ideia expressa por Amaral et al. (2000) de que, apesar das leis da autonomia para as universidades e os institutos politécnicos públicos, da existência de um sub-sector de ensino privado com uma dimensão considerável, e de uma atitude favorável ao mercado, o Estado mantém um papel de relevância inquestionável enquanto regulador do sistema de ensino superior Português, influenciando significativamente as instituições e os processos de tomada de decisão no seu interior. De facto, quer os resultados do questionário preliminar, quer as entrevistas realizadas mostraram, que o poder de influência do Estado é relevante, nomeadamente porque este dispõe de alguns instrumentos que lhe permitem actuar directamente sobre o sistema de ensino superior e as suas instituições: a definição das regras de acesso ao ensino superior, a avaliação e o financiamento. A relação Estado/instituições é, portanto, em Portugal, mais bem descrita se for considerado um modelo híbrido de regulação, que inclua elementos de controlo directo e supervisão, do que se se recorrer apenas ao *Modelo de Supervisão pelo Estado* para a descrever (Amaral & Magalhães, 2001).

A participação de stakeholders externos e o relacionamento com o meio envolvente

O poder de decisão e influência atribuído pelas instituições de ensino superior aos actores e/ou entidades externas às mesmas é pouco significativo (se exceptuarmos o Estado do leque de entidades externas consideradas). Isso mesmo ficou patente no estudo exploratório realizado, em que às autarquias, entidades empregadoras e comunidade exterior foi atribuído em média um poder de decisão reduzido, bem como aos conselhos consultivos, quer das instituições, quer das suas unidades orgânicas, sempre que estes tinham sido criados.

Os conselhos consultivos são, geralmente, constituídos por elementos exteriores, representantes do meio sociocultural envolvente e considerados relevantes para a vida e desenvolvimento da instituição, pelo que poderiam constituir um mecanismo importante de participação do meio envolvente na definição das linhas estratégicas de desenvolvimento de uma

instituição. No entanto, como o seu papel é meramente consultivo e os seus elementos não estão muitas das vezes interessados em perder tempo a discutir assuntos que não lhes dizem directamente respeito, e muito embora a sua existência seja actualmente uma prática corrente no ensino superior Português (praticamente todas as instituições estudadas tinham criado um órgão desta natureza) a verdade é que, tal como Amaral & Magalhães (2002: 16) afirmam a propósito da situação nas universidades públicas, “*estes órgãos não têm poder nenhum, reúnem muito raramente e em muitos casos os seus membros ainda não chegaram sequer a ser nomeados.*”

Parece, portanto, que muito embora se assista em Portugal ao “*surgimento e desdobramento político do conceito de stakeholder*” (Amaral & Magalhães, 2002: 15), a verdade é que o mesmo ainda não foi assimilado e implementado ao nível da *praxis* das instituições.

Em termos de relacionamento com o meio envolvente, verifica-se uma cada vez maior preocupação das instituições de ensino superior com o exterior, muito embora por vezes tal aconteça mais ao nível do discurso institucional do que na prática das instituições. Ainda assim, e além da participação de *stakeholders* externos em órgãos de gestão das instituições ou nos seus conselhos consultivos, a relação com o meio pode acontecer através do desenvolvimento de actividades e serviços para o exterior (actividades de extensão), dos estágios dos alunos em entidades externas, do convite a pessoas da comunidade envolvente para leccionarem determinado tipo de disciplinas e da criação de estruturas de interface, que permitem uma relação mais directa entre a instituição e o seu meio exterior (80% das instituições inquiridas com o questionário preliminar afirmaram possuir este tipo de estruturas).

A preocupação com os docentes e funcionários

Essencialmente trata-se aqui de uma aposta na promoção da sua formação, muito particularmente no que diz respeito à formação científica dos docentes, uma vez que uma instituição com mais doutorados possui maior credibilidade, quer ao nível do ensino que oferece, quer da investigação que produz. Recentemente começou a surgir uma preocupação significativa com a formação pedagógica dos docentes, tendo já sido desencadeadas acções deste tipo, com considerável adesão, em algumas das instituições estudadas.

Relativamente à existência de prémios ou recompensas, monetárias ou outras, para docentes ou funcionários que mais se destaquem no exercício das suas funções, é notória a dificuldade na sua implementação, uma vez que tal não está previsto na carreira da função pública, em que docentes e funcionários não docentes se encontram integrados.

A gestão estratégica nas instituições de ensino superior Portuguesas

As preocupações nas instituições de ensino superior portuguesas com uma reflexão acerca de si mesmas e do seu desenvolvimento futuro enquanto organizações, definindo objectivos e estratégias que lhes permitam alcançá-los, é algo que só muito recentemente se começou a verificar. Fundamentalmente, parece que se nalguns casos o despoletar destes processos teve como principal impulsionador o Estado (sobretudo no caso dos Politécnicos), noutras foram sem dúvida os órgãos de gestão da instituição, muito por iniciativa de quem esteve e está à sua frente, que iniciaram esforços no sentido de que esta se comesse a gerir, senão estrategicamente, pelo menos com alguma reflexão acerca da direcção a seguir.

A gestão estratégica nas instituições de ensino superior Portuguesas passa, então, por um pensar acerca do futuro da organização, daquilo que esta quer vir a ser num horizonte que pode ser mais ou menos longo, estabelecendo uma visão de futuro, objectivos e estratégias que lhe permitam alcançá-los. Gerir estrategicamente uma instituição de ensino superior prende-se, ainda, com a criação de uma cultura institucional, um ambiente que possibilite o seu desenvolvimento harmonioso e daqueles que nela exercem as suas actividades e um estar atento às ameaças e oportunidades que vão surgindo, encontrando soluções para as primeiras e mecanismos para aproveitar as segundas.

Na generalidade das instituições estudadas a sociedade envolvente não foi nem é envolvida nos processos de reflexão estratégica, nem tão pouco é chamada a pronunciar-se sobre eventuais documentos que definam a evolução estratégica das instituições num horizonte de médio ou longo prazo. O processo de gestão estratégica, ou talvez mais correctamente a reflexão estratégica que em maior ou menor grau ocorre em cada instituição, tem essencialmente um carácter interno, nele participando apenas os elementos a ela pertencentes (especialmente docentes, mas também alunos e funcionários). Apesar de ser esta a situação actual, parece, contudo, haver a ideia de que este mesmo envolvimento devia acontecer e ser potenciado (o que nalguns casos já está a acontecer), pois a opinião do exterior é fundamental quando se quer que uma instituição de ensino superior se desenvolva de acordo com aquilo que são as necessidades reais daqueles que a procuram.

Não obstante haver algum pessimismo em relação à gestão estratégica e à sua implementação nas instituições de ensino superior, a verdade é que, chamando-lhe gestão estratégica ou não, optando pela aplicação dos seus princípios e metodologias ou não, as instituições portuguesas começam a encetar no seu seio processos vários de reflexão acerca do seu futuro desenvolvimento. Assim, a maioria das instituições estudadas fez já uma análise interna da sua situação, que está documentada, elaborou um plano global de desenvolvimento, implementou um sistema de gestão da informação e possui uma política para a qualidade institucional (ainda que

apenas para determinadas áreas), o que podem ser considerados, de acordo com Tabatoni & Barblan (1996), ‘momentos evolucionários’ para a adopção de uma abordagem de gestão estratégica. Estes momentos têm servido as mais das vezes para a existência de uma discussão no interior das instituições sobre aquilo que estas são, como querem vir a ser, que objectivos pretendem alcançar e quais os “caminhos”, as orientações a seguir para os atingir.

Pode, então, concluir-se que na maioria das instituições estudadas os momentos de reflexão acerca do seu futuro e de definição de pelo menos algumas linhas de orientação da sua actuação, embora constituam apenas um princípio de gestão estratégica ainda algo incipiente, preconizam já a existência de uma preocupação crescente com estas questões. Parece, portanto, que ainda que não se possa falar de uma gestão estratégica ao nível das instituições de ensino superior portuguesas, também não é razoável afirmar que estas se desenvolvem de uma forma totalmente *ad hoc*, sem equacionarem as potenciais ameaças que possam vir a enfrentar ou determinadas oportunidades que venham a surgir. A verdade é que começam a existir evidências de preocupações das instituições com o seu futuro e algumas tentativas, mais ou menos consistentes de sobre ele pensar, definir objectivos a atingir e delinear caminhos para os alcançar.

A inovação nas instituições de ensino superior Portuguesas

Na maioria das instituições de ensino superior estudadas existem preocupações com a inovação, embora não se possa dizer que as mesmas tenham um carácter sistemático. A inovação ocorre nestas instituições, e de acordo com o entendimento que os inquiridos têm acerca desta questão, sobretudo ao nível da investigação (associada a novos desenvolvimentos tecnológicos) e do ensino, neste caso com a aplicação de novas metodologias de ensino/aprendizagem e com o recurso a novos processos pedagógicos. Alguns dos entrevistados também apontaram a existência de preocupações com a inovação ao nível da gestão das próprias instituições, que passam por coisas tão diversas como uma melhor organização da investigação aí realizada, uma gestão mais eficiente dos serviços académicos e dos recursos humanos, do relacionamento institucional, das relações com a comunidade envolvente, etc.

Apesar da existência de preocupações com a inovação, ainda não foram criados, na maioria das instituições, mecanismos internos que possibilitem e promovam quer o surgimento de ideias novas, quer a sua transformação em soluções diferentes, potenciadoras de um desenvolvimento futuro sustentado e harmonioso. De facto, os resultados obtidos com o estudo apontam no sentido de que o processo de geração e transmissão de novas ideias ocorre de maneira essencialmente informal, pelas conversas tidas entre docentes, alunos e funcionários, sobretudo nos diversos órgãos de gestão existentes. Este processo depende também da maior ou menor capacidade que as

diferentes pessoas (alunos, docentes e funcionários) têm de gerar novas ideias. Neste quadro é dada especial ênfase à criatividade e espírito de inovação de quem é responsável pela instituição (o seu director, o seu reitor ou presidente). Assim sendo, não se pode falar de alguém que na instituição é responsável pela inovação e pela sua gestão; este acaba por ser um processo pelo qual ninguém é inteiramente responsável, sendo muitos aqueles que nele devem participar.

O desenvolvimento de mecanismos formais e estruturados que contribuam para o surgimento de inovações, sua gestão e posterior introdução no normal funcionamento de cada instituição não é, aliás, uma preocupação muito significativa no contexto das instituições de ensino superior Portuguesas. Tal acontece, muito provavelmente, porque estas instituições são constituídas por um capital humano (os docentes) que por si só constitui um factor de importância fundamental para a descoberta de soluções criativas e inovadoras para os problemas e necessidades de mudança que vão surgindo. É preciso não esquecer que as instituições de ensino superior são, na maioria dos casos, centros de inovação por excelência (embora em boa verdade essencialmente ao nível do desenvolvimento tecnológico) ainda que não disponham, como agora se constatou, de mecanismos internos formais que as potenciem. Resta, então, perguntar se não poderiam ser ainda mais inovadoras se pensassem seriamente em estruturar alguns mecanismos internos direccionados nesse sentido.

A qualidade e a sua gestão nas instituições de ensino superior Portuguesas

No quadro do estudo exploratório realizado a qualidade de uma instituição está intimamente relacionada com a qualidade dos processos que nela decorrem, com especial ênfase para o ensino e a investigação. Daí que as grandes preocupações com a qualidade e a sua melhoria nas instituições de ensino superior Portuguesas se situem precisamente ao nível destas duas funções da universidade, o que acaba por ser um pouco redutor face ao conceito de qualidade total, que como se viu no Capítulo II pressupõe qualidade em tudo o que a organização é e faz: no ensino que oferece, na investigação que realiza, nas actividades de extensão que desenvolve, nos recursos de que dispõe, nos docentes, alunos e funcionários que tem, na forma como se gere e organiza.

Outra das conclusões que se podem retirar deste estudo é a de que não existem, na grande maioria das instituições de ensino superior portuguesas, mecanismos internos formais e sistemáticos que garantam a sua qualidade e potenciem a sua melhoria, muito embora não seja negada a sua importância. Assim, o que acontece, é que a qualidade e a preocupação com a sua melhoria e avaliação se encontram directamente relacionadas com os programas actualmente em curso, a nível nacional, de avaliação do ensino e da investigação. No entanto, e muito embora seja este o panorama geral, começam a desenvolver-se em algumas instituições determinados

mecanismos internos que visam a garantia e a melhoria da qualidade (sobretudo instituições universitárias), os quais se centram sobretudo, como aliás é natural, ao nível do ensino e da investigação e passam por coisas tão diversas como a realização de inquéritos pedagógicos aos alunos, a criação de determinados gabinetes responsáveis pela avaliação, monitorização e melhoria da qualidade, o estabelecimento de contratos-programa com as unidades de investigação, processos internos de avaliação das licenciaturas (diferentes dos nacionalmente implementados), a elaboração de procedimentos escritos relativos aos vários processos (de ensino, administrativos, entre outros) que decorrem na instituição, etc.

Conclui-se também que, apesar de não existirem na grande maioria das instituições de ensino superior portuguesas, e talvez mesmo em todas elas, políticas que visem a garantia interna da sua qualidade e a sua melhoria contínua e sustentada enquanto um todo, não é possível ignorar determinados esforços de melhoria, as mais das vezes com carácter de experiências piloto, potencialmente alargadas depois ao todo da instituição, que têm vindo a ser desenvolvidos e cujo objectivo é quase sempre tornarem mais eficaz e eficiente a sua gestão. Na sua maioria estes esforços não são tanto direccionados para a melhoria das actividades que decorrem na instituição, nomeadamente o ensino e a investigação (aqui as preocupações com a qualidade estão claramente centradas nos sistemas de avaliação existentes a nível nacional), mas visam antes a melhoria da gestão de determinadas áreas sectoriais das instituições, tais como os serviços internos da instituição, os sistemas de informação de gestão, a gestão das licenciaturas, etc.

Por outro lado, e muito embora seja ainda uma prática recente, assiste-se em algumas instituições à criação no seu seio de estruturas responsáveis pela qualidade, sua monitorização e melhoria, e ainda que em muitos dos casos as suas tarefas se prendam essencialmente com a gestão dos processos nacionais de avaliação da qualidade do ensino (apoio na elaboração dos relatórios de auto-avaliação e durante as visitas das comissões externas), também desempenham um papel importante na promoção de iniciativas e projectos relacionados com a melhoria da qualidade da instituição e das actividades que nela decorrem.

Tem-se também vindo a assistir, nos anos mais recentes, e em algumas instituições de ensino preocupadas com a qualidade da sua gestão e dos processos que nelas decorrem, ao questionar da possibilidade de aplicação de alguns dos referenciais mais conhecidos e utilizados de gestão da qualidade no seu seio. Também em Portugal existem já alguns exemplos de instituições de ensino superior que desenvolveram projectos, quer de construção de um sistema da qualidade de acordo com os requisitos estipulados na norma ISO 9001 (versão do ano 2000), quer de auto-avaliação de acordo com os nove critérios do modelo de excelência da EFQM.

Apesar da não existência, na grande maioria das instituições estudadas, de exercícios de benchmarking formais, a verdade é que em metade delas foram mencionados alguns processos e

mecanismos que têm permitido uma comparação com o desempenho de outras. Estes processos passam quase sempre por contactos a nível informal entre os docentes de umas instituições e os de outras, muito particularmente entre docentes responsáveis por cursos similares, embora sejam também apontados os resultados das avaliações (ao ensino e, por exemplo, num dos casos, a avaliação institucional levada a cabo pela EUA – *European University Association*) e outros estudos conduzidos pelas próprias instituições, enquanto mecanismos que permitem averiguar o posicionamento relativo de cursos e instituições. Assim, e no que respeita ao benchmarking e sua aplicação, enquanto ferramenta da qualidade, pode dizer-se que de forma geral as instituições de ensino superior portuguesas não são avessas ao mesmo, considerando a maioria delas que os exercícios de comparação entre instituições podem ser úteis para a melhoria das mesmas e das actividades que nelas decorrem.

Sistemas de avaliação nas instituições de ensino superior Portuguesas

Nas instituições de ensino superior Portuguesas, o conceito de avaliação está intimamente relacionado com o de qualidade, e vice-versa: por um lado, avalia-se para determinar a qualidade de uma instituição ou de um conjunto de actividades que nela decorrem; por outro, gerir, garantir e monitorizar a qualidade numa instituição passa essencialmente pelo desenvolvimento de sistemas e mecanismos que permitam a avaliação dos diferentes tipos de actividades (ensino, investigação, actividades de extensão, gestão) que aí são desenvolvidas.

O estudo exploratório realizado permitiu concluir que, genericamente, a avaliação e os sistemas nacionais actualmente existentes, quer para o ensino, quer para a investigação, têm vindo a ser bem recebidos nas instituições de ensino superior portuguesas estudadas (ainda que obviamente não sejam isentos de críticas), estando as pessoas despertas para a necessidade e importância de estabelecer mecanismos que lhes permitam conhecer a sua situação, por forma a ser possível melhorá-la. No entanto, deve sempre ser salvaguardada a necessidade de estes mecanismos serem isentos, credíveis, honestos e conduzirem a resultados visíveis. A avaliação deve igualmente, e sob pena de não ser eficaz, ter uma utilidade explícita, isto é, o processo em si mesmo e os resultados com ele obtidos devem traduzir-se em melhorias significativas das actividades e da instituição avaliadas. Foi também realçada a importância dos sistemas de avaliação contemplarem uma componente externa, considerando-se que a quem está por dentro de uma instituição é por vezes difícil ter uma percepção real da situação.

O estudo exploratório possibilitou também a identificação de outros sistemas de avaliação existentes nas instituições de ensino superior Portuguesas, como, por exemplo, um sistema de avaliação dos docentes, centrado nos relatórios do biénio, mas que de alguma forma evoluiu e hoje

é mais do que a simples redacção destes relatórios; diversos estudos encomendados a empresas externas (auditorias à gestão, avaliação da faculdade nas suas diversas componentes, diagnóstico global da escola); realização de inquéritos a alunos, com o intuito de conhecer a opinião (e a satisfação) destes relativamente à instituição, ao curso e aos professores; auscultação de ex-alunos, bem como de possíveis entidades empregadoras dos licenciados.

Por outro lado, e na grande maioria dos casos estudados, verificou-se que não é feita qualquer avaliação da satisfação daqueles que trabalham nas instituições (docentes e funcionários), muito embora o sistema de avaliação da qualidade do ensino contemple a auscultação da opinião de docentes.

Concluiu-se também que, em algumas das instituições estudadas, foram criadas estruturas, ou aproveitadas algumas já existentes, com o objectivo de coordenar todo o processo de avaliação da qualidade. O seu trabalho passa, na maioria dos casos, pela recolha e tratamento de toda a informação necessária, pela elaboração dos relatórios finais de auto-avaliação (ainda que a interpretação, análise e reflexão sobre a informação recolhida seja da responsabilidade dos docentes do curso), organização das visitas das comissões externas. Cabe a estas estruturas a organização administrativa dos processos de avaliação da qualidade que decorrem na instituição. A razão para a criação destas estruturas prendeu-se com a elevada carga de trabalho administrativo (e burocrático) associada aos processos de avaliação.

Em traços gerais, e tendo em consideração todo o estudo exploratório realizado, estas foram as principais conclusões que foi possível extrair relativamente à actual situação das instituições de ensino superior Portuguesas. Muito embora não se possa afirmar que no seu seio existam já mecanismos formais de garantia, avaliação e melhoria da sua qualidade, verifica-se que estas organizações se encontram já alertadas para a necessidade de pensarem estas questões e de implementarem sistemas e processos que lhes permitam em cada momento analisar a sua qualidade e a dos seus processos, pensarem o seu desenvolvimento futuro e os objectivos que pretendem atingir e delinear acções que lhes permitam alcançá-los, na certeza de que se melhorarão continuada e sistematicamente.

No Capítulo I (O Ensino Superior) o surgimento das preocupações com a qualidade e a sua avaliação nos sistemas de ensino superior foi enquadrado na transição do *Modelo de Controlo pelo Estado* para o *Modelo de Supervisão pelo Estado*, enquanto mecanismo que *a posteriori* permitiria ao Estado garantir a qualidade do sistema. Mas, as instituições de ensino superior não são apenas organizações que reagem a imposições estatais. Elas também podem ser, e muitas vezes são-no,

pró-activas, antecipando-se ao próprio Estado e ao seu papel regulador. Isto mesmo se constatou com o estudo exploratório realizado, particularmente através do relato das experiências, projectos piloto e outras iniciativas relacionadas com a qualidade e a sua melhoria que estão a ser levadas a cabo em algumas das instituições estudadas. No entanto, é importante referir que o facto de serem mais pró-activas resulta em grande medida das características de quem é por elas responsável e da sua maior ou menor capacidade para fazer os restantes actores acreditar na bondade dos seus projectos, conseguindo a sua motivação e comprometimento no sentido da implementação.

VII.2 O MODELO DE AUTO-AVALIAÇÃO ENQUANTO FERRAMENTA PROPICIADORA DA MELHORIA CONTÍNUA

O sistema de ensino superior Português é actualmente sujeito a avaliações periódicas da sua qualidade, nomeadamente no que se refere às funções ensino (CNAVES^a, 2000; CNAVES^b, 2000) e investigação (MCT, 2000). No entanto, não foi implementado, até à data, qualquer sistema nacional de avaliação institucional, que conduza a uma análise cuidada de cada instituição enquanto um todo organizacional. Porque se acredita na importância e relevância de uma análise institucional para a melhoria da qualidade de cada instituição e de cada um dos seus processos, desenvolveu-se um modelo de auto-avaliação para as instituições de ensino superior Portuguesas. Este modelo pretende ser uma ferramenta dinamizadora da melhoria contínua, que possibilite a cada instituição auto-analisar-se face a um conjunto de princípios e práticas que devem nortear o desenvolvimento de quem quer alcançar a excelência, reflectir sobre si mesmo, avaliar os seus pontos fortes, as áreas em que deve melhorar e, finalmente, pensar no conjunto de acções de melhoria a implementar. Tal como enfatizado na literatura a propósito dos modelos de excelência que têm vindo a ser desenvolvidos, também aqui houve a preocupação de conceber um modelo de auto-avaliação que fosse uma descrição de um sistema de gestão tão completo quanto possível e capaz de produzir níveis de desempenho de qualidade superior (Barker, 2000).

O modelo de auto-avaliação foi desenvolvido com base no estudo exploratório realizado, o qual, além de permitir fazer uma análise da situação actual das instituições de ensino superior, conduziu à identificação de um conjunto de factores críticos a serem incluídos num possível modelo a desenvolver. Paralelamente, procedeu-se ao estudo de diferentes modelos de avaliação da qualidade, concebidos quer para instituições de ensino superior (CNAVES^a, 2000; CNAVES^b,

2000; CNE, 2001; CRE, 2000), quer para as organizações em geral (EFQM^a, 1999; Kanji, 1998; BNQP, 2001; Kaplan & Norton, 1996; Saraph, Schroeder & Benson, 1989; Black & Porter, 1996), tendo estes constituído bases de suporte ao desenvolvimento do modelo de auto-avaliação proposto.

O modelo desenvolvido (cuja descrição pormenorizada é apresentada no capítulo V) inclui nove critérios e assume que a qualidade de uma instituição de ensino superior depende, em primeira análise, da qualidade dos **processos** que nela decorrem (nomeadamente o ensino/aprendizagem, a investigação e actividades de extensão) e dos **resultados** que através deles a instituição é capaz de alcançar. **Actores, recursos** e, em muitos casos, **parcerias** são também factores importantes e que devem ser tidos em consideração numa instituição de ensino superior que deseje garantir e/ou melhorar a sua qualidade organizacional. Mas actores, parcerias, recursos, processos e resultados não representam totalmente a realidade de uma instituição de ensino superior. Esta é também caracterizada pela sua **estrutura e organização** internas, **liderança, política, estratégia e cultura**, sendo também, e ainda, muito influenciada por entidades exteriores que sobre ela exercem mecanismos de **regulação externa** significativos. Os esforços feitos pela instituição no sentido de periódica e sistematicamente avaliar cada um dos nove critérios do modelo, inovando e renovando as suas práticas, conduzirá à melhoria contínua e sustentada da sua qualidade.

Ainda que o desenvolvimento do modelo se tenha baseado num conjunto de outros modelos de avaliação da qualidade existentes, são notórias as diferenças entre eles. Ao contrário dos modelos desenvolvidos especificamente para instituições de ensino superior, o modelo aqui apresentado cobre um conjunto de critérios e as relações entre os mesmos, permitindo a cada instituição ter uma ideia clara sobre as áreas a analisar, reflectir, avaliar e melhorar. Em vez de ser apenas uma lista de indicadores, o modelo pretende cobrir e capturar a complexidade de uma instituição de ensino superior e, simultaneamente, apresentar uma imagem coerente da mesma, em que diferentes sub-imagens podem também ser obtidas, de acordo com uma perspectiva particular (ensino/aprendizagem, investigação, actividades de extensão – ver anexos V.1, V.2 e V.3). Além destas características, o modelo baseia-se numa estrutura e num conjunto de relações entre os critérios cuja significância é passível de ser estatisticamente testada, fornecendo uma base quantitativa para análise e estabelecimento de prioridades.

O desenvolvimento do modelo incluiu a definição de cada um dos critérios e a identificação das áreas a abordar quando uma instituição opta por fazer a sua auto-avaliação segundo ele. Cada um dos critérios do modelo encontra-se dividido em sub-critérios, o que facilita um melhor entendimento dos pontos a serem analisados no âmbito de cada um.

No sentido de validar e decidir da possibilidade real de aplicação do modelo de auto-avaliação desenvolvido em instituições de ensino superior, ou nas suas unidades orgânicas, duas abordagens genéricas foram utilizadas, uma de índole quantitativa e outra de índole qualitativa.

A abordagem quantitativa baseou-se essencialmente na utilização de questionários, os quais foram enviados às populações para que se pretendeu validar o modelo (o conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas e a Universidade de Aveiro como caso de estudo particular). O questionário cobriu os princípios e práticas identificados como relevantes para promover a qualidade deste tipo de organizações, os quais corresponderam basicamente aos critérios do modelo de auto-avaliação. No entanto, como estes últimos são construtos abstractos (variáveis latentes), que não podem ser directamente medidos, tornou-se necessário traduzi-los num conjunto de indicadores directamente mensuráveis (variáveis manifestas). Estes corresponderam, no fundo, às áreas a abordar consideradas no desenvolvimento do modelo e constituíram o conjunto de questões colocadas aos inquiridos. Os dados recolhidos foram tratados estatisticamente, tendo-se recorrido à técnica de análise multivariada modelos de equações estruturadas. Para o efeito, foram pensados e testados dois modelos estruturais, um que incluiu todos os critérios do modelo de auto-avaliação proposto e as relações entre eles e outro que ignora um dos critérios (regulação externa), agrupando outros dois (recursos e parcerias). Os resultados obtidos pela aplicação desta técnica para os dois modelos de equações estruturadas considerados permitiram concluir pela validação empírica dos mesmos e das relações estabelecidas entre os seus diferentes critérios, quer para o conjunto das instituições de ensino superior portuguesas, quer para a Universidade de Aveiro. São modelos que consistem num sistema de equações que descreve as relações existentes entre os diferentes critérios, todas elas teórica e estatisticamente significativas. Acredita-se, por isso, que possam ser utilizados pelas instituições de ensino superior como ferramentas de auto-avaliação para suportar a melhoria contínua da sua qualidade.

Considerando-se que a utilização de uma abordagem meramente quantitativa para a validação de um modelo de auto-avaliação pode ser algo redutora, essencialmente porque não permite perceber se o modelo desenvolvido foi compreendido e aceite pelos actores da instituição, sentiu-se ser absolutamente necessário complementar a sua validação recorrendo também a uma abordagem de natureza qualitativa, a qual permite construir uma ideia preliminar da utilidade do modelo enquanto ferramenta propiciadora da melhoria para as organizações em estudo.

Para validar qualitativamente o modelo de auto-avaliação desenvolvido recorreu-se, então, à utilização de formulários (um por cada um dos sub-critérios do modelo), complementados com um

conjunto de questões relativas a cada critério. Formulários e questionários foram preenchidos por equipas de auto-avaliação, durante uma reunião específica. O principal objectivo foi verificar se, com base no modelo desenvolvido, era possível às equipas de auto-avaliação obter uma “fotografia” da instituição, que não só identificasse as forças e fraquezas da mesma, como também estabelecesse um conjunto de acções de melhoria a ser accionadas.

Este exercício foi realizado no Departamento de Engenharia e Gestão Industrial da Universidade de Aveiro, tendo sido possível concluir que o modelo desenvolvido é adequado e útil para lidar com os problemas de garantia e avaliação da qualidade que as instituições de ensino superior enfrentam. De facto, os intervenientes no exercício de auto-avaliação (alunos e professores) mostraram ter compreendido o modelo desenvolvido, completando os formulários e questionários propostos. Consideram também que o exercício foi útil para avaliar a qualidade do departamento, tendo dado sugestões e tecido comentários bastante interessantes acerca do modelo e da metodologia proposta para a sua utilização, os quais permitem agora pensar no seu refinamento e melhoria.

Os resultados obtidos com as duas abordagens utilizadas para a aplicação e validação do modelo de auto-avaliação desenvolvido, permitem concluir que ambas devem ser combinadas e usadas em simultâneo. Tal significa que, durante o exercício de auto-avaliação, um conjunto de formulários deve ser preenchido por equipas de auto-avaliação, ao mesmo tempo que um questionário deve ser respondido por todos os membros da instituição. Desta forma consegue-se, simultaneamente, quantificar o nível de qualidade da instituição (obter um valor quantitativo para cada um dos critérios em análise), estimar a intensidade das relações entre critérios, obter um conjunto de pontos fortes e áreas de melhoria e definir acções de melhoria a implementar.

VII.3 ANÁLISE CRÍTICA DO TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO REALIZADO

De acordo com Amaral, Magalhães & Santiago (2003: 131), o ensino superior encontra-se hoje exposto à influência de pressões exteriores significativas, resultantes do “*efeito convergente de restrições financeiras, (...) do aumento das expectativas e do crescimento da procura social, das solicitações da nova economia e de uma debilitação do seu capital simbólico*”. Também Santos (1996) refere que a universidade enfrenta actualmente uma crise tripla: perda de legitimidade social e de hegemonia relativamente à produção de conhecimento e uma crise institucional.

Para fazer face a estas novas pressões, muitas têm sido as vozes, sobretudo ao nível político e a partir dos anos 80, a levantar-se e a criticar abertamente o modelo tradicional de governo e gestão das instituições de ensino superior, considerado ineficiente e esgotado para fazer face aos novos desafios que se colocam a estas organizações. Praticamente por todo o lado, o ensino superior tem sido confrontado com a necessidade de ser *“more accountable and responsive, efficient and effective and, at the same time, more entrepreneurial and self-managing”* (Meek, 2003: 179). É neste contexto que se pode enquadrar o surgimento do managerialismo no ensino superior, justificado normalmente através da utilização de dois tipos de argumentos: por um lado, considera-se que quer o sistema de ensino superior, quer as suas instituições não são capazes de se reformar ao mesmo ritmo que ocorrem as mudanças no seu meio envolvente; por outro lado, as estruturas colegiais de tomada de decisão perpetuam os interesses corporativos dos académicos, criando irracionalidades e ineficiências, quer no sistema, quer nas instituições (Santiago & Carvalho, 2003).

Para Santiago & Carvalho (2003: 1), o managerialismo é geralmente identificado como *“... um conjunto de processos e instrumentos, tecnicamente indiscutíveis e social e politicamente neutros. Os seus principais objectivos são o alcançar da eficiência e a medição do desempenho...”* Os autores alertam, porém, para o facto do seu quadro de referência ter um âmbito mais alargado e estar teórica e ideologicamente bem estabelecido, combinando:

“... pressupostos políticos, institucionais e organizacionais e princípios de racionalidade que não parecem estar organizados mas nos quais é possível detectar alguma coerência em torno das noções de mercado, competição, escolha individual, responsabilidade e eficiência. (...)” (ibid: 1)

É importante, contudo, fazer a distinção entre o managerialismo enquanto ideologia para a mudança estratégica dos serviços públicos e a necessidade de dotar as instituições de ensino superior de uma administração mais flexível e eficaz, em que, contudo, os novos processos e ferramentas de gestão são apenas instrumentos colocados ao serviço das instituições e dos seus órgãos de governo e gestão, não assumindo um papel determinante na definição dos objectivos e estratégias (Meek, 2003; Amaral, Magalhães & Santiago, 2003). Ou, como Trow (1994^b) afirma, ao estabelecer uma distinção entre managerialismo *‘hard’* e *‘soft’*:

“the ‘soft’ managerialists still see higher education as an autonomous activity, governed by its own norms and traditions, with a more effective and rationalised management still serving functions defined by the academic community itself.” (ibid: 11)

Para Amaral, Fulton & Larsen (2003: 276), este managerialismo ‘soft’ encontra, de facto, o seu lugar no ensino superior, uma vez que “*no one on his senses will raise his voice against the idea that higher education institutions should be efficiently run*”.

Pode, assim, enquadrar-se o trabalho realizado neste conceito de managerialismo ‘soft’, porquanto o modelo de auto-avaliação desenvolvido e empiricamente validado constitui uma ferramenta de avaliação e melhoria da qualidade ao serviço das instituições de ensino superior, e de acordo com aquilo que forem a sua missão e objectivos. No fundo o que se procurou no desenvolvimento do modelo foi juntar, na medida do possível e no âmbito daquilo que são as características específicas das instituições de ensino superior, “o melhor de dois mundos”. Não sendo objectivo do trabalho a importação *tout court* dos princípios, ferramentas e práticas subjacentes à gestão estratégica e pela qualidade total de outros contextos organizacionais para o ensino superior, parecem, no entanto, existir princípios e ferramentas que serão suficientemente relevantes e importantes para merecer ser equacionada a sua aplicação no contexto das instituições de ensino superior Portuguesas, se estas quiserem de facto enfrentar com sucesso os desafios que se adivinham neste dealbar do século XXI.

Tendo o trabalho realizado permitido concluir, como referido no sub-capítulo anterior, pela validade teórica e empírica, quer do modelo de auto-avaliação desenvolvido, quer das abordagens propostas para a sua aplicação, resta apenas levantar algumas questões importantes no quadro de uma análise crítica da investigação desenvolvida.

Tendo a investigação conduzida feito uso da triangulação no âmbito do estudo exploratório inicial (para análise da situação actual das instituições de ensino superior Portuguesas), foi possível verificar *in loco* que o tipo e a forma como as respostas são dadas a um questionário escrito ou durante uma entrevista/conversa são substancialmente diferentes. Assim, foi evidente a diferença entre a situação actual das instituições de ensino superior Portuguesas, patente nas respostas dadas quer ao questionário preliminar realizado, quer ao questionário “A Excelência nas Instituições de Ensino Superior Portuguesas”, e a que resultou do conjunto de conversas mantidas com actores chave destas mesmas instituições. Essencialmente, ficou-se com a ideia de que o panorama optimista que resultou das respostas dadas aos questionários não encontra a mesma expressão na voz do conjunto de entrevistados que falaram sobre as instituições que dirigem e/ou onde trabalham (as entrevistas levaram à constatação de que ainda há muito a fazer até se poder claramente afirmar que existe gestão estratégica ou gestão pela qualidade total numa instituição de ensino superior Portuguesa). É, portanto, importante salientar a conveniência do recurso à triangulação em estudos

desta natureza, se se quiser de facto por um lado ter uma melhor percepção da realidade que está a ser tratada e, por outro, conseguir o maior número de “vozes” possível sobre essa mesma realidade.

Os resultados patentes no capítulo VI, particularmente os que dizem respeito às pontuações obtidas pelo conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas em cada um dos critérios dos modelos de equações estruturadas propostos (modelos A e B), evidenciam um panorama muito positivo para estas organizações no que se refere à implementação no seu seio do conjunto de práticas definidas e que se considerou serem relevantes para a garantia e melhoria da qualidade. Este não era, no entanto, o cenário que seria de esperar depois das entrevistas realizadas e face às opiniões geralmente emitidas pelos responsáveis das instituições de ensino superior Portuguesas. Por outro lado, o grau de exigência que se pensa que o modelo de auto-avaliação encerra também não fazia prever um panorama tão positivo. De referir, também, que estudos realizados com modelos desta natureza, quer para instituições de ensino superior, quer para outro tipo de organizações, apontam para pontuações mais baixas nos critérios de qualidade utilizados. Vejamos, por exemplo, os resultados obtidos por Tambi (2000) para um conjunto de instituições de ensino superior dos Estados Unidos, Reino Unido e Malásia: a pontuação máxima obtida foi de 64% (para o critério Liderança), tendo sido atribuídas a sete critérios (num total de 14) pontuações inferiores a 60%. Porém, é de notar que à semelhança do que acontece para o conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas, também no estudo realizado por Tambi (2000) a diferença máxima de pontuações entre os vários critérios não excede os 15%. Também interessante foi verificar a diferença de pontuações obtidas para a Universidade de Aveiro e para o conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas em cada um dos critérios dos modelos A e B. Pôde, com os resultados obtidos, confirmar-se a hipótese de que quem está num órgão de gestão de topo tende a dar uma visão mais favorável da sua instituição do que aqueles que nela apenas exercem as suas funções docentes e não docentes. De referir ainda que é para os critérios “Actores” e “Política, Estratégia e Cultura” que esta diferença é mais acentuada, enquanto que no caso dos critérios “Regulação Externa” e “Resultados”, ela não se verifica.

Finalmente, são de salientar as questões relacionadas com a validade externa da investigação realizada, isto é com o grau de generalização dos resultados obtidos (Gliner & Morgan, 2000). Neste contexto assumem particular importância a representatividade da população estudada e as taxas de resposta. Os três questionários lançados foram enviados à totalidade da população em estudo, não tendo a partir desta sido definida qualquer amostra. Porém, a taxa de respostas obtida levou a que nos três casos se obtivesse a participação não da população em estudo, mas de amostras desta que se julga, no entanto, terem sido representativas do todo da população. Será, no entanto,

conveniente assumir alguma precaução relativamente à generalização dos resultados encontrados, sendo conveniente pensar uma aplicação mais alargada do modelo de auto-avaliação proposto, combinando as abordagens quantitativa e qualitativa, antes de afirmar o seu carácter genérico.

VII.4 PROPOSTAS DE TRABALHO FUTURO

Assumindo que o modelo de auto-avaliação desenvolvido, aplicado e validado tem potencial para ser utilizado pelas instituições de ensino superior Portuguesas como uma ferramenta de suporte à sua avaliação e gestão, contribuindo para a melhoria continuada da sua qualidade, sugerem-se algumas vias de trabalho futuro. Estas prendem-se essencialmente com o refinamento e melhoria do próprio modelo e das metodologias propostas para a sua aplicação, reforçando a sua validade, quer teórica, quer estatística.

Os comentários, sugestões e ideias dadas pelos participantes no exercício de auto-avaliação do DEGEI (cujos resultados foram apresentados no sub-capítulo VII.3), permitem caminhar para uma melhoria do próprio modelo de auto-avaliação, bem como da metodologia de aplicação e utilização do mesmo no contexto das instituições para as quais foi concebido. Assim, e depois de revistos cuidadosamente os critérios, sub-critérios e áreas a abordar em que o modelo proposto se baseia (com introdução das sugestões recebidas), sugere-se a sua aplicação recorrendo à utilização, em simultâneo, e numa mesma instituição de ensino superior, das duas abordagens propostas: questionário e questionário/formulários. Isto significa que a auto-avaliação da instituição incluiria a formação de equipas de auto-avaliação, responsáveis pela análise da instituição face a cada um dos critérios do modelo, identificando pontos fortes, áreas de melhoria e definindo acções de melhoria a serem implementadas. Em paralelo, seria distribuído por todos os docentes, funcionários, investigadores e pelos alunos da instituição envolvidos em cargos de gestão e organizações associativas o questionário de suporte ao modelo. Desta forma seria possível validar para uma mesma instituição os diferentes aspectos do modelo desenvolvido, complementando-os.

Igualmente interessante seria repetir a aplicação do modelo no conjunto das instituições de ensino superior Portuguesas, para verificar se ao longo do tempo o panorama evidenciado pelas respostas dadas sofre alterações no que respeita ao grau de implementação nestas organizações das práticas de gestão em estudo; por outro lado, desta forma seria também possível verificar a validade

das relações estabelecidas entre os critérios ao longo do tempo.

Finalmente, seria importante analisar para uma instituição em particular a capacidade do modelo funcionar efectivamente como ferramenta de melhoria contínua. Para tal seria necessária a sua aplicação em dois momentos distintos, separados por um intervalo de tempo a definir, mas que poderia ser de cerca de 2 anos, verificando o grau de implementação das acções de melhoria definidas no primeiro momento, os seus resultados (em termos de transformação de áreas de melhoria em pontos fortes) e a melhoria global da qualidade da instituição em análise e de cada um dos seus processos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agnelli, G. (1988). Industry's expectations of the university. *CRE-Action*, N.º83, 11-17.
- Ahire, S., & Dreyfus, P. (2000). The impact of design management and process management on quality: an empirical investigation. *Journal of Operations Management*, 18, 549-575.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.-P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais: N.º 40. Trajectos Portugueses*. Lisboa: Gradiva.
- Almeida, J.F., & Pinto, J.M. (1990). *A investigação nas ciências sociais* (4.ª ed.). Lisboa, Portugal: Editorial Presença.
- Amaral, A. (1991). The university and technological transfer. *Actes de la IX^e Assemblée Générale de la CRE*. Geneve: CRE Publications.
- Amaral, A. (1994). Developments in Portugal. In D. Westerheijden, J. Brennan & P. Maassen (Eds.), *Changing contexts of quality assessment. Recent trends in west European higher education: Vol.20. Management and policy in higher education* (pp. 179-184). Utrecht: Uitgeverij LEMMA B.V.
- Amaral, A. (1995). Starting a national quality system: the Portuguese experience. In J. Lambert & T. Banta (Eds.), *Proceedings of the Seventh International Conference on Assessing Quality in Higher Education* (pp. 239-248). Indianapolis: Indiana University - Purdue University.
- Amaral, A. (1997). Sistemas europeus de avaliação da qualidade. *Revista Portuguesa de Gestão*, II/97, 19-32.
- Amaral, A. (1998). The U.S. accreditation system and the CRE's quality audits - a comparative study. *Quality Assurance in Education*, 6, 184-196.

- Amaral, A. (1999, Junho). Untitled. Paper presented to the EUA/IMHE Management Seminar, Istambul, Turkey.
- Amaral, A., Correia, F., Magalhães, A., Rosa, M., Santiago, R., & Teixeira, P. (2002). *O Ensino Superior Pela Mão da Economia*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Amaral, A., Magalhães, A., & Teixeira, P. (1996). *Management structure in the European Union and South African higher education systems. The Portuguese case*. Porto: University of Porto.
- Amaral, A., & Magalhães, A. (2000). O conceito de “stakeholder” e o novo paradigma das universidades. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(2), 7-28.
- Amaral, A., & Magalhães, A. (2001). On markets, autonomy and regulation. The Janus Head revisited, *Higher Education Policy*, 14, 7-20.
- Amaral, A., & Magalhães, A. (2002). The emergent role of external stakeholders in European higher education governance. In A. Amaral, G. A. Jones & B. Karseth (Eds.), *Governing higher education: national perspectives on institutional governance: Vol. 2. Higher Education Dynamics. Douro Series* (pp. 1-21). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Amaral, A., Magalhães, A. & Santiago, R. (2003). The rise of academic managerialism in Portugal. In A. Amaral, V. L. Meek & I. M. Larsen (Eds.), *The higher education managerial revolution?. Higher Education Dynamics. Douro Series* (pp. 131-153). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Amaral, A., Fulton, O. & Larsen, I. M. (2003). A managerial revolution? In A. Amaral, V. L. Meek & I. M. Larsen (Eds.), *The higher education managerial revolution?. Higher Education Dynamics. Douro Series*(pp. 275-296). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Amaral, A., & Teixeira, P. (2002). *Previsão da evolução do número de alunos e do financiamento*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Ansoff, H.I. (1988). Concept of strategy. In J. B. Quinn, H. Mintzberg & R. M. James (Eds.), *The strategy process. Concepts, contexts and cases* (pp. 9-13). New Jersey: Prentice Hall.

- Association of European Universities - CRE (2000). *CRE institutional review program: guidelines for self-evaluation and preparation for review visits* [brochure]. Geneve: Author.
- Axland, S. (1991, October). Looking for a Quality Education? *Quality Progress*, 24(10), 61-72.
- Azinhaga, C. (1999). *Auto-Avaliação do DEQ de Acordo com o Modelo do PEX*. Trabalho final das disciplinas de Seminário I e II da licenciatura em Engenharia Química, Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Bäckman, T., & Rekilä, E. (2001, September). *Developing management skills: use of balanced success criteria in university strategy work*. Paper presented to the 23rd Annual EAIR Forum – Diversity and Harmonisation in Higher Education, Porto, Portugal.
- Baldrige, J.V. (1971). *Power and conflict in the university*. New York: John Wiley.
- Baldrige National Quality Program - BNQP. (2003^a). *Business criteria for performance excellence* [Brochure]. Retirado da Internet em 15 de Janeiro de 2003, de http://www.quality.nist.gov/Business_Criteria.htm.
- Baldrige National Quality Program - BNQP. (2003^b). *Education criteria for performance excellence* [Brochure]. Retirado da Internet em 15 de Janeiro de 2003, de http://www.quality.nist.gov/Education_Criteria.htm.
- Baldrige National Quality Program - BNQP. (2003^c). *Health care criteria for performance excellence* [Brochure]. Retirado da Internet em 15 de Janeiro de 2003, de http://www.quality.nist.gov/HealthCare_Criteria.htm.
- Ball, R. (2001, September), *Strategic planning in british universities – then and now*. Paper presented to the 23rd Annual EAIR Forum – Diversity and Harmonisation in Higher Education, Porto, Portugal.
- Banta, T. (1995). Foreword – some observations about the assessment of quality world-wide. In J. Lambert & T. Banta (Eds.), *Proceedings of the Seventh International Conference on*

- Assessing Quality in Higher Education*. Indianapolis: Indiana University - Purdue University.
- Barblan, A. (1997). Management for quality. The CRE programme of institutional evaluation: issues encountered in the pilot phase – 1994/95. In J. Brennan, P. de Vries & R. Williams (Eds.), *Standards and quality in higher education: Vol. 37. Higher education policy series* (pp. 174-197). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Barblan, A. (1998). The CRE perspective on quality assurance. In J. Scheele, P. Maassen & D. Westerheijden (Eds.), *To be continued... Follow-up of quality assurance in higher education: Vol. 28. Management and policy in higher education* (pp. 64-70). Enschede, The Netherlands: Elsevier/De Tijdstroom, Maarssen.
- Barblan, A., Smith, D., Seidel, H. & Tabatoni, P. (1996, Maio). Auditoria institucional à Universidade do Porto. Relatório dos auditores da Associação Europeia das Universidades (EUA). *Boletim, Universidade do Porto*, 6(28), 38-55.
- Barnett, R. (1994). *The idea of higher education*. London: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Barnett, R. (1995). *Improving higher education. Total quality care* (2nd ed.). London: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bart, C., Bontis, N., & Taggar, S. (2001). A model of the impact of mission statements on firm performance. *Management Decisions*, 39 (1), 19-35.
- Barker, D. (2000,). What do the Baldrige Award, ISO 9001:2000 and Six Sigma about customer-supplier relationships. *Proceedings of the 44th EOQ Congress, Budapest, 2*, 195-202.
- Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modelling in marketing and consumer research: a review. *International Journal of Research in Marketing*, 13, 139-161.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais* (Colecção Trajectos). Lisboa: Gradiva-Publicações, Lda.

- Bensimon, E., Diamond, M., & Gallagher, K. (2001, September). *The academic scorecard – University of Southern California*. Paper presented to the 23rd Annual EAIR Forum – Diversity and Harmonisation in Higher Education, Porto, Portugal.
- Billing, D. (1996). Managing quality policy and projects in a university. *Total Quality Management*, 7, 203-212.
- Birnbaum, R. (1988). *How colleges work. The cybernetics of academic organization and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Birnbaum, R. (1989). The quality cube: how college presidents assess quality. In *Quality in the Academic: proceedings from a national symposium*, National Center for Postsecondary Governance and Finance, University of Maryland.
- Birnbaum, R. (2000). *Management fads in higher education. Where they come from, what they do, why they fail*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Boezeroy, P. (1999). *Higher education in the Netherlands – country report* (Publication n.º P310 in the series Higher Education Policy Studies). Enschede, The Netherlands: CHEPS.
- Bowring-Carr, C., & West-Burnham, J. (1994). *Managing quality in schools - a training manual*. London: Longman Group Limited.
- Brennan, J., & Shah, T. (1993). Higher education policy in the United Kingdom. In L. Goedegebuure et al. (Eds), *Higher education policy: an international comparative perspective. Issues in Higher Education* (pp. 290-314). Oxford: Pergamon Press.
- Canic, M. & McCarthy, P. (2000). Service quality and higher education do mix – a case study exploring the service environment at Indiana University Southeast, *Quality Progress*, 33 (9), 41-46.
- Cave, M., Hanney, S., Henkel, M., & Kogan, M. (1997). *The use of performance indicators in higher education. The challenge of the quality movement* (3rd ed.). London, England: Jessica Kingsley Publishers Ltd.

- Cerich, L., & Sabatier, P. (1986). *Great Expectations and Mixed Performance*. Stole-on-Trent: Trentham Books.
- Cheng, Y.C. & Tam, W.M. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, 5, 22-31.
- Clark, B. & Youn, I. (1976). *Academic power in the United States: comparative historical and structural perspectives* (ERIC/Higher Education Research Report N.º3). Washington, USA: ERIC/AAHE.
- Clark, B. R. (1983). *The higher education system: academic organization in cross-national perspective*. Berkeley, California: University of California Press.
- Clark, B. R. (1996). Diversification of higher education: viability and change. In V. L. Meek & L. Goedegebuure (Eds.), *The mockers and mocked: comparative perspectives on differentiation, convergence and diversity in higher education* (pp. 17-25). Oxford, England: Pergamon/IAU Press.
- Clayton, M. (1993). Towards total quality management in higher education at Aston University – a case study. *Higher Education*, 25, 363-371.
- Clayton, M. (1995). Encouraging the Kaizen approach to quality in a university. *Total Quality Manangement*, 6, 593-601.
- Cloete, N. & Kulati, T. (2003). Managerialism within a framework of cooperative governance? In A. Amaral, V. L. Meek & I. M. Larsen (Eds.), *The higher education managerial revolution?. Higher Education Dynamics. Douro Series* (pp. 229-251). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Coate, E. (1993). The introduction of total quality management at Oregon State University. *Higher Education*, 25, 303-320.
- Comité National d'Évaluation - CNE (2003). Informações, dados e publicações disponíveis na página oficial deste organismo. Consultado em Janeiro de 2003, em www.cne-evaluation.fr.

- Conceição, P., Durão, D., Heitor, M., & Santos, F. (1998). *Novas ideias para a universidade*. Lisboa, Portugal: IST Press.
- Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior - CNAVES (2000^a). *Processo de avaliação do ensino universitário – guião de auto-avaliação*. Lisboa, Portugal: Autor.
- Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior - CNAVES (2000^b). *Processo de avaliação do ensino politécnico – guião de auto-avaliação*. Lisboa, Portugal: Autor.
- Cooper, D. R., & Schindler, P. S. (1998). *Business research methods* (6th ed.). Singapore: Irwin/McGraw-Hill.
- Correia, F., Amaral, A., & Magalhães, A. (2002). *Diversificação e diversidade dos sistemas de ensino superior: o caso Português*. Lisboa, Portugal: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação.
- Cortadellas, J. (2000, Dezembro). *Aplicação do modelo EFQM no ensino – Universidade Politécnica da Catalunha*. Comunicação apresentada na conferência Sistemas de Avaliação da Qualidade no Ensino Superior, ISEP, Porto, Portugal.
- Cox, J. (1996). *Your opinion please!: how to build the best questionnaires in the field of education*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Crespo, V. (1993). *Uma universidade para os anos 2000 – o ensino superior numa perspectiva de futuro*. Lisboa: Editorial Inquérito.
- Crow, S. (1994). Changing emphases in the USA. In A. Craft (Ed.), *International developments in assuring quality in higher education: selected papers from an international conference* (pp. 118-123). London: The Falmer Press.
- Curkovic, S., Melnyk, S., Calantone, R., & Handfield, R. (2000). Validating the Malcolm Baldrige National Quality Award framework through structural equation modelling. *International Journal of Production Research*, 38, 765-791.

- Cusin, M. (1992, Fevereiro). A avaliação das universidades: o caso Francês. *Boletim, Universidade do Porto*, 3(17), 8-10.
- Cyert, R.M., & March, J.G. (1963). *A behavioural theory of the firm*. Englewood Cliffs/New Jersey, USA: Prentice Hall.
- Deming Institute (2003). Informações retiradas da página da organização em 15 de Janeiro de 2003 de <http://www.deming.org>.
- Dew, J. (2000). Roll quality roll – strategic quality planning at the University of Alabama, *Quality Progress*, 33(9), 49-54.
- Dill, D. (1997^a). Accreditation, assessment, anarchy? The evolution of academic quality assurance policies in the United States. In J. Brennan, P. de Vries & R. Williams (Eds.), *Standards and quality in higher education: Vol. 37. Higher Education Policy Series* (pp. 15-43). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Dill, D. (1997^b). Higher education markets and public policy. *Higher Education Policy*, 10, 167-185.
- Dill, D. D., Massy, W. F., Williams, P. R. & Cook, C. M. (1996, September/October). Accreditation & academic quality assurance – can we get there from here?”, *Change*, 28 (5), 17-24.
- Diz, H. (2000). *Gestão Estratégica de Universidades* [documento policopiado]. Lição de síntese apresentada publicamente durante as provas de agregação na Universidade de Aveiro. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Doherty, G. (1993). Towards total quality management in higher education: a case study of the University of Wolverhampton. *Higher Education*, 25, 321-339.
- Drucker, P. (1999). *Management Challenges for the 21st Century*. New York: Harper Collins Publishers.

- Durand-Prinborgne, C. (1992). France. In B. Clark & G. Neave (Eds.), *The Encyclopedia of Higher Education* (Vol.1, pp. 217-224). Oxford: Pergamon Press.
- Edwards, J. (1992). A cybernetic theory of stress, copying and well-being in organisations. *Academy of Management Review*, 17, 238-274.
- El-Khawas, E. (1993). Accreditation and evaluation: reciprocity and exchange. Paper presented in the *Conference on Frameworks for European Quality Assessment of Higher Education*, Copenhagen.
- Ensby, M. & Mahmoodi, F. (1997, Abril). Using the Baldrige Award criteria in college classrooms. *Quality Progress*, 30(4), 85-91.
- European Center for Strategic Management of Universities – ESMU (1997, March). The development of a strategy process module. Selection of discussion documents, handouts and worksheets presented in the *Workshop Strategic Management in European Universities* (Project N.º 9/01/CER/0248/00), Leuven, Belgium.
- European Foundation for Quality Management - EFQM (n.d.). *The European Quality Award*. Retirado da Internet em 10 de Julho de 2003, de http://www.efqm.org/model_awards/eqa/history_pass_winners.htm.
- European Foundation for Quality Management - EFQM (2003). *O modelo de excelência da EFQM* [Brochura]. Lisboa: APQ/EFQM.
- European Foundation for Quality Management - EFQM (1999^a). *The EFQM excellence model 1999* [Brochure]. Brussels: Author.
- European Foundation for Quality Management - EFQM (1999^b). *Assessing for excellence – a practical guide for self-assessment* [Brochure]. Brussels: Author.
- European Foundation for Quality Management - EFQM (1999^c). *Determining excellence – a questionnaire approach* [Brochure]. Brussels: Author.

- European Foundation for Quality Management - EFQM (1999^d). *The EFQM excellence model 1999 – public and voluntary sector* [Brochure], Brussels: Author.
- Farrar, M. (2000). Structuring success: a case study in the use of the EFQM excellence model in school improvement. *Total Quality Management*, 11, 691-696.
- Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra - FCTUC (1997). *Plano estratégico da FCTUC*. Coimbra, Portugal: Autor.
- Flynn, B., & Saladin, B. (2001). Further evidence on the validity of the theoretical models underlying the Baldrige criteria. *Journal of Operations Management*, 19, 617-652.
- Fornell, C., & Cha, J. (1994). Partial least squares. In R. P. Bagozzi (Ed.), *Advanced methods of marketing* (pp.52-78). Oxford: Blackwell Publishers.
- Fornell, C., Johnson, M., Anderson, E., Cha, J., & Bryant, B.E. (1996). The American customer satisfaction index: nature, purpose, and findings. *Journal of Marketing*, 60(4), 7-18.
- Freire, A. (1997). *Estratégia: Sucesso em Portugal*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Fundação das Universidades Portuguesas/Conselho de Avaliação – FUP/CA (1997). *Relatório global – 1ª fase da avaliação*. Lisboa, Portugal: Autor.
- Galloway, D. (1994). *Mapping work processes*. Milwaukee, Wisconsin: ASQC Quality Press.
- Garver, M. S., & Mentzer, J.T. (1999). Logistics research methods: employing structural equation modelling to test for construct validity. *Journal of Business Logistics*, 20(1), 33-57.
- Geddes, T. (1993). The total quality initiative at South Bank University. *Higher Education*, 25, 341-361.
- Georgiades, N. & Macdonell, R. (1998), *Leadership for competitive advantage*. New York: John Wiley & Sons.

- Ghauri, P., Gronhang, K., & Kristianshund, I. (1995). *Research methods in business studies – a practical guide*. Reino Unido: Prentice Hall.
- Gliner, J. & Morgan, G. (2000). *Research methods in applied settings – an integrated approach to design and analysis*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Green, D. (1994). What is quality in higher education? Concepts, policy and practice. In D. Green (Ed.), *What is quality in higher education?* (pp. 3-20). The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Groves, R., Pendlebury, M., Stiles, D. (1997). A critical appreciation of the uses for strategic management thinking, systems and techniques in British universities. *Financial Accountability & Management*, 13, 293-312.
- Goedegebuure, L., Maassen, P., & Westerheijden, D. (1990). Quality assessment in higher education. In L. Goedegebuure, P., Maassen, & D. Westerheijden (Eds.), *Peer review and performance indicators. Quality assessment in British and Dutch higher education: Vol. 13. Management and Policy in Higher Education* (pp. 15-36). Utrecht: Uitgeverij Lemma B.V.
- Goedegebuure, L., Meek, V. L. (1998, Julho). Os padrões de relação governo-universidade. *Boletim, Universidade do Porto*, 8(32/33), 7-25.
- Goetsch, D. & Davies, S. B. (1997). *Introduction to total quality: quality management for production, processing and services* (2nd ed.). Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Guimarães, R., & Cabral, J. (1997). *Estatística* (Ed. Revista). Alfragide, Portugal: McGraw-Hill de Portugal, L.^{da}.
- Hackl, P., & Westlund, A. (2000). Customer satisfaction measurement: PLS and alternative estimation methods”, *Proceedings of the 44th EOQ Congress, Budapest*, 2, 45-53.
- Hair, J. F. Jr., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W.C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th ed.). New Jersey, USA: Prentice-Hall, Inc.
- Hamel, G. (1996, July/August). Strategy as revolution. *Harvard Business Review*, 74, 69-82.

- Hamel, G. (1997). *The search for strategy*. Publicação da Strategos retirada da página da empresa em 1998, de <http://www.strategos.com>.
- Hamel, G., & Prahalad, C.K. (1993, March/April). Strategy as stretch and leverage. *Harvard Business Review*, 71, 75-84.
- Hamel, G., & Prahalad, C.K. (1994). *Competing for the future*. USA: Harvard Business School Press.
- Handy, C., & Aitken, R. (1990). *Understanding schools as organizations* (2nd ed.). London: Penguin Books.
- Hardy, C., Langley, A., Mintzberg, H., & Rose, J. (1988). Strategy formation in the university setting. In J. B. Quinn, H. Mintzberg & R. M. James (Eds.), *The strategy process. Concepts, contexts and cases* (pp. 649-660). New Jersey: Prentice Hall.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18, 9-34.
- Harvey, L. (1995). Beyond TQM. *Quality in Higher Education*, 1, 123-146.
- Harvey, L., & Westerheijden, D. (1998, November). *Funding and other consequences of quality reviews at national level. Two contrasting cases (U.K. and Netherlands)*, paper presented in the CHER course Quality Management in Higher Education, Porto, Portugal.
- Higher Education Funding Council - HEFC (1997). *1996 research assessment exercise. Conduct of the exercise: RAE manager's report*. Retirado da Internet em Maio de 1997 de http://www.niss.ac.uk/education/hefc/rae96/C1_97.html.
- Hernandez, J. (2000, Dezembro). *Uma escola após a certificação – Escola Universitária Politécnica del Baix Lobregat da Catalunha*. Comunicação apresentada na conferência Sistemas de Avaliação da Qualidade no Ensino Superior, ISEP, Porto, Portugal.

- Hides, M., & Davies, J. (2002, June). Implementation of the EFQM excellence model in the UK higher education sector. A comparison with other sectors. *Proceedings of the 7th World Congress for Total Quality Management – Business Excellence, Make it Happen!, Verona, Italy, 1*.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: intercultural cooperation and its importance for survival*. London: Harper Collins.
- Hulland, J. (1999). Use of partial least squares (PLS) in strategic management research. A review of four recent studies. *Strategic Management Journal*, 20, 195-204.
- Huisman, J. (1995). *Differentiation, diversity and dependency in higher education. A theoretical and empirical analysis*. Utrecht: Uitgeverij Lemma BV.
- Hussey, J., & Hussey, R. (1997). *Business research – a practical guide for undergraduate and postgraduate students*. London: MacMillan Press, Lda.
- International Organization for Standardization – ISO (n.d). Informações retiradas da página da organização em 15 de Janeiro de 2003 de <http://www.iso.ch>.
- International Organization for Standardization – ISO (2001). *Norma NP EN ISO 9000: 2000. Sistema de Gestão da Qualidade. Fundamentos e Vocabulário*. Lisboa: IPQ
- Instituto Superior Técnico - IST (1998). *Self-assessment exercise and evaluation of the EFQM model as applied to the Instituto Superior Técnico – Preliminary report*. Lisboa, Portugal: Autor.
- Kaiser, F., & Neave, G. (1993). Higher education policy in France. In L. Goedegebuure et al. (Eds.), *Higher education policy: an international comparative perspective. Issues in Higher Education* (pp. 104-131). Oxford: Pergamon Press.
- Kanji, G. (1994). Total quality management and statistical understanding. *Total Quality Management*, 5, 105-114.

- Kanji, G. (1998^a). An innovative approach to make ISO 9000 standards more effective. *Total Quality Management*, 9, 67-78.
- Kanji, G. (1998^b). Measurement of business excellence. *Total Quality Management*, 9, 633-643.
- Kanji, G. (2002). Business excellence: make it happen. *Total Quality Management*, 13, 1115-1124.
- Kanji, G., & Sá, P. (2003). Sustaining healthcare excellence through performance measurement. *Total Quality Management & Business Excellence*, 14, 269-289.
- Kanji, G., & Sá, P. (2002). Kanji's business scorecard. *Total Quality Management*, 13, 13-27.
- Kanji, G., & Sá, P. (2001). Measuring leadership excellence. *Total Quality Management*, 12, 701-718.
- Kanji, G., & Wallace, J. (2000). Business excellence through customer satisfaction. *Total Quality Management*, 11, 979-998.
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1992, January/February). The balanced scorecard – measures that drive performance. *Harvard Business Review*, 70, 71-79.
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1996, January/February). Using the balanced scorecard as a strategic management system. *Harvard Business Review*, 74, 75-85.
- Kast, F., & Rosenzweig, J.(1985). *Organization and management. A systems and contingency approach* (4th ed.). New-York: McGraw-Hill.
- Kay, M., Sower, V., & Jaideep, M. (1997). A comprehensive model for implementing total quality management in higher education. *Benchmarking for Quality Management & Technology*, 4, 104-120.
- Keller, G. (1983). *Academic strategy: the management revolution in American higher education*. USA: The John Hopkins University Press.

- Keller, G. (1999, Janeiro). *Planeamento Estratégico*. Comunicação apresentada no seminário Políticas de Gestão do Ensino Superior, Cidade Universitária, Lisboa, Portugal.
- Kells, H. (1992). *Self-regulation in higher education. A multi-national perspective on collaborative systems of quality assurance and control*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kells, H. (1995). Creating a culture of evaluation and self-regulation in higher education organizations. *Total Quality Management*, 6, 457-467.
- Kells, H. (1998, September). *Stepping back to examine national higher education evaluation systems: an analysis and some propositions for the research and policy void*. Paper presented at the 11th Annual Consortium of Higher Education Researchers Conference, Kassel, Germany.
- Kerr, C. (1982). *The uses of university*. Massachusetts, USA: Harvard University Press.
- Kline, P. (1993). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Kogan, M. (1984). *Models and structures*. Milton Keynes: The Open University Press.
- Krotseng, M. (2001, September). *The transformational power of strategic planning*. Paper presented at the 23rd Annual EAIR Forum – Diversity and Harmonisation in Higher Education, Porto, Portugal.
- Le Grand, J. & Bartlett, W. (1993). *Quasi-markets and social policy*. London: MacMillan Press.
- Liaison Committee of Rectors' Conferences (1993). *Quality assessment in European higher education. A report on methods and mechanisms, and policy recommendations to the European Community*. Brussels: Author.
- Luchaire, F., & Massit-Follea, F. (1991). Rôle du Comité National d'Évaluation en France. *CRE-Action*, N.º96, 1991/4, 103-113.
- Lorange, P. (1996). A business school as a learning organization. *The Learning Organization*, 3(5), 5-13.

- Maassen, P., & Vught, F.A. van (1988). An intriguing Janus Head, *European Journal of Higher Education*, 23, 65-77.
- Maassen, P., & Vught, F. A. van (1992). Strategic planning. In In B. Clark & G. Neave (Eds.), *The encyclopedia of higher education* (Vol.2, pp. 1483-1494). Oxford: Pergamon Press.
- Macready, C. (1998). The United Kingdom. In J. Scheele, P. Maassen, & D. Westerheijden (Eds.), *To be continued... Follow-up of quality assurance in higher education: Vol. 28. Management and policy in higher education* (pp. 169-179). Enschede, The Netherlands: Elsevier/De Tijdstroom, Maarssen.
- Magalhães, A. (1998, May). Changing relationships between governments and higher education institutions. The Portugese case. Comunicação apresentada na conferência ALFA/BRACARA, Recife, Brasil.
- March, J. G., & Simon, H. A. (1958). *Organizations*. New York, USA: John Wiley.
- Marshall, N. (1992). Coordination: Anglo-American systems. In In B. Clark & G. Neave (Eds.), *The encyclopedia of higher education* (Vol.2, pp. 1338-1347). Oxford: Pergamon Press.
- Martin, M, & Talpaert, R. (1992). Coordination: continental Europe. In In B. Clark & G. Neave (Eds.), *The encyclopedia of higher education* (Vol.2, pp. 1347-1352). Oxford: Pergamon Press.
- McAdam, R. & Welsh, W. (2000). A critical review of the business excellence quality model applied to further education colleges. *Quality Assurance in Education*, 8, pp. 120-130.
- Meek, V. L. (2003). Governance and management of Australian higher education: Enemies within and without. In A. Amaral, V. L. Meek & I. M. Larsen (Eds.), *The higher education managerial revolution?. Higher Education Dynamics. Douro Series* (pp. 179-201). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Miller, H. (1995). *The management of change in universities*. London: SHRE/Open University Press.

- Miles, M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Mintzberg, H. (1987, June). The strategy concept 1: Five P's for strategy. *California Management Review*, 30, 11-24.
- Mintzberg, H. (1994, January/February). The rise and fall of strategic planning. *Harvard Business Review*, 72, 107-114.
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B., & Lampel, J. (1998). *Strategy safari. A guided tour through the wilds of strategic management*. New York: The Free Press.
- Montano, C. & Utter, G. (1999). Total quality management in higher education. An application of quality improvement in a university. *Quality Progress*, 32(8), 52-59.
- Morse, R. J. & Flanigan, S. M. (2003, August). Using the rankings. *U.S. News*. Retirado da Internet em 19 de Agosto de 2003, de http://www.usnews.com/usnews/edu/college/rankings/about/04rank_brief.php.
- Muse, W. V. & Burkhalter, B. B. (1998). Restructuring brings quality improvements to Auburn University. *Total Quality Management*, 9, 177-183.
- Nakhai, B., & Neves, J. (1994, April). The Deming, Baldrige and European quality awards. *Quality Progress*, 27(4), 33-37
- Narayanan, V. K., & Nath, R. (1993). *Organization theory. A strategic approach*. USA: RICHARD D. IRWIN, INC.
- National Institute for Standards and Technology – NIST (n.d.). *The Malcolm Baldrige Quality Award*. Retirado em 10 de Julho de 2003, de http://www.nist.gov/public_affairs/factsheet/mbnqa.htm.

- Neave, G. (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, 23, 7-23.
- Neave, G & van Vught, F.A. (Eds.). (1991). *Prometheus Bound: The Changing Relationship Between Government and Higher and Higher Education in Western Europe Relationships*. London: Pergamon Press.
- Neave, G., & van Vught, F. A. (Eds.). (1994). *Government and higher education relationships across three continents: the winds of change*. London: Pergamon Press.
- Neave, G. (1998). The evaluative State reconsidered. *European Journal of Education*, 33, 265-284.
- Newman, J. H. (1976). *The idea of a university* (I.T.Ker, Ed.). Oxford: Oxford University Press (Original work published 1853)
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd. Ed.). USA: McGraw-Hill.
- Oakland, J. (1994). Implementing TQM at the University of Bradford Management Center. In J. Oakland & L. Porter (Eds.), *Cases in total quality management*. Oxford: Butterworth – Heinemann Lda.
- O’Neil, H. F. Jr., Bensimon, E., Diamond, M., & Moore, M. (1999). Designing and implementing an academic scorecard. *Change*, 31, (6), 32-40.
- Ottenwalter, M. O. (1997). Evaluation à la française. The CNE. In J. Brennan, P. de Vries & R. Williams, *Standards and quality in higher education: Vol. 37. Higher Education Policy Series* (pp. 78-86). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2000). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS* (2ª ed.). Lisboa, Portugal: Edições Sílabo, Lda.
- Pfeffer, J. & Salancik, G. (1978). *The external control of organisations. A resource dependence perspective*. New York: Harper & Row.

- Phillips, R. (1995). Growth and diversity: a new era in colleges and universities. In M. Slowey (Ed.), *Implementing change from within: universities and colleges: 10 personal accounts* (pp. 159-172). London: Kogan Page.
- Pirsig, R. A. (1974). *Zen and the art of motorcycle maintenance, an inquiry into values*. New York, USA: Morrow.
- Polidori, M. (2000). *Avaliação do ensino superior: Uma visão geral e uma análise comparativa entre os contextos brasileiro e português*. Dissertação apresentada às provas de doutoramento em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Porter, M. (1980). *Competitive strategy: Techniques for analysing industries and competitors*. New York: The Free Press.
- Porter, M. (1985). *Competitive advantage: Creating and sustaining superior performance*. New York: The Free Press.
- Porter, M. (1996, November/December). What is strategy?. *Harvard Business Review*, 74, 61-78.
- Quality Assurance Agency – QAA (n.d.^a). *Handbook for academic review*. Retirado em 28 de Agosto de 2003, de <http://www.qaa.ac.uk/public/acrevhbook/intro.htm>.
- Quality Assurance Agency – QAA (n.d.^b). *Assessing the quality of education*. Retirado em 28 de Agosto de 2003, de <http://www.qaa.ac.uk/revreps/assessingquality%5Ftextonly.htm>
- Quality Assurance Agency – QAA (n.d.^c). *Institutional review reports*. Retirado em 28 de Agosto de 2003, de <http://www.qaa.ac.uk/revreps/instrev/instreviews.htm>.
- Quinn, J. B. (1988). Strategies for Change. In J. B. Quinn, H. Mintzberg & R. M. James (Eds.), *The strategy process. Concepts, contexts and cases* (pp. 2-9). New Jersey: Prentice Hall.
- Quinn, J. B., Mintzberg, H. & James, R. M. (Eds.). (1988). *The strategy process. Concepts, contexts and cases*. New Jersey: Prentice Hall.

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais* (Coleção Trajectos). Lisboa, Portugal: Gradiva – Publicações, Lda.
- Reavill, L. (1998). Quality assessment, total quality management and the stakeholders in the UK higher education system. *Managing Service Quality*, 8(1), 55-65.
- Reis, E. (1991). *Métodos quantitativos para gestão* (n.º 6). Lisboa: Giesta/ISCTE.
- Reisinger, Y., & Turner, L. (1999). Structural equation modeling with LISREL: application in tourism. *Tourism Management*, 20, 71-88.
- Rosa, M. (2001). *Estratégia, qualidade e avaliação no ensino superior em Portugal*. Relatório de análise dos dados recolhidos no conjunto de entrevistas efectuadas no âmbito do estudo exploratório.
- Rosa, M., Saraiva, P., & Diz, H. (2001). The development of an excellence model for Portuguese higher education institutions. *Total Quality Management*, 12, 1010-1017.
- Ruegg, W. (1996). Prólogo. In H. Ridder-Symoens (Ed.), *As Universidades na Idade Média* (pp. XVII-XXIV). Lisboa, Portugal: Imprensa Nacional.
- Sá, P. M. (2002). *Organisational Excellence in the Public Sector: with special reference to the Portuguese Local Government*. PhD Thesis, Sheffield: Sheffield Hallam University.
- Salmon, V. (1993, October). Quality in American schools. *Quality Progress*, 26(10), 73-75.
- Santiago, R. (1997) *A escola representada pelos alunos, pais e professores*. Aveiro: Editorial da Universidade de Aveiro.
- Santiago, R. (2000). Aprendizagem organizacional nas instituições de ensino superior. In J. Tavares & R. Santiago (Org.), *Ensino superior. (In)sucesso académico: 13. Coleção CIDInE* (pp. 179-204). Porto: Porto Editora.

- Santiago, R. (2001). *Modelos de organização e gestão no ensino superior*. Documento de trabalho elaborado para o mestrado Políticas e Gestão do Ensino Superior. Aveiro: Universidade de Aveiro, Secção Autónoma de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas.
- Santiago, R. & Carvalho, T. (2003, September). *Effects of managerialism on the perceptions of higher education in Portugal*. Paper presented to the 16th Annual CHER – “Reform and change in higher education: renewed expectations and improved performance”, Porto, Portugal.
- Santiago, R., Rosa, M., & Amaral, A. (2002). *O Ensino superior aberto a novos públicos*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Santos, B. S. (1996). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade* (5ª ed.). Porto: Afrontamento.
- Santos, F. (1997). *A organização e gestão das universidades: Aplicação ao ensino superior público Português*. Dissertação submetida ao Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa para obtenção do grau de Mestre no âmbito do mestrado em Gestão e Estratégia Industrial. Lisboa: Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa.
- Saraiva, P., Orey, J., & Rosa, M., (2000^a). *Guião de Auto-Avaliação*. Documento elaborado para apoio ao projecto Melhorar a Qualidade! promovido pela AEEP – Associação dos Estabelecimentos do Ensino Particular. Coimbra: QUAL – Formação e Serviços em Gestão da Qualidade.
- Saraiva, P., Orey, J., & Rosa, M., (2000^b). *Documento de Auto-Avaliação*. Documento elaborado para apoio ao projecto Melhorar a Qualidade! promovido pela AEEP – Associação dos Estabelecimentos do Ensino Particular. Coimbra: QUAL – Formação e Serviços em Gestão da Qualidade.
- Saraiva, P., Rosa, M., & Orey, J. (2001). An EFQM model self-assessment project covering 50 Portuguese schools. *Proceedings of the 6th World Congress for Total Quality Management*, S. Petersburgo, Rússia, 164-171.

- Saraiva, P., Rosa, M., Orey, J., & Sá, P. (2000). *ISO 9000 para instituições de ensino e formação. Guia interpretativo para aplicação da norma NP EN ISO 9001 a instituições de ensino e formação*. Lisboa: IPQ.
- Saraiva, P., Rosa, M. & Sá, P. (1998, Novembro/Dezembro). Gestão pela qualidade no ensino. *Qualirama*, (52), 3-10.
- Saraiva, P., Sá, P., Rosa, M. & Orey, J. (2000). *Qualidade: princípios, ferramentas e sistemas*. Conteúdos de um CD-ROM de sensibilização para a qualidade a ser produzido pela Associação Industrial do Minho. Braga: Associação Industrial do Minho.
- Schmidt, W. & Finnigan, J. (1992). *The race without a finish line: America's quest for total quality*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scholtes, P. (1994). *The team handbook for educators*. Milwaukee, Wisconsin: ASQ Quality Press.
- Scott, P. (1989). The power of ideas. In C. Ball & H. Eggins (Eds.), *Higher education into the 1990s* (pp. 7-16). Bristol: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Scott, P. (1995). *The meanings of mass higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Scott, W. R. (1995). *Institutions and organizations*. Thousand Oaks, USA: SAGE Publications.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education and the social sciences* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Sherr, L., & Teeter, D. (Eds.). (1991). *Total quality management in higher education: N.º 71. New directions for institutional research*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Shin, H., Collier, D., & Wilson, D. (2000). Supply management orientation and supplier/buyer performance. *Journal of Operations Management*, 18, 317-333.

- Simão, J. V., Santos, S. M., & Costa, A. A. (2002). *Ensino superior: Uma visão para a próxima década: N.º 53. Trajectos portugueses*. Lisboa: Gradiva.
- Sousa, M., Morgado, F., Morais, F., & Martins, O. (2000, Junho). Desenvolvimento de um sistema de gestão da qualidade numa instituição de ensino superior. *Livro de actas do 1º Congresso Nacional da Qualidade* (CD-ROM), Lisboa.
- Spanbauer, S. (1995). Reactivating higher Education with total quality management: Using quality and productivity concepts, techniques and tools to improve higher education. *Total Quality Management*, 6, 519-537.
- Sureshchandar, G. S., Rajendran, C., & Anantharaman, R. N. (2001). A holistic model for total quality service. *International Journal of Service Industry Management*, 12, 378-412.
- Sursock, A., & Staropoli, A. (1998). Country reports: France. In J. Scheele, P. Maassen & D. Westerheijden (Eds.), *To be continued... Follow-up of quality assurance in higher education: Vol. 28. Management and policy in higher education* (pp. 125-133). Enschede, The Netherlands: Elsevier/De Tijdstroom, Maarsse.
- Tabatoni, P., & Barblan, A. (1996). Dialogue virtuel sur le management stratégique dans l'université. *CRE-Action*, N° 109, 53-83.
- Tabatoni, P., & Barblan, A. (1998, June/July). Principles and practice of strategic management in universities. *CRE GUIDE N.º2*.
- Tabatoni, P., Davies, J., & Barblan, A. (2002). *Strategic management and universities' institutional development: N.º2. Thema*. Genève: EUA Genève.
- Tambi, A. (2000). *Total quality management in higher education: modeling critical success factors*. Thesis submitted in partial fulfilment of the requirements of Sheffield Hallam University for the degree of Doctor of Philosophy. Sheffield, UK: Sheffield Hallam University.

- Tavares, A. (1997). *Aplicação do modelo matricial de organização à administração universitária* [texto policopiado]. Dissertação submetida à Universidade do Minho para obtenção do grau de Mestre. Braga: Universidade do Minho.
- Teixeira, A. (2002). *Modelo de excelência para estabelecimentos de ensino superior; Caso prático: Departamento de Electrónica e Telecomunicações da Universidade de Aveiro*. Monografia apresentada à Universidade Moderna do Porto para obtenção do diploma de pós-graduação em Qualidade. Porto: Universidade Moderna.
- Union of Japanese Scientists and Engineers – JUSE (2000). *Deming Prize criteria. And accompanying viewpoints*. Retirado em Janeiro de 2003 de http://deming.eng.clemson.edu/pub/den/deming_prize1.htm.
- United Kingdom, The National Committee of Inquiry into Higher Education. (1997, July). *Higher Education in the learning Society* [Dearing Report]. London: Author.
- U.S. News (2003, August). *America's Best Colleges 2004*. Retirado da Internet em 29 de Agosto de 2003, de http://www.usnews.com/usnews/edu/college/rankings/rankindex_brief.php.
- Thys-Clément, F. (1998, Julho). A crise de financiamento das universidades. *Boletim, Universidade do Porto*, 8(32/33), 26-46.
- Thys-Clément, F., & Wilkin, L. (1998, Mars). Management stratégique et universités: résultats d'une enquête européenne. *Gestion de l'Enseignement Supérieur*, 10, 13-27.
- Tofte, B. (1995). A theoretical model for implementation of total quality leadership in education. *Total Quality Management*, 6, 469-478.
- Trow, M. (1994^a). *Academic Reviews and the Culture of Excellence*, Chancellor's Office, 1994:1, Stockholm, Sweden.
- Trow, M. (1994^b). Managerialism and the academic profession: The case of England. *Higher Education Policy*, 7 (2), 11-18.

- Trow, M. (1996). Trust, markets and accountability in higher education: A comparative perspective. *Higher Education Policy*, 9, 309-324.
- Trybus, M. (1997). *Quality management in education*. Retirado em 24 de Julho de 2003 da página da Clemson University, Department of Industrial Engineering, de <http://deming.eng.clemson.edu/pub/tqmbbs/education/qualed.txt>.
- Vroeijerstijn, A. I., (1998). Experiences with external quality assessment in Dutch universities. In P. Conceição, D. Durão, M. Heitor & F. Santos (Eds.), *Novas ideias para a universidade* (pp. 128-138). Lisboa: IST Press.
- Vroeijerstijn, A. I. (1995). *Improvement and accountability: Navigating between Scylla and Charybdis. Guide for external quality assessment in higher education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Vroeijerstijn, T. I. (1994). Preparing for the second cycle. External quality assessment in Dutch universities. In D. Westerheijden, J. Brennan & P. Maassen (Eds.), *Changing contexts of quality assessment. Recent trends in west European higher education: Vol.20. Management and policy in higher education* (pp. 95-110). Utrecht: Uitgeverij LEMMA B.V.
- Vught, F. A. van (Ed.). (1989). *Governmental strategies and innovation in higher education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Vught, F. A. van (1994). Intrinsic and extrinsic aspects of quality assessment in higher education. In D. Westerheijden, J. Brennan & P. Maassen (Eds.), *Changing contexts of quality assessment. Recent trends in west European higher education: Vol.20. Management and policy in higher education* (pp. 31-50). Utrecht: Uitgeverij LEMMA B.V.
- Vught, F. A. van, & Westerheijden, D. (1996). Institutional evaluation and management for quality. The CRE programme; background, goals and procedures. *CRE-Action*, N.º 107, 9-40.
- Youssef, M., Libby, P., Al-Khafaji, A. & Sawyer, G. (1998). TQM implementations barriers in academe: a framework for further investigation. *International Journal of Technology Management*, 16, 584-593.

- Walford, G. (1987). *Restructuring universities: politics and power in the management of change*. Beckenham/Kent: Croom Helm.
- Weber, M. (1971). *Économie et Société* (Tomo I). Paris: Plon
- Weick, K. F. (1976). Educational organisations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Williams, G. (1993). Total quality management in higher education: panacea or placebo?. *Higher Education*, 25, 229-237.
- Williams, R. (1997). Quality assurance and diversity – the case of England. In J. Brennan, P. de Vries & R. Williams (Eds.), *Standards and quality in higher education: Vol.37. Higher education policy series* (pp. 104-118). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Woot, P. de (1998, Julho). Gerir a mudança na universidade. *Boletim, Universidade do Porto*, 8(32/33), 47-57.