



*With the support of the Lifelong Learning Programme of the European Union*

**„Identifying Barriers in Promoting the European Standards and Guidelines  
for Quality Assurance at Institutional Level“**

**IBAR**

Agreement number – 2010 – 4663/001 - 001

WP9

**Quality and Stakeholders**

National study – Portuguese version

2012

This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

IBAR PROJECT

# QUALIDADE E STAKEHOLDERS – O CASO PORTUGUÊS

---

Work Package 9

## Equipa de Investigação

Amaral, A.

Cardoso, S.

Machado, I.

Neave, G.

Rosa, M. J. (Relatora)

Sarrico, C. (Coordenadora)

Sin, C.

Tavares, O.

Teixeira, P. (Relator)

Veiga, A.

**Outubro 2012**

1. Introdução	3
2. Metodologia	6
3. Resultados	8
4. Conclusão	20
4.1 Resumo dos resultados	20
4.2 Identificação de barreiras e de boas práticas	22
4.3 Recomendações para órgãos de governo e de gestão das instituições e decisores políticos	23
5. Referências	24

## 1. INTRODUÇÃO

A governação tem sido um tópico cada vez mais controverso na área das políticas do ensino superior. Parte da tensão é inerente ao próprio conceito de governação, já que se refere não apenas à administração e à gestão do ensino superior, mas também à influência que os seus membros têm nos processos de tomada de decisão no ensino superior (Keller, 2001). As mudanças na governação têm vindo a indicar um recuo da abordagem clássica à governação através da ‘autoridade colegial’ e da ‘auto-governação’. Esta última tem cedido terreno a uma abordagem mais empresarial e de mercado, lançada pelo desenvolvimento do New Public Management (Pollitt, 1990) e pelo surgimento de quase-mercados no ensino superior (ver Teixeira et al, 2004). Esta nova abordagem tende a considerar que as instituições de ensino superior devem ser geridas mais como corporações, de modo a aumentar a sua eficiência e eficácia, o que requer uma adaptação dos mecanismos de governação através da simplificação e centralização do processo de tomada de decisão, a definição interna de prioridades e da missão a alcançar. Uma outra tendência, relacionada com as anteriores, passa por uma maior influência dos *stakeholders* externos na governação do ensino superior e das suas instituições, o que corresponde a trazer para dentro da academia membros que muito provavelmente têm pontos de vista diferentes no que diz respeito à missão do ensino superior e, especialmente, à ordem das suas prioridades (Middlehurst e Teixeira, 2012).

Estas tendências têm também estado presentes em Portugal, cujo sistema de ensino superior sofreu recentemente um processo de mudanças profundas no seguimento de revisões e recomendações de organizações internacionais, como por exemplo a OCDE e a ENQA (Amaral e Neave, 2012). Na sequência destas recomendações, foram publicadas novas leis que introduziram mudanças significativas nas estruturas de governação institucional, na organização interna do ensino superior e no sistema de garantia e avaliação da qualidade<sup>1</sup>. As recentes mudanças legais têm também colocado uma maior ênfase na presença de membros externos nos órgãos de tomada de decisão das instituições, numa tentativa de reforçar a sua relevância através de uma perspetiva externa relativamente ao desenvolvimento estratégico da instituição (inclusive no que se refere aos aspetos relacionados com a garantia da qualidade). Por outro lado, a atual crise económica e o aumento do desemprego dos graduados têm reforçado a ideia de que as instituições de ensino superior devem estar atentas às necessidades do mercado de trabalho. A institucionalização dos pontos de vista dos *stakeholders* externos, especialmente dos empregadores, sobre tópicos tais como, por exemplo, os conteúdos programáticos, a estrutura dos ciclos de estudo e/ou a oferta de ciclos de estudo, tem sido considerada como uma forma eficaz de promover uma maior proximidade entre o ensino superior e o mercado do trabalho.

---

<sup>1</sup> Estas incluem um novo regime jurídico para as IES (que introduz mudanças significativas como, por exemplo, a possibilidade de adoptar um estatuto de fundação pública para as instituições que cumprem certas condições), novas estruturas de governação, uma nova lei sobre a avaliação da qualidade e novos estatutos da carreira docente.

No mesmo âmbito, reconhece-se que a garantia da qualidade dos ciclos de estudo deve incluir os pontos de vista dos diferentes *stakeholders*, nomeadamente dos empregadores, durante a conceção de novos ciclos de estudo e a revisão dos ciclos existentes. A expectativa subjacente a esta inclusão é a de que os diferentes *stakeholders* tragam diferentes perspetivas às atividades de garantia da qualidade, levando à adoção no ensino superior de um conceito de qualidade mais rico (IBAR Project, 2011). Contudo, para que os *stakeholders* se possam pronunciar sobre os diferentes aspetos da vida das instituições, nomeadamente na sua vertente de ensino e aprendizagem, contribuindo efetivamente para a tomada de decisão, é necessário que os mesmos estejam presentes nos órgãos de governação e de gestão que discutem e tomam decisões relativamente à estrutura e organização dos ciclos de estudo, bem como à garantia da sua qualidade (e não apenas naqueles que fazem comentários de ordem mais genérica sobre a oferta educacional da instituição).

As normas e orientações europeias (*European Standards and Guidelines*) para a garantia da qualidade no Espaço Europeu de Ensino Superior (ENQA, 2007) incluem referências explícitas à presença dos *stakeholders* na garantia da qualidade, especificamente no que diz respeito à implementação de sistemas internos de garantia da qualidade nas instituições de ensino superior. O *ESG 1.1 – Políticas e procedimentos para a garantia da qualidade* afirma que a política e os procedimentos para a garantia da qualidade “deveriam incluir também um papel para os estudantes e outros *stakeholders*” (ENQA, 2007, 7), enquanto o *ESG 1.2 – Aprovação, monitorização e revisão periódica dos cursos e graus* refere que “a garantia da qualidade dos cursos e dos graus deveriam incluir: (...) *feedback* regular aos empregadores, representantes do mercado de trabalho e outras organizações relevantes” (ENQA, 2007, 17).

No caso de Portugal, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) encomendou um estudo sobre processos europeus de avaliação e certificação de sistemas internos de garantia da qualidade (Santos, 2011), do qual resultou uma proposta relativamente a um conjunto de orientações para a criação destes sistemas, em conformidade com os ESG. Também aqui está prevista a presença dos *stakeholders* na implementação dos sistemas internos de garantia da qualidade, afirmando-se que o papel central dos estudantes e a participação eficaz dos diferentes *stakeholders* (tanto internos como externos) nos processos internos de qualidade são elementos essenciais para uma cultura institucional de qualidade.

Por outro lado, o sistema nacional de avaliação e acreditação do ensino superior, atualmente em vigor em Portugal, inclui a presença de *stakeholders* externos tanto nas comissões de avaliação externa como durante as fases de autoavaliação e avaliação externa, enquanto representantes das opiniões da comunidade externa relativamente aos ciclos de estudo em acreditação. A participação dos estudantes

é também assegurada através dos seguintes mecanismos: integração na fase de autoavaliação, nomeadamente através do seu envolvimento obrigatório ao nível dos conselhos pedagógicos e das associações de estudantes; a participação em inquéritos pedagógicos sobre docentes e disciplinas; a sua auscultação durante a fase de avaliação externa; a presença de representantes das associações de estudantes no conselho consultivo da A3ES.

O principal objetivo do presente *workpackage - Qualidade e Stakeholders* - é identificar as ‘boas práticas’ e as ‘barreiras’ existentes a diferentes níveis relativamente à contribuição dos *stakeholders* para os processos internos de garantia da qualidade (como, por exemplo, ao nível da tomada de decisões relativas à melhoria da qualidade dos processos nas instituições de ensino superior, nomeadamente do processo de ensino e aprendizagem) e perceber em que medida o seu contributo está alinhado com as expectativas dos ESG relativamente aos processos e conteúdos dos ciclos de estudo de graduação.

O presente relatório inicia com uma breve explicação da metodologia subjacente à investigação realizada. Em seguida são apresentados em seis secções os resultados que dizem respeito às quatro instituições que constituem os casos de estudo selecionados, os quais representam as respostas às seis perguntas de investigação definidas no âmbito deste *workpackage*. O relatório conclui com uma síntese dos principais resultados, a identificação das barreiras e das boas práticas institucionais relativamente à participação eficaz dos *stakeholders* nas instituições de ensino superior, nomeadamente na implementação de sistemas internos de garantia da qualidade, e com um conjunto de recomendações para a liderança das instituições e para os decisores políticos.

## 2. METODOLOGIA

Seguindo a metodologia utilizada nos *workpackages* anteriores (6, 7 e 8), o presente *workpackage* centra-se também no estudo de casos de uma amostra de instituições de ensino superior Portuguesas (IES). Quatro IES públicas foram selecionadas para constituir a amostra, pertencendo duas delas ao subsistema público (IES  $\alpha$  e IES  $\beta$ ) e outras duas ao subsistema privado (IES  $\gamma$  e IES  $\delta$ ). Para além de pertencerem a subsistemas diferentes, as IES são também diferentes no que diz respeito ao número dos estudantes inscritos e à sua localização geográfica, com o intuito de proporcionar uma amostra diversificada, capaz de sustentar empiricamente a investigação realizada.

Os estudos de caso desenvolveram-se em duas fases. Numa primeira fase foram analisadas as leis nacionais e os regulamentos institucionais relativos a aspetos relacionados com a representação formal dos *stakeholders*, e o papel destes, nos órgãos de tomada de decisão institucionais de governo e gestão, especialmente aqueles que se pronunciam sobre questões relativas à garantia da qualidade. Numa segunda fase foram realizadas entrevistas com diferentes grupos de atores em cada instituição, num total de 36. Estas foram posteriormente transcritas e a informação recolhida tratada com recurso a análise de conteúdo.

Em cada uma das quatro instituições selecionadas, foram entrevistados representantes tanto da administração e gestão central, como das unidades orgânicas. O primeiro grupo incluiu o Reitor/Presidente (ou, em seu lugar, um vice-reitor/vice-presidente ou pró-reitor) e o representante da estrutura de garantia da qualidade (ou, em seu lugar, do Senado, da estrutura responsável pelos ciclos de estudo ou do Serviço de Apoio aos Estudantes). O segundo grupo foi constituído pelo diretor da unidade orgânica (ou equivalente), o representante da estrutura de qualidade (ao nível da unidade orgânica), o diretor de curso, e dois painéis, um composto por docentes e outro por estudantes (aproximadamente cinco participantes em cada painel). Foi também feita, por razões metodológicas, uma seleção, primeiro das áreas científicas e, depois, dos cursos a que os membros deste segundo grupo pertenciam. O objetivo foi selecionar áreas científicas e ciclos de estudo diferentes oferecidos em todas as instituições, independentemente do subsistema (universitário ou politécnico). Como resultado, foram escolhidas duas áreas científicas – Engenharia e Artes – e dois cursos (de primeiro ciclo apenas), um de cada área: Engenharia Civil e Design, na IES  $\alpha$ ; Engenharia Civil e Design de Comunicação, na IES  $\beta$ ; Engenharia Civil e Artes e Design, na IES  $\gamma$ ; e Engenharia Civil e Artes Plásticas, na IES  $\delta$ . Por razões de simplificação e consistência, os termos latos de *Engenharia* e *Artes* serão utilizados ao longo do relatório para designarem as duas áreas investigadas.

Os resultados baseados nos dados recolhidos (tanto dos documentos legais como das entrevistas) são apresentados na secção seguinte, que responde às perguntas de investigação do *workpackage*. Enquanto a análise documental foi a principal fonte de informação no que diz respeito à presença

formal dos *stakeholders* nos órgãos de tomada de decisão e consultivos das IES, as entrevistas permitiram perceber qual é, de facto, a participação real destes mesmos *stakeholders* e como é que esta acontece dentro das diferentes instituições.



### 3. RESULTADOS

Nas secções que se seguem apresenta-se uma síntese dos resultados referentes às quatro IES analisadas, destacando-se igualmente as diferenças detetadas entre elas.

#### 3.1 Questão 1

*Quais são as regras nacionais que regem a inclusão ou exclusão, nas instituições de ensino superior, de stakeholders nos órgãos de tomada de decisão ou consultivos, que têm algo a dizer sobre aspetos relevantes da qualidade? Essas regras mudaram nos últimos 5 anos? Se sim, quais os stakeholders, quais os órgãos, quais os números/proporções do total de membros?*

A legislação nacional e os estatutos das IES são os documentos legais que estabelecem as regras (tanto a nível nacional como institucional) que regem a inclusão ou exclusão, nas instituições de ensino superior, de *stakeholders* nos órgãos de tomada de decisão ou consultivos, nomeadamente os que têm algo a dizer sobre aspetos relevantes da qualidade. Como já foi referido, este enquadramento legal mudou nos últimos cinco anos, existindo agora uma situação de clara promoção da presença dos *stakeholders* externos nos órgãos de governo das instituições de ensino superior.

Embora o *Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior* (RJIES) de 2007 permita às instituições definir a estrutura e composição dos seus órgãos de governo e gestão, incluindo as competências e formas de eleição e nomeação dos seus membros, este estabelece a presença obrigatória dos seguintes órgãos: conselho geral, reitor e conselho de gestão (no caso das universidades); e conselho geral, presidente e conselho de gestão (no caso dos politécnicos). Ao nível das unidades orgânicas, é obrigatória a existência dos conselhos científico e pedagógico (nas universidades), e dos conselhos técnico-científico e pedagógico (nos politécnicos).

Dentre todos estes órgãos, o conselho geral é o único onde a presença dos *stakeholders* externos é por lei obrigatória. O seu número não deve ser inferior a 30% do número total dos membros do conselho (que pode variar entre 15 e 35) e estes devem ser pessoas de mérito reconhecido, externas à instituição, mas com conhecimento e experiência relevante para a instituição. Os *stakeholders* externos são cooptados pelos membros internos, com base numa proposta subscrita por pelo menos um terço destes (pessoal docente e estudantes). De acordo com a lei, o conselho geral pode convidar outras pessoas a participarem nas suas reuniões, com o objetivo de lhes solicitar opiniões sobre assuntos específicos; contudo, estas personalidades convidadas não têm direito a voto. Ao nível das unidades orgânicas, a presença dos *stakeholders* externos no conselho científico ou técnico-científico depende das instituições, devendo a opção tomada estar estabelecida nos seus estatutos.

Finalmente, se uma instituição tem o estatuto de fundação pública de direito privado (como é o caso de uma das instituições incluídas na amostra - IES  $\beta$ ), existe um órgão de governo adicional, responsável pela gestão da fundação, composto por cinco membros externos à universidade e nomeados pelo governo.

A presença dos estudantes nos órgãos de tomada de decisão é também estabelecida por lei. No conselho geral estes devem constituir pelo menos 15% do número total dos membros, sendo eleitos de entre os seus pares através de um sistema de representação proporcional definido nos estatutos de cada instituição. Ao nível da unidade orgânica (faculdades e escolas), quando os estatutos da instituição preveem a existência de um órgão colegial representativo de tomada de decisão, este deve incluir representantes dos estudantes. Para além disso, o conselho pedagógico (obrigatório por lei) é sempre constituído por um número igual de representantes dos estudantes e dos docentes, eleitos de acordo com os termos definidos nos estatutos e outra regulamentação aplicável.

### 3.2 Questão 2

*Quais são as regras institucionais que regem a inclusão ou exclusão, nas instituições de ensino superior, de stakeholders nos órgãos de tomada de decisão ou consultivos, que têm algo a dizer sobre aspetos relevantes da qualidade? Essas regras mudaram nos últimos 5 anos? Se sim, quais os stakeholders, quais os órgãos, quais os números/proporções do total de membros?*

No caso das quatro instituições analisadas, os seus estatutos (aprovados nos últimos cinco anos) referem a presença de *stakeholders* externos em diferentes órgãos de tomada de decisão, tal como apresentado na Tabela 1.

**Tabela 1** – Órgãos de tomada de decisão que incluem *stakeholders* externos entre os seus membros

Instituição de ensino superior	Órgão de tomada de decisão	Número e tipo de <i>stakeholders</i> externos
IES $\alpha$	Conselho Geral (25 membros)	7 membros de reconhecido mérito, com conhecimento e experiência relevantes para a IES (cooptados pelos restantes membros).
	Conselhos científicos das unidades orgânicas (máximo 25 membros)	Até 5 membros cooptados de entre docentes e/ou investigadores de outras IES ou da comunidade externa, de reconhecido mérito.
IES $\beta$	Conselho Geral (23 membros)	6 membros de reconhecido mérito, com conhecimento e experiência relevantes para a IES (cooptados pelos restantes membros).
	Conselhos de representantes ao nível das unidades orgânicas (15 membros)	1 ou 2 personalidades, cooptadas pelos restantes membros (sob proposta do diretor e ouvido o conselho científico).

	Conselhos científicos das unidades orgânicas (máximo 25 membros)	Existe a opção de convidar docentes ou investigadores de outras instituições, com competência relevante para a missão da IES (o seu número não pode exceder 15% do total de membros do conselho).
	Comissão externa da escola doutoral (máximo 25 membros)	3 a 5 personalidades (nacionais ou internacionais), de reconhecida competência científica.
IES $\gamma$	Conselho Geral (25 membros)	7 personalidades de reconhecido mérito, com conhecimento e experiência relevantes para a IES.
IES $\delta$	Conselho Geral (21 membros)	6 personalidades de reconhecido mérito, com conhecimento e experiência relevantes para a IES (uma por cada área científica da IES).
	Conselhos técnico-científicos das unidades orgânicas	Podem integrar até 4 docentes e/ou investigadores de outras IES ou personalidades de reconhecido mérito.

Adicionalmente, em algumas das instituições foram estabelecidos órgãos consultivos que integram *stakeholders* externos. Por exemplo, na IES  $\alpha$  existe um senado académico que inclui três membros cooptados de outras universidades e na IES  $\delta$  foi criado um conselho consultivo que inclui personalidades de reconhecido mérito, com conhecimento e experiência relevantes para a instituição (estas deverão ser em número superior ao dos restantes membros e são designadas pelo Presidente da IES).

A presença dos estudantes nos diferentes órgãos de tomada de decisão é também estabelecida nos estatutos das quatro instituições de ensino superior em estudo. A Tabela 2 apresenta os dados recolhidos relativamente ao número de representantes dos estudantes em cada órgão de tomada de decisão para cada instituição.

**Tabela 2** – Órgãos de tomada de decisão que incluem representantes dos estudantes entre os seus membros

Instituição de ensino superior	Órgão de tomada de decisão	Número de estudantes
IES $\alpha$	Conselho Geral (25 membros)	3 representantes dos estudantes, eleitos de entre os seus pares através de um sistema de representação proporcional.
	Assembleias de representantes das unidades orgânicas (15 membros eleitos)	4 representantes dos estudantes.
	Conselhos pedagógicos das unidades orgânicas	Representantes dos estudantes e dos docentes em número igual. Eleição de acordo com o regulamento eleitoral da instituição.
IES $\beta$	Conselho Geral (23 membros)	4 representantes dos estudantes, eleitos de entre os seus pares.
	Conselhos de representantes ao	3 ou 4 representantes dos estudantes

	nível das unidades orgânicas (15 membros)	de qualquer ciclo de estudo e/ou curso.
	Conselhos pedagógicos das unidades orgânicas (máximo 16 membros)	Representantes dos estudantes de qualquer curso.
IES $\gamma$	Conselho Geral (25 membros)	4 representantes dos estudantes, eleitos de entre os seus pares.
	Conselhos pedagógicos das unidades orgânicas	Representantes dos estudantes e dos docentes em número igual.
IES $\delta$	Conselho Geral	3 representantes dos estudantes, eleitos de entre os seus pares.
	Conselhos pedagógicos das unidades orgânicas	Representantes dos estudantes e dos docentes em número igual.

Na IES  $\alpha$  o senado académico, que como já foi referido é um órgão consultivo com representantes dos três grupos que integram a instituição (docentes, estudantes e pessoal não-docente), integra atualmente seis representantes dos estudantes. Os estatutos das unidades orgânicas da instituição também preveem a presença de um representante dos estudantes em cada comissão de curso.

A IES  $\beta$  também tem um órgão consultivo – o senado – que inclui cinco representantes dos estudantes. Estes são eleitos por uma comissão eleitoral constituída pelos estudantes membros dos conselhos pedagógicos das diferentes unidades orgânicas da instituição (um por unidade).

Na IES  $\delta$  o conselho académico inclui um representante dos estudantes por cada unidade orgânica da instituição, bem como o presidente da associação dos estudantes.

Nas IES  $\alpha$ ,  $\gamma$  e  $\delta$  os representantes dos estudantes, ou o presidente da associação dos estudantes (no caso da IES  $\alpha$ ), podem ser convidados a participar nas reuniões do conselho de gestão, embora sem direito a voto.

Adicionalmente, nas quatro instituições existe um provedor dos estudantes, com a missão de defender e promover os seus interesses e direitos. A associação dos estudantes é também uma realidade nas quatro IES analisadas, bem como a presença de representantes de estudantes nas comissões de curso.

### 3.3 Questão 3

*Qual é a representação real dos stakeholders nos órgãos de tomada de decisão? Essa representação mudou? E porquê?*

São basicamente três as ideias que resultam da análise das respostas dos diferentes atores entrevistados no que diz respeito à representação real dos *stakeholders* externos nos órgãos de tomada

de decisão e consultivos das instituições, tanto ao nível central como ao nível das unidades orgânicas. Há atores que consideram que a presença e a intervenção dos *stakeholders* é ativa e que o seu contributo tem sido relevante para o desenvolvimento da instituição; há outros atores que consideram que a sua intervenção não é tão significativa como deveria ser, e estão desiludidos com o papel dos *stakeholders* nos órgãos onde deveriam participar de forma ativa; há ainda atores (principalmente estudantes, mas também docentes) que não tinham conhecimento da presença de *stakeholders* externos (a qual é obrigatória por lei) em órgãos de gestão como é o caso do conselho geral.

Para o primeiro grupo de entrevistados, pertencentes quer à administração e gestão central, quer às unidades orgânicas, os *stakeholders* têm vindo a desempenhar um papel cada vez mais eficaz ao longo dos últimos anos. Contudo, as mudanças não aconteceram nas áreas de definição dos perfis dos graduados, dos conteúdos dos programas de estudo, das competências dos estudantes, ou mesmo em termos de processos internos de garantia da qualidade. As principais mudanças ocorreram na atenção dada presentemente aos planos das instituições (plano anual de atividades, relatório anual e plano estratégico). Os entrevistados consideram igualmente que os *stakeholders* dão também uma especial atenção à situação financeira da instituição. A mudança real parece, pois, ter ocorrido ao nível da introdução de uma cultura de avaliação mais formal, com maior prestação de contas para com a sociedade, desenvolvimento que é visto como um contributo dos membros externos do conselho geral, especialmente os que vêm da indústria.

No segundo grupo de entrevistados, membros da administração e gestão central e das unidades orgânicas, encontram-se opiniões como a transmitida pelo diretor do curso de engenharia de uma das instituições, que referiu que a participação dos membros externos no conselho geral não era muito relevante. Os atores que exprimem este ponto de vista fazem-no ou porque esperavam mais do envolvimento dos *stakeholders* externos em assuntos relacionados com o seu *background* científico, ou porque têm a perceção de que os *stakeholders* são muito ausentes e de que existe reduzida evidência de melhorias efetivas no funcionamento dos órgãos de tomada de decisão desde que a sua presença nominal é efetiva. Além disso, alguns entrevistados mencionam o facto de que os membros externos podem não ter um conhecimento suficiente das especificidades duma IES para poderem contribuir adequadamente para o seu desenvolvimento.

Em relação ao terceiro grupo de entrevistados, é importante referir que a maioria deles não questiona a qualidade do trabalho dos órgãos de tomada de decisão que integram *stakeholders* externos; apenas não são informados sobre o que está a ser discutido nestes órgãos.

No entanto, quase todos os membros da administração e gestão central e os membros das unidades orgânicas entrevistados mencionam a importância da presença dos *stakeholders* externos, já que estes podem realmente trazer uma perspetiva externa (do mercado de trabalho, mas também da sociedade

civil) às instituições e ajudar na definição do seu desenvolvimento estratégico. Por exemplo, um membro da liderança de uma universidade referiu que a participação dos *stakeholders* externos deveria ser reforçada, nomeadamente porque esta era considerada fundamental para o desenvolvimento estratégico e para a qualidade e diversidade do ensino. A presença dos *stakeholders* é frequentemente sublinhada em relação à articulação entre os cursos e o mercado de trabalho, no sentido do ajustamento destes e de um aumento da empregabilidade dos seus graduados.

Quanto ao papel real dos estudantes nos órgãos institucionais de tomada de decisão, a principal ideia que ressalta dos dados recolhidos é a de que enquanto os docentes acreditam que os estudantes têm voz e contribuem efetivamente para o desenvolvimento das instituições, sobretudo ao nível dos ciclos de estudo, os estudantes tendem a achar que as suas opiniões não são ouvidas e que pouco acontece na sequência de reclamações por eles apresentadas.

Nas quatro instituições os entrevistados referem os diferentes canais ao dispor dos estudantes para estes reclamarem e/ou darem as suas opiniões sobre diferentes aspetos da sua experiência, inclusive relativamente aos cursos que frequentam: os seus representantes nas comissões de curso; o diretor de curso; os seus representantes nos conselhos pedagógicos e outros órgãos de tomada de decisão; ou as associações de estudantes. Mencionam também o facto de os estudantes atualmente intervirem mais e reclamarem com mais frequência e facilidade quando consideram que a instituição não procede de forma adequada no que diz respeito aos assuntos estudantis, o que tem levado a uma maior atenção, por parte dos docentes e da instituição, às expectativas e necessidades deste grupo de atores. Além disso, como foi referido por um dos líderes de uma instituição, o papel dos estudantes é visível na pressão que exercem no sentido de terem informação disponível e facilmente acessível sobre perfis dos graduados, resultados de aprendizagem, conteúdo dos exames, ou conteúdos programáticos. Finalmente é feita referência à possibilidade que os estudantes têm agora de acesso a um provedor dos estudantes.

No entanto, e de acordo com os estudantes de uma instituição, as mudanças nos órgãos de gestão e governação da instituição têm levado a uma participação decrescente dos estudantes nos órgãos de tomada de decisão. Eles consideram não ter poder de decisão. O mesmo sentimento foi manifestado pelos estudantes de outra instituição - embora as coisas comecem a mudar, até agora as decisões não têm sido tomadas com a sua participação. Talvez os líderes das associações dos estudantes tenham um papel, mas os estudantes não têm informação suficiente sobre isso. Num dos cursos de Artes, os estudantes também sentem que as suas opiniões não são tomadas em consideração. Cada vez que acontecem coisas 'anormais', reclama-se junto do diretor do curso ou da comissão do curso, mas na maioria das vezes nada muda como consequência. Contudo, é interessante os estudantes referirem que por vezes os problemas não se resolvem por causa da sua própria incapacidade de comunicar e explicar o problema aos órgãos de tomada de decisão competentes através dos seus representantes.

Consideram também importante o diálogo entre todos os representantes dos estudantes nos diferentes órgãos de tomada de decisão, no sentido de estes terem uma opinião unificada sobre os seus problemas e as maneiras de os resolverem.

Em duas instituições, os estudantes levantaram a questão de que, de uma maneira geral, pouca informação lhes é disponibilizada no que diz respeito às decisões estratégicas da instituição: “Não há um mínimo de iniciativa para informar e envolver os estudantes...” Os estudantes consideram que sabem pouco sobre a estrutura de governo e gestão da instituição e sobre a maneira de participarem na vida desta. Afirmam que deveria haver mais comunicação e deveria ser-lhes proporcionada mais informação para aumentar a sua participação.

Finalmente, alguns dos atores entrevistados partilham a ideia de que o papel dos estudantes se limita aos assuntos pedagógicos. Numa instituição os estudantes referem que todas as questões científicas são discutidas e decididas apenas pelos docentes, com base no argumento de que os estudantes não têm competências científicas para esse género de decisões.

Embora não seja possível estabelecer diferenças claras nas opiniões dos atores dos quatro estudos de caso no que diz respeito à representação real dos *stakeholders* nos órgãos de tomada de decisão e à sua participação real na vida da instituição, parece, no entanto, que os politécnicos são mais positivos do que as universidades face à intervenção dos *stakeholders* externos. Muito provavelmente isto acontece porque os politécnicos são, por natureza, instituições mais propensas a desenvolverem ligações e relações próximas com a região e o mercado de trabalho onde estão inseridas e que já tinham membros externos nos seus órgãos de tomada de decisão (antes de publicado o novo enquadramento jurídico para as IES).

### **3.4 Questão 4**

*As diferentes unidades da instituição (faculdades) ou programas incluem alguma representação dos stakeholders nos órgãos de tomada de decisão ou consultivos, que têm algo a dizer sobre aspetos relevantes da qualidade, para além do que está previsto/definido? Se sim, quais os stakeholders, quais os órgãos, e em que números/proporções do total de membros?*

Apenas na IES δ foi possível identificar órgãos de tomada de decisão ou consultivos com uma presença de *stakeholders* externos quando tal não está previsto na regulamentação nacional e/ou institucional. Estes são os casos dos conselhos consultivos dos cursos de Artes e Engenharia.

Igualmente interessante é o caso da IES  $\gamma$ , em que a presidência tem organizado reuniões temáticas entre cada unidade orgânica e os membros externos presentes no conselho geral mais relacionadas com a sua área científica. O objetivo principal é o de promover uma relação mais forte entre as unidades orgânicas e o mundo das empresas. Este é um mecanismo informal e uma extensão do que são as atividades formais dos membros externos do conselho geral. Estas reuniões são bastante informais, destinadas a promover o intercâmbio de ideias entre as unidades orgânicas e estes *stakeholders* externos e a recolher opiniões sobre o desenvolvimento das unidades orgânicas (não apenas relativamente à oferta de cursos, mas também ao estabelecimento de relações com a sociedade, nomeadamente organizações externas e/ou empresas). As opiniões dos membros externos são mais de carácter geral, e não específicas sobre o curriculum de um ciclo de estudos ou o conteúdo científico das diferentes disciplinas.

Na IES  $\alpha$  existe uma proposta para incluir representantes externos nas comissões de curso. A ideia não é tornar a sua presença obrigatória, mas antes facilitar esta representação no caso de a comissão o entender como positivo para o desenvolvimento e melhoria da qualidade do ciclo de estudos. Até à data uma das unidades orgânicas tem vindo a experimentar esta participação de elementos externos no caso de um ciclo de estudos que está a ser reestruturado.

Mais uma vez é de referir que não surgiram diferenças significativas entre os quatro casos de estudo que permitam estabelecer algum tipo de padrão relativamente à participação de stakeholders em órgãos de tomada de decisão e consultivos para além do que está previsto e definido legalmente.

### **3.5 Questão 5**

*Até que ponto as opiniões dos stakeholders (e de quais stakeholders) são tidas em consideração e porquê?*

Uma questão relevante na análise do papel dos *stakeholders* no desenvolvimento de uma instituição de ensino superior é perceber até que ponto as suas opiniões são tidas em consideração no que diz respeito a uma das suas principais funções, nomeadamente o ensino e aprendizagem. Por essa razão procurou perceber-se junto dos entrevistados em que medida os pontos de vista dos *stakeholders* são relevantes em relação aos perfis dos graduados, resultados de aprendizagem, conteúdo dos exames, revisões curriculares, aquisição de competências transversais e empreendedoras e processos internos de garantia de qualidade.

Os dados recolhidos sugerem que as opiniões dos *stakeholders* externos em relação a estas questões são apenas tidas em consideração de maneira informal, independentemente do estudo de caso



analisado. Os atores entrevistados referiram mecanismos indiretos, como por exemplo: a participação de alguns membros externos (docentes de outras IES nacionais ou estrangeiras) no desenvolvimento de ciclos de estudo em parceria de mestrado e doutoramento; visitas de estudo como uma forma de melhorar a qualidade dos ciclos de estudo; estágios e concursos com a participação dos estudantes, que lhes permitem desenvolver uma abordagem profissional durante a sua formação académica; a auscultação de membros externos durante o desenvolvimento ou revisão de ciclos de estudo; parcerias estabelecidas em alguns ciclos de estudo; inquéritos ministrados a empregadores e antigos estudantes sobre a situação de emprego e a medida em que o ciclo de estudos proporcionou aos estudantes as competências necessárias para o seu trabalho atual; e projetos de investigação e consultoria.

De facto, e como alguns dos atores entrevistados mencionaram, os órgãos formais de tomada de decisão, como o conselho geral, apenas abordam questões científicas e pedagógicas quando estas influenciam o financiamento e a estratégia global da instituição. Adicionalmente, os entrevistados admitem a dificuldade potencial dos *stakeholders* externos em discutirem este tipo de assuntos em pormenor, possivelmente porque acham que não têm conhecimento suficiente a este respeito, ou por falta de tempo nas reuniões da instituição. Os dados recolhidos permitem concluir que a grande maioria das discussões pedagógicas e científicas ainda ocorrem em órgãos de tomada de decisão constituídos apenas por membros internos, o que leva a pensar que as orientações dos ESG em relação à participação dos *stakeholders* externos não têm sido completamente implementadas, pelo menos nestas quatro IES portuguesas.

É interessante notar que, ao contrário do que acontece com os *stakeholders* externos, as opiniões dos estudantes relativamente ao ensino e aprendizagem tendem a ser recolhidas formalmente, com recurso a inquéritos pedagógicos. As quatro IES, e todos os cursos analisados, ministram questionários aos estudantes em cada semestre, com questões sobre as disciplinas, o desempenho dos docentes, o desempenho dos próprios estudantes e/ou os meios de apoio e os serviços de suporte ao ensino e aprendizagem. A questão que se coloca aqui não é tanto a existência de *feedback* por parte dos alunos, mas antes a qualidade desse *feedback* e o seu impacto ao nível da melhoria de ciclos de estudo, disciplinas ou do desempenho dos docentes. Neste sentido, a maioria dos estudantes alega que os resultados dos questionários e as conclusões que se tiram dos mesmos são bastante generalizados, não proporcionando informação sobre assuntos específicos, como é o caso da avaliação do desempenho dos docentes. Adicionalmente afirmam não ser possível detetar ações de melhoria na sequência dos resultados dos questionários. As opiniões dos docentes são ligeiramente mais positivas, embora alguns expressem dúvidas sobre os docentes de facto mudarem as suas práticas devido aos resultados dos questionários. Os docentes têm também a perceção de que na opinião dos estudantes os questionários ‘são inúteis’.

Foi também referido pelos atores entrevistados em todas as instituições que a taxa de resposta aos questionários é bastante baixa, o que levanta questões relacionadas com a validade e a representatividade dos dados recolhidos e das conclusões retiradas com base nos mesmos. Tanto os docentes como os estudantes consideraram que o número e a dimensão dos questionários são duas das razões para a baixa taxa de resposta aos mesmos. Outra razão avançada tem a ver com o facto de os estudantes não receberem muita informação e *feedback* sobre os resultados e as conclusões dos questionários, o que os desincentiva a fazer o esforço de lhes responder.

O diretor de uma unidade orgânica da área da engenharia referiu que embora os questionários pedagógicos não sejam perfeitos, e a sua aplicação não seja perfeita, ele têm, no entanto, um impacto, embora não tão profundo como deveria ser. Alguns docentes leem os resultados dos questionários e tentam melhorar as suas práticas de ensino, o funcionamento das suas unidades curriculares e/ou a maneira como transmitem conhecimento aos seus estudantes. Em duas instituições, os docentes de Engenharia também disseram que o principal contributo dos questionários pedagógicos é o *feedback* que os mesmos proporcionam a cada docente. Este *feedback* permite levantar questões, dinamizar discussões e, em última análise, conduzir a mudanças.

Nas unidades orgânicas e cursos de Artes parece haver uma tendência para recolher as opiniões dos estudantes sobre assuntos pedagógicos de uma maneira mais informal. Um diretor de ciclo de estudo referiu as conversas que tem com o representante dos estudantes do ciclo de estudos, bem como a comunicação mais informal que se estabelece entre cada docente e os estudantes nas salas de aula e que permite recolher opiniões sobre questões como o desempenho dos docentes, o ciclo de estudos na sua globalidade, a adequação dos métodos de ensino, etc. Numa das unidades orgânicas de artes, os docentes alegam que cada docente muda a sua abordagem na sequência das discussões com os estudantes. Referiram também que estas são a maneira preferida de recolher *feedback* quando são feitas revisões curriculares, nomeadamente a redefinição dos ciclos de estudo, dos conteúdos das unidades curriculares e dos métodos de ensino. Esta ideia é reforçada pelos estudantes que consideram que são auscultados constantemente no sentido de melhorar o seu ciclo de estudos. Acrescentam também que a sua opinião é realmente tida em conta e que os seus problemas são resolvidos.

Finalmente é de referir que mais uma vez, não surgiram diferenças significativas entre os quatro estudos de caso. As diferenças resultam mais do tipo de curso a que os atores entrevistados estão ligados. Por exemplo, os concursos são referidos apenas pelos entrevistados das unidades orgânicas de artes, enquanto os estágios e a investigação aplicada parecem mais comuns nos ciclos de estudo de engenharia. O *feedback* dos estudantes parece ser mais informal (resultante de conversas entre docentes e estudantes) nos ciclos de estudo de artes do que nos de engenharia.

### 3.6 Questão 6

*As opiniões dos stakeholders estão a ser consideradas nos requisitos e currículos do 1º Ciclo?*

Os dados recolhidos através das entrevistas indicam que as opiniões dos *stakeholders* estão a ser consideradas nos requisitos e currículos do 1º ciclo principalmente através de mecanismos informais e indiretos: estágios, concursos (nos cursos de artes), contactos com empresas e outras organizações no âmbito do desenvolvimento de investigação aplicada, projetos de consultoria e dissertações realizadas em ambiente empresarial. A um nível mais formal, foi referido o cumprimento dos requisitos estabelecidos pelas ordens profissionais externas (no caso dos ciclos de estudo de engenharia)<sup>2</sup>. Além disso, a acreditação dos cursos pela A3ES foi referida como uma oportunidade de obter *feedback* dos estudantes e dos *stakeholders* externos. Isto inclui não apenas o *feedback* dos membros das comissões externas de avaliação, mas também dos estudantes, dos empregadores e de outras organizações durante as fases de autoavaliação e avaliação externa no âmbito do processo de acreditação. Um diretor de uma unidade orgânica (Engenharia) considera este processo como um mecanismo com forte influência no processo de revisão dos ciclos de estudo.

Nos dados recolhidos através das entrevistas encontram-se exemplos mais concretos destes contactos informais, alguns dos quais vale a pena referir no âmbito deste relatório. No caso das unidades orgânicas de artes analisadas encontram-se exemplos de esforços para incluir estudantes de diferentes ciclos de estudo em atividades com a comunidade externa, nomeadamente através da sua inclusão em companhias de teatro, orquestras, organização de exposições, etc., o que tem permitido desenvolver contactos informais com membros externos. Outros exemplos significativos incluem eventos para apresentar trabalhos dos estudantes a entidades externas, com o objetivo de lhes dar mais visibilidade entre os empregadores, de melhorar a sua empregabilidade e de recolher *feedback* para adaptar o ensino e aprendizagem às necessidades do mercado de trabalho. Noutra unidade orgânica, estes mesmos contactos são promovidos através de acordos com autoridades locais e galerias de arte, o que ajuda os estudantes a terem uma ideia melhor acerca do seu futuro profissional. No caso das unidades orgânicas de artes, as interações materializam-se também na presença regular de artistas e docentes nacionais e estrangeiros que vêm realizar palestras ou *workshops*. Segundo o diretor de uma unidade orgânica, estas interações contribuem para a melhoria dos cursos, embora a sua influência pudesse ser mais forte. No caso das unidades orgânicas de engenharia analisadas, o *feedback* da comunidade externa chega também através dos docentes que mantêm algum tipo de atividade profissional fora da instituição. Nestas unidades orgânicas, desenvolvem-se também relações informais com membros externos que se inscrevem em cursos de pós-graduação, o que contribui para o desenvolvimento de

---

<sup>2</sup> O papel das ordens profissionais é hoje em dia limitado à capacidade de praticar uma atividade profissional, não tendo estas um papel formal na acreditação de cursos. No entanto, as instituições podem querer tomar em conta as suas orientações, pois isso facilita a aceitação dos futuros diplomados como membros destas ordens profissionais.

investigação aplicada. Finalmente, uma unidade orgânica neste estudo tem promovido parcerias com indústria e laboratórios em vários dos seus ciclos de estudo, sendo algumas das atividades de ensino ministradas por pessoas da comunidade externa à instituição.

Pelo contrário, a presença formal dos *stakeholders* externos nos órgãos de tomada de decisão não é considerada como contribuindo decisivamente (pelo menos diretamente e de uma forma visível para os atores institucionais) para o desenvolvimento e a melhoria dos requisitos e do currículo dos ciclos de estudo, nem para a implementação e/ou desenvolvimento de sistemas de garantia da qualidade do ensino e da aprendizagem. Uma espécie de exceção a esta situação global parece vir de um dos institutos politécnicos incluídos na amostra, no qual reuniões entre a direção de uma unidade orgânica e os membros externos do conselho geral do instituto têm permitido à primeira refletir de forma mais sistemática acerca dos serviços que pode prestar ao mundo empresarial (consultoria, serviços técnicos, serviços laboratoriais) e analisar a sua oferta de ciclos de estudo, não apenas em termos de CETs, licenciaturas e mestrados, mas também em termos de outros possíveis tipos de cursos de formação.

Considerando especificamente os estudantes, destacam-se apenas dois mecanismos através dos quais as suas opiniões são tidas em consideração: a participação e o envolvimento da associação dos estudantes na conceção e revisão dos requisitos e currículos dos ciclos de estudo e o papel do provedor dos estudantes na defesa, dentro da instituição, dos seus interesses e direitos.

Mais uma vez, não parece haver diferenças significativas entre os quatro estudos de caso. As diferenças que surgiram estão mais ligadas ao ciclo de estudos e à área científica dos entrevistados, do que às características institucionais, tais como o subsistema ou a localização geográfica da IES.

## 4. CONCLUSÃO

### 4.1 Resumo dos resultados

Em Portugal, nos anos mais recentes, um conjunto de reformas na área da governação tem dado maior visibilidade aos vários *stakeholders* nas diferentes áreas do ensino superior. Estes esforços têm tentado ir para além da sua presença simbólica para lhes dar um papel real e efetivo na definição de alguns aspetos importantes relativos às prioridades institucionais. Este relatório tenta revelar o impacto efetivo que a participação crescente dos *stakeholders* externos pode ter nos mecanismos institucionais de governação e garantia da qualidade. Embora a legislação nacional, e as próprias políticas emitidas ao nível institucional, estabeleçam a presença efetiva e o papel a desempenhar pelos *stakeholders* externos dentro das instituições de ensino superior, a realidade não parece corresponder às expectativas criadas em torno desta presença. Outra questão abordada no relatório tem a ver com o papel dos estudantes, pois estes são agora considerados um grupo importante de *stakeholders* nas instituições de ensino superior.

Os resultados sugerem que a presença dos *stakeholders* externos nos órgãos de tomada de decisão e consultivos tem-se tornado uma realidade no ensino superior português, que tem sido reforçada durante a última década. Contudo, parece que em alguma medida esta presença nominal ainda não tem tido um reflexo real na forma como as instituições de ensino superior estão a ser governadas e geridas, nem nos processos e mecanismos que estas implementam na área da garantia da qualidade. A julgar pelos dados recolhidos e analisados, parece que até agora os *stakeholders* externos continuam a exercer um papel menor, ou mesmo insignificante, na definição formal das políticas e dos procedimentos de garantia da qualidade e na sua implementação. Aparentemente é difícil encontrar mais do que uma participação fraca e bastante informal deste grupo de atores, nomeadamente no que diz respeito à sua participação efetiva na criação de uma política e de procedimentos de garantia da qualidade. Grande parte da sua influência ainda tem lugar através de mecanismos de auscultação informais, o que pode criar algumas oportunidades para os *stakeholders* internos no sentido destes adotarem uma abordagem seletiva em relação aos *stakeholders* externos e às partes do seu *feedback* que querem tomar em consideração.

Um aspeto importante a considerar na discussão do fraco impacto da presença dos *stakeholders* tem a ver com os diferentes níveis de poder dentro das instituições. Enquanto os *stakeholders* externos parecem estar mais presentes ao nível do topo da instituição, muitas das decisões específicas relativamente ao ensino e aprendizagem são tomadas a níveis mais baixos (nas unidades orgânicas ou mesmo nos departamentos). Por outro lado, esta presença pode exprimir apenas opiniões gerais sobre a oferta educativa da instituição e a sua estratégia futura, enquanto as especificidades terão de ser negociadas com aqueles *stakeholders* externos que têm um conhecimento relevante sobre uma

determinada área científica. Aliás, este conhecimento parece ser bastante mais valorizado pelos *stakeholders* internos, uma vez que é suportado por uma legitimidade profissional e pela expectativa de que uma interação mais próxima com os interesses empresariais pode abrir novas oportunidades para os futuros diplomados, para colaborações de investigação e fontes de financiamento. Contudo, embora o novo regime legal tenha tornado a presença obrigatória ao nível de topo, deixou as instituições decidirem acerca da inclusão ou não de membros externos a níveis mais baixos. Parece pois que apesar de todas as mudanças introduzidas pelo novo regime legal, e muito embora o seu papel incontestável ao nível da promoção da participação dos *stakeholders* externos nas instituições de ensino superior, estes novos membros continuam a ser vistos dentro do mundo académico apenas como amigos (ou inimigos) imaginários (Magalhães e Amaral, 2000). Como consequência, pode-se afirmar que os receios de que a sua presença possa minar o equilíbrio tradicional de prioridades, ou criar tensões significativas relativamente ao processo interno de tomada de decisão, não se têm concretizado. Contudo, a análise dos dados recolhidos sugere também que a influência dos *stakeholders* externos parece estar a acontecer de uma forma mais subtil e que com o tempo estes podem vir a ter algum impacto visível sobre algumas decisões estratégicas importantes.

Adicionalmente, existem também indicações de que as instituições consideram as suas opiniões com mais seriedade ou, pelo menos, se sentem obrigadas a declarar que estas opiniões têm sido auscultadas e tidas em consideração nos processos internos de tomada de decisão destinados à melhoria das suas atividades, especialmente de ensino. Os atores internos ainda têm o poder em relação à maioria das decisões específicas relacionadas os ciclos de estudo, mas estão a procurar com cada vez mais frequência o conselho e a aprovação dos *stakeholders* externos. Ainda podem contorná-los no caso de pontos de vista contraditórios, mas sentem a necessidade de justificar as suas opções e de criar a percepção de que estão a ouvir as opiniões do mundo externo.

No que diz respeito aos estudantes, os dados recolhidos sugerem que, embora estes sejam considerados um grupo significativo e relevante de *stakeholders*, continua a ser difícil avaliar a sua influência efetiva nas instituições analisadas. Parecem ser considerados quer atores no processo de ensino e aprendizagem, quer clientes, com a possibilidade de dar *feedback* sobre a instituição, o ciclo de estudos ou o desempenho dos docentes. São, de facto, auscultados através de questionários pedagógicos ministrados em cada semestre em cada instituição. No entanto, o seu papel é visto, especialmente pelos próprios estudantes, como sendo limitado na altura da tomada de decisões sobre o desenvolvimento estratégico da instituição, a implementação de mudanças nos ciclos de estudo ou a implementação de sistemas de garantia da qualidade. Neste último caso, vão ter de ser necessariamente envolvidos (pelo menos formalmente) na sequência dos requisitos definidos pela A3ES.

A análise das várias dimensões consideradas neste estudo, bem como os dados institucionais detalhados, permitiram a identificação de boas práticas e de barreiras à presença e participação ativa dos *stakeholders* nas instituições de ensino superior e à implementação dos Padrões 1.1 e 1.2 dos *European Standards and Guidelines for Quality Assurance*. De seguida, resumem-se estas boas práticas e barreiras.

#### **4.2 Identificação de barreiras e de boas práticas institucionais**

Com base nos dados recolhidos e analisados no âmbito do caso português, são de referir as seguintes barreiras à participação efetiva dos *stakeholders* e à implementação dos ESG Parte I:

1. Uma cultura de tomada de decisão focalizada para o interior da instituição.
2. Falta de conhecimento por parte dos *stakeholders* externos em relação às políticas e às especificidades internas das IES.
3. Ausência dos membros externos nos órgãos de tomada de decisão a níveis mais baixos.
4. Falta de participação e de interesse por parte de alguns membros externos.
5. Ausência de incentivos (financeiros, reputacionais, etc.) para as instituições envolverem membros externos e tomarem em consideração as suas opiniões.
6. Ausência de incentivos (financeiros, reputacionais, etc.) para os membros externos participarem.
7. Pouca participação social por parte das empresas e outros atores sociais.
8. A ideia que os estudantes não têm conhecimento científico e competências suficientes para participar em discussões para além de assuntos pedagógicos.
9. Taxas baixas de resposta nos questionários pedagógicos.
10. O *feedback* sobre os resultados e as conclusões dos questionários não parece claro e/ou muito eficaz para os estudantes.

Em relação às boas práticas institucionais, são de referir as seguintes:

1. Envolvimento de membros externos nas comissões de curso.
2. Envolvimento de membros externos em iniciativas de ensino e investigação.
3. Promoção de reuniões específicas e focalizadas ao nível da unidade orgânica.
4. Desenvolvimento de parcerias com potenciais empregadores (concursos, etc.).
5. Envolvimento dos estudantes em parcerias externas e experiências de trabalho (visitas de estudo, estágios, etc.).

6. Exposições dos trabalhos dos estudantes.
7. Investigação aplicada, projetos de consultoria e dissertações em ambiente empresarial.
8. Questionários a empregadores e antigos alunos.
9. Questionários pedagógicos aos estudantes.

#### **4.3 Recomendações para órgãos de governo e de gestão das instituições e para decisores políticos**

Tomando em consideração os dados recolhidos e a análise feita no âmbito do caso português, apresentam-se as seguintes recomendações, destinadas aos órgãos de governo e de gestão das instituições e aos decisores políticos:

##### *Recomendações para os órgãos de governo e de gestão das instituições*

1. Promover reuniões específicas/focalizadas com os *stakeholders*.
2. Evitar a multiplicação das reuniões para não causar fadiga institucional dos *stakeholders*.
3. Evitar a multiplicação dos questionários dirigidos aos estudantes, bem como questionários extremamente compridos, para aumentar as taxas de resposta.
4. Dar *feedback* aos estudantes em relação aos resultados e às conclusões dos questionários, bem como em relação às ações de melhoria tomadas na sua sequência.
5. Envolver os *stakeholders* em comissões de ensino e investigação ao nível das unidades orgânicas.
6. Promover atividades que juntem atores internos e externos.
7. Premiar as unidades orgânicas com melhores resultados nesta área.
8. Premiar o sucesso individual neste aspeto.

##### *Recomendações para decisores políticos*

1. Promover a participação dos *stakeholders* externos nos níveis institucionais mais baixos.
2. Assegurar a participação dos *stakeholders* em avaliações da qualidade do ensino e da investigação.
3. Criar incentivos financeiros e reputacionais para as instituições com boas práticas que sejam passíveis de serem replicados por outras instituições.





## 5. REFERÊNCIAS

- Amaral, A., Cardoso, S., Manatos, M. J., Neave, G., Rosa, M. J. (rapporteur WP5), Sarrico, C. (project coordinator), Tavares, O., Teixeira, P., Sin, Cristina & Veiga, A. (rapporteur WP5) (2011). Survey of Internal Quality Assurance Systems – the Portuguese case.
- ENQA. (2007). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki: ENQA - European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Keller, G. (2001) Governance: The Remarkable Ambiguity, Altbach, P.; Gumpert, P. and B. Johnstone (eds.), 2001, In Defense of American Higher Education. Baltimore, John Hopkins Press. , pp. 304-322
- Magalhães, A. and Amaral, A. (2000). Portuguese Higher Education and the Imaginary Friend: the stakeholders' role in institutional governance. *European Journal of Education*, 35(4), 439-448.
- Middlehurst, R. and Teixeira, P. (2012) Governance within the EHEA: dynamic trends, common challenges, and national particularities, in Peter Scott, Adrian Curaj, Lazar Vlasceanu, and Lesley Wilson (eds.) *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*, Springer
- Pollitt, C. (1990). *Managerialism and the Public Services: the Anglo-American Experience*. Oxford, Basil Blackwell
- Santos, S.M. (2011). *Análise Comparativa dos Processos Europeus para a Avaliação e Certificação de Sistemas Internos de Garantia da Qualidade*. A3ES Readings. Lisboa: Portugal.
- Teixeira, P., D. Dill, B. Jongbloed, and A. Amaral (eds.). (2004). *Markets in Higher Education: Reality or Rhetoric?* Dordrecht: Kluwer.