

AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR – A3ES



**PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NA AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES  
DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUESAS:  
UM CONTRIBUTO PARA A SUA DEFINIÇÃO**

Coordenação: Sónia Cardoso  
Gabinete de Estudos e Análise – A3ES

### **Grupo de Trabalho**

Sónia Cardoso (Coordenação), Alberto Amaral, Cláudia Sarrico, Orlanda Tavares e Maria de Lurdes Machado

### Agradecimentos

Gostaríamos de expressar o nosso agradecimento ao Professor Sérgio Machado dos Santos pelo precioso contributo que deu ao longo da prossecução deste trabalho, bem como aos estudantes que integram o Conselho Consultivo das A3ES – Edgar Romão e Pedro Soares – pela sua colaboração na fase preliminar do mesmo.

## **Lista de Abreviaturas**

ADISPOR – Associação dos Institutos Superiores Politécnicos Portugueses.

A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

APESP – Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado.

AQU – Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

BPD – Documento de Princípios Básicos definido pela AQU no âmbito das acções de formação destinadas aos estudantes que integram as comissões de avaliação externa.

CAE – Comissão de Avaliação Externa.

CNAVES – Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior.

ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System.

EEES – Espaço Europeu de Ensino Superior.

ES – Ensino superior.

ESG – European Standards and Guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area.

ENQA – The European Network for Quality Assurance in Higher Education.

EQAR – The European Quality Assurance Register for Higher Education.

ESIB – The National Unions of Students in Europe.

ESU – European Students' Union (Denominação dada à ESIB desde 2007).

EUA – European University Association.

EURASHE – The European Association of Institutions in Higher Education.

FUP – Fundação das Universidades Portuguesas.

IEP – Institutional Evaluation Programme.

IES – Instituição/Instituições de Ensino Superior.

SPARQS – Student Participation in Quality Scotland.

## **Preâmbulo**

A participação dos estudantes na avaliação da qualidade das instituições de ensino superior (IES) constitui, actualmente, uma dimensão relativamente bem definida na maioria dos sistemas de avaliação de vários países europeus. Tal como se concretiza na “prática”, esta participação assume variadas formas, resultantes da integração dos estudantes nos órgãos de gestão das agências de avaliação e acreditação, nos processos de auto-avaliação e de avaliação externa dos ciclos de estudos e das instituições e, também, nos sistemas internos de garantia de qualidade destas últimas.

Partindo do reconhecimento de que, em Portugal, a participação dos estudantes na avaliação representa, ainda, um tema não totalmente consensualizado, nem delimitado, e procurando contribuir para o momento de avaliação que se avizinha (avaliação das IES/ciclos de estudos), o presente trabalho pretende, através de uma análise comparativa da realidade de diversos países, proceder à sistematização das tendências Europeias nesta matéria, para, com base na mesma, formular um conjunto de sugestões a implementar no contexto nacional.

O objectivo desta iniciativa da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) consiste na produção de um documento de trabalho que se possa constituir como um instrumento facilitador do debate com os diversos interessados no sistema nacional de avaliação e acreditação do ensino superior, por forma a permitir chegar a uma solução de consenso sobre as modalidades de participação dos estudantes nos processos de avaliação e acreditação promovidos pela A3ES.

## Índice

Introdução.....	1
1. Contexto Macro de Influência da Definição da Participação dos Estudantes na Avaliação das Instituições de Ensino Superior.....	9
2. Como Estão os Países Europeus a Proceder à Definição da Participação dos Estudantes na Avaliação?.....	17
2.1. Participação dos Estudantes na Implementação Interna da Avaliação.....	17
2.1.1. Participação na Auto-Avaliação.....	18
2.2.2. Participação nas Visitas das Comissões de Avaliação Externa.....	20
2.2. Participação dos Estudantes na Implementação Externa da Avaliação.....	21
2.2.1. Participação nos Órgãos de Decisão das Agências.....	21
2.2.2. Participação nas Comissões de Avaliação Externa.....	24
2.3. Selecção e Recrutamento dos Estudantes.....	26
2.4. Formação dos Estudantes.....	29
3. A Participação dos Estudantes na Avaliação das Instituições de Ensino Superior em Portugal: um contributo para a sua definição.....	33
3.1. Participação dos Estudantes na Implementação Interna da Avaliação.....	35
2.1.1. Participação na Auto-Avaliação.....	35
2.2.2. Participação nas Reuniões com as Comissões de Avaliação Externa...38	
3.2. Participação dos Estudantes na Implementação Externa da Avaliação.....	41
3.2.1. Participação nas Comissões de Avaliação Externa.....	42
Referências Bibliográficas.....	48
Anexo – Tabela 1: Temas, sub-temas e respectivas áreas do Guião de Avaliação Externa sobre os quais se sugere que os estudantes, a integrar as CAEs, sejam solicitados a exprimir apreciações mais objectivas e detalhadas.	

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 – Participação dos estudantes nas agências de avaliação e acreditação dos países nórdicos.....	24
Tabela 2 – Perspectiva geral da participação dos estudantes nas comissões externas de avaliação no contexto de diferentes formatos de avaliação existentes nos países nórdicos.....	26

---

## Introdução

Desde a criação dos sistemas de avaliação, durante a década de 1990, que a integração dos estudantes na avaliação da qualidade das instituições de ensino superior, constitui um procedimento sistemático. Neste contexto, vários são os argumentos ou razões que sustentam esta integração e a consequente participação dos estudantes na avaliação.

Entre estes argumentos, aquele que emerge com mais frequência e maior consistência é o de que os estudantes constituem parceiros ou actores-chave das instituições, gozando de um estatuto idêntico ao dos restantes grupos que as compõem (Aliniska & Eriksson 2006; GUNI 2009). Enquanto actores institucionais-chave, os estudantes são percebidos como detendo a capacidade e, mesmo, o dever, de contribuir com uma perspectiva única (i.e., diferente, embora complementar, da dos restantes actores institucionais) sobre a situação do ES, das instituições e da educação que estas facultam (Wiberg 2006). Esta perspectiva decorre da posição singular que ocupam relativamente a estas instituições, enquanto seus principais “destinatários”, o que os dota não só de uma visão e um conhecimento privilegiados sobre a sua qualidade, mas também da competência para ligar esta qualidade e as suas consequências à condição da população estudantil (Wiberg 2006: 9).

Decorrente deste conjunto de assunções, os estudantes são vistos, também, como uma mais-valia para a avaliação das IES, um elemento que contribui para complementar e enriquecer os processos que a sustentam (Aliniska & Eriksson 2006; Codina 2006; Dearlove 2006; Wiberg 2006).

Um outro argumento, que emerge amiúde articulado com o explicitado anteriormente, no sentido de legitimar a integração e participação dos estudantes na avaliação, é o de que estes constituem um dos mais importantes grupos de *stakeholders* do ensino superior (ES) (Codina 2006; Dearlove 2006; Wiberg 2006). Tal implica considerar os estudantes, não só como parceiros ou actores-chave das IES, mas também como um dos grupos (institucionais e sociais) mais visados e, concomitantemente, mais interessados na sua qualidade (Wiberg 2006; Stensaker, Langfeldt, Harvey, Huisman & Westerheijden 2008). Além de perspectivada como concorrendo para o conhecimento das expectativas dos estudantes relativamente a esta qualidade e, até certo ponto, o grau de cumprimento destas expectativas, a participação deste grupo de *stakeholders* na avaliação das instituições é, ainda, percebida como um factor que concorre para tornar este processo mais

---

democrático e inclusivo, ao permitir nele representar os interesses e visões da população estudantil (Dearlove 2006; Harvey 2009).

Finalmente, uma justificação recorrente, embora também algo controversa, pela qual se procura sustentar a integração dos estudantes na avaliação é a de que estes são clientes ou consumidores dos “serviços” prestados pelas instituições. Enquanto tal, os estudantes são perspectivados, não só como detendo um “interesse especial por factores” considerados relevantes para “transformar a educação num bom investimento”, tal como é o caso da sua qualidade e da qualidade institucional (Wiberg 2006: 9), mas também como devendo ter uma palavra a dizer na avaliação dessa qualidade. Nesta óptica, os estudantes são “chamados” a participar na avaliação das IES pela informação que podem fornecer sobre várias dimensões do seu funcionamento e qualidade, informação esta que deriva, por sua vez, da sua “experiência” enquanto clientes (essencialmente do processo de ensino-aprendizagem), e dos “resultados” desta mesma experiência (aquisição de conhecimentos e competências, desenvolvimento pessoal e social, diploma, emprego, etc.) (Sarrico 2009).

Porém, talvez devido às resistências (institucionais e académicas) existentes face à conceptualização dos estudantes como clientes ou consumidores (Cardoso 2009) e, também, pelo facto de uma tal conceptualização ser percebida (inclusive pelos próprios estudantes e os seus representantes) como concorrendo para limitar o papel e o poder institucionais destes actores (GUNI 2009), este último argumento tende a ser relegado para um segundo plano quando se trata de justificar a sua integração na avaliação.

Independentemente das bases em que se sustenta esta justificação, a verdade é que a participação dos estudantes na implementação da avaliação se transformou, desde meados da década de 1990, numa “prática” relativamente comum e formalizada ao nível dos sistemas avaliativos de vários países da Europa. Não obstante a sua variabilidade, no interior destes sistemas, em termos das formas de que se reveste, esta participação passou a consubstanciar-se, grosso modo (Froestad & Bakken 2004; Machado dos Santos 2009):

- (i) Ao nível das IES (implementação interna da avaliação):
  - a. Na integração dos estudantes nos grupos responsáveis pelo desenvolvimento da auto-avaliação das instituições; na sua colaboração na redacção dos relatórios de auto-avaliação; e na resposta a inquéritos pedagógicos e/ou na presença em iniciativas (seminários, sessões de discussão) destinadas a recolher informação pertinente para o desenvolvimento desse momento da avaliação (auto-avaliação);



- 
- b. Na presença dos estudantes, e sua concomitante auscultação (sob o formato de entrevistas), em reuniões com os painéis ou comissões externas de avaliação, durante as visitas que estas empreendem às instituições.
- (ii) Ao nível das agências de avaliação e acreditação (implementação externa da avaliação):
- a. Na definição e planeamento (político) da avaliação, pela representação dos estudantes nos órgãos de decisão das agências, ou pela sua presença em reuniões promovidas entre estas agências e as associações de estudantes;
  - b. Nos painéis ou comissões externas de avaliação, pela actuação dos estudantes como avaliadores externos (membros das comissões), pela sua colaboração na redacção do relatório de avaliação externa ou, ainda, pela sua participação em acções de *follow-up*.

Portugal não constitui uma excepção a este cenário. Tendo como pano de fundo o estatuto relevante de que sempre gozaram na gestão e governo das IES (formalizado, por exemplo, pelas Leis de Autonomia Universitária<sup>1</sup> e Politécnica<sup>2</sup>) e a sua conceptualização, neste âmbito, sobretudo como actores institucionais-chave (Cardoso, Carvalho e Santiago 2010; Cardoso 2009), os estudantes foram, aquando da primeira configuração legislativa da avaliação (Lei 38/94; Decreto-Lei 205/98), também nela integrados.

Ao nível da implementação externa da avaliação, a participação dos estudantes concretizava-se, sobretudo, no domínio da definição e coordenação política do processo, pela sua representação, quer nos conselhos de avaliação das entidades representativas das IES (FUP, ADISPOR e APESP), quer no órgão responsável pela definição e coordenação estratégica da avaliação – o CNAVES. Neste contexto, os estudantes eram envolvidos, em especial: nas discussões para a elaboração dos guiões da auto-avaliação e das visitas externas às IES; na definição da composição e da actividade das equipas de avaliação; na planificação das fases dos ciclos avaliativos; no acompanhamento do processo avaliativo e na proposta de sugestões com o intuito de o melhorar (Cardoso 2009). Contudo, os estudantes não integravam as equipas de avaliação externa, sendo estas constituídas, exclusivamente, por especialistas ou peritos, que ocupavam posições profissionais, académicas ou científicas relevantes.

---

<sup>1</sup> Lei 108/88.

<sup>2</sup> Lei 54/90.

---

Por seu turno, ao nível da implementação interna da avaliação, a participação dos estudantes traduzia-se, essencialmente, na resposta a inquéritos pedagógicos, enquadrados no desenvolvimento da auto-avaliação das IES, e na presença em reuniões com as equipas de peritos externos, e tinha como principal objectivo permitir recolher informação pertinente sobre várias dimensões do funcionamento das instituições e dos seus cursos (Cardoso 2009).

No final da década de 1990, o contexto que fez emergir a avaliação e o seu enfoque na qualidade das IES é reforçado pela necessidade de reconhecimento, entre os países signatários da Declaração de Bolonha (1999), das qualificações e da articulação entre os diferentes sistemas de ES (Brennan & Shah 2000; Jeliaskova & Westerheijden 2002), como forma de constituir um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). O resultado da acção desta condicionante materializa-se, entre outros aspectos, num conjunto de recomendações no sentido de estes países edificarem sistemas similares de avaliação e garantia de qualidade do ES (Brennan & Shah 2000; Seixas 2002), sustentados num quadro de referência e num conjunto de práticas comuns (Praga 2001), nomeadamente no que respeita à participação dos estudantes. Em relação, concretamente, a esta participação, é possível identificar, a partir de então, uma ênfase especial na necessidade de a incrementar, a qual é visível em documentos orientadores do Processo de Bolonha, como é o caso dos Comunicados de Berlim (2003) e de Bergen (2005) (AQU 2009; Codina 2006).

Porém, as alterações induzidas pelo Processo de Bolonha não configuram o único factor a emoldurar, desde finais dos anos 90, a avaliação e, concomitantemente, a participação dos estudantes nos processos da sua implementação. Destaca-se, ainda, a este nível, a influência preponderante e estrutural de certos organismos europeus, como a ENQA (*European Network for Quality Assurance in Higher Education*), criados com a intenção de promover o alinhamento das práticas e dos sistemas de avaliação e garantia da qualidade. Da colaboração da ENQA com outros organismos europeus, representantes das IES e dos estudantes (EUA, EURASHE e ESU), emerge um conjunto de orientações que procuram servir de referencial, não só ao desenvolvimento dos sistemas nacionais de avaliação e às agências que os coordenam, mas também à integração dos estudantes nos processos avaliativos: os *European Standards and Guidelines* (ESG). Entre outros aspectos, os ESG enfatizam a necessidade de os países do EEES convergirem no que respeita à definição das formas desta integração e de empreenderem esforços no sentido de a tornarem mais efectiva e sistemática.

---

Sob a influência das condicionantes referidas, é possível assistir a uma tendência crescente, entre os países europeus (e, sobretudo, naqueles cujas agências de avaliação são membros plenos da ENQA), para o desenvolvimento de estratégias que visam a inclusão e o incremento da participação dos estudantes nos diferentes estádios ou níveis da implementação da avaliação das IES.

Tal parece não ter sido, porém, o caso de Portugal, onde a configuração legislativa que, recentemente, formalizou um novo sistema de avaliação (Lei 38/2007) e, também, um novo organismo para a sua coordenação (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior - A3ES) (Decreto Lei 369/2007), manteve praticamente inalteradas as formas designadas para a participação dos estudantes (Cardoso 2009). Grosso modo, esta participação continuou a traduzir-se na representação destes actores ao nível da definição e coordenação política da avaliação, na resposta a inquéritos pedagógicos e na sua audição pelas comissões externas de avaliação (art. 12º e 19º Lei 38/2007).

Porém, é possível denotar, na transição do antigo para o novo sistema de avaliação, um relativo reforço da participação dos estudantes no âmbito do desenvolvimento da auto-avaliação das IES, suscitado pela obrigatoriedade de envolvimento, neste contexto, dos conselhos pedagógicos e das associações de estudantes; e um concomitante enfraquecimento desta participação no domínio da definição e coordenação política da avaliação. Este enfraquecimento é evidente, concretamente, no facto de, na A3ES, a participação dos estudantes se circunscrever, apenas, a um dos seus órgãos – o Conselho Consultivo – cuja principal incumbência consiste em prestar aconselhamento em matéria de garantia de qualidade (art. 15º Decreto-Lei 369/2007).

Tendo por base estes desenvolvimentos, bem como os que enformam, actualmente, ao nível europeu, a participação dos estudantes na avaliação da qualidade das IES, este trabalho tem como principal objectivo iniciar a discussão sobre as formas desta participação no contexto nacional. Mais concretamente, através de uma análise comparativa de modelos de participação existentes noutros países europeus, pretende-se delinear, ainda que a título sugestivo ou recomendatório, as formas de participação que poderão vir a ser consignadas aos estudantes portugueses no quadro do desenvolvimento da avaliação<sup>3</sup>. Este esforço

---

<sup>3</sup> Como é possível depreender da sua estrutura, o presente estudo não contempla, ou não tem como enfoque, a participação dos estudantes ao nível dos sistemas internos de garantia da qualidade das instituições. A decisão de não incluir na análise esta forma concreta de integração dos estudantes na avaliação prende-se com a assunção de que devem ser as instituições, no exercício da sua autonomia, a definir os moldes em que essa integração deve ocorrer. Porém e no sentido de auxiliar as instituições nesta “tarefa” o GEA/A3ES considera a possibilidade de vir a desenvolver um estudo que, do mesmo modo que aquele que agora se apresenta, proponha sugestões no sentido de promover a participação dos estudantes no âmbito dos referidos sistemas.

---

sustenta-se na tentativa de ajustar estas formas de participação, não só àqueles que se supõe serem os interesses, “necessidades” e expectativas dos estudantes, mas também à autonomia das IES e à própria estratégia da A3ES.

Além deste objectivo, e tomando ainda como referência o caso português, o trabalho é, também, sustentado pelo propósito de contribuir para ajudar a minimizar, no quadro do processo de avaliação que se avizinha (Outubro de 2010), as limitações reveladas pelo envolvimento dos estudantes no contexto do anterior modelo avaliativo (vigente entre 1995 e 2005). Estas limitações traduziram-se, quer numa deficiente informação e formação dos estudantes no domínio da avaliação, quer na sua insuficiente mobilização e predisposição para participar nos diferentes momentos da sua implementação (Cardoso 2009).

Sem menosprezar a influência exercida pelo aparente desinteresse dos estudantes pela temática avaliativa (Cardoso 2009; Fernandes 2001) é possível, na esteira de Cardoso (2009), relacionar estas insuficiências com a actuação de dois principais factores: por um lado, a ausência, entre as IES, de estratégias efectivas de disseminação de informação e de promoção da discussão sobre a avaliação e os contornos assumidos pela sua implementação “no terreno”; por outro lado, a existência, entre os estudantes, de uma percepção desfavorável relativamente às formas destinadas à sua participação nessa implementação. De facto, tal como a autora conclui no seu estudo sobre as representações da avaliação pelos estudantes (Cardoso 2009), estes tendem a representar essas formas de participação como “passivas” e “indirectas” e, como tal, como não promotoras da sua “real” inclusão no processo avaliativo. Consequentemente, manifestam preferência por formas mais “dinâmicas” de envolvimento, sustentadas “na interacção face-a-face (com os docentes, por exemplo), que lhes permitam um contacto e posição mais privilegiados não só com (a) avaliação mas, igualmente, com os seus resultados” (Cardoso 2009: 299).

Com base nestas considerações, e tendo em mente as tendências europeias neste domínio, procuramos explicitar exemplos de integração dos estudantes na avaliação fundamentados em formas de participação mais activas, passíveis de mobilizar e predispor estes actores para um envolvimento mais efectivo nos diferentes momentos do processo. Além disso, enunciámos algumas das estratégias e dispositivos que têm vindo a ser postos em prática no sentido de potenciar esse envolvimento, consistindo, nomeadamente, numa adequada formação e informação dos estudantes no domínio da temática avaliativa.

---

Em síntese, as questões em que o estudo se fundamenta e para as quais procura encontrar respostas com base na análise do modo como vários países europeus estão a proceder à integração e participação dos estudantes na avaliação, são as seguintes:

1. Onde integrar os estudantes? Ou, em quais dos processos que caracterizam os diferentes momentos da implementação da avaliação das IES podem os estudantes ser integrados?
2. Que estudantes integrar? Ou, que estudantes podem ser seleccionados para participar na implementação da avaliação? Que características ou atributos devem, idealmente, estes estudantes deter e que critérios podem ser usados para os seleccionar?
3. Como integrar os estudantes? Ou, que estratégias, nomeadamente de informação e formação, podem ser accionadas, tanto pela A3ES, como pelas IES, no sentido de tornar mais efectiva a participação dos estudantes na avaliação?

Procurando dar resposta a estas questões, o estudo sustenta-se, em termos metodológicos, na análise documental, ou seja, na revisão e sistematização críticas de um conjunto de documentos que retratam as experiências e as práticas de alguns países europeus relativamente à integração e participação dos estudantes na avaliação das IES. Estes países são constituídos pela Bélgica, a Suíça, a Alemanha, a Escócia, a Espanha e, em particular, a região autónoma da Catalunha, e pelos Países Nórdicos – Dinamarca, Finlândia, Islândia, Noruega e Suécia.

A opção por esta metodologia e, no seu âmbito, pela selecção destes países enquanto referencial da análise empreendida, foi justificada por três principais ordens de razões: por um lado, pelo espaço de tempo relativamente curto de que a equipa responsável pelo estudo dispunha para o desenvolver, tornando premente o acesso rápido e facilitado a informação sobre o tema em análise; por outro lado, pelo facto de as agências de avaliação dos países referidos permitirem, realmente, esse acesso, ao disponibilizarem *online* vários documentos contendo alguma dessa informação; e, por último, pelo facto de se assumir que a realidade destes países espelha, grosso modo, e não obstante as suas especificidades, a situação da Europa em geral, no que respeita à definição da participação dos estudantes na avaliação das IES.

Importa, ainda, referir que os dados coligidos através da análise documental foram complementados com os que resultaram das discussões periódicas da equipa responsável pelo estudo e sistematizados em diversos documentos de trabalho. Na elaboração de um

---

destes documentos, consistindo no esboço de um conjunto de sugestões relativas à integração dos estudantes nas comissões de avaliação externa, a equipa contou, também, com a colaboração dos estudantes representados no Conselho Consultivo da A3ES.

Enformado pelo percurso previamente delineado, o presente trabalho encontra-se organizado em três partes. A primeira tem como propósito discutir a influência exercida por um contexto “macro” europeu na definição da participação dos estudantes na avaliação das IES. É analisada, concretamente, a este nível, a preponderância de certos processos e organismos situados à escala europeia, como o Processo de Bolonha, a ENQA e os ESG.

Sustentada nos dados documentais recolhidos, retratando a realidade de vários países europeus, a segunda parte do trabalho procura sistematizar, genericamente, os principais contornos assumidos pela participação dos estudantes na avaliação das IES nesses mesmos países. Descrevem-se, neste âmbito, as formas de que se reveste esta participação ao nível da implementação interna (âmbito das IES) e externa (âmbito das agências) da avaliação, resultantes da integração dos estudantes na auto-avaliação e nas visitas empreendidas pelas comissões de avaliação externa às instituições, por um lado, e na actividade destas mesmas comissões e nos órgãos de tomada de decisão das agências de avaliação, por outro; os critérios e mecanismos normalmente utilizados para seleccionar e recrutar estes estudantes; e, por último, os procedimentos e estratégias de informação e formação comumente desenvolvidos no sentido de “preparar” os estudantes para o desempenho de diversas funções avaliativas.

Na síntese da análise empreendida nos dois anteriores momentos do estudo, a terceira e última parte que o compõe é dedicada à explicitação de um conjunto de sugestões relativas à definição e enquadramento da participação dos estudantes no contexto do sistema de avaliação português, tendo em vista a sua futura discussão com os principais actores deste sistema.

---

## 1. Contexto “Macro” de Influência da Definição da Participação dos Estudantes na Avaliação das Instituições de Ensino Superior

A partir dos finais da década de 1990, a integração e, sobretudo, o incremento da participação dos estudantes na avaliação da qualidade das IES passa a constituir uma questão central na agenda dos sistemas avaliativos europeus. Para tal contribuiu a actuação de um conjunto de desenvolvimentos situados à escala europeia, do qual é possível destacar a implementação do Processo de Bolonha e a conseqüente construção do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES); a acção de certos organismos, como a ENQA, criados com o propósito de disseminar orientações, experiências e boas práticas no âmbito da avaliação da qualidade das IES; e, resultante da colaboração da ENQA com outros organismos europeus (EURASHE, ESU, EUA), das recomendações e orientações contidas nos *European Standards and Guidelines for Quality Assurance* (ESG).

Esta primeira parte do trabalho tem por objectivo sistematizar e discutir o reflexo de cada um destes elementos estruturais (macro) no modo como a participação dos estudantes na avaliação tem vindo a ser enquadrada e definida desde então.

A implementação do Processo de Bolonha tem como pano de fundo a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), com o objectivo de (a) facilitar a mobilidade dos estudantes, graduados e académicos; (b) preparar os estudantes para as suas carreiras e vida futuras, enquanto cidadãos activos de sociedades democráticas; (c) e de oferecer o acesso alargado a um ensino superior de qualidade, baseado nos princípios democráticos e da liberdade académica ([www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/) 2010).

Na prossecução destes objectivos, assume-se como fundamental a estreita colaboração entre as instituições e os seus diferentes grupos de actores, nomeadamente os estudantes (Brus, Komljenović, Sithigh, Noope & Tûck 2007; Helle 2006). Estes emergem, neste contexto, como membros de pleno direito da comunidade do ES que, enquanto tal, devem ser integrados e participar activamente nas diversas questões e processos inerentes ao funcionamento das instituições, tal como é o caso da avaliação da sua qualidade (AQU 2009; GUNI 2009).

De facto, uma das bases fundadoras da construção do EEES consiste na centralidade do envolvimento e na ênfase do incremento da integração dos estudantes nos processos de avaliação da qualidade das instituições (Brus, Komljenović, Sithigh, Noope & Tûck 2007; Codina 2006; Helle 2006). A necessidade desta integração é salientada, explicitamente, por

---

documentos de referência do Processo de Bolonha, nomeadamente os Comunicados de Berlim (2003)<sup>4</sup> e de Bergen (2005) (AQU 2009; Codina 2006).

Reconhecendo a centralidade da qualidade na estruturação do EEES e de, neste contexto, a necessidade de intensificar esforços no sentido de promover sistemas mais efectivos de avaliação e garantia desta qualidade, o Comunicado de Berlim (2003) enfatiza e assume, como compromisso, contemplar, ao nível destes sistemas, entre outros aspectos, “(a) avaliação de programas ou instituições, incluindo a auto-avaliação, a avaliação externa, a participação dos estudantes e a publicitação de resultados” (Berlim 2003: 3). A integração da participação dos estudantes e o reconhecimento da sua importância para o desenvolvimento da avaliação da qualidade deriva e é enquadrada por uma perspectiva destes actores enquanto membros de pleno direito das IES e do seu governo. Como tal, considera-se que devem ser incluídos, construtivamente, nos diversos aspectos relacionados com a implementação do Processo de Bolonha, tal como é o caso da questão da garantia da qualidade (Berlim 2003).

De não somenos importância, um último contributo do comunicado de Berlim para o desenvolvimento dos sistemas de avaliação da qualidade é constituído pelo facto de, no seu contexto, os ministros dos países signatários do Processo de Bolonha lançarem um repto no sentido de a ENQA, em colaboração com a EUA (*European University Association*), a EURASHE (*European Association of Institutions in Higher Education*) e a ESIB (*National Unions of Students in Europe*) – grupo denominado de “E4” – definir um conjunto de padrões, procedimentos e orientações no domínio da garantia da qualidade – os *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* ou ESG – e assegurar o desenvolvimento, pelas agências nacionais de avaliação e/ou acreditação, de sistemas mais efectivos de avaliação (Berlim 2003; ESG 2005, 2009). A inclusão do ESIB no esboço destes padrões e orientações pode ser interpretada como um indício do reconhecimento da importância dos estudantes e, nomeadamente, dos organismos que os representam, quer na prossecução da implementação do Processo de Bolonha, quer, em particular, nos futuros desenvolvimentos a empreender na área da avaliação e garantia da qualidade.

Além de registar os progressos conseguidos no alcance dos objectivos relativos à implementação do Processo de Bolonha, nomeadamente ao nível de três áreas de actuação

---

<sup>4</sup> Este Comunicado é precedido pelo de Praga (2001), que define, como acção facilitadora do alcance dos objectivos do Processo de Bolonha, a promoção da cooperação europeia em termos de garantia da qualidade (Praga 2001). Pretendia-se que desta cooperação resultasse um quadro de referência comum e a disseminação de boas práticas no que à avaliação e garantia da qualidade diz respeito.



---

consideradas prioritárias – o sistema de graus, a garantia da qualidade e o reconhecimento de graus –, o Comunicado de Bergen (Bergen 2005) reconhece, ainda, os esforços realizados pela generalidade dos países signatários no sentido de desenvolverem sistemas de garantia da qualidade sustentados nos critérios definidos no Comunicado de Berlim. É admitida, porém, a necessidade de se continuarem a registar progressos neste domínio, “em especial no que diz respeito à participação dos estudantes” (Bergen 2005: 2).

Ainda em relação à avaliação e garantia da qualidade, os ministros da educação do EEES adoptam, no Comunicado de Bergen (2005), os ESG e assumem o compromisso de implementar o modelo sugerido, neste âmbito, para a *peer review* (avaliação pelos pares) das agências nacionais de avaliação, atendendo, porém às especificidades de cada contexto nacional (Bergen 2005). Por último, expressam, ainda, o apoio à criação de um registo europeu de agências de avaliação e garantia da qualidade, resultante, de novo, da actuação e cooperação do grupo “E4” – ENQA, EUA, EURASHE e ESIB<sup>5</sup> (Bergen 2005).

Embora, talvez devido ao reconhecimento de progressos nesta área, os Comunicados subsequentes ao de Bergen – respectivamente, o de Londres (2007) e o de Leuven/Louvain-la-Neuve (2009) – já não façam uma referência tão explícita à necessidade de integração dos estudantes na avaliação das IES, é possível identificar, ainda assim, uma recomendação para que os países do EEES continuem a apostar em estratégias que visem a sua manutenção e melhoria (Londres 2007).

Efectivamente, de acordo com os resultados apresentados na reunião ministerial de Leuven (2009) e constantes do relatório *Bologna Process Stocktaking* (2009), relativos ao estado do Processo de Bolonha e, neste contexto, da implementação do ESG, muitos dos países do EEES apresentavam, em 2009, a classificação “verde” no que respeita ao indicador “nível de participação dos estudantes na avaliação” (Helle 2009; Rauhvargers, Deane & Pauwels 2009). Esta situação, que constitui o corolário de uma tendência já identificada noutros relatórios e estudos (*Bologna Process Stocktaking* 2007, *Trends V* 2007, questionários desenvolvidos pela ESU<sup>6</sup> e pela ENQA<sup>7</sup>), no sentido de um significativo

---

<sup>5</sup> Desde Maio de 2007, a ESIB passou a ser designada por ESU – *European Students’ Union* – denominação que mantém actualmente.

<sup>6</sup> Trata-se do questionário que serve de base ao documento *Bologna with student eyes*, nas suas várias edições (2003, 2005, 2007 e 2009). Este questionário, aplicado no ano imediatamente anterior a cada uma destas edições, tem por amostra os estudantes das associações académicas/de estudantes dos países que compõem o EEES. Na edição de 2009, o questionário e a análise dos seus resultados centram-se em três principais áreas: os ESG e a sua influência nas práticas de avaliação nacionais e institucionais (Europa), a participação dos estudantes na avaliação das IES e o Registo Europeu da Avaliação da Qualidade (Deca 2009).

<sup>7</sup> Os resultados destes questionários são apresentados, quer no relatório *Student involvement in the processes of quality assurance agencies* (Alaniska et al. 2006), quer no estudo *Quality procedures in*

---

incremento da participação dos estudantes na avaliação da qualidade (Helle 2009; Rauhvargers, Deane & Pauwels 2009), não impede, porém, que se identifiquem alguns aspectos a necessitar de ser revistos e melhorados. Estes consubstanciam-se no facto de os estudantes frequentemente participarem nas avaliações enquanto meros “observadores” e não como actores plenos; de nem sempre serem solicitados e contribuir para a redacção dos relatórios de auto-avaliação; e de raramente serem envolvidos na implementação de medidas de *follow-up* da avaliação (Rauhvargers, Deane & Pauwels 2009).

Não obstante o importante contributo do Processo de Bolonha no sentido de enfatizar a importância e encorajar uma participação mais efectiva e activa dos estudantes na avaliação, é possível destacar, ainda, neste domínio, o relevante papel que tem vindo a ser desempenhado pela ENQA (Codina 2006; Helle 2006). Em concreto, a influência deste organismo tem-se feito sentir, especificamente, por via de um conjunto de disposições e orientações materializadas nos ESG (2005, 2009), e que, desde 2005, se estabeleceram como um referencial para o desenvolvimento da avaliação e garantia da qualidade ao nível europeu, nomeadamente no que respeita à integração dos estudantes e de outros *stakeholders* (Costes, Croizier, Cullen, Grifoll, Helle, Hopbach, Kekäläinen, Knezevic, Sits & Sohm 2008; Liice 2009).

Tal como se pode depreender do conteúdo dos ESG, a participação dos estudantes constitui um dos princípios fundamentais da avaliação da qualidade do ES (ESU 2009), nas suas diferentes formas de implementação: sistemas internos de garantia da qualidade das instituições, avaliação externa promovida pelas agências nacionais de avaliação/acreditação e actividades de garantia da qualidade destas mesmas agências (Helle 2009). Neste contexto, a participação dos estudantes é justificada, não só como forma de dar voz a um dos principais *stakeholders* da qualidade da educação e formação facultadas pelas IES, abrindo a possibilidade de complementar a avaliação com opiniões e experiências únicas sobre esta qualidade (ESU 2009), mas também como forma de incrementar a transparência, credibilidade, validade e dimensão europeia dos procedimentos de avaliação (Costes et al. 2008; ESG 2005, 2009). Este modo de perspectivar os estudantes e o seu papel na avaliação deriva do facto de os ESG reflectirem “uma mudança de ênfase do ensino em si mesmo (...) para os interesses dos estudantes (...), designadamente no que respeita às preocupações com (...) a (sua) inclusão (...) como parceiros activos dos processos (internos e externos) de garantia da qualidade” (Machado dos Santos 2009: 35).

---

*the European Higher Education Area and beyond – second ENQA survey* (Costes et al. 2008), e serviram de suporte à estruturação de diversas partes do presente trabalho.

---

Como resultado desta ênfase, os ESG, além de recomendarem que os processos de avaliação e garantia da qualidade se orientem pelos interesses dos estudantes, procuram, ainda, nortear a definição da sua participação nesses processos, sugerindo a sua integração nos seguintes níveis da sua implementação (ESG 2005, 2009; Helle 2009; Langfeldt et al. 2008; Machado dos Santos 2009):

- (i) Nível Interno (âmbito das IES), pela sua:
  - a. Integração na auto-avaliação das instituições, mediante a sua inclusão nos grupos responsáveis pelo desenvolvimento deste processo e pela redacção do respectivo relatório;
  - b. Presença nas reuniões com as comissões de avaliação externa, aquando da visita que estas empreendem às instituições;
  - c. Ou, ainda, pela sua inclusão nos sistemas internos de garantia da qualidade das instituições, mediante um formato de participação por estas definido;
- (ii) Nível externo (âmbito das agências de avaliação/acreditação), pela sua inclusão:
  - a. Nas comissões de avaliação externa (um estudante por cada comissão) responsáveis pela avaliação externa das instituições, bem como na redacção do relatório correspondente;
  - b. Nas comissões de avaliação externa (também um estudante por equipa) responsáveis pela avaliação periódica das próprias agências de avaliação/acreditação.

Apesar destas orientações, os ESG não pretendem ser nem demasiado detalhados, nem prescritivos, respeitando, assim, a liberdade e a autonomia não só das IES, mas também das agências europeias de avaliação/acreditação, de modo a que reflectam, na sua organização e processos, as especificidades dos países em que se inscrevem (ESG 2005, 2009). Tal não significa, porém, que não perspectivem como fundamental o esboço de estratégias efectivas de implementação das suas recomendações, nomeadamente no que respeita à participação dos estudantes (ESG 2005, 2009).

Em relação ao “estado” desta implementação é possível afirmar, com base nalguns estudos e relatórios (Deca 2009; ESU 2009; Helle 2009; Liice 2009; Rauhvargers, Deane & Pauwels 2009), que esta apresenta, ainda, algumas insuficiências. Embora parte das agências europeias de avaliação/acreditação, em especial daquelas que são membros plenos

---

da ENQA, dêem mostras de estar a seguir as propostas e orientações sugeridas pelos ESG, as IES e as autoridades nacionais (governos e ministros) têm-se revelado mais relutantes em relação à sua implementação (ESU 2009; Deca 2009), o que tem dificultado, também, que sejam levadas em conta “no processo político de tomada de decisão ou no desenvolvimento de uma visão sobre a garantia da qualidade” (Deca 2009: 3). Esta situação reflecte-se, directamente, na forma como, em cada caso nacional, se tem procedido à inclusão da participação dos estudantes na avaliação, sendo esta menos consistente sempre que o grau de aplicação dos ESG é menos efectivo (Deca 2009).

Ainda que a ausência de dados não nos permita concluir sobre os elementos que condicionam a postura das IES e dos governos face aos ESG, é possível afirmar, com base em Dearlove (2006) que, no caso das agências, a sua relutância em os implementar se parece dever, sobretudo, a uma discordância relativamente à forma como essas orientações (ESG) e, conseqüentemente, a ENQA, se procuram impor no que respeita à definição da participação dos estudantes na avaliação. Neste domínio, as agências parecem rejeitar que a ENQA e os ESG assumam um papel preponderante na definição dos critérios dessa participação, considerando que esse papel deve ser mediado e complementado por outras iniciativas nacionais e/ou internacionais (Dearlove 2006). Por outro lado, as agências tendem a perspectivar a actuação da ENQA, no que respeita à promoção da integração dos estudantes na avaliação, como podendo ser materializada através de outros expedientes que não os ESG (Dearlove 2006). Estes expedientes consistem, por exemplo (Dearlove 2006): (i) na promoção de iniciativas (seminários, *workshops*, etc.) permitindo a partilha de informação, experiências e boas práticas relativamente ao modo como, nos diferentes contextos nacionais, se processa a participação dos estudantes na avaliação; (ii) na implementação de estratégias de sensibilização, em estreita colaboração com a ESIB (actual ESU), sobre as vantagens desta participação; ou, ainda, (iii) no desenvolvimento e disseminação de estudos abordando aspectos cruciais desta participação (selecção e formação dos estudantes, papéis e funções a atribuir-lhes, etc.).

Independentemente do estado da sua implementação pelas agências e IES, a verdade é que a influência dos ESG no esboço da participação dos estudantes na avaliação se tem vindo a assumir como preponderante. Constitui exemplo desta preponderância o facto de o seguimento das suas disposições, nomeadamente no que respeita a essa participação, ter passado a constituir um dos critérios da avaliação periódica a que as agências de avaliação/acreditação se submetem, como forma de garantir a sua pertença à

---

ENQA, bem como o seu registo no EQAR<sup>8</sup> (*European Quality Assurance Register for Higher Education*) (Helle 2009; Wiberg 2006). No primeiro caso, além de recomendarem que a avaliação das agências pela ENQA se realize a cada cinco anos, os ESG sugerem que as comissões de avaliação externa responsáveis por conduzi-la incluam um estudante, sendo a sua nomeação dependente da ESU (Helle 2009). No segundo caso, o registo das agências no EQAR emerge como dependente da sua convergência, ou alinhamento substancial, com os ESG, como aliás é tornado explícito no documento onde o organismo (EQAR) sistematiza os procedimentos de candidatura a esse registo (ver EQAR 2008: 1).

Porém, em geral, o gozo, pelas agências, do estatuto de membros plenos da ENQA é considerado como prova satisfatória da sua convergência substancial com os ESG. Isto deve-se ao facto de, para adquirir o referido estatuto, as agências necessitarem, também, de comprovar esta mesma convergência. Não obstante, das mais de quarenta agências listadas no site da ENQA, enquanto membros plenos, apenas dezassete<sup>9</sup> se encontram registadas no EQAR.

Além da sua preponderância nos processos descritos anteriormente, é possível, ainda, identificar um peso crescente dos ESG nas práticas que enformam certas iniciativas de avaliação das IES promovidas por organismos europeus, tal como é o caso do Programa de Avaliação Institucional (*Institutional Evaluation Programme* - IEP) conduzido pela EUA<sup>10</sup> (<http://www.eua.be/events/institutional-evaluation-programme/home/>). De facto, como é referido num relatório recente (EUA 2009b), dando conta dos resultados da avaliação deste Programa, a metodologia por ele seguida subscreve, em grande medida, os padrões e orientações propostos pelos ESG. Esta subscrição é visível, entre outros aspectos, na inclusão dos estudantes na avaliação empreendida ao abrigo do IEP, enquanto membros plenos das comissões externas de avaliação (EUA 2009b).

A terminar o périplo pelos factores “macro” que mais têm contribuído para colocar a participação dos estudantes na ordem do dia das questões relativas à avaliação da qualidade

---

<sup>8</sup> O EQAR é um organismo fundado pela ENQA, ESU, EUA e EURASHE, que tem por objectivo aumentar a transparência e a credibilidade da garantia da qualidade e dos sistemas que a enformam (sistemas de garantia da qualidade), incrementado, desta forma, a confiança no ES Europeu (Deca 2009; EQAR 2010).

<sup>9</sup> Estas agências encontram-se elencadas em <http://www.eqar.eu/register/search.html>.

<sup>10</sup> A EUA, um organismo constituído por universidades europeias, associações nacionais de reitores e outras organizações activas no campo do ES e da investigação, representa e apoia IES de 46 países, propiciando-lhes um espaço para a cooperação mútua e a actualização sobre as tendências mais recentes nas políticas de ES e investigação. Proporciona, ainda, às suas IES membros, um programa independente de avaliação institucional – IEP. Trata-se de uma iniciativa de avaliação global e compreensiva, conduzida por equipas de peritos na área do ES, com o objectivo de proporcionar às IES o desenvolvimento continuado da sua gestão estratégica e da garantia interna da sua qualidade (<http://www.eua.be/events/institutional-evaluation-programme/home/>).

---

é possível, ainda, destacar a influência exercida por um outro organismo, parceiro da ENQA, da EUA e da EURASHE, e que representa os estudantes de ES ao nível da Europa: a ESU (*European Students' Union*).

Sob a assunção de que os estudantes devem ser integrados na avaliação, não como meras fontes de informação mas, antes, como parceiros absolutos da sua implementação, gozando de uma posição e papéis idênticos aos dos restantes actores também aí envolvidos (agências, IES, académicos, etc.) (Geven & Beek 2009; GUNI 2009; Liice 2009), a ESU tem vindo a promover várias iniciativas que muito têm contribuído para incrementar o “estatuto” avaliativo dos estudantes. Tais iniciativas têm consistido, nomeadamente (Liice 2009): (i) na organização da participação dos estudantes ao nível das comissões de avaliação externa das IES, ou da própria avaliação das agências nacionais de avaliação; (ii) no auxílio à selecção e recrutamento de estudantes para as comissões externas de avaliação do Programa de Avaliação Institucional (IEP) da EUA, ou para as avaliações das agências de avaliação europeias, empreendidas pela ENQA; e (iii) na promoção de estratégias de informação, sensibilização e formação procurando garantir a “qualidade” dos estudantes que participam nos diferentes exercícios de avaliação.

Como resultado da intervenção do contexto macro de factores que tivemos oportunidade de discutir nesta primeira parte do trabalho, muitos países europeus têm vindo, em especial desde o início da década de 2000, a reconfigurar a participação dos estudantes na avaliação das IES. Tendo por base a análise crítica de informação que retrata a “realidade” de alguns destes países, procedemos, na parte subsequente deste trabalho, a uma caracterização geral dos principais contornos assumidos por essa mesma participação.

---

## **2. Como Estão os Países Europeus a Proceder à Definição da Participação dos Estudantes na Avaliação?**

Com o objectivo de providenciar um *background* teórico e empírico que sirva de referência à definição de propostas sobre os possíveis contornos a assumir, no caso português, pela participação dos estudantes na avaliação, esta segunda parte do trabalho sustenta-se na análise comparativa do modo como esta participação se configura ao nível de países como a Bélgica (Flandres), a Suíça, a Alemanha, a Escócia, a Espanha (e, em especial, a região autónoma da Catalunha) e os países nórdicos – Dinamarca, Finlândia, Islândia, Noruega e Suécia. Neste contexto sistematizam-se e descrevem-se as várias dimensões conectadas com a definição dessa participação, representadas, nomeadamente, pelas formas por esta assumidas ao nível do desenvolvimento da auto-avaliação, das visitas das comissões de avaliação externa às IES, da actividade avaliativa destas comissões e dos órgãos de decisão das agências de avaliação/acreditação; pelas estratégias de selecção e recrutamento dos estudantes a ser integrados nestes diferentes momentos ou níveis da implementação interna e externa da avaliação; e pelas iniciativas de (in)formação postas em prática no sentido de proporcionar e garantir a integração e envolvimento efectivos dos estudantes nesta implementação.

É de salientar, porém, que a caracterização de cada uma destas dimensões é marcada, em termos qualitativos, por algumas discrepâncias. Estas traduzem-se, essencialmente, no facto de esta caracterização ser mais aprofundada e detalhada, quer no caso de alguns países europeus, como, por exemplo, os nórdicos; quer no caso de algumas das referidas dimensões da participação dos estudantes, como a conectada com a sua integração nas comissões avaliação externa. Esta disparidade é, por seu turno, explicada pelas limitações que a informação, a que foi possível aceder sobre a temática da participação estudantil, apresentava, consistindo no seu enfoque, sobretudo, tanto na situação daqueles países (nórdicos), como na participação dos estudantes naquelas comissões.

### **2.1. Participação dos Estudantes na Implementação Interna da Avaliação**

Com base nos dados recolhidos, é possível concluir que, regra geral, a integração dos estudantes ao nível da implementação interna da avaliação (âmbito das IES) se concretiza na sua participação na auto-avaliação das instituições e nas visitas de que estas são alvo por

---

parte das comissões externas de avaliação, no âmbito do desenvolvimento do processo de avaliação externa.

### **2.1.1. Participação na Auto-Avaliação**

Os dados recolhidos sobre a participação dos estudantes na auto-avaliação das IES dizem respeito, exclusivamente, à região autónoma (espanhola) da Catalunha e aos países nórdicos, pelo que a análise empreendida neste contexto se centra, apenas, nestes dois exemplos.

No primeiro caso – Catalunha – a participação dos estudantes neste momento da avaliação (auto-avaliação), traduzida na nomeação de pelo menos dois estudantes para a auto-avaliação de cada ciclo de estudos, emerge como o resultado de um “ambicioso programa para encorajar os” actores institucionais a “tornarem-se mais activos na melhoria da qualidade” das instituições (Grifoll, Basart & Herruzo 2009: 1). Consistindo num conjunto de estratégias que visam facilitar a inclusão dos estudantes, não só ao nível da auto-avaliação, mas também da avaliação externa, este programa deriva de um alinhamento do sistema de avaliação e da agência que o coordena (*Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya - AQU*) com as recomendações formuladas ao nível Europeu, pelos ESG (Grifoll, Basart & Herruzo 2009).

No segundo caso – países nórdicos – embora também seja possível assumir a influência de um mesmo alinhamento, a participação dos estudantes na auto-avaliação parece ser enquadrada pela mesma ordem de argumentos que justificam a sua integração no desenvolvimento da avaliação em geral: essa participação constitui uma mais-valia para a auto-avaliação, não só por permitir complementar este processo com perspectivas e experiências inovadoras, distintas das dos restantes actores institucionais, como também por possibilitar enriquecê-lo, ao reforçar a comunicação e a confiança no interior da comunidade académica (Froestad & Bakken 2004).

Embora, de modo a não colidir com a autonomia institucional, as agências de avaliação da generalidade<sup>11</sup> dos países nórdicos remetam para as IES a responsabilidade pelo desenvolvimento da auto-avaliação, a verdade é que, também, lhes disponibilizam um conjunto de orientações e recomendações, mais ou menos standardizadas, sobre a forma como podem aí integrar os estudantes (Froestad & Bakken 2004). Neste sentido, e

---

<sup>11</sup> Com a excepção da Islândia, onde a integração dos estudantes na auto-avaliação, por exemplo, mediante a sua integração nos grupos responsáveis pelo seu desenvolvimento, se reveste de um carácter obrigatório, previsto, nomeadamente, nos regulamentos das universidades (Froestad & Bakken 2004).



---

dependendo do contexto nacional, as instituições são aconselhadas, pelas agências, a incluir os estudantes (Froestad & Bakken 2004):

- (i) Na condução da auto-avaliação, a qual pode ser realizada pelos estudantes que integram os órgãos institucionais de tomada de decisão (Noruega e Suécia); os grupos responsáveis por organizar e implementar a auto-avaliação (Dinamarca e Islândia); ou as associações de estudantes (Finlândia);
- (ii) Nos grupos responsáveis pela organização e desenvolvimento da auto-avaliação;
- (iii) Na redacção do relatório de auto-avaliação, pela inclusão, no mesmo, das perspectivas, quer dos estudantes que integram, quer dos que não integram<sup>12</sup>, os grupos de auto-avaliação;
- (iv) E/ou, ainda, em processos mais abrangentes de recolha de informação, consistindo no recurso a métodos<sup>13</sup> extensivos de auscultação da população estudantil (inquéritos, sobretudo), com o intuito de obter dados mais detalhados sobre temas específicos (por exemplo, o processo de ensino/aprendizagem, a organização dos ciclos de estudos, ou os recursos materiais e pedagógicos), com vista a complementar o processo de auto-avaliação.

Apesar de poderem decidir sobre em quais destas formas de participação se deve consubstanciar a integração dos estudantes na auto-avaliação, as IES vêem-se, porém, na contingência de terem de justificar, perante as agências de avaliação, nos respectivos relatórios de auto-avaliação, as opções que tomam a este nível. Esta justificação é analisada e tida em consideração na apreciação que, depois, as comissões de avaliação externa fazem da instituição, durante a avaliação externa (Froestad & Bakken 2004).

---

<sup>12</sup> Mesmo quando não integram estes grupos, os estudantes podem contribuir de duas formas distintas para a composição do relatório de auto-avaliação: (i) ou redigindo o seu próprio relatório, sendo, depois, as perspectivas que o integram incluídas, em anexo, no relatório de auto-avaliação; (ii) ou elaborando um relatório próprio, cujos resultados são, depois, discutidos inclusive com os grupos de auto-avaliação (Froestad & Bakken 2004). Porém, a forma mais frequente pela qual os estudantes participam na redacção do relatório de auto-avaliação deriva da sua integração nestes últimos grupos, sendo o seu contributo a este nível percebido como promovendo uma maior democraticidade e transparência dos processos de tomada de decisão aí reflectidos (Froestad & Bakken 2004).

<sup>13</sup> O recurso a estes métodos tende, contudo, a ser percebido como menos “eficaz” do que as restantes formas de integração dos estudantes na auto-avaliação (Froestad & Bakken 2004). Além de vistos como podendo induzir a replicação de informação disponibilizada por outras fontes, ou como implicando um trabalho suplementar de recolha, sistematização e análise dessa informação, muitas vezes incompatível com os *timings* da auto-avaliação, estes métodos são, ainda, perspectivados como induzindo uma participação mais indirecta e passiva dos estudantes, o que, por seu turno, se pode constituir como um obstáculo ao seu envolvimento na auto-avaliação (Froestad & Bakken 2004).

---

### **2.1.2. Participação nas Visitas das Comissões de Avaliação Externa**

Com base na informação recolhida, é possível concluir que a integração dos estudantes na implementação interna da avaliação, mediante a sua participação nas visitas que as comissões de avaliação externa realizam às instituições, constitui uma prática comum não só dos países nórdicos (no âmbito dos diversos formatos avaliativos que os configuram), mas também de Espanha (no âmbito da avaliação institucional) e de umas das suas regiões autónomas – Catalunha (no âmbito da avaliação dos ciclos de estudos) (ANECA 2010b; Froestad & Bakken 2004; Grifoll, Basart & Herruzo 2009). Em qualquer um dos casos, a participação dos estudantes nestas visitas concretiza-se na presença concomitante em reuniões e entrevistas com as comissões de avaliação externa (ANECA 2010b; Froestad & Bakken 2004; Grifoll, Basart & Herruzo 2009).

Dependendo do contexto nacional, estas reuniões tendem a assumir configurações distintas, traduzidas no facto de poderem (Froestad & Bakken 2004):

- a) Ser conduzidas antes, ou depois, das que são realizadas com os restantes grupos institucionais, dependendo do facto de se pretender que a informação assim recolhida lhes sirva, respectivamente, de orientação, ou de termo de comparação;
- b) Ter uma duração variável, embora a tendência seja para esta se situar entre uma a duas horas;
- c) E visar, ou compreender, um número também variável de estudantes, dependendo do formato de avaliação (avaliação de ciclos de estudos, institucional, etc.) – por exemplo, na Dinamarca, Islândia e Suécia este número situa-se entre os oito e os doze estudantes, enquanto que na Noruega e na Finlândia varia entre os seis e os sessenta estudantes.

Tomando por referência, uma vez mais, o contexto nórdico, é possível concluir que as reuniões e, sobretudo, as entrevistas com os estudantes, são perspectivadas como uma das formas mais consistentes e importantes de envolver estes actores na avaliação das IES. Tal deve-se ao facto de constituírem uma oportunidade para estes (Froestad & Bakken 2004):

- (i) Apreciarem os conteúdos do relatório de auto-avaliação e manifestarem as suas opiniões sobre a informação nele contida;
- (ii) Identificarem situações e problemas que não são reconhecidos, ou elencados, no relatório de auto-avaliação;

- 
- (iii) Se envolverem de forma activa e efectiva nas questões relacionadas com o funcionamento dos seus ciclos de estudos e de, neste contexto, tecerem as suas próprias considerações sobre aspectos que lhes são inerentes (coerência, objectivos, organização curricular, recursos, volume de trabalho, qualificações docentes, etc.).

Porém, a auscultação dos estudantes pelas comissões externas de avaliação não é percebida como uma mais-valia apenas para estes actores. Ela é, também, percebida como vantajosa, quer para a actividade das comissões externas, ao conceder-lhes a possibilidade de compararem as perspectivas e opiniões estudantis com as dos restantes grupos institucionais (docentes, por exemplo); quer para o próprio desenvolvimento da avaliação externa, por permitir, à partida, o envolvimento nesta fase do processo avaliativo, de todos os estudantes de um ciclo de estudos e não apenas daqueles que participam nos órgãos institucionais de governo e gestão (Froestad & Bakken 2004).

## **2.2. Participação dos Estudantes na Implementação Externa da Avaliação**

A revisão dos dados recolhidos sobre os vários países europeus que serviram de referência à análise empreendida permite concluir que, em geral, a integração dos estudantes na implementação externa da avaliação pode assumir duas principais formas: por um lado, a sua representação e concomitante participação nos processos de tomada de decisão ao nível dos órgãos que compõem as agências de avaliação/acreditação; por outro, a sua participação nas actividades levadas a cabo pelas comissões responsáveis pela avaliação externa das IES.

### **2.2.1. Participação nos Órgãos de Decisão das Agências**

Embora tendo sido alvo de um progressivo e expressivo incremento nos últimos anos (Costes et al 2008; Dearlove 2006), esta forma de integrar os estudantes na avaliação, fazendo-os participar nos órgãos de decisão das agências e, por inerência, na definição e coordenação (política) do processo avaliativo, parece ainda não constituir uma prática generalizada a todas as agências de avaliação/acreditação europeias (Dearlove 2006; Deca 2009). De facto, vários autores (Costes, Crozier, Cullen, Grifoll, Harris, Helle, Hopbach, Kekäläinen, Knezevic, Sits & Sohm 2008; Deca 2009; Helle 2009) salientam que os estudantes constituem, a par com outros grupos de *stakeholders* do ES (representantes do mercado de trabalho, por exemplo), um dos grupos menos representado nos órgãos destas

---

agências, facto que parece ser explicado e indiciar a persistência de uma certa relutância em conceder-lhe poderes plenos nos processos de tomada de decisão sobre a avaliação (Deca 2009).

Nos casos em que se verifica, a presença dos estudantes assume formas e pesos variáveis, nomeadamente no que concerne ao poder de voto nesses mesmos processos. Assim, enquanto nuns casos, os estudantes são, neste âmbito, relegados para o papel de meros “observadores”, noutros actuam como os demais membros dos órgãos de decisão das agências, gozando de pleno direito de voto (Dearlove 2006).

Além de poder traduzir-se na assunção destes diferentes poderes, o envolvimento dos estudantes na definição e coordenação da avaliação pode, ainda, materializar-se na sua actuação como membros ou observadores de comités “seniores” ou projectos de avaliação; como oradores e/ou delegados em eventos promovidos pelas agências no âmbito da avaliação; e, por intermédio das associações de estudantes, como consultores (Dearlove 2006).

Em todo o caso, a integração dos estudantes nos órgãos de decisão das agências e, conseqüentemente, na definição e coordenação da avaliação, tende a ser percebida como extremamente válida, dada a legitimidade que também é conferida às perspectivas, opiniões e “pontos de vista distintos” que trazem para o desenvolvimento do processo avaliativo (Dearlove 2006: 37).

A análise documental empreendida permite-nos a sistematização sucinta de três situações distintas, em que o reconhecimento da legitimidade da participação dos estudantes conduziu à sua integração nos órgãos de decisão e actividades avaliativas das agências. Estas situações são representadas, respectivamente, pela Catalunha, pela Alemanha e, uma vez mais, pelos países nórdicos.

A estrutura organizativa da agência de avaliação da Catalunha (AQU) é composta tanto pelos órgãos de governo, como pelos órgãos responsáveis pela avaliação, acreditação e certificação. No domínio destes últimos e, mais concretamente, no âmbito da Comissão para a Avaliação da Qualidade e dos comités que a integram, foi recentemente (2010) criado um comité de estudantes (AQU 2010a). Integrado apenas por estudantes das universidades da Catalunha, este comité tem como principais objectivos: (i) promover o alargamento e organização da participação dos estudantes nas actividades de avaliação da AQU; (ii) facultar à agência um aconselhamento sobre os projectos de avaliação passíveis de terem um impacto directo na população estudantil; (iii) promover a colaboração dos estudantes no desenvolvimento de estudos relevantes para esta mesma população; (iv) envolver os

---

estudantes nas acções de formação e informação a proporcionar à população estudantil sobre o sistema de avaliação da qualidade catalão; e (v) incrementar a colaboração e cooperação com as associações e órgãos representativos dos estudantes ao nível europeu, no âmbito do quadro do EEES (AQU 2010b).

Na Alemanha, o Conselho de Acreditação, responsável por coordenar o sistema de acreditação dos ciclos de estudos, bem como o sistema de agências de acreditação, é constituído, entre outros elementos, por dois representantes dos estudantes (Brus et al. 2007). Além disso, os estudantes encontram-se, também, representados nos órgãos de decisão das agências de avaliação, no âmbito dos quais actuam como membros com pleno direito de voto (Brus et al. 2007).

Por último, nos países nórdicos, o envolvimento dos estudantes ao nível das agências de avaliação consubstancia-se na sua colaboração, quer no planeamento a longo prazo das actividades e processos destas agências, quer no planeamento preambular de projectos de avaliação, incluindo na definição do seu enfoque, objectivos e linhas orientadoras (Froestad & Bakken 2004). As principais diferenças, entre os vários países nórdicos, relativamente ao envolvimento dos estudantes nestes dois tipos de planeamento, encontram-se sistematizadas na Tabela 1.

Tal como se pode depreender da leitura desta tabela, a participação dos estudantes na delineação das actividades das agências e dos projectos de avaliação revela, ainda, algumas limitações ou insuficiências. Estas, por seu turno, parecem dever-se à acção de três principais obstáculos: a existência de leis ou regulamentações formais que restringem a representação dos estudantes ao nível dos órgãos de decisão das agências; a ausência ou inadequação de métodos para envolver os estudantes no planeamento da avaliação; e a persistência da ideia de que este planeamento constitui uma responsabilidade exclusiva das agências de avaliação/acreditação (Froestad & Bakken 2004).

Apesar destes obstáculos, esta forma de participação dos estudantes na avaliação reveste-se de reconhecidas vantagens, traduzidas, grosso modo, no complementar dos projectos de avaliação com as sugestões e perspectivas estudantis e no incremento da legitimidade destes mesmos projectos entre os estudantes (Froestad & Bakken 2004).

Tabela 1 – Participação dos estudantes nas agências de avaliação e acreditação dos países nórdicos

<b>Papel dos Estudantes no:</b>  <b>País:</b>	<b>Planeamento a longo prazo das agências de avaliação</b>	<b>Planeamento de projectos de avaliação</b>
<b>Finlândia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dois estudantes integram o Conselho da agência;</li> <li>• Participação, como membros de pleno direito, no planeamento das actividades e nos processos de tomada de decisão da agência;</li> <li>• Associações nacionais de estudantes colaboram com o secretariado da agência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um estudante compõe cada um dos grupos responsáveis pelo planeamento de cada projecto individual de avaliação: objectivos, métodos e calendarização.</li> </ul>
<b>Suécia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representantes das associações de estudantes discutem com a agência o seu programa de avaliação a seis anos, mas não o plano anual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reduzida influência no planeamento de projectos individuais de avaliação.</li> </ul>
<b>Islândia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sem participação na discussão dos planos anuais da avaliação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reduzida influência no planeamento de projectos individuais de avaliação.</li> </ul>
<b>Dinamarca</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sem participação na discussão do plano anual da agência;</li> <li>• Sugestão de projectos de avaliação através da integração no comité de representantes da agência, um órgão sem poderes de decisão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando integram as comissões de avaliação externa, podem influenciar o planeamento da avaliação externa.</li> </ul>
<b>Noruega</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Influência nas actividades da agência através da sua representação na Direcção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O planeamento detalhado de cada projecto de avaliação ou acreditação é da exclusiva responsabilidade do Presidente da Direcção.</li> </ul>

### 2.2.2. Participação nas Comissões de Avaliação Externa

A integração dos estudantes na avaliação externa das IES mediante a sua inclusão nas comissões externas de avaliação constitui, actualmente e, sobretudo, desde o início da década de 2000, uma prática corrente em vários países europeus, nomeadamente nos que servem de referencial à presente análise (ANECA 2010c; ANECA 2010b; Brus et al. 2007; Grifoll, Basart & Herruzo 2009; QAA 2010). Tal parece dever-se, na maior parte dos casos, à

---

influência exercida por alguns dos factores estruturais discutidos na primeira parte deste trabalho, como o Processo de Bolonha e os ESG (Helle 2009; Schneijderberg & Kuhn 2009).

Em geral, a integração dos estudantes nas comissões externas (concretizada, normalmente, num *ratio* de um estudante por comissão) assume, em cada contexto nacional, contornos variáveis, conectados com os diferentes formatos assumidos pela aferição da qualidade das IES, consubstanciados em processos de avaliação (institucional, de cursos, etc.) e de acreditação. Tomando como referência países como a Escócia, a Espanha (incluindo a região autónoma da Catalunha), a Suíça e a Alemanha, é possível constatar que os estudantes integram as comissões externas envolvidas na avaliação e acreditação institucional (Escócia, Espanha e Suíça), na avaliação e acreditação de ciclos de estudos (Espanha, Catalunha, Suíça e Alemanha), ou na avaliação de cursos de *e-learning* e das bibliotecas universitárias (Catalunha) (ANECA 2010c; ANECA 2010b; Brus et al. 2007; Grifoll, Basart & Herruzo 2009; QAA 2010).

Em relação ao países nórdicos, esta variabilidade mantém-se, traduzida, tal como pode ser aferido na Tabela 2, em situações em que a integração dos estudantes nas comissões externas não tem lugar, ou ocorre pontualmente (Dinamarca, Islândia), ou em que se verifica ao nível dos vários processos de avaliação e acreditação (Finlândia, Noruega e Suécia) (Froestad & Bakken 2004).

Tanto no caso destes últimos países, como de outros, como a Bélgica (Flandres), ou a Suíça, os estudantes que integram as comissões de avaliação externa tendem a ser considerados como membros plenos das mesmas, desempenhando, por isso, as mesmas funções e, conseqüentemente, gozando dos mesmos direitos e obrigações dos demais avaliadores externos (Brus et al. 2007; Froestad & Bakken 2004; QAA 2008; Schneijderberg & Kuhn 2009). É sob este argumento que se prevê que participem, igualmente, na redacção do relatório de avaliação externa, ou que sejam recompensados pela sua actividade no âmbito das comissões (Froestad & Bakken 2004). Pese embora a escassez de dados e a impossibilidade de proceder a uma caracterização detalhada sobre as formas assumidas por esta recompensa, nos diferentes contextos nacionais, é possível deduzir, com base nos dados relativos à Bélgica (Flandres) e à Suíça, que a mesma, normalmente, da competência das agências de avaliação, é, amiúde, pecuniária e de valor semelhante à que é atribuída aos restantes membros que compõem as comissões de avaliação externa.

Tabela 2 – Perspectiva geral da participação dos estudantes nas comissões externas de avaliação no contexto de diferentes formatos de avaliação existentes nos países nórdicos

<b>País</b>	<b>Formas assumidas pela participação dos estudantes nas comissões externas de avaliação</b>
<b>Dinamarca</b>	Avaliação de ciclos de estudos/disciplinas <sup>14</sup> .
<b>Finlândia</b>	Auditorias, avaliação institucional dos politécnicos, avaliação de ciclos de estudos/disciplinas, avaliações temáticas, selecção de unidades de qualidade.
<b>Islândia</b>	Os estudantes não participam <sup>15</sup> nas comissões de avaliação externa de qualquer formato avaliativo.
<b>Noruega</b>	Acreditação das instituições, auditorias, avaliações institucionais (universidades) e, por vezes, nas avaliações dos ciclos de estudos/disciplinas e avaliações temáticas.
<b>Suécia</b>	Auditorias e avaliações dos ciclos de estudos/disciplinas e, por vezes, na acreditação de novos ciclos de estudos (universidades) e nas avaliações temáticas.

Traduzido e adaptado a partir de Froestad & Bakken 2004 e de QAA 2008.

### **2.3. Selecção e Recrutamento dos Estudantes**

As diferentes formas de envolver os estudantes na avaliação das IES implicam, normalmente, também, diferentes procedimentos visando a sua selecção e recrutamento. Porém, os dados a que foi possível aceder no âmbito deste trabalho apenas permitem descrever, ainda que com um distinto grau de pormenor, estes procedimentos em duas situações concretas: aquela que se refere à inclusão dos estudantes nas comissões externas de avaliação e a que diz respeito à sua auscultação durante as visitas que estas comissões realizam às instituições. É de salientar, contudo, que a caracterização do modo como os estudantes são seleccionados e recrutados para estar presentes nestas visitas, além de menos detalhada (mais uma vez, como resultado de um insuficiente acesso a informação) se funda, essencialmente, na realidade que emoldura os países nórdicos.

De acordo com Froestad & Bakken (2004), nestes países, o recrutamento dos estudantes a estar presentes nas reuniões com as comissões de avaliação externa tem início com o envio, por parte das agências de avaliação, de um documento às IES contendo os critérios que devem presidir à sua selecção (Froestad & Bakken 2004). Esta pode, depois, ser

<sup>14</sup> Apenas testada num exercício piloto, em 2002, consistindo na avaliação dos estudos Germânicos (Froestad & Bakken 2004; QAA 2008).

<sup>15</sup> Esta informação refere-se à situação anterior a 2003. Após esta data, houve uma revisão da composição das comissões externas e Froestad & Bakken (2004) acreditavam que pudesse abrir-se espaço para uma maior integração dos estudantes.



---

da responsabilidade exclusiva das agências, mediante o recurso a uma amostra aleatória de estudantes (Dinamarca); da associação de estudantes (Finlândia); das próprias instituições, em colaboração com as associações de estudantes (Islândia e Noruega); ou, ainda, resultar da combinação destas ou de outras estratégias de selecção, incluindo o voluntariado dos estudantes, o recrutamento *in loco* (no dia da visita da comissão externa), ou a colaboração dos docentes (Suécia) (Froestad & Bakken 2004).

Independentemente da forma como são seleccionados, a ênfase é colocada na necessidade de os estudantes constituírem um grupo o mais representativo possível da população estudantil do ciclo de estudos/IES sob avaliação, em termos dos anos curriculares (primeiro ano e restantes) e graus (graduação e pós-graduação) frequentados; da idade (diferentes grupos etários); do género; e da pertença, quer aos órgãos institucionais de tomada de decisão, quer às associações de estudantes. São, normalmente, excluídos desse grupo os estudantes que já integram os grupos envolvidos na auto-avaliação (Froestad & Bakken 2004).

No caso dos estudantes que frequentam o primeiro ano curricular e dos que pertencem aos órgãos institucionais de governo e gestão e/ou às associações de estudantes, as agências de avaliação recomendam que a sua auscultação pelas comissões externas seja realizada separadamente dos demais estudantes do ciclo de estudos em apreciação (Froestad & Bakken 2004). Esta “separação”, que é prática corrente, também, noutros países além dos nórdicos (exemplo das avaliações promovidas pela agência de avaliação espanhola) (ANECA 2010b), tem por objectivo permitir aos estudantes exprimirem com maior à vontade os seus pontos de vista, sem se sentirem inibidos pelo facto de estarem na presença de colegas, respectivamente, mais e menos conhecedores e experientes dos assuntos institucionais, ou do funcionamento do ciclo de estudos. Ainda como forma de garantir uma maior e melhor expressão das suas perspectivas e opiniões, os estudantes são, regra geral, entrevistados sem a presença do pessoal académico e não académico (Froestad & Bakken 2004).

Em relação à forma como se procede à selecção e recrutamento dos estudantes para integrarem as comissões de avaliação externa, as práticas que caracterizam os países são variáveis. Esta variabilidade é visível, desde logo, nas competências exigidas aos estudantes, ou na correspondência destes a certos critérios (Froestad & Bakken 2004; QAA 2008).

Nos países nórdicos e em Espanha, não obstante alguma variação, dependente do tipo de avaliação em causa, os critérios que presidem à selecção dos estudantes

---

consubstanciam-se, sinteticamente, nos seguintes (ANECA 2010c; Froestad & Bakken 2004; Froestad, Redtrøen & Grødeland 2005; QAA 2008):

- (i) Conhecimento sólido sobre o sistema de ES e os diferentes formatos e processos de avaliação, bem como experiência no âmbito da sua implementação;
- (ii) Experiência no âmbito dos órgãos institucionais de tomada de decisão, ou das associações de estudantes;
- (iii) Conhecimento e experiência no âmbito da área científica do ciclo de estudos

Ainda no contexto espanhol, são definidos critérios de selecção um pouco mais elaborados do que os anteriores, para o caso concreto dos estudantes que integram as comissões de avaliação externa responsáveis pela avaliação institucional (ANECA 2010b). Estes critérios consistem (ANECA 2010b):

- (i) Na frequência de um ciclo de estudos oficialmente reconhecido;
- (ii) Na matrícula, durante os dois últimos anos, em qualquer uma das disciplinas que compõem o currículo dos últimos dois anos do ciclo de estudos;
- (iii) Na participação em qualquer actividade de melhoria da qualidade no interior da instituição;
- (iv) Se possível, a frequência de um ciclo de estudos conferente de um grau semelhante ao do ciclo de estudos objecto de avaliação;
- (v) Preferencialmente, ter integrado um comité de auto-avaliação do Programa de Avaliação Institucional.

Noutros países, como a Bélgica, ou a Alemanha, os critérios de selecção dos estudantes parecem assumir contornos mais generalistas, ou mais simplificados que os enunciados anteriormente, traduzindo-se no facto de os estudantes (Brus et al. 2007):

- (i) Estarem matriculados numa das IES que proporcionam a área de estudos que está a ser avaliada (Bélgica);
- (ii) Serem representativos da população estudantil (pela pertença às associações de estudantes, por exemplo), terem “qualificações suficientes e deter a experiência necessária” (Alemanha) (Brus et al. 2007: 57).

Com base nos critérios sistematizados, a selecção e recrutamento dos estudantes a integrar as comissões de avaliação externa são empreendidos, também, de modo distinto

---

consoante o contexto nacional. Em certos casos, como o dos países nórdicos, ou da Espanha, a selecção e mobilização dos estudantes é da competência das próprias agências, embora contando com as sugestões e a colaboração das associações de estudantes (Finlândia, Noruega, Espanha), ou das próprias IES (Suécia) (ANECA 2010c; Deca 2009; Froestad & Bakken 2004; Froestad, Redtrøen & Grødeland 2005; QAA 2008).

Em países como a Bélgica, a Alemanha, ou a Suíça, os estudantes são escolhidos pelas associações nacionais de estudantes, através da constituição de bolsas de estudantes (Deca 2009). Após um período de publicitação de abertura de candidaturas para integrar as comissões externas de avaliação, as associações de estudantes seleccionam os estudantes que irão integrar estas bolsas, frequentemente com base na apreciação dos seus currículos e em entrevistas (Bélgica), e/ou na conclusão, com aproveitamento, de acções de formação promovidas pelas associações (Alemanha e Suíça) (Brus et al. 2007; Schneiderberg & Kuhn 2009). A dimensão destas bolsas é variável, dependo dos critérios que sustentaram a selecção dos estudantes e é a partir delas que, normalmente, as agências nacionais de avaliação recrutam e formam os estudantes que vão integrar as referidas comissões (Brus et al. 2007).

#### **2.4. Formação dos Estudantes**

Os dados recolhidos sobre este tópico dizem, essencialmente, respeito à formação que é facultada aos estudantes para que participem enquanto membros das comissões externas de avaliação, ainda que façam referência, pontualmente, ao tipo de preparação que estes actores também recebem para se envolverem nas visitas dessas comissões às IES.

Relativamente a esta preparação e aludindo, uma vez mais, àquilo que se passa nos países nórdicos, é possível concluir que a mesma é bastante variável, dependendo, grosso modo, da antecedência com que os estudantes são avisados sobre a realização das visitas e têm acesso aos relatórios de auto-avaliação (Froestad & Bakken 2004). Por vezes, esse aviso é feito atempadamente, pelo que os estudantes têm a possibilidade de se preparar, inclusive através da leitura e análise desse relatório; outras vezes, tal não acontece, ainda que as instituições sejam encorajadas a divulgar informação sobre as visitas (Froestad & Bakken 2004). Por forma a garantir uma melhor e maior participação dos estudantes nas reuniões e entrevistas com as comissões externas de avaliação, as agências de avaliação adoptam, normalmente, como prática, solicitar às IES, uma a duas semanas antes da visita das comissões, os nomes dos estudantes que irão estar presentes na reunião e enviam-lhes uma lista com os temas que irão ser abordados (Froestad & Bakken 2004).

---

A formação que é proporcionada aos estudantes no sentido de facilitar e incrementar a sua participação nas comissões externas de avaliação pode assumir contornos mais ou menos estruturados, dependendo dos países. Por exemplo, nos países nórdicos, essa formação é realizada, no início de cada exercício avaliativo, através de reuniões e seminários dirigidos a todos os membros das comissões externas, incluindo os estudantes (Froestad & Bakken 2004; QAA 2008). Na Suíça, por seu turno, a formação dos estudantes é promovida, uma vez por ano e com a duração de um dia, sob a forma de uma acção de formação dirigida aos estudantes que integram uma bolsa previamente seleccionada pela associação nacional de estudantes. Esta acção de formação é complementada por uma *workshop*, também de cariz anual, com vista a aprofundar os conhecimentos e a esclarecer dúvidas (Schneijderberg & Kuhn 2009).

Noutros casos, como na Escócia e na região autónoma da Catalunha, a formação dos estudantes assume formas ainda mais organizadas, consubstanciadas em iniciativas de apoio, informação e formação, que constituem autênticos referenciais de boas práticas, neste domínio, ao nível europeu.

Na Escócia estas iniciativas concretizam-se no *Student Participation in Quality Scotland* – SPARQS – um serviço criado, em 2003, com o intuito de desenvolver e incrementar a participação dos estudantes enquanto um dos pilares fundamentais da implementação da avaliação das IES (QAA 2010). Orientado por este objectivo, o SPARQS presta apoio não só aos estudantes e às associações de estudantes, mas também às próprias IES, com vista a melhorar a sua participação e envolvimento na avaliação e garantia da qualidade das instituições escocesas (SPARQS 2010a). Este apoio pode concretizar-se sob diversas formas, englobando desde a promoção de acções de formação, a organização de eventos (seminários, reuniões, sessões de discussão), ou a partilha de boas práticas e experiências (exemplos de sucesso em termos do envolvimento dos estudantes na avaliação), até à prestação de serviços de consultadoria (serviços “personalizados” de apoio, aconselhamento e formação às instituições e associações de estudantes) (SPARQS 2010a).

Em relação às acções de formação promovidas pelo SPARQS destacam-se, a título de exemplo, a *Students within Higher Education*, que compreende a formação introdutória, intermédia e final dos estudantes representantes dos ciclos de estudos (*Introductory, intermediate, and end of year course representative training*); o programa sobre melhoria da qualidade (*That's Quality*) dirigido aos representantes dos estudantes; o programa de formação para a integração da Comissão Executiva; e a formação em avaliação interna das disciplinas (*Internal Subject Review Training*) (SPARQS 2010b).

---

Na Catalunha, as iniciativas de informação e formação dos estudantes materializam-se, desde 2005, num programa formativo que decorre do esforço conjunto da agência regional de avaliação – a AQU – das IES (vice-reitores, docentes) e dos próprios estudantes (Grifoll, Basart & Herruzo 2009). Após definir um conjunto de orientações sobre os conteúdos e formato das acções de formação dos estudantes, sintetizado num documento de princípios básicos (BPD), a AQU remete-o às IES que se mostraram previamente disponíveis para as promover. Compete, depois, as estas instituições organizarem-se e decidirem como vão concretizar a formação, ainda que respeitando sempre as indicações da agência (Grifoll, Basart & Herruzo 2009). Constitui, ainda, incumbência das instituições a definição dos critérios de selecção e os mecanismos de recrutamento dos estudantes a frequentar as acções de formação. Estas são realizadas anualmente, no início de cada ano lectivo, e envolvem, regra geral, uma carga horária de entre vinte a trinta horas e a participação de vinte e cinco a trinta e cinco estudantes. Todos os estudantes envolvidos nas acções de formação obtêm entre um a dois créditos ECTS, bem como um certificado de participação passado pela agência (Grifoll, Basart & Herruzo 2009).

Além dos diferentes contornos assumidos pela sua concretização “prática”, a formação dada aos estudantes, no âmbito da sua participação nas comissões de avaliação externa, visa ainda, dependendo dos contextos nacionais, distintos conteúdos. Em geral, estes conteúdos compreendem temas variados, normalmente relacionados com (Froestad & Bakken 2004; Grifoll, Basart & Herruzo 2009; QAA 2008; Schneijderberg & Kuhn 2009):

- (i) As tendências e influências europeias no esboço da avaliação da qualidade das IES: processo de Bolonha, implementação do EEES, ESG (Alemanha; Catalunha; Suíça);
- (ii) O sistema de avaliação da qualidade e os diferentes processos e procedimentos que caracterizam a sua implementação (Suíça; países nórdicos; Alemanha; Catalunha);
- (iii) O papel e as funções das comissões externas e, nomeadamente, dos estudantes, no desenvolvimento da avaliação da qualidade (Suíça; países nórdicos; Alemanha);
- (iv) Os sistemas nacionais de ES e as reformas empreendidas no seu contexto (Suíça; Alemanha).

Na síntese da análise empreendida ao longo deste trabalho, centrada nos contextos macro (processos e organismos à escala europeia) e micro (países europeus) de influência e

---

de configuração da participação dos estudantes na avaliação das IES, procura-se, na terceira e última parte que o compõe, enunciar um conjunto de propostas para a definição dessa mesma participação, tendo por referência o caso Português. A explicitação destas propostas é realizada sob a assunção de que o momento actualmente vivido em Portugal, marcado pela recente formalização e corrente implementação de um novo sistema de avaliação e acreditação do ES, bem como pelo avizinhar do processo de avaliação das instituições, se constitui como o ideal para discutir os eventuais papéis e funções que os estudantes poderão vir a desempenhar neste domínio.

---

### **3. A Participação dos Estudantes na Avaliação das Instituições de Ensino Superior em Portugal: um contributo para a sua definição**

Em 2007, em grande medida como resultado do conjunto de influências e tendências registadas, um pouco por toda a Europa, no campo da avaliação do ES, foi estabelecido, em Portugal, um novo sistema de avaliação das instituições e dos ciclos de estudos (Lei 38/2007), bem como um novo organismo destinado à sua coordenação (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior - A3ES) (Decreto Lei 369/2007).

No âmbito deste novo sistema e do quadro legal que o enforma, a participação dos estudantes passa a estar assegurada através (artigo 12º Lei 38/2007):

- “a) Da sua integração nos processos de auto-avaliação, designadamente através do envolvimento obrigatório dos conselhos pedagógicos e das associações de estudantes;*
- b) Da sua participação nos inquéritos pedagógicos anónimos ao corpo docente e às disciplinas, obrigatoriamente integrados no processo de auto-avaliação;*
- c) Da sua audição nos processos de avaliação externa;*
- d) Da nomeação de representantes das suas associações em órgão da agência.”*

Porém, embora contemple a participação dos estudantes na implementação interna e externa da avaliação, o novo quadro legislativo (Lei 38/2007; Decreto Lei 369/2007) não especifica, concretamente, as formas, ou os conteúdos funcionais, que essa participação deve assumir; que estudantes devem ser seleccionados para participar; os critérios que devem presidir a esta selecção; ou as estratégias de (in)formação e mobilização a serem desenvolvidas pelas IES, ou pela A3ES, no sentido de promover o envolvimento dos estudantes nessa implementação, ou de os “recompensar” por este envolvimento.

Por exemplo, em relação ao desenvolvimento da auto-avaliação, a Lei 38/2007 apenas refere que as IES passam a ser responsáveis pela definição dos “procedimentos formais para a aprovação, acompanhamento e avaliação periódica dos seus ciclos de estudos, os quais devem integrar, obrigatoriamente”, a “participação dos conselhos pedagógicos e a apreciação dos estudantes, designadamente através daqueles conselhos e das associações destes” (artigo 18º Lei 38/2007). Deduz-se, todavia, pela ausência de uma descrição detalhada das formas a assumir por esta participação, bem como de vários outros aspectos nela implicados, que devem ser as próprias IES, no gozo da sua autonomia, a proceder à sua definição.

---

Ainda no âmbito do envolvimento dos estudantes na implementação interna da avaliação, a sua auscultação pelas CAEs, no quadro das visitas que estas empreendem às instituições, também não se encontra formalmente delimitada. A Lei 38/2007 não desenvolve os moldes em que deve ocorrer esta auscultação, nem refere que estudantes devem ser entrevistados pelas comissões, ou como proceder à sua selecção.

A mesma ausência de especificação ou delimitação formal é passível de ser identificada em relação à participação dos estudantes na implementação externa da avaliação. A este nível, o quadro legislativo (Decreto-Lei 369/2009) apenas faz menção à integração dos estudantes num dos órgãos da A3ES – o Conselho Consultivo<sup>16</sup> – embora sem especificar as funções concretas que lhes compete aí desempenhar, e não contém qualquer alusão à sua inclusão nas comissões de avaliação externa. A este respeito apenas se menciona, na Lei (38/2007), que a avaliação externa se realiza “através de painéis (...) integrados por peritos independentes, sem relação com o estabelecimento de ensino superior avaliado” (artigo 19º Lei 38/2007).

Com o intuito de concorrer para explicitar melhor, no âmbito do sistema avaliativo português, as várias dimensões que enformam a participação dos estudantes na implementação interna e externa da avaliação – formas ou conteúdos que esta participação pode assumir; estratégias e mecanismos de selecção, (in)formação, mobilização e “recompensa” dos estudantes – e, deste modo, contribuir para suprimir (ou minimizar) as lacunas apresentadas pelo seu enquadramento legal, procedemos, em seguida, à discussão de um conjunto de sugestões relativas à definição dessas mesmas dimensões. Em síntese, o que se pretende é, tendo por base os desenvolvimentos registados, neste domínio, ao nível europeu, propor um conjunto de boas práticas que poderão ser seguidas, tanto pelas IES, como pela A3ES, no que respeita a essa mesma definição.

Importa, contudo, salientar que, apesar de orientada pelos anteriores objectivos, a presente proposta é estruturada assente na assunção de que a participação dos estudantes na avaliação não se esgota, ou não se deve esgotar, apenas no âmbito da avaliação que é promovida pela A3ES. Mais central que esta participação, é o envolvimento dos estudantes e o papel que estes podem ter no desenvolvimento e implementação dos sistemas internos de garantia da qualidade, bem como no funcionamento e nos processos de tomada de decisão dos órgãos de gestão e governo das IES. Igualmente fulcral é o papel que as instituições e a

---

<sup>16</sup> “Dois membros a designar pelas associações de estudantes do ensino superior, sendo um do ensino superior universitário e outro do ensino superior politécnico” (artigo 15º Decreto-Lei 369/2009). Na prática, a representação dos estudantes no Conselho Consultivo verifica-se praticamente desde o início da entrada em funcionamento da A3ES.



---

própria A3ES devem assumir no que respeita à definição de estratégias concertadas e objectivas destinadas a informar os estudantes sobre a avaliação (em *latu sensu*) e os seus diferentes propósitos, bem como a mobilizá-los para o envolvimento nos vários momentos e processos da sua implementação.

### **3.1. Participação dos Estudantes na Implementação da Interna Avaliação**

Como resultado da sua autonomia, considera-se que devem ser as IES a decidir sobre os modos pelos quais promovem a participação dos seus estudantes, quer no desenvolvimento da auto-avaliação, quer nas reuniões com as CAEs (durante a avaliação externa). Porém, e sem pretender colidir com essa autonomia, julgamos pertinente propor um conjunto de sugestões quanto a essa participação, com vista a precisar os seus contornos. Estas sugestões vão no sentido de as IES portuguesas, tal como muitas europeias (Espanha, ou países nórdicos, por exemplo), poderem vir a integrar os estudantes nos grupos responsáveis pela condução da auto-avaliação, bem como na redacção do respectivo relatório; adoptarem determinadas estratégias com o objectivo de melhorar e/ou aprofundar a informação obtida através dos inquéritos pedagógicos realizados aos estudantes; e, por último, colaborarem de perto com a A3ES na organização das visitas das CAEs, especialmente no que respeita à selecção e mobilização dos estudantes a estar presentes nas reuniões com as ditas comissões.

Não obstante o facto de gozarem de total liberdade quanto à adopção ou prossecução destas sugestões, consideramos, porém, que uma boa prática a seguir pelas IES, neste domínio, consistiria em explicitarem, nomeadamente no relatório de auto-avaliação, os procedimentos que seguem/seguiram para promover a integração dos estudantes tanto na realização da auto-avaliação, como nas reuniões com as CAEs.

#### **3.1.1. Participação na Auto-Avaliação**

Tal como referido anteriormente, a participação estudantil a este nível (auto-avaliação) encontra-se formalmente assegurada, quer através da integração dos estudantes dos conselhos pedagógicos e das associações de estudantes nos processos de auto-avaliação, quer através da resposta a inquéritos pedagógicos.

Em relação à primeira forma de participação e com o intuito de a precisar melhor, julgamos pertinente tecer três principais sugestões. A primeira vai no sentido de as IES equacionarem a hipótese de incluírem aqueles estudantes (dos conselhos pedagógicos e das associações de estudantes), ou outros, cujo contributo seja considerado pertinente, nos

---

grupos institucionais incumbidos do desenvolvimento da auto-avaliação. Neste contexto, os mecanismos de selecção dos estudantes, bem como a definição do conteúdo das funções por eles a desempenhar no âmbito da actividade dos referidos grupos, competiria, em exclusivo, às instituições.

Na mesma linha da anterior sugestão, a segunda que endereçamos às IES traduz-se na proposta de estas analisarem a viabilidade de virem a solicitar aos estudantes a sua colaboração, também, na redacção do relatório de auto-avaliação. Esta colaboração poderia ser concretizada mediante a integração, no relatório, das perspectivas tecidas, relativamente a um determinado ciclo de estudos, quer pelos estudantes que venham a compor os grupos de auto-avaliação, quer pelos que pertencem a esse mesmo ciclo de estudos. Em relação ao primeiro grupo de estudantes, a sua colaboração poderia, ainda, traduzir-se na participação, em conjunto com os restantes membros dos grupos de auto-avaliação, na redacção, propriamente dita, do relatório. Porém, convém salientar que, uma vez que se prevê que a composição deste relatório se converta, de futuro, num procedimento pontual e quase “automático”, ou “mecânico”, de um processo permanente de avaliação interna das IES, é expectável que a colaboração dos estudantes neste âmbito tenda a perder, progressivamente, alguma da sua pertinência.

Por último, partindo do reconhecimento de que um dos principais desafios que se colocam à integração dos estudantes na avaliação consiste em conseguir mobilizá-los para participar na sua implementação (Bohrer 2006; Cardoso 2009; Codina 2006; Wiberg 2006), a terceira sugestão que realizamos vai no sentido de as IES desenvolverem estratégias que potenciem e tornem mais efectiva essa participação, nomeadamente ao nível da auto-avaliação. Seguindo o exemplo de alguns países europeus, uma dessas estratégias poderia consistir na criação de mecanismos, ainda que simbólicos, de reconhecimento, “recompensa”, ou gratificação dos estudantes pelo “tempo” dedicado às actividades de auto-avaliação (por exemplo, conceder aos estudantes um certificado que comprove o seu envolvimento num grupo de auto-avaliação). Outra, poderia traduzir-se na definição, pelas instituições, de iniciativas visando incrementar a informação, consciencialização e conhecimento dos estudantes sobre esse momento específico do desenvolvimento da avaliação, materializadas na discussão (em reuniões, seminários, etc.) das suas principais configurações e finalidades.

Passando, agora, à segunda forma pela qual se prevê que os estudantes sejam envolvidos na auto-avaliação – a resposta a inquéritos pedagógicos – o conjunto de

---

recomendações que propomos tem como principal objectivo chamar a atenção das IES para a eventualidade de a taxa de resposta ao inquéritos ser baixa e para a concomitante necessidade de recorrer a estratégias que permitam minimizar os efeitos negativos dessa situação, traduzidos, sobretudo, na dificuldade em obter informação pertinente a ser usada no processo de auto-avaliação.

O enfoque das recomendações nestas estratégias e não noutros aspectos, relacionados, por exemplo, com as iniciativas institucionais que podem ser implementadas no sentido de definir a estrutura, conteúdo e modos de aplicação dos inquéritos, ou de informar, mobilizar e seleccionar os estudantes para lhes responder, prende-se com o facto de os mesmos, além de complexos, deverem ser, em nossa opinião, definidos pelas próprias IES, no gozo da sua autonomia. A única advertência que gostaríamos de fazer neste domínio prende-se com a necessidade de as instituições empreenderem, efectivamente, todos os esforços possíveis no sentido de garantir uma adequada e efectiva realização dos inquéritos, já que esta se configura como central para o processo de auto-avaliação, tendo em mente, contudo, que, tal como salientado em diversos estudos (Cardoso 2009; Powell, Hunt & Irving 1997; Richardson 2005), os estudantes manifestam, em geral, uma diminuta predisposição para lhes responder.

Assim, como meio de ultrapassar este último obstáculo, propomos que os inquéritos sejam complementados com formas alternativas de recolha de informação junto dos estudantes. Uma destas formas pode consistir, por exemplo, em auscultar os estudantes por intermédio dos seus representantes nas Comissões de Curso, ou noutras estruturas equivalentes de acompanhamento do funcionamento dos ciclos de estudos, que contribuem para a gestão pedagógica das IES. A referida auscultação poderia, por exemplo, ter por base a discussão, entre os grupos de auto-avaliação e estes representantes dos estudantes, do relatório de auto-avaliação.

Outra hipótese consiste em as IES, por intermédio dos grupos de auto-avaliação, incluírem no guião de auto-avaliação alguns tópicos destinados a permitir recolher, junto da população estudantil (por exemplo, por intermédio dos seus representantes), as suas perspectivas e opiniões sobre a organização e funcionamento dos ciclos de estudos. Estes tópicos poderiam contemplar, por exemplo:

- (i) as condições e a qualidade do ensino e da aprendizagem;
- (ii) os recursos e infra-estruturas educativas e de socialização;
- (iii) os métodos e processos de avaliação pedagógica dos estudantes;

- 
- (iv) a condição dos estudantes (e, nomeadamente dos trabalhadores-estudantes) no ciclo de estudos;
  - (v) ou, ainda, a organização e funcionamento do ciclo de estudos, bem como os seus pontos “fortes” e “fracos”.

Uma última proposta com o objectivo de incrementar a informação recolhida através dos inquéritos pedagógicos, consiste em as IES promoverem debates, reuniões, ou outras iniciativas, que ofereçam aos estudantes a oportunidade de discutir, com os responsáveis pelo desenvolvimento da auto-avaliação, os seus pontos de vista sobre a qualidade institucional e dos ciclos de estudos (Froestad & Bakken 2004). Ao propiciarem uma maior informação e sensibilização para os contornos e pertinência da auto-avaliação, estas iniciativas podem concorrer para fomentar o interesse e, conseqüentemente, a predisposição dos estudantes para se envolverem no processo.

### **3.1.2. Participação nas Reuniões com as Comissões de Avaliação Externa**

Como tivemos oportunidade de salientar, os moldes em que devem ser desenvolvidas as reuniões das CAEs com os estudantes, e a sua concomitante auscultação neste contexto, não se encontram explicitados formalmente pela Lei. Em 2009, com a entrada em funcionamento da A3ES e a produção, no seu âmbito, dos documentos necessários ao enquadramento da sua actividade, foram definidos alguns dos contornos a assumir por essa auscultação. Refere-se, por exemplo, num desses documentos, que as visitas das CAEs às IES prevêem a realização de uma reunião com os estudantes dos ciclos de estudos sob avaliação, incluindo os do primeiro ano (A3ES 2009).

Com o objectivo de contribuir para explorar e precisar melhor os anteriores contornos, e de, assim, garantir, não só um envolvimento mais efectivo, activo e crítico dos estudantes nas reuniões com as CAEs, mas também o superar dos factores que, amiúde, o condicionam<sup>17</sup>, apresentamos, de seguida, um conjunto de sugestões relativas ao desenvolvimento destas reuniões. O seu esboço é realizado em torno dos seguintes tópicos: duração e *timing* das reuniões; grupos de estudantes a entrevistar; temas a abordar nas reuniões; e selecção, recrutamento, formação e “gratificação” dos estudantes.

---

<sup>17</sup> De acordo com vários estudos (ANECA 2005; Cardoso 2009; Dobnik 2009; Froestad & Bakken 2004; Froestad, Redtrøen & Grødeland 2005; QAA 2008), estes condicionalismos são representados pela tendência geral dos estudantes para percepcionarem esta forma de participação na avaliação como “estéril”, em termos de resultados “práticos”, ou como limitadora da livre expressão das suas perspectivas e opiniões; e pela relativamente escassa informação e o relativamente curto espaço de tempo que lhes são concedidos para se prepararem e estarem presentes nas reuniões.

---

**(i) Duração e *timing* das reuniões:** Com base naquilo que é a prática corrente em vários países europeus, sugere-se que as reuniões com os estudantes tenham uma duração de cerca de uma hora e que sejam conduzidas, ou antes, ou depois, das reuniões das CAEs com os demais grupos institucionais (grupos de auto-avaliação, autoridades académicas, pessoal docente e não docente, graduados, *stakeholders* externos), dependendo de se pretender que a informação assim recolhida lhes sirva, respectivamente, de orientação, ou de termo de comparação.

**(ii) Grupos de estudantes a entrevistar:** A nossa sugestão, a este nível, é a de que as CAEs se reúnam e, conseqüentemente, entrevistem, em relação a um mesmo ciclo de estudos, os estudantes que frequentam todos os seus anos curriculares e todos os seus ciclos (1º, 2º e 3º), com e sem pertença aos órgãos institucionais e às associações de estudantes/académicas.

Seguindo as boas práticas que caracterizam, em particular, os países nórdicos, recomenda-se que a entrevista com os estudantes do primeiro ano seja realizada separadamente da conduzida com os estudantes dos restantes anos, como forma de permitir a todos eles uma maior liberdade de expressão das suas opiniões e perspectivas (Froestad & Bakken 2004). Com o mesmo intuito, sugere-se, também, que esta separação seja observada no caso da auscultação, respectivamente, dos estudantes do 1º, 2º e 3º ciclos, e dos estudantes sem e com representação ao nível dos órgãos colegiais de tomada de decisão e da(s) associação(ões) académica(s) e/ou de estudantes.

Caso as CAEs venham a ser integradas por um estudante, tal como, ainda que a título experimental, o sugerimos mais adiante (ver pp. 54), aconselha-se que este seja incentivado a desempenhar, durante as reuniões, o papel de catalisador da comunicação e da interacção com os estudantes dos ciclos de estudos em avaliação.

**(iii) Temas ou conteúdos a abordar nas reuniões:** Tal como se encontra definido pelas “Normas para a Avaliação Externa” produzidas pela A3ES (A3ES 2009), o conteúdo e, conseqüentemente, o objectivo das reuniões das CAEs com os estudantes consiste em registar as suas perspectivas “sobre a sua inserção no ciclo de estudos (...), o processo de ensino/aprendizagem, o funcionamento do ciclo de estudos, e o seu envolvimento nas estruturas pedagógicas”, bem como discutir os “objectivos da avaliação” e recolher “opiniões sobre o relatório de auto-avaliação” (A3ES 2009: 10).

No sentido de aprofundar, em particular, as perspectivas estudantis em relação ao funcionamento dos ciclos de estudos, recomenda-se que, nas reuniões com os estudantes, estes sejam solicitados a dar as suas perspectivas não só sobre os temas que anteriormente

---

propusemos para integrar o guião de auto-avaliação (ver pp. 49-50), mas, também, sobre outros assuntos, tais como: a motivação que presidiu à escolha do ciclo de estudos; os tipos de apoios sociais de que beneficiam; as expectativas sobre a sua futura inserção profissional; ou as aspirações em relação aos objectivos da avaliação do ciclo de estudos/IES.

Sugere-se, ainda, que na reunião com os estudantes com representação ao nível dos órgãos institucionais de governo e gestão e das associações académicas/de estudantes, se promova, em particular, a discussão de questões políticas, relacionadas, por exemplo, com o papel da avaliação, ou com a participação das associações académicas/de estudantes na definição de estratégias institucionais de melhoria e garantia da qualidade dos ciclos de estudos.

**(iv) Selecção, recrutamento, formação e “gratificação” dos estudantes:** Dadas as limitações de ordem temporal, material e física (duração, recursos humanos e infra-estruturas implicados) que se colocam às visitas das CAEs às IES, o número de estudantes a estar presente nas reuniões deve também, a nosso ver, ser limitado. Tomando como referência o que se passa ao nível de vários países europeus, recomenda-se que este número se situe, por exemplo, entre um mínimo de seis e um máximo de doze estudantes.

A necessidade de proceder a esta limitação torna premente, também, a necessidade de seleccionar criteriosamente estes estudantes, de modo a que constituam um grupo o mais representativo possível dos vários subgrupos de estudantes que compõem os ciclos de estudos em avaliação (Froestad & Bakken 2004). Tal implica observar critérios de representatividade em termos da idade e género, dos anos curriculares e ciclos (1º, 2º e 3º) frequentados, da condição face a esta frequência (estudante “ordinário”, trabalhador-estudante, etc.), ou da situação em termos de representação nos órgãos institucionais de governo e gestão e das associações académicas/de estudantes.

Uma das formas de proceder à selecção dos estudantes pode consistir, por exemplo, em a A3ES solicitar, directamente aos responsáveis dos ciclos de estudos/IES, uma listagem dos seus estudantes e proceder à triagem daqueles que ficarão incumbidos de estar presentes na reunião com as CAEs (Froestad & Bakken 2004). Os resultados desta triagem seriam, depois, comunicados às IES, para que estas os divulgassem, atempadamente, e sensibilizassem os estudantes para participarem nas reuniões. Nesta tarefa, as instituições poderiam, por exemplo, solicitar e contar com a colaboração das associações académicas/de estudantes.

Além desta primeira hipótese de selecção, configuram-se, a nosso ver, outras duas possibilidades: uma consiste em serem os próprios estudantes do ciclo de estudos em

---

avaliação a elegerem, entre si, os seus representantes nas ditas reuniões; a outra, resultante de um esforço concertado de sensibilização entre a A3ES e as IES, traduz-se em fazer estar presentes nas reuniões apenas os estudantes do ciclo de estudos que pertençam ao conselho pedagógico da unidade orgânica em que este é ministrado ou, em alternativa, apenas os estudantes que integram as Comissões de Curso (ou outras estruturas similares) desse mesmo ciclo de estudos. Esta última hipótese pode, porém, fazer surgir problemas ao nível da representatividade dos estudantes, ao suscitar que os seleccionados possam não ser expressivos, em termos dos critérios anteriormente explicitados (ver “*Grupos de estudantes a entrevistar*”), das características da “população” estudantil que integra o ciclo de estudos.

Qualquer que venha a ser a forma adoptada para a selecção dos estudantes a ser auscultados nas reuniões com as CAEs salientamos, contudo, a pertinência de os resultados dessa selecção serem divulgados, pelo menos, duas semanas antes da realização das reuniões. Tal tem como objectivo dar aos estudantes tempo suficiente para se prepararem para aí estar presentes, em particular através da leitura do relatório de auto-avaliação do seu ciclo de estudos e da discussão, entre si, dos tópicos nele contidos. Este constitui, a nosso ver, um dos requisitos fundamentais para garantir que a participação dos estudantes nas reuniões com as CAEs é efectiva e frutífera.

Alinhada com a recomendação realizada anteriormente, no sentido de recompensar ou gratificar os estudantes pelo seu envolvimento na auto-avaliação, a última sugestão que tecemos relativamente à participação dos estudantes nas reuniões com as CAEs, é a de que também esta seja recompensada. Esta recompensa, simbólica, porém, poderia, por exemplo, materializar-se na atribuição, a estes estudantes, de uma certidão/certificado atestando essa mesma participação.

### **3.2. Participação dos Estudantes na Implementação Externa da Avaliação**

Como tivemos oportunidade de salientar na segunda parte deste trabalho, tal como se configura no quadro de vários países europeus, a participação dos estudantes na avaliação externa das IES pode consubstanciar-se em duas principais formas: na sua representação nos órgãos de decisão das agências e na (por vezes) concomitante participação ao nível da definição e coordenação política da avaliação; e na sua integração nas comissões de avaliação externa (CAEs).

Também como anteriormente referido, em Portugal, apenas a primeira destas formas de participação se encontra formalmente definida e enquadrada pela Lei. Por esta razão, o conjunto de considerações que, em seguida, tecemos, tem por objecto, apenas, a

---

integração dos estudantes nas CAEs e a concomitante proposta de esta poder vir a ser contemplada no quadro do actual sistema de avaliação e acreditação. Neste sentido, e tendo por base as tendências e exemplos europeus identificados neste domínio, as sugestões que fazemos vão no sentido de ajudar a definir e enquadrar as várias dimensões dessa mesma integração.

### **3.2.1. Participação nas Comissões de Avaliação Externa**

Devido à ausência de um enquadramento legal e de um suporte “empírico” em relação a esta matéria, a nossa principal sugestão vai no sentido de a A3ES, em estreita colaboração e coordenação com as IES, promover um exercício “experimental” de integração dos estudantes nas CAEs.

Assim, e num primeiro momento, a A3ES lançaria um repto a todas as instituições no sentido de estas manifestarem o seu interesse e disponibilidade para poderem vir a ser avaliadas por CAEs integrando estudantes. Em seguida, com base nas sugestões que a seguir propomos, proceder-se-ia à selecção, recrutamento e formação dos estudantes a integrar, a título experimental, as ditas comissões e, conseqüentemente, a participar na avaliação externa das IES (apenas as voluntárias). No final, dependendo dos resultados do exercício “experimental” (nomeadamente, em termos da receptividade institucional), dar-se-ia lugar à ponderação, pela A3ES, da viabilidade de se formalizar a integração dos estudantes nas ditas comissões.

Enunciamos, a seguir, o conjunto de propostas relativas ao enquadramento desta integração, tal como a perspectivamos no contexto do desenvolvimento do referido exercício “experimental”. Através destas propostas procuramos sugerir as “regras” que poderão orientar a definição da actuação dos estudantes no âmbito da actividade das comissões; das estratégias para a selecção, recrutamento e formação destes estudantes; e do estatuto de que estes poderão vir a beneficiar no desempenho das suas funções enquanto avaliadores externos – estatuto de “estudante avaliador”.

Um último aspecto inerente a estas propostas é o de que a sua estruturação tem por base a assunção de que, ainda que enquadrada num exercício “experimental”, a integração dos estudantes nas CAEs deve ser realizada sob o princípio de que estes são membros de pleno direito destas comissões que, como tal, devem gozar dos mesmos direitos e deveres dos demais membros que as compõem.

**(i) Funções e actuação dos estudantes:** Em termos gerais, a nossa sugestão vai no sentido de os estudantes realizarem a quase totalidade das funções inerentes aos membros



---

das CAEs (com excepção das funções que são específicas do/a Presidente e do/a Gestor/a de Procedimento). Recomenda-se, assim, que os estudantes produzam apreciações sobre os ciclos de estudos/IES, orientados, como os demais avaliadores, pelo Guião de Avaliação Externa; que participem na preparação e na realização da visita das comissões às IES; e que contribuam, também, com as suas opiniões e perspectivas, para a redacção do relatório de avaliação, em todos os seus momentos (ver, respectivamente, pontos 1.6, 2., 3. e 4. das *Normas para a Avaliação Externa da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior*, A3ES, 2009, pp. 9-12; 12-14). O importante, no contexto do exercício destas funções, é que o contributo dos estudantes se consubstancie no providenciar de uma perspectiva, sobre os ciclos de estudos/IES, que reproduza a sua posição enquanto actores ou parceiros institucionais-chave e, concomitantemente, como elementos centrais do processo de ensino/aprendizagem.

Porém, dado tratar-se de uma situação “experimental”, sugere-se, no que respeita à avaliação dos ciclos de estudos/IES, que as apreciações dos estudantes se cinjam a determinados itens do Guião de Avaliação Externa, ligados, sobretudo, à caracterização das condições da população estudantil, ou das infra-estruturas, recursos e serviços dos ciclos de estudos/IES. A Tabela 1, em Anexo, ilustra esses mesmos itens, identificando os temas, subtemas e respectivas áreas do Guião sobre os quais os estudantes devem ser chamados a realizar uma avaliação mais objectiva e detalhada. Não obstante, recomenda-se, também, que os estudantes sejam solicitados a manifestar, ainda que em termos gerais (ou não tão detalhados), a sua opinião sobre os demais itens que integram o referido Guião, após os restantes membros das CAEs os terem avaliado. Caso a participação dos estudantes nas CAEs venha a ser realmente formalizada sugere-se que os juízos avaliativos dos estudantes passem a abranger todos os itens do Guião de Avaliação Externa.

Por último, no âmbito da prossecução das suas funções enquanto avaliadores externos, sugere-se que a actuação, ou a conduta, dos estudantes se oriente pelo Código de Ética que rege, actualmente, o desempenho dos restantes avaliadores externos, nomeadamente no que respeita aos “Conflitos de interesse”, “Confidencialidade” e “Conduta” (ver *Normas para a Avaliação Externa da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior*, A3ES, 2009, pp. 5).

**(ii) Selecção e recrutamento dos estudantes:** De modo consistente com o constante nas “Normas para a Avaliação Externa” da A3ES (A3ES 2009), propõe-se que também os estudantes a integrar as CAEs sejam seleccionados e nomeados pela A3ES. Esta selecção deve, igualmente, assentar na transparência e ter “por base a adequação” dos estudantes

---

(em termos de competências, conhecimentos e perfil) “e da sua formação às funções a desempenhar” enquanto avaliadores externos (A3ES 2009: 4).

De igual modo, considera-se, ainda, fundamental que se garanta “a total independência” dos estudantes “em relação ao ciclo de estudos avaliado” (A3ES 2009: 4), isto é, que estes não têm, face ao mesmo, qualquer interesse ou relação de proximidade. Salienta-se, ainda, a pertinência de assegurar, também, que os estudantes não são “instrumentalizados” politicamente (em termos das suas posições, práticas e discursos), ou seja, que não são movidos por interesses e motivações políticas (Wiberg 2006).

Além destes aspectos sugere-se, concomitantemente, que a selecção dos estudantes se oriente pelos seguintes critérios:

- (i) A frequência de um ciclo de estudos (ao nível da graduação ou pós-graduação) pertencente à mesma área científica do ciclo de estudos em avaliação;
- (ii) A experiência acumulada em termos da participação na implementação de processos (nacionais ou internacionais) de avaliação externa (promovida pelas agências) e, inclusive, interna (sistemas internos de garantia da qualidade);
- (iii) A experiência acumulada em termos da participação nos órgãos institucionais e/ou pedagógicos, bem como ao nível da representação associativa (associações académica, de estudantes, sociedade civil, etc.);
- (iv) A experiência acumulada em termos da participação em acções (nacionais ou internacionais) de formação no domínio da avaliação;
- (v) Um conjunto alargado de competências, abrangendo desde a capacidade analítica, ou a proficiência da língua inglesa, até à capacidade de comunicação verbal e escrita;
- (vi) A disponibilidade para o exercício das funções e actividades avaliativas inerentes às CAEs.

Orientado pelos anteriores requisitos e critérios, o recrutamento dos estudantes poderia efectivar-se com recurso aos seguintes procedimentos:

1. Num primeiro momento, a A3ES publicitaria, junto das IES e tendo como alvo os estudantes, a abertura de candidaturas para integrar as CAEs, tornando, também, explícitos os critérios de selecção dos candidatos.
2. Após a triagem das candidaturas, a A3ES seleccionaria os estudantes que iriam frequentar a acção de formação dirigida aos estudantes “avaliadores” (ver ponto *iii. Formação dos Estudantes*).

- 
3. Concluída a formação, a A3ES constituiria uma “bolsa” de estudantes a partir da qual, e consoante as necessidades, seriam seleccionados aqueles que viriam a integrar as CAEs, num *ratio* de um estudante por cada comissão constituída.

Por último, recomenda-se que, transversalmente ao processo de selecção/recrutamento dos estudantes, e no sentido de fomentar a sua mobilização para a integração nas CAEs, a A3ES (preferencialmente com a colaboração das IES) promova estratégias de informação sobre a avaliação, em geral, e o processo de avaliação externa, em particular. Estas estratégias podem consistir, por exemplo, em facultar, aos estudantes, o acesso a diversos recursos informativos (documentação, brochuras, guias para a participação nas CAEs) e materiais (promoção de eventos destinados à discussão da temática avaliativa).

**(iii) Formação dos estudantes:** Assumindo como referência as boas práticas seguidas, a este nível, por vários países europeus, a nossa recomendação vai no sentido de os estudantes a ser integrados nas CAEs receberem formação específica para o exercício das funções de avaliadores externos, através da frequência de uma acção de formação a ser promovida pela A3ES.

Em termos do desenvolvimento desta acção de formação, sugere-se que a mesma seja circunscrita num determinado espaço temporal (por exemplo, entre um dia a uma semana) e físico (por exemplo, na sede da A3ES ou em local por esta definido) e que permita a aquisição, pelos estudantes, de conhecimentos que facilitem a sua actividade nas CAEs, pela abordagem de temas como:

- Legislação e padrões relevantes relativos à avaliação da qualidade;
- Sistema nacional de ES e a actividade das IES;
- Sistema de avaliação da qualidade e os diferentes processos e procedimentos que emolduram a sua implementação;
- Funções, responsabilidades, competências, normas de conduta e princípios éticos que regem a actividade das CAEs.

Ainda com o objectivo de garantir o bom desempenho dos estudantes enquanto avaliadores externos, recomenda-se, também, que além de formação, estes recebam, por parte da A3ES, um acompanhamento continuado, materializado, a exemplo do que se passa nos países nórdicos (Froestad & Bakken 2004; QAA 2008):

- 
- Na realização de reuniões periódicas, com vista a discutir as principais dificuldades e problemas sentidos no exercício da actividade de “avaliador externo”, bem como a propiciar a identificação de soluções e boas práticas;
  - No apoio sistemático dos estudantes, fornecendo, sempre que possível, um retorno sobre a “qualidade” do seu trabalho;
  - No propiciar, aos estudantes, a oportunidade de acompanharem a implementação de outros exercícios de avaliação, de modo desenvolverem competências mais práticas, necessárias à sua participação nas visitas às IES;
  - Na criação de uma rede de estudantes com experiência de participação nas comissões externas de avaliação, com o objectivo de promover a partilha de conhecimentos e práticas.

**(iv) Estatuto do estudante “avaliador”:** Um último aspecto relacionado com a integração dos estudantes nas CAEs prende-se com o estatuto de que estes poderão vir a beneficiar, decorrente do desempenho de funções enquanto avaliadores externos, bem como com as formas de recompensar e reconhecer este desempenho. Distinguem-se, a este nível, duas situações distintas, no contexto das quais os estudantes poderão vir a beneficiar de tal estatuto, assim como de reconhecimento ou gratificação pelas suas actividades: a frequência da acção de formação a ser promovida pela A3ES (ver ponto *iii. Formação dos Estudantes*) e a participação efectiva enquanto membros das CAEs.

Em relação à primeira situação, perspectivam-se duas hipóteses de gratificar o envolvimento dos estudantes, dependendo do facto de a frequência da acção de formação vir a ser, ou não, alvo de uma avaliação final. Assim, no caso de os estudantes terem frequentado a acção de formação sem terem sido sujeitos a uma avaliação final, sugere-se que o seu envolvimento seja reconhecido através de um certificado que o comprove. Por seu turno, no caso de os estudantes terem sido avaliados com aproveitamento no final da acção de formação, recomenda-se que o seu envolvimento seja gratificado com créditos ECTS. Obviamente, a possibilidade de atribuição destes créditos terá sempre de ser negociada com as IES e será exequível apenas no caso de se verificarem, na frequência da acção de formação, critérios de carga de trabalho semelhantes aos adoptados nos ciclos de estudos frequentados pelos estudantes.

Na segunda situação, decorrente do facto de se considerar que, mesmo tratando-se de um exercício “experimental”, os estudantes que vierem a integrar as CAEs devem ser considerados como membros de pleno direito destas comissões, sugere-se que estes

---

estudantes, na mesma linha do que acontece em vários países europeus (Bohrer 2006; Dearlove 2006; Helle 2009), sejam recompensados financeiramente pela sua actividade, auferindo de honorários equivalentes aos atribuídos aos restantes membros que as compõem. Recomenda-se, igualmente, que o contributo destes estudantes para a actividade das CAEs possa ser reconhecido e integrado no suplemento ao diploma, concorrendo, deste modo, para o enriquecimento dos seus currículos. Por último, sugere-se, ainda, que estes estudantes possam vir a gozar do estatuto de “estudante avaliador”, que perspectivamos como equivalente (em termos de justificação de faltas, da realização de exames, etc.) ao estatuto de estudante dirigente associativo.

---

## Referências Bibliográficas

- A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (2009). Normas para a Avaliação Externa da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.
- Alaniska, H.; Codina, E.; Bohrer, J.; Dearlove, R.; Eriksson, S.; Helle, E. & Wiberg, L. (2006). Student involvement in the processes of quality assurance agencies. ENQA Workshop Reports, 4. Helsinki, Finland: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Alaniska, H. and Eriksson, S. (2006). Student participation in quality assurance in Finland. In H. Alaniska; E. Codina, J. Boher, R. Dearlove, S. Eriksson, E. Helle & L. Wiberg, *Student involvement in the processes of quality assurance agencies*, ENQA Workshop Reports, n. 4, Chapter 3, p. 12-15. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- ANECA - Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). Los estudiantes y las políticas de calidad. IV FORO ANECA, 20 de Octubre de 2005. Acedido em Janeiro de 2010, em: [http://www.aneca.es/media/21196/publi\\_4foro\\_conclusiones.pdf](http://www.aneca.es/media/21196/publi_4foro_conclusiones.pdf).
- ANECA - Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2010b). Institutional Assessment Programme - External Assessment Guide 2007. Acedido em Fevereiro de 2010, em: [http://www.aneca.es/media/184424/pei\\_guiaext\\_090713\\_eng.pdf](http://www.aneca.es/media/184424/pei_guiaext_090713_eng.pdf).
- ANECA - Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2010c). Review Panels for the Verification of Recognised University Degrees. Acedido em Fevereiro de 2010, em: [http://www.aneca.es/media/184416/verifica\\_comitesyperfil\\_eng\\_080903.pdf](http://www.aneca.es/media/184416/verifica_comitesyperfil_eng_080903.pdf).
- AQU - Agência per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2009). Students. Accessed 25 November 2009, em: [http://www.aqu.cat/activitats/estudiants/index\\_en.html#a1](http://www.aqu.cat/activitats/estudiants/index_en.html#a1).
- AQU - Agência per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2010a). Acedido em Abril de 2010, em: [http://www.aqu.cat/aqu\\_catalunya/estructura/index\\_en.html](http://www.aqu.cat/aqu_catalunya/estructura/index_en.html).
- AQU - Agência per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2010b). Acedido em Abril de 2010, em: [http://www.aqu.cat/aqu\\_catalunya/estructura/organs\\_avaluacio\\_acreditacio\\_certificacio/avaluacio\\_qualitat/estudiants\\_en.html](http://www.aqu.cat/aqu_catalunya/estructura/organs_avaluacio_acreditacio_certificacio/avaluacio_qualitat/estudiants_en.html).
- Bergen Communiqué (2005). The European Higher Education Area - Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (EMRHE), Bergen, 19-20 May 2005.
- Berlin Communiqué (2003). Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (EMRHE), Berlin, 19 September 2003.
- Bohrer, J. (2006). The role of the student in quality assurance processes in England, Wales and Northern Europe. In H. Alaniska; E. Codina, J. Boher, R. Dearlove, S. Eriksson, E. Helle & L. Wiberg, *Student involvement in the processes of quality assurance agencies*, ENQA Workshop Reports, n. 4, chapter 5, p. 23-31. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Brennan, J. & Shah, T. (2000). *Managing Quality Higher Education: An International Perspective on Institutional Assessment and Change*. Buckingham: RHE & Open University Press.

- 
- Brus, S.; Komljenović, J.; Sithigh, D. M.; Noope, G. and Tűck, C. (2007). Student Participation in QA: Strengths and Challenges. In EUA (Edit.), *Embedding Quality Culture in Higher Education - A Selection of Papers from the 1st European Forum for Quality Assurance*. EUA Case Studies 2007, pp. 53-58. Brussels: EUA.
- Cardoso, S. (2009). Representações Estudantis da Avaliação das Instituições de Ensino Superior Público. Tese de Doutoramento em Ciências Sociais. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cardoso, S., Carvalho, T. & Santiago, R. (2010). From students to consumers: reflections on marketization of Portuguese Higher Education. Article accepted to publication in the *European Journal of Education*, volume of December 2010.
- CNAVES - Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (2006). Self-Evaluation Report. Review of the Quality Assurance and Accreditation Policies and Practices in the Portuguese Higher Education. Acedido em Maio de 2007, site CNAVES: [www.cnaves.pt/DOCS/Ava\\_Int/Self-Eval.Report.doc](http://www.cnaves.pt/DOCS/Ava_Int/Self-Eval.Report.doc).
- Codina, E. (2006). Student involvement in quality assurance agency processes: the Catalan Experience. In H. Aliniska; E. Codina, J. Boher, R. Dearlove, S. Eriksson, E. Helle & L. Wiberg, *Student involvement in the processes of quality assurance agencies*, ENQA Workshop Reports, n. 4, chapter 4, p. 16-22. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Costes, N., Crozier, F., Cullen, P., Grifoll, J., Harris, N., Helle, E., Hopbach, A., Kekäläinen, H., Knezevic, B., Sits, T. & Sohm, K. (2008). *Quality procedures in the European higher education area and beyond - second ENQA Survey*. ENQA Occasional Papers, 14. Retrieved in 18 November 2009 at: <http://www.enqa.eu/files/ENQA%20Occasional%20papers%2014.pdf>.
- Crosier, D., Purser, L. & Smidt, H. (2007). *Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area - an EUA Report*, pp. 52-54. Brussels: European University Association.
- Dearlove, R. (2006). Student involvement in external quality assurance: results of a preliminary study. In H. Aliniska; E. Codina, J. Boher, R. Dearlove, S. Eriksson, E. Helle & L. Wiberg, *Student involvement in the processes of quality assurance agencies*, ENQA Workshop Reports, n. 4, chapter 6, p. 32-40. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Deca, L. (2009). The student perspective on quality assurance. Paper presented at the Meeting of Directors General for Higher Education (DGHE), Enhancing quality in higher education in the light of the modernization agenda, Panel - What to measure and how? Kalmar, 7th October 2009. Acedido em Janeiro de 2010, em: [http://new.esib.org/documents/speeches/091007\\_Deca\\_Speech\\_QA\\_DGHE\\_Kalmar.pdf](http://new.esib.org/documents/speeches/091007_Deca_Speech_QA_DGHE_Kalmar.pdf).
- Dobnik, C. (2009). Experiences of a Student. In AQA (Ed.), *Trends of Quality Assurance and Quality Management in Higher Education Systems*. Vienna: Austrian Agency for Quality Assurance, pp. 130-132.
- Dubois, P. (Coord.) (1998). *Evalue - Evaluation and Self-Evaluation of Universities in Europe*. European Community - Targeted Socio-Economic Research Program (TSER). acedido em Abril de 2006, a partir do site pjb Associates, link: <http://www.pjb.co.uk/npl>.
- ENDA – Encontro Nacional de Direcções Associativas (2009). Avaliação e Acreditação – Moção. Moção aprovada no Encontro Nacional de Direcções Associativas, Aveiro, 28 e 29 de Fevereiro de 2009. Aveiro: ENDA.

- 
- ENQA - European Association for Quality Assurance in Higher Education (2009). *ENQA report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (3rd edition). Helsinki: ENQA. Retrieved October 2009 at: [http://www.enqa.eu/pubs\\_esg.lasso](http://www.enqa.eu/pubs_esg.lasso).
- ENQA - European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: ENQA; Retrieved December 2009 at: [http://www.eqar.eu/uploads/media/050221\\_ENQA\\_report\\_01.pdf](http://www.eqar.eu/uploads/media/050221_ENQA_report_01.pdf).
- EQAR - European Quality Assurance Register for Higher Education (2008). *Procedures for Applications*. Accessed in February 2010 at: [http://www.eqar.eu/fileadmin/documents/eqar/official/RC\\_01\\_1\\_ProceduresForApplications\\_v1\\_0.pdf](http://www.eqar.eu/fileadmin/documents/eqar/official/RC_01_1_ProceduresForApplications_v1_0.pdf).
- EQAR - European Quality Assurance Register for Higher Education (2010). *About EQAR* [Web Page], Accessed in February 2010 at: <http://www.eqar.eu/about/introduction.html>.
- ESIB - The National Unions of Students in Europe (2007). *Bologna with Students Eyes 2007*. Anne Mikkola, Bruno Carapinha, Colin Tüek, Daithí, Mac Síthigh, Nina Gustafsson Åberg & Sanja Brus (Edit). London, UK: Bologna Process Committee 2005 – 2007. Acedido em Fevereiro de 2010, em: <http://www.esib.org/documents/publications/bwse2007.pdf>.
- ESU - The European Students' Union (2009). *Bologna with student eyes*. Leuven/Belgium: ESU. Acedido em Fevereiro de 2010, em: [http://www.esib.org/documents/publications/official\\_publications/BWSE2009-final.pdf](http://www.esib.org/documents/publications/official_publications/BWSE2009-final.pdf).
- EUA - European University Association (2009). *Recruitment of Student Pool Members for Round 2009-2010*. Steering Committee meeting, 5-7 June 2009, Antalya, Item 5.
- EUA - European University Association (2009b). *Report of the panel of the review of the Institutional Evaluation Programme of the European University Association*. Acedido em Janeiro de 2010, em: <http://www.eua.be/events/institutional-evaluation-programme/home/>.
- EC- European Commission (2009). *Report on progress in quality assurance in higher education*. Report from the Commission to the council, the European parliament, the European economic and social committee and the committee of the regions, 21.9.2009. Brussels/Belgium: European Commission. Acedido em Fevereiro de 2010, em: [http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/report09\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/report09_en.pdf).
- Fernandes, A. (Coord.) (2001). *Estudantes de Ensino Superior no Porto: representações e práticas culturais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Froestad, W. & Bakken, P. (2004). *Student Involvement in Quality Assessments of Higher Education in the Nordic Countries*. Helsinki: Nordic Quality Assurance Network in Higher Education.
- Froestad, W.; Redtrøen, S. & Grødeland, G. (2005). *Student participation in external evaluation panels*. Paper presented at the 27th Annual EAIR Forum, Riga, Latvia.
- Geven, K. & Beek, S. (2009). *Students and the future of the European Higher Education Area*. In E. Froment, J. Kohler, L. Purser, L. Wilson and H. Davies (Edit.), *EUA Bologna Handbook - making Bologna work*, chapter D - D.1: Perspectives from partners and stakeholders; D1.1: Moving Beyond Bologna: the European Higher Education Area after 2010, Supplement no. 5, 20/03/2009, pp. 1-16. Brussels: EUA.



- 
- Gibbs, A. & Ashton, C. (2007). Student Involvement in University Life and Quality Processes. Results of Thematic Audit on Student Involvement in University Governance and Decision-making. In EUA (Edit.), *Embedding Quality Culture in Higher Education - A Selection of Papers from the 1st European Forum for Quality Assurance*, EUA Case Studies 2007, pp. 47-52. Brussels: EUA.
- Grifoll, G., Basart, A. & Herruzo, C. (2009). Fostering Creativity in Higher Education: inviting students to contribute. Paper presented at the 4th European Quality Assurance Forum - Creativity and Diversity Challenges for quality assurance beyond 2010, 19-21 November 2009, Copenhagen Business School Denmark. Acedido em Fevereiro de 2010, em: <http://www.eua.be/events/eqaf-copenhagen/presentations/>.
- GUNI - Global University Network for Innovation (2009). Interview to Ligia Deca, Chairperson of the European Students' Union (ESU). Acedido em 29 de 2009, em: <http://www.guni-rmies.net/interviews/detail.php?id=1489>.
- Harvey, L. (2003). Student feedback, *Quality in Higher Education*, 9(1 April), p. 3-20 (Editorial).
- Harvey, L. (2009). Democratising quality. In EUA (Edit.), *Trends in Quality Assurance: a selection of papers from the 3rd European Quality Assurance Forum*, EUA Case Studies 2009, 1 (Introduction), p. 5-9. Brussels: EUA. Acedido em Outubro de 2009, em: <http://www.eua.be/publications/#c400>.
- Helle, E. (2006). Introduction. In H. Aliniska; E. Codina, J. Boher, R. Dearlove, S. Eriksson, E. Helle & L. Wiberg, *Student involvement in the processes of quality assurance agencies*, ENQA Workshop Reports, n. 4, chapter 1, p. 6-7. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Helle, E. (2009). *Student involvement in the work of ENQA and of its member agencies*. Paper presented at the INQAHE Biannual Conference, United Arab Emirates.
- Henkel, M. & Vabø, A. (2000). Academic identities. In M. Kogan, M. Bauer, I. Bleiklie, M. Henkel, *Transforming Higher Education: a comparative study*, p. 159-196. Higher Education Policy, 57. UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Jeliazkova, M. & Westerheijden, D. (2002). Systemic adaptation to a changing environment: Towards a next generation of quality assurance models, *Higher Education*, 44, p. 433-448.
- Langfeldt, L.; Stensaker, B.; Harvey, L.; Huisman, J. & Westerheijden, D. (2008). *Quality Assurance in Higher Education: failing to foster excellence and threatening diversity? Lessons from Norway*. Paper presented at the 21<sup>st</sup> CHE Annual Conference: "Excellence and Diversity in Higher Education. Meanings, Goals and Instruments". Italy: Università degli Studi di Pavia.
- Leckey, J. & Neill, N. (2001). Quantifying quality: the importance of student feedback, *Quality in Higher Education*, 7(1 April), p. 19-32.
- Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué (2009). The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (EMRHE), Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009.
- Liice, A. (2009). Participation of Students in the Process of Quality Assurance in Higher Education. In AQA (Edit.), *Trends of Quality Assurance and Quality Management in Higher Education Systems*. Vienna: Austrian Agency for Quality Assurance, pp. 125-129.

- 
- London Communiqué (2007). Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (EMRHE), London, 18 May 2007.
- Machado dos Santos, S. (2009). Análise Comparativa dos Processos Europeus para a Avaliação e Certificação de Sistemas Internos de Garantia da Qualidade. Documento de Trabalho produzido para a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. Disponível em: <http://www.a3es.pt/pt/estudos-e-documentos/documentos/analise-comparativa-dos-processos-europeus-para-avaliacao-e-certificacao-de-sistemas-internos-de>.
- Nasser, F. & Fresko, B. (2002). Faculty views of student evaluation of college teaching, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(2), p. 187-198.
- Oliveira, J. & Veiga Simão, J. (2002). Avaliação do Ensino Superior. In *Modernização da Sociedade Portuguesa*, Vol. III: Universidade em Mudança, v. VIII, p. 79-130. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Powell, A., Hunt, A. & Hirving, A. (1997). Evaluation of courses by whole students' cohorts: a case study, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22(4), p. 397-404.
- Prague Communiqué (2001). Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the European Ministers Responsible for Higher Education (EMRHE), Prague, 19th May 2001.
- QAA - Quality Assurance Agency for Higher Education (2008). *Student membership of audit and review teams - learning from Nordic experience*. UK: QAA.
- QAA - Quality Assurance Agency for Higher Education (2010). Scotland. Acedido em Fevereiro 2010, em: <http://www.qaa.ac.uk/scotland/default.asp>.
- Rauhvargers, A., Deane, C. & Pauwels, W. (2009). Bologna Process Stocktaking Report 2009. Report from working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009.
- Richardson, J. (2005). Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(4 August), p. 387-415.
- Sarrico, C. (2009). Satisfação dos estudantes e implicações para a gestão das universidades. Referência Bibliográfica Incompleta.
- Schneijderberg, C. & Kuhn, M. (2009). Training of Students as Experts for External Quality Assurance - The Swiss Experience. In EUA (Edit.), *Trends in Quality Assurance - A Selection of Papers from the 3rd European Quality Assurance Forum*, EUA Case Studies 2009, 4 - Students' Involvement, pp. 62-66. Brussels: EUA.
- Seixas, A. (2002). Novas formas de regulação estatal dos sistemas de ensino superior - a emergência do Estado Avaliador. Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar, *Avaliação de Organizações Educativas*, p. 311-322. Universidade de Aveiro/UICCPSF.
- SPARQS - Student Participation in Quality Scotland (2010a). [Website/Homepage]. Acedida em Fevereiro de 2010, em: <http://www.sparqs.ac.uk/>.
- SPARQS (2010b). Training and Support. [Webpage]. Acedido em Fevereiro 2010, em: <http://www.sparqs.ac.uk/training/index.php>.
- Stensaker, B., Langfeldt, L., Harvey, L., Huisman, J. & Westerheijden, D. (2008). *An in-depth study on the impact of external quality assurance*. Paper presented at the 21<sup>st</sup> CHE

---

Annual Conference: “Excellence and Diversity in Higher Education. Meanings, Goals and Instruments”. Italy: Università degli Studi di Pavia.

The European University Association Website: Institutional Evaluation Programme: <http://www.eua.be/events/institutional-evaluation-programme/home/>. Acedido em Fevereiro de 2010.

The Official Bologna Process Website 2007-2009: About the Bologna Process. <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/>. Acedido em Fevereiro 2010.

Wiberg, L. (2006). The role of students in the external review of QA agencies: a comparative reflection with the external review of higher education institutions. In H. Aliniska, E. Codina, J. Boher, R. Dearlove, S. Eriksson, E. Helle & L. Wiberg, *Student involvement in the processes of quality assurance agencies*, ENQA Workshop Reports, n. 4, chapter 2, p. 8-11. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.

### **Legislação Consultada**

Decreto-Lei 205/1998, de 11 de Julho. Cria o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior.

Decreto-Lei 369/2007, de 5 de Novembro. Concretiza a Criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

Lei 108/1988, de 24 de Setembro. Lei da Autonomia das Universidades.

Lei 54/1990, de 5 de Setembro. Lei da Autonomia dos Politécnicos.

Lei 38/1994, de 21 de Novembro. Bases do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior.

Lei 38/2007, de 16 de Agosto. Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior.

## Anexo

Tabela 1 – Temas, sub-temas e respectivas áreas do Guião de Avaliação Externa sobre os quais se sugere que os estudantes que venham a integrar as CAEs sejam solicitados a exprimir apreciações mais objectivas e detalhadas

<b>1. Objectivos do Ciclo de Estudos</b>
Os docentes envolvidos no ciclo de estudos, bem como os estudantes, conhecem os objectivos definidos (Politécnico).
Existem métodos eficazes para divulgar os objectivos do ciclo de estudos aos docentes e aos estudantes (Universitário).
<b>2. Organização Interna e Mecanismos de Garantia da Qualidade</b>
<b>2.1. Organização Interna</b>
Existem formas de assegurar a participação activa de docentes e estudantes nos processos de tomada de decisão que afectam o processo de ensino/aprendizagem e a sua qualidade (Universitário e Politécnico).
<b>2.2. Mecanismos de Garantia da Qualidade</b>
Os resultados das avaliações são discutidos por todos os interessados e utilizados na definição de acções de melhoria (Universitário e Politécnico).
<b>3. Recursos Materiais e Parcerias</b>
<b>3.1. Recursos Materiais</b>
O ciclo de estudos possui as instalações necessárias ao cumprimento sustentado dos objectivos estabelecidos (Universitário e Politécnico).
O ciclo de estudos possui os equipamentos didácticos e científicos e os materiais necessários ao cumprimento sustentado dos objectivos estabelecidos (Universitário e Politécnico).
<b>5. Estudantes</b>
<b>6. Processos</b>
<b>6.1. Objectivos de Ensino, Estrutura Curricular e Plano de Estudos</b>
Estão definidas as competências a adquirir e foram operacionalizados os objectivos permitindo a medição do grau de cumprimento (Universitário e Politécnico).
A estrutura programática garante a integração dos estudantes na investigação científica (Universitário e Politécnico).

## **6.2. Organização das Unidades Curriculares**

Os objectivos de cada unidade curricular são divulgados entre os docentes e os estudantes (Universitário e Politécnico).

São definidas as competências que os estudantes deverão adquirir em cada unidade curricular (Universitário e Politécnico).

## **6.3. Metodologias de Ensino/Aprendizagem**

A avaliação da aprendizagem dos estudantes é feita em função dos objectivos da unidade curricular (Universitário e Politécnico).

As metodologias de ensino facilitam a participação dos estudantes em actividades científicas (Universitário e Politécnico).

## **7. Resultados**

### **7.1. Resultados Académicos**

O sucesso académico da população discente é efectivo e facilmente mensurável (Universitário e Politécnico).

Os resultados da monitorização do sucesso escolar são utilizados para a definição de acções de melhoria do mesmo (Universitário e Politécnico).

Não existem problemas de empregabilidade dos graduados (Universitário e Politécnico).

## **8. Conclusões**

Recomendação Final: Resumo da justificação da decisão.

## **9. Comentários às propostas de acção de melhoria**

Comentários e recomendações: circunscrição aos pontos, alíneas e áreas identificados